

José Petrúcio de Farias Júnior
Ligia Terezinha Lopes Simonian
Ana Cristina Rocha Silva
Yuri Givago Alhadaf Sampaio Mateus
(Organizadores)



HISTÓRIA, ARQUEOLOGIA E EDUCAÇÃO MUSEAL: PATRIMÔNIO E MEMÓRIAS

História, Arqueologia e Educação Museal
Patrimônio e Memórias



2021

**História, Arqueologia e Educação Museal
Patrimônio e Memórias**

**José Petrucio de Farias Junior
Ligia Terezinha Lopes Simonian
Ana Cristina Rocha Silva
Yuri Givago Alhadeff Sampaio Mateus**

Organizadores



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Reitor

José Arimatéia Dantas Lopes

Vice-Reitora

Nadir do Nascimento Nogueira

Superintendente de Comunicação Social

Jacqueline Lima Dourado

Editor

Ricardo Alaggio Ribeiro

EDUFPI - Conselho Editorial

Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)

Acácio Salvador Veras e Silva

Antonio Fonseca dos Santos Neto

Wilson Seraine da Silva Filho

Gustavo Fortes Said

Nelson Nery Costa

Viriato Campelo

IMPRESSÃO



Editora da Universidade Federal do Piauí - EDUFPI

Campus Universitário Ministro Petrônio Portella

CEP: 64049-550 - Bairro Ininga - Teresina - PI - Brasil

Todos os Direitos Reservados

U588h

História, Arqueologia e Educação Museal: patrimônio e memórias /
Organizado por José Petrucio de Farias Júnior, Ligia Terezinha
Lopes Simonian, Ana Cristina Rocha Silva, Yuri Givago
Alhadeff Sampaio Mateus. – Teresina-PI: EDUFPI, 2021.
753 p. ; il.

ISBN 978-65-5904-073-5

1. Arqueologia. 2. Educação museal. 3. Patrimônio-memórias. I.
Farias Júnior, José Petrucio de. II. Simonian, Ligia Teresinha
Lopes. III. Silva, Ana Cristina Rocha. IV. Mateus, Yuri Givago
Alhadeff Sampaio. V. Título.

CDD 930.1

Sumário

Introdução	08
<i>Os organizadores</i>	

Parte 1

Educação museal: experiências educacionais a partir do Piauí, Maranhão, Pará e Amapá

1 - Educação museal promovida pelo Museu do Açaí: seminários científicos, oficinas, exposições participativas e ciência	24
<i>Ligia Terezinha Lopes Simonian</i>	
2 - O Museu Ozildo Albano como espaço de práticas educativas	67
<i>José Petrúcio de Farias Junior, Ana Paula Cantelli Castro e Igor Henrique Pereira de Sousa</i>	
3 - Museu Memorial da Balaiada: a educação museal e a preservação da memória histórica da Guerra dos Bem-te-vis	91
<i>Elizabeth Sousa Abrantes e Yuri Givago Alhadeff Sampaio Mateus</i>	
4 - Museu Sacaca: a experiência de um museu na Amazônia	120
<i>José Maria da Silva</i>	
5 - O museu vai à aldeia: desafios e possibilidades de educação museal na escola indígena	139
<i>Tadeu Lopes Machado</i>	
6 - Decolonialismo e feminismo a partir da musealização da <i>Dama de Cao</i>	158
<i>Diogo Jorge de Melo e Renata Croner Giquel da Silva</i>	
7 - O Museu Afrodigital do Maranhão como recurso didático no processo de ensino e aprendizagem	179
<i>Adriana Zierer, Natasha Nickolly Alhadeff Sampaio Mateus e Reinilda de Oliveira Santos</i>	

8 - Uma experiência interinstitucional no âmbito do PIBEX: a Universidade Federal do Piauí e o museu 'Ozildo Albano' 202

*José Petrúcio de Farias Junior, Ana Paula Cantelli Castro,
Dinorah França Lopes e Maria Rosimeire de Sá*

9 - Educação museal, Arqueologia e História do Maranhão na Educação Básica 224

Dayse Marinho Martins

10 - Educação museal: os casos das Louceiras do Maruanum (Amapá-Brasil) e das nações Autochtones (Québec-Canadá) 247

Célia Souza da Costa e Maria L. S. Rita

11 - Ecomuseu da Amazônia: o patrimônio local da representatividade dos biomapas 270

Maria Terezinha R. Martins e Vinícius de Araújo Pacheco

12 - Museu do Círio: educação patrimonial e museal em Belém do Pará 289

Janise Maria Monteiro Rodrigues Viana

Parte 2

Arqueologia: estudos sobre a cultural material

13 - Pluralidade e convivência: como a Arqueologia serviu a propósitos nefastos e sua superação 324

Filipe N. Silva e Pedro Paulo A. Funari

14 - A cultura material e a relação entre a arqueologia e a museologia 341

*Alexandre Guida Navarro, Helder Luiz Bello de Bello
e Karen Cristina Costa da Conceição*

15 - Epistemologia Museal: uma análise Do Projeto Museu Goeldi de Portas Abertas 368

*Helena do Socorro Alves Quadros (in memoria)
Carlos Jorge Paixão e Silvio Sanchez Gamboa*

16 - Arqueologia da escravidão: artefatos de torturas da Fazenda Serra Negra 386

Laiane Pereira da Costa e Maria do Amparo Alves de Carvalho

17 - “Eu não sei se morou índio, arábio ou negro”: os vestígios arqueológicos e narrativas da comunidade de Vila Velha do Cassiporé 412

Jelly Juliane Souza de Lima e Avelino Gambim Júnior

18 - Notas e reflexões sobre as possibilidades de uma arqueologia pública na Universidade Federal do Amapá 445

Avelino Gambim Júnior e Jelly Juliane Souza de Lima

PARTE 3

Patrimônio: Pesquisa, Memória e Ensino

19 - Patrimônio arqueológico e desenvolvimento no PAE Maracá-AP: contribuições da museologia social 484

Ana Cristina Rocha Silva

20 - Educação patrimonial no campo das pesquisas arqueológicas e o papel dos museus 529

Edinaldo Pinheiro Nunes Filho e Rejane Cleide Lemos de Vasconcelos

21 - Patrimônio Ludovicense: a narrativa dos jornais *O Estado do Maranhão* e *O Imparcial* enquanto educação patrimonial para a elite de São Luís 550

Júlia Constança Pereira Camêlo

22 - Patrimônios fantasmas no Maranhão: embates em torno da memória e da história 571

Monica Piccolo e Priscilla Piccolo

23 - Nos vestígios e registros do saber: Arquivos, patrimônio e pesquisas educacionais 592

Marcelo de Sousa Neto e Pedro Pio Fontineles Filho

24 - A educação patrimonial no Museu de Arte Sacra de Belém (PA): realidade e perspectivas para o turismo	609
<i>Helena Doris de Almeida Barbosa e Natália Andrielly Trindade Alfaia</i>	
25 - Os campos de batalha e seus lugares de memória	644
<i>Johny Santana de Araújo</i>	
26 - Uma cartografia de público no Colégio Gentil Bittencourt: vivências do Círio, museus e patrimônio	668
<i>Luiz Tadeu da Costa, Débora Cristiane Blois Nascimento e Mailane Maíra Messias Sampaio</i>	
27 - Objetos, corpos e espaços patrimoniais no ensino da História da América Colonial	692
<i>Alexandre Rodrigues de Souza e Jacqueline Sarmiento</i>	
28 - Digitalização de documentos históricos no Amapá: uma alternativa de preservação da memória cultural	711
<i>Elivaldo Serrão Custódio e Leandro de Freitas Pantoja</i>	
Sobre os autores	737

Introdução

A coletânea *História, Arqueologia e Educação Museal: Patrimônios e Memórias* constitui o primeiro volume da Coleção *História, Arqueologia e Educação Museal*. O objetivo deste volume inicial consiste em explorar tais temas, de maneira interdisciplinar, com ênfase à relevância da cultura (i)material para a construção de conhecimentos históricos. Essas temáticas de estudo pretendem descortinar as mais diversas manifestações culturais e apontam para a complexidade das experiências humanas no tempo, as quais se constituem de mudanças e permanências configuradas espaço-temporalmente de modo singular, conforme as diferentes demandas sociais.

Ademais, o debate acerca das temáticas que dão nome à coleção contribui para a sensibilização do cuidado e da proteção do patrimônio cultural. Indispensável ao fortalecimento de sentimentos de identidade e cidadania, essa sensibilização resulta na valorização da pluralidade étnica e cultural que compõe a formação social das sociedades contemporâneas. A organização desta coletânea nasce da cooperação de profissionais e estudantes vinculados à Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Desse modo, para além de propor um amplo debate a respeito da temática central, a obra também apresenta um panorama da realidade regional (norte e nordeste) acerca das complexidades, conflitos e desafios da preservação do patrimônio cultural. Nessa esteira, destacam-se, ainda, a multivocalidade da cultura material e as múltiplas compreensões de patrimônio. Isto posto, a obra reúne textos que discutem as relações entre história, arqueologia e educação museal e, ainda, textos que analisam experiências empíricas junto a populações e/ou instituições museais, sobretudo das regiões norte e nordeste, no tocante à temática central.

A coletânea que temos a satisfação de apresentar aos leitores e leitoras, reúne 27 capítulos, com registros de experiências, pesquisas, saberes e práticas

formativas em diversos espaços, tempos e contextos históricos, reflexões acerca da História, Arqueologia e Educação Museal. Os artigos que compõe este material que, agora, vem a público por meio da EDUFPI, em formato de um *e-book*, estão divididos em três partes, a saber: *1: Educação Museal: Experiências Educacionais a partir do Piauí, Maranhão, Pará e Amapá*; *2: Arqueologia: Estudos sobre a Cultura Material* e *3: Patrimônio: Pesquisa, Memória e Ensino*.

Parte 1 - Educação museal: experiências educacionais a partor do Piauí, Maranhão, Pará e Amapá

Na primeira parte, o primeiro capítulo denomina-se *Educação museal promovida pelo museu do açaí: seminários científicos, oficinas, exposições participativas e ciência*. Escrito por Ligia T. Lopes Simonian, ele apresenta as ações e estratégias do Museu do Açaí (MAÇAÍ) acerca da museologia em si, da produção científica e de projetos de natureza social. O texto descreve ações diversas do MAÇAÍ, tais como seminários científicos sobre o açaí em todas as suas dimensões materiais e imateriais, oficinas envolvendo a relação açaí, cultura e sustentabilidade e a definição de projetos sociais que vêm sendo efetivados e/ou programados. Quanto à teoria e metodologia, o capítulo explora conceitos que permeiam as questões da sustentabilidade ecológica, histórica, econômica e sociocultural. As análises feitas apontam para a existência de uma relação forte entre o açaí e os campos da arqueologia/mitologia, da história, do patrimônio e da educação museal.

Na sequência, está o capítulo *O Museu Ozildo Albano como espaço de práticas educativas*, de autoria de José Petrucio de Farias Júnior, Ana Paula Cantelli Castro e Igor Henrique Pereira de Sousa. Os autores defendem que, no âmbito do ensino de História, a visita a instituições culturais, especialmente aos museus, instiga a importância da educação patrimonial; o papel da cultura material na construção de conhecimentos históricos e a relevância da memória na construção de identidades sociais. Ao destacar o Museu Ozildo Albano, os autores exploram as possibilidades educativas do museu, de maneira a situar a potencialidade da visita

de alunos para se compreender que a memória fabricada não é absoluta ou isenta de questionamentos, dado que os objetos musealizados resultaram de escolhas.

Assim, o capítulo explora como a construção de uma memória e a sua institucionalização através dos 'lugares de memória' resulta de uma fabricação intencional do passado, eivada por conflitos, disputas e interesses. Isso posto, segundo os autores, para que os museus façam jus à sua função educativa e continuem a ser um local de produção de conhecimentos úteis à vida prática, o público deve ser convidado a construir narrativas sobre o passado. Isso pode ser feito a partir dos artefatos expostos e da indagação da versão do passado que as exposições 'contam', considerando os 'silêncios' ou os objetos ausentes da narrativa museal. O diálogo e a interatividade são centrais no processo de aprendizagem. É no interior desse processo que a percepção da alteridade das experiências humanas pretéritas torna-se a tônica dos espaços culturais em tela.

Intitulado *Museu Memorial da Balaiada: a Educação Museal e a Preservação da Memória Histórica da Guerra dos Bem-Te-Vis*, o terceiro capítulo é de autoria de Elizabeth Sousa Abrantes e Yuri Givago Alhadeff Sampaio Mateus. O texto tem como finalidade apresentar o museu Memorial da Balaiada, localizado na cidade de Caxias – MA, como ferramenta para a preservação da memória histórica da Guerra dos Bem-te-vis, mais conhecida como a Balaiada (1838-1841). Organizado em três partes: a princípio, apresenta-se a importância da educação museal para o ensino de História. Em seguida, para a compreensão do que foi a Balaiada, faz-se um breve resumo do que foi o conflito e abordam-se alguns autores que interpretam esse movimento sob as óticas tradicional e revisionista. Por fim, mostra-se o museu Memorial da Balaiada, na cidade de Caxias-MA, os seus artefatos e a sua contribuição para as memórias sobre a Balaiada.

No quarto capítulo, José Maria da Silva traz o texto *Museu Sacaca: a experiência de um museu na Amazônia*. O trabalho analisa a experiência museológica do Museu Sacaca, localizado na cidade de Macapá (Amapá). O museu foi criado com objetivo de apresentar aos visitantes artefatos e informações sobre o modo de vida de populações tradicionais da Amazônia amapaense. O estudo examina como as representações dominantes sobre a natureza amazônica e as populações tradicionais formulam as bases da exposição a céu aberto do museu. O

trabalho evidencia ainda como o público avalia, através de depoimentos, a experiência de visitar um museu calcado em artefatos e imagens da região.

Ao destacar a temática indígena, Tadeu Lopes Machado contribui com o capítulo *O museu vai à aldeia: desafios e possibilidades de educação museal na escola indígena*. No texto, o autor defende que os espaços museais devem ser democratizados. Contudo, em contextos como os indígenas, para que a educação museal se efetive, há a necessidade de proposição de outras alternativas, uma vez que muitos territórios indígenas não possuem a presença do museu como instituição. Em vista disso, Tadeu Machado sugere que a escola indígena seja utilizada como estratégia de aproximação dos saberes musealizados.

O autor explora a realidade da aldeia Kumenê, do povo Palikur, que habita a Terra Indígena Uaçá, no estado do Amapá. Ele demonstra como a educação escolar ofertada nesse espaço não permite uma percepção crítica e aprimorada sobre os conhecimentos museais produzidos no ocidente, como também não garante aos próprios indígenas perceberem a importância do patrimônio cultural do povo Palikur. O texto foi construído a partir de uma análise etnográfica, considerando aspectos observados em pesquisas de campo realizadas na aldeia Kumenê. A partir das descrições levantadas, o autor propõe os caminhos que podem ser trilhados para garantir uma educação formal na aldeia Kumenê. Não uma educação tradicional e uniformizadora, e, sim, uma educação que valorize a herança cultural indígena; que estabeleça pontes para conhecimentos para além da aldeia, bem como que habilite ainda mais os indivíduos para o usufruto de seus bens culturais.

De autoria de Diogo Jorge de Melo e Renata Croner Giguel da Silva, o capítulo *Decolonialismo e feminismo a partir da musealização da Dama de Cao* se desenvolve em torno da descoberta arqueológica de uma múmia da cultura Mochica, na localidade de *El Brujo*, região Norte do Peru. Uma descoberta que ficou conhecida como a *Dama de Cao*. Dentre outras coisas, o referido achado possibilitou a consolidação do que se conhece como *Complexo Arqueológico de El Brujo*, composto por diversos sítios patrimonializados e musealizado e o *Museo Cao*. É justamente neste contexto, que o texto ganha o seu direcionamento. Para os autores, o achado da *Dama de Cao* demonstra a existência de uma distinta realidade de gênero, um matriarcado, que ocorreu na região andina.

Introdução

Ao considerarem que a *Dama de Cao* é capaz de proporcionar recontextualizações epistêmicas em um sentido decolonial e, ainda, de propiciar processos de *giro decolonial*, Diogo Melo e Renata Silva fazem considerações teóricas a partir dessa mulher sacerdotisa e governante da cultura Mochica, bem como das estruturas que a cercam na contemporaneidade. Assim, são abordados aspectos decoloniais, do feminismo e da Museologia. Ademais, traça-se um discurso ético sobre o seu processo de musealização. A intenção é evidenciar e entender o potencial da *Dama de Cao* e compreendê-la como um agente possibilitador de configurações e compreensões epistêmicas de mundo novas, opondo-se à estrutura colonial dominante na América Latina.

Escrito por Adriana Zierer, Natasha Nickolly Alhadeff Sampaio Mateus e Reinilda de Oliveira Santos, o sétimo capítulo intitula-se *O Museu Afrodigital do Maranhão como Recurso Didático no Processo de Ensino e Aprendizagem*. O capítulo objetiva refletir o ensino de História, em consonância com as novas tecnologias digitais. A intenção é mostrar a relevância da educação museal para o ensino de História, por meio da experiência do uso do Museu Afrodigital do Maranhão (O MAD/MA) como recurso didático no processo de ensino e aprendizagem, em algumas escolas públicas de ensino médio do Maranhão. O MAD/MA foi o primeiro museu virtual do Maranhão. Ao desenvolver importante atuação no cenário afro-maranhense, o museu tem contribuído para a democratização do saber e para a diversificação do conteúdo exposto acerca do tema. Assim, o MAD/MA levanta discussões sobre políticas afirmativas contra o preconceito racial, respeito à diversidade religiosa, compreensão da História das Religiões de matriz africana no Brasil.

Denominado *Uma experiência interinstitucional no âmbito do PIBEX: a Universidade Federal do Piauí e o museu 'Ozildo Albano'*, o oitavo capítulo é escrito por José Petrucio de Farias Junior, Ana Paula Cantelli Castro, Dinorah França Lopes e Maria Rosimeire de Sá. O texto objetiva discorrer sobre os objetivos, aportes teórico-metodológicos e o papel do mediador cultural, desenvolvidos no âmbito do projeto de extensão intitulado 'Educação museal e ensino de História: o museu 'Ozildo Albano''. Coordenado pelos professores José Petrucio de Farias Junior e Ana Paula Cantelli Castro, o projeto é executado no âmbito do PIBEX, desde 2017.

Atualmente, conta com a colaboração de dois monitores/bolsistas, a saber: Dinorah França Lopes e Maria Rosimeire de Sá, ambas graduandas do curso de licenciatura em História da Universidade Federal do Piauí, campus de Picos.

O capítulo *Educação Museal, Arqueologia e História do Maranhão na Educação Básica*, de Dayse Marinho Martins, é um estudo sobre a disciplina História do Maranhão no currículo oficial do sistema estadual de ensino quanto à seleção de conteúdos vinculados à história local. Nesse sentido, propõe-se a abordagem da cultura material de povos pré-colombianos no currículo escolar vinculado ao ensino de história local, ressaltando as zonas sambaquieiras e os sítios de estearias maranhenses. Problematizam-se elementos negligenciados na disciplina História do Maranhão, questionando aspectos identitários moldados no corpus do currículo escolar. Com isso, contribui-se com a percepção de como a trama histórica local e a cultura dos segmentos que compõem a sociedade maranhense vêm sendo abordadas na esfera da escolarização formal, debatendo-se possibilidades para uma educação museal, a partir da Arqueologia.

O capítulo *Educação museal: os casos das Louceiras do Maruanum (Amapá-Brasil) e das Nações Autochtones (Québec-Canadá)*, de Célia Souza da Costa e Maria L. S. Rita objetiva dialogar sobre lutas, organizações e conquistas de povos que, no decorrer do tempo e do espaço, conseguiram estabelecer o museu como um canal de educação ambiental patrimonial para o fortalecimento de seus saberes, culturas e tradições. Por meio do método comparativo, as autoras refletem sobre as estratégias utilizadas na tradição ceramista das Louceiras do Maruanum (Amapá-Brasil) e das nações autochtones do Québec-Canadá para o fortalecimento de saberes intergeracionais. Esses saberes intergeracionais são fundamentais para a manutenção do território e fortalecimento da identidade desses povos. Diante da relevância desses saberes, foram desenvolvidas estratégias de fortalecimento e ações culturais que ultrapassaram as fronteiras territoriais comunitárias e chegaram aos museus.

Escrito por Maria Terezinha R. Martins e Vinícius de Araújo Pacheco, o texto *Ecomuseu da Amazônia: o patrimônio local na representatividade dos biomapas* revela uma experiência técnica singular de um fazer cartográfico orientado pelos preceitos da museologia social, aliado à arte visual sob a coordenação do

Ecomuseu da Amazônia. Como resultado inicial dessa trajetória experimental, têm-se os biomapas compreendidos pela proposta como inventários visuais representativos do patrimônio em museus de território.

E, por meio deles, torna-se possível apresentá-los (patrimônios) visualmente e integrados à geografia insular local com o propósito de identificá-los, valorizá-los e salvaguardá-los histórica, cultural e educacional. No aspecto metodológico, sua elaboração se faz de modo participativo, com a integração de comunitários, professores, técnicos, entre outros; e via duas etapas: para trabalhar a linguagem estético-cartográfica fizeram-se levantamentos etnográficos, de campo e documental. Disso resultaram 14 biomapas como resultado da coleta e registro de informações sobre aspectos patrimoniais (material e imaterial) das comunidades participantes e dos processos técnicos e artísticos aplicados à representatividade visual local via sinais diversos.

O texto *Museu do Círio: educação patrimonial e museal em Belém do Pará*, de Janise Maria Monteiro Rodrigues Viana aborda o Círio de Nazaré. O Círio é um bem de natureza imaterial e patrimônio cultural brasileiro popularmente conhecido no Estado Pará como “o Natal dos paraenses”. Ele compõe um conjunto de simbolismo e práticas que retratam a cultura e a fé de um povo. Essa manifestação ocorre na capital e em diversos municípios do estado. A fim de contribuir com a história cultural da devoção popular nazarena, o Museu do Círio foi criado em 1986, pelo jornalista Carlos Roque, compondo o Sistema Integrado de Museu e Memoriais do Pará. Assim, com essa pesquisa, investiga-se o Museu do Círio como espaço de educação patrimonial e museal e via análises qualitativas, a partir de bibliografias especializadas e de dados documentais. Aborda-se, inicialmente, a origem dos museus. Posteriormente, faz-se uma discussão acerca da relação museu e história. Por fim, debate-se o papel do Museu do Círio na educação patrimonial e museal e o incentivo à cultura popular paraense.

Intitulado *Epistemologia museal: uma análise do projeto Museu Goeldi de Portas Abertas*, o décimo terceiro capítulo é assinado por Helena do Socorro Alves Quadros (*in memoriam*), Carlos Jorge Paixão e Silvio Sanchez Gamboa. Neste contextualiza-se a Educação Museal aplicada na pesquisa do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações – MCTIC e do Museu Paraense Emílio

Goeldi – MPEG, localizado em Belém do Pará. Este é o segundo maior estado brasileiro em área territorial. O MPEG abriga acervos em áreas diversas, como Botânica, Zoologia, Ciências Humanas (ex.: História, Arqueologia), Ciências da Terra e Ecologia, com peças e espécimes principalmente da Região Amazônica, com a missão de produzir pesquisas, promover a inovação científica, formar recursos humanos, conservar acervos e ainda disseminar conhecimento relacionado à Amazônia nas áreas das Ciências Naturais e Humanas. A experiência aqui discutida será o Programa 'O Museu Goeldi de Portas Abertas' – gerenciado pelo Serviço de Educação do Museu Goeldi – que se constitui historicamente em um elo continuado entre a Comunidade Científica e a Sociedade. Enfatiza-se a Arqueologia, área de pesquisa do MPEG, em que se divulgam as pesquisas realizadas na região.

Parte 2 - Arqueologia: estudos sobre a cultura material

A segunda parte da coletânea é iniciada pelo texto *Pluralidade e convivência: como a arqueologia serviu a propósitos nefastos e sua superação*, de autoria de Felipe N. Silva e Pedro Paulo Funari. Neste capítulo, os autores tratam de um caso específico, Gustav Kossinna. Pode parecer distante, mas o objetivo é mostrar o contrário: como a Arqueologia e a Museologia puderam ser impérvias ao outro, ao convívio. Para os autores, Kossinna não deve ser descartado como mero antecedente de algo excepcional, o Nazismo, mas tomado em conta por formar base conceitual de grande parte da construção arqueológica e museológica que esteve a serviço da opressão, mesmo sem o querer. Embora possa parecer distante, Kossinna, seus posicionamentos e predileções teórico-metodológicas, descortinam relações entre a pesquisa arqueológica e projetos de poder, que são indispensáveis à compreensão da dimensão ética que envolve a construção de conhecimentos científicos.

O texto *A Cultura Material e a Relação Entre a Arqueologia e a Museologia*, de Alexandre Guida Navarro, Helder Luiz Bello de Mello e Karen Cristina Costa Da Conceição, tem por objetivo discutir a interface entre a Antropologia e a Museologia no tocante a gestão compartilhada do acervo arqueológico. A

discussão parte do princípio de que a Arqueologia e a Museologia estão imbricadas desde o berço, pois quase toda pesquisa arqueológica gera um acervo que necessita de conservação, preservação e salvaguarda, que são as funções principais dos profissionais que lidam com a manutenção de acervos e coleções. O artigo visa ainda apresentar os procedimentos técnicos adotados pelo Laboratório de Arqueologia da Universidade Federal do Maranhão que mantêm a guarda e o armazenamento de milhares de objetos oriundos de pesquisas acadêmicas realizadas nas Estearias da Baixada Maranhense, de doações e ainda adquiridos pelo sistema de endossos institucionais.

No texto *Arqueologia da escravidão: artefatos de torturas da Fazenda Serra Negra*, de Laiane Pereira da Costa e Maria do Amparo Alves de Carvalho, destaca-se a existência de posicionamentos diferentes sobre a escravidão negra, na historiografia piauiense. Uma vertente a descreve como muito violenta e outra que acredita em uma escravidão branda. Esta pesquisa teve como objetivo fazer uma abordagem arqueológica da escravidão na Fazenda Serra Negra, localizada em Aroazes-Piauí, com a finalidade de compreender o uso dos artefatos de suplício de escravizados e assim contribuir nas pesquisas em arqueologia da escravidão no Piauí. A metodologia consistiu em um levantamento de fontes existentes na Biblioteca da UFPI e no Arquivo Público do Estado do Piauí. Também foi feito um levantamento da materialidade no Museu do Piauí, onde se encontram os artefatos da referida fazenda. As pesquisadoras dialogam com estudiosos que realizaram pesquisas sobre a escravidão no Piauí como: Tânia Brandão (1999), Solimar Oliveira Lima (2005), Luiz Mott (2010), a partir dos quais elas demonstram que há indícios de que, apesar das modificações que possam ter ocorrido ao longo do tempo, a violência sempre esteve presente.

No capítulo denominado "*Eu não sei se morou índio, árabe ou negro*": os vestígios arqueológicos e narrativas da comunidade de Vila Velha do Cassiporé, os autores, Jelly Juliane Souza de Lima e Avelino Gambim Júnior, refletem sobre os processos de ocupação da fronteira entre as Guianas e Brasil, até meados do século XIX, por intermédio de vestígios arqueológicos e de fontes orais, decorrentes, sobretudo, das memórias produzidas por moradores da Vila Velha do Cassiporé, localizada no norte do Estado do Amapá. Nessa esteira, a cultura

material e a produção de memórias, marcadas pelos saberes locais, permitem explorar as diferentes atribuições de sentido ao passado, o que também implica a construção de identidades e sentimentos de pertencimento a um passado compartilhado, ainda que plural, já que marcado por diferentes vozes. Os autores destacam que se trata de uma pesquisa que deriva de interesses compartilhados, já que parte de uma iniciativa não só de pesquisadores, mas também da comunidade de Vila Velha do Cassiporé.

O capítulo *Notas e reflexões sobre as possibilidades de uma arqueologia pública na Universidade Federal do Amapá*, de Avelino Gambim Júnior e Jelly Juliane Souza de Lima, apresenta o projeto de extensão “Arqueologia e Educação Patrimonial: construindo experiências a partir da Universidade Federal do Amapá, campus Marco Zero”. Executado entre 2018 e 2019, o projeto desenvolveu várias ações educativas, usando os aportes teórico-metodológicos da Educação Patrimonial. Por meio do projeto e da presença do sítio arqueológico AP-MA-05 no espaço universitário, vários segmentos da sociedade tiveram a oportunidade de participar de ações educativas. Assim, neste capítulo, os autores objetivam compartilhar as experiências na aplicação de atividades educativas por meio da educação patrimonial e apresentar algumas impressões e reflexões sobre as possibilidades de uma Arqueologia Pública na Universidade Federal do Amapá.

Parte 3 - Patrimônio: pesquisa, memória e ensino

Denominado *Patrimônio arqueológico e desenvolvimento no PAE Maracá-AP: contribuições da museologia social*, o capítulo que abre a terceira parte da coletânea é assinado por Ana Cristina Rocha Silva. O texto aborda o território da bacia do rio Maracá, situado na parte sul do estado do Amapá, no atual município de Mazagão. Desde meados do século XIX, os sítios arqueológicos desse território se destacam na literatura especializada e evidenciam a complexidade cultural dos povos indígenas que habitaram o vale do rio Maracá, na antiguidade. Apesar da reconhecida importância e singularidade, a situação dos famosos sítios arqueológicos da cultura Maracá é de abandono. Ademais, existe um cenário de vulnerabilidade social, econômica e ambiental, por parte das comunidades locais,

as quais compõem o maior assentamento agroextrativista do Amapá: o PAE Maracá.

Pelo exposto, em atenção às diretrizes da política cultural vigente no Brasil, o objetivo do capítulo é destacar a potencialidade da museologia social, por meio da modalidade de museu integrado, como uma alternativa de desenvolvimento para o território do PAE Maracá. Metodologicamente, o texto está alicerçado na interdisciplinaridade, de maneira a possibilitar a identificação daquilo que Samuel Sá (1987, p. 273) chama de “[...] vasos comunicantes [...]”. O estudo indica a posição periférica da sociedade local na gestão do patrimônio arqueológico. Em virtude disso, a autora defende estratégias de desenvolvimento condizentes com a realidade local. Nessa direção, a musealização social é apontada como um caminho oportuno.

O texto *Educação patrimonial no campo das pesquisas arqueológicas e o papel dos museus*, de Edinaldo Pinheiro Nunes Filho e Rejane Cleide Lemos de Vasconcelos, objetiva discutir e evidenciar a importância da educação patrimonial para a preservação do patrimônio arqueológico e o papel dos museus neste processo educativo. Para tanto, os autores lançam mão de bibliografias pertinentes, de trabalhos publicados e práticas vivenciadas pelos autores. A partir dessa abordagem, contextualiza-se o tratamento dado à educação patrimonial no bojo das pesquisas arqueológicas. Além disso, explanam-se os casos de alguns museus, especialmente o do museu histórico amapaense, ‘Joaquim Caetano da Silva’, localizado na cidade de Macapá-AP. Nessa perspectiva, os autores defendem que a história dos museus demonstra que essas instituições sofrem pela falta de políticas públicas de incentivo à cultura e padecem pela falta de manutenção e recursos financeiros. Com isso, deixam de contribuir de forma efetiva para uma educação cidadã com a formação de uma consciência ambiental, imprescindível para a preservação do patrimônio cultural.

O artigo *Patrimônio Ludovicense: a narrativa dos jornais O Estado do Maranhão e O Imparcial enquanto educação patrimonial para a elite de São Luís*, escrito por Júlia Constança Pereira Camêlo, tem por finalidade apresentar as narrativas das matérias e os discursos a respeito da educação patrimonial de São Luís, contidos nos jornais *O Estado do Maranhão* e *O Imparcial*, os quais estão

disponíveis na Biblioteca Pública do Estado “Benedito Leite”. Segundo os próprios jornais, *O Estado do Maranhão* é oriundo do jornal *O Dia*, fundado em 1951, por Alberto Aboud, e vendido em 1973 a José Sarney e Bandeira Tribuzzi. *O Imparcial* iniciou sua circulação na capital maranhense em 1º de maio de 1926. Em 1944, foi adquirido pelos Diários Associados de Assis Chateaubriand. É o jornal mais antigo em circulação no Maranhão.

O capítulo *Patrimônios Fantasmas no Maranhão: Embates em Torno da Memória e da História*, das autoras Monica Piccolo e Priscilla Piccolo, tem a pretensão de mostrar como o projeto patrocinado pela Rede INCT PROPRIETAS visa contribuir para a difusão das discussões em torno do patrimônio e da educação museal por meio da disponibilização de informações em plataforma digital, em formato de um mapa interativo, sobre diferentes tipos de patrimônios tangíveis, intangíveis e fantasmas em diferentes regiões do Brasil. Através de discussões teóricas e metodológicas, as pesquisadoras pretendem mostrar a importância de estudos voltados para a área patrimonial e para uma educação museal, com ênfase na preservação e construção de memórias.

Denominado *Nos vestígios e registros do saber: arquivos, patrimônio e pesquisas educacionais*, o capítulo escrito por Marcelo de Sousa Neto e Pedro Pio Fontineles Filho objetiva analisar as interconexões teórico-metodológicas entre arquivos, patrimônio e educação no processo de conhecimento das sociedades. Os arquivos assumem papel que vão além da prática de catalogação de registros, visto que são expressões de realidades políticas, econômicas, sociais e culturais que os engendram. Metodologicamente, o estudo faz um percurso acerca das principais perspectivas que envolvem as dimensões do arquivo como instrumento para as propostas educacionais, inclusive na formação de professores-pesquisadores. Além disso, os autores propõem reflexões acerca de tal percurso, realizando inferências sobre as perspectivas da prática dos arquivos no Brasil, em suas reverberações na memória e no patrimônio. Como bases teóricas, recorrem aos lastros deixados por Bloch (1981), Demo (2003), Derrida (2001), para pensar história, arquivos, patrimônio e educação. Assim, partem do pressuposto de que os arquivos são instâncias que (re) criam a realidade, bem como são indícios históricos de memória, patrimônio e educação.

Introdução

Em *A educação patrimonial no Museu de Arte Sacra de Belém (PA): realidade e perspectivas para o turismo*, Helena Doris de Almeida Barbosa e Natália Andrielly Trindade Alfaia evidenciam os modos como a educação patrimonial vem sendo dinamizada no Museu de Arte Sacra (MAS) de Belém, estado do Pará, como se estrutura e as possibilidades que tal atividade apresenta para o turismo. A partir de pesquisa bibliográfica e documental, pesquisa de campo e a vivência junto ao MAS, os dados evidenciaram que as atividades de educação patrimonial são uma realidade presente e importante ao Museu, as quais têm priorizado escolas e outros grupos que agendam suas visitas. Além disso, há necessidade de se expandir essa ação para além do atendimento agendado, extrapolando-a para o público flutuante desse Museu belenense, em especial as/os turistas, tendo como perspectiva o envolvimento destes na valorização, difusão e conhecimento da história e memória presentes em tal espaço.

O capítulo de Johny Santana de Araújo, intitulado *Os campos de batalha e seus lugares de memória*, propõe um estudo sobre a constituição dos campos de batalha como um lugar de memória, a proposta do autor exprime a necessidade de compreender como tais locais foram apropriados por atuais estados nacionais com a finalidade de estabelecer um diálogo entre o presente e o passado. Segundo Johny, tais espaços foram tomados como lugares de lembrança e alguns como lugares mitológicos, pois evidenciam a construção de uma narrativa nacionalista que fortalece uma história e uma cultura unificadas, desde os tempos passados até os dias atuais. Adicionado a isso, tais espaços ajudam a delimitar os processos contínuos de reprodução e representação da nacionalidade dos Estados Nacionais, ressignificando e reforçando discursos identitários.

Por meio de *Uma cartografia de público no Colégio Gentil Bittencourt: vivências do cívico, museus e patrimônio*, Luiz Tadeu da Costa, Débora Cristiane Blois Nascimento e Mailane Maíra Messias Sampaio apresentam os resultados das atividades desenvolvidas na pesquisa 'Cartografias de público do Colégio Gentil Bittencourt' (CGB), cuja análise parte da interlocução com o público entrevistado – funcionários e terceirizados do Colégio, para uma discussão posterior do conteúdo sobre a relação dessas pessoas com o patrimônio material: o museu, a capela e o

memorial da instituição; bem como do imaterial, a relação do Colégio com o Círio de Nossa Senhora de Nazaré.

Investiga-se, ainda, como os saberes e fazeres do patrimônio material e imaterial se estabelecem dentro desta comunidade-escola. Por meio de visitas a esta instituição de ensino, aplicou-se um questionário ao público entrevistado dentro do Colégio. O CGB, sua história, sua arquitetura, seu acervo e seus espaços expositivos suscitam uma experiência museológica em diálogo com a sociedade, o que se torna uma via fértil para pensar a expansão da musealização, da memória e do patrimônio.

O texto *Objetos, corpos e espaços patrimoniais no ensino da história da América colonial*, de Alexandre Rodrigues de Souza e Jacqueline Sarmiento, propõe-se refletir sobre o ensino de história no âmbito dos museus e no contexto do ensino universitário. Souza e Sarmiento vinculam as práticas de ensino com a materialidade e a corporalidade. Eles defendem que tradicionalmente se pensa a materialidade apenas como 'objetos', isto é, a cultura material. Ao contrário disso, propõem um jogo de deslocamentos dos objetos aos sujeitos. Logo, desde os sujeitos aos espaços, apresentando os contextos desde um olhar histórico. Para eles, a pergunta pelos sujeitos leva a questionar as identidades, procurando dar corporeidade às categorias identitárias, com o objetivo de situar experiências em contextos, "materializar" os sujeitos. Para o ensino de História da América colonial esta ideia constitui-se num vínculo fundamental entre presente e passado. Trata-se de uma história com forte presença no nosso cotidiano, nas palavras que utilizamos, nos espaços que habitamos. Esta proximidade acaba por passar despercebida e quase sempre naturalizada e, portanto, é fundamental problematizar esta reflexão.

Por fim, no capítulo intitulado *Digitalização de documentos históricos no Amapá: uma alternativa de preservação da memória cultural*, Elivaldo Serrão Custódio e Leandro de Freitas Pantoja assinalam a urgente e necessária demanda por digitalização e disponibilização dos acervos documentais públicos e privados atinentes a diferentes contextos e aspectos da história amapaense, muitos dos quais se encontram dispersos e em vulnerável estado de preservação. Trata-se de um breve e parcial estudo de caráter qualitativo. Assim, os autores lançam mão de

Introdução

pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevista como estratégias metodológicas. Também buscaram balizar alguns conceitos como educação patrimonial, identidade, documento histórico e preservação digital de modo a relacionar a prática de digitalização de documentos históricos à conservação da memória documental e cultural. Os resultados apontam para a ausência de políticas públicas específicas à temática em tela e o descaso com o patrimônio histórico local (*Museu Joaquim Caetano da Silva*) que concorrem para o consequente atraso no desenvolvimento científico e cultural no Estado.

Cara leitora e caro leitor, é com grande satisfação que apresentamos *História, Arqueologia e Educação Museal: Patrimônios e Memórias*, com o objetivo de proporcionar um espaço de discussão para questões pertinentes relacionadas às pesquisas acerca da História, Arqueologia e Educação Museal, em seus múltiplos aspectos. Portanto, almejamos que a leitura dos capítulos, a partir deste debate interdisciplinar, colabore para levantar discussões, consultas, estudos, pesquisas, construções e desconstruções, reflexões etc., e o surgimento de outras publicações sobre estas problemáticas tão importantes para a preservação da nossa memória histórica.

Boa leitura a todas e todos!

Os organizadores

PARTE 1

**Educação museal: experiências educacionais a partir do Piauí,
Maranhão, Pará e Amapá**

Educação museal promovida pelo Museu do Açaí: seminários científicos, oficinas, exposições participativas e ciência

Ligia Terezinha Lopes Simonian

Introdução

A problemática da educação museal tem estado em alta nos âmbitos acadêmico, museológico, turístico etc. No entanto, na Amazônia, e com exceções, essa preocupação é tênue, embora existam experiências importantes sendo produzidas principalmente pelas universidades e outras instituições públicas (QUADROS, 2019; SIMONIAN, 2017). A experiência do Museu do Açaí¹ (MAÇAÍ) é apenas uma dessas instâncias (SIMONIAN, 2011b). Nesses tempos de pandemia devido à infecção por Coronavírus, começam a aparecer com mais frequência nas mídias digitais artigos, notícias e chamadas sobre a importância dessa perspectiva educativa, revigorando de certo modo os museus.

Como se depreende de Lima (2012) e de Simonian (2017), pesquisas revelam que tanto em idos prístinos como atuais, os museus tiveram ou têm uma conexão enorme com a mitologia, com destaque para a grega e também para a amazônica.

¹ O açaí é o fruto da palmeira conhecida como açazeiro – *Euterpe oleracea* Mart. (Amazônia Oriental), *Euterpe precatória* Mart. (Amazônia Ocidental) etc.; sua polpa ou ‘vinho’ é o produto mais importante extraído desse recurso natural e no contexto da economia e, em particular, da gastronomia amazônica.

Educação museal promovida pelo Museu do Açaí: seminários científicos, oficinas, exposições participativas e ciência

Ao se focar Museus, tradicionalmente, associa-se sua imagem ao antigo Templo das Musas, colina de Hélicos, Grécia, local onde se depositavam oferendas às filhas de Mnemosyne e Zeus, respectivamente, a deusa da Memória e o soberano dos deuses do Olimpo (LIMA, 2012, p. 36).

Por sua vez, ao tratar do Museo del Bufon em Leticia, Co., Simonian (2017) detectou que, além de um acervo ligado ao Boto² e seus aspectos mitológicos e aos demais encantos das águas (incluindo as sereias) e da floresta tropical úmida da área, o proprietário trabalhou com educação. Embora ele tenha por um tempo recebido o alunado do município, esse projeto foi muito criticado pelos gestores públicos e depois abandonado.

Mesmo os museus mais incipientes - de modo efetivo e historicamente - sempre tiveram e/ou têm envolvimento com a educação. É um pesquisador, um visitante assíduo ou esporádico, um turista que vem de perto ou de longe mais ou menos informados etc., que em visita sempre aprendem algo depois de uma ou mais estadas em um museu. Dentre outras autoras e autores, Duboc (2011), Quadros (2019), Rabazas Romero, Ramos Zamora (2017) e Simonian (2017) tratam em alguma medida de questões envolvendo a relação museu e educação, que se tem evidenciado da maior importância sociocultural e educativa. No caso em análise, essa relação tem se mostrado muito positiva para o açazeiro/açaí enquanto natureza, sociedade, economia e cultura.

No Brasil, o Estado tratou de criar um serviço público já no início do segundo quartel do século passado. Como posto em Instituto (2018, p. 14):

As ações educativas pensadas e implementadas no espaço museal emergiram como atividade de um setor educativo institucionalizado no Brasil em 1927, com o surgimento do então Serviço de Assistência ao Ensino do Museu Nacional, criado por Roquete Pinto. O Serviço tinha como missão auxiliar o desenvolvimento de práticas educativas que colaborassem com o aprendizado e com o currículo escolar.

Desde então, e de um modo mais institucionalizado ou não, os museus brasileiros incorporaram a educação museal e isso tem sido feito de modo criativo e com possibilidades participativas interessantes de parte da sociedade. É provável que a

² São várias as espécies do boto cor de rosa: *Inia geoffrensis geoffrensis*, *Inia geoffrensis boliviensis* e *Inia geoffrensis humboldtiana*; boto cinza ou Tucuxi: *Sotalia fluviatilis*.

criação das associações de apoio aos museus tenha sido e/ou esteja tendo um ponto forte nessa relação³.

O MAÇAÍ surgiu em Belém em fins de 2010 e no contexto da produção acadêmica e cultural de Belém, notadamente a partir da Universidade Federal do Pará (UFPA), onde permaneceu até 2018⁴. Aliás, este surgiu de um acervo particular de Ligia Simonian ligado a um portfólio autoral de fotografias e de objetos replicados ligados ao açaí e cuja produção envolveu conexões diversas de amigos, artistas, batedores de açaí etc., principalmente de Belém do Pará, e em alguma medida da Amazônia oriental. Esse material integrou, em 2007, a Exposição Multimídia “Açaí – Ah! Em Belém do Pará tem...”. Todavia, o mesmo constituiu-se nas primeiras peças do acervo em construção do Museu do Açaí.

A proposta à época elaborada situa-se num âmbito que se pretende como pan-amazônico e com uma estrutura *tripartite* como se verá a seguir, tudo em consonância com a possibilidade de desenvolvimento local e em busca da sustentabilidade (MENSAH, 2019; SIMONIAN, 2007a). Desde então, a educação museal sempre esteve presente nos projetos e nas ações realizadas a partir do MAÇAÍ. Mesmo neste momento de pandemia, o planejamento para este segundo semestre e o próximo ano está voltado para esta modalidade educacional, quer online, quer presencial.

A localização da sede do MAÇAÍ e dos Departamentos de Museologia e de Pesquisa está e será em Belém. Porém, além desse *locus*, definiram-se os municípios de Igarapé-Miri – a "capital do açaí" –, de Abaetetuba, de Breves, de São Sebastião da Boa Vista, de Cametá e de Inhangapi para a implantação do Departamento de Pesquisa Socioeconômica e Cultural. Ainda, espera-se implantar extensões do MAÇAÍ em municípios amazônicos com participação forte do açaí na economia e na cultura – como em Macapá (AP), Codajás, Manicoré (AM) e Feijó (AC) dentre outros, bem como na Pan-Amazônia, a começar-se em Letícia, na Colômbia, onde discussões a respeito já se iniciaram.

³ A Federação de Amigos de Museus do Brasil (FEAMBRA) fora fundada em 11 de outubro de 1989 (INSTITUTO, 2018).

⁴ Nesse mesmo ano, a Reitoria da UFPA comunicou à coordenadora dos trabalhos com vistas à implementação do MAÇAÍ que não mais manteria o compromisso com esse Museu.

Do ponto de vista estrutural, o MAÇAÍ conta com: 1) um Departamento Museológico, 2) com um Instituto de Pesquisa e 3) um Instituto Socioeconômico e Cultural (MAÇAÍ, 2011). Este último Departamento é voltado para segmentos sociais excluídos. E especialmente aqueles que vivem nas áreas produtoras ou próximas e acerca de educação, capacitação e geração de renda; sua efetivação visa atender prioritariamente a indígenas, quilombolas, caboclos, residentes de periferias urbanas etc.

Os objetivos do MAÇAÍ (2011) são: 1) valorizar os aspectos históricos, culturais e de produção de conhecimento relacionados aos processos de produção, beneficiamento, comercialização e consumo de açaí no contexto pan-amazônico/mundial; 2) organizar, conservar, expor e divulgar um acervo envolvendo o açaizeiro enquanto recurso natural e o açaí enquanto produto cultural; 3) possibilitar que os espaços (virtual, e no futuro, o físico) desse Museu garantam condições de interação com a sociedade local, regional e mundial, isso via projetos culturais, científicos, educacionais e de geração de renda.

Com este capítulo, objetiva-se identificar e analisar os trabalhos multifacetados realizados pelo MAÇAÍ no âmbito da educação museológica. Eles envolveram pesquisadoras e pesquisadores dos *Campi* da UFPA nos municípios de Belém, Breves e Cametá, do Museu Emílio Goeldi, da Escola Tenente Rêgo Barros da Aeronáutica de Belém, das Secretarias de Educação de Breves e de São Sebastião da Boa Vista e da Secretaria do Meio Ambiente do Estado do Amapá. Desde 2012, tem-se a proposta de avançar no processo de estruturação de tais extensões envolvendo toda a Pan-Amazônia.

Aspectos metodológicos

Quanto à teoria e metodologia trabalhou-se com conceitos que permeiam as questões da sustentabilidade ecológica, histórica, econômica e sociocultural. Análises apontam para a existência de uma relação forte entre o açaí enquanto natureza e os campos da arqueologia/mitologia, história, cultura, patrimônio e educação museal. Pinto, Simonian e Monteiro (2015) destacam a essencialidade da

interdisciplinaridade, o que instiga a reflexão sobre o açaí e tais campos. Por sua vez, Rabazas Romero e Ramos Zamora (2017) destacam a conexão existente entre o ensino (universitário) e os museus na Espanha, sendo que estes se tornam *loci* de aprendizado⁵.

“La inserción de la problemática ambiental vía la perspectiva teórica del desarrollo sustentable y la imbricación de éste con el tema central de la globalización generan la necesidad de reflexionar sobre paradigmas nuevos” (PINTO, SIMONIAN, MONTEIRO (2015, p. 451) e permite uma compreensão mais completa da relação entre o açaí e os seres humanos. Assim, se pode afirmar que desde os tempos pré-coloniais essa conexão tem sido muito forte e diversa. Foi justo essa perspectiva que provocou a criação do MAÇAÍ em Belém do Pará.

Para a realização deste capítulo, fez-se ainda pesquisa documental (inclusive, imagética e fotográfica) e bibliográfica, bem como se aproveitou de uma experiência pessoal, pois desde a sua criação a autora se tem estado na coordenação dos trabalhos voltados à concretização do MAÇAÍ, tanto no formato digital quanto material. Todavia, aproveitaram-se do material acumulado desde 2010, notadamente, o documental, o imagético/fotográfico, o acervo formado por peças diversas, a exemplo de cartazes, fotografias e outras imagens etc. (MUSEU, 2020-2010; SAMAIN, 1995; SIMONIAN, 2007a). Aliás, produziu-se, também, material bibliográfico como resultado de pesquisas.

Após a Introdução a este capítulo que trata do fazer educacional do MAÇAÍ, a seguir tem-se as demais sessões que o constituem: a segunda traz uma discussão teórica sobre a educação museal, com destaque para as perspectivas das autoras selecionadas e dos autores selecionados e para o que pôde ser apropriado em relação a esse Museu; na sequência, fez-se uma descrição analítica do processo de constituição do MAÇAÍ, porém com ênfase na educação museal; logo, se discute a importância deste trabalho no âmbito mais amplo deste Museu e em relação aos demais objetivos; e por fim apresentam-se os pontos principais do capítulo à guisa de conclusões.

⁵ Principalmente, a partir do patrimônio histórico-educativo e dos museus pedagógicos.

Educação museal – perspectivas teóricas

Educação é uma categoria conceitual da maior importância para a humanidade e isso desde os tempos imemoriais. Dentre outros aspectos, é de se imaginar as mães e os pais ensinando às crianças o significado das pinturas e das inscrições rupestres nas cavernas e em outros ambientes. Aliás, do ponto de vista teórico, são muitos os *approaches*, mas neste capítulo se prioriza a matriz gramsciana (GRAMSCI, 2000) que, por sua vez, privilegia a relação crítica entre educação e cultura. É de ressaltar-se, ainda, a compreensão de Freire (1977), em especial pelo *link* que estabelece entre a educação dos trabalhadores e a cultura.

Nos museus estadunidenses, a educação sempre teve um lugar de destaque. No entendimento de Dubuc (2011, p. 505), “The educational role of the museum is intrinsically connected to its mission, and this aspect has been developed more particularly within the American museum tradition”. O mesmo Dubuc (2011, p. 505, *apud* Falk *et al.* 2006) enfatiza que “Now that advances in educational science recognize the increasingly important and active role that visitors play, the museum is widely seen as a permanent learning environment where the individual can exert free choice”. Assim, os interesses dos turistas, pesquisadores, estudantes etc. são essenciais na definição dos museus e da educação museal.

No que respeita à educação museal, esta tem também suas bases na discussão da democracia *a la Gramsci*, e nesta direção, quer a internamente efetivada, quer a construída no seu exterior, ou seja, para além de suas paredes, muros... Como posto por Castro (2016), os museus têm que ser democráticos internamente e envolvendo todos os segmentos de museólogos a técnicos e pessoal em geral. Além disso e conforme o mesmo Castro (2016, p. 75), o museu tem que “[...] democratizar também a sociedade ao seu redor [...]”. Assim, ao envolver-se com um projeto museal que priorize a educação museal há de se ser prioritariamente resiliente.

Mais além dessas categorias fundantes da educação, da cultura e da educação museal, têm-se essencialidades na compreensão do fenômeno educação

museal. Assim, se pode considerar a questão do lugar e da base econômica do seu entorno (TUAN, 2015). Nessa direção, o lugar pode intimidar segmentos significativos do local e das proximidades, principalmente porque as políticas públicas não garantem o acesso gratuito. Quanto à questão econômica, o baixo poder aquisitivo de parte significativa da população pode reduzir as possibilidades de consolidação das instituições, como os museus. Por sua vez, a educação museal pode se transformar em um conector entre o museu e a sociedade menos favorecida.

Ante a falta e/ou redução de recursos financeiros nas áreas educacionais, culturais e museológicas, e para que se tenha um devir mais promissor para a educação museal, a participação social pode ser uma estratégia importante e, ainda, contribuir com a reversão de problemas como acessibilidade econômica. Simonian (2018c) discutiu há pouco sobre a importância da educação e até da capacitação nos ambientes das áreas florestadas das Áreas Protegidas e das Unidades de Conservação, em especial na Amazônia. Inclusive, tem-se alguns museus em AP/UC, embora, no Brasil, esta ainda seja uma possibilidade insipiente.

A questão da educação museal também aponta para a essencialidade da análise sociológica da didática museal. Nos termos de Marandino (2015), esta questão tem de estar sempre sob uma análise sociológica, e precisamente o que se propõe aqui, é que seja antes socioantropológica, ampliando assim as alternativas analíticas. Neste ponto, não é apenas descrever tais possibilidades e sim considerar, como já dito um pouco acima, os interesses das frequentadoras e dos frequentadores dos museus, independentemente a quais categorias pertençam – e quais seus interesses, sejam eles de ordem pessoal, social ou outra.

Nos últimos anos, muito se tem discutido acerca de “[...] uma abordagem conceitual sobre o uso de tecnologias digitais empregadas para uma melhor dinâmica em museus e seu papel educativo” (LEOTI; PREGO; PEREIRA, 2019, p. 1). De fato, como as mídias digitais têm avançado muitíssimo, todos os seus conteúdos passaram a adentrar cada vez mais nas escolas, nas universidades, nos museus, nas residências e nas individualidades das pessoas, o que por sua vez vem tendo uma reação positiva para os museus, quer sejam eles de porte grande ou

não. Aliás, os museus digitais se popularizaram e ultimamente são visitados antes de uma visita presencial em museus materiais, ou em museus que são apenas digitais.

Assim e na contemporaneidade, o uso de meios digitais e tecnológicos vem se concretizando com celeridade até a pouco impensável. A respeito e no entendimento de Martins, Baracho e Barbosa (2016, p. 6), os “[...] museus vêm cada vez mais se inserindo em práticas tecnológicas, sejam elas de uso em exposição na divulgação (facebook, blogs, youtube, instagram etc.)”. A globalização tem se imposto neste contexto, porque o turista com experiência nacional e internacional se coloca como autodidata antes de viajar e, assim, busca informações *online* sobre o seu destino, onde muitas vezes os museus são componentes centrais.

A pensar-se num museu materializado, “O turista atual não se satisfaz em apenas contemplar atrativos turísticos e conhecimentos superficiais, mas quer também adquirir conhecimentos mais intensos e profundos dos lugares que visitam” (PEZZI, 2015, *apud* GOSLING *et al.*, 2016, p. 109). Uma tal postura coloca sistematicamente em xeque as propostas dos museus, quer sejam eles materiais ou digitais. Aliás, uma parte significativa deles já têm suas versões digitais e isso importa muito para a atividade turística, pois permite ao turista ou outro visitante antes se inteirar sobre o que um museu ou outro têm a ofertar.

Enfim, a existência de um museu em base digital aumenta muito a possibilidade de acesso preliminar pelo turista e, assim, pode ou não consolidar a sua decisão no sentido de investir dinheiro e tempo ou não em um determinado museu⁶. Assim, é de esperar que no futuro todas e todos que se dirigem a um museu tenham tais condições de tomarem uma decisão quanto a ir ou não. Aqui importa retornar e mesmo superar Gramsci (2000) e Freire (1977) quanto a uma revolução educacional e cultural.

No que se refere ao MAÇAÍ, a expectativa é de que um plano sofisticado de educação museal seja lançado logo na abertura do Museu Virtual do Açaí – MAÇAÍ

⁶ Por exemplo, no mundo, têm-se os museus digitais do Vaticano, do Louvre, do MOMA, do Museu Metropolitano de Nova York, do Museu Britânico, do Museu Rainha Sofia de Artes etc.; no Brasil, se pode acessar o MASP, o Museu Afro Brasil, o Museu do Amanhã, o Museu Imperial etc.

em 2021. Em que pese as dificuldades de acessibilidade à Internet na Pan-Amazônia, notadamente nas áreas de florestas, espera-se que este museu alcance um público enorme, isto antes de ter a sua base física desenvolvida. A equipe e simpatizantes estão aqui numa resiliência com as perspectivas gramsciana e freiriana e, ainda, mirando rumo ao futuro em que o MAÇAÍ será uma realidade palpável.

O Museu do Açaí no contexto cultural pan-amazônico

O MAÇAÍ surge de uma conexão profunda com a cultura milenar, ampla e vigorosa em relação aos usos do fruto e de outras partes do açaizeiro. De fato, a produção de açaí enquanto alimento é exemplar nessa direção e tem uma relação íntima com a mitologia amazônica. Costa (2012) e Simonian (2014) revelam a força da natureza mítica do açaizeiro e do açaí como fruto comestível. Isso para além dos sofrimentos múltiplos pelos quais passaram, o herói Açaíara e a heroína laçá (Figuras 1 e 2) seriam os responsáveis pelo surgimento desses bens que fazem parte da natureza e da cultura da região amazônica.

Figura 1: Açaíara em ação (cinco imagens)



Fonte: Adailton Portilho Costa/ilustrador (*apud* COSTA, 2012).

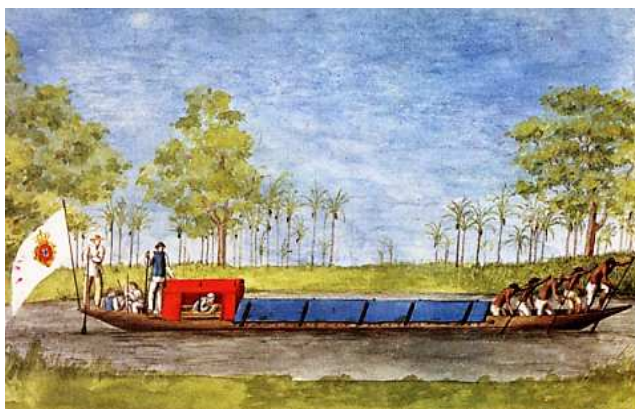
Figura 2: laça com o filho que gerou o açaizeiro e seus frutos



Fonte: Félix (*apud* SILVA, 1999, p. 10).

No período colonial e neocolonial dos séculos passados, o açaizeiro aparece como elemento da paisagem, em uma imagética característica dessas épocas; as que seguem são as duas primeiras. No decorrer da Viagem Filosófica dirigida por Alexandre Rodrigues Ferreira (1783-1792, *apud* MEMÓRIA, 1991), se produziu a imagem abaixo, da espécie *Euterpe precatorium* Mart. e em preto e branco e publicada como prancha (Figura 3). A cor fora adicionada no contexto de um projeto do século XX e no âmbito da Biblioteca Nacional daqui do Brasil. No século XIX, se localizou poucas imagens da espécie *Euterpe oleracea* Mart., sendo a de Bates (1944 [1865]) a segunda delas e a que segue, a Figura 4.

Figura 3: Paisagem com açazal da espécie *Euterpe precatorium* Mart.



Fontes: Viagem Filosófica, 1783-1792 (*apud* MEMÓRIA, 1991, imagem não paginada).

Figura 4: Cena interiorana com açazeiros e uma mulher carregando um pote de água



Bates (1863, imagem não paginada).

A pensar-se numa produção histórica, incluindo a imagética – sendo algumas já apresentadas – e bens materiais ligados à produção de açai, têm sido muitas as possibilidades. Dos tempos prístinos, tem-se a peconha (Fotografia 1) que permite subir nos açazeiros; o alguidar de barro feito por ceramistas (Fotografia 2); a cuia, recipiente para beber o vinho de açai (Fotografia 3); o uso de peneira – também de palhas e cipós, para amassar o açai e assim produzir a polpa ou suco de açai (Fotografia 4) etc.!

Fotografia 1: Uso da peconha – usado em tempos ancestrais e na atualidade



Fonte: Acervo do Blog do Pantoja Ramos, 2015.

Educação museal promovida pelo Museu do Açaí: seminários científicos, oficinas, exposições participativas e ciência

Fotografia 2: Alguidares de cerâmica usados para amassar o açaí⁷



Fonte: Acervo da comunidade quilombola de Mangueiras, de Salvaterra, PA (2020).

Fotografia 3: Cuia para tomar açaís



Fonte: Acervo de Rosiane Gonçalves.

⁷ Fotografia produzida por Bianca Barbosa da Silva, da Terra Quilombola Mangueiras, de Salvaterra, PA.

⁸ Cuia Tembê. Fotografia de cuia decorada, produzida a partir da cueira (*Crescentia cujete*); acervo de Rosiane Gonçalves.

Fotografia 4: Mulher processando o açaí tendo por apoio bacias de alumínio e peneira de palha⁹



Fonte: Fotografia de L. Simonian, 2000; Simonian (2014, p. 90).

Ainda no campo da cultura amazônica, o açaizeiro/açaí tem toda uma poética, os ditos populares, as canções e mais recentemente a prosa. O verso popular mais antigo de que se tem notícia diz sobre o uso do açaí como alimento (Figura 5). Esse adágio já era de uso comum na Belém do século XIX. Ele aparece registrado no livro 'Um naturalista no Rio Amazonas', de Bates (1863). Mas consta ser do século XVII ou XVIII, quando as expedições e viagens se expandiram em toda a região pan-amazônica, quer as vindas da Europa, quer as intrarregionais¹⁰. Esse segundo (Figura 6) e outros microtextos atuais andam livremente pela Internet.

⁹ Esta fotografia é de 2000 e fora produzida pela autora na Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Rio Iratapuru, AP.

¹⁰ Esse verso tem sido incorporado por autores diversos em suas canções, poemas ou prosa, mas todas e todos sabem que o mesmo vem de uma ancestralidade muito antiga.

Figura 5: Verso popular do período colonial

Quem vai ao
Pará, parou,
tomou açaí ficou.

Quem vai ao
Pará, parou,
tomou açaí ficou.

Fonte: Bates (1863).

Figura 6: Dito popular



Fonte: Google (não datado).

O MAÇAÍ surgiu na Amazônia brasileira e na Pan-Amazônia desde desdobramentos avaliativos críticos e do reconhecimento da importância de um acervo aprovado em edital público de 2006 e mostrado na exposição multimídia “Açaí, ah! Belém do Pará tem!” de 2007 (Fotografia 5)¹¹. O material então exposto constou de fotografias produzidas pela autora desde 1994, de réplicas de peças que se viu nas ruas de Belém e de fotografias produzidas enquanto eram produzidas e de um livro tipo cordel com um texto poemizado (SIMONIAN, 2014) (Fotografias 6;). Tal exposição foi aplaudidíssima pelos visitantes, pela mídia e pelas manifestações de pessoas interessadas na arte e na cultura paraense¹².

¹¹ O edital fora patrocinado pela Fundação Cultural do Pará Tancredo Neves (FCPTN).

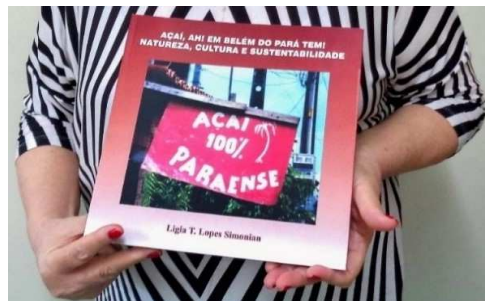
¹² Professoras e professores levaram suas alunas e seus alunos à exposição e o que fora visto foi depois discutido nas aulas. Não se fez um controle dessa repercussão, mas com frequência a autora recebeu e ainda recebe informações a respeito.

Fotografia 5: Entrada da Exposição Multimídia “Açaí, ah! Belém do Pará tem!”



Fonte: Simonian (2007); acervo L. Simonian.

Fotografia 6: A capa do livro ‘Açaí, ah! Belém do Pará tem...’



Fonte: Fragmento de fotografia de 2015; acervo de L. Simonian, 2019.

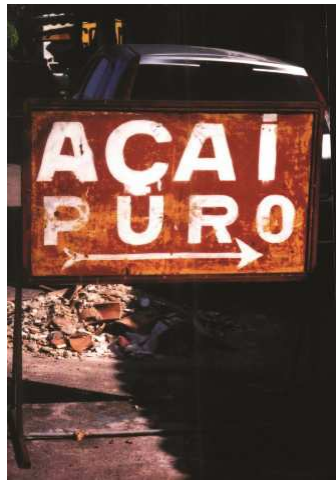
De fato, o material produzido e que veio formar uma coleção sobre o Açaí em Belém do Pará (Fotografias 7-9) é da maior importância histórica, cultural e simbólica para Belém e o Pará. Inclusive, no vernissage da exposição, uma pessoa pegou no braço da autora e disse “[...] tu tens que deixar mais tempo esta exposição, isso tem que virar uma exposição permanente [...]; mais pessoas precisam ver este material” (ANÔNIMA,¹³ 2007, Depoimento não paginado). Outra pessoa próxima – (GASPAR – *In Memoriam*, 2007, Depoimento não paginado) – se

¹³ Na oportunidade, a interlocutora solicitou que não fosse mencionado o seu nome, o que se respeitou.

Educação museal promovida pelo Museu do Açaí: seminários científicos, oficinas, exposições participativas e ciência

manifestou nesse mesmo sentido: “Tu tens que buscar apoio para criar uma casa de cultura, algo assim”¹⁴.

Fotografia 7: Placa 1 de venda de açaí



Fonte: L. Simonian, acervo pessoal (SIMONIAN, 2014).

Fotografia 8: Placa 2 de venda de açaí



Fonte: L. Simonian, acervo pessoal (SIMONIAN, 2014).

¹⁴ Mesmo após o encerramento da exposição em questão, outras pessoas voltaram a se manifestar a respeito. Exemplar neste sentido foi Kahwage (*apud* SIMONIAN, 2014, p. 5, nota n. 8).

Fotografia 9: Placa 3 de venda de açaí, com lâmpada



Fonte: L. Simonian, acervo pessoal (SIMONIAN, 2014).

Em 18 de dezembro de 2010, se fez uma reunião formal para criar o MAÇAÍ, o que ocorreu no âmbito da UFPA. Ante a motivação das e dos presentes, discutiram-se as possibilidades de um tal empreendimento cultural. Depois de fechar uma proposta mínima que é a mantida até a atualidade, lavrou-se uma ata da reunião e, dentro das possibilidades do grupo envolvido inicialmente, deram-se início aos trabalhos¹⁵. E desde então e até 2018, as atividades ocorreram no Núcleo de Altos Estudos Amazônicos – NAEA e na UFPA. Outro trabalho à época realizado foi a produção de uma logomarca (Fotografia 10), que fora usada até há pouco; na Figura 7, tem-se a logomarca atual¹⁶.

¹⁵ Um pouco depois, incluiu-se no acervo uma doação aceita de fotografias produzidas pela Profa. Dra. Rosa Acevedo (NAEA-UFPA) sobre o açaí nos portos de Belém e em outras situações.

¹⁶ Nas definições preliminares dos trabalhos houve a indicação do que cada pessoa faria; na condição de coordenadora dos trabalhos voltados à implantação do Museu, a autora ficou com muitas tarefas – todas prazerosas –, dentre as quais a incumbência de ampliar o acervo do Museu e de participar da organização dos eventos.

Fotografia 10: Primeira logomarca do MAÇAÍ (2012)¹⁷



Fonte: Acervo do MAÇAÍ.

Figura 7: Logomarca atual do MAÇAÍ (2019)¹⁸



Fonte: Acervo do MAÇAÍ.

Sem um espaço próprio, na ocasião definiu-se que os trabalhos seriam realizados via eventos que envolvessem colaborações diversas e pelo que foi possível realizar, a equipe decidiu por propostas que tivessem perspectivas educativas. Aliás, essa é uma perspectiva inerente da atividade museal, pois por mais simples ou rápida que seja uma visita aos museus fechados, aos museus a céu aberto e/ou digital, as possibilidades de ensino/aprendizagem são certamente múltiplas. Inclusive, podem até mesmo oportunizar mudanças mais ou menos profundas na equipe receptora, quanto nas e nos visitantes.

Por certo que o escopo de um museu pode variar, mas o simbolismo, a emoção e o encantamento são sempre impregnantes. Aliás, nesta direção é

¹⁷ Fotografia de L. Simonian (SIMONIAN, 2014, p. 36); Arte: Estér R. Baptista, 2012; por anos, esta logomarca foi usada pelo Museu.

¹⁸ Base fotográfica de Danilo Caetano (2019) e arte de Jackson Santos (2020), ambos da equipe atual do MAÇAÍ.

exemplar a experiência da autora em relação aos três museus pan-amazônicos de porte pequeno onde pesquisou e sobre os quais publicou há pouco; estes são o Museu do Marajó de Cachoeira do Arari – PA, o Museu da Dona Dica de Santarém – PA e Museo del Buffeo de Leticia, Co. (SIMONIAN, 2017). Tais museus têm peças ímpares e interessantíssimas e que podem impactar positivamente um visitante, isso independentemente de outras possibilidades quanto à educação museal e/ou a visitação propriamente dita.

Educação museal no Museu do Açaí – MAÇAÍ: Entre exposições, seminários, oficinas etc.

Inicialmente, mesmo sem recursos, no MAÇAÍ, tomou-se a decisão de se incorporar as programações nacionais principais propostas pela UNESCO e do IBRAM, na maioria das vezes via exposições. Na sequência, foram muitos os desafios, incluindo as funções sociais dos museus; conforme Marandino (2015, p. 697),

[...] it can be stated that education in these places is not simply granted; it is about a construction that gained prominence during the nineteenth and twentieth centuries and which has been carried out by the professionals who perform the daily work of the institutions and by those who study the subject (MARTINS, 2011).

Assim, as exposições podem se transformar no ápice do fazer museológico, notadamente para os museus materializados em espaços específicos, acervos organizados em exposições de porte grande ou mesmo menores. Ultimamente, isso também tem ocorrido em relação aos museus a céu aberto e aos digitais, estes últimos com uma sofisticação tecnológica ímpar.

A primeira das exposições do MAÇAÍ ocorreu no contexto da Semana Internacional dos Museus em 2012, e conforme as orientações do seu Departamento de Museologia, que trabalha com o acervo, com a biblioteca e com as exposições. A saber, fez-se a Exposição de Fotografias “Museus do Mundo e

Educação museal promovida pelo Museu do Açaí: seminários científicos, oficinas, exposições participativas e ciência

Mais Uma Obra de Arte”, como se vê nas Fotografias 11-12¹⁹ – frente e verso do convite impresso, um trabalho autoral que Ligia T. Lopes Simonian fez com Diogo Melo, este professor da Faculdade de Museologia da UFPA, a Curadoria dessa exposição. Os demais dados estão na Fotografia 12, abaixo e na Fotografia 13 aparecem convidados alunos e professores da UFPA.

Fotografia 11: Convite impresso da exposição de 2012/anverso

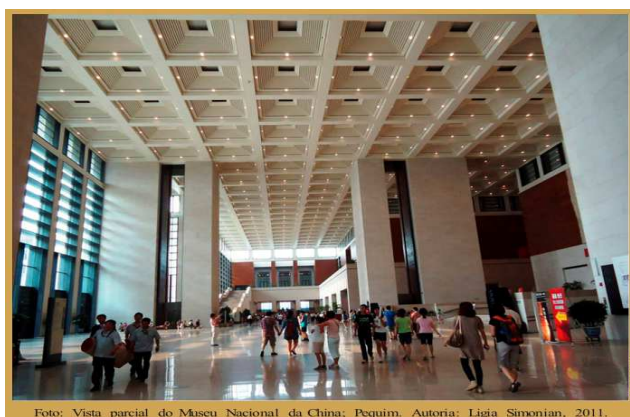


Foto: Vista parcial do Museu Nacional da China; Pequim. Autoria: Ligia Simonian, 2011.

Fonte: Simonian (2011); acervo do MAÇAÍ, 2012.

Fotografia 12: Convite impresso da exposição de 2012/verso



Fonte: Simonian (2011); acervo do MAÇAÍ, 2012.

¹⁹ Houve a participação de bolsistas do Prof. Diogo Jorge Melo – hoje Prof. Dr. – do curso de Museologia/UFPA no atendimento ao público. Ana da Silva Santos – amiga e exorientanda do Curso Internacional de Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento (PLADES-NAEA) – contribuiu (nesta e em outras oportunidades) com o *cocktail* – à época diretora da Biblioteca do NAEA e agora aposentada pelo NAEA-UFPA.

Fotografia 13: Visitantes durante o vernissage da mesma exposição²⁰



Fonte: Acervo do MAÇAI, 2012.

O conteúdo dessa exposição de fotografias sobre os Museus do Mundo trouxe muitas possibilidades para os turistas e visitantes e muitas e muitos delas e deles saíam emocionados da Galeria em questão. Os museus incluídos foram os mais diversos e tanto os com espaços internos como os externos, ou até aqueles com espaços mistos; por exemplo, o Museu Guggenheim e o Museu de Arte Moderna – MOMA de Nova Iorque, o Museu Nacional de Pequim e o Museu a Céu Aberto Muralha da China, o Museu de Arte Latino-Americana de Buenos Aires, o Museu Indígena a Céu Aberto e a Galeria de Arte de Vancouver e o de Brumadinho, o Museu de História de Belém dentre outros.

A última obra dessa Exposição causou uma certa perplexidade nos visitantes, em sua maioria estudantes de graduação e de pós-graduação da UFPA. Esta obra constava de uma reprodução em tamanho igual à obra de Tarsila do Amaral de propriedade do Museu de Arte Latino-Americana de Buenos Aires. A mesma estava com uma moldura similar à da obra original. Em protesto à negativa

²⁰ Profs._Profas. da UFPA à época, alunas_alunos do PPGDST/NAEA: Eduardo Gomes, Orenzio Soler, Estér Baptista, eu, Vânia Quadros, Paulo Pinto, Denise Machado Cardoso, Helena Dóris e Profa. da UFMA, Mônica Araújo; minhas_meus orientandas_os.

quanto a fotografá-la,²¹ a autora decidiu baixar uma imagem da Internet, ampliá-la, emoldurá-la e a cobrir com um véu de renda preta. Os mediadores foram orientados a mostrá-la mesmo que não perguntassem o que seria. Ao ouvirem a ‘estória’, a maioria se sensibilizou com o relato.

Enfim, qualquer tipo de aproximação com o público é instigante e muito mais em uma experiência controlada no âmbito da educação museal, contribuindo assim para a mudança cultural, dentre outras. “Diante desse cenário [excesso de cesárias] e visando contribuir para a mudança de cultura sobre o parto e nascimento no Brasil, com incentivo ao parto normal e redução das taxas de cesarianas desnecessárias, [fiz-se] a exposição [Sonhos de Nascer] SDN, pesquisa-ação de educomunicação, em 2015” (OLIVEIRA, 2020, p. 2). Aliás, essa experiência há de ser replicada nos próximos trabalhos do MAÇAÍ, a serem desenvolvidas durante a no período pós-pandemia do Coronavírus²².

Uma outra exposição importante organizada e promovida pelo MAÇAÍ foi a denominada “Um olhar *Naïf* sobre o açaí”, realizada em 2013 (Fotografias 14-15). A Curadoria esteve a cargo de Ligia T. Lopes Simonian. Aliás, ao se decidir ampliar o acervo do MAÇAÍ em 2013, fez-se uma escolha pela arte *naïf* que prima pela singeleza, pela simplicidade e, também, pela falta de perspectiva. Assim, se teria um acervo inédito, interessante, belo e isso que se mostrou nesta exposição.

²¹ No Louvre, os visitantes fotografam sem constrangimentos a Mona Lisa de Leonardo da Vinci, obra que talvez seja a mais famosa e valiosa que é protegida por um vidro especial.

²² Em fins de setembro de 2020, o MAÇAÍ fará seminários públicos (via Google Meet) sobre a importância dos museus na contemporaneidade e os desafios deste Museu em particular e em face à crise econômica e cultural atual.

Fotografia 14: A feira do açaí junto ao Mercado do Ver-O-Peso; tela



Fontes: Obra de Luiz dos Anjos/2013; acervo do MAÇAÍ.

Fotografia 15: O “PF” do Ver-O-Peso – peixe frito com açaí; tela



Fontes: Obra de Luiz dos Anjos/2013; acervo do MAÇAÍ.

Precisamente, esta exposição fora feita em comemoração ao dia 18 de maio o Dia Internacional dos Museus (MAÇAÍ, 2013)²³. A mesma constou de uma coleção de telas comissionadas pela coordenação do MAÇAÍ a Luiz dos Anjos, um artista *naïf* que, inclusive, compareceu ao evento. Inclusive, já no vernissage da exposição,

²³ O vernissage aconteceu na Galeria César Leite Setor Vadião do Campus do Guamá, na UFPA e no dia 17.05.2013 às 11h40; a Exposição esteve aberta ao público entre 17 e 30 de maio de 2013, sendo o horário da visitação, o das 12 às 17 horas.

viu-se o impacto educativo do conjunto das obras – seis no total, pois a maioria dos presentes²⁴ desconhecia essa arte e menos ainda tendo o açaí como motivação. De fato, os comentários *in locus* foram todos positivos e revelavam admiração e encantamento.

Ainda no final de 2013, na condição de acadêmica da Academia Curuçaense de Letras, Artes e Ciências – ACLAC Curuçá, a autora produziu a Exposição “Curuçá: afetividade e olhares fotográficos” e em cocuradoria com o fotógrafo e professor da UFPA Alexandre Sequeira, agora doutor. Outras parceiras e outros parceiros²⁵ participaram deste evento de arte em Curuçá, aliás, muito bem sucedido. A seguir, têm-se a imagem do convite – verso e anverso (Fotografias 17-18). No verso, veem-se os nomes de todas as fotógrafas e fotógrafos que participaram com suas obras na exposição; no anverso, tem-se os demais dados sobre a exposição²⁶.

Fotografia 17: Convite da exposição “Curuçá: afetividade e olhares
fotográficos” – anverso

CURUÇÁ – AFETIVIDADE E OLHARES FOTOGRÁFICOS
Exposição fotográfica coletiva



Fotógrafas/fotógrafos: Adalberto Costa, Alexandre Sequeira, Charles Gemaque, Denise M. Cardoso, Estér R. Baptista, Estêvão Rodrigues, Francisco Rente Neto, Haniry Silva, Iane Batista, Jaime Amaral, Lidia Martins, Ligia Simonian, Mauro Castro, Newton Campos, Paulo Henrique dos S. Ferreira, Socorro Ruivo, Valéria Sales, Vanessa Amaral e Yânia Nascimento

Fonte: Acervo de L. Simonian, 2011.

²⁴ Alunos, professores e técnicos da UFPA e alunos de outras escolas formaram o público dessa Exposição.

²⁵ O MAÇAÍ, o Núcleo de Altos Estudos Amazônicos – NAEA, a Faculdade de Artes Visuais – FAV/Instituto de Ciências das Artes – ICA (Belém) e a Paróquia Nossa Senhora do Rosário (Curuçá). Aproveita-se, ainda, para agradecer o apoio da confrreira Socorro Gomes e dos confrades Raimundo de Moraes Santos e (ACLAC).

²⁶ Na oportunidade não se fez *cocktail*, isso para não concorrer com a festa da Paróquia Nossa Senhora do Rosário, que estava se realizando no mesmo dia e horário.

Fotografia 18: Convite da exposição “Curuçá: afetividade e olhares
fotográficos” – verso

CONVITE

Local da Exposição: Palacete dos Andirás, Curuçá
Vernissage: 11 dez. 2015, às 18h
Horários de visitação: 12-13 dez. 2015, das 10h às 21h
Curadoria: *Ligia T. Lopes Simonian e Alexandre Sequeira*
Produção: L. Simonian – ACLAC Curuçá



Apoio
MAÇAI-NAEA/FAV-ICA/UFGPA, Belém
Paróquia Nossa Senhora do Rosário, Curuçá

Fonte: Acervo do MAÇAI.

Em 2014, organizou-se outra exposição do MAÇAI que envolveu uma programação do Dia Internacional dos Museus – que nesse ano e como os demais museus – propôs o tema *Museus: as coleções criam conexões* definido no contexto do Conselho *Internacional de Museus (International Council of Museums – ICOM)*. Precisamente, foi a Exposição *O acervo do meu museu e as relações que implicam* (MUSEU, 2014). Seis acervos²⁷ foram expostos em 04.06.2014, no *hall* do NAEA, Campus Profissional da UFGPA-Guamá (Figuras 9-11; Fotografias 19-24)²⁸. Essa Exposição foi inspirada no livro *My Cocaine Museum* (TAUSSIG, 2004)²⁹ do aclamadíssimo Michael Taussig.

²⁷As expositoras e os expositores foram: Rosiane Gonçalves (peças da cultura material indígena Tembê Tenetehar, PA); Ligia Simonian (com duas exposições: máscaras étnicas de países diversos; tela *Ulysses y las Sirenas/sem a moldura*, de 2004, de José Bayro C., artista boliviano radicado no México); Marcela Cabral (peças que interpretam o seu cotidiano como professora, preparadas por seus alunos de Museologia/UFGPA); Diogo Jorge Melo (reproduções de animais de outras eras/extintos, a exemplo do mamute); e o MAÇAI (peças do acervo e que integraram a exposição de 2007, anteriormente mencionada).

²⁸ Horário de visitação: das 09h às 17h e o *cocktail* servido às 10h no mesmo local, e dentre outros, os quitutes constou de pão caseiro e bolo de açaí, trouxinha de ricota com jambu etc.

²⁹ Este livro integra a Biblioteca do MAÇAI e foi presente da Dra. Patricia Tovar (da Universidade da Cidade de Nova Iorque, amiga e colega de doutorado da autora).

Educação museal promovida pelo Museu do Açaí: seminários científicos, oficinas, exposições participativas e ciência

Fotografia 19: Tomada fotográfica da Exposição O acervo do meu museu...³⁰



Fonte: Fotografia de Bruno Braga, 2013.

Fotografia 20: Cultura material indígena; Rosiane Gonçalves e Ana Santos



Fonte: Acervo de Rosiane Gonçalves. Fotografia de L. Simonian, 2013.

³⁰ Na sequência – esquerda para a direita: Rosiane Gonçalves, Ana da Silva Santos, Denise Machado Cardoso, Estér R. Baptista, Rosiane Gonçalves, a autora, à esquerda e atrás Sammya Paixão, à esquerda e na frente Jemmilly Mendes, mais quatro visitantes..., ainda: Ana Lídia Nascimento, Paula Duarte, Bruno Braga, Rosângela Caldas Mourão, Nádia..., e Saint-Clair Trindade.

Ligia Terezinha Lopes Simonian

Fotografia 21: Cultura material indígena; Denise Machado Cardoso, Estér Baptista e Rosiane Gonçalves



Fonte: Fotografia de L. Simonian, 2013.

Fotografia 22: Peças do acervo do Museu do Açaí – MAÇAÍ



Fonte: Fotografia de Bruno Braga, 2013.

Fotografia 23: Coleção de máscaras de Ligia Simonian



Fonte: Fotografia de Bruno Braga, 2013.

Educação museal promovida pelo Museu do Açaí: seminários científicos, oficinas, exposições participativas e ciência

Figura 9: Desenhos e pintura; objetos usados na Museologia



Fonte: Acervo da Profa. (UFPA) Marcela Cabral.

Figura 10: Desenho retratando a Profa. (UFPA) Marcela Cabral



Fonte: Acervo da Profa. (UFPA) Marcela Cabral.

Figura 11: Tela Ulysses y las Sirenas/sem a moldura, de 2004, de José Bayro C., artista boliviano radicado no México



Fonte: Acervo de Ligia Simonian.

Fotografia 24: Grupo de visitantes a exposição: Ana Lída Nascimento, Paula Duarte, Bruno Braga, Rosangela Caldas Mourão, Nádia Alessandra Rodrigues da Silva, e Saint-Clair Trindade



Fonte: Rosiane Gonçalves, 2013.

O MAÇAI e o NAEA promoveram três seminários científicos em Belém (Fotografia 25) e cinco oficinas, sendo duas também em Belém e três em outros *loci* do estado do Pará; o terceiro seminário foi em cooperação com a *Escola* de Ensino Fundamental e Médio Tenente Rêgo Barros – ETRB (Fotografia 26). Estes seminários foram todos realizados em Belém e seguiram as orientações do ICOM: “Museu e Memória: o MAÇAI e suas experiências iniciais” (2011); “Museus em um mundo de mudanças, desafios e inspirações novas” (2012); e “O açaí sob o enfoque de olhares disciplinares múltiplos” (2013). Houve ainda a participação da equipe do MAÇAI em seminários externos sobre o açaí³¹.

³¹ A exemplo da participação no Ciclo de Palestras “Olhares científicos através do açaí”, no contexto da XV Semana Nacional de Ciência e Tecnologia 2018, no IFPA de Belém, em 18.10.2018; e uma apresentação de L. Simonian e Laura Ximenes sobre o MAÇAI – “Museu do Açaí (MAÇAI): perspectiva pan-amazônica e possibilidade de desenvolvimento local” – no IV Encontro Internacional de Ecomuseus e Museus Comunitários, que fora realizado em 2012, na ilha Caratateua, na Fundação Escola Bosque Prof. Eidorfe Moreira e organizado pelo Ecomuseu da Amazônia.

Educação museal promovida pelo Museu do Açaí: seminários científicos, oficinas, exposições participativas e ciência

Fotografia 25: Cartaz do seminário de pesquisa de 2011



Fonte: Acervo do MAÇAI, 2011.

Fotografia 26: Eu com os palestrantes do seminário "O açaí sob o enfoque de olhares disciplinares múltiplos", 2013³²



Fonte: Acervo do MAÇAI, 2011.

As oficinas científico-culturais contaram – entre 2012 e 2014 – com o apoio de duas pró-reitorias da UFPA³³: “Açaí: Natureza, Cultura, Sustentabilidade” e “Açaí – em Belém tem! Natureza, cultura e sustentabilidade”, sendo duas no Campus do Guamá (para alunas e alunos do NAEA/Graduação de Ciências Sociais), uma no

³² A autora com as palestrantes e os palestrantes desse seminário – Rosemildo Lima, Iram Gadelha, Marcos Santos, Rosane Maia, Rosiane Gonçalves, Wagner Lucas Barreto, Ligia Simonian, Glauco Araújo, Maria Ivanete Felix, Suziane Souza e Vanda Amin; A autora trabalha no NAEA-UFPA e as e os demais todas e todos estavam a atuar em 2013 na ETRB.

³³ Precisamente, da Pró-reitoria de Extensão – PROEX-PA e Pró-reitoria de Graduação – PROEG-UFPA.

Campus de Breves, Marajó com 23 participantes/professoras e professores municipais (Fotografia 27) – e uma no Campus Cametá – com mais de 60 alunas e alunos; uma no Campus da UAB, em São Sebastião da Boa Vista, Marajó, onde 40 alunas e alunos participaram.

Fotografia 27: Eu com as e os participantes da oficina realizada em Breves, 2012



Fonte: Acervo do MAÇAÍ, 2012.

Todos esses eventos permitiram um aprofundamento dos conhecimentos que se tinha à época acerca dos *loci* do açaí, pois os contatos foram com pessoas com níveis educativos e culturais superior, sendo apenas poucos com o segundo grau do ensino fundamental. Por exemplo, o ápice deste conhecimento se deu com o acesso à Lenda do *Açaí e de Açaíara* – de São Sebastião da Boa Vista do Marajó – transcrita por Costa (2012) e transformada em livreto digital pelo MAÇAÍ-NAEA bem como as poesias e letras de músicas. Também, um artista plástico de Breves, Marajó, mesmo não tendo podido ir à oficina ali ministrada, mas devido aos contatos com a autora, começou a produzir telas com a temática do açaí³⁴.

A partir de contatos em Portugal, a saber, com a Universidade Autónoma de Lisboa – UAL, e com o Programa Amazoníadas de Lisboa, a autora fora convidada pela Cátedra de História e Cultura Luso-Brasileira e pelo Programa Amazoníadas a conferenciar em 03.07.2018 sobre o “Açaí – consumo, tempo e urbanidade” (SIMONIAN, 2018a), no Auditório principal; ainda, apresentou a Exposição

³⁴ Note-se que, ultimamente, tais seminários e oficinas são cada vez mais valorizados nos processos educacionais, inclusive nos contextos museais, principalmente pela praticidade e pelos períodos curtos.

Educação museal promovida pelo Museu do Açaí: seminários científicos, oficinas, exposições participativas e ciência

Fotográfica “Açaí, Ah! Em Belém do Pará tem!” de 03-30.07.2018, sob a curadoria de Edilson Motta (Programa Amazoníadas) (Fotografia 28). Também, fez o lançamento do livro intitulado “Açaí, ah! Belém do Pará tem!”, bem como uma palestra homônima no Fórum FNAC Chiado, em 30.07.2018³⁵.

Fotografia 28: Na abertura da exposição, a autora e os Profs. Drs. Miguel Faria e Aline Gallasch-Hall de Beuvink, da UAL, e o M. Sc. Edilson Motta, do Programa Amazoníadas



Fonte: Acervo do Edilson Motta, 2018.

Nos tempos atuais, se está a investir em um projeto para a implantação de um Museu Virtual do Açaí – MAÇAÍ, o que se espera que ocorra a partir de 2021 (Fotografia 29). Pela proposta, se produziu um material preliminar e, a partir dele uma equipe profissional preparará o Museu Virtual do Açaí, que terá uma perspectiva educativa e disseminadora do acervo e dos princípios do MAÇAÍ, vindo a trabalhar também com os interesses dos visitantes. Mais, neste Museu, o conceito de desenvolvimento defendido é o de

[...] un modelo de desarrollo económico más integrador e integral, que atienda a todos los sectores económicos y no exclusivamente a aquellos considerados como punteros, y que tenga como finalidad el aumento de la calidad de vida de toda la población, objetivos que sólo por medio de la educación pueden conseguirse. Así pues, el vínculo entre desarrollo socioeconómico y educación queda

³⁵ Note-se que essas três atividades foram inundadas por ensinamentos e aprendizados, principalmente devido às questões tratadas serem praticamente desconhecidas pelas respectivas plateias.

claramente reflejado y justificado plenamente (PASTOR HOMS, 2002, p. 15).

Neste ponto, é de observar-se que tal relação entre desenvolvimento e educação museal vem de tempos e, no momento, segundo Leoti, Prego, Pereira (2019) e Simonian (2018) é essencial que se incorpore a discussão sobre as tecnologias novas e a participação, o que a possibilidade de um MAÇAÍ digital vai por certo potencializar.

Fotografia 29: Reunião de preparação do Museu Virtual do Açaí, em 2019³⁶



Fonte: Selfie de M. Macedo, 2019. Acervo do MACAÍ.

Neste quase final de sessão, importa ainda apresentar e discutir a questão da pesquisa no âmbito do MAÇAÍ e de seu Instituto Científico (Fotografia 30-32). Artigos científicos estão para serem submetidos às revistas científicas, mas este é um setor do Museu que precisa ser dinamizado e no sentido do interesse social³⁷.

O uso de tecnologias da informação em um museu agrega valor ao material, e torna-se um recurso relevante para pesquisas, já que possibilita ao usuário poder construir seu próprio caminho interpretativo e seu próprio roteiro sem prejuízo de áreas físicas de exposição e guarda dos diversos acervos (LEOTI, PREGO, PEREIRA, 2019, p. 7).

Um ponto a mais nessa direção é a organização de uma biblioteca virtual, que fora iniciada tempos atrás e recentemente se retomou. De todo modo, por ora,

³⁶ Da esquerda para a direita: Dr. Marcio Macedo (Consultor), Daniela Costa, Dayse Figueiredo, Radir Estumano (da área de Comunicação), a autora, Dra. Rosiane Gonçalves (profa. da ETRB), o doutorando do PPGDSTU/NAEA- UFPA Danilo Caetano e a doutoranda da Psicologia/UFPA Natália Viana.

³⁷ No momento, um projeto de pesquisa para uma tese de doutoramento se encontra vinculado ao MAÇAÍ está em curso e envolve a produção e a comercialização do açaí.

Educação museal promovida pelo Museu do Açaí: seminários científicos, oficinas, exposições participativas e ciência

se conta com a produção científica online do NAEA, da UFPA e de outras instituições de pesquisa de Belém, do estado do Pará, do Brasil e do mundo.

Fotografias 30: Embalagem usada na venda de açaí em Belém



Fontes Acervo do MAÇAÍ, 2017.

Fotografia 31: Maria do Socorro Neto Castelo, batedora de açaí de Breves



Fonte: Fotografia de Ligia Simonian, 2017; acervo do MAÇAÍ.

Fotografia 32: A autora na Feira de Santa Inês, em Macapá, AP



Fonte: Fotografia de Ana Cristina Rocha, Setembro 2019.

Apesar de se ter as crises econômica, educacional e cultural atuais como agravantes, que ainda ficaram mais abrangentes em 2020 com a pandemia do Coronavírus e a COVID-19, a questão educacional ficou mais grave, inclusive, com mais cortes orçamentários³⁸. Em situações e processos como esses, mudanças são esperadas, mas com base em uma revolução cultural (GRAMSCI, 2000) articulada com a sociedade e em uma educação criativa e transformadora (FREIRE, 1977). Nestes termos, a equipe terá que trabalhar com estratégias pautadas na esperança, determinação e resiliência rumo à efetivação do MAÇAI.

Discussão e conclusões

Desde muito e mais recentemente, tem-se revolucionado a educação no mundo, sendo que nas últimas décadas os países asiáticos transformaram a educação e conseqüentemente a sua economia cultural, o que incluiu os museus. Neste processo, o destaque maior foi o da Coreia do Sul, com avanços em todo o sistema educacional permeado de tecnologias avançadas. Teixeira (2018, p. 17) identifica e tenta entender e analisar alguns dos fatores que contribuíram para o sucesso da educação na Coreia do Sul, onde se

[...] passou de uma situação precária e de má qualidade para tornar-se referência de educação no mundo inteiro. Os três fatores analisados foram: a gestão educacional, a valorização dos professores e a participação ativa da família na vida escolar dos filhos.

De fato e segundo Castro (2014, p. 830), a Coreia do Sul “[...] é um caso rematado de transformação radical. De país devastado pela guerra e educacionalmente medíocre, passa a liderar o globo na cobertura e qualidade da sua educação. E junto ao ensino superlativo, vem o desenvolvimento econômico”. Ainda, nesse país, a educação museal acompanhou todo esse desenvolvimento.

³⁸ Isso acarretou a falta de acesso ao ensino remoto via meios digitais para segmentos importantes da população; dados de pesquisa recente evidenciam que “[...] 8,7% milhões de estudantes que frequentavam escola ou universidade, na faixa etária dos seis aos 29 anos, não tiveram nenhuma atividade escolar em julho, isso corresponde a 19,1% do total” (INSTITUTO, 2020).

Nos EUA, os museus vêm revolucionando há décadas a educação museal tanto com atividades guiadas ou não. De fato, se percebeu a importância dos museus para o desenvolvimento da economia da cultura e isso resultou em uma revolução quantitativa e qualitativa. Em 2019, a autora empreendeu visitas sistemáticas por cinco cidades icônicas estadunidenses que têm nos museus alguns de seus alvos prioritários em relação aos museus, ao turismo cultural (SIMONIAN, 2019). Este feito acabou se concretizando como uma maratona, uma mais sofisticada que a outra. Os investimentos foram os mais altos possíveis e imagináveis e ainda eles favoreceram em muito a educação museal.

No Brasil, em que pese os avanços dos museus de alguns anos atrás, ultimamente o que se tem visto são destruições de museus e de seus acervos. E isso principalmente por falta de investimentos restaurativos nos prédios e em seus acervos. A última dessas tragédias foi a do Museu Nacional, no Rio de Janeiro, que tivera 90% de seu acervo totalmente destruído pelo fogo (CUNHA, 2019), tendo deixado apenas fragmentos de peças antes lindíssimas e valiosas. Precisamente, 20 milhões de itens museológicos, bibliográficos-documentais e do mobiliário foram perdidas.

Frente à proposta do MAÇAÍ, ainda se está buscando concretizá-lo; primeiramente, em base digital. Anos se passaram e devido as tantas críticas no âmbito da economia política no país e no mundo, não se conseguiu avançar e se pensar na concretização. Com a perda do apoio da UFPA, se logrou a participação de pessoas de outros setores do setor educativo e cultural de Belém e, também, de redes do setor produtivo do entorno e, assim, se está conseguindo avançar.

Do ponto de vista conclusivo e pela experiência já tida com a educação museal realizada pelo MAÇAÍ e, conforme mais acima indicado, é possível avançar mais ainda e desse modo propor no ano em curso um plano mais ambicioso quanto a essa educação especializada e a começar em 2021. Inicialmente de modo apenas digital, se ofertará cursos e capacitações diversas junto às escolas, junto a especialistas e a profissionais ligados ao setor produtivo do açaí, inclusive ao setor da cultura. Nestes termos, se priorizará o desenvolvimento local e regional e a economia criativa.

Todavia, no segmento da ciência, tem-se um projeto de tese de doutorado no contexto do PPGDSTU-NAEA-UFPA, dentre outras questões que começaram a ser investigadas na esfera do MAÇAÍ. Dentre estas, têm-se o impacto da pandemia do Coronavírus na produção e comercialização do açaí. Pela enquete inicial já feita, a baixa do preço das rasas de açaí e a diminuição no consumo na RMB foram as duas variáveis até o momento detectadas. A produção acadêmica será apenas consequência desse processo produtivo de conhecimento e, por certo, impactará a educação museal desenvolvida por esse museu.

Também, no âmbito da relação com a sociedade, a expectativa é de se trabalhar com extensão social. Mas para isso há a necessidade de vacinação geral da população pan-amazônica, pois esse é um trabalho a ser feito junto às 'comunidades', junto às cooperativas de produção e de beneficiamento do açaí, junto à população urbana das periferias, a exemplo de Belém, que recebeu por década os ribeirinhos do Marajó e do baixo Tocantins. Enquanto isso, se está a trabalhar com as possibilidades de financiamento. Igualmente, se está buscando sensibilizar pessoas interessadas em cultura, em museologia, em educação etc., isso no sentido de se dar um impulso inicial a esta fase nova do MAÇAÍ.

Referências

ALL Arts Gallery. **O que é arte naïf?** N. d., n. p. Disponível em: <http://www.allartgallery.com/pt-PT/naif>. Acesso em: 2013.

ANÔNIMA/Mulher. **Depoimento dado à L. Simonian, embora não solicitado.** 2007. Não paginado. [Anotação; acervo pessoal de L. S.].

BALÉE, W. Indigenous transformations of Amazonian forests: an example from Maranhão, Brazil. **L'Homme**, p. 126-128; 231-254, 1993.

Educação museal promovida pelo Museu do Açaí: seminários científicos, oficinas, exposições participativas e ciência

BATES, H. W. **The Naturalist on the Amazons**. 2 v. London: John Murray, 1863. Illustrated.

CASTRO C. de M. Por que não fazemos como a Coreia? **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** Rio de Janeiro, v. 22, n. 84, p. 829-852, jul./set. 2014.

CASTRO, F. S. R. de. Educação museal e democracia: uma combinação. **Revista Eletrônica Ventilando Acervos**. Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 63-82, dez. 2016.

COSTA, S. O. da. **A lenda do Açaí e de Açaíara**. Org.: Ligia Simonian/ Museu do Açaí – MAÇAÍ. Belém, NAEA-UFPA, 2012. 22 p. *Online*. [Ilustrações de A. P. Costa].

CUNHA, C. Ciência – o que o Brasil perdeu com o incêndio do Museu Nacional? **Novelo Comunicação**, 2019. Disponível em: <https://atualidades/ciencia-o-que-o-brasil-perdeu-com-o-incendio-do-museu-nacional.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 31 de agosto de 2020.

DUBUC, É. Museum and university mutations: the relationship between museum practices and museum studies in the era of interdisciplinarity, professionalisation, globalisation and new technologies. **Journal Museum Management and Curatorship**, v. 26, p. 497-508, 2011.

FÉLIX de tal. Imagem de laçá. In: SILVA, J. F. da. **A lenda do açaí**. Manaus, n. 26, p. 10, 1999. Il.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra Ed., 1977.

GASPAR, E. **Depoimento dado à L. Simonian**. 2007. Não paginado. [Anotação e acervo pessoal de L. S.].

GONÇALVES, R. F. O estudo do açaí como estratégia de ensino-aprendizagem e iniciação científica na Educação Básica em Belém, Pará. *In*: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, **Anais**, Curitiba, PUC do Paraná, p. 1-8, 2013. [Fotografias].

GOSLING, M. de S. *et al.* Experiência turística em museus: percepções de gestores e visitantes. **Tourism & Management Studies**, v. 12, n. 2, p. 107-116, 2016.

GRAMSCI, A. **The Gramsci Reader: selected writings, 1916-1935**. *In*: FORGACS D. (Ed.). New York: NYU Press, 2000.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Sobre educação, COVID-19 etc. **Agenciadenoticias.ibge.gov.br**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/28641-13-3-milhoes-de-pessoas-realizaram-testes-para-diagnostico-da-covid-19-ate-julho>. Acesso em: 21.08.2020.

INSTITUTO Brasileiro de Museus – IBRAM. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**. Brasília, 2018.

LEOTI, A.; PREGO, E. M.; PEREIRA, L. A. Turismo cultural e museus: o papel das tecnologias da informação. **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade (RELA Cult)**, Foz do Iguaçu, v. 5, artigo n. 1197, abr. 2019.

LIMA, D. F. C. Museologia-Museu e Patrimônio, patrimonialização e musealização: ambiência de comunhão. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, Ciências Humanas**, Belém, v. 7, n. 1, p. 31-50, jan.-abr., 2012.

LIU, J. **My Museum**. London: Ed. Prestel Junior, 2017. 32 p.

MARANDINO, M. Sociological analysis of museum didactics: educational subjects and the dynamics of constitution of exhibition discourse. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 695-710, jul./set. 2015.

MARTINS, C. E. M. A.; BARACHO, R. M. A.; BARBOSA, C. R. Os Museus na era da informação: análise do uso de **recursos** tecnológicos. **Colóquio Ibero-americano Paisagem Cultural, Patrimônio e Projeto. UFMG, Belo Horizonte**, 2016.

MEMÓRIA da Amazónia: Alexandre Ferreira e a Viagem Philosophica pelas Capitâneas do Grão Pará, Rio Negro, Mato Grosso e Cuyabá 1783-1792. Coimbra: Museu e Laboratório Antropológico / Universidade de Coimbra. 1991. 267 p. [Pranchas, desenhos, fotografias].

MENSAH, J. Sustainable development: Meaning, history, principles, pillars, and implications for human action: Literature review. **Cogent Social Sciences**, v. 5, n. 1, p. 1-21, 2019.

MUSEU DO AÇAÍ (MAÇAÍ). **Acervo do Museu do Açaí**. Belém, 2020-2010. [Sob a guarda de L. Simonian, 2020-2010].

MUSEU do Açaí (MAÇAÍ). **Exposição o acervo do meu museu e as relações que implicam**. Curadoria de L. Simonian. Belém, 04.06.2014. 3 p. [Acervo do MAÇAÍ].

MUSEU do Açaí (MAÇAÍ). **Sinopse**. 2011. p. 1. [Acervo do MAÇAÍ].

OLIVEIRA, B. J. de; LANSKY, S.; SANTOS, S. K. V. dos; PENA, E. D.; KARMALUK, C.; FRICHE, A. A. L. Sentidos do Nascer: exposição interativa para a mudança de cultura sobre o parto e nascimento no Brasil. **Interface**, v. 24, 23 Mar. 2020.

PASTOR HOMS I, M.". La pedagogía museística ante los retos de una sociedad en cambio. fundamentos teórico-prácticos. **AABADOM**, p. 13-22, Enero-Junio, 2002.

PINTO, P. M.; SIMONIAN, L. MONTEIRO, M. de A. **El turismo como núcleo de estudio interdisciplinario: [re]construcción de los procedimientos y adecuaciones metodológicas.** *Revista Estudios y Perspectivas en Turismo*, volumen 24, número 3, p. 450-469, 2015. *Link:* www.estudiosenturismo.com.ar.

PRICE, C. A.; CHIU, A. An experimental study of a museum-based, science PD programme's impact on teachers and their students. **International Journal of Science Education**, v. 40, n. 9, p. 941-960, 2018.

QUADROS, H. do S. A. **A epistemologia da educação museal na Amazônia paraense: um estudo sobre o Programa O Museu Goeldi de Portas Abertas.** Belém, 2019, 222 f., mais anexos e apêndices. Tese de doutorado – (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal do Pará (UFPA), 2019.

RABAZAS ROMERO, T.; RAMOS ZAMORA, S. Los museos pedagógicos universitarios como espacios de memoria y educación. **Hist. Educ.** (Online) Porto Alegre, v. 21 n. 53, p. 100-119, set./dez. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/72218>.

ROL de oportunidades de visitação em Unidades de Conservação – ROVUC. CREMA, A.; FARIA, P. E. P. (Org.). Brasília: ICMBIO, 2018.

SAMAIN, E. “Ver” e “dizer” na tradição etnográfica: Bronislaw Malinowski e a fotografia. **Horizontes Antropológicos.** Porto Alegre, n. 2, p. 23-60, jul./set. 1995.

SILVA, A. C. R.; SIMONIAN, L. T. L. A política patrimonial atual do Brasil e a gestão compartilhada do patrimônio arqueológico na Amazônia. **Revista Memória em Rede.** Pelotas: UFPEL, v. 10, p. 48-64, 2018.

SIMONIAN, L. T. L. **Anotações de viagens a cinco cidades dos EUA**. 2019. Acervo pessoal.

SIMONIAN, L. T. L. **Açaí - consumo, tempo e urbanidade**. Conferência proferida na Universidade Autónoma de Lisboa; promoção da Cátedra de História e Cultura Luso-Brasileira e em parceria com o Programa Amazoniadas. Lisboa, 03 de julho de 2018a.

SIMONIAN, L. T. L. **Cultura do açaí**. Exposição fotográfica realizada na Universidade Autónoma de Lisboa; promoção da Cátedra de História e Cultura Luso-Brasileira e em parceria com o Programa Amazoniadas. Lisboa, 03-30 de julho de 2018b.

SIMONIAN, L. T. L. Políticas públicas e participação social nas Reservas Extrativistas amazônicas: entre avanços, limitações e possibilidades. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**. Curitiba: UFPR, v. 48, p. 118-139, 2018c.

SIMONIAN, L. T. L. Acervos museológicos do interior pan-amazônico e insustentabilidades políticas e culturais. In: CAMARGO, H. W. de; LARA, R. M. (Org.). **Conexões: mídia, cultura e sociedade**. Londrina: Syntagma Editores, 2017. p. 127-153. [Fotografias].

SIMONIAN, L. T. L. **Açaí, ah! Em Belém do Pará tem! Natureza, cultura e sustentabilidade**. Belém: NAEA/UFPA; PROEX/UFPA, 2014. 212 p. [Fotografias].

SIMONIAN, L. T. L. **Exposição Fotográfica e de Multimídia Museus do Mundo e mais uma Obra de Arte**. Curadoria: L. Simonian e Diogo Mello. Belém: Galeria César Leite/UFPA, 11 set.-10 out. 2012. Promoção: Curso de Museologia/Museu do Açaí – MAÇAÍ/DP-PROEG-UFPA. [Convite impresso]. Apoio financeiro: PROEG-UFPA.

SIMONIAN, L. T. L. Iaçá, tempo imemorial - ... Sofrimento de mulher produz o açaí na Pan-Amazônia. In: SIMONIAN, L. T. L. (Org.). **Mulheres pan-amazônidas: enciclopédia cooperativa de biografias**. Belém: NAEA/UFGPA, 2011a. p. 161-173. (Série Icamias, 1). Online.

SIMONIAN, L. T. L. **Museu do Açaí**. Belém: Rádio Web UFGPA. 15 de agosto de 2011b. Disponível em: <http://radio.ufpa.br/index.php/ufpa-entrevista/museu-do-acai/>.

SIMONIAN, L. T. L. Tendências recentes quanto à sustentabilidade no uso dos recursos naturais pelas populações tradicionais amazônidas. In: ARAGÓN-VACA, L. E. (Org.). **Populações e meio ambiente na Pan-Amazônia**. Belém: NAEA/UNESCO, 2007a. p. 25-44.

SIMONIAN, L. T. L. Uma relação que se amplia: fotografia e ciência sobre e na Amazônia. In: KAWHAGE, C.; RUGGERI, S. (Org.). **Imagens e pesquisa: ferramentas de compreensão da realidade amazônica**. Belém: NAEA/UFGPA, 2007b. p. 15-52.

TAUSSIG, M. **My cocaine museum**. Chicago: University of Chicago Press. 2004. 336 p. Il.

TEIXEIRA, A. **Fatores de sucesso da educação sul-coreana**. Canoas, 131 f. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade La Salle, 2018.

TUAN, Y. F. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência** [Livro eletrônico]. Londrina: EDUEL, 2015.

O Museu Ozildo Albano como espaço de práticas educativas

José Petrúcio de Farias Junior
Ana Paula Cantelli Castro
Igor Henrique Pereira de Sousa

Introdução

O Museu Ozildo Albano, localizado em Picos, Piauí, é resultado da iniciativa do colecionador José Albano de Macedo, conhecido por Ozildo Albano (1930-1989), que reuniu, por meio de doações e aquisições pessoais, uma série de utensílios domésticos, fotografias, peças de arte sacra, equipamentos bélicos, discos, livros e fotografias, documentos de natureza político-administrativa e eclesiástica, como a arrecadação de dízimos da Freguesia de Marvão (1785), documentos assinados por Fidié, comandante das armas portuguesas no Piauí, contratos de compra e venda de escravos, objetos de tortura de escravos, entre outros. Além disso, Ozildo Albano declarou no Jornal Macambira, de Picos, em 31/08/1981, que recebeu de seu irmão, uma candeia de azeite do século I d.C, que havia conseguido em Roma por frades cistercienses. Nesta matéria jornalística, Ozildo registrou que o museu inicialmente havia recebido o nome de um de seus ancestrais, Capitão-Mor João Gomes Caminha, “como uma das formas de homenageá-lo, uma vez que ele participou ativamente da Guerra de Independência e por ter colaborado na vida histórica do município de Picos” (PINHEIRO; SANTOS,

2018, p. 479), portanto a inclinação pela coleção de objetos do passado teria sido proveniente de estímulos pessoais e familiares.

Após o seu falecimento, a família assumiu a responsabilidade pela gestão deste espaço cultural e pela construção de uma memória sobre Ozildo Albano, perpetuada em grande parte das salas do museu, já que se atribui a ele o processo de preservação da cultura material que contribui para contar a história da cidade. Atualmente os curadores do Museu restringem-se aos irmãos do falecido, Albano Silva e Maria da Conceição Silva Albano e amigos próximos como Vilebaldo Nogueira Rocha, o que demonstra o caráter 'familiar' do Museu e a construção de seus espaços, que mantém a centralidade na figura de 'Ozildo Albano' (FARIAS JUNIOR, 2020).

Em relação aos espaços frequentados pelo público, o referido Museu é constituído de quatro salas com exposições permanentes e um hall de entrada com exposições itinerantes, tal como descritas no quadro abaixo, as quais seguem a ordem da exposição pelos curadores:

Hall de entrada	Contém exposições itinerantes, sobretudo fotografias e quadros de artistas regionais.
Sala 01 Memorial a Ozildo Albano	Exposição de peças e painéis que remotam à trajetória biográfica de Ozildo Albano, responsável pela maioria do acervo, com destaque aos objetos de uso pessoal, cama, livros, prêmios, entre outros.
Sala 02 Acervo sacro	Contém imagens de santos e oratórios que remontam à tradição católica regional, doados e/ou comprados pelo Sr. Ozildo Albano.

Sala 03	Exposição de fósseis de animais e artefatos líticos da história antiga do Brasil, comporta espaços lúdicos em que o público pode experimentar o trabalho do arqueólogo e conhecer alguns animais do Pleistoceno que habitaram a região.
Sala de Arqueologia e Paleontologia	
Sala 04	Exposição de objetos do cotidiano de Picos, com temporalidades diversas.
Objetos do cotidiano picoense (Há uma sala anexa dedicada à restauração de imagens de santos e oratórios por Albano Silva)	
Reserva técnica, administração, banheiro social	

Daremos ênfase, neste estudo, ao potencial educativo do espaço museal como produtor de conhecimentos históricos, tendo em vista os esforços pela preservação de uma memória de Picos, empreendidos por amigos e familiares de Ozildo Albano, uma vez que o público do museu constitui-se, em grande parte, por alunos da rede básica de ensino, tanto pública quanto privada, piauienses da Macrorregião e visitantes esporádicos de outras regiões do país.

Os museus no século XXI constituem-se não mais por serem lugares estanques, destinados ao lazer turístico, onde se visitava com a finalidade de lembrar ou saber histórias do passado, mas sim, por serem espaços que possibilitam o estudo, a pesquisa e a educação, sempre a serviço da sociedade e do desenvolvimento de percepções sobre si mesma por meio da construção de memórias, que influenciam ações sociais no presente. O Estatuto IBRAM – Instituto Brasileiro de Museus, sancionado na LEI N° 11.904, de 14 de janeiro de 2009, define

os museus como:

[...] instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento¹.

Entende-se que os museus são instituições múltiplas e interdisciplinares que têm, como princípios fundamentais, a promoção da cidadania e da dignidade humana, porquanto atua com a finalidade de preservar o patrimônio cultural, promover a universalização do conhecimento, o respeito e a diversidade cultural, cumprindo sua função social educativa.

Tendo em vista a função social dos museus, como espaço educativo e de produção de saberes, tal como assegurado pelo estatuto do IBRAM, é que se justifica a implementação do PNEM - Programa Nacional de Educação Museal, que objetiva contribuir para fortalecimento e consolidação de instituições culturais para a promoção do respeito à diversidade, à inclusão e à participação da sociedade na construção de memórias que fortaleçam os processos de identificação social, o que implica valorizar o relacionamento da sociedade com o patrimônio, de tal forma que:

O amadurecimento dos museus e a crescente conscientização acerca da importância de sua função social têm se traduzido na valorização de sua natureza educativa. O IBRAM acredita ser fundamental que cada vez mais instituições voltem suas atenções para as potencialidades da educação em museus, indispensável na mediação com os públicos e suas memórias².

Os museus são assim entendidos como agentes ativos na sociedade na qual estão inseridos. Compreendem-se os espaços dos museus, em sua dinamicidade e multiperspectividade, porquanto o espaço museal é significado e ressignificado constantemente tanto pelos curadores quanto pelo público. Em linhas gerais, admite-se que “os museus brasileiros estão em movimento. Por isso,

¹ BRASIL. Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009. Art. 1º. Institui o Estatuto de Museus e dá outras providências. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11904.htm>. Acesso em: 20 de nov. de 2019.

² Caderno da Política Nacional de Educação Museal. Brasília, DF: IBRAM, 2018. p ,7.

interessa compreendê-los em sua dinâmica social e interessa compreender o que se pode fazer com eles, apesar deles, contra eles e a partir deles no âmbito de uma política pública de cultura” (CHAGAS, 2007, p. 21).

Para Letícia Julião (2006), a presença/permanência/manutenção dos museus junto à sociedade justifica-se por 3 eixos cruciais, a saber: a preservação, a investigação e a comunicação, sem que haja o desequilíbrio de tais esferas de atuação. Em relação à ‘comunicação’, recomenda-se que os museus devam agir de modo a aprimorar as relações da comunidade com o acervo, característica essencial à manutenção de seu potencial educativo.

No tocante à preservação, o IBRAM, no Art. 21, recomenda que “os museus garantirão a conservação e a segurança de seus acervos”³. Nesse sentido, o museu deve responsabilizar-se pela tarefa de preservar a cultura material, salvaguardá-la a fim de assegurar às gerações vindouras o direito ao passado. Ao passo que se deve sempre ter em mente que os museus não são depósitos de objetos antigos que caíram em desuso, é preciso concebê-los como ‘fontes’ por meio das quais fabricamos o passado a partir de nosso campo de experiências.

Por fim, sob a ótica de Julião (2006), os museus também devem ser concebidos como espaços de investigação, uma vez que podem fomentar a produção de conhecimentos acadêmicos e escolares a partir dos acervos, suas formas de exposição e seleção.

A elaboração de exposições abertas ao público concretiza o ato pedagógico, pois possibilita que o visitante, a partir do seu olhar, possa interagir com os objetos musealizados e construir sentidos ao passado que lhes pertence. É, nesse sentido, que argumentamos que as exposições museológicas constituem-se como uma ferramenta pedagógica para o ensino/aprendizagem de História, em diálogo com a educação patrimonial, tal como salientado pelo IPHAN - Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, para quem:

Todas às vezes que as pessoas se reúnem para construir e dividir conhecimentos, investigar para conhecer melhor, entender e transformar

³BRASIL. Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009. Art. 1º. Institui o Estatuto de Museus e dá outras providências. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11904.htm>. Acesso em: 20 de nov. de 2019.

a realidade que as cerca, estão realizando uma ação educativa. Quando tudo isso é feito levando em conta algo relativo ao patrimônio cultural, então trata-se de Educação Patrimonial⁴.

O excerto reitera que os museus assumem um papel educativo e informativo singular, já que é um espaço que viabiliza a construção de conhecimentos sob a ótica interdisciplinar. No tocante ao Museu 'Ozildo Albano' é possível articular conhecimentos arqueológicos, históricos, religiosos, político-culturais, biográficos, musicais, literários, entre outros.

O museu na sala de aula: a importância das ações educativas no Ozildo Albano para o ensino de história

Defendemos, dado o exposto, que a visita a instituições culturais, especialmente os museus, no âmbito do ensino de História, instiga a importância da educação patrimonial; o papel da cultura material na construção de conhecimentos históricos e a relevância da memória na construção de identidades sociais. O acervo presente no Museu Ozildo Albano narra uma perspectiva sobre a história local e fabrica uma memória social aceita e reconhecida por grande parte dos piauienses. Então, é interessante salientar que essa memória veiculada pelo museu Ozildo Albano representa também a memória de grupos sociais, e principalmente de famílias envolvidas com esse processo de rememoração do passado recente. Ao levarmos os alunos a esse espaço, temos que evidenciar que a memória fabricada não é absoluta ou isenta de questionamentos, dado que os objetos musealizados resultaram de escolhas:

Atualmente, os debates sobre o papel educativo do museu afirmam que o objetivo não é mais a celebração de personagens ou a classificação enciclopédica da natureza, e sim a reflexão crítica. Se antes os objetos eram contemplados, ou analisados, dentro da suposta "neutralidade científica", agora devem ser interpretados (RAMOS, 2004, p. 20).

Como se observa, o museu e seu acervo não são neutros, os objetos, quando musealizados, passam a ser concebidos como fontes, sujeitos a

⁴ IPHAN. **Educação Patrimonial.** Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/343>. Acessado em 20 de nov. de 2019.

questionamentos e problematizações que contribuem para construção de uma consciência histórica a partir da (re)leitura da narrativa museal. Como qualquer narrativa, as exposições museológicas também são eivadas por intencionalidades e objetivos em consonância com as predileções dos curadores:

[...] reflexões e questionamentos sobre as narrativas são muito relevantes, pois, como implicam visões, memórias, objetos, entre outros, podemos levantar perguntas e hipóteses, buscando analisar qual narrativa está presente nesse espaço, quem está sendo representado, por que esse objeto está aqui e não em outro local, de modo a levar o estudante a se socializar e buscar inquietações para responder a tais levantamentos. Esse espaço é então pensado realmente como potencial de ensino/aprendizagem, e não como mera ilustração da verdade pronta e acabada ou a ilustração da realidade (CHICARELI; ROMEIRO, 2014, p.8).

Logo, a visita ao museu precisa estar inserida em uma situação de aprendizagem construída pelo docente, no interior da qual se recomenda espaços para problematização da memória fabricada pela narrativa museal; em outros termos, o aluno deve perceber que os objetos expostos derivam de um processo de seleção, marcados por interesses, predileções ou inclinações de quem os organizou, portanto as exposições, nos museus, não são neutras, e, por isso, devem ser interpretadas. Isso posto, interpretar a narrativa museal “significa, antes de tudo, viver o tempo presente como mudança, como algo que não era, que está sendo e que pode ser diferente” (RAMOS, 2004, p. 21).

Reconhecemos, por meio de estudos de campo, realizados no âmbito do projeto de extensão ‘Educação Museal e Ensino de História’, na Universidade Federal do Piauí, campus de Picos, de março de 2019 a março de 2020, que as visitas escolares ao Museu Ozildo Albano precisam instigar a produção crítica de conhecimentos escolares por meio de situações de aprendizagem que conduzam os discentes a um diálogo propositivo com a cultura material, na medida em que as visitas ainda possuem a conotação de puro lazer por parte de docentes e discentes que planejam a visita ao Museu.

Diante desse cenário, destacamos a falta de instrução/orientação de professores e alunos, que, muitas vezes, nunca visitaram o Museu e não sabem se quer o que irão encontrar ao chegar à instituição. Isso implica dizer que a visita ao

Museu não está amparada por um projeto pedagógico articulado aos objetivos educacionais das disciplinas escolares envolvidas. Sem um planejamento prévio, essa experiência educacional perde grande parte de sua eficácia formativa.

Em geral, os docentes atribuem toda a responsabilidade aos curadores e guias do Museu, o que sinaliza um claro despreparo dos agentes educacionais quanto ao planejamento da visita para fins pedagógicos.

Outro fator é o tempo, muitas escolas ainda carregam a falsa ideia de que a ida ao museu é um simples passeio que pode ser realizado em 20 minutos, quando, na verdade, as atividades e os objetivos educacionais precisam ser mais bem planejados.

Como dissemos, é necessário que haja um diálogo propositivo com os objetos musealizados; sem interação e diálogo, o Museu se torna apenas um reduto de objetos 'exóticos', desvinculados do presente. Ao contrário dessa prática reducionista, entendemos que a narrativa museal, construída a partir de fontes/objetos musealizados:

[...] pressupõe o estudo da "História nos objetos": o objeto é tratado como indício de traços culturais que serão interpretados no contexto da exposição do museu ou na sala de aula. Assim, qualquer objeto deve ser tratado como fonte de reflexão, desde o tronco de prender escravos em exposição no Museu do Ceará até o copo descartável que faz parte do nosso cotidiano. O tronco, com toda sua carga dramática, abre inúmeras possibilidades de estudos não somente sobre nosso passado, mas também para questionarmos a história dos instrumentos de tortura no presente. Da mesma forma, o copo descartável pode servir de material para uma infinidade de estudos sobre a sociedade de consumo na qual estamos inseridos e sobre a qual temos pouca consciência crítica (RAMOS, 2004, p. 22).

Ao envolver a visita ao Museu em uma situação de aprendizagem com objetivos, roteiros e recortes temáticos e temporais definidos, o professor oportuniza uma compreensão mais complexa e reflexiva sobre o museu e seu acervo, ajudando-os a construir concepções mais críticas sobre o passado.

No tocante ao ensino de História, a literatura especializada recomenda que as atividades educativas se iniciem antes da visita ao museu propriamente dita. Assim, cabe ao docente, construir situações-problema por meio das quais as fontes serão analisadas, nos parâmetros, por exemplo, da história-problema, tal como

sustenta Ramos:

Então, o que é uma problemática histórica? Antes de tudo, é a possibilidade de negar as perguntas tradicionais, as indagações que solicitam dados ou informações sobre datas, fatos ou certas personalidades. Por exemplo: quando foi proclamada a República? Quem proclamou a República? E assim por diante... No caso do museu: quais as peças expostas? Qual a data de tal quadro? A quem pertenceu certa cadeira?... Tais interrogações inclinam-se para o reflexo condicionado. Quando não há problemáticas historicamente fundamentadas, o resultado da pergunta é uma coleção de datas e fatos, uma linha cronológica pontuada de acontecimentos, sem relação dialética com o presente - emerge um passado morto. Lucien Febvre (1989) explica que "[...] pôr um problema é precisamente o começo e o fim de toda a história. Se não há problemas, não há história. Apenas narrações, compilações." Um princípio básico que constitui a história-problema é a sua íntima relação com o conhecimento crítico enredado na própria historicidade das várias dimensões constitutivas da vida social. A história-problema enxerga o passado como fonte de reflexão acerca do presente, indagando as inúmeras tensões e conflitos que se fazem em mudanças e permanências. Assim, a história deixa de ser uma sucessão de eventos e assume a condição de pensamento sobre a multiplicidade do real (RAMOS, 2004, p. 25-26).

Essas situações-problema servem para que a visita ao museu fuja do tradicionalismo e de um ato mecânico, em que os alunos estão mais preocupados em preencher relatórios, ler legendas, coletar informações e dados do que dialogar com a cultura material, o que segundo Ramos (2004, p. 05) é uma tarefa baseada "no reflexo e não na reflexão", em que não há o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, o "museu é transformado em fornecedor de dado" (RAMOS, 2004, p. 05).

Portanto, uma das perguntas principais para utilizarmos os museus como recurso didático é: como fazer com que os objetos expostos no acervo possam ser entendidos como fontes ou documentos históricos? Para isso, trouxemos como exemplo: a imagem da palmatória exposta no Museu Ozildo Albano, na 12ª Primavera dos Museus, que possuía como tema "O Museu Ozildo Albano como espaço de práticas educativas".

A exposição de tal artefato objetivava não fazer apologia à volta desse instrumento para a sala de aula, ao contrário, tinha a função de salientar que esse tipo de prática punitiva no espaço educacional não é mais aceito, ainda que possam existir reminiscências deste tipo de violência escolar em nosso cotidiano,

não com os mesmos recursos punitivos, como a palmatória, mas com outros, de natureza simbólica, por exemplo. Com isso, pode-se perceber que a palmatória perde o seu valor primário - um instrumento punitivo, para um significado simbólico voltado à discussão da violência escolar e seus efeitos para as relações interpessoais.

Exposição da 'palmatória' na 12ª. Primavera dos Museus



Fonte: Acervo do Museu Ozildo Albano

Nesta imagem, da direita para a esquerda, vemos a palmatória. Nessa exposição, cujo público constituiu-se predominantemente por estudantes do ensino básico das escolas de Picos, houve certo espanto em saber que esse material servia para punir os alunos em sala de aula, a guia do Museu preocupou-se em demonstrar aos visitantes, que a exposição desse objeto oportunizava refletir sobre as ações humanas e suas implicações à formação das crianças.

Partimos do pressuposto de que os museus devem expor e tratar de temas que nos incomodam, como a violência escolar, praticada em outras temporalidades, já que defendemos que não é adequado nem suprimi-los, nem apenas dar visibilidade a tais artefatos que compuseram cenas de tortura, mas integrá-los a nossas experiências cotidianas a fim de problematizá-los.

Afinal, o que pretendia a sociedade que os criou e quais os impactos que produziram? É mister que integremos esse ‘passado’ em nossa própria identidade histórica, uma vez que, ao omitir ou silenciar determinadas experiências humanas, corremos o risco de reproduzi-la ou naturalizá-la.

Mais do que olhar para a cultura material como ‘gatilho’ por meio do qual construímos o passado a partir de nossas demandas no presente, temos a oportunidade de modificá-lo ao integrar suas práticas sociais (nocivas ou não) ao ‘mundo’ em que vivemos, tornando o passado útil à compreensão de quem somos e o que fazemos com as representações sobre quem somos.

Desse modo, a partir do momento em que entramos em museus, mergulhamos em um ambiente que nos possibilita um encontro com nós mesmos, tendo em vista a alteridade das experiências humanas no tempo, visto que “A partir da seleção mental, ordenamento, registro, interpretação e síntese cognitiva na apresentação visual, ganha-se notável impacto pedagógico” (MENESES, 1994, p. 10).

Esse fenômeno ocorre de maneira única em cada grupo ou pessoa que visita o espaço museológico e depende do campo de experiências desses sujeitos, seja ele de cunho científico, cultural ou até mesmo da memória afetiva que estabelece com os objetos musealizados. É nessa perspectiva que esses espaços culturais contribuem para a cultura histórica do público-alvo e produz significativos impactos na formação de uma consciência histórica. Tal perspectiva vai de encontro ao antigo ditado popular que dizia que “museu é lugar de coisa velha”, ou seja, um lugar de emulação do passado.

Nesse sentido, faz-se necessário perceber que cada museu exerce um papel essencial na sociedade na qual está inserido, seja para perturbar ou questionar formas de agir e pensar. É inegável a importância positiva de tais instituições, pois possibilitam a preservação de uma memória coletiva, aceita, reconhecida e valorizada por determinados grupos sociais, que almejam reafirmar tradições e práticas culturais locais, as quais geram, no público, um sentimento de pertencimento.

Em outras palavras, deve-se considerar que, ao construir as exposições, há uma seleção dos objetos que passarão a contar o passado a partir de uma ótica, muitas vezes, favorável aos idealizadores da exposição, isto é, os objetos

musealizados podem evidenciar a memória de determinado grupo, em detrimento de outro, na medida em que seleciona aquilo que deve resguardar e preservar, o que torna tais instituições espaços de disputas de poder sobre as narrativas do passado.

Com o Museu Ozildo Albano não é diferente, percebe-se a construção de um acervo que ambiciona consolidar uma historiografia tradicional local que visa perpetuar a história oficial do município. Muitas das peças que se fazem presentes, nos espaços expositivos, narram as histórias das memórias das famílias tradicionais da cidade, que, na tentativa de preservar traços de seu passado, doaram peças de sua propriedade para compor o acervo do museu.

Logo, reiteramos que a construção de espaços culturais, como o Museu Ozildo Albano, produz sempre uma narrativa intencional tanto sobre a história da cidade de Picos, numa perspectiva micropolítica, quanto sobre a história do Piauí, numa perspectiva espacial maior. Isso é perceptível no próprio nome do museu que consiste em uma homenagem ao seu fundador, sujeito influente na sociedade picoense.

Nessa perspectiva, entende-se que a exposição museológica não pode ser interpretada por aquele que o vê, como uma simples ilustração do passado tal como ocorreu, como se produzisse uma 'verdade' pronta e acabada da 'vida' como fora, mas sim como uma possibilidade de leitura ou uma versão sobre o passado. Os artefatos selecionados e organizados nas quatro salas do museu contam uma história a partir de pontos de vista particulares. Cabe ao público indagar sobre as intencionalidades e objetivos subjacentes à exposição, tendo em vista os silêncios da narrativa museal.

Sob esse ponto de vista, pensar os museus como espaço pedagógico para a ensino de história é saber relacionar os saberes dos alunos, produzidos por suas vivências, com o saber histórico-científico. Como afirma Paulo Freire (1997), é preciso que o professor e a escola se deem conta da importância do conhecimento prévio dos alunos, adquiridos pelas experiências do cotidiano:

Por isso mesmo, pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo das classes mais populares, chegam a ela – saberes

socialmente construídos na prática comunitária- mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 1997, p. 15).

Dessa forma, a visita aos museus converte-se em uma excelente oportunidade para indagar, junto aos alunos, os limites e possibilidades de construção de conhecimentos históricos bem como os sentidos atribuídos ao passado a partir de interesses e necessidades do presente.

Podemos pensar aqui em questões que possam otimizar a construção de situações de aprendizagem junto ao museu: que narrativa histórica o museu Ozildo Albano constrói? Qual foi o critério de seleção dos artefatos expostos? Quem são as pessoas envolvidas nesse processo de construção memorial e como estão representadas no museu Ozildo Albano? Quais as intencionalidades por trás da exposição museológica? Há experiências político-culturais silenciadas? Quais? Por quê?

Convém lembrar que as peças que compõem o acervo do museu Ozildo Albano, só estão nessa condição de acervo, por se tratar de um museu particular, sobretudo familiar. A família Albano, a partir de Ozildo Albano, assume para si a missão de resguardar esses objetos, preservando-os para a posteridade. Em virtude disso, muitas famílias entregam seus objetos familiares aos cuidados da família Albano a fim de que suas lembranças não sejam esquecidas.

Esta característica do museu Ozildo Albano faz com que a construção do seu acervo seja um tanto peculiar, já que o acervo não foi/é constituído por objetos residuais identificados em sítios arqueológicos, mas de objetos que voluntariamente são entregues, sob os cuidados da família Albano, muitos dos quais são acolhidos ou recusados.

No entanto, qualquer objeto pode funcionar como documento e mesmo o documento de nascença pode fornecer informações jamais previstas em sua programação. Se, ao invés de usar uma caneta para escrever, lhe são colocadas questões sobre o que seus atributos informam relativamente à sua matéria-prima e respectivo processamento, à tecnologia e condições sociais de fabricação, forma, função, significação, etc. - este objeto utilitário está sendo empregado como documento. (Observa-se, pois, que o documento sempre se define em relação a um terceiro, externo a seu contexto original) (MENESES, 1994, p. 21).

Convém ressaltar que nós – intérpretes, público – a partir de nossas experiências cotidianas e indagações, damos voz aos objetos musealizados. Ou seja, os objetos não ‘falam’ por si mesmos, a não ser que os indaguemos. Nós é que os inserimos em uma narrativa histórica que permite questionar como a sociedade em que vivemos foi forjada.

Isso posto, o potencial educativo nos museus pode ser transformador às aulas de História, ainda marcadas por métodos tradicionais de cópia e reprodução de narrativas. Ao entrar em contato com as fontes históricas, oportunizamos aos estudantes vivenciar a alteridade das experiências humanas no tempo, a construir hipóteses e explicações sobre o uso de artefatos, enfim, a pensar o homem e suas ações, conforme as circunstâncias ou demandas de uma época e a refletir sobre certos condicionantes que influenciam a construção do discurso histórico, tais como: recursos persuasivos mobilizados, marcas de autoria e destinatários, indispensáveis à compreensão das intencionalidades inerentes à exposição museológica.

Defendemos que o aperfeiçoamento das atividades educativas no museu surge como instrumento capaz de otimizar a atribuição de sentidos ao passado, possibilitando uma compreensão mais complexa sobre os processos históricos e as relações entre cultura material, homem e tempo.

Ensino de História e Educação em Museus: caminhos para a interdisciplinaridade

Como dissemos anteriormente, a visita aos museus representa uma opção contra a manutenção do ensino de História tradicional, centrado, geralmente, na narrativa do livro didático, memorizada pelo docente e pelos discentes, como parâmetro de avaliação nas disciplinas escolares. O museu oportuniza um diálogo com as fontes históricas, o que torna o aluno protagonista de seu próprio processo de aprendizagem.

Conceber o aluno como protagonista de seu próprio processo de aprendizagem requer uma formação docente comprometida mais com a construção de situações de aprendizagem dialógicas e interativas do que

meramente conteudistas ou instrucionais.

Além de reconhecer e dialogar com a alteridade das experiências humanas no tempo ao indagar a 'história' que os objetos contam, os projetos pedagógicos idealizados a partir dos museus assumem um caráter interdisciplinar, desde que as situações de aprendizagem fomentem a interação dos conteúdos escolares com diferentes áreas do conhecimento e a partir de provocações construídas pelo professor que estimulem a mobilização de diferentes conteúdos, tal como defende Fazenda:

Considerando-se **integração** como um momento de organização e estudo dos conteúdos das disciplinas, como uma etapa para a **interação** que só pode ocorrer num regime de coparticipação, reciprocidade, mutualidade (condições essenciais para a efetivação de um trabalho **interdisciplinar**) [...] (FAZENDA, 2011, p. 46, grifos nossos)

Fazenda ressalta que a 'integração' e a 'interação' são palavras-chaves para a construção de projetos interdisciplinares eficazes. O diálogo com as fontes sempre é marcado pela interdisciplinaridade. Essa já é uma característica importante para a construção do conhecimento histórico acadêmico, logo não seria diferente com a produção do conhecimento histórico escolar. Nos museus, a História promove um rico diálogo com a Geografia, com a Arte, com a Língua Portuguesa, com a Filosofia, com a Sociologia, com a Arqueologia, porquanto tais áreas podem lançar diferentes luzes ao entendimento da função social dos artefatos e da cultura na qual estavam inseridos. Para Bittencourt:

O importante é saber explorar historicamente qualquer "lugar", fazer um direcionamento do "olhar" do aluno, levando-o a entender o que são fontes históricas não escritas: as construções, os telhados das casas, o planejamento urbano, as plantações, os instrumentos de trabalho, as informações obtidas pela memória oral de pessoas comuns. As marcas do passado são as fontes históricas que se transformam em material de estudo (BITTENCOURT, 2009, p. 280).

Reiteramos, no entanto, que um projeto educacional comprometido com a formação de cidadãos críticos deve se apartar de uma abordagem que concebe o passado sob uma ótica uníssona ou homogênea, o que leva à produção de reducionismos ou perspectivas simplificadoras. As exposições museológicas externam um 'discurso' sobre o passado; este não é desprovido das intencionalidades de quem o construiu. Os objetos musealizados compõem uma

versão ou ponto de vista sobre o passado que deve ser indagado, problematizado pelos sujeitos/público, como afirmamos no tópicos anterior.

Esse exercício de reflexão possibilita aos discentes considerar não só o 'dito', ou seja, a forma como os discursos nos são apresentados – sua materialidade, mas principalmente o 'não-dito', isto é, as informações que intencionalmente foram silenciadas a fim de que o passado construído satisfizesse aos interesses de grupos ou instituições responsáveis por fabricá-los.

Logo, a construção de um espaço de memória é resultado de um jogo de disputas e seleções, que tende a veicular e tornar hegemônica uma memória em detrimento de outras. [...] Ao lidarmos com a memória como campo de disputas e instrumento de poder, ao explorarmos modos como memória e história se cruzam e interagem nas problemáticas sociais sobre as quais nos debruçamos, vamos observando como memórias se instituem e circulam, como são apropriadas se transformam na experiência social vivida. No exercício da investigação histórica por meio do diálogo com pessoas, observamos, de maneira especial, modos como lidam com o passado e como este continua a interpelar o presente enquanto valores e referências. Trabalhar nessa direção nos coloca diante da problemática do sujeito e da consciência social na história, levando-nos a retomar e ampliar leituras e a aprofundar as pesquisas e reflexões, sempre dentro da perspectiva de construir um conhecimento histórico que incorpore toda a experiência humana e no qual todos possam se reconhecer como sujeitos sociais (KHOURY, 2004, p. 118).

Deduz-se que, em geral, os grupos que ocupam diferentes espaços de poder são os responsáveis pelo 'ocultamento' de narrativas sobre o passado que não os favoreçam. Mostrar aos alunos a dinâmica desses jogos de poder compreende demonstrar a eles que devemos ir além da superficialidade dos discursos tal como nos são apresentados e os museus, como espaços educacionais, podem cumprir esse papel, desde que os professores estejam aptos à construção de situações de aprendizagem sob essa perspectiva, por isso ressaltamos a importância da cooperação entre museus e escolas para elaboração de planos de ensino que envolvam a visita aos museus.

Diante disso, não é aconselhável, no âmbito do ensino de História, construir projetos educacionais, centrado em museus e na produção de memórias, sem contemplar as relações de poder que permeiam as narrativas sobre o passado. Afinal,

Estudar as memórias fortemente constituídas, como a memória nacional, implica preliminarmente a análise de sua função. A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irreduzíveis (POLLACK, 1989, p. 07).

Quando nos referimos a museus e patrimônio, essa discussão é fundamental para refletirmos sobre como a cultura material, produzida por diferentes grupos, e suas dissensões político-culturais duelam ou dialogam nas exposições museológicas.

Trata-se de uma operação marcada por disputas e relações de poder que resulta na construção de memórias, sempre polifônicas e dissonantes, a considerar os grupos que as produzem.

Isso implica dizer que a questão patrimonial é um campo de conflitos, no qual as práticas educativas devem considerar a sua dimensão política e as redes de poder, em que os esquecimentos são concebidos como produtos sociais estabelecidos por interesses e jogos de disputas:

O campo do patrimônio, como sabemos, é um campo de conflitos e de construção social e, ao adentrar nele, não se pode ser ingênuo. Por isso, a educação patrimonial, para que possa ser efetiva, implica ir além do conhecer para preservar; é necessário que se propicie a reflexão crítica. E, a partir dessa reflexão, buscar a transformação da realidade (TOLENTINO, 2012, p. 46).

Desenvolver a educação patrimonial no museu é, antes de tudo, conceber a organização dessas instituições culturais como espaços seletivos da memória, logo recomenda-se que o professor não atue de forma passiva em relação a este patrimônio, como algo “fetichizado”, como se reproduzisse um passado pronto e acado. É necessário compreender o passado fabricado pelos museus de maneira crítica, não como uma ‘verdade absoluta’. Logo, o educador patrimonial deve criar possibilidades para que o aluno perceba que determinado patrimônio é resultado de diferentes produtos sociais:

O patrimônio cultural, concebido como um elemento social inserido nos espaços de vida dos sujeitos, que dele se apropriam, deve ser tratado, nas práticas educativas, levando em conta a sua dimensão social, política e simbólica. Isso implica dizer que, nas ações educativas, o patrimônio cultural não pode ser tratado como pré-concebido, em que seu valor é dado *a priori*, cabendo ao indivíduo aceitar essa valoração e reconhecê-lo como parte de sua herança cultural. Além disso, nas práticas educativas que se pretendem dialógicas e democráticas, o patrimônio cultural concebido como um elemento social implica reconhecer o jogo de forças existentes no seu processo seletivo e até mesmo de sua apropriação, em que estão imbricados os conflitos e as divergências na permanente luta entre a memória e o esquecimento (TOLENTINO, 2012, p. 47).

Fica claro que cada memória historicamente construída é resultado também de silenciamentos. Tal jogo (memória/esquecimento), produto de seleções sobre que lembranças do passado perpetuar (ou não), demonstra a relação assimétrica sobre o poder de escolha acerca do que preservar, como sugere Pierre Nora:

A curiosidade pelos lugares onde a memória se cristaliza e se refugia está ligada a este momento particular da nossa história. Momento de articulação onde a consciência da ruptura com o passado se confunde com o sentimento de uma memória esfacelada, mas onde o esfacelamento deserta ainda memória suficiente para que se possa colocar o problema de sua encarnação. O sentimento de continuidade torna-se residual aos locais. Há locais de memória porque não há mais meios de memórias (NORA, 1993, p. 9).

Os lugares de memória surgem, portanto, a partir da necessidade de torná-la concreta, de fazer com que saia do sensível/efêmero e consiga se enraizar em algo que lhe assegure uma estabilidade e duração, a memória se torna viva nas manifestações, mas se fortalece nos lugares que a constitui como memória. “Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento de que não há memórias espontâneas, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações [...], porque essas operações não são naturais” (NORA, 1993, p. 13).

Esses lugares de memória preservam a materialidade do passado que se tornam-se visíveis a diferentes públicos e em diferentes momentos históricos. Isso não significa que elas preservem os significados pretendidos pelos grupos que as construíram no passado, porquanto tais memórias são atualizadas ou ressignificadas pelo público constantemente, que busca um passado que o

interesse.

Isso quer dizer que os 'lugares de memória' não petrificam ou engessam o passado a partir de uma ótica aceita e reconhecida permanentemente por todos; ao contrário, tais 'lugares' asseguram apenas, pela materialidade da memória, que ela não seja esquecida, sufocada ou negligenciada no âmbito das indagações que fazemos sobre o passado. Sob essa ótica:

A passagem da memória para a história obrigou cada grupo a redefinir sua identidade pela revitalização de sua própria história. O dever de memória faz de cada um o historiador de si mesmo. O imperativo da história ultrapassou muito, assim, o círculo dos historiadores profissionais. Não somente os antigos marginalizados da história oficial que são obcecados pela necessidade de recuperar seu passado enterrado. Todos os corpos constituídos, intelectuais ou não, sábios ou não, apesar das etnias e das minorias sociais, sentem a necessidade de ir em busca de sua própria constituição, de encontrar suas origens (NORA, 1993, p. 17).

Em linhas gerais, Nora nos ensina que as experiências proporcionadas pela relação com objetos residuais deixados pelo homem ao longo do tempo é sempre móvel e aberta a tantos significados quanto sujeitos dispostos a (re)significá-los. O passado é móvel justamente para se acomodar a predileções ou inclinações do presente; em outros termos, é necessário que o passado seja sempre objeto de atualizações para que continue a influenciar formas de agir e pensar no presente e no futuro, por isso os 'lugares de memória' são materiais, mas sobretudo simbólicos.

Isso não quer dizer que, pela materialidade das memórias, não haja esforços em manter os interesses de grupos e classes sociais, com o objetivo de preservar e construir identidades, pertencimentos. Diante de tal fato, as memórias individuais são influenciadas por uma memória coletiva dominante e, muitas vezes, imposta por meio de instituições culturais subsidiadas pelos governos. É o caso de muitos museus, datas e das festividades nacionais que reafirmam uma memória, concebida como 'oficial'.

Desse modo, "A memória organizadíssima, que é a memória nacional, constitui um objeto de disputa importante, e são comuns os conflitos para determinar que datas e que acontecimentos vão ser gravados na memória de um

povo” (POLLAK, 1989, p. 04). Isso se deve ao fato de que o estabelecimento das memórias derivam não só de experiências vividas, mas também transmitidas pelos dispositivos de memória (monumentos, museus, festividades etc); estes, por sua vez, atribuem um sentido ao passado, que é divulgado, por meio de instituições culturais, a um conjunto de indivíduos e se torna base para suas relações interpessoais.

Ao partir do pressuposto de que as memórias resultam de uma construção social, imposta por um grupo com interesses e objetivos particulares, conscientizamo-nos da necessidade de interagir criticamente diante de tais ‘discursos’.

A memória, nessa perspectiva, deriva de um campo de conflitos ideológicos em meio a disputas de poder entre memórias coletivas, chanceladas pelas instâncias de poder, e as memórias individuais, atrelada ao campo de experiências dos sujeitos frente a essa ‘guerra’ de discursos que o afeta direta ou indiretamente.

Em linhas gerais, as memórias coletivas, muitas vezes, chanceladas pelas instâncias de poder, que as legitimam, fortalecem e disseminam, assumem o status de ‘verdade’, o que influencia significativamente as recordações dos grupos. Desse modo, as memórias individuais sofrem a interferência da memória coletiva, de tal foma que:

Estudar as memórias coletivas fortemente constituídas, como a memória nacional, implica preliminarmente a análise de sua função. A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irreduzíveis. Manter a coesão interna e defender as fronteiras daquilo que um grupo tem em comum, em que se inclui o território (no caso de Estados), eis as duas funções essenciais da memória comum (POLLAK, 1989, p. 7) ⁴⁰.

Convém ressaltar que o ‘enquadramento’ da memória coletiva ou a institucionalização de uma memória oficial não é isenta de críticas, porquanto, na medida em que as instituições culturais fomentam a construção de uma memória,

elas também possibilitam a contestação do ocultamento de outras memórias: as marginalizadas, “[...] uma vez que as memórias subterrâneas conseguem invadir o espaço público, reivindicações múltiplas e dificilmente previsíveis se acoplam a essa disputa da memória [...]” (POLLAK, 1989, p. 3).

Portanto, a construção de uma memória e a sua institucionalização através dos ‘lugares de memória’ resulta de uma fabricação intencional do passado, eivada por conflitos, disputas e interesses. Isso posto, para que os museus façam jus à sua função educativa e continuem a ser um local de produção de conhecimentos úteis à vida prática, consideramos que um dos caminhos consiste em convidar o público a construir narrativas sobre o passado a partir dos artefatos expostos; a indagar a versão do passado que as exposições ‘contam’, considerando os ‘silêncios’ ou os objetos ausentes da narrativa museal. Enfim, o diálogo e a interatividade são centrais no processo de aprendizagem, no interior da qual a percepção da alteridade das experiências humanas pretéritas torna-se a tônica de tais espaços culturais.

Referências

ABREU, Larissa Rachel Ribeiro de. Pela imortalidade dos objetos: uma proposta pedagógica para os museus de São Luís. 2016. 119 f. **Dissertação** (Mestrado) – História, Ensino e Narrativas, Universidade Estadual do Maranhão, 2016. p 73.

ALVES, Kerley dos Santos et al. **O turismo pedagógico na escola: agenciamentos e conexões**. Colaboração: Gilson Nunes, Alessandra Almeida, Alice Silva, Eliane Silva, Emanuelle Rodrigues, Marcella Reis, Waléria Niquini – Ouro Preto: UFOP, 2012.

BRASIL. Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009. Art. 1º. Institui o Estatuto de Museus e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2009/Lei/L11904.htm>. Acesso em: 05 de ago. de 2020.

BRASIL. **Política nacional de museus**. José do Nascimento Junior, Mário de Souza Chagas (Org.). Brasília: MinC, 2007.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Trad. Sergio Goes de Paula 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. 2008.

CHICARELI, Larissa Salgado. ROMEIRO, Kauana Candido. **Museu e ensino de História: pensar o museu como local de conhecimento e aprendizagem**. Revista Confluências Culturais. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5113080.pdf>> . Acesso em: 05 de ago. de 2020.

FARIAS JUNIOR, José Petrucio de. Educação Museal e produção de memórias: o museu 'Ozildo Albano'. **Revista Brasileira de História da Educação**. v.21, n.02, 2020

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6 ed. Edições Loyola: São Paulo, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal (PNEM)**. Brasília. DF: IBRAM, 2018

IPHAN. **Educação Patrimonial**. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/343>>. Acesso em: 05 de ago. de 2020.

José Petrúcio de Farias Junior, Ana Paula Cantelli Castro e Igor Henrique Pereira de Sousa

JULIÃO, Letícia. **Pesquisa Histórica no Museu**. In: Caderno de diretrizes museológicas I. Brasília: Ministério da Cultura / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/ Departamento de Museus e Centros Culturais; Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura / Superintendência de Museus, 2006.

KHOURY, Yara Aun. **MUITAS MEMÓRIAS, OUTRAS HISTÓRIAS: cultura e o sujeito na história**. In: _____ **Muitas memórias, outras histórias**. São Paulo-SP: Editora Olho d'Água, 2000.p, 116-139.

MENESES, U. T. B. **Do Teatro da Memória ao Laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico**. In: Anais do Museu Paulista, São Paulo, v. 2, p. 9-42, jan./dez. 1994.

MUNDICA, Fontes. **Biografia**. Disponível em: <<https://www.museuozildoalbano.com.br/biografia>>. Acesso em: 05 de ago. de 2020.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. São Paulo: PUC/SP, n.10, 1993. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101>> Acesso em: 05 de ago. de 2020.

PINHEIRO, Welbert Feitosa; SANTOS, Sônia Maria dos. Da formação humanística do mediador cultural Ozildo Albano às suas práticas educativas no sertão piauiense (1952-1989). **Revista Educação e Políticas em Debate**, v.07, n. 03, 2018.

POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15. Disponível em: <http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf> Acesso em: 05 de ago. de 2020.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto**: o museu no ensino de História. Chapecó: Argos, 2004.

SOARES, Marta. Museu Ozildo Albano receberá artefatos que contam a história da região de Picos. **Folha Atual**, Picos Piauí, 20/06/2013. Disponível em: <<http://folhaatual.com.br/site/materia/1921/>> Acesso em: 05 de ago. de 2020.

TOLENTINO, Átila. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. In: TOLENTINO, Átila B.; BRAGA, Emanuel O. (orgs.). **Educação patrimonial**: políticas, relações de poder e ações afirmativas. João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016, pp: 38-48. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/caderno_tematico_educacao_patrimonial_05.pdf> Acesso em 20 de nov. 2020.

Museu Memorial da Balaiada: a educação museal e a preservação da memória histórica da Guerra dos Bem te vis

Elizabeth Sousa Abrantes
Yuri Givago Alhadeff Sampaio Mateus

Introdução

Este trabalho tem como finalidade apresentar o museu Memorial da Balaiada, localizado na cidade de Caxias – MA, como ferramenta para a preservação da memória histórica¹ da Guerra dos Bem-te-vis, mais conhecida como a Balaiada (1838-1841), que constituiu na maior e a mais importante revolta popular do Maranhão, alcançou também províncias vizinhas (Piauí e Ceará), tanto pela extensão do conflito como pela migração dela resultante. De composição heterogênea, dela participaram diferentes segmentos sociais (camponeses, escravos, vaqueiros, fazendeiros de gado), mobilizando cerca de 12 mil sertanejos, incluindo mulheres e crianças, fazendo com que famílias inteiras participassem

¹ Para José D'Assunção Barros (2011, p. 322), a Memória Histórica "seria aquela que é partilhada por todos os indivíduos da sociedade, de modo resumido e esquemático, independente (e mesmo por oposição, diriam depois certos historiadores) da Historiografia profissional". A Memória Histórica "é também produzida nos meios políticos, com vistas a determinados interesses, nos grandes sistemas de comunicação – em uma "Cultura Histórica", enfim, que embora inclua a historiografia não se resume a ela, encontrando ainda muitos outros lugares de produção como os museus, os monumentos, as comemorações, a difusão de mitos, apenas para citar algumas das instâncias que contribuem para a instituição de uma complexa 'Cultura Histórica'" (BARROS, 2009, p. 45).

dessa guerra civil. Contudo, a historiografia não tem dado a devida atenção a esse aspecto da mobilização dos rebeldes, com enfoque na participação popular e na atuação das mulheres no conflito (ABRANTES; MATEUS, 2019).

Destarte, este trabalho organiza-se em três partes: a princípio, apresenta-se a importância da educação museal para o ensino de História, como recurso didático que tem grande peso no processo de ensino e aprendizagem, haja vista o potencial educativo dos museus. Em seguida, para a compreensão do que foi a Balaiada, faz-se um breve resumo do que foi o conflito e abordam-se alguns autores que interpretam esse movimento sob as óticas tradicional e revisionista. Por fim, mostra-se o museu Memorial da Balaiada, na cidade de Caxias-MA, os seus artefatos e a sua contribuição para as memórias sobre a Balaiada, incentivando a valorização da pluralidade étnica e cultural que compõem a constituição social do Maranhão, sendo um espaço utilizado para atividades educativas, reforçando a sua dimensão pedagógica.

A importância da educação museal para o ensino de história

O museu é uma instituição antiga, cuja etimologia vem do grego *Mouseion*, “Templo das Musas, filhas de Zeus com Mnemosine, a memória” (CARLAN, 2008, p. 81). Ao longo dos séculos passou por modificações em sua concepção e utilidade, até chegar ao século XIX com a “finalidade de apresentar, expandir e armazenar as coleções” (FRANCO, 1990, p. 17). No século XX, houve a preocupação em aproximar os museus das comunidades, destacando o seu papel educativo e a sua dimensão pedagógica.

Os pesquisadores Abud, Silva e Alves concebem o museu como um “espaço complexo, no qual convergem diferentes dimensões e processos da produção do conhecimento: coleta, pesquisa, guarda, conservação e comunicação”. Portanto, é uma “instituição permanente, sem finalidade lucrativa, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento”. Por ser um “espaço de produção de conhecimentos abertos ao público, sua função é adquirir, conservar, pesquisar, comunicar e exibir evidências materiais do homem e de seu ambiente para fins de

pesquisa, educação e lazer”. Dessa forma, “o papel social dos museus é definido, na atualidade, por sua função *educativa*” (ABUD; SILVA; ALVES, 2010, p. 127, grifo dos autores).

Segundo as autoras Pilar Almeida e Albertina Mitjans Martínéz (2014, p. 722), atualmente, os museus são instituições vistas como ambientes de constante “diálogo para significação e ressignificação do patrimônio cultural de grupos sociais”. E faz parte desse processo a chamada musealização que, para Guilherme Lopes Vieira, é apresentada “como o movimento dotado de reflexão em que o produto humano (artefato ou mentefato), utilizado e expressado em suas diversas atividades, passa a fazer parte da coleção de um espaço institucionalizado, que é denominado museu”. Ainda segundo este autor, na “museologia, este processo ressignifica o produto humano atribuindo-lhe um novo estatuto, tornando-o ‘objeto de museu’ ou ‘musealia’”. Dessa maneira, o “item da cultura material, se torna único, eleito por sua condição simbólica, como o representante de sua categoria. Através dele, seria possível reconstituir contextos sociais, econômicos, políticos, culturais, religiosos, etc.” (VIEIRA, 2017, p. 141). Esse autor afirma que os museus históricos:

[...] pela definição moderna, possuem reminiscências do passado que estão expostas no presente. Nesse sentido, são fontes históricas que devem ser exploradas através de sua potencialidade discursiva de criar narrativas históricas que procuram dar sentido ao passado. O questionamento sobre esse objeto tem que ser problematizado na chave que posiciona o presente como um dos fatores de construção do passado, na medida em que os sujeitos do presente resgatam os eventos que aconteceram, através de suas expectativas no presente. São arenas de disputas e devido ao seu aspecto simbólico, promotor de memórias, é válido apontar que são: “lugares de memória²” [...] Haja vista que os museus exercem um papel fundamental como ponto agregador da memória, em seu aspecto material, simbólico e funcional, como espaços dedicados à compreensão do esquecimento, em sua dinâmica com a experiência coletiva (VIEIRA, 2017, p. 140; 142).

² Pierre Nora (1993, p. 21-22) diz que os “Lugares de Memória” são lugares, “com efeito nos três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional”, esses três aspectos coexistem sempre. É material, dado seu conteúdo demográfico; funcional por hipótese, porque garante simultaneamente a cristalização da lembrança e sua transmissão; mas “simbólica por definição visto que caracteriza por um acontecimento ou uma experiência vivida por pequeno número uma maioria que deles não participou”.

A aprendizagem em museus, de acordo com Almeida e Martínéz (2014), acontece de forma distinta da aprendizagem escolar, já que se caracteriza por fatores como:

[...] a relação com o objeto museal e o ambiente físico, o voluntarismo; a ludicidade, a multisensorialidade e o apelo à emocionalidade; a autonomia de escolha do aprendente sobre o que aprender e em que ritmo, e a não-sequencialidade, entre outros. Com relação à educação em museus, destaca-se a maior liberdade de seleção e organização de conteúdos, que podem ser tratados de forma interdisciplinar e contextualizada à realidade do aprendiz; e o desejo, em decorrência dos preceitos da educação patrimonial, por uma educação que permita, aos sujeitos envolvidos, transcenderem os dados e informações expostas de forma a adquirirem uma postura crítica e criativa sobre as temáticas museais (ALMEIDA e MARTINÉZ, 2014, p. 722).

Assim, os museus tornam-se importantes para o ensino de História, como recurso didático têm grande peso no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, quando usados em sala de aula, faz-se necessário, que se problematize os elementos expostos pelos museus. O Museu é um espaço em que há memórias selecionadas, isto é, as escolhas não aconteceram de forma aleatória, e nem isentas de intenções, entretanto, questões políticas, econômicas, sociais e culturais pesam na criação de um acervo museológico. Nisto, incide a importância de ser usado como recurso didático, pois ao “levantar argumentos e questionamentos, quando é relacionado com a vida cotidiana do aluno[a], eleva em outro patamar as visitas e conseqüentemente os saberes que dali são retirados, promovendo reflexões e inquietações”. Igualmente, deve analisá-lo como lugar em que se pode achar a “memória de uma comunidade, de um grupo social, demanda um processo de reflexão, bem como e principalmente de um apelo político, visto que é uma memória eleita entre tantas que esse local está preservando” (CHICARELLI; ROMEIRO, 2014, p. 92).

Quando se trata da memória, nota-se a sua relevância no processo de preservação das identidades, como o exemplo dado por Le Goff (2003, p. 394) acerca das sociedades sem escrita, onde a memória parece ordenar-se em volta de três grandes interesses: a idade coletiva do grupo, “que se funda em certos mitos, mais precisamente nos mitos de origem, o prestígio das famílias dominantes, que se exprime pelas genealogias, e o saber técnico, que se transmite por fórmulas

práticas fortemente ligadas à magia religiosa”. Neste exemplo, infere-se que a memória tem função social, é responsável pela preservação da identidade do grupo, pois, a memória coletiva³ serve de elo para a manutenção desse grupo, criando tradições e construindo a identidade desses grupos. A “referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irreduzíveis” (POLLAK, 1989, p. 09).

Portanto, a partir desses conceitos e funções que a memória desempenha, compreende-se que as memórias existentes nos museus podem contribuir de modo expressivo na formação crítica e reflexiva do estudante, uma vez que o museu posto como “ferramenta auxiliar e como espaço de suscetíveis problemáticas”, colabora “na construção do ensino e do aprendizado de História, deixando de ser um local engessado e passando a ser visto como lugar de conhecimento e reconhecimento”. Adquire, assim, “um caráter significativo. Os saberes oriundos do meio comum vão se reconfigurando e interagindo com essa memória local e coletiva, em um movimento complexo e tensional de conhecimento e reconhecimento” (CHICARELI; ROMEIRO, 2014, p. 87).

A respeito da utilização dos museus no ensino de História, a pesquisadora Circe Bittencourt (2011, p. 354) diz que é comum os professores(as) levarem os estudantes aos museus, em que se percorrem “as salas onde estão expostos variados objetos em vitrinas com iluminação atrativa”. Essa atividade educativa “é sempre bem-vinda”, mas caso seja um mero passeio, apenas com finalidade de entretenimento, pode não ser produtivo e “quem dela participa sempre fica a indagação sobre o que efetivamente se aprende nessas visitas, que demandam

³ Maurice Halbwachs (2015, p. 30) defende a existência da memória coletiva, segundo esse autor, nossas lembranças permanecem “coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos”. Isto sucede “porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco certa quantidade de pessoas que não se confundem”. Para Le Goff (2003, p. 435), a memória coletiva “não é somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder”. E exemplifica que, são “as sociedades cuja memória social é, sobretudo, oral, ou que estão em vias de construir uma memória coletiva escrita, aquelas que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória”.

preparação e envolvimento dos docentes e da comunidade escolar". É importante ressaltar que:

[...] visitar museus é um exercício de cidadania, pois possibilita o contato com temas relativos a natureza, sociedade, política, artes, religião. Leva a conhecer espaços e tempos, próximos e distantes, estranhos e familiares, e a refletir sobre eles; aguça a percepção por meio da linguagem dos objetos e da iconografia, desafia o pensamento histórico com base na visualização das mudanças históricas, permitindo repensar o cotidiano (ABUD; SILVA; ALVES, 2010, p. 136).

Nesse sentido, o modo como a visita é feita, interfere no processo de ensino aprendizagem, já que o acervo ilustra, de modo concreto, as aulas de história, de tal modo, as visitas denominadas de "tradicionais", direcionadas pelo docente, baseado em um roteiro escrito, resultavam não apenas em uma compreensão parcial do acervo, mas incentivavam o estudante a reproduzir o que constavam nas legendas e painéis, sem a reflexão do significado dos objetos ali presentes. Essa forma de visitar museus deixa que os "objetos permaneçam inacessíveis", torna-se necessário "desencadear uma ação educativa que estimule a sensibilidade à linguagem plástica" (BITTENCOURT, 2011, p. 355).

Para evitar essa atitude que não desperta a crítica dos estudantes diante do espaço museológico, é necessário o estímulo à reflexão, aos questionamentos, para que os estudantes se sensibilizem quanto à sua atuação como agentes ativos e transformadores da história, e por meio do que for narrado ou não ali no museu, saberem se posicionar de forma crítica e reflexiva. Desse modo, o docente "deverá problematizar o espaço, os objetos, a narrativa museal, recorrendo a perguntas do tipo: como são pensados os museus? Quais narrativas estão presentes? Como acontece a seleção de memória que se deseja preservar?" (CHICARELI; ROMEIRO, 2014, p. 87). Outro aspecto, reside na explicação que tem início com a "trajetória do objeto do lugar que foi encontrado ou adquirido até como chegou ao museu, tornando-se, então, 'peça de museu'. Essa atividade, advertem os especialistas, deve ser realizada obrigatoriamente ou no início ou no final do trabalho" com os estudantes (BITTENCOURT, 2012, p. 357).

Em relação ao papel educativo dos museus, como espaços possibilitadores para práticas pedagógicas, fazem-se necessárias algumas mudanças que permitam

maior interação com o público visitante. Por essa razão, algumas críticas contemporâneas são dirigidas ao modo como os museus expõem os seus acervos, como na apresentação de um conjunto de “objetos em vitrinas com etiquetas informativas, o que concorre para uma total dispersão e desinteresse do público visitante para formar a imagem dessas instituições, consideradas como ‘lugar de coisas velhas/distantes’ e sem sentido para a vida dos alunos[as]” (ALMEIDA; VASCONCELLOS, 2015, p. 106).

[...] uma instituição museológica oferece à sociedade começa com o reconhecimento dessas representações acerca dos museus, da memória e da História. Reconhecer, questionar e reconstruir significados e representações do senso comum são procedimentos pedagógicos coerentes com os objetivos e princípios há muito debatidos no âmbito da teoria da metodologia do ensino de História (ABUD; SILVA; ALVES, 2010, p. 127-128).

Além disso, para que o ensino seja significativo, deve-se levar “em consideração as emoções e sensibilidades dos sujeitos”, os quais devem encontrar no “espaço museal recursos para a mobilização de saberes históricos e experiências com o passado ali representado pelos objetos que constituem sua musealia”, ou seja, o seu conjunto de bens culturais (MATOS, 2019, p. 14-15).

A seguir, para uma melhor compreensão do que foi a Guerra da Balaiada na então Província do Maranhão, e as memórias desse conflito presentes nas abordagens historiográficas, apresentam-se um breve resumo do movimento e as visões de alguns historiadores que representam versões interpretativas tradicionais e revisionistas sobre essa revolta.

Balaiada: história e historiografia

A Guerra da Balaiada foi um levante que movimentou milhares de sertanejos em uma grande extensão do território maranhense, mais especificamente na banda oriental e ao centro-sul. Seus principais líderes são originários das camadas populares, e a luta se caracterizou pelo uso de táticas de guerrilhas por parte dos rebeldes, gerando o deslocamento contínuo dos acampamentos balaios. Nessa mobilização, circulavam homens, mulheres e até

crianças, ainda que estes dois últimos não tenham sido até agora apreciados pela historiografia, mas que se constituíam em uma espécie de “exército invisível”. Do mesmo modo, a participação escrava na revolta foi expressiva e ainda necessita de maiores estudos que problematizem essa presença, dado que a historiografia tem interpretado o levante escravo tanto como pertencente ao movimento da Balaiada, quanto sendo uma revolta paralela, cuja confluência se deu somente no momento final quando os dois movimentos agonizavam⁴ (SANTOS 1983).

As causas imediatas da eclosão da Balaiada estão ligadas ao descontentamento com a Lei dos Prefeitos, a prática do recrutamento forçado e as disputas políticas entre os liberais e cabanos, as quais causavam perseguições aos inimigos do grupo situacionista. Em 1838, ano em que teve início a revolta, a Província era governada pela facção política dos cabanos, na figura do então presidente Vicente Pires de Figueiredo Camargo. No entanto, as razões mais profundas para o envolvimento dos milhares de sertanejos nessa luta se relacionam com as desigualdades sociais, exploração, discriminações, arbitrariedades, a estrutura latifundiária que dificultava o acesso dos livres pobres ao uso da terra.

Desse modo, a Balaiada irrompeu no Maranhão, estendeu-se para o Piauí e alcançou também o Ceará, apresentando as suas especificidades nestas províncias. Essa revolta foi uma das principais rebeliões do período regencial, chamou a atenção pela amplitude geográfica e heterogeneidade das suas bases sociais. Teve como principais líderes um vaqueiro (Raimundo Gomes), um escravo (Negro Cosme) e um camponês/roceiro (Manoel Francisco dos Anjos Ferreira, conhecido como Balaio). O episódio considerado deflagrador da revolta foi a invasão da prisão na Vila da Manga, em 13 de dezembro de 1838, pelo vaqueiro Raimundo Gomes para libertar os seus companheiros que haviam sido recrutados por ordem do subprefeito local.

⁴ A principal interpretação dessa vertente historiográfica que vê o levante escravo como um movimento paralelo é o estudo de Maria Januária Vilela Santos, *A Balaiada e a Insurreição de Escravos no Maranhão* (1983). Outro estudo que traz o enfoque da participação dos escravos é o da pesquisadora Mundinha Araújo que enfatiza a figura do Negro Cosme, líder dos quilombolas, na obra denominada *Em busca de Dom Cosme Bento das Chagas – Negro Cosme, Tutor e Imperador da Liberdade* (2008).

Episódios de resistência ao recrutamento forçado eram comuns naquele período, como o que foi registrado no dia 22 de novembro de 1838, em que Francisco Ferreira, conhecido como o Balaio, libertou o seu filho recrutado, gabando-se que iria “fazer soltar a quantos recrutas passarem, e que finalmente há de assassinar ao que recrutou filho⁵” (Carta do prefeito do Brejo, de 12 de dezembro de 1838 apud ASSUNÇÃO, 1998, p. 78). Nos dois casos, sobressai a questão do recrutamento forçado, mas foi no episódio da vila da Manga que houve a emissão de um manifesto político, o qual expressava as reivindicações dos rebelados. Em julho de 1839, os balaioes, que se autodenominavam bem-te-vis, tomaram a cidade de Caxias, segunda cidade mais importante da província maranhense. Esse foi o auge da revolta, com a vitória dos balaioes nos principais confrontos com as forças repressoras do governo. E para o maior desespero das autoridades, em novembro de 1839, teve início a insurreição de escravos, liderada por Cosme Bento das Chagas, composta por mais de 3 mil quilombolas.

No decorrer desse conflito, os bem-te-vis e cabanos se atacavam na tribuna jornalística com acusações recíprocas sobre a responsabilidade pela revolta e seu crescimento, a exemplo do argumento dos bem-te-vis. De acordo com Janotti (1987, p. 53), desde o começo da Balaiada, “os bem-te-vis não cansaram de responsabilizar os cabanos pelo crescimento da revolta, pela ineficiência da administração, pela corrupção da Guarda Nacional e, aproveitando-se da insegurança geral, vaticinar um grande derramamento de sangue na província”.

Acerca dessa revolta, há autores que a interpretam sob a ótica da historiografia tradicional⁶, como um movimento de desordem e banditismo, a exemplo de Domingos Magalhães (1848) e Ribeiro do Amaral (1898, 1900, 1906); enquanto os autores representantes de uma historiografia mais revisionista⁷

⁵ Na historiografia tradicional, prevaleceu a versão narrada por Domingos Magalhães (1848) de que a entrada do Balaio no conflito, foi para vingar o estupro das suas filhas cometido por oficial das tropas legalistas.

⁶ Cf. MAGALHÃES, Domingos José Gonçalves de. **Memória histórica e documentada da revolução da província do Maranhão desde 1838 até 1840**. Rio de Janeiro: Revista do IHGB, n. 10, 1848; AMARAL, José Ribeiro de. **Apontamos para a História da Balaiada na Província do Maranhão**. Maranhão: Typografia Teixeira, 1898, 1900, 1906. 3v.

⁷ Cf. CARVALHO, Carlota. **O Sertão**: subsídios para a história e a geografia do Brasil. 3. ed. Teresina: EDUFPI, 2011. SERRA, Astolfo. **A Balaiada**. 2 ed. São Luís: GEIA. 2008.

destacam as motivações políticas e sociais da revolta, a exemplo de Carlota Carvalho (1924) e Astolfo Serra (1946), que dão uma interpretação mais humanizada dos revoltosos. Do ponto de vista da produção acadêmica, feita por historiadores de profissão⁸, surgiram novas abordagens que enfatizam o protagonismo da participação popular, a luta dos escravos nesse movimento, o caráter camponês e sertanejo da revolta, a relação entre balaios e bem-te-vis, a exemplo dos trabalhos de Maria Januária Vilela Santos (1983), Maria de Lourdes Mônaco Janotti (1987), Matthias Assunção (1988, 1998, 2003, 2005)⁹ e Sandra Regina Santos (2010).

Variadas interpretações foram escritas a respeito desse movimento. “As diferentes interpretações da Balaiada surgem na época mesma do movimento e se articulam a luta entre os dois partidos políticos do Império, o conservador e o liberal” (ASSUNÇÃO, 1998, p. 71). Entre esses grupos políticos, incidiram constantes lutas pelo poder, conseqüentemente, houve uma instabilidade política, com crises sociais e econômicas.

O primeiro a elaborar uma interpretação da Balaiada foi Domingos Magalhães (1848), por ter sido secretário do governo e contemporâneo da Balaiada deu uma visão que pôde ser considerada como a forma que a elite da época viu a Balaiada e os seus participantes, isto é, como bandidos, rebeldes e baderneiros. Ainda sobre Magalhães, destaca-se que o fato dele ter vivenciado essa guerra, assim como ocupou um cargo, em que teve a chance de “acompanhar as ações do governo e as reivindicações dos rebeldes, confere a sua interpretação um caráter de “verdade” que a historiografia tradicional ao procurar sempre contar a ‘verdadeira história’, considerou inquestionável e reproduziu exaustivamente” (ABRANTES, 1996, p. 50).

⁸ Cf. SANTOS, Maria Januária Vilela. **A Balaiada e a Insurreição de Escravos no Maranhão**. São Paulo: Ática, 1983; JANOTTI, Maria de Lourdes Mônaco. **A Balaiada**. São Paulo: Brasiliense, 1987. SANTOS, S. R. R.. **A Balaiada no Sertão**: a pluralidade de uma revolta. 1. ed. São Luís: Editora UEMA, 2010.

⁹ Entre os trabalhos, destacamos *A Guerra dos Bem-te-vis* (1988), *Cabanos contra Bem-te-vis: a Construção da Ordem Pós-Colonial no Maranhão (1820-1841)* (2005), *Sustentar a Constituição e a Santa Religião Católica, amar a Pátria e o Imperador. Liberalismo popular e o ideário da Balaiada no Maranhão* (2011).

Sobre o coronel Luis Alves de Lima e Silva, enviado ao Maranhão como Presidente e Comandante das Armas, é apresentado como o grande estrategista militar e habilidoso político que conseguiu sufocar a Balaiada. Observe o olhar de condenação de Magalhães em relação às camadas populares e de como valoriza a figura de Luís Alves de Lima e Silva, o futuro Duque de Caxias:

O que seria do Maranhão e do Piauí se o Sr. Luiz Alves, imitando os seus antecessores, se conservasse na capital da província. E atenuando em sua mente o mal, lhe não acudisse pronto e eficaz remédio! Por esta facilidade e menosprezo, a fâisca da Vila da Manga incendiou toda a província, e nove bandidos levantaram mais de nove mil (MAGALHÃES, 1858, p. 98).

Uma das ações desse presidente foi restringir a concessão de anistia, impondo condições para a rendição dos rebeldes livres, pois os seus alvos prioritários eram os escravos. Exigia aos que se rendiam que colaborassem com a captura dos escravos. Em fevereiro de 1841, era anunciada oficialmente a “pacificação” da Província, com a prisão do líder quilombola Negro Cosme. Quanto ao líder rebelde Raimundo Gomes, rendeu-se às tropas oficiais, sendo morto quando já estava sob a custódia das tropas legalistas, juntando-se a estatística que indica entre três a seis mil rebeldes mortos e milhares de balaios feitos prisioneiros. A violência repressiva alcançou também as populações sertanejas livres e libertas, havendo notícias de massacres de homens, mulheres e crianças, com a ajuda das elites bem-te-vis.

O autor José Ribeiro do Amaral (1898, 1900, 1906) tentou negar o apoio dado aos rebeldes pelo partido dos bem-te-vis, pois, afirmava que o partido liberal se colocou “contra os rebeldes e a favor de todos aqueles que empunhassem armas para sufocar o movimento, e que o fato dos rebeldes se intitularem bem-te-vis não significa que fossem apoiados pelo partido Bem-te-vi”. Desse modo, o olhar de Ribeiro do Amaral sobre os rebeldes é semelhante ao de Domingos de Magalhães: “Sua visão dos rebeldes em nada difere da de Domingos de Magalhães. Chama-os de bandidos, bando de sediciosos, salteadores, vindos da mais baixa ralé da sociedade, pessoas brutas e ignorantes” (ABRANTES, 1996, p. 57).

Para uma historiografia tradicional, os balaios eram violentos e sem capacidade de elaborar algum ideal político, “[...] a elite podia explicar a revolta sem, contudo, admitir as razões estruturais que levaram a ela” (ASSUNÇÃO, 1998, p. 79).

Na perspectiva revisionista, escrevendo nas primeiras décadas do século XX, Carlota Carvalho (1924), quando se referiu a Raimundo Gomes, defendeu suas ações, pois segundo ela, esse vaqueiro “cumpriu um dever de cidadão e usou um direito concedido pela natureza. Reagiu contra o despotismo” (CARVALHO, 2011, p. 161). Abrantes (1996, p. 51) explica que um dos motivos para essa visão de Carlota Carvalho mais favorável aos rebeldes, era devido a sua origem sertaneja e experiência familiar que preservou outra memória do conflito e seus agentes, já que a sua família era de procedência baiana, “vivendo no sul do Maranhão, região conhecida genericamente como “Pastos Bons”, o contato direto como o meio e com os descendentes de participantes da luta, deu a escritora uma visão mais humana do conflito e dos seus combatentes”.

O autor Astolfo Serra (1946) explicou as ações violentas dos rebeldes como sendo uma reação a uma violência iniciada pelo despotismo das autoridades, rebatendo a acusação de que eram meros bandidos ávidos somente de pilhagem. Para Serra (2008, p. 19), os milhares de “caboclos” e “negros quilombolas” que pegaram em armas no Maranhão no fim do Período regencial, não devem ser considerados como meros bandidos, porque os “seus crimes, os desatinos cometidos, as violências e atrocidades foram consequências e não causa dessa guerra”.

Seguindo essa linha de raciocínio de Serra, pode-se considerar o caso de Manoel Ferreira dos Anjos, conhecido como Balaio, que teria aderido à causa rebelde ou para vingar-se do estupro das suas filhas por um oficial das forças da repressão ou para reagir ao recrutamento de seus filhos, como sendo de banditismo social, haja vista que as suas ações refletem uma reação à injustiça social, como afirma o historiador britânico Eric Hobsbawm (2010, p. 69) em seu estudo sobre banditismo social, que “na grande maioria dos casos registrados, os bandidos sociais realmente começam sua carreira com alguma disputa de caráter

não criminoso, com uma questão de honra ou como vítimas daquilo que eles e seus vizinhos têm na conta de injustiça”.

Nos trabalhos acadêmicos contemporâneos, destaca-se a vasta obra do historiador Matthias Assunção, que se contrapõe às afirmativas que relegavam os rebeldes à categoria de bandidos, trazendo os rebeldes para uma atuação como agentes políticos também capazes de se inserirem naquele clima de instabilidade política e tensão social. “A historiografia conservadora é a que mais insiste na caracterização dos rebeldes como cruéis ‘facínoras’ ávidos de sangue” (ASSUNÇÃO, 1998, p. 80). Pois, na memória oral eles simplesmente são vistos como atores sociais que saíram do seu cotidiano para unirem-se uns com os outros, para apoiarem um movimento, no qual se sentiam vítimas do descaso. Assim, as causas dessa revolta vão muito mais além de um único motivo.

A historiadora Sandra Regina Rodrigues dos Santos, na obra *A Balaiada no Sertão: a pluralidade de uma revolta* analisa a Balaiada no contexto do sertão, mostrando que “a falta de articulação do sertão maranhense com o litoral criou uma nítida separação entre as duas regiões” e “o gérmen da história da Balaiada tem ligação direta com este aspecto dicotômico, além de contemplar diversos aspectos de natureza distinta” (SANTOS, 2010, p. 05). Além disso, considera que a Balaiada foi um movimento que contou com uma grande participação popular, e:

[...] representou a confluência de fatores sociais (desrespeito, opressão, exploração e miséria) e de reivindicações políticas de caráter nativistas (suspensão da Lei dos Prefeitos e Subprefeitos, expulsão do Presidente da Província, expulsão dos portugueses) por uma parcela significativa da população do sertão maranhense, composta de vaqueiros, escravos fugitivos, pequenos artesãos, assaltantes de estradas, agricultores, sem-terra, desertores da Guarda Nacional, pequenos comerciantes, fazendeiros etc... (SANTOS, 2010, p. 189).

Segundo Santos (2010, p. 189), “a repressão pelo poder das armas foi fator decisivo para a derrota da Balaiada, ” mas diversos fatores também colaboraram para essa derrota: “a desunião, que fragilizou e dividiu os rebeldes; a traição dos companheiros, que foram cooptados pela legalidade; o abandono da revolta em virtude da maioria do imperador, quando então se entregaram vários rebeldes graças a lei da anistia, e finalmente, a fome e as doenças”.

Museu Memorial da Balaiada de Caxias/MA

Como se observou, historicamente, a Balaiada prevaleceu no meio social com as interpretações conservadoras, que destacavam os balaios como baderneiros, ladrões, bandidos, fadados ao mundo do crime. Na tentativa de remover tais lacunas, surgiram novas pesquisas que ressignificaram esse levante e romperam com o “silêncio dos balaios”, revelando nos seus atos os meios imediatos encontrados na luta contra a exclusão dos processos sociopolíticos e os maus tratos recebidos de seus governantes. Essas pesquisas também apresentaram as singularidades da Balaiada, como a participação de caboclos, artesãos, vaqueiros, pequenos lavradores, negros alforriados, índios e escravos, os quais protagonizaram batalhas de resistência por quase dois anos, que envolveram as então províncias do Maranhão, Piauí e Ceará.

É de suma relevância sinalizar que em São Luís do Maranhão, no bairro do João Paulo, em frente ao 24º Batalhão de Infantaria Leve, há um monumento em homenagem ao coronel Luís Alves de Lima e Silva, o Patrono do Exército Nacional Brasileiro, conhecido também por Duque de Caxias. No entanto, não há na cidade de São Luís nenhum monumento que homenageie os líderes populares da Balaiada. Essas homenagens aos agentes da repressão e os silenciamentos em relação aos líderes balaios são significativos da memória oficial que foi construída ao longo de quase dois séculos.

Como já enfatizamos neste trabalho, a historiografia atual tem renovado os estudos sobre a Balaiada, com ênfase na participação popular (escravos, negros, pobres livres) e o caráter político e social do movimento, o que tem contribuído para a sua reabilitação. Não se podem ocultar as ações repressoras do Duque de Caxias em relação à participação popular na Balaiada, a qual conheceu a mais dura face da repressão para a época.

Na pretensão de preservação da memória histórica da Balaiada, na cidade de Caxias, Maranhão, em 26 de junho de 2004, inaugurou-se o museu denominado de *Memorial da Balaiada* (Imagem 01), que permite conhecer e compreender o que foi esse movimento por meio da cultura material, isto é, a produção de elementos

elaborados pelos seres humanos, neste caso, as ruínas, canhões, restos de armamentos, balas de chumbo, projéteis, botões, moedas e fivelas dos militares e dos homens e mulheres que participaram da revolta, e há também monumentos erguidos após a guerra.

Imagem 1: Fachada do Memorial da Balaiada



Foto: Reinilda de Oliveira Santos (2018)

Esse Memorial, maior museu da cidade de Caxias-MA, constitui-se de um Museu-Escola e um Centro de Documentação, com finalidade de “preservar valorizar os acervos históricos, arqueológicos e documentais” dessa cidade. Seus principais frequentadores são estudantes de variados níveis, para visitação e pesquisa a respeito do tema da Balaiada, e “a comunidade em geral e turistas maranhenses, de outros estados, como: São Paulo, Pará, Rio de Janeiro, Pará, Roraima, entre outros e diversos países, como Itália e Portugal. Conta oito funcionários, incluindo vigias, apoio, guia, direção” e uma museóloga (MARANHÃO, 2016, p. 02).

Para Wybson Carvalho¹⁰, poeta e membro da Academia Caxienses de Letras, o sítio histórico do Morro do Alecrim mostra bem o patrimônio histórico de

¹⁰ Wybson Carvalho. Entrevista [30 de maio, 2018] Caxias, 2018. Entrevista concedida   Reinilda de Oliveira Santos.

Museu Memorial da Balaiada: a educação museal e a preservação da memória histórica da Guerra dos Bem te vis

Caxias, o qual chama atenção para as ruínas do forte que abrigou de início “as forças legalistas do Norte durante o movimento de adesão dos portugueses a independência do Brasil hoje apresentam as duas visões, a dos vencedores através da Praça Duque de Caxias e dos vencidos com a construção do memorial da Balaiada”.

O museu Memorial da Balaiada se encontra no antigo Quartel de Polícia, atualmente resta apenas as suas ruínas (Imagem 2). Esse local serviu de abrigo para as tropas do português José da Cunha Fidié¹¹, no contexto das lutas pela Independência do Brasil (1823), e do coronel Luís Alves de Lima e Silva, Duque de Caxias, na Guerra da Balaiada (SANTOS, 2019).

Imagem 2: Ruínas do antigo Quartel de Polícia



Foto: Reinilda de Oliveira Santos (2018)

O museu Memorial da Balaiada tem uma exposição contínua, de “perfil histórico, abrangendo a vida dos balaios, os seus líderes e a cidade de Caxias na época do conflito”. O seu acervo conta com mais de 350 peças de “artefatos arqueológicos e restos de armamentos, balas de chumbo, projéteis, botões e fivelas dos militares e dos homens e mulheres” que atuaram nessa guerra. Há também um “acervo eclético de peças de mobiliário, prataria, telas, um painel em xilogravura da artista plástica Tita do Rêgo Silva e esculturas em argila dos

¹¹ Para mais informações a respeito do José da Cunha Fidié, ver: FIDIÉ, João José da Cunha. **Varia fortuna de um soldado português**. Teresina: Fundapi, 2006.

principais líderes da Balaiada” (MARANHÃO, 2016, p. 2). Por meio desse espaço, o público visitante pode observar as armas e instrumentos de torturas usados durante o conflito da Balaiada.

Abaixo seguem algumas fotos do acervo desse museu:

Imagem 3: Peças do acervo do Memorial da Balaiada



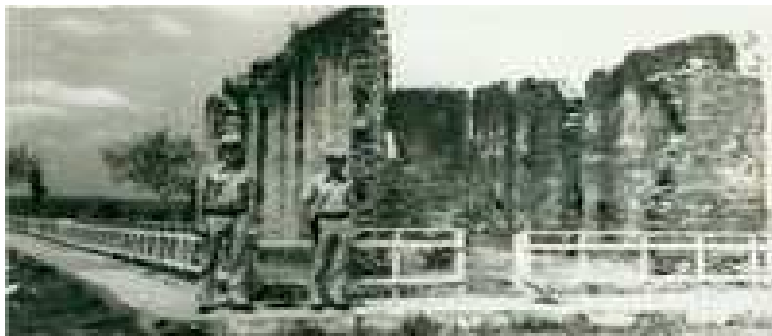
Fotos: Reinilda de Oliveira Santos (2018).

Esse Memorial é resultado de escavações arqueológicas em que um grupo de pesquisadores (universitários e historiadores), no ano de 1997, sob a liderança do professor e arqueólogo Deusdedit Carneiro Filho, diretor do Centro de Pesquisa de História Natural e Arqueologia do Maranhão, com apoio da UEMA, decidiram recontar a história da Balaiada por meio dos seus vestígios arqueológicos. Para tal escopo, instalaram-se “no Morro do Alecrim, palco final da revolta, e trabalharam durante seis meses em busca dos vestígios do conflito”. No decorrer das escavações, deparam-se com “restos de armamentos, foram encontrados até fragmentos de ossos humanos, além de instrumentos de castigo dos escravos, como correntes, tesouras e gargalheiras usadas em castigos dos escravos” (MARANHÃO, 2016, p. 2-3). Atualmente, o Memorial integra o “museu-escola, biblioteca, centro de documentação e um laboratório de restauração de textos antigos”, sendo “entendido como espaço de salvaguarda e de divulgação de bens materiais representativos da identidade de um determinado grupo” (SOUZA, 2016, p. 69).

O Morro do Alecrim (imagens 4 e 5) contém informações que atendem às diferentes óticas sobre o conflito, de acordo com Wybson Carvalho¹², para o “turista, o pesquisador ou o visitante curioso ter a sua versão sobre essas duas partes, a Praça Duque de Caxias, retratando a história, o comportamento dos vencedores e o memorial da Balaiada é a outra parte, é a ótica sobre os vencidos”. Outro aspecto mencionado por Wybson Carvalho é que os “caxienses cotidianamente sentem-se representados quando olham para as ruínas do antigo forte que abrigou as forças legalistas do Norte no primeiro grande momento histórico de Caxias”. Assim, a comunidade local e os visitantes, “ao olhar aquelas ruínas aguçam o que está afixado às suas memórias sobre esses dois momentos. A adesão dos portugueses a independência do Brasil e a grande revolta política e social ocorrida no Maranhão no período de 1838 a 1841 a revolta da Balaiada”.

¹² Wybson Carvalho. Entrevista [30 de maio, 2018] Caxias, 2018. Entrevista concedida à Reinilda de Oliveira Santos.

Imagem 4: Ruínas do Morro do Alecrim



Fonte: IBGE (sem data)

Imagem 5: Ruínas do Morro do Alecrim



Imagem 6: Ruínas do Morro do Alecrim



Fotos: Reinilda de Oliveira Santos (2018).

No Morro do Alecrim, estão localizadas as denominadas Ruínas do Forte da Balaiada, atual Centro Histórico de Caxias. Esse local também é conhecido por outras denominações: “Ruínas do Forte da Guerra da Balaiada; Ruínas do Forte da Revolta da Balaiada; Ruínas do Forte do Morro do Alecrim; Ruínas do Quartel do Morro d

o Alecrim; Ruínas do Quartel de Fidié” (SANTOS, 2019, p. 67). No site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), informa que as Ruínas do Forte da Balaiada é umas das “poucas fortificações em terra construídas no Brasil, cujos vestígios ainda são aparentes. Feito de pedra de calcário e cal, em formato retangular, a construção do Forte é datada de 1840”. Essas Ruínas foram inseridas ao “jardim do Memorial da Balaiada, museu responsável pela salvaguarda da memória escrita e oral da Revolta maranhense” (IBGE, 2020). Segundo Santos, esses lugares são concebidos como produtos, testemunhos do vivido, os quais deixam marcas indelévels, desse modo:

[...] o complexo cultural e educacional do Morro do Alecrim se configura como a materialização do vivido e atualmente é uma parada obrigatória para as escolas da cidade de Caxias. O espaço desempenha papel importante na medida em que desconstrói um imaginário em relação ao movimento da Balaiada, a tempos arraigado à memória coletiva. É interessante frisar que há um contraponto entre a história materializado através do museu, espaço dos vencidos, e da praça duque de Caxias, espaço dos vencedores que está localizada em frente ao Museu (SANTOS, 2019, p. 69).

Além das ruínas, destacam-se, ao lado desse Memorial, os monumentos de várias personagens da Balaiada (imagem 06), como Raimundo Gomes, vaqueiro e um dos líderes da revolta; Cosme Bento das Chagas, o Negro Cosme, líder dos quilombolas; e do coronel Luís Alves de Lima e Silva, Presidente da Província do Maranhão e Comandante das Armas. Para Santos (2019), a representação desses líderes populares em frente a uma praça que leva o nome do Duque de Caxias, é um meio de protestar e confrontar a memória oficial, que relega a Balaiada como um movimento de baderna e banditismo.

Imagens 7-8: Líderes da Balaiada - Raimundo Vieira Gomes, o “Cara Preta” e Cosme Bento das Chagas, o “Negro Cosme”



Foto: Francisco Nascimento (2018).

A atual diretora, Mercilene Torres¹³, diz que quem visita esse memorial pode ter a experiência de contato com as duas realidades, pois, há uma representação de uma “sala de estar da elite caxiense do século XIX e a realidade dos balaio, uma casa de taipa”, em que nela consta um artesão fazedor de balaio. Sobre essas visitas ao Memorial, segundo a diretora, o interessante é que há pessoas “que ao ter contato, choram, elas nos contam que na zona rural os pais faziam cestos de palha e que usavam o abano para abanar o fogo. Elas visualizam a história delas e se sentem pertencentes à história dos balaio”.

Em 2018, foi inaugurado o Mirante da Balaiada (imagem 07), que foi anexado ao museu Memorial da Balaiada, o que se tornou “o novo cartão postal da cidade de Caxias e está localizado no Morro do Alecrim”. Esse Mirante figura “um complexo turístico, cultural e educacional juntamente com o memorial e as ruínas da Balaiada”. No que diz respeito a sua localização, na conjuntura da Guerra da

¹³ TORRES, Mercilene. Entrevista [31 de maio de 2018] Caxias. 2018. Entrevista concedida à Reinilda de Oliveira Santos.

Museu Memorial da Balaiada: a educação museal e a preservação da memória histórica da Guerra dos Bem te vis

Balaiada, “o local era estratégico, por ser alto e permitir uma visão mais ampla da cidade e foi utilizado como forma de vigiar e proteger o forte contra os balaios” (SANTOS, 2019, p. 68). Nesses lugares que mantêm a Memória Histórica da Balaiada ativa, diariamente, têm recebido públicos distintos, como estudantes de múltiplos níveis, pesquisadores, turistas brasileiros, estrangeiros, além da própria comunidade local.

Imagens 8-9: Mirante da Balaiada



Foto: Reinilda de Oliveira Santos (2018).

O museu Memorial da Balaiada foi tema da pesquisa de mestrado profissional da pesquisadora Rosângela de Oliveira Duarte, na Universidade Federal do Pará. O produto educacional resultante dessa pesquisa é o site *Memorial Virtual*, um espaço “que tem o objetivo de oportunizar a professores(as) e alunos(as) experiências de aprendizagem mediadas pelo patrimônio histórico cultural do Museu Memorial da Balaiada, localizado em Caxias, no ambiente virtual”.

Ainda segundo as informações que constam no site:

O tour pelo Memorial é uma perspectiva de interação diferente da visitação física, com predomínio da linguagem digital. Poderá ser explorado os objetos, as esculturas dos líderes balaios, as ruínas do forte e o busto de Duque de Caxias. O acervo eclético possibilita múltiplas perspectivas de ensino e aprendizagem na disciplina, é um lugar de

referência para pesquisar sobre a Balaiada; debater a memória construída sobre os balaios, levantar problemáticas históricas a partir dos objetos, discutir o conceito de fonte histórica, produção do conhecimento histórico e problematizar a relação entre museu, memória, patrimônio e história. O próprio conceito de museu pode ser problematizado, levando em consideração a modalidade virtual desses lugares, assim como o de patrimônio¹⁴.

Estão disponíveis neste site: orientações metodológicas; breve resumo sobre a Guerra da Balaiada; imagens do museu Memorial da Balaiada, por meio de *Tour* virtual, além de sugestões para um melhor aproveitamento pedagógico desse espaço museal em sua versão digital.

Considerações finais

Diante do exposto, inferiu-se que a Balaiada ou a Guerra dos Bem-te-vis foi uma das mais relevantes revoltas populares do Brasil Império, de insatisfação com as condições políticas, econômicas e sociais, no contexto da construção do Estado Nacional, em que os projetos de nação e cidadania eram elitistas e excludentes.

A historiografia tradicional criou uma narrativa desqualificadora da revolta, contribuindo para o reforço da memória oficial produzida pelos agentes da repressão, os vencedores. Para se contrapor a essa versão unilateral, tendo por base os novos estudos sobre a Balaiada e a participação popular nos movimentos sociais, o museu Memorial da Balaiada, na Cidade de Caxias – MA, apresenta um acervo que contempla uma memória histórica mais plural desse levante, uma vez que é por meio da memória que o discurso do sujeito se torna possível (GIRON, 2000) e a “memória é elemento essencial do que se costuma chamar de identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje” (LE GOFF, 1990, p. 435).

Assim, a existência de museus com esse papel social educativo, que possibilita novas representações sobre sujeitos históricos e movimentos sociais tradicionalmente silenciados, permite ver nos movimentos de revoltas

¹⁴ Cf. DUARTE, Rosângela de Oliveira. Memorial Virtual. 2020. Disponível em: <http://www.memorialvirtual.com/>. Acesso em: 23 jul. 2020.

contemporâneas, tanto na cidade como no campo, os quais levantam bandeiras semelhantes com reivindicações de melhores condições de vida, moradia, trabalho e acesso a terra, o desdobramento desse processo histórico de lutas contra a exclusão social, que ainda se perpetua na atualidade (GOMES, 2013).

Para tanto, apresentou-se a importância da educação museal para o ensino de História, que quando utilizada como recurso didático contribui de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem. Para uma compreensão do que foi a Balaiada, abordou-se um panorama da revisão historiográfica do tema, com interpretações conservadoras e revisionistas. Enfim, mostrou-se a origem do museu Memorial da Balaiada, alguns elementos do seu acervo, fundamentais para a preservação da memória histórica da revolta, o que contribui para uma melhor compreensão desse processo histórico, muitas vezes, esquecido e negligenciado por grande parte da sociedade.

Portanto, a Balaiada também pode ser tomada como símbolo de resistência no campesinato, na resistência negra, já que parte das forças rebeldes era formada por milhares de escravos quilombolas, a maioria deles chefiados pelo famoso Negro Cosme. A apropriação da História do movimento da Balaiada torna-se instrumento de construção de uma identidade com as lutas populares do presente e de busca de transformação política e social, apontando uma tradição de resistência das camadas oprimidas.

Referências

ABRANTES, Elizabeth Sousa. **A Balaiada e os Balaios**: uma análise historiográfica. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 1996.

ABRANTES, Elizabeth Sousa; MATEUS, Yuri Givago Alhadeff Sampaio. Novas abordagens para o ensino da Balaiada. In.: CAMÊLO, Júlia Constança Pereira;

MATEUS, Yuri Givago Alhadeff Sampaio (Org.). **História do Maranhão na sala de aula**: formação saberes e sugestões. São Luís: EDUEMA, 2019, p. 217-237.

ABUD, Kátia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

ALMEIDA, Adriana Mortara; VASCONCELLOS; Camilo de Mello. Por que visitar museus. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12 ed. São Paulo: Contexto, 2015. p.104-116.

ALMEIDA, Pilar; MARTINEZ, Albertina Mitjans. As pesquisas sobre aprendizagem em museus: uma análise sob a ótica dos estudos da subjetividade na perspectiva histórico-cultural. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 20, n. 3, p. 721-737, 2014.

AMARAL, José Ribeiro de. **Apontamos para a História da Revolução da Balaiada na Província do Maranhão**. Maranhão: Typografia Teixeira, 1898, 1900, 1906. 3v.

ASSUNÇÃO, Matthias Rohrig. **A Guerra dos Bem-te-vis**. São Luís: SIOGE, 1988.

ASSUNÇÃO, Matthias Rohrig. Histórias do Balaio. **Revista História Oral**. Associação Brasileira de História Oral, São Paulo, v. 1, n. 1, 1998.

ASSUNÇÃO, Matthias Rohrig. Cabanos contra Bem-te-vis: a construção da ordem pós-colonial no Maranhão 1820-1841. In: PRIORE, Mary Del; GOMES, Flavio (Org.). **Os senhores dos rios**: Amazônia, margens e histórias. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

ASSUNÇÃO, Matthias Rohrig. Miguel Bruce e os “horrores da anarquia” no Maranhão, 1822-1827. In: JANCSÓ, István (Org.). **Independência**: história e historiografia. São Paulo: Hucitec, 2005.

Museu Memorial da Balaiada: a educação museal e a preservação da memória histórica da Guerra dos Bem te vis

BARROS, José D'Assunção. História e memória – uma relação na confluência entre tempo e espaço. **Mouseion**, v. 3, n. 5, p. 35-67, 2009.

BARROS, José D'Assunção. Memória e História – uma discussão conceitual. **Tempos Históricos** (EDUNIOESTE), v. 14, p. 317-343, 2011.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4 ed. São Paulo, Cortez Editora, 2011.

CARLAN, Claudio Umpierre. Os Museus e o Patrimônio Histórico: uma relação complexa. **História**, São Paulo, 27 (2), 2008, p. 75-88.

CARVALHO, Carlota. **O Sertão: subsídios para a história e a geografia do Brasil**. 3. ed. Teresina: EDUFPI, 2011.

CARVALHO, Wybson. **Entrevista** [30 de maio de 2018] Caxias. 2018. Entrevista concedida à Reinilda de Oliveira Santos.

CHICARELI, Larissa Salgado; ROMEIRO, Kauana Candido. Museu e ensino de História: pensar o museu como local de conhecimento e aprendizagem. **Revista Confluências Culturais**, v. 3, n. 2, p. 85-93, 2014.

DUARTE, Rosângela de Oliveira. **Memorial Virtual**. 2020. Disponível em: <http://www.memorialvirtual.com/>. Acesso em: 23 jul. 2020.

ENGEL, Magali Gouveia. Balaiada. In: VAINFAS, Ronaldo (Dir.). **Dicionário do Brasil Imperial (1822-1889)**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008. p. 71 - 73.

ENGEL, Magali Gouveia. Regência. In: VAINFAS, Ronaldo (Dir.). **Dicionário do Brasil Imperial (1822-1889)**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008. p. 622 – 625.

FRANCO, Sebastião Pimentel. Uma reflexão sobre o papel educativo dos museus.

Dimensões: Revista de História da Ufes, , N.º. 1, 1990, p. 17-18.

GIRON, Loraine Slomp. Da memória nasce a História. In: LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emma (Orgs.). **A memória e o ensino de História**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC – ANPUH – RS, 2000, p. 23-38.

GOMES, Flavio. “Quilombos. Sonhando com a terra, construindo cidadania”, in: PINSKY, Carla Bassanezi, PINSKY, Jaime. **História da Cidadania**. 6ª ed., São Paulo: Ed. Contexto, 2013.

HALBWACHS, Maurice, **Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, 2015.

HOBSBAWM, Eric. **Bandidos**. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020). **Ruínas do Forte da Balaiada: Caxias, MA**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=448994&view=detalhes>

JANOTTI, Maria de Lourdes Mônaco. **A Balaiada**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 5. ed. Campinas - São Paulo: Editora da UNICAMP, 2003.

MAGALHÃES, Domingos José Gonçalves de. Memória histórica e documentada da revolução da província do Maranhão desde 1838 até 1840. Rio de Janeiro: **Revista do IHGB**, n. 10, 1848.

MARANHÃO. Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão. **Memorial da Balaiada retrata momento histórico da cidade de Caxias**. 2016. Disponível em:

Museu Memorial da Balaiada: a educação museal e a preservação da memória histórica da Guerra dos Bem te vis

<https://al-ma.jusbrasil.com.br/noticias/302252148/memorial-da-balaiada-retrata-momento-historico-da-cidade-de-caxias>. Acesso em: 30 jun. 2020.

MATOS, Júlia Silveira. Aprendizagem Histórica: memória, cultura e sensibilidades no olhar de uma historiadora no museu. **Opsis (Online)**, Catalão-GO, v. 19, 2019.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n.10, dez. 1993, p.7-28.

POLLACK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista estudos históricos**, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

SANTOS, Maria Januária Vilela. **A Balaiada e a Insurreição de Escravos no Maranhão**. São Paulo: Ática, 1983.

SANTOS, Reinilda de Oliveira. Memórias da Cidade: educação e preservação através do Mirante, Ruínas e Memorial da Balaiada de Caxias-MA. In.: **Anais do II Simpósio Memórias da Balaiada 180 anos**. São Luís: Editora UEMA, 2019.

SANTOS, Sandra Regina Rodrigues. **A Balaiada no Sertão: a pluralidade de uma revolta**. 1. ed. São Luís: Editora UEMA, 2010.

SERRA, Astolfo. **A Balaiada**. 2 ed. São Luís: GEIA. 2008.

SOUZA, Adriana Barreto de. O resgate do que se desmancha: a cartografia da pacificação da Balaiada. **Topoi**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 233-257, jan-jun. 2008.

SOUZA, Joana Batista. **Educação patrimonial: passados possíveis de se preservar em Caxias – MA**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas) – Universidade Estadual do Maranhão. São Luís, 2018.

TORRES, Mercilene. **Entrevista** [31 de maio de 2018] Caxias. 2018. Entrevista concedida à Reinilda de Oliveira Santos.

VIEIRA, Guilherme Lopes. O museu como lugar de memória: o conceito em uma perspectiva histórica. **Mosaico**, v. 8, n. 12, 2017.

Museu Sacaca: a experiência de um museu na Amazônia

José Maria da Silva

Introdução

Sem dúvida, os museus cumprem funções relevantes na sociedade. Criados a partir da expansão da Europa pelo mundo, no período colonial, inicialmente foram denominados de gabinetes de curiosidades. Esses locais tinham as marcas do colonialismo, na medida em que os viajantes levavam artefatos de lugares, civilizações e culturas diferentes da Europa, com a finalidade de criar coleções – e exibi-las como artefatos exóticos.

A concepção de exotismo que se afirmou na perspectiva dos europeus sobre outros povos – calcada na ideia do homem selvagem –, a partir do século XVI tornou-se um tropos da modernidade iluminista ocidental (WHITE, 1994). Tal fato constituiu-se em ponta de lança do colonialismo e transformado em “processo civilizatório” (ELIAS, 1994), na relação entre europeus e outros povos no mundo.

Os primeiros museus surgiram na Europa, com base em espécies botânicas, geológicas e artefatos culturais de populações de outros lugares do mundo. Eram os museus de história natural que se abasteceram no século XIX da diversidade biológica, sob a perspectiva do evolucionismo e denominados de “enciclopedistas” (CHAGAS, 2007). Os primeiros museus constituídos no Brasil, estavam alinhados a

essa perspectiva museológica – no caso, o Museu Nacional (1808), o Museu Paraense Emílio Goeldi (1866) e o Museu Paulista (1894).

A criação do Museu Emílio Goeldi está estritamente relacionada ao período de pesquisas biológicas de inspiração evolucionista (GUALTIERI, 2005; SCHWARCZ, 1993). A origem da instituição se deu a partir das expedições dos naturalistas na Amazônia, quando os mesmos passavam por Belém – após incursões pelo interior – para organizar as remessas dos produtos de suas pesquisas (espécies da flora, fauna, solo e cultura material).

Estudos sobre o processo histórico de criação do Museu Goeldi evidenciam que a passagem dos naturalistas por Belém fomentou curiosidades científicas, em diálogos com os viajantes, e a criação de uma Associação Filomática. Esta se encarregou de gestões junto ao governo da província do Grão-Pará – com papel decisivo de Domingos Soares Ferreira Penna – e, posteriormente, a criação do museu em 1866 (CRISPINO et alii 2006; SANJAD, 2010).

Deste modo, o Museu Paraense Emílio Goeldi nasceu no âmbito da tradição dos museus de história natural, com enfoque no colecionamento de espécies biológicas e artefatos etnográficos. Essa linhagem de museu inaugura, portanto, a ideia de um espaço voltado para a formação de coleções e exposição para o público. Outras perspectivas foram sendo adicionadas com o tempo, constituindo o espaço museal um campo ao mesmo tempo diverso e complexo que abarca desde amostras biológicas, artefatos de memória (peças arqueológicas e etnográficas), coleções e exposições sobre populações específicas e museus de arte.

Ao mesmo tempo que está intimamente ligado, em seu nascedouro, à expansão colonial europeia pelo mundo, o museu é uma instituição da modernidade. É no âmbito da sociedade moderna que tem lugar a valoração dos artefatos materiais, seja por si mesmo ou como fundamentos da memória, instituindo assim o que se denomina de “cultura material” (STOCKING Jr., 1985). Isto serve tanto para artefatos arqueológicos e etnográficos de populações, quanto para objetos considerados de valor simbólico e afetivo, como joias de herança,

moedas, vestuários, coroas, livros, dentre outros.¹ Deste modo, o museu passa a ser o guardião de objetos e coleções, bem como lugar de exposição para visitantes.

Museus no Amapá: breve introdução

Desde que foi criado como território federal, o Amapá nunca desenvolveu efetivamente uma política governamental para a área de museologia. A história dos museus nos períodos do ex-território e do estado, evidencia que a criação e manutenção de instituições museológicas, com raras exceções, foi muito mais um empreendimento de pessoas abnegadas e ligadas à curiosidade e ao pioneirismo na pesquisa científica do que às políticas públicas.

Pode-se dizer que na história da museologia local, tivemos algumas exceções de iniciativas do poder público, com a criação do Museu Territorial (1948-1970) e, mais recentemente, do Museu Sacaca e Museu Kuahi dos Povos Indígenas do Oiapoque – estes dois últimos criados no bojo das políticas de desenvolvimento sustentável, que vigoraram no período de 1995 a 2002 – e mais recentemente com a criação do Museu de Arqueologia e Etnologia.

A história dos museus no Amapá começa em 1948, com a criação do Museu Territorial. Em seguida, outros museus foram criados ou renomeados a partir de estruturas existentes, tais como: Comercial/Industrial (1965), Museu Joaquim Caetano da Silva (1970), Museu de História Natural Ângelo Moreira da Costa Lima (1974) e Museu de Plantas Medicinais Waldemiro Gomes (1988).

Com a criação do Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Amapá (IEPA), em 1991, os museus deram espaço a unidades de pesquisa e o Museu Ângelo Moreira Costa Lima, que antes ficava sediado nas mesmas dependências do Museu Waldemiro Gomes, passou a funcionar no prédio da antiga intendência (no centro da cidade).

¹ Os objetos devem ser vistos coisas sociais (e não naturais) no universo humano. São resultados de um processo de objetivação na relação dos seres humanos com a natureza (ver DESCOLA, 2002; INGOLD, 2012). Para uma discussão sobre os objetos com valor social, ver a coletânea organizada por Appadurai (2008).

Em que pese o Amapá figurar com um número acentuado de museus, alguns funcionam precariamente e um (Museu Joaquim Caetano da Silva) está há muitos anos fechado para reforma. Isto evidencia não apenas o descaso do governo, mas também o desinteresse por implantar e manter uma política pública de cultura que privilegie a museologia do estado, bem como a valorização da memória das populações locais – o que Santos (s/d) defende a criação de museus como políticas de memória.

Amazônia: natureza e sociedade

Desde o período das grandes navegações, a Amazônia tem sido sistematicamente objeto de curiosidade, fascínio e interesse no mundo. Segundo Gondim (1994), no final da Idade Média, escritores na Europa especulavam sobre um lugar que seria o paraíso terrestre e que fomentou o interesse nas expedições de navegadores pelo Novo Mundo. Parte significativa da literatura de viagem acrescenta mais tempero no fascínio pelas terras das mulheres Amazonas.

Essa mesma fascinação permeia as narrativas de escritores brasileiros na primeira metade do século XX, como Euclides da Cunha, Alberto Rangel e Alfredo Ladislau, que ora veem a região como paraíso, ora como inferno dada a imensidão de suas terras, florestas e rios, bem como os perigos para desbravá-la (SILVA, 2017a). Se num tempo longínquo a curiosidade pela Amazônia era movida pela busca do éden, no decorrer dos séculos o fascínio é motivado por interesses econômicos, que têm fomentado diferentes ciclos de exploração de *commodities* na região (LOUREIRO, 2009).

Nas últimas décadas, a região tem sido objeto de disputas: de um lado, estão empresas mineradoras, garimpeiros, fazendeiros e o agronegócio para exploração de suas terras, com aval do estado; de outro, estão populações tradicionais e ambientalistas que defendem a floresta, os rios e o direito das populações às terras tradicionalmente ocupadas. A inserção da Amazônia nos mercados nacional e internacional como produtora unicamente de matéria-prima e a exploração intensiva de seus recursos naturais, tem criado problemas sem

precedentes para a região, a começar pela utilização de mão de obra em condições análogas à escravidão.

Com o tempo, a Amazônia passou a ser considerada uma região importante no mundo (e para o mundo), de modo que se tornou um emblema – e uma espécie de mito contemporâneo –, em razão de sua biodiversidade e de sua importância para o meio ambiente mundial. E é como emblema que o nome Amazônia tem sido explorado, sobretudo no circuito internacional de turismo (ver SILVA, 2017b) e também na cultura como fator de identidade. Com isso, criou-se um imaginário identitário, formado por três categorias: floresta, rios e populações, com destaque para índios e caboclos na formulação de uma identidade hegemônica.²

Considerando que a Amazônia não é uma região homogênea, essas categorias se apresentam como um tipo ideal de identidade abrangente. Em cada estado e nas pequenas cidades, existem diferentes arranjos na composição das culturas e, portanto, das identidades. É nesse contexto de importância da região que surgem diversas instituições, lugares, empresas, ações e projetos com o nome Amazônia como marca, ou que exploram artefatos e categorias consideradas amazônicas. Exemplos: Museu Amazônico e Centro Cultural dos Povos Amazônicos (Amazonas), Portal da Amazônia (Pará) e Bioparque da Amazônia (Amapá).

Nas universidades e centros de pesquisa, o nome Amazônia está presente em cátedras, cursos de pós-graduação, projetos de pesquisa e publicações. Instituições nacionais e estrangeiras direcionam centros de pesquisas e projetos para tratar da Amazônia como forma estratégica pelo interesse internacional que a mesma desperta.

É nesse contexto de interesse geral por esse lugar que governos, instituições e profissionais incorporaram o fascínio amazonista e passaram a construir ações, narrativas e imaginários em que cada espaço territorial, artefatos e elementos culturais são apresentados como representações metonímicas dessa mega-região. É nesse plano que devemos compreender o Museu Sacaca, conforme descrição mais adiante.

² Sobre cultura e identidade na região, ver PAES LOUREIRO, 1995; NUGENT, 1997; SILVA, 2007; SILVA, 2017c e 2017d.

Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e museu

O Museu Sacaca foi criado no âmbito de um governo que adotou a política ambiental e o desenvolvimento sustentável como programa governamental. Deste modo, o foco central do governo era a defesa do meio ambiente – nos vértices da conservação e da proteção – que se tornou basilar para as questões econômicas, mas também com influência na educação, na ciência e tecnologia, no turismo e na cultura.³ O museu faz parte de um dos três centros de pesquisa do Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Amapá (IEPA), denominado Centro de Pesquisas Museológicas.

Foi inaugurado em 10 de abril de 1997, com o nome de Museu de Desenvolvimento Sustentável do Amapá, recebendo mais adiante o nome de Museu Sacaca.⁴ Segundo informações institucionais, o museu foi criado com o seguinte objetivo: “[...] disseminar e valorizar a cultura dos povos da Amazônia, através de espaços que demonstram e representam suas relações com o meio natural, o modo de vida dos ribeirinhos, índios, caboclos e quilombolas.”⁵

O museu possui espaço de 20 mil metros quadrados, composto de auditório, salas de administração, sala para exposição, praça de alimentação e uma exposição a céu aberto, com uma área de 7 mil metros quadrados. Essa parte do museu foi estruturada em uma área de floresta, com um trecho de rio que corta alguns bairros da cidade. Portanto, houve aproveitamento e adaptação do ambiente natural que já existia no lugar para estruturar a área natural e acomodar a ambientação amazônica no museu.

³ Para uma avaliação sobre as políticas de desenvolvimento sustentável no Amapá, ver OLIVEIRA; NISHI (2001), ABRANTES (2002), CHAGAS (2002), SIMONIAN (2010).

⁴ O nome do museu foi dado em homenagem a Raimundo Santos. Era conhecido em Macapá como Sacaca devido seus conhecimentos na manipulação de plantas medicinais para produção de remédios, chás e as conhecidas "garrafadas". Trabalhou por longo tempo no Museu de Plantas Medicinais Waldemiro Gomes.

⁵ Disponível em: <http://www.museusacaca.ap.gov.br/>.

Fotografia 1: visão geral, Museu Sacaca



Foto: José Maria da Silva, 2015.

Na exposição a céu aberto estão representados vários grupos étnicos, através da reprodução do habitat e de artefatos, os quais proporcionam a caracterização dos mesmos. Além disso, há informações que são repassadas por guias aos visitantes, cujos conteúdos procuram reforçar a representação icônica dos espaços e dos artefatos. Constituem a exposição a céu aberto: a praça do Sacaca, a réplica de um sítio arqueológico, o monumento em homenagem ao Marabaixo (manifestação cultural das populações afro do Amapá), a praça das etnias e casas representativas das seguintes populações tradicionais: indígenas (representativas dos grupos Wajãpi, Palikur e Wayana-Aparai), das parteiras, dos ribeirinhos, dos castanheiros, a casa da farinha e um barco tipificando o regatão.

Todos os espaços do Museu são ambientados no sentido de apresentar ao visitante informações com a finalidade de caracterizar as populações e categorias

étnicas ali representadas. Além disso, dois grandes espaços da área administrativa foram construídos no formato de maloca, remetendo-se simbolicamente a um artefato historicamente relacionado à representação indígena. A caracterização e, portanto, a representação incidem inicialmente na reprodução do habitat, feita com material rústico da floresta. Além da casa, a habitação e o modo de vida de cada categoria étnica são tipificados na reprodução de instrumentos de trabalho e utensílios domésticos que supostamente caracterizam os artefatos e os costumes do grupo social representado.

Fotografia 2: Casa da etnia Palikur, Museu Sacaca



Foto: José Maria da Silva, 2015.

Em cada ambiente representado encontra-se uma placa de identificação, com informações sobre as características das construções e os materiais utilizados. Como se trata de um museu destinado a visitantes locais e turistas, os textos são grafados em português, francês e inglês. Por exemplo, na placa de identificação da “casa do ribeirinho” encontramos a seguinte informação:

Os ribeirinhos adaptam suas habitações em função da área onde vivem. Se a casa for construída em terra firme, o piso é feito de terra batida e, em áreas de várzea, em palafitas, com assoalhos que ficam acima do nível das águas no período das chuvas. As paredes são feitas de troncos de açaizeiro ou paxiúba e a cobertura de folhas de palmeiras.

Fotografia 3: Casa do Ribeirinho, Museu Sacaca



Foto: José Maria da Silva, 2015.

Além das informações escritas, o visitante também é informado visualmente pela estrutura da casa, assim como pelos artefatos que compõem a ambientação e as características do que seja uma “casa de ribeirinho”. Na casa desse grupo considerado “tipicamente” amazônica, a caracterização é feita com um conjunto de artefatos que ajudam a ambientar esse tipo de habitação: remo, matapi (instrumento de pesca do camarão), panelas penduradas na parede, fogão de barro, pote para armazenar água, peneira para amassar o açaí, pente, produtos de higiene, lamparinas, rede de dormir, remédios caseiros e imagens de santos na parede, adornadas por um terço.

Todos esses produtos são considerados como sendo característicos do modo de vida do caboclo ribeirinho da Amazônia. Essa mesma perspectiva visual de caracterização dos grupos sociais representados na exposição a céu aberto no

museu é explorada ainda na representação da casa da farinha, casa das parteiras, casas dos índios e casa do castanheiro. Apresenta-se um conjunto de informações em detalhes, com a finalidade de caracterizar cada grupo social.

Deste modo, representa-se e define-se a identidade de cada um na configuração do que se define como população tradicional da região. É importante lembrar que no período de criação do museu, os estados do Amapá e do Acre tinham como bandeira de governo o enfoque no desenvolvimento sustentável e no meio ambiente, e no âmbito das políticas de governo havia discursos, programas e projetos destinados às populações tradicionais – no caso do Acre, eram denominados de “povos da floresta”.

Fotografia 4: Casa da farinha, Museu Sacaca



Foto: José Maria da Silva, 2015.

Além de reproduzir artefatos com a perspectiva da verossimilhança, para conseguir seu intento o museu recorre ainda ao recurso do simulacro. Da mesma forma que na casa do ribeirinho, na casa da parteira, além de artefatos que configuram o ambiente, tais como rádio, painéis, vidros com remédios, mesa com santos e uma máquina de costura, há ainda um artefato que mostra o ventre de

uma mulher em trabalho de parto. Para contextualização do ambiente, adiciona-se a imagem da parteira e, ao redor da casa, animais como galinhas e porcos.

É relevante enfatizar que são artefatos criados por artistas plásticos com a perspectiva da caracterização e, portanto, da representação do modo de vida das populações. Na casa do castanheiro estão ressaltados artefatos: um homem coletando o ouriço da castanha e uma mulher cortando o ouriço para extrair a castanha. As imagens criadas pelo recurso artístico para recriar o ambiente de trabalho exibem grupo étnico no contexto museológico. O simulacro, ou seja, a construção de imagens que remetem ao contexto “original” sugere a intenção do museu de criar um ambiente sociocultural com representações em detalhes.

Fotografia 5: Castanheiro, Museu Sacaca



Foto: José Maria da Silva, 2015.

A síntese dessa iconografia identitária apresenta-se em um ambiente no Museu Sacaca denominado “Praça das Etnias”, com um totem que ilustra a conjunção desses grupos, apresentados no seguinte texto:

A praça das etnias é destinada ao encontro das culturas, povos e ritos que permeiam o mundo amazônico. O grafismo do peso, inspirado no escudo Awirú da etnia Palikur, representa a resistência dos povos tradicionais. O totem sintetiza a

diversidade cultural amapaense: indígenas, afrodescendentes e outros povos tradicionais entrelaçados, construindo uma identidade local. Mastros de diferentes origens se encontram na praça.

O texto dirigido ao visitante apresenta dois aspectos relevantes na formulação de um discurso de identidade étnica dos povos:

primeiro, a ideia de conagraçamento dos “povos tradicionais” no âmbito do museu; segundo, a perspectiva de construção de identidades superpostas e vinculadas a lugares: povos e culturas do “mundo amazônico”, com o totem que sintetiza a diversidade cultural amapaense; diversidade esta que se encontra de forma harmônica em um único lugar: o museu.

Educação museológica: os sentidos pedagógicos do museu

O Museu Sacaca é o mais visitado do Amapá. O IEPA faz sistematicamente campanhas e eventos atrativos para que as pessoas visitem à instituição. Em 2018, o museu contabilizou um público de 55 mil visitantes, segundo informações na página do museu na internet. O público pode ser distinto em dois níveis: i) os visitantes de fora do estado (turistas); e ii) os visitantes que moram no Amapá, com predomínio para os moradores da capital, Macapá, onde fica localizado o museu. No caso do público de Macapá, podemos distinguir ainda duas categorias de público: a) a comunidade escolar (formada por professores e alunos); e b) as pessoas que visitam o museu como atividade de lazer.

Em virtude dos diferentes públicos, a direção do Museu Sacaca (a cada momento) busca organizar programações diversas para atendimento dos visitantes. As programações são, portanto, direcionadas para fins pedagógicos a que o museu procura definir a cada momento, com atendimento de profissionais variados: guias de visitas, profissionais de educação e de entretenimento para o público infantil, como pessoas vestidas de palhaços, contadores de histórias, atores etc. Trata-se, portanto, de uma museologia ao mesmo tempo pedagógica e interativa.

Em documento institucional do IEPA intitulado “Possibilidades educativas do Museu Sacaca”, afirma-se que nas ações do museu:

[...] o público tem a oportunidade de conhecer e interagir com a diversidade cultural amazônica característica do espaço, através de visitas monitoradas, palestras, cursos, oficinas e projetos educativos oferecidos às escolas e à comunidade (OLIVEIRA, s/d, p. 2).

O documento apresenta ainda as bases de um planejamento à época em que a estrutura da exposição a céu aberto passou a ser organizada na forma de trilhas, com finalidade pedagógica de atendimento ao público. Assim foram definidas:

- I. Trilha da memória: formada pelo sítio arqueológico, monumento do Marabaixo, praça do Sacaca e casa de exposição;
- II. Trilha da água: formada pelo barco regatão e a casa do caboclo ribeirinho;
- III. Trilha indígena: nessa trilha o visitante recebe informações sobre as etnias indígenas do Amapá;
- IV. Trilha extrativista: focaliza a casa do castanheiro e a casa da farinha.

Segundo o documento, a sistematização da exposição em trilhas tinha como finalidade estabelecer uma forma didática de abordagem dos grupos sociais e artefatos relacionados aos mesmos no interior do museu. Abaixo podemos vislumbrar a abordagem de duas trilhas.

Trilha extrativista:

Na *Trilha Extrativista* caminhamos pelas Casa do Castanheiro e Casa da Farinha e dialogamos sobre a economia e relações comerciais antes e nos dias atuais, meios de transporte (canoa, batelão, caminhões), comunicação (recado oral, bilhetes e rádio transmissor), técnicas de construção, modo de produção da castanha e da farinha, produto e as propriedades e composição da castanha e da farinha, os festivais, calendário, períodos (planto, colheita, caça, culinária). Relação com o Regatão (Produtos extrativistas) e Ribeirinho (o foco no açaí) (OLIVEIRA, s/d, p. 4).

Trilha da Água:

Na *Trilha da Água* percorremos no conhecimento do barco Regatão e da Casa do Caboclo Ribeirinho. Nesta Casa o visitante conhece o cotidiano, a cultura e modo de vida amazônico: alimentação, calendário, artefatos (matapi, produção de rede, peconha), extrativismo (açaí e outros produtos), festas tradicionais (festival do açaí, festival do camarão, festas

religiosas), técnicas de construção (madeira, palha, palafitas), meios de comunicação (rádio transmissão, mensagem e cartas), parteiras, lendas, plantas medicinais e puçangarias, brinquedos e brincadeiras (cirandas, brincar de pira esconde, bole-bole); Barco Regatão: Ocupação e comércio na Amazônia (drogas do Sertão, escambo), técnicas de construção naval artesanal, meio de transporte na Amazônia (hidrovias), meio de comunicação na Amazônia (rádio, bilhetes), rios e marés (preservação dos recursos hídricos), zoologia e botânica (plantas medicinais, espécies endêmicas, sementes e árvores em geral (OLIVEIRA, s/d p. 4).

O conteúdo apresentado no documento que organiza as trilhas, reforça o sentido da busca de caracterização do modo de vida das populações da região, explorando detalhes nas representações icônicas, indiciais e simbólicas – fazendo aqui uma referência à teoria dos signos de Peirce (1995). Sistemáticamente o museu foi estabelecendo dois níveis de abordagem com os públicos visitantes. Em um nível, a abordagem é direcionada para repassar informações sobre as populações ali representadas e os artefatos a elas relacionados. O objetivo aqui é tratar como vivem os povos na Amazônia amapaense. Neste sentido, destacam-se as populações que vivem de atividades extrativistas na floresta e à beira dos rios.

Os depoimentos abaixo de visitantes de outros estados exemplificam como a exposição é recebida, percebida e avaliada:

Excelente local pra rever as regiões caboclas e outras culturas do Norte e Nordeste do nosso Brasil.
Um passeio em meio a espécimes amazônicos, estruturas de tribos nativas da região, animais e lições de história.
Incrível um museu desses dentro da cidade. (...) Dentro, um espaço repleto de muita natureza, com árvores da região como açaí, pau brasil, seringueira e muito mais. Réplicas perfeitas de palafitas. Animais circulando pelo museu, como tartarugas e camaleões. (...) Vale muito a pena visitar e conhecer um pouco de nossa história.

Em outro nível, a abordagem pedagógica tem objetivo didático-educativo, tendo em vista que é direcionada a professores e estudantes de escolas. Neste sentido, o museu tem estabelecido com o tempo uma relação mais aproximada com o público, na medida em que normalmente as escolas costumam agendar horários para levarem seus alunos, principalmente crianças e alunos do ensino fundamental. A propósito, atualmente o museu possui um bloco denominado “Bloco Pedagógico”, o que reforça o sentido do trabalho educativo da instituição.

Por outro lado, o museu tem organizado eventos de maneira a atrair esse público escolar, bem como as famílias em programações nos feriados e finais de semana. São eventos como: semana dos museus, semana da criança, aniversário do Museu Sacaca, carnaval, comemoração da exposição a céu aberto, aniversário da cidade de Macapá, entre outros. Em 2018, foi realizado um evento denominado “Domingo no Museu”, cuja programação era constituída de apresentações de teatro, brincadeiras infantis, contação de estórias, passeio no bosque do açaí e comercialização de iguarias.⁶ Além disso, exposições de filmes também fazem parte das programações nos finais de semana. Em outras palavras, o museu alia lazer com atividades educativas para interagir com os públicos visitantes.

Os depoimentos abaixo ilustram como as pessoas locais falam sobre o museu:

Um excelente local para a família conhecer a cultura amazônica amapaense. No museu, o visitante poderá andar de barco, ver a casa do ribeirinho, a casa do castanheiro, as casas de diferentes etnias indígenas, a habitação da farinha de mandioca e diversas plantas medicinais. Passeio com muita natureza, restaurante com comida gostosa, ambiente de interior, passarinhos cantando e tudo no centro da cidade. Local perfeito para apresentar a vida interiorana às crianças, leva-las para brincar, ver peixes e tartarugas, e ainda pode dar uma volta de barco. Passeio perfeito para fazer com a família toda. Levei o carrinho da minha bebê de 4 meses e não tive problemas com acesso.

Os depoimentos têm valor importante para uma abordagem etnográfica sobre como o público se posiciona em relação ao conteúdo que é ofertado pela instituição. Considerando que são livres, posto que são feitos em um site na internet,⁷ indica a espontaneidade dos indivíduos em expressar o que sentem, suas satisfações ou não com as visitas realizadas.

⁶ Informação disponível em: <http://www.museusacaca.ap.gov.br/noticia/1304/museu-sacaca-lanca-programacao-ldquo-domingo-no-museu-rdquo->. Acesso: 03.07.2020.

⁷ Os depoimentos estão disponíveis em: https://www.tripadvisor.com.br/ShowUserReviews-g1015728-d4427308-r751932992-Centro_de_Pesquisas_Museologicas_Sacaca_Museum-Macapá_State_of_Amapá.html#REVIEWS. Acesso: 14.05.2020.

Considerações finais

A exposição a céu aberto e o trabalho executado nas ações do Museu Sacaca são importantes elementos para se pensar a questão da museologia no estado e na região, com base nos aspectos naturais e culturais. Pode-se pensar tanto nas ações museológicas, mas também como essas mesmas incidem – replicam, reforçam, ampliam e fortalecem – as questões sobre identidades na região, tanto mais abrangente (regional, amazônica) quanto local (amapaense).

Se por um lado existe, como afirmei antes, uma identidade que se sobrepõe – calcada na natureza e na cultura sobretudo das populações indígenas e caboclas –, há que se registrar que paralelo ao que é dominante, variadas formas sociais, culturais e de identidades vão sendo aglutinadas e renovando a variável dominante que muitas vezes se apresenta com o peso do exotismo, especialmente na perspectiva de turistas que veem a Amazônia como uma grande selva coberta de animais e povos primitivos ou selvagens – este é um olhar que ainda subsiste.

O Museu Sacaca conecta às representações padronizadas sobre as populações tradicionais, valores locais, como as tradições negras do estado. Importante acrescentar que Raimundo Santos (Sacaca) era negro e que o Marabaixo – com monumento na área de exposição – é uma manifestação cultural das populações negras do Amapá. A bem da verdade, o Marabaixo tornou-se nos últimos anos na principal manifestação de identidade do povo amapaense.

Algumas discussões têm sido levadas a cabo por especialistas em museologia acerca de museologias próprias da Amazônia (MELO; CARVALHO; MONÇÃO, 2015). Certamente, não se pode reduzir as experiências de museologias na região a um único formato, assim como é preciso subverter o exotismo da natureza gigante e selvagem. O trabalho educativo é relevante para extrapolar informações e imagens estereotipadas sobre as populações tradicionais.

Referências

ABRANTES, Joselito S. **Bio (sócio) diversidade e empreendedorismo na Amazônia**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

APPADURAI, Arjun. (Org.). **A vida social das coisas**: as mercadorias sob uma perspectiva cultural. Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2008.

CHAGAS, Marco A. (Org.). **Sustentabilidade e gestão ambiental no Amapá**: saberes Tucujus. Macapá: SEMA, 2002.

CRISPINO, I. C. B.; BASTOS, V. B.; TOLEDO, P. M. (Orgs.). **As origens do Museu Paraense Emílio Goeldi**: aspectos históricos e iconográficos 91860-1921). Belém: Editora Paka-Tatu, 2006.

DESCOLA, Philippe. Genealogia de objetos e antropologia da objetivação. **Horizontes Antropológicos**, p. 93-112, 2002.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, vol. I, 1994.

GONDIM, Neide. **A invenção da Amazônia**. São Paulo: Marco Zero, 1994.

GUALTIERI, Regina C. E. A Amazônia sob olhares evolucionistas: a ciência no Museu Paraense (1894-1914). In: ALVES, J. J. A. (Org.) **Múltiplas faces da história das ciências na Amazônia**. Belém: EDUFPA, 2005, p. 103-134.

INGOLD, T. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes Antropológicos**, n. 37, p. 25-44, jan./jun. 2012.

LOUREIRO, Violeta R. **A Amazônia no século XXI: novas formas de desenvolvimento**. São Paulo: Editora Empório do Livro, 2009.

MELO, Diogo J.; CARVALHO, Luciana M.; MONÇÃO, Vinícius. Nuevas tendencias em museologia, perspectivas para uma museologia amazônica. **ICOFOM Study Series**, 43, p. 156-174, 2015.

NUGENT, Stephen. The coordinates of identity in Amazônia: At play in the fields of culture. **Critique of Anthropology**, 17(1): 33-51, 1997.

OLIVEIRA, Augusto; NICHI, Natali (Orgs.). **Ciência e tecnologia para o desenvolvimento sustentável: as experiências do IEPA (1995-1998)**. Macapá: IEPA, 2001.

OLIVEIRA, Augusto. Possibilidades educativas do Museu Sacaca. **Centro de Referência de Educação em Museu**, s/d. Disponível em: https://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Possibilidades-Educativas_Museu-Sacaca.pdf. Acesso: 20.06.2020.

PAES LOUREIRO, João de J. **Cultura amazônica: uma poética do imaginário**. Belém: Cejup, 1995.

PEIRCE, Charles S. **Semiótica**. 2ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 1995.

SANJAD, Nelson. **A coruja de minerva: o Museu Paraense entre o Império e a República (1866-1907)**. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus; Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi; Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz. 2010.

SANTOS, Myriam S. Política da memória na criação dos museus brasileiros. **Caderno de Sociomuseologia**, n. 19, p. 115-137, s/d.

SCHWARCZ, Lilia M. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930). São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, José M. **O espetáculo do Boi-Bumbá**: folclore, turismo e as múltiplas alteridades em Parintins. Goiânia: Editora da Universidade Católica de Goiás, 2007.

SILVA, José M. Literatura, natureza e civilização na Amazônia. In: SILVA, J.M. **Amazônia em Contexto**: uma perspectiva antropológica. Curitiba: Editora CRV, 2016, p. 131-146.

SILVA, José M. Turismo e alteridades: política de turismo e representações da Amazônia. In: SILVA, J.M. **Amazônia em Contexto**: uma perspectiva antropológica. Curitiba: Editora CRV, 2016, p. 31-42.

SILVA, José M. "Povos da floresta": identidade ou exotismo? In: SILVA, J.M. **Amazônia em Contexto**: uma perspectiva antropológica. Curitiba: Editora CRV, 2016, p. 13-30.

SILVA, José M. Arte, espetáculo e regionalismo no festival de Parintins. In: SILVA, J.M. **Amazônia em Contexto**: uma perspectiva antropológica. Curitiba: Editora CRV, 2016, 65-77.

SIMONIAN, Lúcia T. L. (Org.). **Políticas públicas, desenvolvimento, unidades de conservação e outras questões socioambientais no Amapá**. Belém: NAEA; MPEAP, 2010.

STOCKING Jr., George W. (Ed.). **Objects and others**: essays on museums and material culture. Madison, Wisconsin: The University of Wisconsin Press, 1985.

WHITE, Hayden. **Trópicos do discurso**: ensaios sobre a crítica da cultura. São Paulo: Edusp, 1994.

5

O museu vai à aldeia: desafios e possibilidades de educação museal na escola indígena

Tadeu Lopes Machado

Contribuições iniciais

A escola é o local privilegiado para construção, reconstrução e aprimoramento do conhecimento, mas não o único. Esse espaço deve ser pensado a partir de seus vínculos com o local em que está inserido, buscando fazer referência às formas de saberes/fazeres acumulados historicamente em sua sociedade. Dessa maneira, os conhecimentos trabalhados na escola devem também fazer referência ao mundo que o cerca, valorizando os saberes populares e o acúmulo de expressões culturais que os indivíduos que participam da comunidade escolar carregam consigo.

Portanto, os saberes que o ambiente escolar proporciona para seus sujeitos não se limitam apenas a formação intelectual para atuar profissionalmente em determinado meio. Eles também envolvem a formação de indivíduos com consciência histórica, crítica, conjuntural e contextualizada. O que proporciona um olhar mais amplo do caráter educativo, que busca envolver os indivíduos na valorização dos saberes de seu povo, de sua história, de sua memória, de seus patrimônios.

É a partir desse entendimento que projetamos essa reflexão sobre a educação escolar indígena em sua interlocução dos espaços de construção de

saberes dentro da aldeia e dos demais ambientes em que ela está interligada. Estamos, portanto, problematizando os limites e as possibilidades da educação escolar garantir um envolvimento com a educação museal. Defendemos que, nos espaços onde não há possibilidade e oportunidade dos sujeitos visitarem museus para aprimorarem conhecimentos globais e sua imaginação a partir do contato com obras de arte e outros objetos musealizados, a escola pode se constituir em local adequado para inserir em seu currículo a educação museal.

Entretanto, entendemos que para isso acontecer é necessário que a escola tenha condições teóricas e objetivas de garantir tal intenção. Propomos nesse texto um olhar para a educação museal, a partir de uma perspectiva de que esses espaços devem ser democratizados. Contudo, em alguns contextos há necessidade de proposição de outras alternativas para que esse tipo de educação chegue aos indivíduos.

Esse é o caso do contexto indígena que refletiremos nesse estudo, onde a educação museal não se faz presente como instituição, e a escola pode ser o caminho para que os sujeitos que dela participam possam aproximar-se dos saberes musealizados. Ao considerar-se que os indígenas reivindicam acesso aos conhecimentos das culturas não-indígenas, o museu é um dos ambientes que concretamente possibilita adentrar nesses conhecimentos. Buscamos aprofundar o olhar reflexivo a partir da realidade da Escola Indígena Estadual Moisés Laparrá, localizada na aldeia Kumenê, do povo Palikur, município de Oiapoque, extremo norte do estado do Amapá-Brasil.

Compreendemos que, nesse local, a escola exerce um papel fundamental na estrutura social da comunidade, e se caracteriza como uma “porta de entrada e saída”, um “espaço de fronteira” (TASSINARI, 2001). Assim, a escola propicia um relacionamento diferenciado com os saberes indígenas e não indígenas, acolhendo “novidades ocidentais” e reelaborando o olhar para seus próprios saberes.

Desse modo, é importante destacar que tipo de educação os indígenas Palikur reivindicam para sua escola na aldeia e como essa educação escolar pode se constituir na busca por superação de ausências, como a dos conhecimentos museais. Tecemos uma perspectiva de educação escolar indígena crítica, que, além

de dialogar com a construção de uma escola pautada na qualidade do ensino, na necessidade de infraestrutura adequada, na qualificação de professores, também se estrutura por um perfil pedagógico intercultural de fato. Um perfil estruturado em uma educação que dê suporte para seus sujeitos acessarem outros conhecimentos, que seja importante para sua vida e que esteja pautada nas suas reivindicações enquanto cidadãos de direito.

Contudo, em contexto intercultural indígena, é importante também considerar que a educação escolar requer um aprimoramento constante para a valorização dos seus patrimônios culturais. Isso significa entender que o projeto de escola na aldeia deve estar sempre comprometido em atender a necessidade de considerar a cultura indígena como um bem. Nessa perspectiva, há de se pensar a cultura indígena como uma referência para a prática pedagógica e como um compromisso político com o passado, o presente e o futuro dos povos indígenas.

Considerando que muito do que foi preservado como memória histórica de nossos povos foi pensado e/ou ressignificado pelos grupos dominantes, os quais, em muitos casos criavam estratégias para que a história das populações subalternizadas fosse apagada da memória social brasileira (SOUZA; ARAÚJO; CARNEIRO, 2013), entendemos, uma vez mais, ser urgente e necessário a apropriação da educação museal como ferramenta do conhecimento histórico, por parte da escola indígena.

Educação escolar indígena intercultural: os saberes que se entrecruzam

A educação escolar indígena é um dos elementos que se consolidou no cotidiano da maioria dos povos indígenas do Brasil como fruto de suas reivindicações. Nesses termos, o Movimento Indígena surgido a partir da década de 1970 garantiu a organização da luta tendo como um dos eixos centrais a pauta da educação escolar, com garantia de uma educação específica, diferenciada e de qualidade. Tal reivindicação se garantiu como direito a partir da Constituição Federal de 1988. Contudo, o que se observa na realidade das escolas indígenas é algo bem distante do direito garantido.

De acordo com Gersem Luciano (2013), a escola indígena enfrenta vários desafios para manter-se de pé, a saber: i) recursos e investimentos insuficientes; ii) projeto de escola pautado na perspectiva dos projetos de escolas não-indígenas; iii) falta de estrutura mínima, em alguns casos. Conforme o autor, isso tudo indica que a escola indígena não tem sido levada a sério pelos poderes públicos. Assim, ela tem se mantido como uma “política de faz de conta”, mesmo considerando os pequenos avanços na década de atuação de governos ditos progressistas.

Importa destacar que não podemos cair na armadilha de considerar apenas um projeto de educação para todos os povos indígenas do Brasil. É necessário que se coloque em evidência que cada povo tem seus mecanismos de organização e dispõe de formas diferenciadas de lidar com a escola em seu território. Portanto, é necessário entender que cada povo percebe de maneira diferenciada a presença da escola, e reivindica esse espaço conforme suas próprias perspectivas do presente, do passado e de futuro.

Na aldeia Kumenê a educação escolar é aceita pelos indígenas a partir de sua vinculação com a missão protestante do *Summer Institute of Linguistics* (SIL), instalada em seu território na década de 1960. Até então, os Palikur não aceitavam a escolarização ofertada pelas instituições estatais. A partir de 1960, a escola passa a se fazer presente na aldeia e, desde então, é reconhecida como um espaço de novas aprendizagens e de reflexão dos próprios conhecimentos indígenas.

Atualmente, a permanência e manutenção da escola na aldeia é reivindicada pelos próprios indígenas e a responsabilidade de sua gestão fica a cargo do Governo do Estado do Amapá. Com o passar dos anos, desde sua introdução pelos missionários do SIL, a escola, portanto, foi resignificada pelos Palikur, que perceberam a importância de mantê-la em seu meio para garantir o alcance de alguns objetivos seus. Como informa Gedael Labontê Martins, cacique da aldeia Kumenê, um desses objetivos é o acesso aos saberes e conhecimentos do mundo dos brancos.

Acho muito importante nossos jovens e crianças aprenderem as coisas dos brancos, aprender a ler, a escrever, a falar bem o português, a matemática, a história dos brancos, o conhecimento de geografia, ciências. São coisas que precisamos saber para poder lidar com os brancos, porque a gente não vive isolado, a gente fica sempre indo na

cidade, negociando nossa farinha, indo no banco, e aí se a gente não souber de nada dos brancos vamos sempre ser considerados tipo como uma criança, que é enganada. E muitos brancos pensam que a gente indígena não tem capacidade de aprender as coisas deles. É claro que nós temos capacidade. Mas para isso precisamos de uma escola que realmente nos ajude, nos ensine de verdade (Gedael Labontê Martins – Caciue da aldeia Kumenê. Comunicação pessoal, 2020).

Esse trecho do depoimento do cacique Gedael deixa claro o que os indígenas Palikur esperam da escola existente em sua aldeia há décadas. Ademais, o depoimento aponta que a escola não está garantindo a efetivação de um ensino com qualidade, que contemple o aprendizado referente aos conhecimentos de outros povos e de outras tradições. Essa é a razão prática de existir da escola indígena para os Palikur. No depoimento adiante, um outro elemento também é apontado como finalidade da educação escolar dentro da aldeia Kumenê:

Para nós é importante o conhecimento que os brancos nos transmitem na escola, mas também é importante para nós que a escola esteja aliada aos nossos projetos, aquilo que interessa para nós, pois nossa cultura é importante, nossa língua é importante, nossa forma de vida é importante também. Então a escola tem que reconhecer que somos indígenas e precisamos também valorizar nossa história, nosso povo. (Senhor Mateus Emílio – Morador da aldeia Kumenê, Comunicação pessoal, 2020).

Como se vê, o relato do senhor Mateus reivindica a valorização da cultura indígena, por meio de uma educação escolar capaz de viabilizar esforços para que os mais novos percebam a importância de sua cultura, de sua língua materna, de suas cosmologias. Ao ter-se em vista a fala do interlocutor, um dos papéis da escola é a apreensão e valorização da cultura indígena.

Para Luciano (2013, p. 24), o modo de vida moderno passou a ser concebido pelos povos indígenas como algo desejável, como

“[...] referência preferencial para construir seus projetos presentes e futuros de bem viver”. Segundo o autor, a escola é um dos instrumentos que pode garantir esse objetivo dos povos indígenas. Porém, isso não implica dizer que os conhecimentos tradicionais da cultura indígena deixem de ter significado pleno para a vida desses povos. Muito pelo contrário, a tradição, a cosmologia e os demais saberes indígenas continuam a ser a referência identitária desses povos (LUCIANO, 2013, p. 24-25).

Desse modo, a escola indígena tem uma função pedagógica dupla. Por um lado, possibilita aos indígenas o acesso aos conhecimentos ditos ocidentais, suas formas de saber/fazer, entender. Por outro lado, deve permitir também a valorização, o respeito e o conhecimento de sua própria cultura, de seus valores, de suas histórias. Mas como garantir essa dupla função com responsabilidade e de forma eficiente?

Catherine Walsh (2008) propõe pensar a construção de uma pedagogia intercultural decolonial como forma de aprimorar os processos pedagógicos, em espaços onde as diferenças étnicas, culturais, políticas, econômicas são profundas. A interculturalidade, também entendida pela autora como uma “[...] interculturalidade crítica [...]”, seria “[...] um movimento social-político-epistêmico” que enfrentaria a concepção hegemônica de educação (WALSH, 2008, p. 141). Portanto, refletir alternativas capazes de refundar as características da educação na escola indígena, de maneira a atender as demandas políticas e epistêmicas dos próprios indígenas, é algo que merece atenção especial.

Com base nessa compreensão, refletimos a importância de incentivo de uma educação museal dentro da escola indígena. Tal educação é um instrumento capaz de fazer com que a comunidade escolar se sinta cada vez mais segura de seus conhecimentos e saberes, bem como dos conhecimentos produzidos no mundo ocidental. Isto posto, a viabilização de um espaço de educação formal dentro da aldeia há de fomentar a autonomia dos sujeitos, em favor do uso social da memória. Assim, tal como defendem Lima e Paim (2019, p. 67), a escola se torna um local de construção de saberes para além da concepção hegemônica de aprendizagem mecanicista, positivista e reprodutivista. O que por certo corrobora para a construção de uma educação emancipatória.

Educação museal para além dos muros do museu

Os museus criados a partir da modernidade têm sua formação baseada no espírito da “nova civilização”, surgida a partir da Renascença. Com o propósito científico de “tomar a dianteira na recuperação da memória das nações”, esses

espaços passam a ser projetados como locais de circulação de coisas curiosas, advindas de muitos lugares do mundo, expondo à admiração pública (SCHWARCS, 1993, p. 88). Essas instituições se concentravam inicialmente nos centros metropolitanos europeus.

No Brasil, o Museu Nacional no Rio de Janeiro é criado em 1808, o Museu Paraense Emílio Goeldi, em Belém, em 1866 e em 1894 é inaugurado o Museu Paulista, em São Paulo. Todas essas instituições pioneiras se constituíram a partir de uma intenção comum: “[...] salvar o que mais se pudesse, uma vez que imperava a ideia de que as culturas se extinguiriam, estando os ‘vestígios’ mais bem preservados nos museus metropolitanos” (SCHWARCS, 1993, p. 90). A lógica de funcionamento dos primeiros museus brasileiros estava justaposta à lógica dos museus europeus, que se organizavam para coletar grande quantidade de matéria prima para expô-las aos curiosos, e assim, preservar o maior número possível dos “vestígios” das sociedades e culturas que iriam desaparecer com o advento do progresso impulsionado pela modernidade.

Importante destacar que os locais de coleta de matéria prima para exposições nos museus se acumulavam nos territórios das ditas culturas “primitivas”, no caso do Brasil, as indígenas. Portanto, os viajantes e exploradores se ocupavam em recolher os objetos exóticos que encontravam para levá-los aos centros de exposições. Assim, as expressões culturais de outros povos, longe de seu ambiente, passavam a ser observados pelos mais diversos e curiosos expectadores.

Portanto, é necessário identificar que os museus não nasceram com propósito de serem viáveis para os povos indígenas, ou para dentro do Brasil. Antes, eram locais de exposição para fora, para o estrangeiro ou para uma pequena parcela da elite da população nacional. E essa herança, ainda que questionada atualmente, e em alguns casos há possíveis rupturas com ela, é bastante presente em nosso cotidiano. Os indígenas e suas culturas continuam sendo peças que estão dentro dos museus para exposição, mas não estão como visitantes, pesquisadores, intelectuais, estudiosos.

Ao serem pensados e elaborados a partir desse posicionamento, os museus passaram a enquadrar as categorias das mais diversas culturas aos moldes ideológicos e epistêmicos ocidentais. O museu passa a ser “inventor de cultura” (WAGNER, 2017), mediando o conhecimento entre culturas distintas, com exposição de coleções e lançando um entendimento a partir de uma base ocidentalizante. Os museus ainda são instituições geográficas e epistemologicamente distantes dos povos indígenas. Portanto, se concentram em regiões metropolitanas, o que inviabiliza grande parte da população indígena de acessar essas instituições e/ou terem uma educação museal.

Nessa direção, é importante que se criem mecanismos de ruptura com essa distância, de maneira a levar os museus e seu potencial de educação para dentro das aldeias. A educação museal é fundamental para que os indígenas potencializem cada vez mais o entendimento do valor de suas tradições, de suas línguas, de sua cultura material. Deste modo, a aproximação com o museu gera uma educação patrimonial, que é uma aliada fundamental na busca pela decolonialidade das relações culturais (SALLES; FEITOSA; LACERDA, 2019).

As aldeias indígenas são espaços que estão distantes dos museus enquanto instituições. Em vista disso, os indivíduos que residem nesses locais pouco ou nada ouviram falar e/ou tiveram oportunidade de acesso à educação museal. É necessário que a escola assuma o papel de facilitadora desse acesso, uma vez que é a única instituição de ensino formal que se encontra na aldeia e pode contribuir no avanço desse entendimento. Mas é importante que se garantam os mecanismos para que tal objetivo possa ser alcançado.

Contudo, é necessário que, além de entendermos importante garantir a democratização do acesso ao museu, também é fundamental democratizar a própria ideia de museu (LIMA; PAIM, 2019, p. 68). Pois, como já destacamos linhas atrás, temos que garantir que o ideal dessa instituição esteja a favor de uma concepção crítica da realidade social. Uma realidade que garanta não apenas a presença dos vestígios das diversas culturas subalternizadas, mas principalmente a presença de suas concepções de mundo, suas perspectivas de futuro, suas vozes que historicamente foram silenciadas.

Portanto, pensar o museu para além de seus muros pode garantir a construção de um projeto de educação museal mais próximo das pessoas, mais vivo e com o caráter colaborativo de construção da memória. Talvez seja unânime a compreensão da função educacional que os museus cumprem. Seu papel não se limita apenas em coletar objetos para exposições, pois intervém como agente político, na reconstrução e preservação da memória social, contribuindo para o reconhecimento da importância de nossas culturas e de nossa história.

Então, é necessário também que compreendamos e coloquemos na ordem do dia o potencial da função museal que as escolas carregam consigo, pois esses espaços devem ser construídos também como locais de acúmulo de conhecimento, formação de pessoas críticas, conscientes de sua realidade social, cultural, política, econômica. Ademais, os museus também são espaços em que aprendemos a reconstruir nossa história e preservar nossa memória. Portanto, nos locais onde as pessoas não têm oportunidade de acesso à educação museal, como é o caso das aldeias indígenas, a escola da comunidade pode ser o agente de mediação dos conhecimentos museais.

Nesse sentido, passamos a construir “[...] a formação e a produção de conhecimento como um processo dialógico e dialético de troca de saberes e partilhas de sentidos entre os praticantes culturais nas diversas redes que habitam, incluindo os museus” (MARTI; SANTOS, 2019, p. 60). Isto posto, trabalhamos no sentido de compreender que os territórios indígenas não são espaços de exploração epistêmica, onde a metodologia colonizadora foi pautada num caráter extrativista, explorador de matéria prima (SANTOS, 2019, p. 194). Construimos, nesse sentido, um espaço ressignificado, que contemple as necessidades reais dos sujeitos inseridos nesses contextos, reivindicado pelos próprios indígenas, através de uma postura epistemológica que garanta a organização da história e a da memória dos povos indígenas a partir de suas próprias perspectivas.

Uma educação museal na escola indígena: seria viável?

Nos espaços indígenas, a educação escolar é um projeto político dos povos indígenas do Brasil, garantida na Constituição Federal de 1988, Artigo 210, Parágrafo 2º, que prevê às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Desse modo, a educação diferenciada garantida aos povos indígenas prevê a construção e transmissão de conhecimento a partir de processos próprios do universo sociocultural de cada povo. Com base em Luciano (2013, p. 44),

[...] trata-se de uma educação que busca garantir o fortalecimento e a continuidade dos sistemas de saber próprios a cada povo indígena, bem como a necessária e desejável complementaridade de conhecimentos científicos e tecnológicos”.

A partir da nova constituinte, quando é estabelecida uma nova relação do Estado com os povos indígenas, a educação escolar indígena foi reorganizada e sua manutenção ficou a cargo do Governo Federal. No Amapá, a educação indígena passa a ser gerida pela Secretaria Estadual de Educação (SEED/AP). Em 1991, a SEED cria o Núcleo de Educação Indígena (NEI/SEED) e este passa a ser o setor responsável pela organização e gestão da educação escolar indígena ofertada nas aldeias localizadas no Estado do Amapá e norte do Pará.

Na aldeia Kumenê, a escola Moisés Iaparrá oferta educação para crianças, jovens e adultos da comunidade, desde a alfabetização até o Ensino Médio. Nos anos iniciais, ou seja, da alfabetização ao 5º ano do Ensino Fundamental, os professores são todos indígenas Palikur, formados no magistério escolar indígena e/ou na Licenciatura Intercultural Indígena pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). A partir do 6º ano, os alunos passam a fazer parte da grade curricular do Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena (SOMEI). Os professores desse sistema não são indígenas, a maioria é proveniente da capital do Estado e contratados pela SEED para trabalhar por temporada, alternando suas estadias nas aldeias da região.

O currículo escolar trabalhado é praticamente o mesmo das escolas não indígenas. Uma leve mudança é introduzida com a disciplina “Cultura e língua

indígena”, que busca explorar os aspectos culturais e linguísticos próprios dos indígenas Palikur. Tirando isso, as disciplinas e as formas de trabalho em sala de aula são exatamente os mesmos da escola não-indígena. Segundo a percepção dos professores, da gestão da escola e da comunidade, os investimentos destinados para a educação escolar indígena são insuficientes. Há a necessidade de reformas e adaptações nos prédios da escola, bem como de aquisição de material bibliográfico, material didático, aquisição de equipamentos tecnológicos, energia elétrica de qualidade, melhor sinal de internet.

Acrescente-se que não há incentivo, por parte da Secretaria Estadual de Educação, para a formação contínua de professores e gestores da escola. Enfim, existe um acúmulo de serviços que necessitam ser melhorados, mas os investimentos nunca chegam. Portanto, a escola indígena do Kumenê tem desafios concretos para serem enfrentados. Esses desafios dificultam qualquer construção de um projeto de educação que proponha outras metodologias de aprendizagens. Ainda, as dificuldades citadas impedem a efetivação de outros currículos pensados para garantir a aproximação com o meio científico e tecnológico do mundo ocidental de forma eficiente e com qualidade.

À vista disso, primeiramente, deve-se ter consciência de que a educação escolar indígena na aldeia Kumenê carece de considerável atenção para a solução das dificuldades impostas pela falta de investimentos. Soma-se a isso, a necessidade de superação da burocratização excessiva. Conforme sinaliza a pesquisa de campo na aldeia, essa burocratização não garante uma maior autonomia para construção de uma educação pautada na interculturalidade e na proposta de outros programas curriculares consonantes com uma educação mais holística e universal.

De todo modo, aqui pretendemos apontar algumas possibilidades que podem agregar à educação escolar na aldeia Kumenê outros olhares e outras contribuições para a aproximação com a educação museal. Segundo sua definição conceitual:

A Educação Museal coloca em perspectiva a ciência, a memória e o patrimônio cultural enquanto produtos da humanidade, ao mesmo tempo em que contribui para que os sujeitos, em relação, produzam

novos conhecimentos e práticas mediatizados pelos objetos, saberes e fazeres. **Possui também estrutura e organização próprias, que podem relacionar-se com outras realidades que não a específica dos museus**, de acordo com os objetivos traçados no seu planejamento. São ações fundamentalmente baseadas no diálogo. Isso inclui o reconhecimento do patrimônio musealizado, sua apropriação e a reflexão sobre sua história, sua composição e sua legitimidade diante dos diversos grupos culturais que compõem a sociedade. Neste contexto, a Educação Museal é uma peça no complexo funcionamento da educação geral dos indivíduos na sociedade (COSTA et. all., 2018. p. 74. GRIFO NOSSO).

Desse modo, a educação museal pode ser pensada como uma oportunidade de ampliar e melhorar a educação escolar na aldeia, tendo em vista seu potencial histórico, crítico, dialógico e valorativo. Para isso, são necessários esforços na construção de outras perspectivas nos rumos da educação indígena. Perspectivas que garantam o seu aprimoramento e se consolidem como um bem para os povos indígenas.

O primeiro movimento que entendemos necessário para o estabelecimento de uma educação museal na escola indígena do Kumenê é a reorganização de sua plataforma curricular. O que existe atualmente é uma proposta engessada, advinda da Secretaria de Educação, que garante os conteúdos mínimos de aprendizagem para cada ano ou período letivo. Como já frisamos linhas atrás, é uma grade pautada principalmente pela realidade da escola não indígena, com a mesma carga horária e com os mesmos princípios pedagógicos.

Em que pese haver duas disciplinas denominadas “Língua Materna” e “Cultura Indígena”, ofertadas para alunos a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, com carga horária irrisória no calendário escolar, as demais disciplinas não ofertam muita conexão com o mundo indígena. Principalmente porque são ofertadas por professores não indígenas, que muitas vezes podem não ter a compreensão profunda da realidade dos povos indígenas de Oiapoque. Contudo, voltamos a defender que os indígenas do Kumenê reivindicam em sua escola um sistema de aprendizagem que também garanta o ensino com qualidade do mundo dos brancos.

Porém, mesmo compreendendo que a escolarização que recebem é na sua maioria pautada no mundo ocidental, entendemos que também esse ensino é deficitário, uma vez que não permite aos estudantes terem acesso a conteúdos,

recursos didáticos e paradidáticos, tecnológicos, etc. A formação deficitária do quadro docente escolar é outra barreira a ser ultrapassada para a implementação de uma proposta de ensino museal na escola indígena. A grande maioria dos professores indígenas que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental é formada apenas no Magistério Indígena, correspondente ao Ensino Médio. Alguns poucos receberam formação em nível de graduação na Licenciatura Intercultural Indígena, na Universidade Federal do Amapá.

Ademais, não há incentivo algum por parte da SEED em investir na qualificação permanente dos professores, até porque 90% do corpo docente é composta por professores do contrato temporário, o que não lhes garante estabilidade funcional. E para constituir uma grade curricular abrangente, que possibilite, inclusive, a educação museal, é imperioso que se garanta aos docentes formação específica, continuada, de qualidade, para o manejo de técnicas, teorias e prática desses outros tipos de saberes.

Importa mencionar que há poucas pesquisas desenvolvidas pelos próprios indígenas sobre a cultura Palikur e seus artefatos. Um desses poucos trabalhos é um TCC de Zélia Martins e Irabete Martins, defendido no curso de Licenciatura Indígena da UNIFAP, em 2019. A pesquisa explora as antigas urnas funerárias que o povo Palikur utilizava para enterrar seus mortos (MARTINS; MARTINS, 2019). No estudo, as acadêmicas destacam que há um número significativo de urnas enterradas na própria aldeia Kumenê. Algumas, inclusive, estão aparentes no solo, de modo que são fortes os indícios de que, no passado, o local atual da aldeia seria um cemitério.

Compreendemos que esse local deve ser sagrado para os Palikur, onde os restos mortais de seus antepassados estão enterrados. Por esse motivo, seria importante investir em pesquisa arqueológica, aliada aos saberes cosmológicos do povo Palikur. Por certo pesquisas do tipo podem orientar tecnicamente o que fazer com essas urnas, uma vez que algumas estão sendo deterioradas pela ação do tempo, sem haver uma compreensão mais profunda do que elas representam para a história e memória dos próprios indígenas que ali vivem. Esse é apenas um

exemplo de como a cultura material pode ser trabalhada na aldeia. No entanto, não há um espaço que fomente esse debate de maneira mais contundente.

Por fim, visualizamos a adoção criativa de plataformas e ferramentas cibernéticas – disponibilizadas por muitos museus na atualidade – como um dos caminhos necessários para uma educação museal na escola da aldeia. Trata-se de uma experiência valorosa para o envolvimento de pessoas que por algum motivo, tal como o distanciamento geográfico dos grandes centros urbanos, não conseguem ter acesso facilitado aos museus. Desse modo,

[...] muitos museus passaram a fazer uso das mesmas (plataformas virtuais, websites, aplicativos) com vistas a ampliação da experiência comunicacional e educacional de seus visitantes, por meio de participação ativa e de uma variedade de meios de compartilhamento de informações” (MARTI; SANTOS, 2019, p. 54).

Sabemos que a era da informação trouxe a capacidade de alguns espaços extrapolarem suas fronteiras físicas. Nesse caso, as informações do campo digital podem fazer com que os espaços se complementem, a partir da fusão de informações. Desse modo, é imperativo conceber que a “sociedade em rede”, defendida por Manuel Castells (2008), já é uma realidade, e por isso é preciso avançar para que os saberes e outras formas de conhecimento sejam acessíveis para todas as pessoas que deles reivindicam.

Entretanto, para acessar aos aplicativos de educação museal disponibilizados pelos museus, é necessário que se tenham equipamentos suficientes e internet de qualidade. Isso não tem na escola da aldeia Kumenê. Portanto, seria necessário que os investimentos destinados para a educação na Escola Moisés Iaparrá fossem suficientes, ou mesmo chegassem sem burocratização, para que fosse possível investir nessa forma de aprendizagem museal por meio digital. Logo, é possível uma educação museal na escola indígena, descentralizada dos grandes centros urbanos. Contudo, é preciso que sejam garantidos os investimentos necessários para que tal educação ocorra com sucesso.

Contribuições finais

A educação museal é algo relativamente novo no cenário nacional brasileiro. Segundo Castro (2019, p. 92), as políticas públicas específicas para educação museal no Brasil são criadas a partir da década de 1980. No entanto, é apenas a partir de 2012, com a criação do Programa Nacional de Educação Museal, pelo Instituto de Museus, que se garante efetivamente uma Política Nacional de Educação Museal (PNEM). Esse fato nos leva a compreender que muito ainda deve ser garantido, dialogado e pensado para que a educação museal seja um atributo comum para todos os cidadãos, mesmo aqueles que se encontram nos mais diversos espaços sociais, longe ou próximo das áreas urbanas.

Garantir a educação museal na educação escolar indígena é ainda um desafio, assim como é também para milhares de escolas públicas não indígenas, que, tal qual, são abandonadas pelas políticas públicas. Entendemos que a participação de pessoas indígenas nos espaços dos museus é uma possibilidade de fazer com que a ideia dessas instituições seja ressignificada. Como o trânsito de muitos povos indígenas para os grandes centros metropolitanos é difícil, e em alguns casos indesejado pelos próprios indígenas, compreendemos que o museu pode ir até a aldeia, através do espaço escolar.

Entendendo a escola como um espaço de trânsito, de múltiplos envolvimento entre os sujeitos que frequentam tal ambiente, como um “local de fronteira”, onde as pessoas e instituições se transformam mutuamente, percebemos que a educação museal na escola indígena é uma oportunidade para que os povos indígenas possam se aproximar de um tipo de saber ocidental. Ademais, é uma oportunidade de garantir a participação e protagonismo indígena, de maneira a fomentar a transformação da escola em local de diálogo, aproximações e entendimento mais próximo profundo da realidade indígena.

Em tempo, é necessário fazer um registro importante sobre a situação dos povos indígenas de Oiapoque e sua relação com o museu. Na sede do município, há o Museu dos Povos Indígenas de Oiapoque, denominado Kuahi. Inaugurado em 2007, o museu tem como objetivo “preservar tanto o patrimônio material –

artefatos e objetos – como o patrimônio imaterial – as pinturas, cantos e mitos” (VIDAL, 2005, p. 4). A relação que os povos indígenas da região têm com essa instituição é muito valorosa, uma vez que é uma das referências para o resguardo e valorização de seu patrimônio cultural. Portanto, o Museu Kuahi é uma instituição necessária para os povos indígenas de Oiapoque, porque “dá visibilidade e dignidade à cultura indígena” (VIDAL, 2005, p. 1-2).

Em que pese toda precariedade e desvalorização com que vem sendo mantido nos últimos anos por parte dos poderes públicos, o Museu Kuahi continua sendo um espaço reivindicado pelos povos indígenas do Oiapoque. Tais povos percebem que ele é um espaço em que os moradores da região, indígenas e não indígenas, e/ou transeuntes da faixa de fronteira Brasil-Guiana Francesa possuem acesso à história, memória e cotidiano cultural dos quatro povos indígenas que habitam a região de Oiapoque. Reconhecemos a importância dessa instituição e nos juntamos aos indígenas para reivindicar sua manutenção, permanência e fortalecimento.

Contudo, apontamos nesse artigo que não é necessário termos museus apenas na cidade. É importante levá-los para as aldeias, democratizar o acesso e permitir que essas instituições sejam pensadas também pelos indígenas. Em se tratando especificamente do povo Palikur, o qual nos reportamos aqui nesse texto, percebemos que a atual situação escolar na aldeia Kumenê necessita de atenção especial das políticas públicas. Quando chegam, os investimentos são irrisórios e insuficientes para as demandas existentes no cotidiano escolar. Isso indica que o fomento do debate de inclusão de educação museal nesse espaço deve estar aliado à luta e reivindicação de melhorias no campo da educação escolar indígena da aldeia Kumenê.

Apontamos que pelo menos três elementos devem estar no início da lista das melhorias necessárias. Primeiro, repensar e readequar o currículo escolar indígena, se desfazendo das estruturas organizadas a partir da realidade não indígena; Em segundo lugar apontamos como necessário o estímulo para formação contínua dos professores que compõem o quadro docente indígena. E, para isso, é importante garantir que esses profissionais sejam remunerados de forma digna e

tenham estabilidade no serviço; Por último, defendemos que os investimentos sejam significativos e suficientes. Dessa forma seria viável adquirir insumos de qualidade, como internet e equipamentos tecnológicos, indispensáveis para uma educação museal longe dos museus.

Assim sendo, torna-se imprescindível reconhecer que a educação museal introduzida na escola indígena, trabalhada com professores indígenas qualificados, acessada com qualidade e pensada de forma crítica, é uma aliada na busca de superação de uma educação colonialista, alienada e que reproduz as mais diversas formas de opressão.

Referências

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade: a era da informação: economia, sociedade e cultura**. V. 2. Trad. Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra: 2008.

COSTA et. all. Educação Museal. *In*. **Cadernos do PNEM**. Brasília: IBRAM, 2018. p. 73-77.

LIMA, Valdemar de Assis; PAIM, Elison Antonio. **Educação museal e educação escolar: diálogos para uma sociedade antirracista**. Anais do Museu Nacional, Rio de Janeiro, V. 51, p. 65-78, 2019.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para o manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro**. Rio de Janeiro: Contra Capa; LACED, 2013.

MARTI, Frieda Maria; SANTOS, Edméa Oliveira dos. **Educação museal online: a educação museal na/com a Cibercultura**. Revista Docência e Cibercultura. Rio de Janeiro, V. 3, N. 2, p. 41-66, 2019.

O museu vai à aldeia: desafios e possibilidades de educação museal na escola indígena

MARTINS, Zélia; MARTINS, Irabete. **Kisepka: o ritual funerário do povo Palikur**. Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá. Oiapoque: *Campus* Binacional da UNIFAP, 2019.

SALLES, Sandro Guimarães de.; FEITOSA, Saulo Ferreira; LACERDA, Rosane Freire. **Patrimônio cultural indígena: desafios para uma educação patrimonial decolonial**. Revista Roteiro, Joaçaba, v. 44, n. 2, p. 1-18, mai-ago/2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SCHWARCZ, Lilia M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1970-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SOUZA, Maria Lindaci Gomes de; ARAÚJO, Patrícia Cristina de Aragão; CARNEIRO, Maria Aparecida Barbosa. **Educação patrimonial, cultura e escola: diálogos interconexos**. XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 23 a 26/09/2013. p. 30881-30893.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. *In*. LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001. p. 44-70.

VIDAL, Lux. **Museu dos Povos Indígenas do Oiapoque – Kuahi**. Texto disponibilizado no site do Iepé: www.institutoiepe.org.br. Consulta em 29 de agosto de 2020.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. Trad. Marcela Coelho de Souza e Alexandre Morales. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: as insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado.** Tabula Rasa, Bogotá/Colômbia, N. 9, julio-diciembre, 2008. p. 131-152.

Decolonialismo e feminismo a partir da musealização da *Dama de Cao*

Diogo Jorge de Melo
Renata Croner Giquel da Silva

Introdução

No final de 2004, encontrou-se um patrimônio arqueológico singular na localidade de *El Brujo*, região norte do Peru, que ocasionou um verdadeiro reboliço, não só para a Ciência, mas para toda a população da região do seu entorno. Aspecto que transformou plenamente diversas estruturas e relações sociais locais. Principalmente por esta localidade, a partir deste fato, ter adentrado no grande circuito turístico do país. No entanto e de acordo com Silva e Melo (2020), de um ponto de vista diferenciado, esse achado também serviu ideologicamente como um marco de favorecimento à decolonialidade, principalmente de questões de gênero.

Já que esse achado permite repensar as epistemes ocidentais e convida a sair de “zonas de conforto”, principalmente no campo da pesquisa. Então se questiona nesse trabalho se a descoberta arqueológica da *Dama de Cao* é capaz de auxiliar nas reflexões de estruturações de pensamentos decoloniais e das questões de gênero, principalmente na Museologia.

Assim, há de se ter em foco que se vive em uma sociedade construída a partir de bases machistas, patriarcais e raciais, que se estruturaram, por exemplo, a partir do crivo de dominações étnico-raciais e de gênero, como das mulheres. Processo que cerceou comportamentos e construiu corpos dominados, impondo-os diversos pesares sociais, que os estudos feministas e de gênero apontam historicamente. Conforme, Costa, Schimdt (2004; Friedan (1983) e Gonçalves (2006) e nestes termos, têm-se a violência doméstica, a cultura do estupro, a má remuneração trabalhista, a destinação à uma vida doméstica, uma dupla jornada de trabalho, dentre muitos outros aspectos.

Entende-se que a colonialidade (QUIJANO, 2002; 2005) vem formando “corpos dóceis” femininos, como diria Michel Foucault (2014) e que as mulheres neste contexto histórico de dominação foram e ainda se encontram fadadas a não ocuparem lugares de poder e prestígio. Uma realidade que vem se transformando positivamente ao longo das últimas décadas. A exemplificar este processo que Melo e Adriano (2019) demonstraram a dificuldade das mulheres se manterem em espaços de poderes, demonstrando diversas conotações sexistas e preconceituosas, em um sentido de desmerecimento, sofrido por elas, quando conseguem alcançar espaço de poder e prestígio como a presidência de um país.

Nesse sentido, acredita-se que a descoberta arqueológica da *Dama de Cao* é capaz de se opor simbolicamente a esta dominação, o que mostra que existiram outras possibilidades de realidades do ser mulher ao longo da história da humanidade. A *Dama de Cao* é um exemplo tácito desta ocorrência na América Latina pré-colonial evidenciando que uma mulher ocupou um lugar de poder e prestígio social, político e religioso. Como se depreende de Silva e Melo (2020; 2019), esse achado pode ser entendido como a descoberta de um grande legado cultural/epistêmico e a partir deles conseguimos desenvolver inferências sobre as concepções museológicas junto às questões feministas e de gênero nos espaços museais¹.

¹ As referências às concepções museológicas acima reportam as bases constitutivas da área do conhecimento nominada de Museologia e as concepções museais se estão indicando a diversidade de processos existentes nos espaços que são nominados ou considerados como museus.

A *Dama de Cao* factualmente é um corpo mumificado feminino que comprova que uma mulher ocupou um cargo de poder que antes era considerado improvável de ter ocorrido. Não por ela ter sido uma sacerdotisa de amplo poder, que foi um processo aparentemente comum nas culturas pré-colombianas peruanas, principalmente na cultura Mochica. Então e neste *locus*, foram encontradas diversas evidências deste fato, mas este contexto arqueológico também aponta que exerceu um alto poder político na região, onde muito provavelmente foi uma governante deste grupo.

Comparativamente, há de destacar-se que no período pré-colombiano peruano as mulheres ocuparam cargos sacerdotais, como no Império Incaico. Entretanto, eram fadadas a vidas celibatárias e de claustro e estavam à mercê dos caprichos e vontades do Inca e de outros homens com prestígio religioso e político. Aliás, segundo Franco (2004) e Silva e Melo (2019), o Inca e esses outros homens é que decidiam seus destinos e as utilizavam como valiosas moedas de troca.

O Complexo Arqueológico de *El Brujo* e o *Museo Cao*

O *Complexo Arqueológico de El brujo* – onde a *Dama de Cao* foi encontrada – está localizado às margens do vale do rio *Chicama*, na costa norte do Peru, cerca de 60km da cidade de *Trujillo* e 4km do povoado de *Magdalena de Cao*, no estado de *Ascope*, região de *La Libertad*. Este complexo abriga diversos sítios arqueológicos, em sua grande maioria são pertencentes a cultura *Mochica*, que perdurou entre 100 d.C. a 750 d.C. Uma população arqueológica considerada oriunda de um hibridismo entre as culturas *Cupisnique* e *Salinar*, que segundo Franco (2004), compõem uma das tradições políticas e religiosas mais representativas e permanentes da tradição pré-hispânica andina.

Os *Mochicas* possuíam uma das elites políticas e religiosas mais marcantes da tradição pré-hispânica da região andina e sua cultura durou cerca de quase seis séculos e deixou um legado marcante entre os povos do norte do Peru. Uma herança comprovada pela presença de sítios arqueológicos de grandes centros cerimoniais, mausoléus e templos religiosos, reconhecidos como as maiores

construções que se tem notícia na América do Sul. Conforme Franco (2004), constitui-se assim uma tradição onde o poder religioso se confundia com o poder político controlado por uma elite guerreira, que acredita ter sido detentora de um conhecimento seletivo, principalmente o da cosmologia e dos rituais religiosos.

Há de destacar-se que os conhecimentos atuais que se possui sobre os *Mochicas* se baseiam principalmente nos vestígios de suas culturas materiais, objetos arqueológicos e ruínas de suas edificações, já que não possuíam escrita e não há relatos históricos dos colonizadores. Ainda, é de lembrar-se que os *Mochicas* não mais existiam no período da chegada dos espanhóis. Claro que também é de se ter em mente que muito dos seus legados culturais ainda se encontram representados nas culturas indígenas locais. Deste modo e segundo Ostolaza (2015), os registros mais expressivos dos *Mochicas* se encontram em suas cerâmicas, que possuem muitas representações simbólicas, como a de rituais religiosos de sepultamentos e sacrifícios.

Há de também destacar-se que alguns achados de sepultamentos de múmias *Mochicas* em localidades como *São José de Moro* vêm demonstrando que a religiosidade deste grupo era baseada no poder feminino. Existem registros diversos de múmias associadas a muitas riquezas, condizentes com mulheres de grande poder e prestígio. Butters e Chunga (2008) ressaltam o fato que evidencia uma relação religiosa de poder interligada a manutenção do governo com os rituais religiosos, e que aparentemente estava predominantemente na mão de mulheres.

Como se vê em Jordán (2017) e em Santos (2018), o Complexo Arqueológico de *El Brujo* é composto basicamente por três centros cerimoniais, que compõem os sítios arqueológicos das *Huaca Prieta*, *Huaca Cortada* e *Huaca Cao Viejo* (Figura 1). Tais sítios são todos preponderantemente da cultura *Mochica*, mas podendo ter tido ocupações anteriores. Nesta direção, é possível que grupos caçadores e coletores tenham ali vivido, com datações de cerca de 5.000 anos de idade.

Figura 1: *Huaca Cao Viejo* com intervenções patrimonialistas, toldo de proteção U.V. e placa informativa



Fonte: <https://www.elbrujo.pe>. S.d.

Neste complexo, se destaca a *Huaca Cao Viejo*, que é composta por uma pirâmide construída nos padrões tradicionais *Mochica*, com diversos recintos com murais em alto relevo. O sítio é composto por um edifício principal, pirâmide, orientado a noroeste com uma praça cerimonial e construções contínuas. Santos (2018) ainda informa que na parte de cima da pirâmide encontra-se um pátio cerimonial, cercado por uma plataforma e um altar e as suas paredes estão entalhadas por relevos policromados de caráter monumental.

Foi justamente nesta *Huaca* que no final de 2004, que foi encontrada a *Dama de Cao*, uma mulher que possuía aproximadamente 25 anos e sua datação lhe atribuía uma antiguidade de aproximadamente 1.700 anos de idade. Ela foi encontrada em uma tumba na esquina superior do lado noroeste da pirâmide, em um recinto que continha seu fardo funerário, que pesava cerca de 100 quilos, estando contextualizada com muitas oferendas, joias e insígnias de chefia, como a

narigueira². Também, foram encontrados outros sepultamentos associados ao dela, o de um homem e uma mulher.

A múmia masculina se tratava de um sacerdote e a múmia feminina parece ter sido um sacrifício aos deuses. Em uma fossa próxima, também foi encontrado um outro sacerdote, aparentemente de menor nível hierárquico, que morreu estrangulado e em outra fossa, no lado oeste, encontraram um indivíduo sepultado de maneiras mais simples, sem oferendas (JORDÁN, 2017). Tem-se também que destacar, segundo Jordán (2017) e Santos (2018), que o corpo da *Dama de Cao* foi encontrado em um bom estado de conservação, que permitia visualizar diversas tatuagens, como as existentes em suas mãos e antebraços, com representações de animais como de serpentes, aranhas, peixes e figuras geométricas.

Há de se fazer um adendo, que no processo da retirada da *Dama de Cao* do seu mausoléu foi realizada uma cerimônia por um sacerdote local, conhecido como *Omballec*, sendo posteriormente seu corpo levado em procissão até o laboratório pesquisa (JORDÁN, 2017). Um processo ritualístico bem interessante que revela alguns aspectos culturais que tangenciam um processo dado como “respeitoso” por parte dos habitantes locais e dos pesquisadores. No entanto, pode também denotar um não reconhecimento da *Dama de Cao* como um de seus mortos, um ancestral direto, por terem aceitado sua exumação. Eles ainda podem ter sido obrigados ou coagidos a aceitar este fato, mesmo que tenham ocorrido negociações postas de maneira sutil, podendo existir tensões que se desconhece.

Este achado arqueológico produziu grande rebuliço no meio acadêmico, na mídia e no contexto local, pois as pesquisas apontavam que se tratava de uma mulher sacerdotisa e provavelmente uma governante *Mochica*. Isto é, uma mulher ocupando o cargo máximo no poder político e religioso, como já mencionado anteriormente, o que mostra que em algum momento na história das culturas sul americanas existiu um “matriarcado”. Isso demarca uma estrutura de poder inversa da que foi posta pela colonialidade e que serve de símbolo para a reconstituições de compreensões de mundo.

² Objeto característico dos governantes das culturas pré-hispânicas, utilizado por aumentar o som da voz.

Todavia, como na possibilidade de se pensar em *giros decoloniais* (BALLESTRIN, 2013) e em um processo de libertação epistêmica. Como base nestes aspectos que Silva e Melo (2020, p. 61), inferiram:

No entanto, mesmo com o achado da Dama de Cao, ainda consideramos que as interpretações devidas ainda encontram-se embaçadas e obscurecidas pelos aspectos machistas ainda vigentes na Ciência contemporânea e que mesmo em um sítio arqueológico como o da Huaca Cao Viejo, as suas concepções expográficas e patrimoniais não conseguem representar simbolicamente essas novas concepções paradigmáticas, pautadas em uma base nos estudos feministas e nas concepções de gênero e decolonialidade. Devemos assim destacar, que em nossa percepção, a Dama de Cao deve ser entendida como um símbolo libertador, capaz de nos mostrar um outro olhar ou olhares para com o mundo. Logo, entender as concepções museais e patrimoniais que foram instauradas ao seu redor, a partir da sua descoberta, são demasiadamente importantes de serem apontadas e analisadas [...].

Justamente a partir da descoberta da *Dama de Cao* que se iniciou um processo mais intenso de patrimonialização e musealização da *Huaca Cao Viejo*, pois este possibilitou a construção do *Museo Cao*. Já que sua repercussão viabilizou o aporte de diversos investimentos gestados pela *Fundação Wiese*, que através de um contrato firmado entre esta instituição e o *Ministério da Cultura Peruano*³, realizou um convênio de 10 anos. Assim, garantiu a abertura e o fortalecimento do turismo relacionado ao *Complexo Arqueológico de El Brujo*, incluindo a *Huaca de Cao Viejo*. Como posto por Jordán (2017), realizou-se assim um planejamento de desenvolvimento de estruturas para a recepção do turismo nacional e internacional, abrigando e conservando os vestígios arqueológicos ali encontrados.

Neste processo, também foi proposta a adequação do complexo arqueológico de *El Brujo* ao projeto da *Rota Moche*⁴. Composta de um plano de

³ Antigo Instituto Nacional de Cultura.

⁴ Circuito turístico também denominado de a “nova *Machu-Pichu*” e que engloba as cercanias das cidades de *Trujillo* e *Chiclayo* e seus sítios e achados arqueológicos, que ganharam destaque a partir da década de 1990, principalmente os da cultura *Mochica*.

ações que articularam entidades públicas e privadas, no âmbito patrimonial/museal, turístico e econômico em um sentido de reafirmação das identidades locais. Sabe-se que a abertura do *Complexo Arqueológico de El Brujo* ao turismo se deu no dia 12 de maio de 2006. Este é considerado o momento da plena efetivação de processo de patrimonialização e musealização, que se iniciou na década de 1990 e que possibilitou a estruturação do *Museo Cao*, aberto ao público em abril de 2009. Um projeto da arquiteta Claudia Ucelli, que buscou dialogar com a paisagem local, tentando não obstruir a vista, paisagem, da *Huaca Cao Viejo* (Figura 2).

Figura 2: *Museo Cao* e *Huaca Cao Viejo* ao fundo, projeto arquitetônico de Claudia Ucelli



Fonte: https://es.wikipedia.org/wiki/Museo_Cao. S.d.

Com relação a concepção expográfica presente no *Museo Cao*, ele aborda uma narrativa da história da ocupação *Mochica* e seus contextos culturais. Este é dividido em sete salas, sendo a última onde se encontra o corpo mumificado da *Dama de Cao* com seus respectivos tesouros fúnebres. Considerado o ponto ápice da exposição, em que o visitante entra em contato direto com os restos mortais da *Dama de Cao*. Conforme Silva e Melo (2020), o museu também conta em sua estrutura com diversos laboratórios de pesquisa, conservação, auditório e escritórios administrativos, auxiliando nas pesquisas envolvidas na região.

Outrossim, há de se destacar que a sua implementação trouxe uma mudança grande no fluxo de turismo local, o que propiciou o “desenvolvimento” cultural, turístico e econômico do povoado de *Magdalena de Cao* em seu entorno, cerca de 4km de distância. Claro que se deve lembrar que todos estes processos de aumento de fluxos turísticos acabam por gerar impactos negativos, logo não se quer aqui fazer uma leitura desenvolvimentista sem constar que existem críticas a este processo.

O que se quer apontar em específico é que existiram ações diversas para com este povoado, que após o advento da *Dama de Cao* foi moldado para proporcionar uma “[...] melhor experiência turística [...]”. De fato, foram realizadas diversas representações arqueológicas da cultura *Mochica*, além de capacitações de guias locais, de qualificação hoteleira, comercial e artesanal, como a valorização de uma bebida local chamada, segundo Jordán (2017), de “*añejo de Cao*” ou “*chicha de año*”.

Neste processo de remodelação ou adequação cultural do povoado de *Magdalena de Cao*, há de se destacar alguns pontos que se consolidaram em uma perspectiva de monumentalização para com a valorização patrimonial e a simbologias *Mochicas* e da *Dama de Cao*, tais como: a implementação de uma Casa da Cultura, as composições artísticas na Praça de Armas, com a escultura da *Dama de Cao*, diversas placas indicativas/instrutivas e uma série de retratos ampliados de anciãs (*Boulevard das Novas Damas de Cao*), dispostos no muro de uma escola primária (Figuras 3 e 4).

Figura 3: *Boulevard das Novas Damas de Cao* na cidade de *Magdalena de Cao*



Fonte: <https://www.elbrujo.pe>. S.d.

Figura 4: Escultura da *Dama de Cao* na Praça das Armas em *Magdalena de Cao*



Fonte: <https://www.fundacionwiese.org>. S.d.

Nos termos de Jordán (2017), a escolha destas mulheres retratadas no muro se deu por critérios de idade, ascendência familiar e por sua produção para

com o bem-estar do desenvolvimento do povo, denominadas de as “Damas de Cao”. Um processo que mostra como foram construídas e como essas mulheres estão postas neste processo de relações identitárias e de identificações femininas, de gênero, interligadas simbolicamente à imagem da *Dama de Cao*.

Elas demonstram que de algum modo este achado arqueológico é posto como um símbolo do feminismo local. Apesar de se acreditar que este processo se sucedeu de maneira imperialista, no sentido de uma eleição construída principalmente do museu para com a população local. Segundo Asensio (2017), cabe destacar que a estátua da *Dama de Cao* na cidade foi produzida a partir da reconstrução em 3D de sua face no *Museo Cao*.

Senhora de Cao: mulher, museália e símbolo do feminismo e da decolonialidade

Ao se adentrar em relações mais específicas sobre a *Dama de Cao* e pensando-a como uma museália ou até como um objeto híbrido, que transita entre o universo *humano e não humano* (LATOURE, 1994). Há de se ter em mente que seu corpo se preservou no tempo e que ela se encontra exposta à contemporaneidade no momento em que foi deslocada de seu mausoléu para o *Museo Cao*. Ganhou assim toda a visualidade fornecida pela musealização e pela mídia, adquirindo significações simbólicas que se contextualizam juntamente com a percepção de uma realidade pretérita em um novo tempo de existência.

Nesse sentido, seu corpo representa uma marca temporal, uma evidência biológica de um ser humano, de um corpo, de uma mulher, de um processo de existência, de uma vida, de uma representação de uma cultura e de um passado que se coloca na frente de toda uma dada contextualização, que permite construções simbólicas intencionais ou inusitadas. Todavia, pensar o corpo da *Dama de Cao* leva para uma discussão ética em que os museus vêm tendo que lidar nas últimas décadas, que é o questionamento das exposições de corpos humanos em espaços museais em toda a sua diversidade possível, que atravessa discussões como: da curiosidade, da exotividade, da cientificidade, do Direito e da Ética.

Com relação a essa percepção, é de destacar-se que o Código de Ética (Deontologia) do *International Council of Museums* para com os museus, em seu Capítulo 4, mais especificamente no item 4.3, se manifesta em relação ao que considera objetos “sensíveis” ou que “[...] podem ferir sensibilidades [...]” e infere:

Os restos humanos e os objetos considerados sagrados devem ser expostos de acordo com normas profissionais, levando em consideração, quando conhecidos, os interesses e as crenças dos membros da comunidade, dos grupos religiosos ou étnicos de origem. Devem ser apresentados com cuidado e respeito à dignidade humana de todos os povos (ICOM, 2010, p. 21-22).

Como processo análogo, pensado os corpos humanos em museus, temos as relações das questões que foram apresentadas por Montechiare (2020), quando estudou as questões sobre o corpo do gigante *Agustín Luengo*, exposto no Museu Nacional de Arqueologia em Madrid (Espanha). Esta autora discutiu as questões sobre os restos mortais de *Agustín*, mencionando sobre a sua condição híbrida:

[...] entre ser ou não considerado ‘humano’. Como ‘humano’, Agustín é visto e reconhecido como detentor de memória, biografia e direitos; como ‘peça de museu’, demanda tratamento diverso, como manutenção e conservação material de suas partes. Em ambos os casos, a noção de propriedade está presente, pois permanece classificado como acervo [...] (MONTECHIARE, 2020, p. 6).

Essa concepção mostra que um objeto museal nessas condições é capaz ganhar possibilidades interpretativas e simbólicas diversas que os envolvem, inclusive podendo se tornar ícones que sustentam histórias em sentido de lendas e mitos. É de lembrar-se, como posto por Aguilar (2000), que muitas vezes até ganham nomeações, como o caso da Luzia⁵, encontrada no Brasil, ou da Lucy⁶, encontrada na Etiópia, dentre muitos outros achados arqueológicos.

Importa mencionar que o corpo de *Agustín* além de estar musealizado deu origem a outras museálias, como a escultura do seu corpo e todo o contexto expográfico que o cercava. Fenômeno parecido pode ser descrito para com a *Dama de Cao*, pois se pode entender que um processo similar ocorreu, no entanto, muito mais complexo, pois foi a partir do seu corpo mumificado que se ergueu um

⁵ Esqueleto humano encontrado em lagoa Santa, Minas Gerais com cerca de 10mil anos de idade.

⁶ Esqueleto de um ancestral humano, descrito como *Australopithecus afarensis*.

complexo museal em *El Brujo* (Figura 5). Ela é, sem sombra de dúvidas, o ícone máximo deste contexto.

Figura 5: Reconstituição da *Dama de Cao* no *Museo Cao*



Fonte: [https://es.wikipedia.org/wiki/Dama de Cao](https://es.wikipedia.org/wiki/Dama_de_Cao). S.d.

Pode-se entender que as múmias nesses diversos contextos de musealização se fazem pertinentes para esta discussão. No entanto, há de entender-se que alguns destes restos mortais musealizados ganham status simbólicos que extrapolam questões sociais diversas. Por exemplo, o caso icônico da múmia de *Tutankhamon*, um faraó que teve pouca significância dentro do contexto da civilização egípcia, mas que ganhou notoriedade museal por sua tumba ter sido descoberta sem violação, isto é, não foi saqueada e destruída por ladrões. Este faraó menino se tornou uma espécie de “garoto propaganda” da cultura egípcia (EINAUDI, 2009). Algo que de certo ponto acabou acontecendo com a *Dama de Cao*.

No entanto, ainda é de destacar-se que a *Dama de Cao* se difere de diversas outras múmias encontradas, por possuir diversas representações simbólicas, que a tornam singular. Não só por ter sido uma mulher de prestígio ou destaque social, mas principalmente por ser um corpo feminino que exerceu uma função de poder no período pré-colombiano e que hoje pode ser assimilado como uma base estrutural para discursos de empoderamento junto das concepções decoloniais e feministas. No entendimento de Sousa (2010), é de lembrar-se que seu lugar social não era uma dissimulação de seu sexo, com por exemplo, sabe-se que aconteceu com *Hatshepsut*, a mulher faraó do Egito antigo.

Neste ponto, é de se lembrar das múmias dos "*Niños de Llullaillaco*" encontrados na região de Salta na Argentina. Segundo Cosmai *et al.* (2013), estas múmias foram encontradas na expedição de *Llullaillaco* em 1999, que no dia 17 de março encontrou o corpo de "*El Niño*" e "*La Doncella*" e dois dias depois "*La Niña del Rayo*". Junto a esses corpos foram encontradas réplicas pequenas de objetos do uso cotidiano, cocares de plumas e arranjos têxteis, dentre outros objetos. Eles têm sido considerados mensageiros dos deuses e os seres humanos que estiveram mais próximos do Deus Sol.

Sabe-se que cinco anos depois deste achado se iniciou a exibição ao público destas múmias no *Museo de Alta Montaña* na cidade de Salta, criado especificamente para este achado arqueológico, como o caso do *Museo Cao*. No entanto, neste processo existiram conflitos mais explícitos, pois a retirada dos *niños* de *Llullaillaco* foi considerada uma profanação de um lugar sagrado e destas múmias. Isso porque para os povos tradicionais da região elas não se encontravam mortas e sim em um estado de hibernação.

Logo, este processo para Cosmai *et al.* (2013) se caracterizou por uma musealização que se estabeleceu primordialmente por seu viés econômico produtivista, atrelado a possibilidade de melhoramento turístico da região. Ainda, não teve a participação da população dos povos originários. Processo esse que parece ter ocorrido de maneira diferente com a *Dama de Cao*, já que sabemos que na sua retirada do sepultamento teve a participação da população local, que

realizou ritos religiosos, colocando-a em um status de santidade, inclusive com direito a uma procissão.

Com base em Simone de Beauvoir (1970), que argumentou que “[...] *ninguém nasce mulher, mas se torna uma* [...]”, trazemos a *Dama de Cao* de encontro com essa diretriz, que também ajuda a pensar seus contextos sociais, culturais, temporais e principalmente museais. Como entende-se que ela se tornou algo além do “ser mulher”, função que exerceu em seu contexto de vida, mas sabemos que ela também se tornou uma museália. Fato que abriu modos novos para esta compreensão do “ser mulher”, posta na contemporaneidade pelas instâncias simbólicas que a cercam, principalmente as vinculadas as identidades femininas locais.

Deste modo, seu corpo é um testemunho de um tempo onde existiam outras relações epistêmicas de compreensão de mundo. Também, mostra que existiram outros lugares para mulheres, foras de instâncias altamente machistas que as impedem atualmente de chegarem em lugares de poder. Conseqüentemente e simbolicamente, seu corpo se põe nesse sentido em uma interposição entre “ser mulher” no período *Mochica* e ser um elemento que contribui diretamente para as representações do feminino e de suas militâncias na contemporaneidade.

Ao fundirem-se questões de identidades entre passado e presente, onde seu corpo e sua representação simbólica podem ser um instrumento de transformações sociais.

Principalmente, se apropriado pelo feminismo e movimentos sociais das mulheres indígenas das cercanias de *Magdalena de Cao*, que estão de algum modo representadas nos painéis fotográficos espalhados pela cidade. Também, por se constituir em uma dinâmica que se reconhece como uma possibilidade de *giro decolonial*, que se contrapõe a uma colonialidade do poder, onde os valores eurocêntricos são reafirmados.

Considerações finais

A partir do exposto, cabe arguir sobre a questão posta no início deste trabalho, que é a possibilidade da *Dama de Cao* poder auxiliar em um recontextualização epistêmica, principalmente da Museologia e seus espaços? Questão que se pode lançar a partir da possibilidade de ela ser entendida como um instrumento simbólico de poder para com o feminismo e, conseqüentemente, o decolonialismo. Por ser a *Dama de Cao* uma museália híbrida, que transita no espaço dos *humanos* e *não humanos* e que se configurou primordialmente neste espaço como um elemento fetichista da produção capitalista, em um sentido de um projeto constitutivo e estruturante de um complexo museal/turístico. Logo, há de se provocar e indagar como construir diversos pensamentos e práticas para que ela rompa esse sistema colonial.

Ao destacar-se que as suas relações temporais e espaciais a colocam como uma representação de um poder feminino, que emerge do passado e que permite assimilações simbólicas contemporâneas de representatividade do que foi o seu poder e seu lugar como mulher em sua sociedade e como ela pode servir como um outro paradigma para a contemporaneidade. Simplesmente é de se tê-la como uma representatividade singular presente nos espaços museais e que faz pensar que os museus podem se metamorfosear como lugares ou agências do decolonialismo. Seja de modo intencional ou não, gerada a partir dos contextos culturais que a cercam.

No entanto, apesar de se reconhecer todas estas questões, não se observa na prática a utilização da *Dama de Cao* no sentido de uma reestruturação epistêmica e museológica⁷. Por isso, acredita-se na necessidade de estudos mais aprofundados na comunidade do entorno do *Complexo Arqueológico de El Brujo*, principalmente o povoado de *Magdalena de Cao*. Isso no sentido de se compreender como esta população está lidando com a representatividade da *Dama*

⁷ Usa-se o termo museológico de modo intencional, no sentido de possibilidades de transformações não só dentro dos contextos museais (de museus), mas da Museologia como área acadêmica.

de Cao em distintos contextos. Percebe-se isso nos movimentos políticos de mulheres, nos discursos feministas e principalmente nos processos de ensino, locais onde normalmente as professoras são capazes de exercerem seus protagonismos⁸.

É de mencionar-se que o *Museo Cao* – com toda sua infraestrutura – optou, no entanto, por uma estruturação mais tradicionalista dentro da Museologia, o que normalmente é esperado e acaba por reproduzir um contexto científico de dominação e conquista, apoiado na concepção do *cogito cartesiano* (DUSSEL, 2008; GROSGUÉL, 2016). Apesar disso, acredita-se que a *Dama de Cao*, por meio de sua representação simbólica e sua corporeidade pode ser capaz de possibilitar um processo diferenciado e de *giro decolonial* dentro e fora da própria instituição.

Um processo que se acredita que já está se construindo junto aos movimentos populares locais e que em determinado momento vai transparecer socialmente com mais intensidade, principalmente a partir de demandas e reivindicações da população local. Por fim, é de lembrar-se que além de tudo a *Dama de Cao* é um corpo feminino que foi construído individualmente e culturalmente, por ela em seu contexto social, mas que hoje se encontra exposto como um objeto de museu. Mesmo estando exibida com “[...] *gran respeto al ancestro feminino* [...]”, mesmo que seu corpo esteja “[...] *cubierto con un tul fino* [...]” e que “[...] *se muestra al público a través de un espejo* [...]”, como dito por Jordán (2017, p. 110), a sua identidade ainda está posta como a de um outro.

Como um elemento exótico e um objeto museal igual a grande maioria e possuindo, inclusive, uma relação aparentemente diferenciada da que se descreveu para Salta. Neste aspecto, acredita-se que existiram negociações de dimensão apaziguadora, onde a *Senhora de Cao* se tornou uma “santa” em seu andor durante uma procissão. No entanto, é possível que ela possa ser posta como um

⁸ É de destacar-se que o desenvolvimento deste trabalho caminha justamente para uma compreensão melhor de como a *Dama de Cao* foi assimilada e é apresentada pelas professoras do povoado de Magdalena de Cao.

marco histórico-cultural que permita ações decoloniais que a faça ser reconhecida de fato como uma ancestralidade libertadora⁹, principalmente no âmbito regional.

Referências

AGUILAR, N. (Org.). **Mostra do redescobrimto**: arte: evolução ou revolução?: a primeira descoberta da América. São Paulo: Associação Brasil 500 Anos Artes Visuais, 2000.

ASENSIO, R. H. La Dama de Cao: crónica de un regreso. **Revista Argumentos**, Instituto de Estudios Peruanos, v. 2, n.11, p. 10-19, 2017.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciências Políticas**, v. 11, p. 89-117, 2013.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**: fatos e mitos. São Paulo: Difusão Européia do livro, 1970.

BUTTERS, L. J. C.; CHUNGA, C. E. Identidades funerarias femeninas y poder ideológico en las sociedades Mochicas. In: MAKOWSKI, K. **Los señores de los reinos de la luna**. Colección de Arte y Tesoros de Perú, 2008, p. 1-38.

COSMAI, N. P.; FOLGUERA; G.; OTOMURO, D. Restitución, repatriación y normativa ética y legal en el manejo de restos humanos aborígenes en Argentina. **Acta Bioethica**, v. 19, n. 1, p. 19-27, 2013.

COSTA, C. L.; SCHIMDT, S. P. **Poética e políticas feministas**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2004.

⁹ O termo libertadora é utilizado pelo sentido posto por Paulo Freire (2014) em sua Pedagogia do Oprimido.

DUSSEL, E. Anti-meditaciones cartesianas: sobre el origen del anti-discurso filosófico de la modernidad. **Tabula Rasa**, v. 9, p.153-197, 2008.

EINAUDI, S. **Museu Egípcio, Cairo**. São Paulo: Mediafashion, Coleção Folha Grandes Museus do Mundo, 2009.

FRANCO, R. Poder religioso, crisis y prosperidad en Pachacamac: del Horizonte Medio ao Intermedio Tardio. **Bulletin de l'Institut Français d'Études Andinas**, v. 33, n.3, 2004, p.403-423.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2014.

GONÇALVES, A. L. **História e Gênero**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2006.

GROSGUÉL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v.31, n.1, p.25-49, 2016.

FRIEDAN, B. **A segunda etapa**. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1983.

ICOM. *Código de Ética do ICOM para Museus: versão lusófona*. GOIÁS: International Council of Museums, Universidade Federal de Goiás, Museu Antropológico, 2010.

JORDÁN, R. F. Experiencia de la gestión del patrimonio arqueológico en el complejo arqueológico El Brujo y su influencia en el desarrollo socioeconómico y fortalecimiento de la identidad en la comunidad Magdalena de Cao, Ascope, La Libertad. **Quingnam**, v.3, p.93-142, 2017.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos**: ensaios de antropologia simétrica. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

MELO, D. J.; ADRIANO, L. **Belas, recatadas e do lar, mas a sua casa não tem porta nem janela**: simbologias das narrativas visuais e cantadas das pombagiras. Actas de las XIV Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y IX Congreso Iberoamericano de Estudios de Género, 2019.

MONTECHIARE, R. Pessoas mortas vivendo em museus: os 'objetos-humanos' do Museo Nacional de Antropología, de Madrid. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**, Ciências Humanas, v. 15, n. 1, p. 1-13, 2020.

OSTOLAZA, L. F. V. **Las culturas del Perú antiguo**. Gheller Doig, Roberto Augusto, 2015.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, v. 17, n. 37, p. 4-28, 2002.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

SANTOS, C. R. A. **A Señora de Cao**: o papel político da mulher no período clássico peruano. Trabalho de Conclusão de Curso de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

SILVA, R. C. G., MELO, D. J. O Museu da Dama de Cao: uma musealidade do feminino. XII Semana Nacional de Museus na UNIFAL. **Anais**. 2020. p. 55-68.

SILVA, R. C. G., MELO, D. J. Considerações museais sobre o Museu Sítio Arqueológico de Pachacamac em Lima no Peru. *Paper* apresentado na XII Semana Nacional de Museus na UNIFAL. **Anais**. 2019. p. 1-12.

SOUSA, A. F. **A mulher-faraó**: representações da rainha Hatshepsut como instrumento de legitimação (Egito Antigo – Século XV A.C.). Dissertação do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense do Rio de Janeiro, 2010.

O *Museu Afrodigital do Maranhão* como recurso didático no processo de ensino e aprendizagem

Adriana Zierer
Natasha Nickolly Alhadeff Sampaio Mateus
Reinilda de Oliveira Santos

Introdução

O ensino de História tem passado por grandes desafios em meio às transformações, principalmente tecnológicas, que colocam muitos docentes em uma situação desconfortável, por não estarem preparados para uso das novas tecnologias digitais que desafiam as mudanças dos conceitos educacionais. Nas perspectivas didáticas, o professor é levado a rever e complementar a sua formação diante de novas possibilidades e exigências na forma de ensinar. Vale pôr em questão o livro didático, o qual se reveste de um caráter quase indispensável na sala de aula, pois é muitas vezes o único instrumento de mais fácil acesso aos professores e estudantes.

O livro faz parte de um processo formador dos alunos, tanto no ensino fundamental como médio, por isso, é indispensável que esse material não apresente deficiências, anacronismos, juízos de valores e equívocos. Aspectos como esses farão parte da formação dos alunos, comprometendo a compreensão, sustentando opiniões deformadas. Contudo, não se pretende desqualificar o uso do

livro didático, mas mostrar outras possibilidades de se ter um ensino de História atraente para uma nova geração, que tem o uso da internet no seu cotidiano.

Daí a importância de o docente estar atento às novas tecnologias para serem usadas em suas aulas. A internet, quando bem utilizada, torna-se uma verdadeira aliada, para que as inovações sejam inseridas no ensino de História. No Maranhão, há o *Museu Afrodigital do Maranhão* (MAD/MA), criado em 2011, o qual contribui para a democratização da educação, uma vez que nesse espaço digital se enfatiza a cultura africana e afro-brasileira, historicamente excluída em razão do destaque à uma cultura elitista nos padrões europeus.

O MAD/MA foi organizado originalmente a partir do projeto *Arquivo e Museu Digital da Memória Negra e Africana no Brasil*, aprovado com recursos da CAPES-PROCULTURA e desenvolvido inicialmente pelo Centro de Estudos Afro-Orientais - CEAO/UFBA, com a participação de Programas, Departamentos, Núcleos e Grupos de Pesquisa da UFMA (PPGCSOC; GPMINA; NEAB; NTI; Graduação em Estudos Étnicos e Africanos). Envolvendo ainda a Universidade Federal de Pernambuco, por meio do Programa de Pós-Graduação em Antropologia e do Curso de Graduação em Museologia, e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia (NOGUEIRA, 2018).

A iniciativa de organizar um acervo, reunindo estados com a maior população africana, como Bahia, Pernambuco e Maranhão, foi do professor Livio Sansone, da UFBA, que o descreve como um “serviço público, um museu sem donos”. O MAD/MA recebeu apoio da FAPEMA em 2013/2015 com o Auxílio ADOC-02106/12 para ampliação e consolidação de suas atividades, com aquisição de diversos equipamentos e outros itens. Possui importante acervo com expressões que demonstram a pluralidade cultural afro-maranhense, presentes em coleções sobre Religiões, Cultura Popular, Quilombos e Exposições Especiais. Cada coleção contém Imagens, Documentos, Vídeos e Áudios, com grande número de fotos, documentos de pesquisa, filmes e gravações relacionados com o negro no Maranhão. O *site* recebe visitas expressivas de interessados de várias partes do

Brasil e de outros países, com uma média de mais de vinte mil (20.000) consultas em 2015 (NOGUEIRA, 2018, p. 16)¹.

O objetivo do MAD-MA era mobilizar pesquisadores que já trabalhavam com o tema e tivessem condições de desenvolver tal projeto. Mas, como qualquer outro museu, o Museu Afrodigital demandaria uma gestão eficiente que pudesse propiciar ações museais, intercâmbio de informações entre as outras instituições participantes da rede de museus digitais, além de um rigoroso controle de acervo que fornecesse credibilidade aos visitantes e pesquisadores, tornando-se fonte confiável de pesquisa, que exercesse uma função social e que, acima de tudo, reunisse uma equipe técnica para disponibilizar o *website* e o manter em rede (NOGUEIRA, 2018, p. 36).

Portanto, trata-se de um dispositivo de acesso fácil que mostra o cotidiano e a cultura de minorias étnicas e de grupos marginalizados, além de trazer à lume elementos que configuram a memória e a História de um povo. Visa estimular a memória social de minorias étnicas e de memórias nacionais. Tem-se em vista que a presença da cultura africana no Brasil é encontrada em acervos particulares e públicos, sobretudo nos estados aglutinadores de afrodescendentes com o Maranhão (NOGUEIRA, 2018).

O MAD/MA foi o primeiro museu virtual do Maranhão e tem desenvolvido importante atuação no cenário afro-maranhense para democratizar o saber, diversificar o conteúdo exposto acerca do tema, levantar discussões sobre políticas afirmativas contra o preconceito racial, respeito à diversidade religiosa, compreensão da História das Religiões de matriz africana no Brasil (NOGUEIRA, 2018).

Assim, o presente trabalho tem por finalidade refletir sobre o ensino de História em consonância com as novas tecnologias digitais, mostrando a relevância da educação museal para o ensino de História, por meio da experiência do uso do *Museu Afrodigital do Maranhão* como recurso didático no processo de ensino e aprendizagem em algumas escolas públicas de ensino médio do Maranhão.

¹ Site do MAD/MA: www.museuafro.ufma.br.

O ensino de História e as novas tecnologias

Para as autoras Sosa e Tavares (2013, p. 830), a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) "no sistema educacional brasileiro se dá de maneira bastante acelerada, não só por políticas públicas, mas também, por que tais tecnologias estão cada vez mais incorporadas nas atividades cotidianas das sociedades atuais". Assim, "é comum a relação que se estabelece entre os alunos que estão hoje nos bancos escolares e a tecnologia".

O pesquisador Carlos Augusto Lima Ferreira chama a atenção para ensino de História e a incorporação das novas tecnologias da informação e comunicação, a saber:

[...] o professor de História, como de resto o profissional das Ciências Humanas, tem um certo desprezo pelo uso das tecnologias no ensino. Haja vista que, na maioria dos casos da prática pedagógica, o professor é um mero reproduzidor das informações produzidas, tornando o ato de ensinar algo defasado e desconexo. Neste sentido, é necessário, portanto, que os professores de história passem a compreender que os processos de inovação, derivados do emprego dos recursos tecnológicos, servirão para oxigenar a prática docente. É evidente que estamos falando daqueles que permanecerem alheios a esta nova realidade (FERREIRA, 1999, p. 146).

No século XXI, a informática se tornou indispensável no ambiente educacional, haja vista que as mudanças, sofridas nas últimas décadas, influenciaram diretamente a forma de conduzir uma aula e o trabalho do professor. Mas é importante ressaltar que mesmo com todas as possibilidades e auxílio tecnológico disponível para colaborar nas aulas, percebemos que a utilização desses recursos ainda é um desafio no ambiente escolar, pois, muitos professores ainda sentem dificuldades em integrar os conteúdos de suas disciplinas atrelados às novas ferramentas digitais, as quais podem tornar as aulas mais interessantes e produtivas.

Com isso, a educação tem se direcionado para outros caminhos, buscando "inovar" os meios e levar para sala de aula uma aprendizagem mais significativa. A "nova geração" de estudantes influenciada pelos avanços do mundo tecnológico, não quer chegar a uma sala de aula em que o professor use apenas quadro e pincel, pois, os alunos querem aprender, mas muitas vezes as aulas deixam de ser

interessantes, visto que os professores deveriam aproveitar esse interesse dos estudantes aos recursos disponíveis e com isso enriquecer suas aulas. Vivemos em um momento de mudanças significativas, e isso influencia diretamente nas aulas, já que estamos falando de indivíduos que ao chegarem à uma sala de aula, na maioria das vezes, não se desligam do mundo virtual.

Na Contemporaneidade, a inserção dos avanços tecnológicos no ensino de História pode contribuir de forma significativa para o processo do ensino-aprendizagem. Nesse sentido, para o ensino de História um dos seus maiores desafios é compreender a forma como os alunos se relacionam com as tecnologias, ou seja, e perceber como esses avanços possibilitam uma aprendizagem significativa.

Por isso, é necessário aproveitar todos os recursos disponíveis, nesse sentido, os avanços da tecnologia² contribuem e não “roubam” de cena a figura do professor, muito pelo contrário, esses avanços ajudam na construção do conhecimento, assim como facilitam o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, nem sempre é fácil romper com o modelo tradicional³, buscar novas formas de aprendizagem, não é uma tarefa fácil, principalmente para aqueles que estão engessados ao que parece mais fácil e acessível. Por isso, sair da zona de conforto, faz-se necessário e exige dedicação e esforço. Assim, acreditamos que a inclusão de novas tecnologias, especificamente a *internet*, na sala de aula, continua sendo um desafio para o professor, sobretudo para aqueles que se recusam a aprender ou aderir a essas novas demandas do cotidiano escolar.

² “Mas o que é *tecnologia*? A definição de Naveda [...] pode ser ampliada e complementada, visto que muitos autores utilizam o termo com referência aos instrumentos que foram, são ou serão criados para auxiliar as pessoas a realizar uma determinada tarefa. Algumas definições foram geradas a partir dos próprios recursos; por isso, são vinculadas a períodos históricos. Sancho [...] define *tecnologia* como o ‘conjunto de conhecimentos que permite a nossa intervenção no mundo’, o ‘conjunto de ferramentas físicas ou de instrumentos, psíquicas ou simbólicas’, e as ferramentas ‘sociais ou organizadoras’; e *tecnologias educacionais* como as ‘ferramentas intelectuais, organizadoras e de instrumentos à disposição de ou criados pelos diferentes envolvidos no planejamento, na prática e avaliação do ensino’” (apud KRÜGER, 2006, p. 76, grifos do autor).

³ Cf. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 64ª edição. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz & Terra, 2017.

O *Museu Afrodigital do Maranhão* como recurso didático no processo de ensino e aprendizagem

O acesso às várias tecnologias, como a *internet* e a ampliação de aparelhos portáteis como os celulares, *tablets* etc, dão a oportunidade de o estudante ter contato com o espaço virtual em que há *sites*, redes sociais que podem ser um instrumento efetivo na sua aprendizagem, bem como, estimular o senso crítico diante da realidade em que se encontra inserido. Além disso, novas “maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática [...] escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada” (LÉVY, 2010, p. 7).

Por isso, é importante pensar que a utilização das tecnologias no ensino de História podem constituir em uma importante ferramenta integradora, interativa e de motivação, que ainda é um desafio diante das práticas pedagógicas centradas no professor, em que os alunos apenas reproduzem o que está sendo ensinado. Logo, o impacto “do avanço tecnológico (entendido como um processo social) sobre processos e instituições sociais (educação, comunicação, trabalho, lazer, relações pessoais e familiares, cultura, imaginário e identidades, etc.)” tem sido muito expressivo “embora percebido de modos diversos e estudado a partir de diferentes abordagens” (BELLONI, 2005, p. 07).

Aproveitar as oportunidades oferecidas pelo mundo da tecnologia pode ser um grande ganho e aliado no ensino de História. É importante ressaltar que essa nova geração de estudantes, a sua maioria, não convive sem celulares, aplicativos, *tablets*, *internet* e por aí em diante, mas também existem grupos em que não terá esse acesso, ou seja, entendemos que diante dos desafios, os professores devem se redefinir e se adequar diante de cada situação. Os alunos atualmente têm um novo perfil. Ao chegar à sala de aula, querem também ter a oportunidade de vivenciar uma aprendizagem com essas novas ferramentas.

A tecnologia na educação requer novas estratégias, metodologias e atitudes que superem o trabalho educativo tradicional. Uma aula mal estruturada, mesmo com o uso da tecnologia, pode tornar-se tradicionalíssima, tendo apenas incorporado um recurso como um modo diferente de exposição, sem nenhuma interferência pedagógica relevante (SANTIAGO, 2006, p. 10-11).

Por outro lado, compreender a História por meio das novas tecnologias, permite e incentiva outras formas de aprendizagem muito apropriadas numa

sociedade de inovação, contribuindo também para o desenvolvimento e a aplicação de habilidades tecnológicas, assim como favorece o entendimento da produção e do saber histórico. É interessante que os alunos sejam participantes ativos e não meros receptores. Cada aluno pode ser um colaborador nas aulas e na aprendizagem dos colegas, em que cada um é participante, estimulando para algo novo e com vistas à transformação social.

Concordamos com o autor Santiago (2006), que vê na informática uma possibilidade de transformação e uma aliada na construção e no desenvolvimento do indivíduo:

Com a informática e as novas tecnologias, a forma de ensinar mudou. Se antes a educação estava pautada na figura do professor como única fonte do saber, agora a internet, com sua avalanche de informações, tem mudado essa situação, gerando novos desafios para formação docente (SANTIAGO, 2006, p. 46).

Pensar no ensino de História é muito mais do que transmissão de conteúdo, por isso, é fundamental utilizar todas as ferramentas possíveis para atrair os alunos para o mundo do conhecimento e estimulá-los a transformar sua realidade enquanto sujeitos históricos. Dessa forma, utilizar a tecnologia a favor de ensino mais democrático pode tornar-se indispensável na sala de aula.

O sucesso educativo depende diretamente do objetivo e finalidade por meio do ensino da história. O que pretende despertar no aluno? Qual o objetivo das aulas? Como o ensino de História pode se tornar uma aprendizagem significativa e não mecânica? Todos esses questionamentos devem estar claros, e o ensino sobre a História deve ir ao encontro de uma possibilidade de responder aos desafios e inquietações desse mundo e aproveitar as transformações sociais para crescimento de cada um enquanto sujeitos históricos.

Neste aspecto, cabe ao professor despertar a criticidade dos alunos, assim como ser um facilitador do conhecimento. A utilização das novas ferramentas no ensino de História, pode colaborar de forma significativa oportunizando a participação de todos os alunos, pois amplia o desenvolvimento e capacidade dos alunos compreenderem as relações do homem no seu tempo. Nesse sentido, os alunos não serão reprodutores, mas serão produtores, ajudarão na construção do

conhecimento. A atuação em sala de aula permanece sendo um desafio, em que “decisões precisam ser tomadas e ações imediatas e pontuais precisam ser efetivadas visando a promover mudanças qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem dos sujeitos” (LIBÂNEO, 2006, p. 866).

Talvez a ressonância mais problemática disso se dê na sala de aula, onde decisões precisam ser tomadas e ações imediatas e pontuais precisam ser efetivadas visando a promover mudanças qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem dos sujeitos. Pensar e atuar no campo da educação, como atividade social prática de humanização das pessoas, implica a responsabilidade social e ética de dizer não apenas por que fazer, mas o quê e como fazer. Isso envolve necessariamente uma tomada de posição pela pedagogia, na qualidade de dispositivo teórico e prático de viabilização das práticas educativas (LIBÂNEO, 2006, p. 866).

Concordamos com Libâneo (2006, p. 843), quando enfatiza que a função do ensino é mediar o saber e o modo de agir para promover mudanças, e desenvolver a aprendizagem nos sujeitos para que melhorem as suas ações e competências para o viver e agir na sociedade e comunidade. Esse autor afirma que todo profissional que “lida com a formação de sujeitos, seja em instituições de ensino, seja em outro lugar, é um pedagogo”, que visa promover uma elevação moral, intelectual na pessoa para melhorar a sua “capacidade de ação e suas competências para viver e agir na sociedade e na comunidade”.

É nesse sentido, que vemos a necessidade de utilizar e aproveitar o que está a nossa volta e que pode colaborar para um ensino transformador, que formem pessoas que sejam capazes de enxergar um futuro melhor, e que a educação seja um meio para o progresso.

Em relação ao uso dos museus virtuais com objetivos pedagógicos, o historiador Esdras Oliveira (2014, p. 69) destaca o *Google* como uma ferramenta para se ter acesso a “muitos monumentos e museus do mundo [que] também estão disponíveis para passeios virtuais” e:

[...] possibilita acesso a acervos de museus de várias partes do mundo, dando ao usuário a possibilidade de analisar bem de perto obras importantes da arte mundial, seja pelo passeio virtual no museu ou acessando suas obras na plataforma e analisando-a mais de perto com as ferramentas de zoom. Certamente novas formas de interação com a arte, não tendo a aura da proximidade física, mas alargando o acesso a acervos que certamente grande parte do público não poderia se

aproximar, devido a distância geográfica, são os paradoxos dessas novas tecnologias (OLIVEIRA, 2014, p. 69).

Assim, algumas ferramentas podem ajudar no trabalho do professor. Se levarmos em consideração que a maioria dos alunos, por exemplo, possui um smartphone, a aula pode se tornar uma diversão e ter uma aprendizagem com bastante significado para os alunos. Desse modo, a seguir, mostraremos a relevância da educação museal para o ensino de História, por meio da experiência do uso do *Museu Afrodigital do Maranhão* como recurso didático no processo de ensino e aprendizagem em algumas escolas públicas de ensino médio do Estado.

Museu Afrodigital do Maranhão na sala de aula

O museu teve a sua origem na antiguidade, e deste período até os dias atuais passou por diversas modificações⁴. Portanto, na contemporaneidade, “os museus têm se voltado para uma atuação mais participativa junto à comunidade, procurando sair do marasmo” em que estava inserido nos últimos anos (FRANCO, 1990, p. 18.) Isso nos remete àquilo que a historiadora Circe Bittencourt problematiza em seus escritos:

É comum encontrarmos crianças e jovens em um museu acompanhados de professores, percorrendo as salas onde estão expostos variados objetos em vitrinas com iluminação atrativa. Uma atividade educativa dessa natureza sempre fica a indagação sobre o que efetivamente se aprende nessas visitas, que demandam preparação e envolvimento dos docentes e da comunidade (BITTENCOURT, 2007, p. 354).

Outro aspecto que se deve levar em conta, são as representações criadas a respeito dos museus. Para os historiadores Abud, Silva e Alves (2010, p. 127-128), isto é, a falta de “clareza de seu papel educativo, os museus, em especial os de Histórias, são socialmente representados considerando-se apenas uma de suas dimensões: a de guardar objetos antigos”. As expressões do dia a dia, como “‘Isso é uma peça de museu’ ou ‘Aqui está parecendo um museu: cheio de coisa velhas’”, apontam para o entendimento de que a instituição é um espaço ‘embolorado’, em

⁴ Cf. FRANCO, Sebastião Pimentel. Uma reflexão sobre o papel educativo dos museus. **Dimensões**. Revista de História da Ufes, n.º. 1, p. 17-18, 1990.

que se guardam objetos ‘inúteis’”, os quais foram “retirados de circulação e substituídos por peças novas e mais eficientes em relação ao aspecto tecnológico”. Assim, o ensino de História baseado no que “uma instituição museológica oferece à sociedade começa com o reconhecimento dessas representações acerca dos museus, da memória e da História”. Portanto, deve-se reconhecer, “questionar e reconstruir significados e representações do senso comum são procedimentos pedagógicos coerentes com os objetivos e princípios há muito debatidos no âmbito da teoria da metodologia do ensino de História”.

Na perspectiva apontada por Franco (1990, p. 18), o museu “é um produto de uma realidade, que procurará acima de tudo evidenciar toda sua problemática, quem sabe assim, contribuindo para soluções de seus problemas imediatos”. E para que “possamos modificar a concepção atual de museu, precisamos ter como ponto de partida as necessidades de nossa sociedade, pois o museu só tem razão de existir se estiver a serviço de uma comunidade” (FRANCO, 2005, p. 132).

Desse modo, sabe-se da grande necessidade de materiais informacionais acerca da história e cultura africana e afro-brasileira diante da exigência colocada pela *Lei 10.639/2003*, que pela primeira vez na história do país tornava obrigatório o enfrentamento escolar da questão das relações étnico-raciais em todas as suas implicações curriculares e cotidianas. Assim, o *Museu Afrodigital do Maranhão* oferece importante contribuição, na medida em que possui artefatos de grande potencial para serem utilizados pelos professores da educação básica. Por meio das galerias de fotografias e vídeos desse museu, os estudantes podem apreciar temas oferecidos nos conteúdos de disciplinas, bem como questionar práticas sociais presentes no cotidiano do ambiente escolar, marcado muitas vezes por exclusão e preconceitos. Dentro desta perspectiva, a utilização do MAD/MA como instrumento pedagógico visa, entre outros aspectos, ampliar as funções sociais desse museu.

Os museus, através de suas diversas funções sociais, devem acompanhar as constantes transformações vividas pela sociedade, assentando-se nessas próprias mudanças para deter um papel socialmente ativo na vida moderna. Neste sentido, o MAD/MA criou, no ano de 2017, o projeto intitulado *Museu Afrodigital da UFMA como instrumento metodológico: uma experiência em escolas públicas de*

ensino médio do Maranhão, financiado pela Fundação de Amparo e Pesquisa do Estado do Maranhão-FAPEMA. Este projeto teve como objetivo desenvolver e ampliar a atuação do museu, levando seu acervo a algumas escolas públicas de ensino médio do Estado. Almejando, com isso, valorizar a cultura afro-brasileira, problematizar questões étnico-raciais, como combate ao racismo, pluralidade cultural, cultura popular, culturas e religiosidades afro-brasileiras, identidade cultural e outros.

O projeto partiu do pressuposto de que há uma necessidade de ampliar a atuação do MAD/MA como instrumento metodológico para combater o racismo e problematizar questões étnico-raciais e culturais nas escolas, com o apoio da linguagem digital, além de fortalecer, ampliar e divulgar seu acervo, inserindo-o em atividades do ambiente escolar. As atividades do MAD/MA indicam que a associação entre tecnologia e construção de memória coletiva, são importantes instrumentos de formação da identidade, cidadania e combate ao racismo.

As ações do projeto foram materializadas por pesquisadores, professores e estudantes vinculados ao museu com a utilização de recursos teóricos e metodológicos; no campo teórico foi realizada revisão bibliográfica com autores das áreas de educação, de museologia, da história e das ciências sociais, que discutem instrumentos metodológicos para trabalhar temas transversais em sala de aula. O MAD/MA se constituiu a partir da perspectiva de que a tecnologia é um importante instrumento de linguagem, como tal possibilita novas modalidades textuais, tornando-se importante aliado no combate ao racismo, a preservação da memória e de identidade nacional afro. Para evidenciar essa potencial função social, o projeto utilizou o acervo como instrumento metodológico nas salas de aulas.

O projeto foi pensando para ser implantado em dez (10) escolas e dividido em etapas, o primeiro momento seria uma visita a cada uma das escolas escolhidas, e o segundo seria destinado para às apresentações, com duração de quarenta (40) minutos, sobre temas previamente definidos, (racismo, pluralidade cultural, diversidade religiosa, História da formação de identidade cultural brasileira), utilizando o acervo do MAD/MA, e por último a proposta seria um

O *Museu Afrodigital do Maranhão* como recurso didático no processo de ensino e aprendizagem

encontro com os alunos para a execução de atividades geradas a partir da etapa anterior. Contudo, em decorrência do falecimento do coordenador, professor Sergio Ferretti, em maio de 2018 e conseqüente suspensão dos recursos do projeto, as atividades foram realizadas apenas em escolas de São Luís e em mais dois municípios, Serrano do Maranhão e Araióses, contabilizando um ano de projeto.

A ideia era, a partir do segundo ano do projeto ampliar o número de escolas envolvidas, dando prioridade para a inserção de escolas dos municípios maranhenses inseridos no Programa do Governo Estadual *Mais IDH*. E após realizar todas as etapas do trabalho de campo, organizar, na Universidade Federal do Maranhão\UFMA, um encontro com alunos e professores das escolas que participaram da experiência nos dois anos de trabalho. Outro objetivo, não materializado, do projeto era a realização de intercâmbio entre escolas de ensino médio do Maranhão e de Paris/França, troca de experiências e intercâmbio entre pesquisadores e alunos brasileiros através do convênio firmado entre a UFMA e a Universidade Paris-Diderot.

A primeira experiência do museu foi realizada no colégio Universitário - COLUM, um Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão.

Imagem 1: Professor Sergio Ferreti ministrando palestra



Foto: Reinilda de Oliveira Santos (2017)

Na ocasião foram feitas três discussões, sendo a primeira ministrada pelo professor Sergio Ferretti e as outras pelos e professores da instituição e membros do projeto, Raimundo Inácio de Araújo e Thiago Lima dos Santos (como exposto nas imagens). As discussões abordaram temas relacionados à religiosidade afro-maranhenses e seus diferentes segmentos e sincretismos ao longo dos anos. Contou com a participação efetiva dos alunos, com dúvidas e questionamentos acerca dos temas abordados.

Imagem 2: Professor Raimundo Inácio de Araújo ministrando palestra



Foto: Reinilda de Oliveira Santos (2017).

Imagem 3: Professor Thiago Lima dos Santos ministrando palestra



Foto: Reinilda de Oliveira Santos (2017).

O *Museu Afrodigital do Maranhão* como recurso didático no processo de ensino e aprendizagem

A segunda escola foi o *Centro de Ensino Sotero dos Reis*, localizada no centro da cidade. A ação do museu na escola foi dividida em três momentos: prospecção, ação e retorno para diálogo com os professores. Primeiramente houve uma reunião com a direção e professores (prospecção) em que a equipe apresentou o projeto e em seguida houve diálogo com os professores, embora o tempo tenha sido pouco alguns deixaram valiosas colaborações sobre a ação e frisaram a importância de atividade como essas para melhor esclarecimento de temas que eles geralmente não dominam, além de ser uma boa atividade para preencher a lacuna do Dia da Consciência Negra, data escolhida para execução do projeto.

Imagem 4: Primeiro encontro com professores na escola Sotero dos Reis



Fonte: Arquivo pessoal de Reinilda de Oliveira Santos.

A materialização do projeto se deu no dia 20 de novembro de ano, Dia da Consciência Negra. Na ocasião, foram realizadas apresentações orais com os alunos sobre religiões afro-brasileiras, intolerância religiosa, questões legais envolvendo o museu afrodigital, as práticas de pajelança no Maranhão, *Museu Afrodigital* nas disciplinas de Literatura e Arte, dentre outras. A ação aconteceu com duas turmas de 3º ano, duas de 2º e duas de 1º ano, no turno da manhã. Cada turma recebeu uma oficina/apresentação, com duração de cinquenta (50) minutos, que foram realizadas nas salas de aula e no auditório, com o auxílio de slides e a participação efetiva dos professores responsáveis pela turma naquele horário.

Houve participação efetiva dos alunos com dúvidas e questionamentos.

Imagem 5: Professora Reinilda de Oliveira Santos ministrando palestra



Fonte: Arquivo pessoal de Reinilda de Oliveira Santos.

Outra atuação do projeto foi no *Instituto Federal do Maranhão*, no polo do Centro Histórico de São Luís. A configuração da ação foi diferente nesta instituição, devido a demandas internas, as apresentações foram realizadas no auditório e contou com a presença de professores e alunos da instituição. Houve apresentações de quatro membros do museu com falas sobre diferentes temáticas. Além desse, o projeto iniciou trabalho no *Centro de Ensino Vicente Maia*, no bairro do Anjo da Guarda de São Luís. Contudo foi aplicada somente a primeira parte do projeto, a prospecção.

Outra experiência foi no município de Araiões através da pesquisadora e membro do MAD/MA, Marilande Abreu, e ocorreu entre os dias 02 a 04 de maio de 2018. O projeto foi executado em três escolas, com apresentação para professores, direção e turmas do primeiro ano. Essas escolas costumam realizar atividades conjuntas e diante do exposto pelo projeto, cogitou-se, ainda que de forma inicial, a criação de um museu digital afroameríndio, pois Araiões foi fundada a partir de uma aldeia indígena.

O *Museu Afrodigital do Maranhão* como recurso didático no processo de ensino e aprendizagem

No município de Serrano do Maranhão, a atividade foi realizada pela pesquisadora Reinilda Oliveira, entre os dias 14 e 16 de maio de 2018, na escola *Centro de Ensino Raimundo Rodrigues*, em turmas de 3º ano.

Imagem 6: Primeiro encontro com professores em Serrano do Maranhão



Foto: Arquivo pessoal de Reinilda de Oliveira Santos.

A atividade começou com reunião com sete (7) professores em uma sala da escola em que foi apresentado o site do museu afrodigital e o projeto Museu-escola, trazendo elaborações sobre o objetivo, metodologia, desdobramentos e resultados do projeto nas escolas em que foi realizado. Em seguida, houve diálogo com os professores, em que os mesmos falaram das dificuldades em discutir temáticas como religião afro, cultura popular, questões quilombolas e tantos outros. Estes destacaram a realidade do município, que está imbuída em um contexto de inúmeras manifestações culturais, casas de religião afro, (a escola é do lado do terreiro mais conhecido da cidade), e comunidades quilombolas. Vale destacar que Serrano do Maranhão é uma das regiões do estado com maior número de comunidades remanescentes de quilombo, além de ser a região onde originou-se o sotaque costa-de-mão do Bumba Meu Boi, que atualmente corre risco

de desaparecer. Os professores alegaram a falta de material como maior empecilho para não discutir tais temas em sala de aula.

Imagem 7: Alunos analisando fotografias



Foto: Reinilda de Oliveira Santos (2018).

Imagem 8: Alunos analisando fotografias



Foto: Reinilda de Oliveira Santos (2018).

O *Museu Afrodigital do Maranhão* como recurso didático no processo de ensino e aprendizagem

A oficina foi feita através de fotografias impressas e conversa sobre cultura e religiões afro-maranhenses, além da utilização do acervo do Museu materializado em slides. A ação foi realizada em 3 turmas de 3º ano e foram muito proveitosas, porque havia um número elevado de alunos pertencentes a diferentes terreiros de Pajelança e Umbanda, os quais demonstraram entusiasmo em ouvir discussões sobre tais temas em sala de aula, destacaram que já sofreram preconceito por parte de colegas e também de professores. A escola pediu que retornássemos no aniversário da cidade para uma palestra direcionada a algumas turmas, algo mais geral, sobretudo com foco na questão quilombola, diversidade religiosa e cultural.

O projeto foi eficaz, visto que uma das propostas para construção da democratização cultural do Museu Afrodigital é levar seu conteúdo para as escolas como ferramenta de pesquisa. Desta forma, o desenvolvimento da temática afro-maranhense no espaço escolar proporcionou uma significativa contribuição em diferentes campos, como na formação da identidade do adolescente, na possibilidade de criar e partilhar experiências significativas no espaço escolar, bem como no desenvolvimento de valores e reafirmação de crenças. Essa discussão pode proporcionar, ainda, uma nova abordagem no cenário educacional do Maranhão, com uma fonte de informação segura e inovadora e discutir diferentes identidades étnicas, diminuindo, desta forma, o preconceito racial.

Dentro dos resultados do projeto, podemos destacar a promoção da discussão sobre cultura africana em escolas de ensino médio; visitas e reuniões de trabalho em escolas de São Luís e do interior do Maranhão; sistematização parcial de dados sobre o desenvolvimento do trabalho; elaboração de relatório, monografias e dissertações que envolvem atividades e ações do projeto; ampliação das atividades para escolas das cidades de Araiões e Serrano no Maranhão. Contudo, esses resultados não foram como esperado, tendo em vista seu cancelamento na metade do processo.

Portanto, a educação museal, tanto de forma presencial como virtual, é mais uma alternativa para se educar, pois, desempenha “um papel modificador e não confirmador do que hoje está estabelecido”. Para isso, é necessário “que se conheça a realidade presente”. Conhecer significa estruturar e explicar, “porém a

partir do vivido. Daí ser de fundamental importância a realização da experiência da participação no museu. Aprende-se melhor através da experiência, da participação, da estimulação e da motivação (FRANCO, 2005, p. 139).

Considerações finais

O ensino de História não deve ter práticas defasadas ou longe da realidade do educando, visto que com o aprender histórico o aluno pode se tornar mais crítico e esclarecido diante de sua realidade. Por isso, é fundamental atender as demandas necessárias e exigidas pela nova conjuntura do século XXI. Nesse sentido, o professor de História não pode ficar distante dos recursos tecnológicos, que podem contribuir de forma significativa na construção do saber entre professor e aluno.

Com isso, a inserção dos avanços tecnológicos no ensino pode contribuir de forma significativa para o processo do ensino-aprendizagem, sendo que a tecnologia deve ser uma aliada no ensino de História. Sabemos que um passeio virtual ao museu pode ser algo bastante agregador em termos culturais para a formação do estudante, enriquecendo-o com explicações coerentes e transformadoras. Por isso, é indispensável superar a concepção de “inutilidade” dos museus, e com um aparato pedagógico e objetivos claros e definidos, apresentar aos alunos os significados e a relevância de aprender por meio dos museus.

Portanto, o *Museu Afrodigital do Maranhão* tem uma importância significativa, no que diz respeito aos temas que podem ser trabalhados, assim como todos os recursos que podem ser explorados pelos professores e alunos, contribuindo para debates relevantes acerca de temas atuais, tais como: o preconceito, exclusão, religião afro, cultura popular, questões quilombolas e tantos outros.

Com isso, é fundamental compreendermos que as informações e os conhecimentos são produzidos e difundidos amplamente por meio das diferentes mídias disponíveis. O cotidiano escolar, as novas possibilidades “perturbadoras”,

apresentam-se ainda em fase de exploração, o que tem trazido novas possibilidades, ampliando e tirando da zona de conforto os modelos já padronizados sobre a educação e produção de conhecimentos. Por isso, há uma emergência no que diz respeito à necessidade de inovar e levar à sala de aula uma outra forma de olhar o museu. A escola deve proporcionar formas diferenciadas de contato com os conteúdos diversos por meio do saber e das estratégias pedagógicas.

Sabemos que a escola continua sendo um dos principais lugares destinados para a formação humana, é nesse espaço que o indivíduo recebe informações, e leva também uma bagagem de suas vivências pessoais. Por este motivo, a escola deve propiciar aos educandos o prazer contínuo de interagir com o saber dentro de um contexto pedagógico planejado. Dessa forma, para proporcionar tal prazer, o ambiente escolar deve ser munido de recursos humanos qualificados para trabalharem as diversas atividades, de modo a ajudar o ser humano na sua formação integral e no exercício de sua cidadania.

O uso dos novos recursos digitais, quando utilizados por um professor aberto a inovações podem fazer de uma aula um momento de criatividade em que os alunos construirão o conhecimento museal, além dos materiais didáticos. O uso dos aplicativos ou de qualquer outra ferramenta tecnológica podem colaborar e tornar as aulas mais dinâmicas e inquietantes que levem os estudantes a sair da zona de conforto para produzirem e compreenderem mais sobre o universo museal. O aluno continua sendo o centro do processo, mas o professor deve estar cada vez mais preparado e capacitado para desenvolver a sua função, mediando o saber de forma competente e compromissada com os seus alunos.

Referências

ABUD, Kátia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação: polêmicas do nosso tempo.** Campinas: Autores Associados, 2005.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** 4 ed. São Paulo, Cortez Editora, 2011.

CERNEV, Francine Kemmer; MALAGUTTI, Vânia Gizele. **#Escola #Música #Tecnologia: apreciar, executar e criar utilizando as tecnologias digitais em sala de aula. Música na Educação Básica.** Londrina, v. 7, nº 7/8, 2016.

FRANCO, Sebastião Pimentel. Uma reflexão sobre o papel educativo dos museus. **Dimensões.** Revista de História da Ufes, nº. 1, p. 17-18, 1990.

FRANCO, Sebastião Pimentel. Repensando a prática pedagógica do museu. **Revista ALPHA.** Ano 6, n. 6, nov. 2005. Patos de Minas: Centro Universitário de Patos de Minas, p. 129-142, 2005.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. Ensino de História e a Incorporação das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação: uma Reflexão. **Revista de História Regional** 4 (2), p. 139-157, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 64ª edição. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz & Terra, 2017.

KRÜGER, Susana Ester. Educação musical apoiada pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): pesquisas, práticas e formação de docentes. **Revista da ABEM,** Porto Alegre, V. 14, 75-89, mar. 2006.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** Trad. Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796.pdf> Acesso em: 10 jul. 2020.

LODY, Raul. **O negro no museu brasileiro: construído identidades**. Rio de Janeiro. Ed. Bertand Brasil. 2005.

NOGUEIRA, Juliana. **O Museu Afrodigital do Maranhão como Dispositivo Democratizante e Educativo**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

OLIVEIRA, Esdras Carlos de Lima. Implicações do uso de mídias e de novas tecnologias no ensino de história. **Revista do Lhiste**, v. 1, p. 58-73, 2014.

PROJETO MUSEU AFRODIGITAL DA UFMA COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO: uma experiência em escolas públicas de ensino médio do Maranhão. 2017.

SANTIAGO, Dalva Gonzalez. **Novas Tecnologias e o Ensino Superior**: repensando a formação docente. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006.

SANTOS, Sales Augusto. A lei nº 10.639 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03**. Brasília: MEC; Secad, p. 21-37, 2005.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 2008.

SOSA, Derocina; Luana Ciciliano. TAVARES, Ensino de história e novas tecnologias. **Revista Latino-Americana de História**, vol. 2, nº. 6, p. 822-832, 2013.

Fotos

Fotografias de autoria de Reinilda de Oliveira Santos (2017/2018).

Imagem 01: Professor Sergio Ferreti ministrando palestra.

Imagem 02: Professor Raimundo Inácio de Araújo ministrando palestra.

Imagem 03: Professor Thiago Lima dos Santos ministrando palestra.

Imagem 07: Alunos analisando fotografias.

Imagem 08: Alunos analisando fotografias.

Fotografias do arquivo pessoal de Reinilda de Oliveira Santos (2017/ 2018).

Imagem 04: Primeiro encontro com professores na escola Sotero dos Reis.

Imagem 05: Professora Reinilda de Oliveira Santos ministrando palestra.

Imagem 06: Primeiro encontro com professores em Serrano do Maranhão.

Uma experiência interinstitucional no âmbito do PIBEX: a Universidade Federal do Piauí e o museu 'Ozildo Albano'

José Petrucio de Farias Junior
Ana Paula Cantelli Castro
Dinorah França Lopes
Maria Rosimeire de Sá

Nossos aportes teórico-metodológicos

Entende-se por Educação Patrimonial, um processo ativo de construção cultural que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido (HORTA; GRUNBERG, MONTEIRO, 1999, p. 4). A despeito de tal relevância para o ensino de História:

Perceber a Educação Patrimonial como possibilidade pedagógica aos educadores é uma prática considerada um tanto que recente. A motivação maior, tanto dos educandos quanto do educador, reside na metodologia ativa e permanente, quando o conhecimento é construído, proporcionando trocas e cotejamentos – evidenciando a inteligibilidade do trabalho. A Educação Patrimonial no currículo da educação formal auxilia na criação e manutenção de vínculos entre escola e o meio social. Destaca-se ainda, a acessibilidade proporcionada aos estudantes, às informações, pois estas estão disponíveis no seu entorno e é parte da realidade vivenciada. Os métodos da Educação Patrimonial, como processo educativo, aplicado em sala de aula com alunos do Ensino Fundamental e Médio, permitem priorizar práticas pedagógicas que envolvam a comunidade, possibilitando descobertas e partilha de conhecimentos elaborados e adquiridos (SABALLA, 2007, p.24).

A Educação Patrimonial oportuniza, nesse sentido, um diálogo propositivo com a cultura matéria e suas diferentes linguagens e permite que compreendamos a alteridade de experiências sociais no tempo a partir do momento em se que pode indagar a função social dos objetos musealizados e a importância de preservá-los para produção de sentidos ao passado a partir de nosso campo de experiências no presente.

De modo semelhante, Ulpiano Bezerra de Meneses (2000) defende que a educação em museus conduz à interpretação de tais objetos e ao desenvolvimento da autonomia do sujeito cognoscente por meio de uma formação crítica que deve ser seu objetivo último:

[...] educar é garantir ao indivíduo condições para que ele continue a educar-se. Em outras palavras, educar é promover a autonomia do ser consciente que somos - capazes de proceder a escolhas, hierarquizar alternativas, formular e guiar-se por valores e critérios éticos, definir conveniências múltiplas e seus efeitos, reconhecer erros e insuficiências, propor e repropor direções. Pode haver educação que não tenha como eixo a formação crítica? Estou seguro que não. A capacidade crítica é, precisamente, a capacidade de separar, distinguir, circunscrever, levantar diferenças e avalia-las, situar e articular os inúmeros fenômenos que se entrelaçam na complexidade da vida de todos os dias e nas transformações mais profundas de tempo rápido ou lento. É com a formação crítica que os museus deveriam se comprometer a trabalhar [...] (MENESES, 2000, p. 94-95).

Logo, a contribuição dos museus para o Ensino de História ganha relevância quando este espaço é visto como um ambiente relacional, porquanto os artefatos dialogam com os sujeitos e seus conhecimentos prévios, mas não só isso: as exposições museais constroem um passado possível e inteligível a diferentes audiências e tendem a ampliar suas perspectivas sobre o passado ao entender como as sociedades forjaram seus modos de agir, pensar e existir.

Para Matos (2014), o museu é capaz de produzir saberes, ou seja, essa instituição instiga o educando a exercer um papel ativo na construção de representações sobre o passado, indispensáveis à compreensão do presente, já que nos permite indagar sobre as demandas sociais que estiveram por trás da materialidade da vida social em diferentes épocas. A pesquisadora entende que tal 'esforço reflexivo' é o que possibilita a concepção do museu como espaço educativo:

[...] com o intuito de tornar a narrativa das exposições museológicas mais compreensível e receptiva para o visitante, os museus constituem seu próprio Núcleo de Educação, que faz o papel de mediador entre o público e as exposições, com o objetivo final de cumprir sua proposta museológica. Tendo em vista existir, por detrás das obras, uma narrativa construída a partir de conceitos, teorias, valores e pressupostos, é necessário um esforço reflexivo para que seja estabelecido não apenas o diálogo com o visitante, e sim, principalmente, a compreensão da concepção do museu por meio dos objetos. E a ação educativa cumpre este papel de decodificação da exposição (MATOS, 2014, p. 94-5).

Ao entrar em um museu, o público se torna efetivamente sujeito da elaboração de uma narrativa histórica, na qual estão impressas suas vivências, crenças, condições e limitações pessoais sobre a exposição museal, as quais culminam em uma interpretação sobre o passado, processo indispensável ao refinamento de sua consciência histórica.

Como se observa, reconhecemos que a exposição museal não é neutra, mas, pelo contrário, intencionalmente construída para manifestar uma 'imagem' sobre o passado, conectada por objetivos e interesses dos curadores/instituição cultural. Em outras palavras, os museus externam uma narrativa própria, que propaga uma representação sobre o passado, entre outras possíveis, uma vez que as exposições resultam de 'escolhas' interessadas.

Dessa forma, consideramos que a abordagem crítica das exposições museais – suas intencionalidades, objetivos, silenciamentos - deve ser o objetivo último do ensino de História a partir dos museus. Em consonância com Chartier, defendemos que:

As representações do mundo social, assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, **são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam**. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. [...] As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezadas, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação (CHARTIER, 1990, p. 17, grifo nosso).

Em diálogo com Chartier, asseveramos que o passado, exibido pelas exposições museológicas, redundando em um discurso com o qual o público interagirá; perceber as intencionalidades desse discurso ou dessa imagem do passado propagada pelas instituições culturais, a nosso ver, é o cerne da educação em museus. Tal prática depende de um olhar treinado o que requer a figura de um professor/mediador cultural que conduza o público a indagar as ‘histórias’ que os objetos contam.

Dito isso, reconhecer o caráter pedagógico do museu e sua autossuficiência no processo didático é um passo importante para sua emancipação como local de educação e não apenas de contemplação, como muitos ainda sustentam.

Nessa perspectiva, foi estabelecida pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) a *Política Nacional de Educação Museal* (PNEM, 2017), que fornece princípios e diretrizes para nortear a educação museal, além de outras iniciativas, ligadas à preservação/construção de uma ‘memória social’, com a qual cidadãos brasileiros se identificam, tal como defendem Andrea Costa, Fernanda Castro, Milene Chiovatto e Ozias Soares no Caderno da Política Nacional da Educação Museal (2018):

O termo “museal” é um neologismo utilizado recorrentemente para qualificar tudo aquilo que é relativo ao museu, distinguindo-se de outros domínios (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2014, p. 54). Mais recentemente, o termo “Educação Museal” passa a ser utilizado como uma reivindicação tanto de uma modalidade educacional – que contempla um conjunto integrado de planejamento, sistematização, realização, registro e avaliação dos programas, projetos e ações educativas museais – quanto de um campo científico. O termo vem sendo usado por vários autores para se referir ao conjunto de práticas e reflexões concernentes ao ato educativo e suas interfaces com o campo dos museus.

Essa política tem por base a ideia de uma Educação Museal, que permanece em relação dialógica com a sociedade que a abriga. A PNEM aponta para o desenvolvimento de uma prática educativa, inclinada para a realização de visitas mediadas, oficinas, palestras e ações voltadas a diferentes categorias sociais, com destaque aos idosos, pessoas com deficiência, e/ou públicos em situação social de vulnerabilidade.

Todas essas condutas são indicadas como formas de ampliar as possibilidades de troca de saberes entre os museus e a sociedade. Tal dimensão plural enriquece uma discussão que pode ser transportada para a sala de aula e aplicada como ferramenta pedagógica no estudo da cultura humana e de seus desdobramentos no tempo.

De acordo com Isla Andrade Pereira de Matos (2014), durante o século XVII, predominavam as exposições meramente contemplativas, nas quais os visitantes observavam passivamente as coleções de objetos antigos. O papel dos museus foi rediscutido/redefinido, nas últimas décadas do século XX, de tal forma que um dos marcos para (re)pensar a museologia contemporânea ocorreu com a criação do *International Council of Museums* (Icom), em 1946, que influenciou, por sua vez, a criação do Icom/Brasil (1948) e a criação, em 2009, da fundação do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), que publica, após oito anos, no Diário Oficial, a *Política Nacional de Educação Musea*, por meio da Portaria n. 422, de 30 de novembro de 2017, que integra, por sua vez, o Caderno da PNEM (2018)¹.

No entanto, desde os PCNs, o museu já aparecia como um instrumento de memória e de grande relevância para o debate sobre a inclusão social:

As visitas aos museus e às exposições devem possibilitar debates sobre a preservação da memória de qualquer grupo social. Durante muito tempo, a História valorizou a memória de lideranças políticas e de heróis nacionais. Hoje em dia, existe a preocupação de igualmente preservar a memória de movimentos populares, das histórias das minorias étnicas, culturais e religiosas, das práticas e vivências populares, as lembranças de pessoas comuns etc. Há esforços de preservar a cultura negra, as áreas dos quilombos, a área e as lembranças do Arraial de Canudos, os terreiros de candomblé, os campos de futebol de várzea, as lembranças de mulheres, operários, artesãos, as fotografias das famílias, os objetos de uso cotidiano, como vestimentas, instrumentos, utensílios domésticos. Em muitos museus, as exposições destacam essas reminiscências sobre o modo de viver no dia-a-dia ou sobre a vida de grupos sociais reprimidos historicamente (BRASIL, 1998, p. 90).

Os PCNs² sinalizam que os museus deixam de ser espaços elitistas, preocupados com a perpetuação de uma história contada apenas por grupos que

¹ A referida Portaria pode ser encontrada na íntegra em: <https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/Caderno-da-PNEM.pdf>.

² Ainda que saibamos que atualmente esteja em vigor a Base Nacional Comum Curricular (2018), o uso dos PCNs se justifica pela relevância deste documento no âmbito da educação

ocupam espaços de poder e passam a valorizar diferentes experiências culturais, o que implica em considerar o caráter multifacetado e multiperspectivado do passado.

Em vez de preservar um passado centrado em grandes heróis e grandes acontecimentos, investe-se no reconhecimento dos sujeitos e suas produções sentido, independentemente da categoria social em que está inserido. Parte-se do pressuposto de que os homens são produtores de culturas e o respeito às diferenças é condição *sine qua non* para convivência social.

Portanto, esta proposta de extensão interinstitucional objetiva produzir uma apropriação consciente do patrimônio cultural pela comunidade piauiense por meio de reflexões que problematizam a construção de uma memória social e, no interior delas, os processos identitários que singularizam as experiências cotidianas locais.

Como nosso trabalho extensionista está centrado em um museu familiar da cidade de Picos, museu Ozildo Albano³, é conveniente refletir sobre as bases legais que subsidiam e viabilizam tais espaços culturais. De acordo com a Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009, que instituiu o Estatuto de Museus:

Art. 1º Consideram-se museus, para os efeitos desta Lei, as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento.
Parágrafo único. Enquadrar-se-ão nesta Lei as instituições e os

básica, sobretudo no que diz respeito ao direcionamento de políticas públicas educacionais, cujos impactos ainda são perceptíveis na educação. A BNCC ainda se encontra em processo de implementação e encontra uma série de impasses ideológicos e infraestruturais que dificultam sua efetivação.

³ O Museu Ozildo Albano, localizado em Picos, Piauí, é resultado da iniciativa do colecionador José Albano de Macedo, conhecido por Ozildo Albano (1930-1989), que reuniu, por meio de doações e aquisições pessoais, uma série de utensílios domésticos, fotografias, peças de arte sacra, equipamentos bélicos, discos, livros e fotografias, documentos de natureza político-administrativa e eclesiástica. Após o seu falecimento, a família assumiu a responsabilidade pela gestão deste espaço cultural e pela construção de uma memória sobre Ozildo Albano, perpetuada em grande parte das salas do museu, já que se atribui a ele o processo de preservação da cultura material que contribui para contar a história da cidade. Atualmente os curadores do Museu restringem-se aos irmãos do falecido, Albano Silva e Maria da Conceição Silva Albano e amigos próximos como Vilebaldo Nogueira Rocha, o que demonstra o caráter 'familiar' do Museu e a construção de seus espaços, que mantêm a centralidade na figura de 'Ozildo Albano' (FARIAS JUNIOR, 2020).

processos museológicos voltados para o trabalho com o patrimônio cultural e o território visando ao desenvolvimento cultural e socioeconômico e à participação das comunidades. Art. 2º São princípios fundamentais dos museus: I - a valorização da dignidade humana; II - a promoção da cidadania; III - o cumprimento da função social; IV - a valorização e preservação do patrimônio cultural e ambiental; V - a universalidade do acesso, o respeito e a valorização à diversidade cultural; VI - o intercâmbio institucional (BRASIL, 2009).

Outro aspecto a ser pensado versa sobre a documentação de registro de tais espaços culturais, cujas orientações se encontram arroladas no manual intitulado *Subsídios para a criação de museus municipais*, elaborado por iniciativa do Ministério da Cultura em parceria com o Instituto de Museus e Centros Culturais, pelos professores: Mário de Souza Chagas e José do Nascimento Júnior, a saber:

1. decreto, lei, portaria, ata ou outro diploma legal que registre a criação do museu;
2. Documento que defina seu estatuto jurídico e sua natureza administrativa;
3. regimento interno, no qual serão estabelecidos: propósitos, objetivos, política institucional, papel e composição da diretoria, assim como formas de manutenção;
4. organograma;
5. Plano Museológico (compreendido como ferramenta básica de planejamento estratégico, de sentido global e integrador, indispensável para a identificação da missão da instituição museal e para a definição, o ordenamento e a priorização dos objetivos e ações de cada uma de suas áreas de funcionamento);
6. local de instalação do museu, seja ele virtual ou físico, permanente ou temporário, nômade ou enraizado no território, ou mesmo reunindo e combinando diferentes possibilidades;
7. plano de ocupação dos espaços (salas de exposição, reserva técnica, salas administrativas, espaço de ação educativa e cultural, espaços de serviços, espaços de circulação, sala de segurança, outros espaços);
8. quando for o caso, identificação de percursos e roteiros no território de atuação do museu (CHAGAS; NASCIMENTO JUNIOR, 2009, p.14).

O conhecimento e análise de tal documentação são imprescindíveis ao direcionamento das propostas educacionais a serem construídas para estes espaços, uma vez que tais documentos oferecem diretrizes importantes sobre o papel e as especificidades dos museus familiares ou não. Trata-se, a nosso ver, do ponto de partida para a elaboração de projetos de intervenção. No tocante ao nosso projeto de extensão, a tese de Welbert Feitosa Pinheiro, intitulada *Garimpeiro de memórias: práticas educativas de Ozildo Albano – Piauí (1952-1989)*, veicula e discute grande parte de tal documentação, logo representa uma importante imersão aos propósitos sociais do museu Ozildo Albano.

No âmbito de nosso projeto de extensão, as primeiras incursões na literatura especializada ocorreram por meio da compreensão da noção da educação em museus, tal como abordada pelo pesquisador Francisco Régis Lopes Ramos em 'A danação do objeto: o museu no ensino de história', para quem "Museus são fontes de saber, abre as vias para a fruição cognitiva, pois ele mesmo torna-se responsável pelo ato de responder à provocação colocada" (2004, p. 27).

Em seguida, para fundamentação teórico-metodológica das situações de aprendizagem e projetos de intervenção, utilizamos a perspectiva da chamada 'educação histórica' apresentada pelas pesquisadoras: Helena Pinto (2012), Maria Auxiliadora Schmidt (2009), Márcia Elisa Teté Ramos (2012) e Isabel Barca (2012). Essa vertente de investigação explora a atitude investigativa do docente, o qual assume o perfil de 'professor investigador social', porquanto se interessa pela forma como os estudantes constroem conceitos históricos e desenvolve situações de aprendizagem que visam reelaborar e complexificar a forma como eles atribuem sentido ao passado. A exploração e análise de ideias prévias dos alunos e do conseqüente processo de conceptualização, em aula, situa-se num ambiente de aula construtivista, que, em Portugal, se convencionou designar "aula oficina" (BARCA, 2012). Nesse sentido, Isabel Barca propõe:

[...] ligar a teoria à prática, isto é, não apresentar apenas propostas prescritivas não testadas em estudos empíricos, mas sim criar, implementar e analisar situações de aprendizagem reais, em contextos concretos, e disseminar resultados que possam ser ajustados a outros ambientes educativos [...] ousa-se afirmar que os objetivos do ensino da História podem e devem constituir uma ponte gradual, e não um fosso, entre o que os alunos aprendem e o que os historiadores e filósofos da História pensam e produzem. Só assim a educação histórica estará apta a responder às exigências do pensamento científico numa perspectiva de desenvolvimento humano sustentado. A atitude investigativa, portanto, tem de estar solidamente ancorada numa reflexão epistemológica sobre o conhecimento histórico e social (BARCA, 2012, p. 37-38).

Ademais, a concepção de educação histórica, idealizada por Barca, foi levada em consideração, neste projeto, tanto para as reflexões ligadas à atividade mediadora a ser desenvolvida no espaço do museu Ozildo Albano, quanto para o desenvolvimento de competências docentes que serão exigidas das alunas bolsistas quando egressas do curso de licenciatura em História, pois:

A construção do perfil de “professor investigador social”, isto é, do docente que procura compreender a progressão conceptual dos seus alunos com lentes próprias da natureza da História e não apenas em termos de quantidade de conteúdos, é crucial para a promoção de uma intervenção sustentada e, por isso, mais bem sucedida. [...] Esse perfil de profissionalidade avançada requer um refinamento das competências de análise de dados teoricamente guiada pela reflexão epistemológica sobre a História. As categorias de análise, numa linha de progressão de ideias em História, poderão (deverão) refletir-se depois, de forma aproximada, na avaliação convencional dos resultados de aprendizagem dos alunos - se esta for orientada para qualidade do pensamento histórico, envolvendo interpretação de fontes e problematização de relações entre passado, presente e horizontes de futuro (BARCA, 2012, p. 46-47).

No interior deste quadro teórico-metodológico, questionamos sobre que propostas de aprendizagem podem ser implementadas no museu Ozildo Albano, de tal forma a conceber o museu (ou o ‘espaço cultural’) como lugar de aprendizagens, interatividade, diálogo e percepção de identidades/alteridades a partir da exploração de bens culturais e espaços.

Defendemos que a construção de situações de aprendizagem não deve vir dissociada de uma discussão sobre didática da História; esta, por sua vez, calcada em uma concepção de ensino que concebe o aluno como protagonista do processo de aprendizagem; a História como um conhecimento passível de reformulação ou resignificação e que permita ao aluno vivenciar a alteridade das experiências humanas por meio do contato com os bens culturais. Utilizamos, para isso, as orientações acerca da ‘didática da História’, proposta por Jörn Rüsen em História Viva (2007) e seguida por Oldimar Cardoso em ‘Para uma definição de Didática da História’ (2008), por Maria Auxiliadora Schmidt em ‘Trajetórias da investigação em didática da História no Brasil’ e por Katia Maria Abud em ‘A construção de uma didática da História’ (2003).

Didática da História, na perspectiva de Rüsen (2007), não significa a aplicação de métodos ou técnicas de ensino, mas, sim, a compreensão de aspectos cognitivos da História (RÜSEN, 2007, p. 90), isto é, “A didática da história se situa nessa relação direta com a ciência da história, na medida em que se concebe como ciência do aprendizado histórico e não como ciência da transmissão do conhecimento histórico produzido pela ciência da história”. (RÜSEN, 2012, p. 16),

logo, em consonância com os princípios da educação histórica, a didática da história requer uma postura investigativa sobre o aprendizado histórico.

Nesse sentido, a noção defendida por Rüsen (2006) contrapõe a opinião padrão sobre Didática da História, como disciplina responsável pela formação metodológica de professores de História para que esses sejam capazes de realizar a mediação entre a história acadêmica e a história escolar. Pelo contrário, Rüsen, ao delimitar o objeto da Didática da História, estabelece que:

Seu objetivo é investigar o aprendizado histórico. O aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica. É o processo fundamental de socialização e individualização humana e forma o núcleo de todas estas operações. A questão básica é como o passado é experimentado e interpretado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro. Aprendizado é a estrutura em que diferentes campos de interesse didático estão unidos em uma estrutura coerente. [...] Teoricamente a didática da história tem de conceituar consciência histórica como uma estrutura e processo de aprendizado (RÜSEN, 2006, p. 16).

Portanto, propostas de ensino-aprendizagem, ancoradas nas diretrizes teórico-metodológicas da educação histórica e da didática da história privilegiam o desenvolvimento gradativo das seguintes competências históricas:

- Saber 'ler' fontes históricas diversas, com suportes diversos, com mensagens diversas;
- Saber confrontar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade;
- Saber seleccionar as fontes, para confirmação e refutação de hipóteses (descritivas e explicativas);
- Saber entender - ou procurar entender - o 'Nós' e os 'Outros', em diferentes tempos, em diferentes espaços;
- Saber levantar novas questões, novas hipóteses a investigar - algo que constitui, afinal a essência da progressão do conhecimento (BARCA, 2005, p. 16).

Logo, a construção de situações de aprendizagem para educação em museus requer a compreensão de que concepção de educação e de ensino de história, subsidiarão a conduta do mediador cultural.

Nossos objetivos

De modo geral, por meio de nossas ações extensionistas, objetivamos desenvolver situações de aprendizagem e projetos de intervenção que concebem o museu como espaço educacional com a finalidade de otimizar as visitas escolares. Em decorrência disso, almejamos:

- compreender a natureza das narrativas museais, o que implica conceber e criar uma exposição e como recepcionar o público escolar;
- construir situações de aprendizagem que façam com que os alunos pensem a respeito da história que os bens culturais contam ou que podem ser contadas por meio de sua observação;
- produzir projetos de intervenção, a partir de situações de aprendizagem, para contribuir com as visitas escolares ao museu;
- promover a integração entre museu e escola, por meio do compartilhamento de situações de aprendizagem, construídas pelos bolsistas, aos professores da educação básica que agendarem visitas ao museu;
- auxiliar no processo de organização de exposições ao longo do ano, segundo instruções do IBRAM junto aos curadores do museu 'Ozildo Albano';
- investigar as relações entre educação patrimonial, consciência histórica e educação em museus bem como princípios e fundamentos da didática da história relacionadas ao estudo da cultura material como referência para a produção do conhecimento histórico;
- difundir o conhecimento do passado da cidade de Picos e região por meio da cultura material preservada nas instituições culturais pretendidas;
- levar o conhecimento construído na disciplina de Arqueologia, Memória e História e Metodologia do Ensino de História para além dos muros da universidade;

- apoiar o professor-pesquisador, além de reafirmar o papel da universidade junto à preservação/divulgação dos espaços culturais;
- Aproximar acadêmicos, instituições culturais e comunidade;

Como se observa, o referido projeto está voltado à produção de ações educacionais a serem implementadas no Museu 'Ozildo Albano'. Essa colaboração nasce da parceria interinstitucional firmada entre o Museu Ozildo Albano e a Universidade Federal do Piauí, Campus de Picos, ambas preocupadas em estabelecer um diálogo propositivo com a comunidade.

Defendemos que tal diálogo fortalece as instituições, uma vez que contribui para a percepção da função social que cumprem junto à sociedade brasileira. Visto sob outro ângulo, as atividades colaborativas entre a UFPI e o museu Ozildo Albano sinalizam a inclinação das instituições envolvidas em socializar seus campos de experiência, muitas vezes, desconhecidos por grande parte da comunidade piauiense e região.

Dito isso, ratificamos o fato de que esta parceria possibilita o acesso ao acervo do Museu Ozildo Albano e permite que pesquisadores, docentes e discentes o pensem como espaço educacional bem como promovam novos debates por meio do estudo e análise do *corpus* documental disponível no acervo, indispensável ao aprofundamento crítico da história local e nacional.

Dado o exposto, dividimos o referido projeto em duas etapas: a primeira está voltada à pesquisa bibliográfica e à socialização das experiências de leitura, orientadas pelos coordenadores do referido projeto, tal como sinalizamos no tópico anterior. Nesta etapa, os discentes produzem suas primeiras reflexões acadêmicas em torno da educação museal e do ensino de história, com ênfase aos processos identitários e construção de memórias.

Em seguida, os discentes produzirão (etapa não concluída) situações de aprendizagem e projetos de intervenção a fim de otimizar as visitas escolares monitoradas, atendendo, assim, a uma demanda proveniente dos Diretores do museu Ozildo Albano aos coordenadores deste projeto.

O museu atualmente conta com um número reduzido de pessoal e necessita de ajuda para atendimento ao público, constituído, em grande medida, por alunos das redes de ensino público e privado da região.

Diante disso, olhar o museu como espaço educacional, a partir de uma iniciativa interinstitucional, requer a integração entre acadêmicos e comunidade com a finalidade de evidenciar a relevância social da herança cultural, salvaguardada no Museu.

Trata-se de uma oportunidade ímpar em pensar a Educação Museal por meio da valorização da diversidade político-cultural e do papel estratégico das instituições culturais locais na ampliação do olhar sobre o sertão nordestino. Reiteramos que a educação “fora da sala de aula” amplia a noção de história, memória e sujeito histórico, uma vez que os próprios alunos podem se enxergar como partícipes da história regional.

Por fim, não podemos deixar de registrar que, aos graduandos, futuros professores, tal contato com o museu e seu público poderá fomentar a construção de Trabalhos de Conclusão do Curso, com base no estudo de diferentes eixos temáticos: cultura material e construção de conhecimentos históricos; consciência histórica e produção de sentidos ao passado; educação patrimonial e ensino de História; educação em museus, entre outros.

Além disso, aos graduandos, oportuniza-se a ampliação de seus contatos com alunos e professores da educação básica, além de providenciar experiências múltiplas de observação de crianças e adolescentes da cidade e região em contato com os objetos musealizados.

O museu Ozildo Albano possui, em seu acervo, variadas fontes históricas, tais como fotografias, jornais, documentos escritos e objetos que fazem parte do passado da região. O projeto, portanto, propicia apoio ao professor-pesquisador, além de reafirmar o papel da universidade como artífice de cultura, identidade e educação no apoio a um dos espaços de cultura mais importantes da macrorregião de Picos.

Dado o exposto, registramos que o projeto é executado no museu Ozildo Albano, situado na cidade de Picos/Piauí e pretende aproximar as relações entre

academia, museus e escolas com finalidade de fomentar a valorização e preservação das heranças culturais locais que estão sob a responsabilidade do Museu. Nosso percurso de formação de mediadores culturais (monitores), no âmbito deste projeto, consiste em:

1ª) estabelecer leituras sobre educação patrimonial, consciência histórica, educação histórica, didática da História e experiência museológica como ponto de partida para produzir entendimentos acerca do museu como espaço educacional. As leituras recomendadas pelos coordenadores do projeto são intermediadas por reuniões coletivas de discussão acerca dos limites e possibilidades da educação museal.

2ª) O estudante é conduzido ao Museu Ozildo Albano para cumprir a carga horária equivalente a 12 horas semanais, no interior das quais produzirá situações de aprendizagem e projetos de intervenção como suporte às visitas escolares nesta instituição cultural. As reuniões junto aos coordenadores do Projeto ocorrerão em paralelo à experiência museológica dos bolsistas e voluntários com a finalidade de socializar e reformular as propostas pedagógicas desenvolvidas;

3ª.) Acompanhar e participar das visitas monitoradas no Museu 'Ozildo Albano' nos horários acordados, tendo em vista as situações de aprendizagem construídas para tal finalidade junto aos coordenadores do Projeto e curadores do museu;

4ª) Socializar as situações de aprendizagem e os projetos de intervenção construídos em parceria com os coordenadores do Projeto e curadores dos museus com os professores da educação básica a fim de otimizar as visitas escolares e integrá-las a uma proposta pedagógica interdisciplinar.

Dado este percurso formativo, o que se espera de um 'mediador cultural'? Ou seja, qual o papel do mediador de educação para o patrimônio e sua contribuição para o ensino de História? Em primeiro lugar, espera-se que o graduando entenda que o museu é um lugar de 'diálogos', o que implica fomentar uma postura ativa do público em relação ao acervo por meio das visitas guiadas.

Reconhecemos que, sem um planejamento prévio de atividades educativas que conduzam os visitantes a indagar os artefatos musealizados, corre-se o risco de subaproveitar a experiência cultural que o museu proporciona. Não é incomum que muitos docentes e discentes concebam a visita ao museu como um mero passeio, uma forma de entretenimento, na medida em que as exposições são concebidas, sob essa ótica, como 'curiosidades'. Quando não se constrói um planejamento pedagógico que subsidie a visita aos espaços culturais, os impactos na aprendizagem, de fato, são pífios.

Ao contrário de uma postura passiva e receptiva diante dos bens culturais musealizados, a educação patrimonial valoriza a construção de conhecimentos a partir da interação com os objetos, o que requer a mobilização de conhecimentos prévios, das circunstâncias históricas em que os objetos estão inscritos bem como das condições político-culturais de produção das fontes, isso demanda a presença de um profissional apto à condução do processo de aprendizagem, tal como destaca Antônio Joaquim Severino:

O que se quer dizer é que conhecimento se dá como construção do objeto que se conhece, ou seja, mediante nossa capacidade de reconstituição simbólica dos dados de nossa experiência, aprendemos os nexos pelos quais os objetos manifestam sentido para nós, sujeitos cognoscentes. Trata-se, pois, de redimensionar o próprio processo cognoscitivo, até porque, em nossa tradição cultural e filosófica, estamos condicionados a entender o conhecimento como mera representação mental. O que se deve concluir é que o conceito é uma representação mental, mas esta não é o ponto de partida do conhecimento, e sim o ponto de chegada, o término de um complexo processo de constituição e reconstituição do sentido do objeto que foi dado à nossa experiência externa e interna (SEVERINO, 2007, p. 24-25).

Severino salienta que a produção de conhecimento não prescinde das percepções que construímos a partir da vivência ou do contato com os objetos do mundo material. Atribuímos sentido ao mundo, a nós mesmos e aos 'outros' a

partir de nosso campo de experiências, o que envolve o ambiente cultural, político e econômico que nos afeta. Somos seres simbólicos, isto é, seres de perguntas e respostas, logo nossas experiências cotidianas e os discursos que transitam no interior delas representam filtros por meio dos quais construímos conhecimentos.

Desse modo, o mediador cultural deve ser capaz de planejar situações de aprendizagem em que os visitantes atuem como protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem, porquanto “a mediação não é apenas uma facilitação, mas uma atitude de protagonismo, que pode e deve culminar em ações de preservação amparadas pelas políticas públicas” (FILHO; NOGUEIRA, 2020, p. 12). Em outras palavras, a mediação em espaços culturais torna-se uma “importante ação por permitir o avanço na abordagem comunicacional da memória e do patrimônio, bem como das condições de circulação de saberes” (NOGUEIRA; RAMOS FILHO, 2019, p.12)

A atividade mediadora deve estar pautada em ações que promovam o desenvolvimento da criticidade e da sensibilização para a análise dos objetos investigados, de tal forma a provocar a inquietação dos visitantes sobre os significados que emanam da experiência museal, tal como defendem os pesquisadores:

[...] as mediações em processos educacionais para o patrimônio são basilares, se realizadas de forma que exista crítica permanente sobre certas ideias que orientam o trabalho no campo do patrimônio cultural. Importante tomá-lo como uma arena de acordos e conflitos de valores, avaliações e proposições, que explicita como o patrimônio é, além de uma construção social, uma prática eminentemente política. Afinal, **pensar para quem é o patrimônio, em meio às lembranças e aos esquecimentos que o atravessam, é uma forma de continuar apostando na democracia que visamos construir** (NOGUEIRA; RAMOS FILHO, 2020, p. 14, grifo nosso).

Essa linha de raciocínio corrobora com a educação promovida por Paulo Freire (1987) em *Pedagogia do Oprimido*, que vai de encontro à “educação bancária”, limitada ao repasse de informações (educador-educando), no qual os alunos assimilam passivamente as informações proferidas pelos docentes. Assim, em vez de reproduzir narrativas já prontas ao público, o mediador responsabiliza-se por animar o raciocínio do educando, o que exige dele a habilidade de relacionar

diferentes pontos de vista e conduzi-los a pensar historicamente, fim último da educação em museus no âmbito do ensino de História.

Por 'pensar historicamente', entendemos uma prática intelectual que segue metodologias de análise documental e aportes teóricos, comuns ao campo da História. Diante de uma fonte histórica, reconhecemos que, cada presente, produz indagações que permitem atribuir diferentes sentidos ao passado.

Isso quer dizer que as fontes estão encobertas por 'camadas de interpretação' que se estabeleceram ao longo dos anos por diferentes sujeitos. Logo, nosso interesse pelo passado é motivado por predileções, inclinações ou demandas de nosso tempo, de tal forma que as perguntas que fazemos às fontes não são necessariamente as mesmas que os sujeitos do passado fizeram a si mesmos.

Reconhecer que as fontes estão encobertas por diferentes interpretações que se estabeleceram ao longo do tempo é o primeiro passo para entender que nosso 'olhar' e nossa 'forma de pensar' é produto do tempo em que vivemos. Além disso, o diálogo com as fontes não ocorre por meio da projeção de valores de nosso tempo sobre o 'passado' dos objetos, já que se devem considerar as circunstâncias históricas, as condições político-culturais de produção das fontes bem como as marcas de autoria e destinatários, indispensáveis para indagarmos sobre as intencionalidades dos objetos. Essa reflexão orienta-nos a pensar sobre a historicidade dos objetos/ideias/experiências no âmbito da relação espaço-temporal.

Dito isso, o reconhecimento da importância dos objetos musealizados para a compreensão da dinâmica político-cultural de uma sociedade e seus impactos ou reminiscências no presente pode instigar atitudes individuais e coletivas de proteção e preservação do patrimônio material e imaterial, indicadores importantes para perceber como nossa sociedade foi forjada.

Tal prática se reforça quando o sentido de pertencimento e a construção de identidades se estabelecem a partir do diálogo com tais bens culturais, ou seja, quando os cidadãos estreitam as relações dialógicas com os bens culturais que os cercam, são, em geral, impulsionados a entender que sua proteção é de

responsabilidade de toda a sociedade, e não cabe apenas às autoridades governamentais e às organizações independentes, nacionais ou internacionais. Siqueira e Pinheiro mencionam que quanto mais cedo esse processo educativo é iniciado, mais frutos produz:

Para desenvolver atividades efetivas de educação para o patrimônio, o ideal é que elas se integrem à vida das pessoas desde seus primeiros momentos de existência. Discutimos e repetimos aqui muitas vezes que o reconhecimento e a preservação de patrimônios não cabem apenas ao poder público. **Devemos atuar como educadores na comunidade, fazendo com que ela se aproprie desses patrimônios e exerça o seu poder de resguardar, transmitir e ressignificá-los, deixando de lado uma postura passiva das lamentações por vê-los abandonados e/ou quase destruídos.** Não é isso o que assistimos nas redes sociais quando se noticiam a derrubada daquele imóvel antigo e raro? Lamentos e pronto. Só isso? (SIQUEIRA; PINHEIRO, 2019, p.165, grifo nosso).

Enfim, quando o mediador de educação para o patrimônio atua em prol do fortalecimento dos laços identitários e de pertencimento da comunidade com relação a seu patrimônio, de maneira crítica e reflexiva, o sujeito-cidadão assume posição de protagonista em seu meio, o que expande seus horizontes e o leva à plenitude do que é ser cidadão.

Por esse motivo, tal estratégia educativa também se revela de extrema utilidade para a prática docente, visto que as demandas atuais em educação exigem uma formação de sujeitos capazes de intervir criticamente em todas as esferas da vida prática. Por isso, é necessário que a formação do mediador esteja adequada ao cumprimento de um papel que estabeleça diálogos plurais, de opinião e que atinjam as diversas camadas sociais, pois, sendo a preservação dos bens culturais humanos um dever de todos, o acesso à informação que capacita iniciativas protetivas e de promoção de bens culturais, não deverá excluir ninguém.

Referências

BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras**. Porto, v. 2, p. 13-21, 2001.

Uma experiência interinstitucional no âmbito do PIBEX: a Universidade Federal do Piauí e o museu 'Ozildo Albano'

BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação? In: ARIAS NETO, José Miguel (org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de história**. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 15-25.

BARCA, Isabel. O papel da educação histórica no desenvolvimento social. In:

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Educação histórica**: teoria e pesquisa. Ijuí: Unijuí, 2011. p. 21-48.

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades.

História Revista, Goiânia, v.17, n.1, p. 37-51, 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. História. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Política Nacional de Museus**: Memória e Cidadania. Brasília, DF: Ministério da Cultura, 2003.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Museus – IBRAM**. Disponível em: <https://www.museus.gov.br/subsidios-para-criacao-de-museus-municipais/>. Acesso em 07/09/2020.

BRASIL. Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009. Art. 1º. Institui o Estatuto de Museus e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11904.htm>. Acesso em: 05 de ago. de 2020.

CHAGAS, Mário de Souza e NASCIMENTO JUNIOR, José do (Organizadores). **Subsídios para a criação de Museus Municipais**. Rio de Janeiro: Ministério da

Cultura/ Instituto Brasileiro de Museus e Centros Culturais/Departamento de Processos Museais, 2009.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1990.

COSTA, Andréa; CASTRO, Fernanda; CHIOVATTO, Milene; SOARES, Ozias. Educação Museal. In: **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**. Brasília, DF: IBRAM, 2018

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HORTA, M. L. P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

ICOM - **International Council of Museums**. Definição de Museu. 2007. Disponível em: <<http://icom.museum/the-vision/museum-definition/>>. Acesso em: 19 jul. 2020.

IBRAM. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**. Brasília: DF, 2018.

MENESES, Ulpiano Bezerra de. A exposição museológica e o conhecimento histórico. In: FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves; VIDAL, Diana Gonçalves. (Orgs.) **Museus**: dos gabinetes de curiosidade à museologia moderna. Belo Horizonte: Argumentvm; Brasília, DF: CNPq, 2005.

MENESES, Ulpiano Bezerra de. **Educação e museus**: sedução, riscos e ilusões. **Ciência e Letras**, n. 27, p. 91- 101, 2000.

Uma experiência interinstitucional no âmbito do PIBEX: a Universidade Federal do Piauí e o museu 'Ozildo Albano'

MATOS, Isla Andrade Pereira de. Educação museal: o caráter pedagógico do museu na Construção do conhecimento. **Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium**, Ituiutaba, v. 5, n. 1, p. 93-104, jan./jun. 2014.

MEDEIROS, Mércia Carréra; SURYA, Leandro. A Importância da educação patrimonial para a preservação do patrimônio. Anais. ANPUH, XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/anpuhnacional/S.25/ANPUH.S25.0135.pdf>.

RÜSEN, Jörn. **História Viva**. Brasília: UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07-16, jul./dez. 2006.

RÜSEN, Jörn. "Didática Da História: Passado, Presente E Perspectivas A Partir Do Caso Alemão". In: Schmidt, M. A.; Barca, I.; Martins, E. R (Org). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR. 2011a.

SABALLA, Viviane Adriana. Educação patrimonial: "lugares de memória". **Revista Mouseion**, v. 1, 2007, p. 23-25.

SADDI, Rafael. Didática da História na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da Neu Geschichtsdidaktik na Alemanha e os desafios da nova didática da História no Brasil. **OP SIS**, Catalão-GO, v. 14, n.2, p. 133-147, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. Apresentação. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. (orgs.). Aprender história: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Unijuí, 2009. p. 11-19

SIQUEIRA, G.; PINHEIRO, A. R. S. Instrumentos possíveis para uma intervenção nas cidades. In: **Formação de Mediadores de Educação para o Patrimônio**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2020.

NOGUEIRA, Antonio Gilberto Ramos; RAMOS FILHO, Vagner Silva. Afinal, o que é patrimônio? In: **Formação de Mediadores de Educação para Patrimônio**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2020.

Educação museal, Arqueologia e História do Maranhão na Educação Básica

Dayse Marinho Martins

Introdução

A história de uma disciplina escolar, tal como a história do currículo, privilegia a compreensão dos processos de elaboração de programas de ensino, a definição de procedimentos metodológicos e políticas públicas de escolarização. Além disso, desvenda a inserção no cotidiano escolar de concepções e práticas educativas, relações com o imaginário e as múltiplas formas de apropriação pela escola, dos saberes que circulam na sociedade.

No que se refere à disciplina História do Maranhão, a definição de seu papel social se deu no contexto de seu estabelecimento com base em questões relacionadas à caracterização da identidade maranhense. Paralelamente, se ressignificou mediante as permanências e rupturas estabelecidas ao longo do século XX em conformação às políticas curriculares nacionais.

De acordo com Fonseca (1998, p. 07), “o estudo da História do ensino de História pode esclarecer muito mais do que se imagina sobre as questões que envolvem o trabalho de historiadores e de professores”. Assim, refletir sobre os conteúdos de História do Maranhão silenciados no currículo escolar possibilita o

desvelamento dos princípios que sustentaram os argumentos da historiografia maranhense, as concepções instituídas no sistema educacional local e uma compreensão clara do que significa ensinar história nas escolas maranhenses.

Tomando como base esses pressupostos, este artigo problematiza a abordagem da cultura material de povos pré-colombianos na formação cultural maranhense no ensino de história local. Assim, se propõe a evidenciar os parâmetros de organização do currículo nas escolas públicas estaduais na disciplina História do Maranhão no que concerne à compreensão da identidade local. Problematiza, portanto, a perspectiva de abordagem da cultura material como elemento então negligenciado na disciplina História do Maranhão, questionando aspectos identitários moldados no corpus do currículo escolar. Com isso, contribui com a percepção de como a trama histórica local e a cultura material vêm sendo abordadas na esfera da escolarização formal.

A “invenção da tradição”: a disciplina História do Maranhão

A instituição de uma disciplina escolar não caracteriza somente um processo técnico de inclusão de um componente curricular no programa de estudos de determinado sistema educativo. O currículo está vinculado a representações de poder, denotando considerável alcance sociopolítico na organização de conteúdos.

As disciplinas escolares possuem caráter de tradição à medida que estabelecem invenções, construções institucionalmente forjadas com base em sistemas de crenças e valores no contexto histórico de uma sociedade (HOBSBAWN & RANGER, 2012). Diante desse aspecto, cabe analisar como uma disciplina escolar é instituída, como se estabelecem suas permanências e rupturas.

Conforme Julia (2001, p. 33), “as disciplinas escolares não são nem uma vulgarização nem uma adaptação das ciências de referência, mas um produto específico da escola”. Ao mesmo tempo em que uma disciplina escolar representa a institucionalização de um conhecimento de cunho científico na educação formal, ela não se restringe a um complexo de conteúdos selecionados.

A definição do *corpus* disciplinar perpassa pelo aspecto político que enfoca os objetivos do ensino em uma sociedade. “Os processos sociais que envolvem a produção do significado do conhecimento disciplinarizado assumem diferentes sentidos em função das múltiplas e variadas contingências históricas” (LIBÂNEO, & ALVES 2012, p. 230). A atribuição de significados a uma disciplina escolar, portanto, abrange um processo relacional por meio de disputas no meio social acerca do que é válido para se estudar em determinado contexto histórico. Paralelamente, caracteriza-se como diferencial diante do processo de definição do que está apto a ser selecionado para compor o discurso de uma disciplina.

A análise histórica do currículo problematiza a desmistificação de determinadas disciplinas, elucidando os elementos sociais e políticos que influenciam na seleção de conteúdos e, por sua vez, nas tradições que legitimam a coesão do grupo social ao qual pertence o sistema educativo. A ampliação das capacidades humanas pela via da formação escolarizada surge como instrumento vinculado a condições ideológicas e materiais.

Grupos sociais, ambientes e contextos sociais inteiramente novos, ou velhos, mas incrivelmente transformados, exigem novos instrumentos que assegurem ou expressem identidade e coesão social, e que estructurem relações sociais. Ao mesmo tempo, uma sociedade em transformação torna as formas tradicionais mais difíceis ou até impraticáveis. (HOBSBAWN & RANGER, 2012, p. 328)

Nesse sentido, torna-se imprescindível caracterizar o contexto histórico de implantação de uma disciplina escolar analisando a conjuntura social e política que incide sobre a inclusão e delimitação de conteúdos nos currículos dos sistemas de ensino. De tal modo, o contexto histórico em que surge a disciplina História do Maranhão no âmbito das escolas estaduais, relaciona-se à transição política e econômica na sociedade maranhense, após a proclamação da República no Brasil.

A primeira década republicana caracteriza um contexto de reformulações no campo da instrução pública maranhense. Para tanto, o discurso educacional enfoca a transição de uma concepção mnemônica de ensino para uma perspectiva cientificista a partir da ideologia positivista de educação pelo progresso. É nessa conjuntura que se pode perceber como se forjou a tradição representada pela implantação da História do Maranhão como disciplina escolar.

Na análise dos programas curriculares estabelecidos para o ensino secundário no Liceu e, posteriormente, na Escola Normal, pode-se perceber a caracterização do ensino de História. De início, focado no estudo da formação social e política no Ocidente, sua reorganização possibilitou desdobramentos da disciplina com a inclusão de conteúdos nacionais e, por conseguinte, regionais. Como se percebe, de acordo com os estudos de Sacristán (2000) e Goodson (2012), a construção do currículo se direciona à formação de identidades sociais no interior da escola por meio da operação do conhecimento disciplinarizado.

No advento da República, a disciplina História permaneceu enfocando a construção de uma memória nacional e objetivando a formação da nacionalidade centrada no ideário republicano. “Ainda que essa disciplina tivesse sofrido mudanças em seus conteúdos e métodos, sua finalidade principal não fora modificada, qual seja a de contribuir, fundamentalmente, para a constituição de identidades nacionais” (BITTENCOURT, 2004, p. 76). A matriz epistemológica do ensino de História, nesse momento, se pautava no modelo francês. Abordava, em seus conteúdos, os grandes acontecimentos e as ações dos homens considerados heróis, denotando a influência positivista nesta área de conhecimento. Desse modo, a disciplina História no período republicano foi subdividida em História Universal e História do Brasil.

A disciplina História do Brasil abordava um conjunto de informações referentes à Nação utilizando as ações dos chamados grandes heróis. Com base nessa perspectiva, cabia ao professor, captar e transmitir o “sentimento da terra e da gente” através de uma narrativa distinta daquelas pontuadas apenas por nomes e datas, típica dos anais e memórias do Império. Para tanto, a escrita e o ensino da história-pátria deveriam além de relembrar os fatos, exaltar seus protagonistas contribuindo para a integração do povo brasileiro por meio de modelos de conduta, de modo a fundamentar a nova nacionalidade projetada pela República (BITTENCOURT, 2002).

No Maranhão, reforma educacional promovida por Benedito Leite, em março de 1900, instituiu no currículo da Escola Normal, disciplina específica no campo da História voltada para a abordagem de aspectos regionais: a disciplina

História do Maranhão. A atribuição de ministrar as aulas do referido componente ficou a cargo do Prof. Antonio Baptista Barbosa de Godóis, sendo suas ausências em caso de viagem de estudos, supridas pelo “cidadão Antonio Francisco Leal Lobo” (DIÁRIO DO MARANHÃO, 9 abr 1900).

A disciplina História do Maranhão foi incluída na programação do 3º ano da Escola Normal. Na matriz curricular, percebe-se a organização da História partindo da Geral, passando pela nacional até o estudo regional. De acordo com Godois (1904), a reforma do instituto culminou com o início do curso de História do Maranhão em 1902, enquanto matéria separada da História do Brasil. O autor relata o caráter de continuidade da disciplina ao mencionar a História do Brasil como seu pré-requisito, considerando-a “inseparável da história geral da nação” (GODOIS, 1904, p.V).

Ao discutir sobre a validade do ensino de História do Maranhão, Godois ressalta a importância dessa disciplina na instrução pública. Segundo o professor, “ninguém deixará de reconhecer com efeito, que pela sua especificidade essa matéria deva merecer um interesse fora do comum quer no seu leccionamento, quer no seu estudo” (DIÁRIO DO MARANHÃO, 15 maio 1911).

A instituição da referida disciplina não se deu somente por distribuição de carga horária ou conteúdos. O currículo, além de mecanismo técnico é elemento político no contexto histórico e social. A iniciativa de Godóis expressa suas vinculações com um “lugar social”, com seu papel no campo da intelectualidade maranhense.

Após três anos de inserção da História do Maranhão no currículo da Escola Normal, os documentos demonstram sua inclusão na instrução primária pública maranhense. Em 13 de abril de 1905, no Decreto de nº 47, Alexandre Collares Moreira Júnior oficializa a inclusão da História do Maranhão no currículo oficial da rede estadual.

O governo do Estado, tendo em consideração a conveniência do ensino e boa marcha dos trabalhos nas Escolas Normal, Modelo, e nos Grupos escolares, decreta:

Art. 2º - O ensino de História do Maranhão que abrangerá todo o período desde a conquista do Maranhão até a sua adesão à república, sendo graduada a sua intensidade de acordo com a categoria d'esses institutos. Terá como o de Noções de Historia Universal, de História dos

povos americanos e História do Brasil, objectivo especial de despertar o mais possível o sentimento patriótico, sendo apreciados os acontecimentos mediante o estado de suas causas e da influência que tiveram na civilização local e destacados os personagens que concorreram para o engrandecimento e progresso do Maranhão (DIÁRIO DO MARANHÃO, 13 abr 1905).

A disciplina passou a compor os programas curriculares do ensino primário da rede estadual. Apenas o Liceu não contou com a sua inclusão em virtude da equiparação curricular com o Ginásio Nacional. Nessa perspectiva, os grupos escolares, de primeiras letras, passaram a oferecer a disciplina História do Maranhão, anteriormente abordada como “conteúdo de Instrução cívica” (DIÁRIO DO MARANHÃO, 3 ago 1904).

Como se pode notar, as bases para a caracterização da História do Maranhão, enquanto disciplina escolar assentam-se em questões ideológicas e sociais próprias do contexto referente à primeira década republicana no Maranhão. No caso da História do Maranhão, o sentido de formação identitária se aliou a uma concepção de singularidade. Para tanto, a disciplina enfoca elementos da constituição histórica do Maranhão, selecionados a partir de posturas políticas da parcela econômica e politicamente privilegiada da sociedade maranhense, representada pelos intelectuais que exerciam cargos públicos e posteriormente, por técnicos educacionais vinculados à política estatal.

A seleção de conteúdos da disciplina História do Maranhão, evidenciada nas propostas curriculares e livros didáticos, revela uma concepção de História enquanto abordagem do passado. Nesse sentido, o passado se agrega à História sob a forma de narrativa, como indica o subtítulo do livro “Terra das Palmeiras”: “Revivendo um passado”.

Seguindo a periodização tradicional, começam registrando os fatos históricos referentes ao Maranhão Colônia. Esses acontecimentos são narrados segundo uma ótica que não mostra a complexidade da trama histórica, ou seja, não contempla a participação dos vários segmentos que compõem a sociedade maranhense, o relacionamento existente entre eles, suas propostas. Todo o processo histórico fica simplificado, pois, a um conjunto de fatos políticos, singulares e precisos, onde se destaca a ação do grupo vencedor (CABRAL, 1987, p. 11).

Desse modo, a seleção de conteúdos no currículo escolar da disciplina História do Maranhão prima pelo enfoque de aspectos históricos regionais com ênfase em elementos identitários. Notam-se discursos míticos e oficiais com relação à constituição maranhense com base na cultura europeia, com vinculação expressiva à capital São Luís enquanto Atenas brasileira. Em relação a esse aspecto, Faria (2005, p. 09) afirma que “em sua composição étnica e sua história, a sociedade maranhense é multifacetada, com múltiplas identidades ou uma identidade multifacetada: francesa, lusa, africana, timbira, regueira, boieira e tantas facetas que venham a se constituir”.

A disciplina História do Maranhão demonstra a articulação da produção histórica com as relações da sociedade (MARANHÃO, 2013). Promover considerações sobre os silenciamentos na seleção de conteúdos permite ampliar a abordagem da disciplina História do Maranhão, problematizando elementos da história local negligenciados no trabalho com a disciplina que evidenciam o questionamento de aspectos identitários moldados no corpus do currículo (MARANHÃO, 2019). Dentre as perspectivas de debate entre os silenciamentos apontados, está a cultura material pré-colombiana.

Cultura material e Arqueologia na disciplina História do Maranhão

Enquanto conteúdo preponderante no programa curricular da disciplina História do Maranhão em escolas públicas estaduais pode-se apontar a formação histórica maranhense. O discurso evidencia como fundamento, o ponto de vista europeu do processo de colonização.

Ressaltam-se nessa narrativa, os feitos dos colonizadores, primeiramente os franceses, depois os portugueses, descrevendo como estes conquistadores plantaram em nossa terra, as sementes da civilização europeia. São salientadas figuras como as de Jerônimo de Albuquerque, Daniel de La Touche, Bequimão, consideradas verdadeiros heróis. A participação do índio e do negro é ocultada. Faz-se, referências a estes grupos, segundo os critérios da civilização europeia, onde não se respeita suas culturas e projetos de vida. Aparecem, pois, nesse discurso histórico, como objetos e não como sujeitos da história (CABRAL, 1987, p. 11-12).

A trajetória histórica do Maranhão é abordada nas escolas tomando como ponto de partida a chegada dos europeus. Os roteiros dos livros didáticos ilustram como tema inicial, a presença francesa no Maranhão após as sucessivas tentativas de ocupação do território pelos portugueses. Enfocam, portanto, a referida perspectiva ao ressaltar a invasão holandesa, as lutas pela retomada portuguesa bem como os governantes lusos na administração do Maranhão Colonial. Não há referência sobre o encontro de culturas na ocupação da terra pelos europeus. A versão propalada considera a perspectiva europeia na abordagem da colonização maranhense.

A história do Maranhão tal como é contada nesses livros constitui-se, pois, numa representação mística da realidade maranhense. Nessa história, a ação, o movimento, o cotidiano do homem maranhense não tem lugar, está à margem. Uma versão segundo a ótica de um determinado grupo, que passa a se constituir, depois de veiculada nas escolas, na visão de história do senso comum (CABRAL, 1987, p. 16).

A esse respeito, Lacroix (2007) relaciona a memória histórica maranhense tradicional ao predomínio da imaginação. Para tanto, considera as observações de Olavo Correia Lima quanto aos mitos que povoam a História do Maranhão e a necessidade de releituras para a revisão dos aspectos difundidos.

A História Maranhense é uma das mais descuidadas do Brasil. Vem repetindo-se erros. É natural que esteja recheada de mitos, a começar pelo da fundação de São Luís, que representa, por sua vez, um dos primeiros passos históricos do Maranhão. Tais mitos ou sonhos públicos são enunciados às inteligências desprevenidas como absolutamente autênticos, seja por jornalistas incautos, e mais gravemente, ao alunado, em obras didáticas destinadas a desabrochar nossos jovens para a Vida e para a Pátria, no que se impõe desabusada revisão, embora com risco de antipatia e o dissabor de ferir tabus consagrados (LIMA, 1993, p. 81).

Assim pode ser compreendida, por exemplo, a difusão do mito da fundação francesa na formação histórica do Maranhão. A elaboração no campo da historiografia e sua inserção na disciplina História do Maranhão com a transposição da obra de Ribeiro do Amaral para as escolas mostram a constituição de uma memória histórica apoiada no predomínio da versão de um grupo social. Do meio acadêmico, para o currículo do ensino estadual e o cotidiano escolar, chega ao senso comum nos desfiles cívicos e na expressividade da população maranhense ao considerar a presença francesa como início da História do Maranhão.

A abordagem curricular da História do Brasil na Educação Básica demonstra trajetória situada a partir de um viés historiográfico tradicional, isto é, fundamentada em análises tomando como ponto de partida a ocupação do território pelos europeus. Conforme Borges (2004, p.14): "são os descobridores que inauguram a História do Brasil e tudo que vem antes de sua chegada é pré-história". São desconsiderados, portanto, os processos sociais desenvolvidos pelos nativos, anteriormente à presença portuguesa.

De modo geral, a atuação nativa foi compreendida como pitoresca, sem sua própria história sendo objeto de estudo atribuído à Arqueologia. Ocorre, assim, o estudo dos vestígios deixados por grupos sociais, submetidos à lógica de dominação europeia que os classificou como primitivos pela ausência de escrita e de desenvolvimento tecnológico.

Em função disso, em referência aos indígenas, encontram-se adjetivos como "selvagens", "atrasados", visto como ser inferior e do passado. Dentro dessa ótica, a "catequese" do índio feita pelo branco colonizador, considerado como aquele que detém o saber e a verdade, não é questionada, mas legitimada. Já existem algumas referências ao índio com respeito e sem menos prezo, embora continue sendo tratado de forma generalizada, ocultando-se, por conseguinte, suas particularidades e a dominação que sofreu, ao longo da história, e sofrem, ainda hoje, as poucas tribos existentes no Maranhão (CABRAL, 1987, p. 12).

Desde a descoberta do Novo Mundo, os europeus buscaram entender o novo continente assim como seus habitantes considerando sua natureza exótica e até misteriosa. Percebe-se então a dificuldade em aceitar as diferenças principalmente culturais. Com isso, a estratégia mais prática para o conhecimento do ameríndio e da América constituiu a análise destes a partir da história europeia.

O repasse desses estudos à Arqueologia ocorre mediante uma perspectiva positivista de História que "trata por documento somente o escrito, deixando os vestígios materiais para outras Ciências" (BORGES, 2004, p.31). Atualmente, com o apelo a uma Nova História, o cotidiano, a cultura ganha novas dimensões e a História se aproxima da vivência humana tornando-se mais "a ciência dos homens no tempo":

Por trás dos traços sensíveis da paisagem, dos utensílios ou das máquinas, por detrás dos documentos escritos aparentemente mais glaciais e das instituições mais aparentemente mais distanciadas dos

que as elaboram, são exatamente os homens que a História pretende apreender (BLOCH, 2001, p. 75).

A pesquisa histórica sobre as sociedades pré-coloniais passa a abordar tais grupos enquanto protagonistas do fazer histórico no território brasileiro, correlacionando-se com os estudos da Arqueologia, pela interdisciplinaridade, considerando enquanto fontes, o conjunto de artefatos denominado cultura material. Assim, os estudos atuais sobre a cultura material no Brasil enfocam reflexões sobre arte rupestre, sociedades amazônicas e lacustres, sambaquis, a indústria lítica e a cerâmica produzida pelo homem pré-colombiano.

As regiões lacustres e litorâneas no Maranhão evidenciam uma cultura material acerca da presença do homem pré-colombiano na formação local. Com base numa perspectiva renovada, deve-se buscar a associação da pesquisa histórica às contribuições da Arqueologia visando analisar as representações populares acerca dos vestígios pré-colombianos. No Estado do Maranhão, há inúmeras possibilidades de estudos sobre elementos da cultura material pré-colombiana na compreensão das sociedades humanas. Nesse sentido, destacam-se as zonas sambaqueiras e sítios de estearias.

Os sambaquis são constituídos pelos acúmulos temporais de sedimentos, conchas e artefatos que formam colinas mostrando fatias sucessivas de assentamentos humanos e seus vestígios materiais e culturais. As zonas sambaqueiras retratam predominantemente ocupações em regiões litorâneas.

Os sítios mais antigos que conhecemos são construções edificadas com valvas de moluscos chamadas sambaquis. Aparecem entre 57.000 e 5.000 anos atrás, pelo menos. Seus autores eram caçadores e pescadores que também coletavam mariscos. Instalavam-se geralmente em baías entre vários ambiente complementares que forneciam alimentos específicos e recursos em água, madeiras e rochas diferentes (PROUSS, 2006 p. 33).

Os sambaquis podem ser encontrados ao longo do litoral nordestino e não constituem aspectos distantes da realidade maranhense. O geógrafo maranhense Raimundo Lopes, foi quem localizou o primeiro sambaqui no litoral do Maranhão em 1919, no município de São José de Ribamar, próximo a São Luís (MARQUES, 1970).

Os sambaquis do Pindaí e da Maiobinha por nós estudados ficam ambos no interior da Ilha do Maranhão. O da Maiobinha na zona das cabeceiras desse rio e a 8,5 Km da costa livre, a 10 km do alcance da maré no vale do rio e a 3,5 Km da vila do Anil. O do Pindaí, no vale do Rio São João, tem características análogas; são, pois sambaquis mistos de superposição normal, de vestígios arqueológicos a antigo banco ou concha natural (LOPES, 1970 p. 22).

Mesmo com o pioneirismo de Raimundo Lopes na descoberta dos sambaquis maranhenses, as pesquisas só foram iniciadas por Mário Simões do Museu Paraense Emílio Goeldi na década de 1970. Ao todo foram cadastradas 11 áreas de sambaquis sendo 8 na Ilha distribuídas entre São Luís, São José de Ribamar e Paço do Lumiar e 3 no município de Tutóia no interior do Estado. Os sítios encontram-se destruídos pela ação do mar e exploração de cal, mas neles foi possível encontrar restos de cerâmica e artefato líticos (LIMA, 1989).

Outro estudo de destaque no que se refere a esse tema pode ser encontrado na obra de Prouss (2003). O autor situa as populações em aldeias instaladas nas encostas suaves e nos cursos d'água. Assinala ainda, a ocorrência de instrumentos de pedra lascada e restos alimentares. Sobre a tradição rupestre, o autor realiza uma descrição técnica ressaltando a submersão dos sítios durante as enchentes.

Na ocasião, Prouss faz referência aos ceramistas do Maranhão nos sítios preservados em lagoas pouco profundas com numerosos vestígios de cerâmicas e esculturas. O autor classifica esses sítios como vestígios da ligação entre o Nordeste e Amazônia e ressalta a importância de estudos para compreensão desse processo.

No Maranhão, além das zonas sambaquieiras, esses sítios lacustres são conhecidos como estearias pela quantidade de esteios situados nos lagos indicando habitações. As estearias caracterizam sítios arqueológicos formados por troncos de árvores fixados no fundo do leito de rios e lagos da Baixada Maranhense, entre o início da era cristã e o ano 1200 d.C. Os referidos sítios estão localizados em uma área de 52 mil km, a oeste e a sul da ilha de São Luís – MA, nas bacias hidrográficas do rio Turiaçu, na cidade de Santa Helena; e na bacia dos rios Pindaré e Mearim, na cidade de Penalva (NAVARRO, 2018b). Raimundo Lopes foi

pioneiro no estudo das estearias ao empreender análises entre as décadas de 10 e 30 do século XX

Funari (2003) e Navarro (2018a) afirmam que a cultura material caracterizada por objetos cerâmicos encontrados nos sítios durante o período de estiagem evidencia que as estearias constituíam moradias de populações indígenas na região. Prous(2003), Martin(1996) e Navarro et al (2017), consideram os sítios de estearias, como espaços ainda pouco estudados na Arqueologia das terras baixas da América do Sul. Ao mesmo tempo, apontam o potencial desses sítios para obtenção de artefatos em ótimas condições de preservação.

No cerne desse contexto, em termos de abordagem sobre patrimônio no currículo escolar, o Maranhão se destaca por possuir um acervo arquitetônico valorizado em âmbito mundial e um diversificado patrimônio cultural. Mas, ainda realiza de forma restrita a inclusão de aspectos arqueológicos no currículo da Educação Básica. O período pré-colombiano ainda é concebido apenas como objeto de curiosidade. Contudo, a cultura material da região atua como importante fonte de informação sobre a formação da memória, dos valores e cultura local. Auxiliam, ainda, na reflexão de como a população atual se relaciona com as marcas deixadas pelos antepassados.

Museus e educação patrimonial em Arqueologia no currículo escolar

A importância do patrimônio cultural perpassa por suas vinculações à memória que representa não apenas um relato inócuo sobre algo ou alguém, visto que abriga em seu seio, pontos de vista /visões do mundo que seu autor tenta dar visibilidade, inserindo-a nas relações, nos campos de força/luta sociais, ansioso pela aceitação de seus valores como reconhecidos e assimilados por outros (LE GOFF, 2002). As memórias são assim, os locais propícios para o estudo do imaginário e a constante (re)formulação das identidades.

Conforme Nora (1993, p. 09), “a memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos, em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e o esquecimento, inconsciente de suas deformações, suscetível de longas latências e

repentinas revitalizações”. Sem memória, jamais é possível formar/ forjar/construir o imaginário, do mesmo modo que o imaginário sobre algo ou alguém é essencial para formação de memória.

Tomando por base esses princípios, a Revolução Francesa no final do século XVIII representou o marco na constituição de monumentos direcionados à salvaguarda da memória. Tratou-se de um movimento de conservação de bens associados à ressignificação de identidades nacionais.

As escavações buscavam objetos com teor artístico capazes de seduzir os interesses comerciais. Portanto, utensílios que não atendiam a este propósito foram ignorados ou não conservados. A lógica desta metodologia considerava apenas os objetos “valiosos”, que, sob o *status* de bem patrimonial, deveriam servir apenas à contemplação, isolando a sua utilidade (ESSENBURG, 2019, p. 13).

Inicialmente, a visão focada na criação de coleções determinava a percepção do bem cultural a partir de sua caracterização como objeto valioso. Com o avanço das teorizações, ampliou-se a visão sobre a **cultura material na contemporaneidade enquanto artefato complexo e permeado por temporalidade, suscitando interpretações que valorizam suas mensagens e simbolismos.**

Essenburg (2019 p. 104) afirma que “a arquitetura, a paisagem, os documentos e sítios arqueológicos, a gastronomia e várias expressões artísticas passaram a ser legitimadas e prestigiadas por vários âmbitos do organismo social, seja nacional ou internacional”. Tal posicionamento considera que “a memória contém incomensuráveis potencialidades, trazendo consigo a forte marca dos elementos fundadores, os elos que conformam as identidades e as relações de poder” (DELGADO, 2003, p. 18).

Ferreira (2000) ressalta que ao se explorarem as relações entre memória e patrimônio, coloca-se em evidência a construção dos sujeitos sociais e de sua própria identidade. Nesse sentido, surgem organismos internacionais de regulação e tutela para salvaguarda de bens patrimoniais:

A elaboração das diretrizes e critérios de prioridade para salvaguardar o patrimônio cultural ficou à cargo da Unesco. Diante desta intervenção mundial, é natural que uma nova interpretação acerca de bem cultural começou a ser utilizado em todos os foros mundiais já nos anos de 1950, exatamente no momento em que a Convenção de Haia apresenta a definição de patrimônio cultural, compreendendo monumentos da

arquitetura, os sítios arqueológicos, além dos elementos obtidos do passado com valor seja cultural, artístico ou histórico. Esses passam, assim, a serem os bens representativos da cultura de uma sociedade (ESSENBURG, 2019, p. 16).

Assim, no âmbito da contemporaneidade, os bens culturais passam a ser percebidos não pelo valor comercial, mas pelo simbolismo quanto à cultura humana. Daí a necessidade de se atribuir importância ao patrimônio cultural considerando-o imbricado na intersubjetividade, ou seja, na relação que se estabelece com a sociedade sua maneira de se perceber e entender o mundo.

No âmbito das práticas pedagógicas que permeiam o ensino de história na contextualização do currículo com foco na educação patrimonial destaca-se o intercâmbio com os museus. Nessa perspectiva, cabe evidenciar que os documentos e vestígios materiais dos museus são permeados pelo caráter oficial, sendo sistematizados por iniciativas governamentais o que suscita a necessidade de problematização na prática de ensino-aprendizagem com organização de discussões acerca de como o discurso é tratado.

Perdemos importantes informações do nosso passado porque alguns objetos não foram guardados. Uma vez guardados nos museus, estes objetos passam a ser considerados como parte de nosso patrimônio cultural. São testemunhas materiais da sociedade que os produziu e utilizou. Deste modo, estes objetos serão estudados e darão significado a vários aspectos de nossa sociedade (BARBUY, 1989, p. 17).

O filósofo Maurice Merleau-Ponty aborda o sujeito em suas teorizações, enquanto ser que precisa ser compreendido como mundano, ou seja, mediante a construção de sua relação com o mundo em meio à historicidade. Conforme Merleau-Ponty (2000), o modo de acesso do sujeito ao mundo vivido seria, portanto, através da descrição da experiência na perspectiva de “desnudar os significados da realidade”. Trata-se de se considerar na formação do sujeito, a maneira de se portar do corpo e a captação de impressões pelos sentidos.

No que se refere à formação intelectual, Merleau-Ponty considerava que as obras deixavam de ser “vivas” ao serem retiradas de seus ambientes e preservadas em museus. É comum a vinculação no imaginário popular do museu como representação do passado, elemento da tradição, avesso à modernização (ARAUJO, 2014). Contudo, as instituições museológicas desenvolvem sistemas que

potencializam a preservação de seus objetos bem como, a divulgação de espaços e materiais:

Assim, Essenburg (2019, p. 29) refere que:

Os museus utilizam vídeos, áudios, projetos sensoriais e interativos; para que o visitante mergulhe nas obras e sua história. Algumas instituições oferecem a possibilidade de baixar um aplicativo no celular e navegar real e virtualmente pelos trabalhos [...] Outra tecnologia é a tela *touchscreen* em equipamentos ao longo do espaço expositivo.

De tal forma, no campo do ciberespaço, os museus se expandem expressivamente conforme os diferentes modos de socialização no âmbito da cultura digital (ARAUJO, 2014). Os webmuseus sinalizam características peculiares da contemporaneidade na qual a presença de mídias se apresenta com contornos bem espessos e impulsionam a formação de novos ambientes de comunicação.

A inter-relação museu e tecnologia no formato dos webmuseus caracteriza a expansão dos espaços culturais nos quais podem ser ressignificadas as experiências humanas de elaboração do conhecimentos considerando uma perspectiva socioeducativa de recepção estética. Com base nesse pressuposto, torna-se relevante perceber a forma como tais espaços se desenvolvem, bem como as interligações com os processos expográficos físicos e, suscitar as especificidades da expografia digital. A percepção de tais fatores é prática relevante, ao possibilitar a construção de formulações sobre como os webmuseus podem ser utilizados como base para práticas educacionais e de disseminação da cultura no campo social, expandido as oportunidades formativas.

Na esfera *on-line*, o webmuseu permite que o estímulo ao senso estético ou o contato com fontes para percepção da historicidade não se restrinja a um único espaço e a um pequeno grupo, tal como as expografias físicas. O estilo digital suscita da museografia estratégias e proposições curatoriais nas quais o espaço de exposição se caracterize múltiplo e permeado pela acessibilidade, sem ambientes “intransponíveis”.

De modo geral, para percepção da amplitude representada pelos webmuseus, cabe superar a tendência em analisa-los tomando como fundamento, parâmetros convencionais de organização museológica presencial. Reformulando

tal compreensão, se podem estender as possibilidades de observação dos novos elementos que a perspectiva digital confere a essas plataformas.

A vinculação entre museus e tecnologia expressa sob o formato dos webmuseus, ainda é percebida com base em matrizes históricas com forte influência da “expografia física”. Isso permeia tanto a lógica de organização do espaço que abriga o acervo, quanto no que se refere aos objetos expostos. Cabe, portanto, reformular a perspectiva de materialidade da instituição museológica em meio às transformações da contemporaneidade, considerando-se o desenvolvimento das novas tecnologias, que possibilitam a inserção da realidade *on-line* nesse campo.

Outra questão que precisa ser debatida e reformulada se trata da postura social diante dos webmuseus. Pela dificuldade de acesso e manuseio de tecnologias, uma parcela da população ainda mantém reservas quanto ao uso dos espaços digitais. Assim, ainda que mediante a facilidade de acesso aos webmuseus, muitas pessoas deixam de integrá-los em propostas pedagógicas e uso social em virtude do desconhecimento de recursos tecnológicos.

No que se refere à cultura material no Maranhão, na primeira década do século XXI, ocorreu a criação do Centro de Pesquisa de História Natural e Arqueologia do Maranhão (CPHNAMA) em São Luís, contemplando pesquisas sobre os sambaquis e as estearias, conforme a abordagem de Leite Filho (2010). Nesse contexto, com a implantação na UFMA, do Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIS), ampliaram-se os estudos arqueológicos sob a coordenação do Prof. Dr. Alexandre Guida Navarro no Laboratório de Arqueologia (LARQ), para atividades de ensino, pesquisa e extensão vinculadas a estudo de material arqueológico coletado no Maranhão. No período de 2014 a 2019, as pesquisas acadêmicas empreendidas pelo LARQ/UFMA evidenciaram estudos arqueológicos de mapeamento e coleta de superfície nas estearias. Com o desenvolvimento dos estudos no LARQ/ UFMA, são realizadas campanhas arqueológicas bem como, lançamento de catálogos e artigos diversos em periódicos nacionais e internacionais, tais como Navarro (2018a). Além disso, LARQ/UFMA possui extenso

e significativo acervo de peças em cerâmica e vestígios dos sítios de estearias maranhenses.

O CPHNAMA e o LARQ/UFMA caracterizam espaços de salvaguarda e estudo de materiais arqueológicos do território maranhense. Diante disso, representam instituições a serem incluídas em práticas pedagógicas de educação patrimonial nas vivências do currículo escolar no âmbito da educação básica.

Num sentido dialógico, constituem possibilidades para uma educação museal pela via presencial ou no formato webmuseu. A proposta pode ser enriquecida pelo desenvolvimento de jogos de tabuleiro ou eletrônicos, configurando a prática da gamificação que refere a um sistema híbrido entre educação e entretenimento. O termo reporta à aprendizagem por meio de jogos: “[...] uso de elementos dos games (como pontos, barra de progressão, níveis, troféus, fases, medalhas, quests, etc.) dentro de contextos que não são games” (MASTROCOLA, 2013, p. 26). Portanto, caracteriza a aprendizagem interativa baseada em desafios cognitivos, dotando de significado o ensino.

Huizinga (2005) refere que as atividades arquetípicas da sociedade humana são historicamente marcadas pelo jogo. Assim, a cultura material pode ser articulada a elementos do cotidiano suscitando o interesse do aprendiz, que se torna sujeito ativo do processo de ensino. Os conhecimentos aprendidos, portanto, suscitam ideias que se convertem em capital cultural, acionados pelo sujeito em contextos de aprendizagem. A partir das vivências em museus, o fluir das informações transformadas em imagens e arquivadas na memória nas interações com a cultura material permitem suscitar a aprendizagem significativa e o senso de valorização do patrimônio histórico local.

A educação museal, nesse sentido, supera o aspecto expositivo, ampliando a percepção discente sobre a história local e o patrimônio como elemento do contexto social. Além disso, fomenta a aprendizagem atitudinal dos alunos com relação ao cuidado com espaços e sítios arqueológicos na comunidade.

Considerações finais

As mudanças curriculares no ensino de História ministrado nos sistemas de ensino requerem o rompimento com práticas homogeneizadoras e acríticas. Para tanto, é preciso valorizar reelaboração do conhecimento por meio de práticas educativas que dialogam com saberes e culturas não escolares. A seleção de conteúdos evidenciada na disciplina História do Maranhão demonstra um enfoque acrítico que não permite ao aluno compreender-se enquanto sujeito histórico. As temáticas são caracterizadas por narrativas distantes do contexto discente, em abordagens memorísticas e não problematizantes que propalam versões oficiais da formação maranhense.

Nota-se assim, a necessidade de se repensar a seleção de conteúdos da disciplina História do Maranhão de modo a evidenciar os silenciamentos presentes no currículo a partir da abordagem tradicionalmente difundida. Por meio desta perspectiva, a homogeneização, o oficialismo e a ausência de crítica fazem parte do ensino. O confronto de versões atua como possibilidade de ampliação do universo de reflexões em sala de aula. O ensino de história, então, se presta ao seu papel dentro da sociedade na medida em que não mais formata repetidores de datas e verdades pré-determinadas, mas incentiva o aluno a pesquisar seu conhecimento tornando-se autor de sua própria expressão.

O desconhecimento sobre a importância do patrimônio arqueológico local, seu silenciamento no currículo da Educação Básica e a ausência de uma política efetiva de proteção pelos órgãos competentes colaboram para o estado de descaso e depredação dos sítios arqueológicos maranhenses. A população não compreende o valor dos sítios enquanto patrimônio arqueológico. É importante a abordagem curricular que valorize a cultura material em correlação com a tradição oral sobre as percepções da população acerca dos vestígios pré-coloniais na memória maranhense.

Explorar o tema da cultura material pela via do acervo de instituições museais significa proporcionar um debate historiográfico profundo, estimulando nos estudantes o direito à opinião através da construção do exercício crítico. O

confronto de diferentes versões históricas é a possibilidade para ampliar o universo de reflexões em sala de aula. O ensino de história, então, se presta ao seu papel dentro da sociedade na medida em que não mais formata repetidores de datas e verdades pré-determinadas, mas incentiva o aluno a tornar-se autor de sua própria expressão.

Referências

ARAUJO, Meire Assunção Souza. **Aprendizagens Estéticas *On-line***: Expografias interativas em ambientes virtuais de aprendizagem. São Luís: PCGULT, 2014.

BARBUY, H. Museu e Geração de Cultura. In : **Cadernos Museológicos**, 2. Rio de Janeiro : MINC/SPHAN/ PRÓ-MEMÓRIA, dez. 1989. p. 36-40.

BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História**. São Paulo: Cortez, 2004

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001

BORGES, Jóina Freitas. **A história negada**: em busca de novos caminhos. Teresina: FUNDAPI, 2004

CABRAL, Maria do Socorro Coelho. O ensino de História do Maranhão. **Cad. Pesq.** São Luis, UFMA, jul./dez. 1987.

DELGADO, Lucília. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. VI Encontro Nacional de História Oral (ABHO) – Conferência de Abertura. **História Oral**, 6, 2003.

DIÁRIO DO MARANHÃO, São Luís, 13 abr 1905. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 12 abr. 2020.

DIARIO DO MARANHÃO, São Luís, 15 maio 1911. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

DIARIO DO MARANHÃO, São Luís, 3 ago 1904. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 14 abr. 2020.

DIÁRIO DO MARANHÃO, São Luís, 9 abr 1900. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

ESSENBURG, Aline Sabbi. **Arquivo, Documentação e Acervos Históricos**. Apostila UCAM EAD. Rio de Janeiro, 2019.

FARIA, Regina Helena Martins de; MONTENEGRO, Antonio Torres (org.). **Memória de professores**: histórias da UFMA e outras histórias. São Luís: Universidade Federal do Maranhão / Departamento de História; Brasília: CNPq, 2005.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente: desafios. **Cultura Vozes**, Petrópolis, v.94, n° 3, maio/jun., 2000.

FONSECA, Thais Nivia de Lima. **Historia & Ensino de Historia**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FUNARI, Pedro Paulo. **Arqueologia**. São Paulo: Contexto, 2003.

FUNARI, Pedro Paulo. **Identities, discurso e poder**: estudos da Arqueologia contemporânea. 1. Ed. São Paulo: Annablume, 2005

GODOIS, Antonio Batista Barbosa de. **História do Maranhão para uso dos alunos da Escola Normal**. II tomos. São Luís: Typ Ramos d'Almeida, 1904.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

HOBBSAWN, E. & RANGER, T. (Orgs.) **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 1, p. 9-43, jan./jun, 2001.

LACROIX, Maria de Lourdes L. A criação de um mito. **Outros Tempos**, v. 2, p. 54-80, 2005. Disponível em: <<http://www.outrostempos.uema.br>>. Acesso em: 23 nov. 2007.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: UNICAMP, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos e ALVES, Nilda (orgs.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Olavo Correia. Duas Controvérsias Científicas. **RIHGM**, LXIII, n. 16, abril, 1993, p. 77-88.

LIMA, Olavo Correia. **Pré-história maranhense**. São Luís: Gráfica escolar S/A, 1989

MARANHÃO. **Diretrizes Curriculares**. São Luís: SEEDUC, 2013.

MARANHÃO. **Documento curricular do território maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (BNCC)**. São Luís: SEEDUC, 2019.

MARQUES, César Augusto. **Dicionário Histórico e Geográfico da Província do Maranhão**. Rio de Janeiro: Fon-Fon e Seleta, 1970

MARTIN, G. **Pré-história do Nordeste brasileiro**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1996.

MASTROCOLA, V. M. **Doses Lúdicas**: breves textos sobre o universo dos jogos e entretenimento. Edição do autor: São Paulo, 2013.

NAVARRO, A. G. 2018. New evidence for late first-millennium AD stilt-house settlements in Eastern Amazonia. **Antiquity**, [S. l.], v. 92, n. 366, p.1586-1603, 2018a.

NAVARRO, A. G. et al. O muiraquitã da estearia da Boca do Rio, Santa Helena, Maranhão: estudo arqueológico, mineralógico e simbólico. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**, Belém, v. 12, n. 3, p. 869-894, 2017.

NAVARRO, A. G. Morando no meio de rios e lagos: mapeamento e análise cerâmica de quatro estearias do Maranhão. **Revista de Arqueologia**, Pelotas, v. 31, n. 1, p.73-103, 2018b

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Proj. História**. São Paulo (10), dez. 1993.

PROUSS, André. **Arqueologia Brasileira**. Brasília: UNB, 2003

PROUSS, André. **O Brasil antes dos Brasileiros**: a pré-história do nosso país. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

Educação museal: os casos das Louceiras do Maruanum (Amapá-Brasil) e das nações Autochtones (Québec-Canadá)

Célia Souza da Costa
Maria L. S. Rita

Introdução

Em 2019, enquanto doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (Célia Souza da Costa), realizei um estágio doutoral no Programa de Pós-Graduação de Ciências da Religião na Universidade de Québec à Montréal (UQÀM), sob orientação do Professor Laurent Jérôme. Esta atividade acadêmica tem como essência um encontro entre Brasil e Canadá. Foi por meio do Professor Laurent Jérôme que conheci Maria L. S. Rita, brasileira e estudante do Mestrado em Ciências da Religião na UQÀM. Maria significou um auxílio presente, uma mão amiga em terras geladas no inverno Canadense. Com esse encontro forjado por este intercâmbio nasceram conexões de amizade e compatibilidades acadêmicas que resultaram na construção deste artigo.

As Louceiras do Maruanum vivem no Distrito do Maruanum, estado do Amapá (Brasil). Elas são detentoras do criar-saber-fazer da cerâmica de barro e da tradição ceramista repassada de geração para geração. As Nações Autochtones habitam todo o Canadá, mas em Québec existem cerca de onze comunidades

Autochtones. Elas têm uma cadeia tradicional de atividades e esses patrimônios são conservados no interior de cada uma delas.

Tanto as Louceiras do Maruanum (Brasil) quanto as Nações Autochtones (Canadá) conseguiram expor seus saberes intergeracionais em museus por meio de exposições coletivas e individuais. A problemática surge quando os museus não conseguem dar um tratamento específico à arte comunitária tradicional que é permeada de uma racionalidade ancestral. Esse tratamento museal abrange conhecer os ritos, costumes desses povos, assim como exercer a escuta ativa das necessidades e intenções das comunidades no processo (antes, durante e depois) da exposição.

Portanto, o texto tem como objetivo apresentar essas experiências museais das Louceiras do Maruanum e das Nações Autochtones. Por isso, a escolha metodológica foi a comparativa com o entrelaçamento das experiências dessas duas comunidades. É o pensamento decolonial que exige dos museus construídos pela racionalidade moderna e cartesiana uma nova postura: a participação ativa dos criadores das peças expostas para que as exposições baseadas em saberes intergeracionais tenham sentido para comunidade.

Percurso metodológico: realidades comparadas

As realidades comparadas neste texto têm como objetivo expor as experiências das Louceiras do Maruanum e das Nações Autochtones em exposições museais. A intenção não é dualizar e escolher qual experiência obteve mais êxito, pois cada experiência é única e não é nosso papel julgar, porém podemos “[...] comparar explicitamente os resultados entre diferentes ambientes, grupos ou eventos” (YIN, 2016, p. 85). Portanto, “[...] o método comparativo procede pela investigação de indivíduos, classes, fenômenos ou fatos, com vistas a ressaltar as diferenças e similaridades entre eles” (GIL, 2019, p.16). Ademais, “[...] sua ampla utilização nas ciências sociais deve-se ao fato de possibilitar o estudo comparativo de grandes grupamentos sociais, separados pelo espaço e pelo tempo” (GIL, 2019, p. 17).

No âmbito museal, as experiências das Louceiras do Maruanum (Brasil) e as Nações Autochtones (Canadá) são permeadas por explicações de fenômenos conectados com dados concretos, com indicações de localidades, sujeitos e tempo pesquisado. (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 38). Outro benefício do uso tipo de método é conhecer e compreender universo do comportamento humano (LAKATOS e MARCONI, 2017, p.107). Cada povo, comunidade e *locus* possui uma história, rituais, tradições que transcendem e se firmam de acordo com o mundo da vida.

Os saberes intergeracionais das Louceiras do Maruanum e a experiência em museus

As Louceiras do Maruanum são mulheres que habitam as comunidades do Distrito do Marunum, pertencente ao município de Macapá, no estado do Amapá. Elas receberam de herança este criar-saber-fazer¹ repassado de geração para geração. Costa (2014, p. 51) diz que “[...] todo criar-saber-fazer surge das experiências do indivíduo com o ambiente que o cerca, foi assim com a trajetória do criar-saber-fazer das louceiras do Maruanum”.

Segundo Costa (2020, p. 122), estudos arqueológicos e históricos confirmam que “[...] o nascimento da tradição ceramista é secular, primeiro como conhecimento ameríndio, depois como um criar-saber-fazer dos negros aquilombados, uma aliança entre povos que se fundiu e hoje é uma marca da cultura cabocla”. No mais, a louça de barro do Maruanum é única. Para Coirolo (1991, p.91), a tradição ceramista “[...] é sobrevivência de práticas indígenas e africanas, hoje assimiladas pela cultura cabocla”. Tanto que “[...] a técnica de fabricação de cerâmica é a mesma utilizada pelos grupos indígenas de toda a Bacia Amazônica. A modelagem por roletado e o uso da cinza do cariapé² como antiplástico, são uma comprovação disso”.

¹ Termo epistemologicamente criado por Costa (2014).

² É extraída de uma árvore nativa do Amapá, nome científico *Licania Scabra*, a casca desta planta é queimada e depois peneirada para ser misturada com a argila (COSTA, 2014, p.62).

Educação museal: os casos das Louceiras do Maruanum (Amapá-Brasil) e das nações Autochtones (Québec-Canadá)

Apesar de ser um patrimônio cultural material e imaterial do Estado do Amapá, somente em 2015 que as portas museológicas foram abertas às mulheres do Maruanum. A iniciativa de articular essa inserção da cultura ceramista no museu foi do pesquisador Fabrício Costa Ferreira, com a parceria do Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá (IEPA), Associação das Louceiras do Maruanum (ALOMA), e Prefeitura Municipal de Macapá por meio do Instituto de Promoção da Igualdade Racial (IMPROIR).

Fotografia 1: Dona Marciana, louceira do Maruanum na exposição



Fonte: Diário do Amapá (2015)

A primeira exposição das Louceiras do Maruanum (Fotografia 01) foi realizada no período de 25 a 28 de agosto de 2015, no Núcleo de Pesquisa Arqueológica (NuParq/IEPA) que, além do laboratório, também mantém um espaço museológico. Como descrito por Ferreira (2016, p. 167), a exposição foi um desdobramento engendrado pela pesquisa de mestrado realizada nas comunidades do Maruanum, e contou com a participação ativa das louceiras nas tomadas de decisões.

Marquei outra reunião com elas na comunidade e apareceram algumas louceiras. Nesse momento, a elaboração começou a tomar corpo e organizamos

coletivamente como deveria ser a exposição e o que seria tratado. No decorrer da reunião, definimos alguns pontos marcantes que surgiram durante o diálogo. Concluímos que seria importante contar as histórias dos antigos por meio de fotografias que elas guardam, de lembranças e das peças antigas guardadas, cuja representação contém o mesmo valor simbólico. Outro fato que elas acharam importante mostrar foram as ferramentas e a matéria-prima utilizada na construção da louça, pois assim se mostraria como “é que faz a louça”. As cores verde, branca e vermelha, que entraram na composição da exposição, também foram detalhes que elas decidiram. Além disso, houve a vontade de expor o barreiro e as regras que envolvem a “vovozinha”, demonstrando o interesse e a importância dessa relação ontológica. Esta foi uma questão que permeou a exposição e contribuiu para mostrar ao público que a louça não é apenas uma peça de cozinha (FERREIRA, 2016, p. 167).

A ideia de Ferreira como pesquisador em organizar uma exposição com a produção ceramista das louceiras do Maruanum mostra a importância da função social da pesquisa, dando à comunidade o retorno, a oportunidade de conquistar espaços em museus, lugares de memórias e de ressignificação de identidades que habitualmente estão marcados pela herança colonialista de valorização da cultura erudita e europeia.

Outra iniciativa para o fomento cultural do Distrito do Maruanum foi organizada por Célia Souza da Costa, pesquisadora das comunidades do Maruanum e uma das autoras deste artigo. Em 2019, ela articulou junto ao Serviço Social do Comércio de São Paulo (SESC/SP) uma turnê das louceiras do Maruanum que integram o grupo de Marabaixo³ de Santa Luzia do Maruanum (Fotografia 2).

³ Quanto a origem do Marabaixo existe várias versões atribuindo significados a palavra. A mais conhecida é que negros escravizados na travessia do Atlântico cantavam nos navios negreiros, “mar acima e mar abaixo”. Outra versão é que Marabaixo é originado do Morabit ou Mourabut significando “sacerdotes dos vales”; ou ainda está ligado ao Marabuto ou Marabut, do árabe Morabit “sacerdote dos malês”. Os Malês foram negros escravizados de origem islâmica que também foram transportados para o Brasil para servir aos interesses da exploração. A dança do Marabaixo é um patrimônio cultural do estado do Amapá, sendo uma manifestação cultural de influência africana. Os cantos, ou melhor, os ladrões de Marabaixo são versos improvisados que no primeiro momento relembavam a saga dos navios negreiros na travessia do Oceano Atlântico (COSTA, 2019, p.01).

Educação museal: os casos das Louceiras do Maruanum (Amapá-Brasil) e das nações Autochtones (Québec-Canadá)

Na mala, além das roupas e adereços de Marabaixo, as mulheres levaram louças de barro para serem expostas durante as apresentações.

Fotografia 2: Grupo de Marabaixo de Santa Luzia do Maruanum



Autoria: Mateus José Maria, 2019

Como pesquisadora, Costa precisava dar um retorno social às comunidades do Maruanum, resultado das investigações de mestrado⁴ e doutorado⁵, tendo como enfoque a tradição ceramista das Louceiras do Maruanum. Diante da conquista em âmbito nacional por meio do Sesc São Paulo, as mulheres e homens do Maruanum participaram do Projeto Percursos da tradição com apresentações de Marabaixo em todos os núcleos do Sesc São Paulo. Além da conquista de espaço nacional, os integrantes do grupo de Marabaixo receberam cachês que fomentaram as demais atividades do grupo, como a compra de tecidos para roupas, lanches, transporte, etc.

⁴ COSTA, Célia Souza da. **Patrimônio Cultural do Estado do Amapá: o caso das Louceiras do Maruanum em observância ao Princípio da Equidade Intergeracional**. 2014.136 f. Dissertação (Mestrado em Direito Ambiental e Políticas Públicas). Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2014.

⁵ COSTA, Célia Souza da. **Louceiras do Maruanum (Amapá): estratégia educativa para a conservação da tradição do criar-saber-fazer ceramista**. 2020. 206f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.

A segunda oportunidade da tradição ceramista do Maruanum adentrar o museu novamente ocorreu em 2016, desta vez, a exposição ocorreu no período de 16 a 30 de novembro, no Museu de Arqueologia e Etnologia do Amapá (MAE/AP), localizado em Macapá, capital do Estado. O tema escolhido para a exposição foi “Maruanum: a riqueza que vem do barro” (Fotografia 3).

Fotografia 3: Exposição da cerâmica do Maruanum no MAE



Autoria: Jéssica Alves/G1

Segundo Figueiredo (2016, p. 1), a exposição foi uma iniciativa do museu para marcar as celebrações da Semana da Consciência Negra no Amapá. Diferentemente do museu convencional, onde as peças não estão à venda, o MAE comercializou as peças expostas, tendo como objetivo estimular a produção ceramista nas comunidades do Maruanum, transformando-se em uma vitrine à tradição da cultura do barro. Deste modo, o museu configura-se como um espaço de visibilidade para a cerâmica do Maruanum.

Também existe outra exposição fixa aberta ao público na sede do IMPROIR (Fotografia 4). O IMPROIR tem como missão promover e acompanhar no âmbito municipal de Macapá as políticas de igualdades racial. Ao entrar na instituição, o visitante poderá apreciar louças de barro produzidas pelas louceiras do Maruanum,

Educação museal: os casos das Louceiras do Maruanum (Amapá-Brasil) e das nações Autochtones (Québec-Canadá)

assim como conhecer os instrumentos utilizados na produção das peças. Integra o acervo da exposição outros objetos alusivos à cultura africana e afro-amapaense como fotografias de religiões afro-brasileiras.

Fotografia 4: Exposição aberta das louças do Maruanum no IMPROIR



Autoria: Célia Souza da Costa (2018)

Observamos que a ação museal sobre as louças de barro das Louceiras do Maruanum ainda é embrionária. As primeiras iniciativas de organização das exposições foram realizadas com o apoio direto das ceramistas, com a utilização da escuta, por parte da equipe museológica. Uma mudança de postura, pois houve o envolvimento das produtoras das louças de barro nas decisões museológicas, a respeito aos seus conhecimentos tradicionais, intuições e sensibilidades.

Essa abertura para a participação das Louceiras do Maruanum nas tomadas de decisões sobre as exposições é nova. Os profissionais que sistematizam as exposições museológicas, com o advento do pensamento decolonial têm praticado a escuta atenta dos comunitários. Outra ação realizada pelos museólogos e demais profissionais é estudar teoricamente e fazer imersão *in loco* na cultura de cada comunidade, buscando compreender o entendimento ancestral tradicional, os rituais, costumes, a cultura, adentrando a racionalidade do mundo da vida.

Nações autochtones: a re-construção pós pensionato de saberes e tradições nos museus de Québec

Para um melhor entendimento dos processos museológicos ligados às artes autochtones no Québec, sem dúvida devemos nos remeter ao passado desses povos. O território quebequense conta com a presença de onze nações autochtones⁶ (LEPAGE, 2002, p. 69) que estão espalhadas por todo território desta província, situada no leste do Canadá. Possuindo uma grande diversidade de tradições, estilo de vida, espiritualidades e línguas, essas nações possuem um mesmo passado marcado pelo processo de colonização e de assimilação⁷.

A colonização no Canadá iniciou com a chegada dos franceses no século XV e foi enormemente destruidora às nações autochtones: causando suas mortes, por meio da transmissão de doenças, da supressão de suas tradições, culturas, línguas e práticas artísticas. Este processo visou a assimilação dos autochtones e se intensificou por meio da Lei sobre os Índios, promulgada em 1876, antes chamada Ato dos Selvagens (LEPAGE, 2002, p. 21). Nesta lei, estabeleceu-se o governo federal como gestor da vida dos povos autochtones. A partir de então, ao estarem sob a tutela do governo federal, esses povos passam a ser alvo de políticas de assimilação da cultura ocidental. As quais perduram até os dias atuais.

Dentre as muitas ações estabelecidas por esta lei, como os processos sedentarização e evangelização, talvez a mais cruel seja a criação e institucionalização dos chamados pensionatos indígenas, por todo território canadense. O primeiro pensionato foi aberto em 1863, na Colômbia Britânica, província do Oeste canadense. Em 1920, uma reforma da Lei sobre os Índios torna obrigatório a ida das crianças indígenas aos pensionatos dos sete aos quinze anos.

Essa obrigatoriedade forçou de modo violento e sem a permissão dos pais, a retirada dessas crianças do convívio familiar. Elas eram levadas para os

⁶ O termo autóctone é utilizado para designar as 10 Primeiras nações do Québec e a nação *Inuit*.

⁷ O termo assimilação é utilizado neste texto como referência ao processo do governo canadense de destruir toda cultura, tradição e língua indígena de modo que estes passem a ser "bons franceses".

pensionatos e lá permaneciam por dez meses e, mais tarde, retornavam para alguns meses de férias. Segundo Lepage (2009, p. 26), essa política dos pensionatos alterou completamente a dinâmica relacional desses povos que tiveram suas crianças e adolescentes surrupiadas de suas comunidades, das suas tradições e costumes.

Ao chegarem nos pensionatos, as crianças eram separadas por idade e sexo, sendo assim, os irmãos maiores eram separados dos menores, podendo reunir-se somente nos momentos de recreação. Cada criança era identificada por um número, era proibida a comunicação na língua materna. Elas eram forçadas a aprender falar francês ou inglês, as línguas dos colonizadores. No pensionato, as crianças e adolescentes autochtones aprendiam o catecismo e a cultura europeia: desde como se vestir, dormir em camas, comer e até seus comportamentos iam se transformando. Conforme Bousquet (2012, p. 8), de povos pacíficos e cooperativos, eles passaram a aprender a competir, e essa competição era incentivada pelos professores e religiosos.

Além do mais, muitos sofreram abusos dos mais diversos: psicológicos, físicos e sexuais. A experiência dos pensionatos forçou crianças e adolescentes autochtones a imergirem em uma empresa de “[...] conversão sistemática [...]”, cuja finalidade era a inserção de uma nova maneira de pensar, agir e se comportar (GLASMAN, 2014, p. 152). Essa nova cultura subjulgava e ameaçava a existência social, cultural, cosmológica e tradicional das Nações Autochtones.

O último pensionato canadense encerrou as atividades somente em 1996. Por isso, esta parte da história dos povos autochtones é ainda muito viva e recente. Estima-se que mais de 150 mil crianças passaram pelos pensionatos em todo Canadá. Atualmente, 80 mil destas pessoas estão vivas e se dizem “[...] sobreviventes [...]” deste período que foi reconhecido pelo primeiro ministro canadense, Stephen Harper, como “[...] um triste capítulo de nossa história” (BOUSQUET, 2012, p. 1).

Dois anos antes do pedido de desculpas do primeiro ministro, uma “Comissão de Verdade e Reconciliação do Canadá (CVR)” foi instituída com o objetivo de tornar público todo esse período dos pensionatos, por meio de uma

coleta de arquivos e testemunhos dos sobreviventes. Todo material serviu para a criação do relatório final apresentado em junho de 2015, ao governo de Justin Trudeau. Este relatório da CVR contém 94 recomendações destinadas ao governo, entre elas: a instauração de uma enquete nacional sobre o desaparecimento das mulheres e crianças indígenas; a melhoria ao acesso dos indígenas ao ensino superior; redução do número de crianças indígenas em famílias adotivas; melhoria à assistência médica aos indígenas; dentre outras.

Apesar de todo sofrimento e traumas causados pelos pensionatos, muitos autochtones saíram dos pensionatos diplomados. Glasman (2014, p. 153) indica que eles aprenderam algumas técnicas do mundo das artes como a música, esculturas e pinturas. Alguns artistas autochtones tornaram-se muito conhecidos no Canadá e utilizaram esse meio artístico como um espaço para suas reivindicações e revitalização de suas culturas.

Além do mais, segundo o relatório da iniciativa de pesquisa sobre as artes autochtones, foi neste período dos pensionatos que muitos objetos e artefatos culturais foram recolhidos pelos arqueólogos e missionários, pois viam a possível desaparecimento desses povos e suas culturas (TRÉPANIÉ, 2018, p. 8). Esses objetos foram vendidos a museus europeus e de todo mundo. Assim, os povos autochtones canadenses bem como sua arte e patrimônio culturais passaram a serem representados nos museus, por meio de da visão de antropólogos e estudiosos ocidentais.

Por isso, os povos autochtones de Québec, bem como seus inúmeros artistas começaram uma série de reivindicações e processos de decolonização e “autochtonisation” das amostras nos museus. Ademais, também reivindicam a criação de museus nas comunidades autochtones e a instauração de processos de repatriação de patrimônios culturais que se encontram em museus fora das comunidades autóctones.

Essas ações baseadas na decolonização dos povos autochtones despertaram organizações em várias comunidades para o fortalecimento de práticas culturais. Como por exemplo, a nação Huron-wendat que administra um museu com exposições permanentes e temporárias (Fotografia 05). Neste museu, a

Educação museal: os casos das Louceiras do Maruanum (Amapá-Brasil) e das nações Autochtones (Québec-Canadá)

nação Huron-wendat conta a própria história, fala sobre o território, a memória e o conhecimento ancestral de maneira interativa (TOURISME AUTOCHTONE, 2020, p. 1).

Fotografia 5: Museu Huron-wendat



Autoria: Tourisme autochtone.

Nesta mesma linha de ação, a nação Innu possui um museu (Fotografia 06). Historicamente “os Innus viviam tradicionalmente caçando, pescando e coletando. No início do século 20, com a expansão da mineração, silvicultura e hidrelétricas, cada vez mais *Innus* têm estabelecido ao longo das costas da margem norte do rio Saint-Laurent [...]” (SECRÉTARIAT AUX AFFAIRES AUTOCHTONES, 2011, p. 24). Inclusive, “[...] a comunidade de Mashteuiatsh, possui várias lojas e negócios, uma cooperativa de crédito, um museu e um complexo comunidade que abriga uma pista de gelo” (SECRÉTARIAT AUX AFFAIRES AUTOCHTONES, 2011, p.27).

Fotografia 6: Museu Pekuakamiulnuatsh de Mashteuiatsh



Autoria: Tourisme autochtone.

A nação Innu criou “várias organizações e infraestrutura, incluindo o Instituto Tshakapesh, para ajudar a proteger seu idioma e promover sua herança cultural. As comunidades Innu têm uma estação de rádio comunitária conectada à rede de Sociedade de Comunicação Atikamekw-Montagnais, que produz programas em Innu e Attikamek (SECRÉTARIAT AUX AFFAIRES AUTOCHTONES, 2011, p. 27). Outra conquista: “[...] a nação Innu está em negociações territoriais globais com os governos do Québec e do Canadá desde 1980, com o objetivo de reconhecimento dos direitos ancestrais e territoriais, bem como o direito de autogoverno” (SECRÉTARIAT AUX AFFAIRES AUTOCHTONES, 2011, p. 27).

Fotografia 07: Museu Innu em Shaputuan



Autoria: Tourisme autochtone.

“A Nação Abénaki deve seu nome à palavra Waban et aki, que significa ‘terra do sol nascente’ está estabelecida em Odanak e Wôlinak, eles são originários dos atuais estados de Maine, Vermont e New Hampshire” (TOURISME AUTOCHTONE, 2020, p. 1). Fazem parte da nação Abénaki, duas comunidades (Odanak e Wôlinak). Elas estão localizadas em Saint-Laurent (Québec). “Existem mais de 2.100 Abénaki no Québec, dos quais quase 400 vivem em Odanak e em Wôlinak. Centenas de Abénaki vivem fora de sua comunidade, em qualquer lugar na América do Norte” (SECRÉTARIAT AUX AFFAIRES AUTOCHTONES, 2011, p. 16).

Fotografia 8: Museu dos Abénakis



Autoria: Tourisme autochtone

Como expressões artísticas, a nação Abénaki possui habilidades com cestaria, danças tradicionais, máscaras, totens e foi a primeira nação a ter um museu em Québec. “A comunidade Abenaki Odanak está localizada no Centro do Québec, na margem leste do rio Saint-François”. Ela é uma comunidade referência, pois tem “[...] o museu aborígene mais antigo, bem como o primeiro Colégio de Ensino Geral e Profissional (CEGEP) dedicado à educação dos aborígenes no Québec” (TOURISME AUTOCHTONE, 2020, p. 1). Já a comunidade Wôlinak Abenaki está localizada no rio Bécancour (rio com curvas longas), os comunitários praticam a caça, pesca e outras atividades tradicionais, de acordo com seus costumes e tradições.

Constructos museais: significados, similitudes e diferenças entre as comunidades do Maruanum e nações autochtones.

Os museus são lugares de memória e segundo Doarte (2018, p. 112-113) são divididos por categorias: museu-templo, museu-vitrine e museu-laboratório. Segundo o autor, em se tratando do museu- templo, “[...] ele simplesmente elenca,

seleciona, sacraliza, expõe e defende algo, em geral materialmente físico (roupas, louças, obras de arte, etc.), sem a interlocução desses itens com temas contemporâneos”. O museu-vitrine “[...] oferece as conexões temporais, espaciais e existenciais dos objetos que estão dentro dele”. Outra característica do museu-vitrine é utilizar itens e temas “[...] com a função de construir uma narrativa de coesão da população no argumento da identidade, há nele a capacidade de fazer uma relação com o ontem, com o hoje, com a diversidade, com as culturas, com as fronteiras sociais [...]” (DOARTE, 2018, p. 114).

Já “o museu-laboratório é a perfeição dos museus. É nele que a sociedade se encontra para se identificar ou para encontrar estranhezas. Nele, um local composto por interações de diversos tipos entre o ser humano, as artes, as culturas e a sociedade” (DOARTE, 2018, p. 115). Assim, com as transformações sociais, os museus também acompanharam esse processo, sendo museu um local capaz de promover debates agregando “[...] nos quais muitos grupos formadores de uma só sociedade podem se encontrar, se apresentar, se representar, se defender e manter o exercício democrático de forma ética (DOARTE, 2018, p. 116).

Diante de tantas possibilidades, fica um questionamento: será todos os grupos de uma só sociedade tem as mesmas oportunidades de representação nos museus? Brulon (2020) traz uma resposta para essa indagação no artigo denominado “Descolonizar o pensamento museológico: reintegrando a matéria para re-pensar os museus”. Primeiro, Brulon (2020, p. 3) diz que “[...] uma sala de museu é palco para a encenação de identidades forjadas por relações de poder sedimentadas pelo tempo desde a colonização”. Isso significa que o museu em toda a sua estrutura e composição traz a dominação como ponto crucial.

É nos museus que também é decidido quem será o protagonista e quem será invisibilizado, “[...] quem produz e quem consome, ou quem pensa e quem é objeto de pensamento, materializam, nos regimes de colonialidade herdados de um passado pouco contestado, os patrimônios valorados no presente” (BRULON, 2020, p. 3). Além do mais, os museus são compostos por objetos transmissores de um “[...] discurso encenado por certos atores. Suas vitrines são o resultado de escolhas de outros. Aquilo que materializam é produto de um processo complexo e

politicamente determinado que intitulamos teoricamente de musealização” (BRULON, 2020, p. 3).

A musealização é um processo produtor de discursos e representações da sociedade hegemônica pautada na racionalidade moderna. Com o alvorecer da decolonialidade como um pensamento latino americano voltado para a América Latina, para a realidade dos povos originários com o objetivo de trazer uma nova forma de pensar e atuar no mundo, a decolonialidade desperta discussões sobre como a colonização permanece nas estruturas sociais por meio da colonialidade do saber, do poder e do ser (BALLESTRIN, 2013).

A partir de análises sobre como a colonialidade permanece nos países latino americanos, intelectuais como Aníbal Quijano (2005), Walter D. Mignolo (2003, 2010), Ramón Grosfoguel (2009), dentre outros estimularam um levante dos povos tradicionais para reagir diante da invisibilidade criada pela colonialidade substanciada pela modernidade que desqualifica as minorias e trata os povos tradicionais como bárbaros, atrasados e rudes (COSTA, 2020). Com a reação, os povos tradicionais na América Latina e também em outros países do mundo conquistam alguns espaços institucionais, como os museus que passam por um processo de criação de novos constructos sobre a musealização.

A descolonização do pensamento museológico significa a revisão das gramáticas museais. O que implica na possibilidade de patrimônios e museus serem disputados por um maior número de atores. Por sua vez, isso materializa os sujeitos subalternizados no bojo de um fluxo cultural intenso que leve à composição de novos regimes de valor, a partir da denúncia dos regimes de colonialidade imperantes (BRULON, 2020, p. 05). Com o avançar da luta e resistência dos povos tradicionais em todo o mundo, foi necessário que os Estados constituídos e pautados na lógica hegemônica abrissem diálogos com essas populações que exigem o direito de existirem e (re)xistirem de acordo com as suas tradições e todo o arcabouço de estrutura social de cada nação.

A exemplo dessas conquistas temos as comunidades do Maruanum, no Brasil, e as nações autochtones, em Québec no Canadá. No Brasil, mais especificamente no Amapá e nas comunidades do Maruanum, as inserções

museais ainda são iniciais, aos poucos os bens culturais populares formadores do patrimônio cultural vão ocupando espaços nos museus. Essas exposições, como no caso das Louceiras do Maruanum são importantes e geram significados de fortalecimento da autoestima de toda comunidade e de valorização do patrimônio cultural, do criar-saber-fazer comunitários. Pelo que foi observado, houve exposições inspiradas no museu-templo, museu-vitrine e museu-laboratório (DOARTE, 2018) nestas iniciativas museais.

Nas exposições em que as louças de barro do Maruanum foram protagonistas, há relatos de que as louceiras e as comunidades foram ouvidas e a participação delas foi ativa nas decisões referentes as atividades museais. Essa abertura para o ouvir e compartilhar responsabilidades com as comunidades e especialmente as produtoras dos bens culturais, no caso das Louceiras do Maruanum é um ato decolonial. Enquanto lugar regido pela racionalidade moderna, o museu começa a curvar-se para a racionalidade dos povos, às necessidades culturais, ritualísticas e ancestrais.

No Canadá, na província de Québec onde vivem parte das nações autochtones, as exposições dos bens culturais indígenas ocorrem tanto nos principais museus oficiais como também nos museus comunitários que são geridos pelos autochtones. Há também a utilização do museu-templo, museu-vitrine e museu-laboratório na sistematização das exposições. Sendo que museu-vitrine e museu-laboratório são bem mais utilizados nos museus comunitários, que têm como agentes de promoção de educação ambiental patrimonial os próprios autochtones.

As nações autochtones fortalecidas pela CVR e por um pacote de políticas públicas resultantes de lutas e articulações dos autochtones conseguiram estabelecer em seus territórios certa infraestrutura capaz de auxiliar na governança, dentre essas conquistas estão os museus comunitários. Esses museus são administrados de acordo com as decisões comunitárias, compostas por exposições temporárias e permanentes, possuem *site* e outros materiais de divulgação capazes de publicizar as ações museais. Todas as atividades museais são pensadas pelos

artistas autochtones e sistematizadas a partir da cosmovisão dessas nações de acordo com suas culturas, costumes e identidades.

Inspirados, os autochtones fomentam outras iniciativas artísticas como parte da afirmação cultural e como símbolo de resistência, como por exemplo, diversos canais no *YouTube*, literatura autochtone, etc. Os significados destes constructos museais decoloniais para as comunidades do Maruanum e para as nações autochtones são de fortalecimento, afirmação e funcionam como estratégia política de resistência de suas culturas e modos de vida tradicional. Cada povo, comunidade tem uma racionalidade própria e ações decoloniais vão de encontro com as formas estabelecidas pela sociedade hegemônica, normativa e moderna.

As similitudes entre ambas são o contato com a natureza, onde a natureza não está separada, pessoas e natureza possuem estados simbióticos. Todo o repertório de patrimônio cultural desencadeados pelas dinâmicas de vida advém desse diálogo de sujeitos e natureza. Outra similitude está no se fazer ouvir no processo de construção de exposições museais, no estar presente nas tomadas de decisões, acerca das mensagens que serão repassadas ao público.

Em relação às diferenças, avaliamos que as comunidades do Maruanum precisam caminhar rumo à conquista do próprio museu comunitário. O que será possível em breve, assim que o Centro Cultural das Louceiras do Maruanum for inaugurado pela Prefeitura Municipal de Macapá. A exemplo das nações autochtones, esse centro poderá abrigar exposições fixas e temporárias e demais ações de educação ambiental patrimonial referente aos bens culturais comunitários. A segunda diferença é a existência de uma pasta de políticas públicas destinada especificamente para o fomento dos projetos culturais, sociais e científicos das nações autochtones, o que no Brasil está em um caminhar desafiador e de enfrentamentos.

Considerações Finais

O nosso esforço acadêmico em apresentar as experiências museais das Louceiras do Maruanum e das Nações Autochtones caminharam para reafirmar o

quanto os saberes intergeracionais são fundamentais para o estabelecimento de atividades museais mais fidedignas; em que os comunitários assumem a responsabilidade de contar a própria história, a partir da sua ótica ancestral e tradicional.

Apesar da existência da crítica em relação ao método comparativo, vale ressaltar que em momento algum fizemos juízos de valor referentes as comunidades do Maruanum e as nações autochtones. Reconhecemos que cada uma tem o seu lugar, a sua trajetória histórica, social e ontológica e conseqüentemente o seu caminhar influenciado pelo tempo e espaço.

Porém, os elos que unem essas comunidades tão diferentes está no fato de serem povos tradicionais renegados pela modernidade e forçados a entrar na normalidade e normatividade hegemônica. Então, retratar as ações museais conquistadas e criadas pelas comunidades do Maruanum e pelas nações autochtones foi um desafio epistemológico, um esforço teórico e prático.

Referências

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n.11. Brasília, mai./ago. de 2013, p.89-117.

BOUSQUET, Marie-Pierre. **Êtres libres ou sauvages à civiliser ? L'éducation des jeunes Amérindiens dans les pensionnats indiens au Québec, des années 1950 à 1970**. Revista de histoire de l'enfance « irrégulière » Le Temps de l'histoire. 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rhei/3415>

BRULON, Bruno. Descolonizar o pensamento museológico: reintegrando a matéria para re-pensar os museus. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, Nova Série, v.28, 2020, p.01-30.

COIROLO, Alícia Durán. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. **Atividades e Tradições dos Grupos Ceramistas do Maruanum (AP)**. V. 7. Série Antropologia. Belém-PA. 1991.

COSTA, Célia Souza da. **Patrimônio Cultural do Estado do Amapá: o caso das Louceiras do Maruanum em observância ao Princípio da Equidade Intergeracional**. 2014.136 f. Dissertação (Mestrado em Direito Ambiental e Políticas Públicas). Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2014.

COSTA, Célia Souza da. **Louceiras do Maruanum (Amapá): estratégia educativa para a conservação da tradição do criar-saber-fazer ceramista**. 2020. 206f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.

COSTA, Célia Souza da. **Povos tradicionais e decolonialidade: diálogos emergentes**. 2020. Disponível em: < http://conteudo.caedjus.com/interdh2020_gt09> Acesso em: 30 jul.2020.

COSTA, Célia Souza da. Ancestralidade e cultura afro na dança do Marabaixo do Maruanum-amapá. **Revista Eonline**, 2019. Disponível em: <<https://www.sescsp.org.br/files/artigo/8360c4db/457e/4576/9e11/1f9aec62e5ba.pdf>> Acesso em: 30 jun.2020.

DOARTE, Luciano Chinda. **Memória, patrimônio e sociedade: ensaios sobre interações socioculturais na contemporaneidade**. Curitiba: Instituto Memória, Centro de Estudos da Contemporaneidade, 2018.

FERREIRA, Fabrício Costa. **"Desde que me entendi". Tecendo saberes e fazeres relativos à louça da Comunidade Quilombola do Maruanum, Amapá/AP**. 184 f. Dissertação (Mestrado Antropologia). Universidade Federal do Pará. 2016.

FIGUEIREDO, Fabiana. Exposição reúne louças produzidas por mulheres de distrito de Macapá. Portal G1/AP.2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2016/11/exposicao-reune-loucas-produzidas-por-mulheres-de-distrito-de-macap.html>> Acesso em: 30 mai.2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GLASMAN, Dominique. **OTTAWA Gilles. Les pensionnats indiens au Québec. Un double regard**. Revue française de pédagogie. 2014. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/rfp/4656>> Acesso em: 30 jun.2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo : Atlas, 2017.

LEPAGE, Pierre. **Mythes et réalités sur les peuples autochtones**. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) et l'Institut Tshakapesh, 2019. Disponível em: <<https://www.cdpedj.qc.ca/Publications/Mythes-Realites.pdf>> Acesso em: 30 jun.2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2.ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SECRÉTARIAT AUX AFFAIRES AUTOCHTONES. Amériindiens et Inuits: portrait des Nations Autochtones du Québec. 2 ed, 2011. Disponível em: <https://www.autochtones.gouv.qc.ca/publications_documentation/publications/document-11-nations-2e-edition.pdf> Acesso em: 31 jul.2020.

TOURISME AUTOCHTONES. Huron-wendat. Disponível em :<<https://tourismeautochtone.com/quoi-faire/musee-huron-wendat>> Acesso em: 31 jul.2020.

TOURISME AUTOCHTONES. Museu Pekuakamiulnuatsh de Mashteuiats. Disponível em :< <https://tourismeautochtone.com/quoi-faire/musee-amerindien-de-mashteuiatsh>> Acesso em: 31 jul.2020.

TOURISME AUTOCHTONES. Museu Innu em Shaputuan. Disponível em :<<https://tourismeautochtone.com/quoi-faire/musee-shaputuan>> Acesso em: 31 jul.2020.

TOURISME AUTOCHTONES. Museu dos Abénakis. Disponível em :< <https://tourismeautochtone.com/nations/abenakis>> Acesso em: 31 jul.2020.

TRÉPANIÉ, France. **Initiative de recherche sur les arts autochtones. Rapport des Consultations.** Conseils des Arts. 2008.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Tradução Daniel Bueno. Revisão técnica Dirceu da Silva. Porto Alegre : Penso, 2016.

Ecomuseu da Amazônia: o patrimônio local da representatividade dos biomapas

Maria Terezinha R. Martins
Vinícius de Araújo Pacheco

Eu queria que a comunidade contasse a sua história [...] que a comunidade identificasse o patrimônio dela ... eu não queria um mapa quantitativo, eu queria um mapa qualitativo [...] que qualquer visitante ao visualizar o território (a partir dele), já pudesse identificar o que existia de patrimônio naquele lugar [...] (MARTINS, 2011).

Introdução

O Ecomuseu da Amazônia define-se como um museu de território criado em 2007 no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC); em 2008 foi integrado à Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira-Funbosque. Diferencia-se como uma experiência singular alicerçada nos preceitos da nova museologia, tem seu foco no desenvolvimento humano sustentável de comunidades periféricas da região insular de Belém.

A proposta do Ecomuseu é fazer com que esses grupos (populações) “tomem posse” de seus patrimônios adquirindo os elementos necessários para que possam geri-los em benefício próprio. E mais, que essas populações

compreendam que, suas riquezas naturais, suas histórias e memórias, bem como seus saberes e fazeres sejam suas matérias-primas, seus aportes, a favor de seu próprio bem viver. Colocações ratificadas por (VARINE, 2012, p. 185):

O museu-território é a expressão do território, qualquer que seja a entidade que toma a iniciativa e a autoridade que o controla: associação, mecenas, administração local, instituição científica, agência de desenvolvimento, programa de turismo cultural, etc. Seu objetivo é a valorização desse território e, sob esse ponto de vista, é realmente um instrumento do desenvolvimento em primeiro grau.

As ações do Ecomuseu da Amazônia são orientadas pelo que se chama de “Programa de Capacitação”, estabelecido a partir de um diagnóstico acerca das fragilidades e potencialidades observadas e apontadas pela própria comunidade seja em nível social, econômico, político ou cultural. Para isso, sua equipe técnica se organiza em Eixos Temáticos que funcionam sob o signo da interdisciplinaridade: eixo cultura, meio ambiente, turismo de base comunitária e cidadania. Assim, seus projetos, ações e atividades integram conhecimento técnico-acadêmico e conhecimento empírico (experimental).

Quanto ao tema em questão “*Ecomuseu da Amazônia: o patrimônio local na representatividade dos biomapas*”, é pertinente defini-lo simplesmente, como uma “experiência visual cartográfica representativa do patrimônio comunitário”, criado em meio às ações e atividades de um Ecomuseu em território amazônico. É aceitável também compreendê-lo, como um método desenvolvido para sistematizar e salvaguardar esse patrimônio, a cultura e a vida de populações que, de forma consciente ou inconsciente, mantêm viva suas tradições. Ou ainda, como um modelo de inventário visual (participativo) do patrimônio cultural amazônico.

Assim, este artigo tratará especificamente do produto *Biomapa*, da experiência técnico-museológica e artística que o gerou e o definiu como um modelo de inventário visual exclusivo do programa Ecomuseu da Amazônia. Nesse processo, abordará também suas particularidades estéticas (técnicas e expressivas), o conhecimento implícito em sua visualidade (simbólico/etnográfico), sua linguagem didática como portador dos saberes e fazeres tradicionais amazônicos. E certamente, sua relevância como modelo de inventário visual do

patrimônio comunitário aplicado ao turismo e ao desenvolvimento local, podendo ser adotado por novas iniciativas da museologia social.

Em suma, o Biomapa será discutido aqui como uma representação cartográfica de referência visual do patrimônio comunitário em território amazônico. Além de que, a partir do Biomapa é possível “ver” sob a densidade das matas, a paisagem cultural comunitária em sua extensão territorial, ao mesmo tempo em que nos orienta e possibilita sua acessibilidade.

Esteticamente faz-se uma descrição acerca das imagens coletadas e produzidas em sua visualidade, bem como, uma reflexão referente à sua representatividade simbólica enquanto elementos representativos da cultura local. Em nível estratégico, como um programa vinculado a uma fundação (Funbosque), é factível disponibilizar informações e posterior divulgação, de estratégias e métodos com ênfase em ações e atividades educativas voltadas à valorização, ao desenvolvimento local e conseqüentemente à qualidade de vida de seus moradores.

Desenvolvimento

Sobre uma experiência

Estruturalmente, a ideia de museu é associada a um prédio, uma construção, um espaço cercado, delimitado. Ao contrário, a princípio, um ecomuseu não pode ser associado a limites estruturais, a um espaço definido ou delimitado, mas sim, a um território que integra, por sua vez, patrimônios e comunidades e tendo como aporte o desenvolvimento local. Segundo Martins e Varine (2012, p. 39), “O Território se adapta estreitamente às próprias características, terra firme ou ilha, urbana, periurbana ou rural”.

Enquanto a estrutura dos componentes desse Território, assim se constitui o patrimônio servindo-se dos elementos materiais e imateriais da herança de cada comunidade, reconhecidos por um inventário participativo permanente, como materiais pedagógicos. A comunidade - dirigindo-se às pessoas, adultos, jovens e crianças, suscetíveis a representar os papéis de formador, de agente de

desenvolvimento nas suas respectivas comunidades e dirigindo-se a elas na linguagem de sua cultura viva.

O desenvolvimento local ocorre a partir do museu como um instrumento polivalente de ação territorial, de mobilização e das forças vivas das comunidades. Nestes termos, a participação social é um conceito fundamental para que se avance no sentido do desenvolvimento em todas as suas dimensões (SIMONIAN, 2018). Assim, um museu a exemplo do Ecomuseu pode se constituir numa ferramenta importante para tal avanço, uma vez que está contribuindo para o fortalecimento das comunidades a ele ligadas.

Na concepção de museu, geralmente há uma “planta” apropriada a sua estrutura, capaz de nos dar informações diversas sobre sua ocupação no espaço. Por meio dela, é possível saber onde está a biblioteca, os banheiros, a coleção permanente, e as exposições periódicas. O espaço integra, ainda, as coleções que o constitui e o público visitante, ou seja, subespaços delimitados estruturalmente, bem dividido e organizado que, no caso, pode ser visualizado antes mesmo de conhecê-lo presencialmente.

Um ecomuseu não possui “planta”, vincula-se a territórios, territórios que abrangem “estruturas” em suas extensas áreas. No caso do Ecomuseu da Amazônia, ele insere rios, furos, florestas, casas, agrupamentos humanos ou tudo junto ao mesmo tempo (patrimônios e comunidades). Certamente, a experiência museológica que, por intermédio técnico e artístico, deu origem ao Biomapa, resultou (como no caso da “planta” do museu) da necessidade de se obter o controle visual, não de uma estrutura, mas de um território onde, no caso, as comunidades participantes do programa estão inseridas.

Assim sendo, é pertinente dizer que a experiência de registro territorial não é originária de um planejamento cartográfico, mas antes, de um pensar museológico e artístico que gerou a necessidade de um “fazer cartográfico”. A ideia a ser seguida, então, passava pelo conceito de musealização.

Musealização é ressignificar um território cultural. Um território que passa a ser compreendido como um enorme museu ao ar livre, onde há uma dinâmica cultural de seus atrativos em nível histórico, político e social. Musealização é transformar em museu um conjunto patrimonial de um dado território (DUARTE, 2013, p. 28).

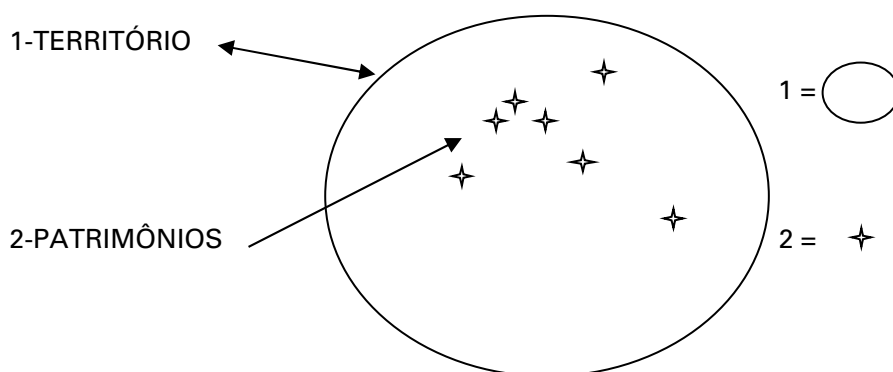
Em destaque, a seguir, um modelo visual singular que explica o ressignificar cultural de um território, onde é apropriado observar uma determinada área contornada (território comunitário) abrangendo aquilo que para os moradores da região define-se como patrimônio comunitário.

Musealização

1 - Delimitação territorial do sistema cultural comunitário

2 - Atrativos (acervo patrimonial)

Esquema 1: Representação visual de um território “musealizado”

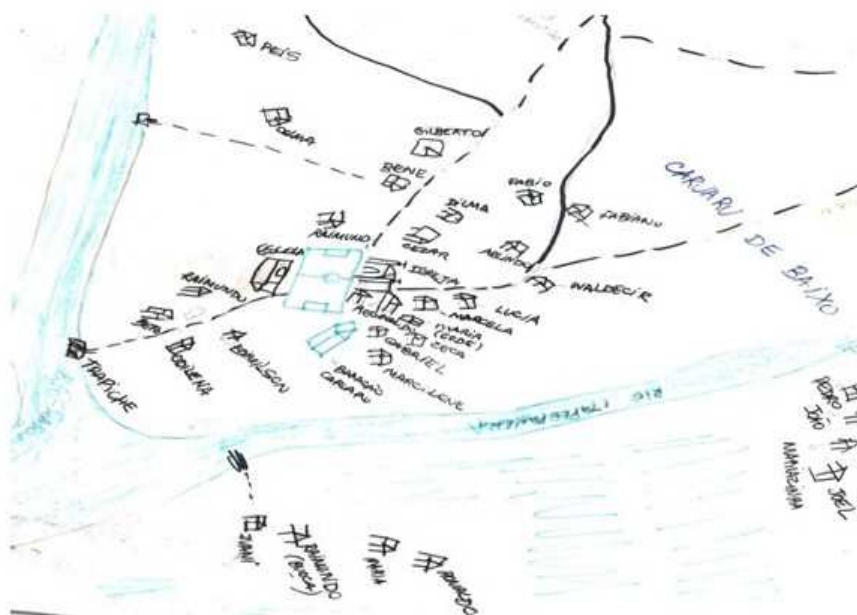


Fonte: Ecomuseu da Amazônia, 2018.

Nessa perspectiva, o Biomapa enquanto produto visual a ser pensado como um modelo gráfico de abrangência territorial (cartográfico), começou a ser “desenhado” como um método de registro para esses territórios, e inseridos nele, seus patrimônios, considerados (para um público externo) como atrativos locais. Nesse sentido, apreender visualmente (desenhar) esses espaços como também suas estruturas, dando ênfase aos patrimônios, em suma, o primeiro passo à ideia de musealização. Era essa a orientação técnica inicial direcionada como proposta do Biomapa junto às comunidades atendidas pelo Programa.

Diante de orientações técnicas aplicadas em campo, alguns moradores locais realizaram as primeiras experiências visuais para a representação de territórios comunitários, as quais originaram os primeiros biomapas de autoria das comunidades. Ou seja, eram os próprios moradores locais que faziam os desenhos (Imagem 1). Assim, as primeiras resoluções da fase inicial dessa trajetória cartográfica-visual podem ser consideradas apenas como registros gráficos por se tratarem de representações singelas do território comunitário com pouca representatividade visual (estética). Por meio deles, as comunidades começavam a ser “apresentadas”, ou mesmo, musealizadas.

Imagem 1: Ecomuseu da Amazônia. Comunidade de Caruaru, ilha de Mosqueiro. Belém / Pará



Fonte: Ecomuseu da Amazônia. Produção comunitária, 2011.

A imagem acima simboliza uma das primeiras tentativas de registro territorial, e apresenta certa dificuldade de legibilidade. Ela está retratando a comunidade de Caruaru, localizada ao centro-leste da ilha de Mosqueiro em Belém-PA. Trata-se, na verdade, de uma produção visual-cartográfica empírica (Biomapa Comunitário) construída a partir de orientação técnico-metodológica do Programa,

a qual buscava contemplar visualmente um território comunitário, com ênfase a seus patrimônios. Nele, é sinalizada a comunidade em seu espaço de abrangência territorial segundo a concepção geográfica dos próprios moradores. Observam-se ainda caminhos, trilhas e, ao entorno, os furos de Tamanduaquara e Itapeapanema.

Quanto à representação estrutural, é observada na imagem 1, a igreja de Santa Rosa de Lima (padroeira da comunidade), o campo de futebol, o barracão comunitário, a escola municipal (Maria Clemildes). E ainda, as casas dos moradores, onde cada uma é identificada com o nome de seu proprietário. Esse aspecto sugere a ênfase dada - provavelmente pelas orientações técnicas - à "identificação" patrimonial, prioridade de sua estratégia metodológica enquanto registro visual cartográfico.

Um fator relevante nesse processo compositivo que precisa ser pontuado aqui refere-se à identificação patrimonial, feita pelos moradores das comunidades orientados por técnicos do programa. O Biomapa, sendo a representação visual do patrimônio comunitário, apresenta àqueles que irão "apreciá-lo" visualmente, somente aquilo que de fato possui significativa carga de valor para seus moradores, ou seja, um conteúdo visual que esteja vinculado à paisagem cultural comunitária, considerada relevante à história e à vida do lugar compartilhada por todos.

Carta do patrimônio comunitário: o elemento simbólico

Apresentar um produto cartográfico que represente visualmente os patrimônios comunitários sobre extensas áreas territoriais da região amazônica é, sem dúvida, uma experiência complexa e desafiadora. De acordo com o que se foi dito anteriormente, para um Ecomuseu, tratando-se especificamente aqui do Ecomuseu da Amazônia, *Patrimônio Comunitário* refere-se a "um bem" reconhecido e compartilhado por moradores da região (comunidades amazônicas). Isto significa dizer que os patrimônios apresentados na visualidade dos Biomapas são representações descritivas e simbólicas daquilo que a própria comunidade considera como sendo seu patrimônio.

Para esse contexto, a pesquisa de campo (estudo etnográfico das áreas de atuação do Programa Ecomuseu da Amazônia) passou a ser o modelo científico utilizado pelo programa à sua realização. A investigação abrange etapas como a *identificação Patrimonial* (inventariação) e posteriormente, o processo *Estético-Compositivo* (visualidade). Esse método em particular passou a denominar-se - *Levantamento Etnográfico* - e é por meio dele que o Biomapa se fundamenta enquanto produto visual representativo desse patrimônio.

O levantamento Etnográfico nesse caso é a alma do processo, é a informação comunitária acerca daquilo que valoriza em seu espaço de vivência, é o expressar de seu conhecimento, de sua história, de seus mitos e crenças acerca do lugar. E será ele no sentido estético-figurado, o conteúdo transformado e apreendido como imagem à visualidade desse produto. Portanto, o Biomapa possui sua própria carga simbólica enquanto “imagem representativa do patrimônio”.

O Biomapa não pode ser reduzido a uma estética figurativa, superficial, isto é, ele não é unicamente um registro visual de alguns elementos “desenhados” sobre um suporte de papel. Muito mais que isso, ele corresponde antes, a um resultado visual extraído de uma iconografia simbólica vinculada aos elementos culturais, às tradições e à memória do espaço ao qual propõe representar. Conceitos estes que a imagem, abstraindo-se do figurativo, dificilmente torna possível ao espectador, ver ou contemplar.

A expressão, tal como a construção, tanto significa um ato quanto seu resultado. Agora, estamos interessados no produto, no objeto expressivo que nos diz alguma coisa. Quando esses dois sentidos são separados, o objeto é visto isolado da operação que o produziu (DEWEY, 2010, p. 179).

Assim, para esse modelo empírico-cartográfico (produto), quando um “elemento” na comunidade é ou passa a ser compreendido e identificado por um determinado grupo como patrimônio local, sua representatividade como imagem no Biomapa, naturalmente irá abstrair (para quem a observa pela primeira vez) sua carga simbólica, experimentada apenas por aqueles que estão inseridos em seu contexto cultural. Ou seja, a imagem que não se vê, por esse observador externo

(representativa do patrimônio) é na verdade em seu aspecto simbólico, o conhecimento, a história e a cultura do lugar em experiência e continuidade nessas populações.

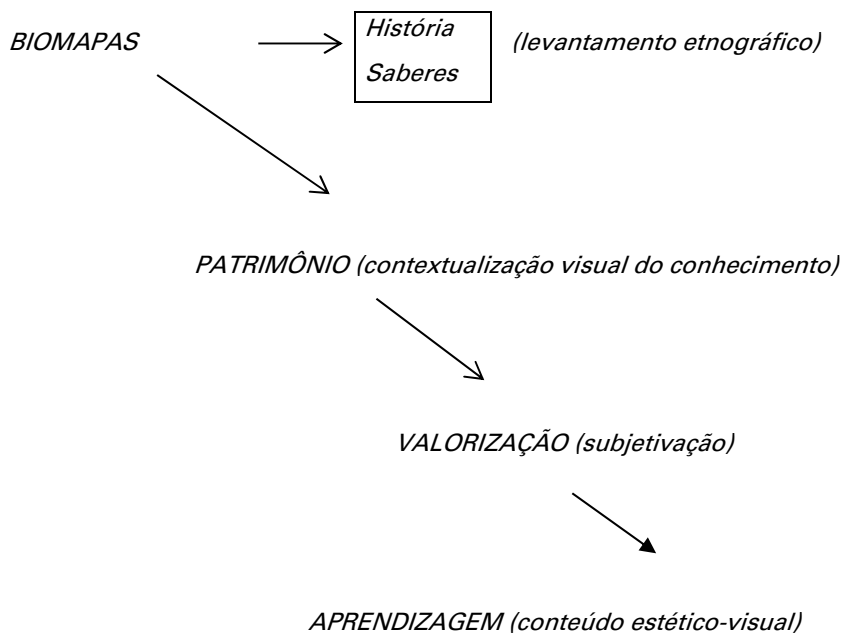
Assim, a ideia originária de se fazer um mapa tecido pelo movimentar do tempo sobre a paisagem amazônica, ...significa, junto a essas atribuições, integrar-se a unidade da vida nesses lugares, perceber sua precisão no que há de melhor dito por aqueles que o vivem e o respiram. Faz-se necessário ouvir suas necessidades, propor e participar de soluções. Deve-se consultar suas memórias, rever suas histórias e ir à busca de seus vestígios. Deve-se escutar o que sabem e observar como fazem. Aprender geografia narrada em tempo, distância e direção (PACHECO, 2016, p. 12).

Nesta direção, o patrimônio comunitário apresentado no Biomapa é antes um elemento simbólico correspondente à vida e a cultura do lugar, “é uma realidade dinâmica, carregada de valores emocionais e ideais, isto é, de verdadeira vida” (CIRLOT, 2007, p. 7). Ou seja, um elemento que “carrega” valores e tradições de natureza comunitária amazônica, e que, no Biomapa são apresentados em particular, como imagens da paisagem cultural das áreas de atuação do programa Ecomuseu da Amazônia.

Assim, uma árvore que se apresenta como patrimônio na visualidade de um Biomapa pode conter em si um valor simbólico, que vai além de um simples ponto de referência no papel. Debaixo dela, por exemplo, (que) gerações inteiras narraram e representaram histórias sobre aquele lugar, sendo ela então, um testemunho vivo de fatos, mitos e lendas locais que, sobrevive de geração em geração.

A visualidade do Biomapa procura, como representação de um museu de território, materializar visualmente esta paisagem e apresentá-la com seus “elementos culturais” específicos da região, comunicando-se com o mundo externo. Compromete-se, enquanto programa institucional acadêmico, com a especificidade desse público, caracterizando-se como um produto de pesquisa de orientação simbólico-visual, agora também, numa perspectiva didático-pedagógica.

Quadro 1: Biomapa - proposta didático-pedagógica



Fonte: Ecomuseu da Amazônia, 2018.

Apresenta-se como exemplo o Biomapa da ilha de Cotijuba, nele é possível observar uma quantidade considerável de informações adquiridas por meio de um processo contínuo de entrevistas e arquivamento de imagens (levantamento etnográfico), além dos aspectos técnico-funcionais e de orientação (referência geográfica, acessibilidade e serviços). Ele permite que se depare com um perfil patrimonial da ilha, destacando as comunidades da Faveira (área urbana), Pedra Branca, Seringal e Poção (áreas de atuação do Programa Ecomuseu da Amazônia).

Imagem 2 - Biomapa Ilha de Cotijuba. Belém/Pará



Fonte: Ecomuseu da Amazônia/ Autor: Vinícius de A. Pacheco, 2012.

Tal procedimento metodológico tem permitido que esses registros visuais dos patrimônios comunitários cheguem até seu público como representações contextualizadas acerca da história e da memória do lugar. Desse modo, preservando-os e valorizando-os para as futuras gerações, a considerar sua relevância como produto transmissor de conhecimento.

Há a comunidade do Seringal ao extremo norte da ilha, onde vive um número significativo de seringueiras. Há um pequeno grupo de moradores que se identificam como filhos dos antigos funcionários que haviam trabalhado na produção do látex na referida localidade. O espaço apresenta as ruínas da antiga residência do proprietário das terras, dono da empresa, registro que testemunha a passagem de um tempo de fartura pelo lugar. Posteriormente, com a escassez das vendas e conseqüentemente com o fim da produção, essas mesmas terras foram

cedidas como parte das indenizações a seus funcionários, terras estas que agora ocupam, junto a seus filhos e netos.

É possível dizer também que o registro patrimonial da região “redesenha” a geografia e a história do lugar, pois, no mesmo período de fabricação do látex do seringal, a fábrica de pneus Bittar, ao outro lado da margem da Baía do Marajó, na ilha de Mosqueiro encontrava-se em plena atividade. Segundo informações dos moradores, esse era um dos destinos da produção, enquanto que outra parte era escoada para Belém às fábricas de balões artesanais.

Eis assim mais um de seus aspectos, o didático, como imagem portadora da paisagem patrimonial de comunidades amazônicas. A imagem que identificada, “fala” sobre o lugar, sobre sua história, suas tradições, lendas e mitos.

Pode-se dizer, assim, que museu e escola se interpenetram, já não se diferenciando quais as atividades de um ou de outra, integrados que parecem estar na vida cotidiana promovendo não apenas a resistência cultural e subjetiva de uma memória social, como capacitando lideranças e instituições organizadas para a tomada de iniciativas...na qual a comunidade se compromete com seu futuro, com a criação de vínculos com o território, com a construção de sua autonomia (PRIOSTI, 2013, p. 161).

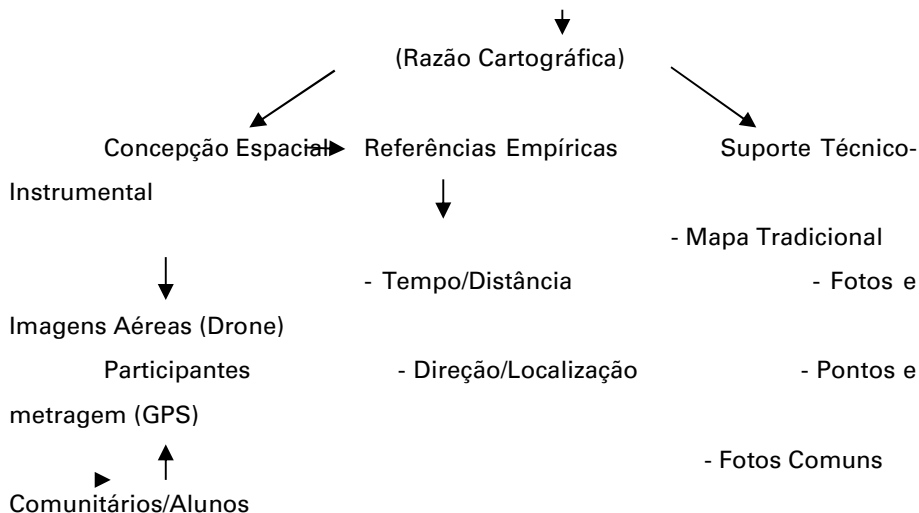
Em suma, o Biomapa é um produto de uma experiência visual da nova museologia, uma estética-cartográfica com o patrimônio comunitário representado nela, e com eles, o conhecimento implícito e sua simbologia cultural específica do universo amazônico. São aspectos particulares que fazem dele um produto visual complexo e ao mesmo tempo exclusivo do Programa Ecomuseu da Amazônia.

Carta do patrimônio comunitário: o elemento cartográfico

Tratando-se de um produto visual de abrangência territorial, o fator cartográfico à sua resolução é fulcral. Entretanto, como já observado nos primeiros Biomapas ainda produzidos por moradores da região (produção comunitária), o aspecto cartográfico neles empregado é feito de forma espontânea, ou seja, livre ou mesmo desprendido de qualquer critério técnico-científico. Assim, podemos dizer que o aspecto cartográfico aplicado à produção dos Biomapas é, em particular, de natureza empírica ou experimental.

No esquema abaixo, pode-se ver como esse modelo cartográfico-experimental (utilizado pelo programa Ecomuseu da Amazônia) está estruturado:

Esquema 2: Identificação patrimonial em território



Fonte: Ecomuseu da Amazônia, 2018.

Dentre as particularidades do “fazer cartográfico experimental” adotado pelo programa para registro de patrimônios em território comunitário, pode-se destacar a *Concepção Espacial* de referência empírica. Por meio dela, o patrimônio é registrado tendo como base, as distâncias mentais (mapeamento cognitivo) relativas à distância/tempo e a direção/localização. Ou seja, ele (o território) e seus patrimônios são apreendidos (cartograficamente e visualmente) com base na concepção de espaço mentalmente adquirida por seus moradores em relação a esse mesmo espaço.

Neste sentido, vale a definição de “mapeamento cognitivo” como orientação morfológica e conceitual a este fazer cartográfico:

Desde a primeira infância, temos consciência de nós mesmos em relação ao resto do mundo físico a partir do processamento espacial de informações. Os psicólogos chamam essa atividade de Mapeamento Cognitivo, o dispositivo mental pelo qual os indivíduos adquirem, ordenam e lembram as informações sobre seu ambiente espacial, em

cujo processo eles distinguem e se definem espacialmente em relação ao mundo vasto, aterrorizante e incognoscível que está lá fora (BROTTON, 2014, p. 10).

A proposta cartográfica apresentada aqui é então um modelo de representação espacial empirista (experimental) construído em coletividade, sua representatividade visual “toma forma” considerando primeiramente a concepção espacial que seus participantes (moradores) possuem em relação ao território e aos patrimônios locais identificados e distribuídos sobre ele.

Assim, ela como experiência não se apropria de regras e técnicas da cartografia tradicional que geralmente são orientadas pelo sistema métrico. Ou seja, seu “espaço” (forma) é concebido cognitivamente, como o fazem seus moradores, e seu conteúdo, advém de uma concepção espacial com temática patrimonial contextualizada na dinâmica da vida cultural de seus participantes.

Já em nível descritivo, considerando a organização dos conteúdos levantados sobre amplos espaços territoriais cartografados, fez-se necessária a formulação de um “padrão visual cartográfico” onde fossem definidos e pautados metodologicamente direcionamentos e etapas à sua produção. Assim, o Biomapa passa a ser concebido como um produto cartográfico elaborado com base em dois procedimentos metodológicos:

1 - Levantamento Etnográfico: Estudo de campo e documental. Coleta e registro de informações acerca dos aspectos patrimoniais (natural, material e imaterial) das comunidades participantes.

2 - Compositivo: Processo técnico-artístico aplicado à representatividade visual do conteúdo levantado (linguagem estético-cartográfica).

Por meio deles, novos direcionamentos metodológicos relativos à funcionalidade (objetivo, finalidade e leitura), ao perfil cartográfico e a estética representativa do produto passaram a compor as ações e atividades técnicas junto às comunidades. Dentre elas: maior participação das populações (famílias) nas etapas de identificação patrimonial (contextualização).

Quanto à sua produção visual, diferentemente da proposta inicial, onde o comunitário fazia o registro (composição), seria o técnico agora (eixo cultura) quem

ficaria com essa atribuição. Assim, passariam a fazer parte do conteúdo visual ou linguagem cartográficas:

- 1 - Referências Geográficas: limites territoriais (fronteiras), paisagens, espaço comunitário (ou indicação), vegetação, ilhas, baías, rios, lagos e furos;
- 2 - Referência de acessibilidade: estradas, ruas, avenidas, travessas, caminhos, vilas e trilhas;
- 3 - Referências Patrimoniais: expressões da cultura popular (arte/artesanato), saberes, fazeres (técnicas e tradições), construções, ruínas, igrejas, praças, praias, florestas e matas;
- 4 - Serviços: escola, ações, comércio, hospitais, segurança, lazer e transporte;
- 5 - Orientação: Posicionamento da cartografia apresentada em relação aos pontos norte, sul, leste e oeste;
- 6 - Símbolos de Leitura: formas, números, cores e ícones;
- 7 - Texto Visual: classificação e organização do conteúdo (elementos visuais) que compõem o todo representativo;
- 8 - Arte: emprego de técnicas artísticas (cores, estilo e representações).

Desse modo, a representatividade visual advinda desse fazer cartográfico traz em seu repertório os elementos que compõem a paisagem etnográfica nessas regiões. Sendo assim, pode-se dizer que essa construção, enquanto proposta visual expressiva desse universo patrimonial, pode também promover a inclusão de seus participantes em relação ao sistema cultural ao qual estão inseridos em cada comunidade, caracterizando-o também como um modelo de produção

Outro aspecto da visualidade cartográfica gerada por esta experiência é que, enquanto imagem de um produto, além de se comprometer com a identificação de patrimônios representando-os como um modelo particular em um museu de território. Ela apresenta-se também como um método cartográfico, podendo ser aplicado em outros projetos e iniciativas com este mesmo perfil, como é o caso de museus comunitários e pontos de memórias espalhados pelo país.

Considerações finais

A pesquisa em questão trata de um produto da nova museologia, originária de uma experiência técnico-museológica e artística realizada pelo Ecomuseu da Amazônia. Os Biomapas, como registros visuais da “paisagem patrimonial de territórios amazônicos”, são capazes de promover resultados efetivos para o desenvolvimento humano em solo comunitário.

Assim, poderão ser utilizados como roteiro turístico para visitação, como registro das tradições relativas a seus saberes e fazeres culturais, possibilitando, também a visualidade de uma área comunitária (em sua totalidade) junto aos elementos que o compõem (incluindo seus patrimônios); como registro de a es e atividades do programa em solo comunitário. E mais, ser utilizado como material didático para projetos acadêmicos voltados à valoriza o e preserva o das tradi es e da identidade amazônica.

Através deles, o patrimônio amazônico é revelado, podendo ser apreciado e compreendido como fonte geradora do saber local, trazendo à tona, particularidades da vida vinculada à paisagem rural. Apresenta o que há sob as florestas, atividades, espécies frutíferas, animais, recursos, o que ainda   exótico, a história que se preserva em sua geografia e em seus hábitos. Enfim, apresenta tudo isso integrado   dinâmica da cultura humana nessa mesma paisagem.

A valoriza o desse acervo patrimonial é relevante e essencial neste sentido porque está vinculada à experimenta o humana nesses espaços, e por isso não pode estar dissociada do processo de constru o do saber pelo patrimônio, o qual representa como produto est tico-visual. Aspectos que os torna sujeitos ao identificar-se como parte desse mesmo patrimônio. E por fim, ele é a visualidade resultante de todo esse processo, podendo ser caracterizado como o próprio saber comunitário experimentado por imagens.

Desse modo, como já sabemos, a representatividade visual advinda desse fazer cartográfico traz em seu repertório os elementos que compõem a paisagem etnográfica nessas regiões. Sendo assim, pode-se dizer que essa constru o, enquanto proposta visual expressiva desse universo patrimonial, pode também

promover a inclusão de seus participantes em relação ao sistema cultural ao qual estão inseridos em cada comunidade, caracterizando-o também como um modelo de produção acadêmica que preconiza a produção intelectual, a participação e a interação de seus participantes junto a seus espaços de vivência.

Como dito anteriormente, é necessário entendermos o Biomapa como uma experiência visual da museologia que se propõe (mesmo que de modo implícito) representar a identidade cultural-paisagística de comunidades amazônicas. Assim, seus patrimônios (representados nele) são para esses grupos e para aqueles que pretendem conhecê-los, aquilo que os vincula às suas particularidades culturais. Já em nível cartográfico ele possibilitará seu acesso. A saber, o patrimônio apresentado no biomapa é a porta de entrada ao saber dessas comunidades, é a referência desencadeadora justamente por conter em si o capital cultural que “demarca” cada espaço, área ou território representado visualmente nele.

Contudo, para que essa apreensão do patrimônio na visualidade do Biomapa de fato ocorra, são primordiais as práticas de contextualização das imagens que os representa indicados por seus próprios moradores. A relevância da identificação patrimonial como uma das etapas de construção dos Biomapas, justifica-se pelo fato de que é por meio dele que são apresentados os elementos patrimoniais que irão compor à estrutura física, enquanto produto visual, e que, portanto, deverão corresponder às expectativas daquilo que o senso coletivo do grupo entende como relevante para o bem-estar em coletividade.

Referências

ALMEIDA, R. de. **Cartografia escolar**. Ed. Contexto, São Paulo, 2014.

BRASIL. Ministério da Cultura **A arte nos mapas: uma viagem pelos quatro cantos do mundo**. Casa Fiat de Cultura. Nova Lima - MG. 2008.

BROTTON, J. **Uma história de mundo em 12 mapas**. Tradução de Pedro Maia. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

CHAGAS, M.; GOUVEIA, I. Museologia social: reflexões e práticas (à guisa de apresentações). **Revista Cadernos do CEOM** - Ano 27, n 41, 2014.

CIRLOT, J.-E. **Dicionário de símbolos**. Tradutor Rubens Eduardo Ferreira Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. Editora Martins, p. 180-179, 2010.

DIDI-HUBERMAN, G. **A imagem sobrevivente: história da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg**. Tradução Vera Ribeiro. - Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

GOMES, S. dos S. **Museu Visitado: Ecomuseu da Amazônia / Musas - Revista Brasileira de Museus e Museologia - Nº 7**. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), 2016.

HORTA, M. de L. P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. – Brasília: Instituto do Patrimônio+ Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

MARTINS, M. T. R. **Entrevista**. 2011.

MARTINS, M. T. R.; ADERNE, L. **Projeto Ecomuseu da Amazônia**. Belém - PA, 2005 - 2007. 55 p.

MARTINS, M. T. R.; VARINE, H. de. **A Capacitação - práticas e tentativas de teorização**. IV Encontro Internacional de Ecomuseus e Museus Comunitários-IV EIEMC, Belém - PA - BR, 2012.

MOREIRA, E. **Ideias para uma concepção geográfica da vida**. SEMEC. Belém, 2012.

PACHECO, V. de A.; **Cartas dos tesouros: uma trajetória visual de identificação patrimonial para com o encontro com o saber na Belém insular**. Belém - PA, UFPA, 2018.

PRIOSTI, O.; PRIOSTI, W. **Ecomuseu, memória e comunidade: museologia da libertação e piracema cultural no Ecomuseu da Santa Cruz**. Rio de Janeiro: 2013.

SIMONIAN, L. T. L. Políticas públicas e participação social nas Reservas Extrativistas amazônicas: entre avanços, limitações e possibilidades. **Desenvolv. Meio Ambiente**, v. 48, Edição especial: 30 Anos do Legado de Chico Mendes, p. 118-139, novembro 2018. [DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/dma.v48i0>].

VARINE, H. de; tradução Maria de Lourdes Parreiras Horta. **As raízes do futuro: O patrimônio a serviço do desenvolvimento local**. Porto Alegre - RS, Medianiz, 2012, 256 p.

Museu do Círio: educação patrimonial e museal em Belém do Pará

Janise Maria Monteiro Rodrigues Viana

Museus: gênese e definição

Etimologicamente, a palavra “museu” advém de *Mouseion* – templo das Musas, filhas de Zeus com Mnemosine, o que na Grécia antiga, representava um espaço voltado para a guarda de tesouros destinados aos deuses. Ao trazer para os dias atuais, passou a significar local onde se abriga ramos múltiplos das artes e ciências (CARLAN, 2008; LIMA, 2012; MEDEIROS, MARQUES, 2011). Para Jesus (2014), o *Mouseion* caracterizava-se como espaço excludente, onde apenas os cidadãos gregos – homens, adultos e com bens – poderiam participar. E este espaço surge como um local de indagação de um saber filosófico e não como um espaço de questionamento da conjuntura social.

À luz de Silva (2013), a história dos museus vai desde os antigos museus gregos de Alexandria – templos dedicados às Musas –, passando pelos tesouros dos conventos da Idade Média e posteriormente pelas coleções reais, perpassando pela acumulação de objetos e de peças de valor, até ao museu propriamente dito, viabilizado no século XVIII e início do XIX. Esses recortes temporais tiveram como elemento comum a conservação de objetos representativos de diversas épocas da humanidade e, como consequência, a transmissão da cultura de século em século.

Em todos esses períodos históricos, buscava-se uma ideia que definisse “museu”. Na Grécia Antiga, por exemplo, para Silva (2013), a imagem a ser inscrita do *Mouseion*, seria a definição de museu como local de ensinamentos e habitat das Musas, as quais seriam seres mitológicos capazes de motivar as artes e as ciências.

Por sua vez, a Idade Média não difere do período anterior. A definição não derivava ainda de um espaço para abrigar obras de arte. Prevalencia, na época, segundo Silva (2013), o colecionismo, a presença de Patronos e Mecenas provedores da música, teatro, dança e artes plásticas, isto é, como objetos de ostentação e demonstração de domínio. Em outras palavras, objetos que eram colecionados e tratados enquanto instrumentos que serviam para manipular a sociedade.

A conceituação de museu moderno só emerge no século XVII, em Basileia, no ano de 1671, com o primeiro museu universitário, e na Inglaterra, em 1683, aquele que é classificado como o primeiro museu moderno com objetivo reconhecido de promover a educação ao público – o Museu Ashmolean –, idealizado pela Universidade de Oxford (SILVA, 2013). Nesse momento, aparece o primeiro ideal libertador, dos moldes colecionistas, que era mais influenciado pela concepção grega.

No século XX, precisamente em 1946, surge o International Council of Museums –ICOM, fundado por Chauncey J. Hamlin, seu primeiro presidente. Instituída como uma organização de caráter internacional associada à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, com sede em Paris. A partir desse momento e de acordo com Silva (2013), as definições das concepções de museu e das proposições acerca de sua missão, visão, imagem e identidade tornaram-se consensuais.

No contexto brasileiro, os museus começaram a serem criados no século XIX. Segundo Jesus (2014), a partir de coleções da aristocracia e advindos dos antigos gabinetes de curiosidades. No entanto, estes tinham uma função substancial de exibir o exótico, o diferente, sem o cuidado com a construção de uma narrativa expositiva e documental, pois, segundo Schwarcz (1993), consistiam

em instituições voltadas à coleção, salvaguarda, exposição, estudo e interpretação de objetos.

A origem das primeiras instituições museológicas no Brasil, segundo literaturas diversas, esteve sob a égide da coroa portuguesa e influenciada pela mudança da família Real para o país em 1808. Acerca disso:

O Museu Real nasceu do desejo da coroa portuguesa de constituir uma instituição destinada ao cientificismo – influência do pensamento inglês que predominava na época, tornando-se um museu de história natural. Seu acervo era composto por exemplares de objetos trazidos por naturalistas, instrumentos e coleções mineralógicas, artefatos indígenas e objetos doados pela Família Real (Instituto Brasileiro de Museus, 2014, p. 23).

O Museu Real ou Museu Nacional foi a primeira instituição científica brasileira e teve como núcleo uma reduzida coleção de história natural, conhecida anteriormente como Casa dos Pássaros. Um dos objetivos da criação do Museu Nacional foi o aspecto educacional, conforme citado em Pires (2017, p. 3): “O Museu Nacional foi criado por um decreto de D. João VI, no dia 6 de junho de 1818. Nele, estava expresso que a educação, a cultura e a difusão da ciência seriam os objetivos da instituição”.

Pode-se dizer que no decorrer da história o museu tem a função de ser responsável pela produção do conhecimento e pela convergência dos saberes científicos. Sua responsabilidade não se limita apenas à guarda do objeto. Sem uma pesquisa permanente, revela-se que a instituição fica reduzida a um centro de lazer e turismo unicamente. Assim, cabe aos pesquisadores, estudiosos e gestores inserir os objetos, reclusos em suas reservas técnicas, como fontes históricas.

Mendes (1999) revela que foi no século XVIII, com a criação de alguns museus públicos, que a realidade museológica adentrou em uma nova era. A partir de então, vários museus têm sido criados, não só nos domínios clássicos – arte, arqueologia e história –, como em muitos outros. Para o autor, esses vão desde a ciência e a tecnologia à etnografia e à antropologia, dentre outras temáticas associadas às mais diversas ações humanas.

Para Desvallées e Mairesse (2013), a palavra “museu” caracteriza tanto a instituição quanto o estabelecimento, ou o lugar geralmente projetado para realizar

a escolha, o estudo e a apresentação de testemunhos materiais e imateriais do ser humano e do seu meio. Ao longo dos séculos, a forma e as finalidades do espaço museal variaram sensivelmente. Seu conteúdo diversificou-se, tanto quanto seu papel, seu modo de funcionamento ou sua gestão. A respeito disso, Simonian (2017, p. 130) assinala que: “[...] a pensar-se no conceito de museu, por certo encontra-se uma diversidade enorme quanto aos seus conteúdos. Mesmo porque a cultura se transforma constantemente e desse modo também essa modalidade de instituição”.

Na atualidade, a definição de museu mais divulgada continua sendo a que se encontra nos estatutos do Conselho Internacional de Museus (ICOM, 2007, *apud* DESVALLÉE, MAIRESSE, 2013). A mesma apresenta a definição de instituição infundável, sem finalidades lucrativas, voltada para a sociedade e o seu desenvolvimento, acessível ao público diverso. Objetiva adquirir, preservar, pesquisar, evidenciar e difundir o patrimônio material e imaterial da raça humana e do seu meio, com propósito de conhecimento, educação e contentamento.

De maneira geral, o museu pode ser compreendido como um “lugar de memória” (NORA, 1984-1987; PINNA, 2003), um “fenômeno” (SCHEINER, 2007), integrando as instituições, os variados lugares ou os territórios, as vivências ou mesmo os espaços imateriais. Soares (2012) compreende que os museus são espaços usados pelas pessoas e enquanto serviço social específico, fornece uma experiência peculiar. Logo, o museu não é apenas um espaço para a contemplação de algo mais, funciona com as experiências humanas em um campo humano determinado. Outrossim, o museu é, com efeito, aquilo que se faz dele. Portanto, constitui em si um ato inacabado.

Kaneda (2019) menciona que os museus manifestam-se como elementos de salvaguarda da memória cultural de uma sociedade, assim como são responsáveis pelo patrimônio natural, cultural, material ou imaterial oriundos no decorrer da sua ampliação.

De acordo com Gonçalves (2017), o museu é percebido, por excelência, como o legitimador de histórias reais, uma espécie de fonte de verdades, espaço das memórias oficiais dos acontecimentos ocorridos. Guardam memórias

individuais, coletivas, do lugar, de acontecimentos ou até dos sentidos, ou seja, representam a identidade das suas sociedades. Os museus simbolizam fontes de sabedoria principais de conhecimento singularizado em vários domínios. Constituem-se em pilares de educação, criatividade, de qualidade de vida, de integração social e de desenvolvimento humano.

Na visão de Silva (2013, p. 144):

O museu tem que ler, e traduzir todo o pertencimento que carrega em sua essência, aquilo que o torna para si e para os seus, motivo, de sua existência, de relevância, de identidade. Sua linguagem tem afagar o que tão longínquo pareça ser a relação que exista em seu mais sombrio visitante, do modo que esta também contemple seu mais resplandecente defensor e mantenedor e colaborador de sua existência.

Entende-se que é importante para os museus manter preservada sua pertinência na sociedade para além de suas argumentações existenciais e filosóficas. Isso significa a necessidade de efetivação desses espaços enquanto lócus de conhecimentos, diversão, interação e aproximação cada vez mais da sociedade como um todo.

O valor do espaço museal é dado pelas suas contribuições efetivas à sociedade, pela dinâmica de relacionar-se com o seu público, e não apenas pelo acervo que possui (SILVA, 2013). Que aos museus haja a possibilidade de se resignificarem, de se recuperarem a consciência que desde sempre fora um abrigo de usufruto de conhecimento.

Para Braga (2017), os museus são instituições culturais que devem promover, dentre outros, a educação pela via da cultura, oportunizar o encantamento, o lazer, a instigação e o diálogo. O mesmo autor afirma que esses espaços propõem uma narrativa que pode agradar e desagradar, causar bem-estar e aversão, porque o museu também expõe o indivíduo que o visita. O espaço museológico revela o lado humano dos sujeitos e favorece vivências das quais é possível se apropriar para usá-las na vida cotidiana.

Silva, Conde e Magalhães (2020, p. 14) definem que “[...] os museus são lugares constituídos de elementos da memória, incrustados na tradição, são eles, também, ligados aos costumes de dada sociedade, que os repassa de geração em geração”. Ainda segundo os autores, os espaços museológicos têm por finalidade

proteger os bens culturais importantes e contribuir para a concepção da identidade nacional e cultural.

À luz de Valente (2005), o compromisso do museu é o de auxiliar na construção de uma sociedade preparada para fazer face ao presente e ao futuro, ampliando a confiança no conhecimento e na compreensão do meio em que se vive, levando em conta os aspectos históricos e culturais de diferentes lugares e indivíduos, bem como a diversidade no seu interior e transformando a diversidade em vivência positiva.

Assim:

Fulfilling their unique roles, museums are fantastic places of interesting objects. They are grand conveyances for wonderful and exciting journeys of the mind, and spiritually uplifting temples of culture and learning. They may be seen as palaces of the cerebral – the heart and soul of civilisation and the things in life. Cultural material in the collections tell life stories and reflect the genius of the human spirit (GARY, 2014, p. 9).

Compreende-se, então, que cabe aos museus o desafio e a responsabilidade de respeitar, conservar, apresentar e promover a identidade cultural e natural de suas comunidades anfitriãs sem negar responsabilidades éticas e profissionais (GARY, 2014). E, para isso, é importante assimilar que, à medida que a natureza do mundo mudou, o papel e a importância dos museus como instituições também mudaram. Pode-se dizer, então, que os museus estão constantemente em movimento para atender a diferentes necessidades e expectativas.

Isto posto, os museus enfrentam desafios com seus crescentes papéis sociais, culturais e ambientais. Cada museu apresenta suas próprias características, dificuldades e oportunidades especiais. Desempenhando papéis únicos, os espaços museológicos podem ser vistos como lugares fantásticos de objetos diversos e interessantes. Na concepção de Gary (2014), constituem-se em meios de transporte grandiosos para viagens maravilhosas e emocionantes da mente, e em templos impulsionadores de cultura e aprendizado. O material cultural das coleções retrata histórias de vida e representa a genialidade do espírito humano.

Desde as suas origens, são atribuídas a esses espaços diversas funções, as quais podem classificar-se, em consonância com Mendes (1999), do seguinte modo: a) reunião e/ou aquisição de coleções ou objetos da esfera do patrimônio cultural e da própria cultura material; b) proteção e preservação, com vistas a reduzir os efeitos de deterioração ocasionados pelo tempo, inclusive por intermédio da conservação preventiva; c) publicação e exibição do próprio patrimônio e d) educação e entretenimento por meio das exposições e de outras ações desenvolvidas.

Dentre suas atribuições, os museus buscam atrair, informar e despertar curiosidades e interesses que conduzam a questionamentos e à promoção do aprendizado (GARY, 2014). Os museus detêm um significado social. Portanto, precisam ser locais de aprendizagem – troca de conhecimentos e experiências –, de preservação do patrimônio, (seja este cultural ou natural), devem consistir-se em lugares voltados para o intercâmbio e a transformação social, científica e cultural e, como tal, têm a responsabilidade de desafiar, estimular e informar os visitantes.

Vechia, Hoff e Santos (2010, p. 173) afirmam que o museu caracteriza-se como: “Fonte de inspiração no passado, sua função é preservar, valorizar e difundir para o público, elementos da vida social, ligados, de uma forma ou outra, à história e à memória de uma sociedade”.

A instituição museal precisa ser compreendida, com base em Medeiros e Marques (2011), na perspectiva de “espaço pensante”, ou seja, espaço promotor de pesquisa, reflexão, resgate e repasse de novas concepções e entendimento de arte, cultura, história, patrimônio e memória da coletividade.

Então, segundo Pinheiro (2015), é inegável a função social que os museus exercem, sobretudo, se forem compreendidos enquanto espaços de sociabilidade, fórum de debates, de trocas de saberes, experiências, práticas, afirmação de identidades; espaços praticados por agentes de cultura, conhecimentos; lugares educativos, que se constituem e que consolidam a memória social.

As instituições museológicas, nos diversos territórios, são lugares de diálogo comunitário, estruturados por pessoas que pensam a cultura como elemento social, econômico e sustentável. Enquanto equipamentos culturais,

indubitavelmente, os museus devem estar a serviço do conhecimento, da melhoria da qualidade de vida das pessoas, principalmente, daquelas que habitam os territórios onde estão inseridos.

Procedimentos metodológicos

No caminho metodológico percorrido, privilegiou-se a pesquisa de caráter qualitativo (MALTERUD, 2016), a qual envolveu estudo de caso como coleta de dados. Este foi escolhido por constituir-se em uma ferramenta significativa dentro do processo de uma pesquisa qualitativa. Conforme Condurú e Pereira (2013, p. 45): o estudo de caso é uma “seleção de um fato/fenômeno/processo individual ou um de seus aspectos para saber suas características, confrontando o conhecimento do tema e os aspectos da realidade explorada”.

Desse modo, remeteu-se a uma bibliografia especializada acerca da definição de museu, a partir de Lima (2012), Silva (2013), Jesus (2014), Gonçalves (2017), dentre outros. Da interrelação espaço museal e patrimônio imaterial, embasado em Ferreira (2010), Melo e Cardozo (2015), Yamaguti (2018), Tourgeon (2014), Carvalho (2020) e outros autores. Buscou-se debater o museu do Círio enquanto manifestação cultural e elemento de educação patrimonial e museal, segundo Figueiredo (2005), Costa et al. (2008), Serra e Tavares (2014), Rocque (2014), Maués (2008, 2012), Mendes e Braga (2017), Simonian (2017) e etc.

Utilizou-se ainda como recurso para a coleta de dados necessárias ao estudo, a documentação histórica legal e a imagética. Quanto aos documentos, destaca-se que para dar um suporte teórico substancial à pesquisa foram consultados os documentos do Instituto do Patrimônio Histórico Artístico e Nacional (IPHAN, 2006) e da UNESCO (1989). Com relação aos aspectos legais, enfatizou-se o Decreto que trata do Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro – Decreto nº 3.551 de 2000.

E, quanto ao uso de registros fotográficos, a fundamentação advém de Samain (1995) e de Simonian (2012; 2007), pois conjugam a arte do saber ver e a arte do dizer e do fazer pensar através de imagens. Para os autores, as fotografias

significam algo que ultrapassa a simples ilustração. Samain (1995, p. 34) enfatiza que “[...] o texto não basta por si só. A fotografia, também não. Acoplados, interrelacionados constantemente, então sim, ambos proporcionarão o sentido e a significação”. E para Simonian (2006, p. 4) “[...] o uso de imagens nos registros do conhecimento contribui significativamente no sentido de identificar, analisar e entender o imaginário, as sensações e mesmo as realidades materiais”.

Estruturou-se a pesquisa, inicialmente, a partir da discussão teórica acerca da origem e definições de museu. Posteriormente, apresenta-se a relevância do patrimônio imaterial nos espaços museológicos. Em seguida, faz-se uma abordagem acerca do Museu do Círio enquanto elemento de educação patrimonial e museal, bem como incentivo à cultura popular paraense. Por fim, são apresentadas as conclusões do respectivo estudo.

O patrimônio imaterial nos espaços museais

Patrimônio é tudo o que criamos, valorizamos e queremos preservar: são os monumentos, e as obras de arte, e também as festas, músicas e danças, os folguedos e as comidas, os saberes, os fazeres, os falares. Tudo enfim que produzimos com as mãos, as idéias e a fantasia (FONSECA, p. 69, 2001).

E o patrimônio imaterial o que vem a ser? Como se constitui? Qual a relação entre patrimônio imaterial e museus? De uma forma geral, o patrimônio é conceituado como sendo tudo o que se tem em propriedade, o que se acumula na vida material e imaterial, consequência do trabalho.

Na acepção de Melo e Cardozo (2015), o patrimônio é resultado da produção humana, sendo transmitidos pelas gerações antigas para as gerações atuais. É uma escolha de uma determinada sociedade sobre aquilo que lhe é mais representativo. Timothy (2018) destaca que:

Heritage involves an inheritance from the past that is valued and utilized today, and what we hope to pass on to future generations. This patrimony may be tangible or intangible, abstract or concrete, natural or cultural, very old or rather recent, and it may be quite ordinary, although the extraordinary tends to sell better (TIMOTHY, 2018, p. 177).

Nessa mesma lógica, para Bruno (2013, p. 9), “[...] patrimônio é o conjunto seletivo e preservado de bens materiais e imateriais (indicadores culturais), fruto das relações que os homens estabelecem, ao longo do tempo, com o meio ambiente e em sociedade, e suas respectivas interpretações”. O vocábulo “patrimônio” sugere, portanto, uma relação com o tempo e com seu percurso. Significa, nas palavras de Guimarães (2008), tratar dos modos sociais de culturalização do tempo, específicas a toda e qualquer sociedade humana.

Gonçalves (2003) aborda o patrimônio como categoria de pensamento. Nessa condição, segundo o autor, pode ser compreendido como o esforço contínuo de manter o passado no futuro. E para que exista patrimônio é fundamental, de acordo com Ferreira (2017), que haja reconhecimento, escolha, que também lhe seja concedido valor, o que se dá na esfera das relações sociais e simbólicas que são criadas ao redor do objeto ou do evento em si.

Com base em Poulot (2009) e Choay (2001), historicamente, a concepção de patrimônio percebida nos monumentos, nas artes era incumbência de todos os cidadãos, os quais deveriam resguardá-lo contra a depredação e auxiliar na conservação dessa herança para o futuro. Assim interpretado, para Ariño (2007), o patrimônio passou a ser exposto como legado do povo, ganhando status de algo público, irrestrito a todos e destinado à preservação para a posteridade.

No que tange ao patrimônio imaterial, segundo a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial realizada em Paris em 2003, a definição do que se considera Patrimônio Cultural Imaterial, pode ser constatada em seu Artigo 2º:

Entende-se por “patrimônio cultural imaterial” as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. Este patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana. Para os fins da presente Convenção, será levado em conta apenas o patrimônio cultural imaterial que seja compatível com os instrumentos internacionais de direitos humanos existentes e

com os imperativos de respeito mútuo entre comunidades, grupos e indivíduos, e do desenvolvimento sustentável (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, p. 4, 2003).

Esta convenção trouxe um novo conceito: patrimônio cultural imaterial, o qual deu visibilidade para a necessidade de valorizar um patrimônio vivo, em constante adaptação, que integra parte da identidade dos grupos e das comunidades, e é transmitido de geração em geração. Acerca disso, Masoud, Mortazavi e Farsani (2019, p. 54) afirmam que “intangible cultural heritage is transmitted from past generations to present and future generations and is constantly recreated by communities and groups in response to their environment, nature and history”.

Yamaguti (2018), vem destacar que o patrimônio cultural imaterial se configura em uma construção social, histórica, cultural, temporal e contextual, assim como uma categoria educativa voltada para a formação do cidadão, ao oportunizar o direito à cultura. A mesma autora ressalta ainda que o campo do patrimônio implica em refletir e considerar os diferentes agentes/atores que o constituem, seus múltiplos interesses e suas diferentes práticas e dimensões.

Aikawa (2009) explica que o patrimônio imaterial é gerido por pessoas, daí a importância dada à preservação das "comunidades", à transmissão ativa de suas práticas, entendidas como meios eficazes de conservação, a tal ponto que se define como um legado cultural vivo das comunidades. Melo e Cardozo (2015, p. 1063), ao pensarem acerca do patrimônio na constituição do ser humano, afirmam que:

[...] em todas as suas formas é o resultado das ações humanas legadas para as próximas gerações, sejam elas objetivadas em edifícios ou um conjunto urbano de caráter histórico, seja na forma imaterial, objetivada nas tradições, formas de fazer, de construir artefatos ou instrumentos musicais, de produzir alimentos, de pinturas corporais e outras manifestações.

Neste sentido ao refletir acerca do processo de composição do patrimônio dentro dos espaços museais contemporâneos, entende-se, conforme Jesus (2014), que deveria haver uma relação estabelecida por uma estrutura cíclica entre ser humano-objeto-ser humano, uma vez que este objeto produzido pelo indivíduo é

selecionado, valorizado para posteriormente retornar para ele, agora como documento.

Nessa sequência, destaca-se um dos processos de valoração do objeto/documento, definido como musealização, segundo a Museologia. Para Brulon (2018), musealizar é mudar alguma coisa de lugar; às vezes no sentido físico, mas sempre no sentido simbólico. É recolocar, ou dispor para enaltecer. Reordenar, sem a perda de conteúdo, mas sim objetivando a aquisição de informação ou a sua potencialidade.

Todo objeto materializado tem sua parcela de imaterialidade presente. Então, o que é o patrimônio imaterial *per se*? O patrimônio imaterial ou patrimônio cultural imaterial, no entendimento de Braga (2010, p. 40), refere-se “[...] aos bens culturais que têm sua importância fundamentada na atribuição de valor dada pela comunidade às suas práticas e conhecimentos. Os conhecimentos, as técnicas e as festas, de grande referência para as diversas comunidades, são bens imateriais”.

Segundo o Decreto nº 3.551 de 2000, de responsabilidade do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), o Patrimônio Cultural Imaterial brasileiro é compreendido como os saberes, os ofícios, e as manifestações que se caracterizam como referências identitárias no entendimento dos próprios grupos que as praticam. Ao se realizar o registro do patrimônio imaterial, objetiva-se, na verdade, manter e preservar manifestações, principalmente, as do dito popular, que ainda se encontram vigentes na contemporaneidade.

O museu configura-se em uma instituição histórica socialmente condicionada. O espaço museal não é um produto acabado, mais sim, resultante de ações dos sujeitos, que passa por um processo de construção e reconstrução contínuo e, simultaneamente, sendo contextualizado e situado. Nesse sentido, à luz de Ferreira (2010), o processo de elucidação do patrimônio imaterial é então fundamental, tomado como função educativa por excelência, não voltando-se meramente para instruir, memorizar e reproduzir características.

Ao relacionar patrimônio imaterial e museus, nos termos de Ferreira (2010), o objetivo é mostrar como é possível compreender o passado no presente, e compreender o objeto, enquanto manifestação cultural que se apresenta como

ponto de partida para questionamentos, comparações e reflexões, favorecendo o estabelecimento de relações passado-presente, entre uma cultura e outra. Busca-se, portanto, nesta conexão, uma análise crítica que proporcione o estímulo à criatividade, a fim de que o patrimônio cultural possa ser um condutor na produção do conhecimento.

Os patrimônios imateriais podem ser chamados de patrimônios culturais intangíveis, uma vez que estes relacionam-se as formas de expressão, modos de agir, festas, representações, cerimônias. Modos de manifestação cultural que não se limitam ao “material”, que escapam ao concreto e ao estável (FERREIRA, 2010). São oscilantes, podem variar com o local, com as gerações, viajam no tempo e no espaço e nele podem diversificar-se, são dinâmicos, encontram-se em constante transformação, sem que isso impossibilite seu reconhecimento.

Assim, os espaços museológicos não se restringem à cultura material, apesar de sua gênese focar-se no objeto em si, pois conforme Cabral (2004, p. 54): “[...] o museu é o espaço do tangível e do intangível; o acervo e sua intangibilidade, o intangível e sua materialidade”. Enquanto meio de comunicação, o museu é promotor de inclusão social e lócus de ações educativas.

Nessa direção, explica Ferreira (2010), o patrimônio imaterial faz-se instrumento relevante, pois com a democratização das instituições museológicas; as manifestações culturais vão para além dos objetos e dos acervos, e, assim, o patrimônio intangível se torna um difusor de ações educacionais e culturais.

Na concepção de Collomb (1998 apud TOURGEON, 2014), a importância de se integrar o patrimônio imaterial nos espaços museológicos, está no fato de que, assim, o objeto pode se tornar mais vivo e promover a restauração dos papéis sociais e patrimoniais, presentes e remotos. Simultaneamente, o conjunto de informações que enriquecem as coleções possibilita associar os indivíduos e os grupos sociais na conservação e na exposição museológica. Antes de preocupar-se apenas com a conservação do objeto em sua forma física, para Classen e Howes (2006 apud TOURGEON, 2014), os museus, por meio da valorização e a integração do patrimônio imaterial contribuem também para manter a prática do objeto pela comunicação e pela transmissão.

Para Tourgeon (2014, p. 71), “[...] o conceito de patrimônio imaterial tem um valor heurístico que permite esclarecer as relações entre o material e o imaterial e desenvolver uma concepção mais abrangente e rica do patrimônio”. Nesse sentido, ressalta-se que o patrimônio imaterial não visa sobrepor-se ao patrimônio material, mas estreitar sua interação, ou seja, permitir que um construa o outro. Ainda nas palavras do autor (2014), seria o imaterial compondo o material e, ao mesmo tempo, o material acrescentando e expondo valores imateriais.

O patrimônio imaterial não é apenas um paliativo, um substituto do construído. Constitui-se em um forte elemento de demonstração e de afirmação da existência de realidades sociais diversas. Segundo Jesus (2014), visa manter e preservar manifestações, sobretudo do dito popular, ainda existentes na contemporaneidade. Busca problematizar as questões sociais dentro dos museus e em suas exposições, representando e dando voz e luz a diferentes grupos sociais, bem como evidenciando seus anseios e demandas. Isto é, significa dizer que é o social presente no discurso expositivo dos museus.

A relevância da apropriação dos museus relativa ao campo do patrimônio imaterial é aparentemente evidente, pois conforme Carvalho (2020), os espaços museológicos têm como objeto o patrimônio – material e imaterial –, o qual retrata a identidade e a memória coletiva, lida com o passado e com o presente e possibilita perspectivar o futuro. Outrossim, a mesma autora também destaca que os museus se caracterizam por significarem espaços de conhecimento, onde se promove a diversidade cultural: são, portanto, pontos de encontro e de diálogo.

Esses espaços têm também uma função educativa e social. Nessa continuidade, a valorização e difusão do patrimônio imaterial dilui-se na própria noção, objeto e atuação dos museus (CARVALHO, 2020). Na concepção de Jesus (2014), ao se musealizar o patrimônio imaterial, são seus objetos que podem expressar a imaterialidade do patrimônio em questão.

Museu do Círio: elemento de educação patrimonial e museal e incentivo à cultura popular paraense

Segundo IPHAN (2006), o Círio de Nossa Senhora de Nazaré é uma celebração religiosa que ocorre em Belém (Pará), e que se encontra inscrita no Livro das Celebrações, do ano de 2004. Os festejos do Círio envolvem vários ritos de devoção religiosa e expressões culturais, e reúnem fiéis, turistas e curiosos de todas as partes do Brasil e do mundo.

A celebração acontece em vários outros municípios paraenses – Acará, Curuçá, Parauapebas, Vigia, dentre outros –, onde se cultua a festividade de Nossa Senhora de Nazaré, e também em alguns estados brasileiros, devido a peregrinações da imagem e à influência de paraenses que moram fora do estado do Pará (COSTA et al., 2008; LIMA, 2005; SERRA, TAVARES, 2014). É possível encontrar Círios de Nazaré no Maranhão, Distrito Federal, Rio de Janeiro, Fortaleza e São Paulo.

A procissão, instituída em 1793, constitui-se por vários rituais de devoção religiosa e elementos culturais, cujo clímax ocorre na procissão principal do Círio – no segundo domingo de outubro –, a qual chega a reunir aproximadamente cerca de 2 milhões de participantes nas ruas de Belém. No dizer de Lima (2005, p. 60), “[...] embora de origem católica, o Círio de Nazaré extrapola, de modo crescente, as barreiras religiosas, transformando-se num grande evento cultural e turístico, mas é, sobretudo para os paraenses, momento de conagração e comoção”.

Acerca do processo histórico do Círio, Rocque (2014, p. 29) assinala que:

[...] o culto à virgem de Nazaré, em Belém, data do início do século XVIII. Um homem simples, de nome Plácido, foi o responsável direto por esse culto”. Sobre a representatividade da manifestação, Rocque afirma que “[...] o paraense elegeu o dia dessa manifestação como o seu dia”, sendo o seu Dia máximo, o dia em que esquece todos os problemas e vai à rua, saudar a Berlinda que passa; é o dia em que esquece as rixas, as intrigas, e até perdoa os inimigos. É o dia da confraternização paraense. É o Natal do Pará. É interessante analisar este ponto: o Círio representa, para o paraense, o mesmo que os festejos natalinos e de fim de ano representam para a comunidade universal (ROCQUE, 2014, p. 11).

Conforme Lima (2005, p. 59), constitui-se em um “[...] evento de grandes proporções, que se estende por todo o mês de outubro, o Círio envolve as mais diversas manifestações culturais, sagradas e profanas, incorporadas aos festejos ao longo dos anos”. A cerimônia, que ocorre anualmente há mais de 200 anos, atrai estudiosos, curiosos e devotos pagadores de promessas. Para Maués, o Círio apresenta-se como

Um conjunto de rituais que incluem várias “romarias” (pequenas procissões), a Trasladação, o Círio propriamente dito, a Festa de Arraial, as Novenas, as Missas, as manifestações paralelas, mas integradas a ele, como a Festa das Filhas da Chiquita, o Auto do Círio, a Feira de Brinquedos de Miriti, os fogos, a Procissão da Festa, o Recírio e muitas outras formas de celebração religiosa ou rituais paralelos. Como acontece em algumas festas religiosas católicas, o Círio se compõe de duas procissões principais: a primeira, a chamada Trasladação, é aquela que ocorre na noite anterior, que transporta a imagem de um lugar para outro: ela segue das imediações da Basílica de Nazaré, onde fica a maior parte do ano, para a Catedral, mais conhecida como Igreja da Sé. Por ser noturna, essa procissão é feita à luz de velas (círios), embora as luzes elétricas da cidade não se apaguem. No dia seguinte, pela manhã, é que se faz a procissão principal, o Círio propriamente dito (MAUÉS, 2012, p. 164).

Pode-se dizer que o Círio de Nazaré representa uma das manifestações da Cultura Popular dos paraenses. Por Cultura Popular entende-se

O conjunto de criações que emanam de uma comunidade cultural fundadas na tradição, expressas por um grupo ou por indivíduos e reconhecidamente respondem as expectativas da comunidade enquanto expressão de sua identidade cultural e social; seus padrões e valores são transmitidos oralmente, por imitação ou por outros meios. Suas formas, compreendem, entre outras, a língua, a literatura, a música, a dança, os jogos, a mitologia, os ritos, os costumes, o artesanato, a arquitetura e outras artes (UNESCO, 1989, p. 2).

Desse modo, ratifica-se que Cultura não se resume unicamente ao aspecto material, mas também às dimensões do imaterial, como os usos, os costumes, festas, poesia, música, dança, culinária. Isto é, todas as formas de relação do indivíduo com o meio natural, assim como dos indivíduos entre si. Sobre isso, Figueiredo (2005) afirma que

Nesse período, a cultura paraense manifesta-se em todos os bairros de Belém, na maioria das casas, quer pela culinária, quer pela música, artes, etc. São realizados muitos eventos em função do Círio, como feiras de artesanato, manifestações da cultura popular (bois, carimbós, etc.),

exposições de arte, festas, festivais, entre outros (FIGUEIREDO, 2005, p. 26-27).

O Círio não pode ser considerado apenas uma manifestação religiosa, pois envolve vários elementos que remetem às formas de manifestação da cultura, como a culinária e a produção do artesanato, que estão presentes de forma direta na conformação da procissão e nas relações com o sagrado, em uma rede intrincada de múltiplos saberes e modos de ser. Posto isso, em 2013, o Círio passa a ser registrado como Patrimônio Imaterial Brasileiro, pelo IPHAN, por constituir-se em uma das maiores manifestações religiosas do Brasil.

A fim de contribuir com a história cultural da devoção popular nazarena e com a identificação e valorização dos bens imateriais, o Museu do Círio foi criado pelo governo do estado do Pará em 9 de outubro de 1986 e reinaugurado em dezembro de 2002, passando a integrar o Complexo Feliz Lusitânia, no bairro da Cidade Velha. Idealizado pelo jornalista Carlos Roque, o Museu compõe, nos dias de hoje, o Sistema Integrado de Museu e Memoriais do Pará – SIM¹.

O espaço museal expositivo é formado por dois salões. O primeiro contextualiza historicamente o Círio, sua trajetória e seus principais elementos simbólicos do ponto de vista religioso, como a berlinda que conduz a imagem peregrina, a corda (utilizada em procissões diversas), o manto usado durante a procissão, as roupas dos anjos e ex-votos. Estes, segundo Paes (2013), são objetos de diferentes procissões que os promesseiros carregam durante a manifestação, como cumprimento de uma promessa e agradecimento por uma graça alcançada. Imagens de algumas peças do acervo museológico podem ser visualizadas nas Fotografias 1, e 2 a seguir.

1 O SIM foi criado pelo Decreto nº 3.473, de 26 de maio de 1999, e tem como objetivo a implementação de uma política museológica local, estímulo a articulação entre os museus do Estado e promoção de articulações com outras instituições museológicas (RIBEIRO, CAL, 2019).

Figura 1 – Exposição do Museu do Círio

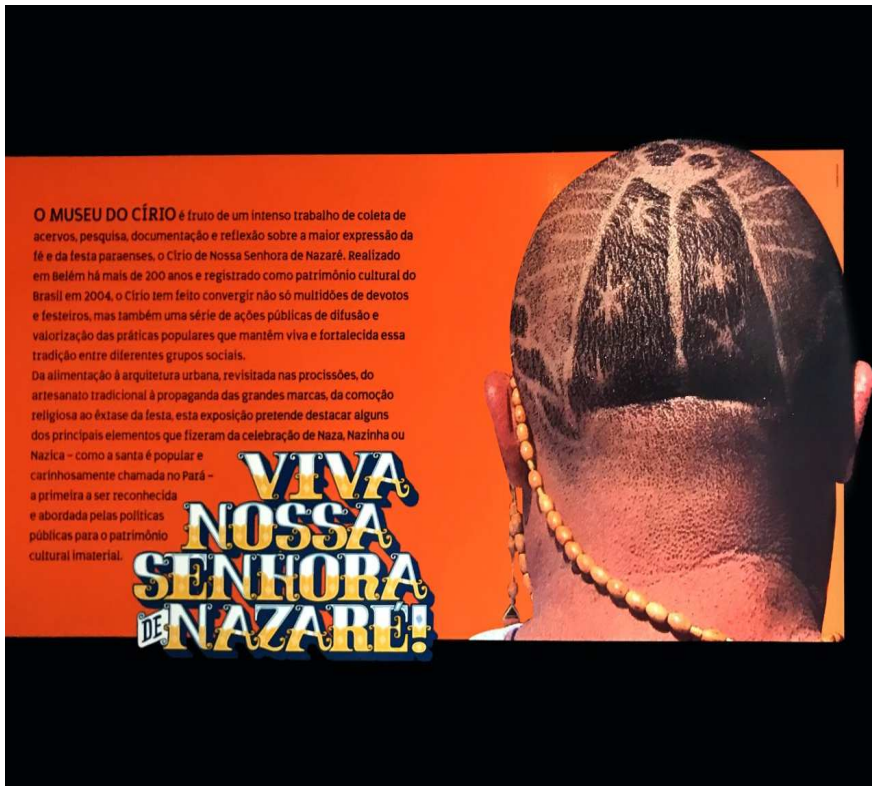


Foto: Viana, 2020.

No segundo salão expositivo, o Círio é exposto do ponto de vista antropológico, nos seus diversos aspectos sociais, culturais e econômicos, por meio de elementos como: a representação iconográfica do Auto do Círio – espetáculo teatral que ocorre à noite na sexta-feira que antecede o domingo de Círio – e a representação do arraial, o qual corresponde a uma grande feira voltada para o comércio de produtos, ou seja, como um espaço destinado ao comércio e ao lazer, que só ocorre no mês de outubro.

Figura 2 – Representação do Arraial de Nazaré



Foto: Viana, 2020.

Existem, ainda, os registros fotográficos do “arrastão da cobra grande”, que é uma forma de manifestação da cultura popular paraense e dos seus ritmos que conta com a organização e participação do grupo Folclórico Arraial do Pavulagem. Outros objetos representativos que estão expostos no acervo do museu são os brinquedos de miriti, feitos em sua maioria em Abaetetuba, (município situado a cerca de 60 km de Belém), onde esse material, que vem de uma palmeira nativa da Amazônia, é fonte de trabalho e renda para muitas famílias. São objetos que representam ponto de cor e alegria no meio da multidão que louva a Santa de Nazaré. Também simbolizam o comércio, bem como a exposição da barraca com imagens e fitinhas da Santa.

Existe, também, um painel com imagens iconográficas das comidas típicas da região, como a maniçoba e o pato no tucupi, retratando o almoço do Círio, o qual simboliza um momento de confraternização das famílias paraenses devotas à Virgem. E, representando o caráter profano da festividade, exibe-se um painel que faz alusão à “Festa das Chiquitas”, celebração organizada por grupos como de

Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros (LGBT) desde 1978 (IPHAN, 2006). Esta festa acontece na noite do sábado que antecede a principal procissão de domingo.

Destarte, é possível observar que a exposição existente no Museu do Círio em Belém do Pará visa contemplar os vários significados da festa, os quais perpassam o sagrado e o profano. Na construção do seu acervo, o museu vem buscando promover o estudo antropológico dos bens culturais e preservar a história do Círio de Nazaré e de suas manifestações culturais. O tema central do museu encontra-se no caráter imaterial da celebração, embora haja um foco na materialidade por meio dos objetos expostos. Na exposição há uma identificação e sistematização acerca do maior número possível de informações sobre o bem cultural Círio de Nazaré.

Nesse sentido, as possibilidades de entrelaçar no Museu do Círio o patrimônio imaterial, a cultura e a educação no recorte da educação patrimonial são múltiplas, uma vez que este espaço opera a partir da dialética entre o visível e o invisível, o tangível e o intangível. Ao mesmo tempo, e como posto por Mendes Braga (2017), o museu possibilita constituir itinerários, lembrar, comentar, apreciar ou simplesmente silenciar em seu interior. A experiência é essencialmente imaterial. O indivíduo é atravessado pela exposição do museu.

O patrimônio: “[...] é detentor de elementos de representatividade subjetivos, compreensíveis apenas aos que, com o mesmo, estabelecem relações de construções de saberes, sejam eles identitários, históricos ou culturais” (GONÇALVES, 2003, p. 32). Assim, o patrimônio considerado coletivamente, apresentará expressão histórica se houver representatividade no dia a dia das pessoas.

Chega-se, portanto, à concepção da Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco – FUNDARPE, – a respeito da Educação Patrimonial, enquanto aquela cuja a peculiaridade pedagógico-didática utiliza-se do Patrimônio Cultural “[...] nos seus múltiplos aspectos como instrumento de ação e de construção do conhecimento” (2011, p. 122). Como elemento de trabalho educacional centrado no Patrimônio, o Museu do Círio é uma experiência educativa efetiva porque se integra às dimensões da vida das pessoas, ou seja, faz sentido e é

percebido nas práticas cotidianas. Associa continuamente os bens culturais e a vida cotidiana, através da criação de símbolos e da circulação de significados.

Pantoja e Maués (2008) ressaltam que na procissão estão presentes os elementos fundamentais de uma identidade regional amazônica, como o caboclo, o pagador de promessas e a própria imagem da Santa, em sua versão “peregrina”, a qual também remete à identificação com elementos regionais através dos nítidos traços caboclos que possui. Como exemplo de relação com diferentes elementos regionais, podemos citar novamente o brinquedo de miriti, o qual traduz em sua forma aspectos da vida do sujeito amazônico, principalmente de outros municípios, e que, por ocasião do Círio de Nazaré, representa um dos elementos principais da festividade.

O Museu do Círio remete à identificação e fortalecimento dos vínculos da comunidade paraense com o seu Patrimônio Cultural Imaterial e, simultaneamente, incentiva a participação social em todas as etapas da preservação desse bem cultural. Representa um espaço de aprendizagem e interação que favorece a mobilização e a reflexão de grupos sociais diversos em relação ao seu próprio patrimônio. Simboliza um espaço transversal, interdisciplinar e/ou transdisciplinar de aprendizagem, no qual o ato essencial ao processo educativo pode potencializar o uso desse espaço público e comunitário como espaço formativo.

Os museus, de maneira geral, podem ser compreendidos como ambientes privilegiados de conhecimento, fomentam nos visitantes transformações de atitudes, especialmente aquelas relacionadas aos sentimentos incipientes de cidadania. Além disso, incentivam a educação patrimonial, a qual pode ser entendida, de acordo com Horta, Grunberg e Monteiro (1999, p. 4) 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.

Nos termos de Horta, Grunberg e Monteiro (1999), trata-se, portanto, de um espaço voltado para a produção do conhecimento crítico e a apropriação consciente pelos indivíduos do seu Patrimônio.

Assim sendo, pode-se dizer que o Patrimônio Cultural Imaterial, é um fator indispensável no processo de preservação sustentável do bem cultural, assim como no fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania. Remete ainda à museologia social, a respeito da qual Quadros (2018, p. 97) explica que:

É uma das áreas do campo da Museologia que percebe a importância de que os museus ampliem suas percepções de sociedade, dando valor, também, a uma cultura imaterial, abrindo espaço para uma visão democrática dentro desses museus, a qual não oprime qualquer tipo de classe.

Em outras palavras, o Museu do Círio é uma instituição de memória coletiva, e, portanto, detentora de coleções e de indícios patrimoniais e identitários. Trata-se de entendê-lo como instituição social, cultural e histórica, fomentadora de argumentos culturais, políticos e éticos, que se vinculam a uma temporalidade e às peculiaridades de uma sociedade. É, segundo Pereira (2007), também, um lugar de encantamento, entretenimento, admiração, reflexão, confronto e diálogo.

A Educação Patrimonial é, portanto, um instrumento de “instrução cultural” que favorece com que o indivíduo faça a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que se encontra inserido. Este processo pode conduzir ao reforço da autoconfiança dos sujeitos e comunidades e à valorização da múltipla e plural cultura brasileira.

Entender o Museu do Círio como motivador da cultura popular paraense e componente de uma educação patrimonial requer assimilar que o Patrimônio Cultural Brasileiro não se versa apenas aos objetos históricos e artísticos, aos monumentos representativos da memória nacional ou aos centros históricos já conceituados e preservados pelas Instituições e agentes governamentais, pois conforme Medina (2017, p. 106):

El patrimonio cultural puede ser entendido como un *acuerdo* social (entre los distintos agentes sociales, entre instituciones e individuos...), sobre aquellos aspectos de nuestra cultura que, por un lado, consideramos que son representativos de nuestra producción (que nos “representan” y que, por tanto, forman parte de nuestra identidad colectiva) y que por este mismo motivo son susceptibles de ser

conservados y legados a las próximas generaciones. Puede ser contemplado como nexo entre pasado y presente (e incluso parte del futuro) y, habitualmente, está relacionado con las identidades colectivas, en la medida en que forma parte de la producción y del devenir que da sentido y originalidad a la sociedad como tal.

É conceber que há outras formas de expressão cultural que contemplam o patrimônio vivo da sociedade brasileira, como: artesanatos; modos de pescar e caçar; modos de plantar, cultivar e colher; diferentes formas de utilização de plantas como alimentos e remédios; construção de moradias; culinária; danças e músicas. Até mesmo, modos de vestir e falar, assim como os ritos e festas religiosas e populares, as relações sociais e familiares, as quais demonstram os variados aspectos que podem assumir a cultura viva e presente de uma dada comunidade.

Para Braga (2017), a educação museal passa pela compreensão de que os museus também são, por essência, ambientes formativos, voltados não para qualquer educação, mas sim, para uma educação sensível, ética e estética, uma vez que os espaços museais são espaços privilegiados para ver, ouvir, sentir e partilhar. Segundo o autor, constituem-se em ambientes de pertencimento, nos quais os sujeitos forjam sua identidade e se abrem para novas experiências.

Nesse sentido, um processo educativo patrimonial primordialmente, conforme Casco (s/d), há de ensinar a pensar e embasar-se acerca da alteridade e a valorização da diversidade, resistindo, assim, aos processos de homogeneização do saber e sua transmissão, bem como à globalização desenfreada e ao aniquilamento dos valores culturais. Deve ser o elo necessário entre o pretérito e o futuro, responsabilizando a atribuição de cada um perante a sua cultura e a cultura dos outros, contribuindo para a construção de um sujeito apto a ser crítico e participativo na sociedade a que pertence.

Conclusões

Os museus representam espaços de sabedoria principais, de conhecimento único em vários domínios. Instituem-se em suportes para a educação, criatividade,

qualidade de vida, integração da sociedade e do desenvolvimento humano. Seu valor é atribuído pelos subsídios efetivos em prol da sociedade em que se encontra inserido, pelo processo de relacionar-se com o seu público, não simplesmente pelo acervo que possui. Evidenciam o aspecto humano dos indivíduos e oportunizam experiências das quais é possível apoderar-se para usá-las na vida cotidiana.

Tendo como objeto o patrimônio imaterial e material, os espaços museológicos expressam a identidade e a memória coletiva, tratam com o passado e com o presente e possibilitam perspectivar o futuro. Sob essa óptica, pensar-se acerca do Museu do Círio de Nazaré significa refletir acerca do imaterial compondo o material e, simultaneamente, no material acrescentando e expondo valores imateriais.

O Museu do Círio busca promover o estudo antropológico dos bens culturais e manter viva a história do Círio de Nazaré e de suas manifestações culturais. O tema central do espaço museal é a celebração do imaterial, apesar de haver um foco na materialidade dos objetos expostos. A exposição opera a partir da dialética entre o visível e o invisível, entre o tangível e o intangível. A experiência é substancialmente imaterial. O indivíduo é atravessado pela exposição do museu.

Pode-se dizer que o Museu do Círio se constitui em um elemento de educação patrimonial e museal ao propiciar experiência educativa singular e integrar às dimensões da vida das pessoas. Associa continuamente os bens culturais e a vida cotidiana, através da criação de símbolos e movimentação de significados. É, sobretudo, uma instituição de memória coletiva, detentora de coleções e de indícios patrimoniais e identitários.

Por fim, compreende-se com esta pesquisa, que este espaço é uma instituição social, cultural e histórica, fomentadora de argumentos culturais, políticos e éticos, vinculados a uma temporalidade e às particularidades de uma dada sociedade. Lócus de aprendizagem e interação o qual estimula a mobilização e reflexão de grupos sociais diversos em relação ao seu próprio patrimônio.

É, em síntese, incentivador da cultura popular paraense, componente de uma educação patrimonial, o que se evidencia ao enfatizar formas de expressão

cultural que contemplam o patrimônio vivo da sociedade brasileira. Lugar de encantamento, entretenimento, admiração, reflexão, confronto e diálogo, o qual tem como referencial a identificação e fortalecimento dos vínculos da comunidade paraense com o seu Patrimônio Cultural Imaterial e incentivo à participação social como um todo, na preservação desse bem cultural.

Referências

AIKAWA, N. From the proclamation of masterpieces to the convention for the intangible heritage. In: SMITH, L.; AKAGAWA, N. (Ed.). **Intangible Heritage**. Londres: Routledge, p. 13-45, 2009.

ARIÑO, A. La invención del patrimonio y la sociedade del riesgo. In: RODRIGUEZ MORATÓ, A. (Coord.). **La sociedad de la cultura**. Barcelona: Ariel, p. 71-88, 2007.

BRAGA, E. O. Entre o cotidiano e o evento: patrimônio imaterial e políticas públicas. In: **Revista Eletrônica Documento / Monumento**. v. 2, n. 1. Cuiabá / MT: NDHIR / UFMT, p. 38-45, 2010.

BRAGA, J. L. M. Desafios e Perspectivas para Educação Museal. In: **Revista Museologia & Interdisciplinaridade**, v. 6, p. 54-67, 2017.

BRASIL. Decreto nº 3.551 de 2000, de 4 de agosto de 2000. Institui sobre o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências. Disponível em:

BRITTO, R. M. de.; BORGES, L. C. Desafios na formação do museólogo frente à demanda social dos museus da região amazônica. In: Seminário de Investigação em Museologia dos países de língua portuguesa e espanhola, 2010, Portugal. **Anais do ICOM**. Faculdades de Letras Universidade do Porto: ICOFOM, 2010. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10327.pdf>>. Acesso em: 07 julho de 2020.

BRULON, B. Passagens da Museologia: a musealização como caminho. In: **Revista Museologia e Patrimônio**. v. 11, n 2, p.189-210, 2018.

BRUNO, M. C. O. Musealização da Arqueologia: caminhos percorridos. **Revista de Arqueologia**. v 26, n 2, p. 4-15, 2013.

CABRAL, M. Museus e o patrimônio intangível: o patrimônio intangível como veículo para a ação educacional e cultural. **Musas: Revista Brasileira de Museus e Museologia**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2004.

CARLAN, C. U. **Os museus e o patrimônio histórico: uma relação complexa**. História, Franca, v. 27, n. 2, p. 75-88, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010190742008000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 22 de junho de 2020.

CARVALHO, A. Os Museus e o Patrimônio Cultural Imaterial. “Algumas Considerações”. In Alice Semedo e Patricia Costa (Ed.). **Ensaio e práticas em museologia**. Porto: Universidade do Porto. p. 73 – 100, 2011. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8935.pdf> >. Acesso em 07 de julho de 2020.

CASCO, A. C. A. J. **Sociedade e educação patrimonial**. Disponível em: <<http://www.iphan.gov.br>>. Acesso em 10 de julho de 2020.

CHOAY, F. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo: Estação Liberdade / UNESP, 2001.

CONDURÚ, M. T.; PEREIRA, J. A. Pesquisa. In: **Elaboração de trabalhos acadêmicos, normas, critérios e procedimentos**. Ilustração: Valdinei Mendes da Silva. 5 ed. rev. ampl. e atual. Belém, p. 41-46, 2013.

COSTA, F. de A. et al. O Círio de Nazaré de Belém do Pará: Economia e Fé. Amazônia: **Ciência & Desenvolvimento**. Belém - PA, v. 3, n. 6, p. 93 - 125. 2008.

DESVALLÉES, A.; MAIRESSE, F. **Conceitos-chave de Museologia**. Tradução: Bruno Brulon Soares, Marília Xavier Cury. ICOM: São Paulo, 2013.

FERREIRA, M. L. M. Patrimônio: discutindo alguns conceitos. **Diálogos**. v. 10, n. 3, p. 79-88. 2017.

FERREIRA, R. C. Cultura Imaterial e Educação Patrimonial: notas sobre museus e o valor educativo do patrimônio intangível. **Revista Museologia e Patrimônio**. v. 3, n. 2, jul/dez de 2010.

FIGUEIREDO, S. L. Círio de Nazaré: festa e paixão. In: Figueiredo, S. L. (Org.) **Círio de Nazaré: festa e paixão**. Belém: EDUFPA, 2005.

FONSECA, M. C. L. (Org.) **Revista Tempo Brasileiro. Patrimônio Imaterial**. Rio de Janeiro. n 147, out.-dez., p. 69-78, 2001.

FUNDARPE. **Festival Pernambuco Nação Cultural**: educação patrimonial para o Agreste Meridional. Recife: Fundarpe, 2011.

GARY, E. Museums are Wonderful Places: an Introduction. **Museum International**, 66:1-4, p. 7-18, 2014. ISSN: 1350-0775.

GONÇALVES, A. R. Museus, Turismo e Sociedade – uma reflexão. In: **Revista Iberoamericana de Turismo - RITUR**, Penedo, v. 7, Dossiê Número 3, p. 26-67, dez. 2017.

GONÇALVES, J. R. O patrimônio como categoria de pensamento, ensaios contemporâneos IN: ABREU, Regina; CHAGAS, Mario (Orgs.). **Memória e patrimônio, ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: D. P&A, 2003.

GUIMARÃES, M. L. S. História, Memória e Patrimônio. In: **Universidade e lugares de memória**. Organizado por Antonio José Barbosa de Oliveira. – Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Fórum de Ciência e Cultura, Sistema de Bibliotecas e Informação, 2008.

HORTA, M. L. P. *et al.* **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: Iphan – Museu Imperial, 1999. Disponível em: <http://www.historia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/sugestao_leitura/guia_educacao_patrimonial.pdf>. Acesso em 09 de julho de 2020.

IBRAM. Instituto Brasileiro de Museus. **Museu e Turismo: estratégia de cooperação**. Brasília: IBRAM, 2014.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico Artístico e Nacional. **Círio de Nazaré**. Rio de Janeiro: IPHAN (Dossiê IPHAN). 2006.

INTERNATIONAL COUNCIL OF MUSEUMS. Portugal. **Museu** [Definição]. [20--]. Disponível em: <<https://icom-portugal.org/2015/03/19/definicao-museu/#:~:text=O%20museu%20%C3%A9%20uma%20institui%C3%A7%C3%A3o,d,e%20educa%C3%A7%C3%A3o%2C%20estudo%20e%20deleite>>. Acesso em 20 de junho de 2020.

JESUS, P. M. de. Uma reflexão sobre o processo de musealização: o patrimônio imaterial nos espaços museais. **Cadernos de Sociomuseologia**, v. 48, p. 95-110, 2014.

KANEDA, C. A. F. Museu Histórico, Artístico e Folclórico Jornalista Ruy Menezes. **Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação e Patrimônio Cultural e Artístico**. Programa de Pós-graduação em Arte, PPGArte. Instituto de Artes da Universidade de Brasília, Barretos, São Paulo, 2019.

LIMA, D. F. C. Museologia - Museu e patrimônio, patrimonialização e musealização: ambiência de comunhão. **Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Ciênc. Hum.**, Belém, v. 7, n. 1, p. 31-50, Apr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-81222012000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 02 Julho de 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-81222012000100004>.

LIMA, M. D. de. Círio de Nossa Senhora de Nazaré em Belém / PA: inventário e registro como patrimônio cultural brasileiro. **Anais do Seminário Patrimônio Cultural e Propriedade Intelectual: proteção do conhecimento e das expressões culturais tradicionais**. Realizado em Belém no período de 13 - 15 de out. 2004, organizador por: Eliane Moreira, Carla Arouca Belas, Benedita Barros, Antônio Pinheiro. - Belém: CESUPA / MPEG, 2005.

MALTERUD, K. Theory and interpretation in qualitative studies from general practice: why and how? **Scandinavian Journal of Public Health**, 44, 2, p. 120-129, 2016.

MASOUD, H.; MORTAZAVI, M.; FARSANI, N. T. A study on tourists' tendency towards intangible cultural heritage as an attraction (case study: Isfahan, Iran). **City, Culture and Society**. v 17, p. 54-60. June 2019.

MAUÉS, R. H. **O homem que achou a santa**: Plácido José de Souza e a devoção à Virgem de Nazaré. Belém: Basílica Santuário de Nazaré, Padres Barnabitas, Arquidiocese de Belém, Casa de Plácido, 2009.

MENDES BRAGA, J. L. Desafios e Perspectivas para Educação Museal. **Museologia & Interdisciplinaridade**. Brasília. v. 6, n. 12, p. 55 - 64, set. 2017.

MENDES, J. A. **O papel educativo dos museus**: evolução histórica e tendências atuais. Didaskalia. Lisboa. ISSN 0253-1674. 29:1-2 p. 667-692. 1999.

MEDEIROS, M. do C. V. de.; MARQUES, L. C. L. Museu e Sociabilidade: o papel do museu na educação patrimonial e incentivo à cultura. In: **Anais Eletrônico do V Colóquio de História "Perspectivas Históricas: historiografia, pesquisa e patrimônio**. Luiz. C. L. Marques (Org.) Recife, p.785 - 794. 16 a 18 de novembro de 2011.

MEDINA, F. X. M. Reflexiones sobre el patrimonio y la alimentación desde las perspectivas cultural y turística. **Anales de Antropología**. V. 51, p.106-113, 2017.

MELO, A. de.; CARDOZO, P. F. Patrimônio, turismo cultural e educação patrimonial. **Educação & Sociedade**. Campinas. v. 36, n. 133, p. 1059-1075. 2015.

MUSEU DO CÍRIO, **Museu do Círio**. Disponível em: <<https://www.guiadasartes.com.br/para/belem/museu-do-cirio>>. Acesso em 08 de julho de 2020.

NORA, P. (DIR.) **Les lieux de mémoire. La République, La Nation, Les France**. Paris, Gallimard, 8 vol. 1984-1987.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. **Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial**. Paris, 17 de outubro de 2003. Tradução: Ministério das Relações Exteriores, Brasília,

2006. Disponível em
<<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/ConvencaoSalvaguarda.pdf>>.

Acesso em 09 de julho de 2020.

PAES, A. do A. Tecendo os fluxos da matéria: ex-votos no Círio de Nazaré em Belém do Pará. **Iluminuras**. Porto Alegre, v 14, n. 34, p. 155 – 173, ago./dez. 2013.

PANTOJA, V.; MAUÉS, R. O Círio de Nazaré na Constituição e Expressão de uma Identidade Regional Amazônica. **ESPAÇO E CULTURA**. UERJ, RJ, n. 24, p. 57-68, JUL./DEZ 2008.

PEREIRA, J. S. **Escola e Museu**: diálogos e práticas. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura / Superintendência de Museus / Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais / Cefor, 2007.

PINHEIRO, Á. da P. Patrimônio cultural e museus: por uma educação dos sentidos. **Educ. Rev.** Curitiba, n. 58, p. 55-67, Dec. 2015. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602015000400055&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 06 Julho de 2020. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.44084>.

PINNA, G. **Proposta de definição de museu** – participação em discussão no fórum ICOM-L, ICOM-L. Disponível em: <<http://home.ease.lsoft.com/scripts/wa.exe?A1=ind0312&L=icom-l>> 2003. Acesso em 15 de julho de 2020.

POULOT, D. **Uma história do patrimônio no Ocidente**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

QUADROS, C. A. Memória Social e Educação Popular: um estudo sobre o Ponto de Memória da Terra Firme. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação

em Educação – PPGED. Instituto de Ciências da Educação. Belém – Pará. Universidade Federal do Pará. Belém, 179 f. 2018.

RIBEIRO, L.; CAL, D. Museus na era virtual: uma análise das redes sociais digitais do Museu da UFPA. **Museologia e Patrimônio** - Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio - UNIRIO | MAST. v. 12, n. 2, p. 131-160. 2019.

SAMAIN, E. “Ver” e “dizer” na tradição etnográfica: Bronislaw Malinowski e a fotografia.

Horizontes Antropológicos. Porto Alegre, ano 1, n. 2, p. 23 - 60, jul. / set. 1995.

SCHEINER, T. Musée et muséologie. Définitions en cours. In: MAIRESSE, F.; DESVALLEES, A. **Vers une redéfinition du musée?** Paris: L’Harmattan, 2007. p. 147-165.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. 4. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SERRA, D. R. O., TAVARES, M. G. da. Círio de Nazaré em Belém-PA: dimensão ribeirinha, expansão territorial e importância para o turismo na Amazônia. **Revista Ateliê Geográfico**. Goiânia-GO, v. 8, n. 3, p.173 - 197, dez / 2014.

SILVA, N. C. da. A crise de identidade do museu: ensaio sobre “o ser ou não ser” dos museus. **Cadernos de Sociomuseologia**, v. 45, p. 31-157, 2013.

SILVA, V. J. da; MAGALHÃES, A. F. C. O. MUSEUS: espaços de preservação da memória e divulgação do patrimônio cultural. **Patrimônio Cultural e espaços sociais**. Organizadores Vandeir José da Silva, Giselda Shirley da Silva, Antônia Fialho Conde & Olga Magalhães – 1. Ed. – João Pinheiro: Editora: Patrimônio Cultural de João Pinheiro, 2020.

SIMONIAN, L. T. L. Acervos Museológicos do Interior Pan-Amazônico e Insustentabilidades Políticas e Culturais. IN: **Conexões: mídia, cultura e sociedade**. Organizado por Renata Marcelle Lara e Hertz Wendel de Camargo. Londrina: Syntagma Editores. p. 127 – 153, 2017.

SIMONIAN, L. T. L. **Açaí, Ah! Em Belém do Pará tem!** Natureza, cultura e sustentabilidade. Belém: NAEA - MAÇAÍ; PROEX-UFPA, 2014. 212 p., il.

SIMONIAN, L. T. L. Uma relação que se amplia: fotografia e ciência sobre e na Amazônia. In: KAWHAGE, C.; RUGGERI, S. (Org.). **Imagens e pesquisa: ferramentas de compreensão da realidade amazônica**. Belém: NAEA/UFPA, 2007. p. 15-52.

SOARES, B. C. B. A experiência museológica: conceitos para uma fenomenologia do Museu. **Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio**, PPG-PMUS UNIRIO | MAST. v. 5, n. 2, p. 55 - 71, 2012.

TIMOTHY, D. J. Making sense of heritage tourism: Research trends in a maturing field of study. **Tourism Management Perspectives**, v. 25, p. 177-180, January 2018.

TOURGEON, L. Do material ao imaterial. Novos desafios, novas questões. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 5, número especial (1), p. 67 - 79, dez. 2014.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO. **Recomendação Sobre a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular**. Paris. 1989. Disponível em: <https://www.revistamuseu.com.br/site/br/legislacao/patrimonio/4881-unesco-2003-recomendacao-paris.html>. Acesso em 08 de julho de 2020.

VALENTE, M. E. A. O museu de ciência: espaço da história e da ciência. **Ciência & Educação**. Bauru: Faculdade de Ciências. v. 11, n. 1., p. 53-62, 2005.

VECHIA, A.; HOFF, S.; SANTOS, A. V. dos. Museu da escola e da infância: lugar de história e de memória. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**. v 5, n 9, p.173-180, 2010.

YAMAGUTI, J. G. Antropologia, patrimônio cultural e educação patrimonial. **Cadernos NAUI**. v. 7, n. 13, jul.-dez., 2018.

PARTE 2

Arqueologia: estudos sobre a cultural material

**Pluralidade e convivência:
como a Arqueologia serviu a propósitos nefastos e sua superação**

Filipe N. Silva
Pedro Paulo A. Funari

Arqueologia e museus: uma introdução

Arqueologia e museus nem sempre são associados à questão da convivência dos seres humanos entre si e com o ambiente (ALEXANDER, 1979). A Arqueologia pode parecer uma atividade de especialistas, distantes em sua prática, publicações e jargão. Basta, para isso, abrir um relatório de escavação ou um catálogo de peças arqueológicas. Não raro, mesmo estudiosos de áreas tão próximas como a História ou as Letras queixam-se da dificuldade e da aridez dessas publicações. O trabalho de campo, tanto mais, com suas longas, cansativas e suadas jornadas, tampouco pode parecer convidativo ou amigável, ainda que biólogos, etnólogos ou geógrafos, nesse quesito, possam sentir-se mais à vontade.

O mundo dos museus não é muito diferente, em diversos aspectos (CHAGAS, 1999; DUARTE CÂNDIDO, 2013). Viver entre peças armazenadas na Reserva Técnica, cujo apelo ao público nem sempre está garantido (“coisa de museu”, expressão pejorativa de uso corrente), em meio a publicações catalográficas também abstrusas, nada disso é muito atrativo (TAMANINI, 2000).

Pluralidade e convivência:
como a Arqueologia serviu a propósitos nefastos e sua superação

Filmes como Indiana Jones, Tomb Raider e Uma Noite no Museu contribuem, claro, para uma visão edulcorada da Arqueologia e da Museologia, algo a ser saudado pelo poder de atração, mas que não consegue superar os desafios concretos de ambas áreas, na sua relação com o público em geral e com estudiosos de outras searas.

Arqueologia e museus, mesmo assim, constituem fontes essenciais para a vida social, tanto pelo convívio, como pela destruição que causou e pode causar (DESVALLÉES 1992; 1994; UCKO 1995). Museus e Arqueologia são criações modernas, do século XVIII (TRIGGER, 1985), com seus estados, nacionalistas e imperialistas (FERNÁNDEZ, 2001). Fundamentais para o projeto do estado-nação, de criar cidadãos que falam a mesma língua, compartilham origens étnicas e costumes ancestrais imaginados (ou inventados), superiores a outros, Museus e Arqueologia serviram para reforçar esses traços e valores, e contribuíram, com isso, para a destruição de culturas, de pessoas, e de ambientes. O século XX atestou o ápice disso, nas inúmeras guerras causadas pelos embates nacionais e imperiais (DÍAZ-ANDREU, 2007). A resistência a essas tendências esteve sempre presente, nas mais diversas formas, mas sua explosão ficou mais evidente a partir do Pós-Guerra, com os movimentos anticolonialistas, de direitos civis, antiguerra, pró-liberdade de comportamento, feministas, entre outros tantos. Todos são muito mais antigos, mas intensificam-se com o passar o século XX e no século XXI.

Isso leva-nos ao outro termo: pluralidade, o convívio de mais de um (FUNARI, 1999). Em certo sentido, o contrário de universal, todos voltados para um só lugar (ou um só comportamento). O lema dos Estados Unidos da América procura conciliar ambos os termos: *e pluribus unum* (de muitos, um só, em latim). De fato, a unidade está em que todos somos humanos, filhos de Deus, segundo muitas crenças, como o Judaísmo e o Cristianismo. Pluralidade implica em mais (sentido da palavra) de um, de uma ideia ou comportamento, aquilo que se tem chamado de alteridade (o outro, todos os muitos outros). Tratar o outro como a si mesmo, eis um princípio tão expandido que foi definido como regra de ouro, presente em preceitos Budistas, Judaicos ou Cristãos, para mencionar alguns muito antigos. No passado, houve diversos termos para designar a convivência,

para se referir a viver com o diferente, em geral com conotações nem tão liberais. Acomodação e tolerância, nos vernáculos modernos, retomam termos muito mais antigos, como *Syngkatabasis* (“descida conjunta”, em grego), para designar a noção de aguentar ou suportar o outro, no sentido de não o eliminar. Pode parecer pouco, mas é muito, tendo em vista o comportamento humano nos últimos milhares de anos, em particular a partir da difusão da agricultura.

Neste capítulo, tratamos de um caso específico, Gustav Kossinna. Pode parecer distante, mas o objetivo é mostrar o contrário: como a Arqueologia e a Museologia puderam ser impérvias ao outro, ao convívio. Kossinna não deve ser descartado como mero antecedente de algo excepcional, o Nazismo, mas tomado em conta por formar base conceitual de grande parte da construção arqueológica e museológica que esteve a serviço da opressão, mesmo sem o querer. Embora possa parecer distante, Kossinna e a Alemanha, suas ramificações estão conosco até hoje.

Nacionalismo e pré-história: Gustav Kossinna

Os nacionalismos europeus, conforme demonstrado por Díaz-Andreu (2019, p.22), viram na Arqueologia a oportuna possibilidade de materializar o passado de suas próprias nações a partir da constituição de coleções e exposições dos chamados Museus Nacionais. Se, por um lado, podemos admitir que o uso dos artefatos arqueológicos para fins identitários esteve presente na Arqueologia desde os pródromos da disciplina, por outro lado, é inegável que a obra do arqueólogo pré-histórico Gustav Kossinna (1858-1931) elevou a identificação de povos, nações (e até raças), a partir da Arqueologia, aos mais altos patamares e consequências vislumbrados até então.

Nascido em 1858, na cidade de Tilst (na Prússia Oriental), Kossinna cresceu em meio ao ufanismo subjacente à consolidação da Unificação Alemã de 1871, e fez parte do âmbito universitário alemão entre os anos de 1876 e 1881. Após se dedicar, a princípio, à filologia clássica, o estudioso alemão, já sob influência de uma perspectiva nacionalista que pairava sobre a academia alemã, logo se dedicou

Pluralidade e convivência:
como a Arqueologia serviu a propósitos nefastos e sua superação

à análise filológica dos povos germânicos (ARNOLD, 2008; FERNANDEZ- GÖTZ, 2009).

Para Manuel Fernandez-Götz (2009), os domínios da linguística comparada, em algum momento, já não poderiam mais responder às expectativas identitárias alimentadas por Kossinna: a solução, então, seria recorrer à Arqueologia Pré-Histórica para identificar, a partir da cultura material, quais povos, dentre as antigas populações que outrora habitaram o território da Alemanha, seriam de fato germânicos. Após atuar como bibliotecário em diversas universidades alemãs, foi no ano de 1900 que o distinto arqueólogo foi admitido como professor da Universidade de Berlim. Neste posto, Kossinna foi o responsável por criar, em 1909, a chamada *Sociedade Alemã para a Pré-História*, além de promover e incentivar a publicação do periódico *Mannus*, lançado com o intuito de ampliar a base de discussão da Arqueologia Pré-Histórica da Alemanha (FERNANDEZ- GÖTZ, 2009).

Imagem 1: Retrato de Gustav Kossinna, c. 1907.



Fonte: *Wikimedia Commons*.

Foi nesse período que Gustav Kossinna desenvolveu e divulgou seu método arqueológico à comunidade científica de seu tempo. Veiculadas em publicações acadêmicas, e também em livros de divulgação, suas concepções defendiam, por meio do conceito de *Cultura Arqueológica*, que a cultura (em geral), e a cultura material (em particular) seriam, de maneira inevitável, atestados incontestes de pertencimento a um ou outro grupo étnico. Adotando uma perspectiva essencialista, estática e homogênea da etnicidade, Kossinna considerava possível promover uma interpretação étnica das culturas arqueológicas (TRIGGER, 2004; FERNANDEZ-GÖTZ, 2009).

Ao subordinar a interpretação arqueológica a seus interesses nacionalistas (estimulados, ainda, pelo término da 1ª Guerra Mundial), Kossinna admitia que os povos indo-europeus, em particular os germânicos (supostos pertencentes à super raça Ariana), seriam superiores a todos os outros povos em termos de inovação e expansão sobre novos territórios. Como destacou Fernandez-Götz (2009), a distinção entre povos criadores e os chamados “povos passivos” teria sido empregada por Kossinna com o intuito de legitimar a pretendida superioridade germânica: daí, também, seu particular rechaço, por exemplo, à prática de paralelos etnográficos com as chamadas tribos negras (africanas, polinésias ou ameríndias).

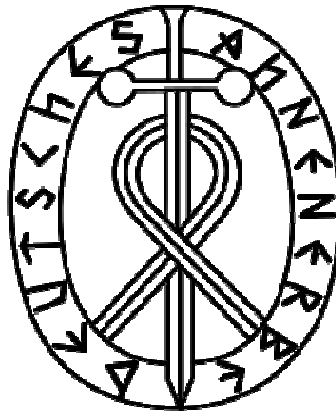
Noções de hierarquia racial também foram evocadas no sentido de legitimar os interesses imperialistas de sua obra. Presumindo uma estabilidade étnica entre os povos antigos e seus possíveis descendentes atuais, seus estudos apontaram para que a presença de artefatos arqueológicos germânicos na Polônia (datados do início da Idade do Ferro) atestariam um suposto direito histórico de posse dos alemães sobre esse território. Se, por um lado, o falecimento de Gustav Kossinna, no ano de 1931, não o permitiu vislumbrar as últimas consequências e os trágicos resultados da empreitada nazista, por outro lado, é inegável que sua obra intelectual, de certa forma, ajudou a alimentar o imaginário racial imposto pelo Terceiro Reich.

Conforme já demonstrado por Sian Jones (1997. p.02), a disciplina arqueológica, em especial a Arqueologia Pré-Histórica, gozou de “(...) considerável

Pluralidade e convivência:
como a Arqueologia serviu a propósitos nefastos e sua superação

prestígio e suporte institucional” por parte do governo nazista. Apesar da predileção de Adolf Hitler pela Arqueologia Clássica, também sabemos que, sob a influência de ideólogos como Alfred Rosenberg (1893-1946) e Heinrich Himmler (1900-1945), órgãos estatais referentes à Arqueologia Pré-Histórica e ao chamado “Patrimônio dos Ancestrais” foram ampliados e aperfeiçoados por meio de organizações (por exemplo: *Deutsches Ahnenerbe*, pertencente à própria SS. Cf. Imagem 02) e também de universidades.

Imagem 2: Logotipo da organização *Deutsches Ahnenerbe*, fundada em 1935.



Fonte: *Wikimedia Commons*.

Institutos e Museus de Estudos sobre a Pré-História multiplicaram-se por toda a Alemanha: em Bonn (1938), Colônia (1939), Freiburg (1939), Göttingen, Giessen e Mainz (1939). Para Bettina Arnold (2008), a ascensão nazista teria propiciado um reconhecimento e valorização da Arqueologia Pré-Histórica até então desconhecidos em território germânico. Apenas no ano de 1933, oito novas cadeiras universitárias foram criadas para os estudos da Pré-História, e logo foram ocupadas por estudiosos que, em alguns casos, se mostraram favoráveis à possibilidade de uma carreira oferecida pelos nazistas.

Foi nesse contexto, portanto, que a obra de Gustav Kossinna encontrou guarida e pôde, com isso, cumprir sua proposta ultranacionalista: seu método e teoria se tornaram obrigatórios nas escavações arqueológicas, e a suposta expansão dos povos pré-históricos germânicos levou a Arqueologia Nazista à

Polônia, à Rússia e à região do Cáucaso. No que concerne ao âmbito da educação primária, também é importante destacar que o livro de Kossinna sobre a pré-história germânica, reeditado e reimpresso, foi adotado como leitura obrigatória nos currículos escolares sob o governo nazista (TRIGGER, 2004).

Ainda que muitos alunos e seguidores tenham se formado sob tais desígnios, é difícil avaliar com precisão o impacto de sua obra sobre a Arqueologia Alemã produzida no período pós-guerra. O que sabemos, no entanto, é que o modelo explicativo de Gustav Kossinna, ainda que aperfeiçoado e dissociado de seu teor racista, teve grande influência sobre o conhecido modelo histórico-culturalista, defendido por arqueólogos como Vere Gordon Childe, cujas teorias seriam combatidas apenas na década de 1960, por meio da chamada Nova Arqueologia e suas implicações antropológicas. Desde então, como demonstrou Margarita Díaz-Andreu (2019. p.130), as identidades étnicas, também na Arqueologia, têm sido interpretadas, com mais frequência, como fluidas e situacionais.

Avaliada a partir de nossa época, a trajetória de Kossinna permite-nos constatar o quão tênue pode ser o espaço entre nacionalismo e Arqueologia: não raro, são os Estados nacionais que regulamentam a prática, a profissionalização e o financiamento das escavações arqueológicas em território nacional (DÍAZ-ANDREU, 2019. p.20). Apenas uma postura sempre crítica às interpretações e projetos concernentes à cultura material, por sua vez, pode contribuir para que a disciplina não se torne imperialista, ufanista ou excludente: é a amálgama entre a liberdade intelectual e a renovação social das cadeiras universitárias, portanto, o único antídoto contra uma Arqueologia (ou qualquer ciência) antidemocrática.

Arqueologia e Museus desde o pós-guerra

Kossinna e diversos aspectos do seu culturalismo nacionalista e imperialista continuaram e continuam a marcar práticas e conceitos, tanto na academia, quanto em relação ao público. Para os estudiosos, diversos pressupostos não desapareceram de imediato (MESKELL, 2002). Assim, a identificação de

Pluralidade e convivência:
como a Arqueologia serviu a propósitos nefastos e sua superação

características morfológicas e fenotípicas com língua, cultura e território não deixou de todo de ser feita. Junto a isso, apresentam-se as invasões e difusão de traços culturais pela imposição. O caso mais notável e em direta ligação com Kossinna está nas tentativas reiteradas de correlacionar supostos povos indo-europeus (origem biológica comum), território de origem e migrações ou invasões, língua mãe e derivadas, e, sempre que possível, cultura espiritual (pela análise filológica) e material (pela Arqueologia, cf. JONES, 1997). Isso advém da difusão da noção de que haveria uma origem comum genética e, daí, linguística, de modo de vida (material e espiritual), como se o projeto do estado nacional fosse algo real, quando era apenas um projeto, um programa de uniformização. Como a nação se fundou nessa imposição, essa noção generalizou-se tanto entre as pessoas comuns, como entre os acadêmicos. A escola, os museus e os lugares de memória serviram de instrumentos nessa inculcação, estes últimos potentes por sua materialidade.

A identificação da cultura material, na forma de tipos de artefatos líticos ou cerâmicos, a povos, línguas, culturas e migrações/invasões continuaram de uso acadêmico para a compreensão do passado no Velho Mundo e nas Américas. Essas noções transparecem em museus e suas exposições pelo mundo afora, contribuindo para a continuidade de percepções racistas, colonialistas, nacionalistas e imperialistas, mesmo que de forma subentendida apenas.

As críticas a essas construções ideológicas, redutoras e excludentes intensificaram-se pela ação de movimentos sociais, com consequências na política e nas relações internacionais, mas também no campo dos costumes e comportamentos. A mobilização anticolonial não apenas tornou mais clara as iniquidades nas relações internacionais, como contribuiu para mudanças sociais profundas, tanto nas nações centrais, quanto periféricas. Os movimentos pelos direitos civis, antirracistas, americanos não podem ser desvinculados dessa interação com o anticolonialismo. O feminismo e a crescente participação feminina elevaram-se por toda parte. Mudanças comportamentais generalizaram-se mesmo em regimes autoritários ou ditatoriais, de direita ou de esquerda.

As ciências humanas e sociais reagiram de variadas maneiras a essa agitação social. Houve crescente questionamento dos modelos interpretativos normativos, baseados em pressupostos da homeostase, da reprodução social, da estabilidade e da conformação, que atribuíam aos desvios de comportamento, às fricções, conflitos e embates sociais e de ideias. Críticas à opressão, à submissão, a favor da liberdade de ideias e comportamentos tornaram-se mais frequentes, assim como a defesa da interação entre estudiosos, cientistas ou acadêmicos e as pessoas em geral, muitas vezes com a consideração que o conhecimento surge não só de cima para baixo, da ciência para o senso comum (*doxa*), mas também de baixo para cima e do diálogo (pace Paulo Freire). A Educação (Ciências da Educação, como se define, de maneira mais ampla em castelhano, ao explicitar a inclusão de uma pletera de campos, como a Educação Patrimonial) assumiu posição de vanguarda crítica teórica e prática, algo a ser refletido, no que se refere à Arqueologia e aos museus. A arbitrariedade do passado abre possibilidades de futuros diversos (FOUCAULT, 1987).

A Arqueologia tardou mais do que outras disciplinas a adotar posições críticas e questionadoras e isso por diversos motivos. Ela surgiu como prática imperialista, nacionalista e mesmo militar e de inteligência (espionagem), dependente de autorizações para trabalho de campo e de armazenamento de peças, além de dispendiosa e coletiva, cujos elevados custos não favoreciam sua prática contracorrente, à diferença da Filosofia, a mais abstrata e individual, mas também e até mesmo da etnologia. A estas motivações estruturais, juntaram-se outras para retardar a crítica epistemológica: a metodologia hierárquica e militar em campo, assim como técnicas de análise descritivas e com pretensão à neutralidade, como as tipologias. Situação de alguma forma similar fez preservar-se nos museus exposições descritivas (FUNARI, 1995; 1997), ainda que os serviços educativos tenham atuado de maneira crítica mesmo nas instituições que menos mudaram suas apresentações expográficas.

As últimas décadas testemunharam um crescente envolvimento com a sociedade, em suas contradições, e, muitas vezes, em prol do pluralismo e da diversidade, pela convivência. Na América Latina, a Arqueologia Social Latino-

Pluralidade e convivência:
como a Arqueologia serviu a propósitos nefastos e sua superação

Americana (BENAVIDES, 2011), a luta contra ditaduras e pelos direitos humanos (FUNARI, ZARANKIN & SALERNO, 2005; FUNARI & BEZERRA, 2012), a atuação com e pelas pessoas (FUNARI 1994; 2002; 2003; POLONI 2009; FUNARI & SILVA, 2010) podem ser ações e produções no sentido da defesa da diversidade e da pluralidade. Isso se refere também à relação dos seres humanos com os animais e com o ambiente como um todo. A Arqueologia seria de particular relevância com o Congresso Mundial de Arqueologia (FUNARI, 2006), fundado em 1986, a partir de princípios de inclusão de indígenas, leigos em geral, estudiosos das mais diversas áreas, sem distinção hierárquica, etária, racial, centro ou periferia, ou qualquer outra, aberta ao outro, à convivência.

A Arqueologia Pública participa dessa perspectiva (OLIVEIRA, 2005; FERREIRA, 2009). Seria este um movimento inexorável, uma evolução natural em direção ao convívio pacífico e harmonioso? Não o sabemos (FUNARI, 2008; GONZÁLEZ-RUIBAL, 2008), pois nada está decidido de antemão e, ao contrário, somos nós a defender o respeito da diversidade no futuro (FUNARI, OLIVEIRA & TAMANINI, 2007).

Isso é tanto mais relevante no momento atual, nos anos 2020, em meio ao recrudescimento de nacionalismos, xenofobia e tantos mais trejeitos infensos ao convívio, em toda parte, inclusive no Brasil (SOARES & FUNARI, 2013). Arqueologia, História, Museu e Educação podem ser potentes aliados nessa luta pelo respeito ao outro, pela diversidade (FUNARI, ZARANKIN & STOVEL, 2005), pela inclusão e contra o uso violento do passado (FUNARI & PELEGRINI, 2006), com fins opressivos no presente e no futuro.

Entre nós, no Brasil, há muitos exemplos dessas defesas da convivência, a partir da Arqueologia, dos museus e da educação patrimonial (GARRAFFONI & FUNARI, 2012). O Memorial da Resistência (NEVES, 2011), em São Paulo, demonstra bem como a opressão no passado pode ser usada para instruir à construção de relações menos excludentes e mais libertárias no presente e no futuro. A Sinagoga de Recife ou o Museu Lasar Segall, estudos de sítios afro-brasileiros (AGOSTINI, 2002; FERREIRA, 2009; CARVALHO & FUNARI, 2019) ou a gestão indígena do seu patrimônio também mostram como a diversidade étnica,

cultural e social (ZANETTINI, 1996; PLENS, 2004; OLIVEIRA, FUNARI & CHAMORRO, 2011; SOARES & QUINALHA, 2011) contribuem para a aceitação do outro. Mesmo as instituições mais tradicionais apresentam práticas de inclusão social e defesa da paz, como atestam diversos capítulos deste volume, de norte a sul do País. Ações educativas preocupam-se com as pessoas com necessidades especiais (TOJAL, 2009), com idosos, mulheres, entre muitos outros minoritários ou excluídos. A vivência com o outro contribui para uma mais feliz relação não só das pessoas entre si, como consigo mesmas e com o ambiente. Se a Arqueologia, os Museus e a Educação atuarem nesse sentido, melhor será para todos. A mais despreziosa contribuição nesse sentido já faz muita diferença.

Agradecimentos

Agradecemos a Louise Alfonso, Márcia Bezerra, Margarita Díaz-Andreu, Aline Vieira de Carvalho, Manuelina Duarte, Renata S. Garraffoni, Alfredo González-Ruibal, Lynn Meskell, Eremites de Oliveira, Nanci Vieira Oliveira, Cláudia Plens, Melisa Salerno, Juliana Poloni, Inês Soares, Elizabeth Tamanini, Amanda Tojal, Paulo Zanettini, Andrés Zarankin e, de maneira póstuma, Bruce Trigger e Peter Ucko.. Mencionamos, ainda, o apoio do CNPq, Fapesp, Unicamp e Faculdades Integradas Maria Imaculada. A responsabilidade pelas ideias restringe-se aos autores.

Referências

AGOSTINI, C. Entre senzalas e quilombos: “comunidades do mato” em Vassouras do oitocentos. In: ZARANKIN, Andrés; SENATORE, M.X. *Arqueologia da Sociedade Moderna na América do Sul*. Buenos Aires: Del Tridente, 2002. p. 19-30.

Pluralidade e convivência:
como a Arqueologia serviu a propósitos nefastos e sua superação

ALEXANDER, E. *Museums in motion: an introduction to the History and functions of museums*. Nashville: American Association for State and Local History, 1979.

ALFONSO, L. P. El patrimonio arqueológico y su vinculación a circuitos turísticos no convencionales en Brasil. *Mirada Antropológica*. V.8 e 9, p. 150-165.

ARNOLD, Bettina. The past as progaganda: totalitarian Archaeology in Nazi Germany. In: MURRAY, Tim; EVANS, Christopher (Editors). *Histories of Archaeology. A Reader in the History of Archaeology*. Oxford: University Press, 2008. p.120-144.

BENAVIDES, O.H. Retornando à origem: Arqueologia Social como filosofia latino-americana. *Terceiro Incluído*, 1, 2, 2011. p.48-77.

CARVALHO, Aline Vieira.; FUNARI, Pedro Paulo Abreu. Arqueología de contacto y las relaciones de género en una comunidad quilombola: Palmares, Brasil. In: DOMÍNGUEZ, Lourdes; FUNARI, P.P.A; NAVARRO, Alexandre Guida (Organizadores). *Arqueología del contacto en Latinoamérica*. Jundiaí: Editora Paco, 2019. p. 57-76.

CHAGAS, M. Há uma gota de sangue em cada museu. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 1999 (Cadernos de Sociomuseologia, 13).

DESVALLÉES, A. *Vagues: une anthologie de la nouvelle museologie*. Mâcon: Edition W. 1992 (vol 1) e 1994 (vol 2).

DIAZ-ANDREU, M. *A World History of nineteenth-century archaeology*. Oxford, Oxford University Press, 2007.

_____. *Arqueologia Crítica e Humanista*. São Paulo: Editora Fonte, 2019.

DUARTE CÂNDIDO, Manuelina M. *Gestão de museus, um desafio contemporâneo: diagnóstico museológico e planejamento*. 1. ed. Porto Alegre: Medianiz, 2013.

EREMITES DE OLIVEIRA, J. Por uma Arqueologia socialmente engajada: Arqueologia Pública, universidade pública e cidadania. In: FUNARI, P.P.A; ORSER, C. & SCHIAVETTO, S.N. (Organizadores) *Identidades, discursos e poder: Estudos da Arqueologia contemporânea*. Fapesp/Annablume, São Paulo, 2005. p.117-132.

FERNÁNDEZ, I. A. *Museologia y museografía*. Barcelona: Ediciones Del Serbal, 2001.

FERNÁNDEZ-GÖTZ, Manuel Alberto. Gustaf Kossinna: análisis crítico de una figura paradigmática de la Arqueologia Europea. *Arqueoweb. Revista sobre Arqueologia en la Internet*. Vol.11, 2009. p.01-27.

FERREIRA L. M. Arqueologia da Escravidão e Arqueologia Pública: Algumas Interfaces. *Vestígios. Revista latino-americana de arqueologia histórica*, v. 3. 2009. p. 7-23.

FOUCAULT, Michel. *La volonté de savoir*. Paris, PUF, 1987.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu, Paulo Duarte e o Instituto de Pré-História. *Ideias*. Campinas, v. 1, n. 1, p. 155-179. 1994.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu; PELEGRINI, Sandra. *Patrimônio Histórico e Cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu; Bezerra, M. Public Archaeology in Latin America. In: Robin Skeates; Carol MacDvid; John Carman. (Org.). *The Oxford Handbook of Public Archaeology*. 1. ed. Oxford: Oxford University Press, 2012, v. 1, p. 100-115.

Pluralidade e convivência:
como a Arqueologia serviu a propósitos nefastos e sua superação

FUNARI, Pedro Paulo Abreu; SILVA, G. J. Notas de investigación sobre el Proyecto Acervo Arqueológico del Archivo "Paulo Duarte". In: Javier NASTRI; Lúcio Menezes FERREIRA. (Orgs). *Historias de Arqueología Sudamericana*. 1 ed. Buenos Aires: Fundación de Historia Natural Félix de Azara, 2010, v. 1, p. 231-239.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. Comment to "Time to destroy, an archaeology of supermodernity". *Current Anthropology*, v. 49. p. 264-265. 2008.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. Dictatorship, democracy, and freedom of expression. *International Journal of Historical Archaeology*. New York. v. 7, n.3, p. 233-237. 2003.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. El Mito Bandeirante: Élite brasileira, cultura material e identidade. *Boletín de Antropología Americana*. México. v. 24, p. 110-122, 1997.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. The World Archaeological Congress from a Critical and Personal Perspective. *Archaeologies*. World Archaeological Congress, Blue Ridge Summit, USA, v. 2., n.01.2006, p. 73-79.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. Memória Histórica e Cultura Material. *Revista de Ciências Históricas*. Porto, v. 10. p. 327-339, 1995.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. Por uma graduação em História crítica e pluralista. *História e Ensino*. Londrina, v. 5, p. 127-137, 1999.

FUNARI, P.P.A. Class interests in Brazilian archaeology. *International Journal of Historical Archaeology*, New York, v. 6, n.3, p. 209-216, 2002.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu; OLIVEIRA, Nanci Vieira; TAMANINI, Elizabete. Archaeology to the lay public in Brazil: three experiences. In: John H. Jameson, Jr; Sherene Baugher. (Org.) *Past Meets Present: archaeologists partnering with*

museum curators, teachers, and community groups. New York: Springer, 2007. p. 217-228.

GARRAFFONI, Renata Senna; FUNARI, Pedro Paulo Abreu. The uses of Roman Heritage in Brazil: Traditional reception and new critical approaches. *Heritage and Society*. v. 05. 2012. p. 53-76.

GONZÁLEZ-RUIBAL, A. Time to destroy. *Current Anthropology*. 49, 2, 2008. p.247-279.

JONES, Siân. *The Archaeology of Ethnicity*. London: Routledge, 1997.

LEVINAS, E. *Altérité et transcendance*. Montpellier: Fata Morgana, 1995.

MESKELL, Lynn. Negative Heritage and Past Mastering in Archaeology, *Anthropological Quarterly*, 75, 3, 2002, 557-574.

NEVES, K.R.F. A potencialidade dos lugares de memória sob uma perspectiva museológica processual: um estudo de caso. O Memorial da Resistência de São Paulo. Lisboa, Universidade Lusófona, 2011. Disponível em:

http://www.museologia-portugal.net/files/upload/mestrados/katia_felipini.pdf.

Acessado em: 19/04/2020, às 19h00.

OLIVEIRA, N.V.; FUNARI, P.P.A; CHAMORRO, L.K.M. Arqueologia Participativa: Uma experiência com Indígenas Guaranis. *Revista de Arqueologia Pública*. v. 4. 2011. p. 13-19.

PLENS, C. Arqueología de una villa operaria del siglo XIX en San Pablo. In *Arqueología Histórica en América del Sur. Los desafíos del siglo XXI*, edited by P. Funari and A. Zarankin. 2004. p. 93-104. Uniandes, Bogotá.

Pluralidade e convivência:
como a Arqueologia serviu a propósitos nefastos e sua superação

POLONI, R. J. S. A Etnoarqueologia no Brasil: Ciência e Sociedade no Contexto da Redemocratização. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*. v. 19, p. 87-102, 2009.

SOARES, I.V.P.; FUNARI, P. P. A. Processo dos rinocerontes e outros: o acervo de Paulo Duarte e a importância de conhecer a verdade sobre dos acontecimentos na USP durante a Ditadura Militar. *Revista Internacional de Direito e Cidadania*. 2012, p. 183-192. 2013.

SOARES, I.V.P; QUINALHA, Renan. Lugares de Memória no cenário brasileiro da Justiça de Transição. *Revista Internacional Direito e Cidadania*. n. 10, p. 75-86, junho/2011b

TAMANINI, E. Descobrir, Coletar, preservar: Aspectos da História dos Museus. In: Centro de Organização da Memória Sociocultural do Oeste de Santa Catarina, Hilda Beatriz Dmitruk. (Org.). Educação Patrimonial e Fontes Históricas. 14ed. Chapecó/SC: Argos Editora, 2000, v. 12, p. 05-220.

TOJAL, Amanda Pinto da Fonseca (Org.) Programa Educativo Públicos Especiais - Pinacoteca do Estado de São Paulo: esculturas selecionadas do acervo. São Paulo, 2009.

TRIGGER, B. G. *A History of Archaeological Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

TRIGGER, B. G. *História do Pensamento Arqueológico*. São Paulo: Editora Odysseus, 2004.

UCKO, P. Introduction: archaeological interpretation in a world context. In: UCKO, P (ed), *Theory in Archaeology*, 1-27. London: Routledge, 1995.

ZANETTINI, Paulo *et al.* Arqueologia Histórica de Canudos, Salvador: Editora da UNEB, 1996.

ZARANKIN, A; FUNARI, Pedro Paulo Abreu. "Eternal sunshine of the spotless mind": archaeology and construction of memory of military repression in South America. *Archaeologies. World Archaeological Congress*, v. 4, p. 310-327, 2008.

A cultura material e a relação entre a arqueologia e a museologia

Alexandre Guida Navarro
Helder Luiz Bello de Bello
Karen Cristina Costa da Conceição

Introdução

O cerne temático em análise neste estudo é a gestão de acervo em um ambiente laboratorial que lida com a guarda e a pesquisa de objetos da cultura material de povos que habitavam o território brasileiro antes da chegada dos europeus. A intenção é caracterizar como a gestão de acervo configura-se em instrumento gerencial para a produção do conhecimento e o enriquecimento dos processos educativos no Laboratório de Arqueologia da Universidade Federal do Maranhão (Larq), analisando os instrumentos gerenciais existentes no laboratório, em relação ao trato do seu acervo arqueológico. Neste intento, os procedimentos gerenciais utilizados são relacionados e descritos, oportunizando evidenciar a relevância dessas ações gerenciais no manuseio, manutenção e armazenamento do acervo coletado nos sítios arqueológicos localizados na área da Baixada Maranhense, e ora, mantido sob a guarda do laboratório em questão para fins de estudo e preservação.

O interesse em abordar a temática advém da percepção prática do grau de importância que ganha as padronizações e as sistematizações das ações técnicas

no ambiente cotidiano de um laboratório científico que lida com um volumoso, e sempre crescente, número de objetos da cultura material, bem como, a escassez bibliográfica do assunto que sirva de instrumento norteador para o exercício prático das atividades ligadas ao registro e recuperação da informação produzida, ao armazenamento, a conservação e a preservação das peças colecionadas.

Todo o processo analítico e de pesquisa estruturou-se e fundamentou-se através do estudo de caso, tendo como objeto de estudo o Laboratório de Arqueologia da Universidade Federal do Maranhão, numa abordagem de observação direta, considerando-se não simplesmente o olhar crítico e afastado do pesquisador, mas, sobretudo, a percepção ativa, envolvida e participativa de um elemento integrante do ambiente laboral em análise. Desta forma, observou-se in loco, as ações, os processos e os métodos laborais, apoiado pela consulta bibliográfica científica e pertinente, fundamentada em autores como Chagas (2005), Semedo (2005), Padilha (2014), Santos (1994), Ferrez (1994) entre outros, objetivando sempre a práxis, no sentido de apontar caminhos para o aperfeiçoamento, a melhoria e a eficiência dos trabalhos propostos e empreendidos.

A cultura material e a relação arqueologia e museologia

Os objetos materiais produzidos pela ação humana são elementos carregados de indicativos das relações sociais existentes entre os indivíduos e os grupos, em seus contextos de produção e utilização. Na condição de vestígios materiais indicadores de relações, os artefatos impõem uma leitura própria, que os considere não apenas como portadores de informações concretas, mas, sobretudo, como algo a ser interpretado, atentando-se para as duas dimensões que caracterizam esses objetos, sendo uma de ordem prática, correspondente às suas funções primárias, e outra de ordem simbólica, equivalente às suas funções secundárias (FUNARI, 2014, p. 33).

A dualidade dimensional da cultura material será fator determinante do campo e da forma de atuação de diversas ciências, extrapolando os limites da

Arqueologia:

Reflexões que exploram o papel da materialidade nas sociedades humanas e as interações entre artefatos e relações sociais têm sido conduzidas, além dos arqueólogos, por pesquisadores em ciências sociais e humanas envolvidos com a história da tecnologia, da arte, da arquitetura e do design, bem como com semiologia, sociologia, antropologia cultural, história social, geografia, ciência da cognição, psicologia, museologia, entre outras. Se por um lado, Arqueologia é estudo da cultura material, por outro, os estudos de cultura material transcendem a prática arqueológica (LIMA, 2011, p. 12).

No seu transcurso de amadurecimento e desenvolvimento das suas bases de atuação e de significação enquanto ciência, a arqueologia percorreu um longo caminho permeado de discussões e reações afirmativas ou negativas em torno da definição do seu objeto de estudo e da sua linha de atuação no campo científico. Todo este processo de aprimoramento e constante inquietação propiciou um movimento de renovação dos estudos arqueológicos, dando robustez ao grupo que acredita ser a arqueologia o estudo da cultura material que busca compreender as relações sociais e as transformações na sociedade (FUNARI, 2014, p. 15).

A arqueologia, assim como inúmeras outras disciplinas que formam o vasto campo do conhecimento, não atua de forma isolada ou sem estabelecer inter-relações multidisciplinares. O estudo da cultura material, de todo o imenso arsenal de artefatos que fazem parte do cotidiano do ser humano depende, em muitos casos, da interação da arqueologia com outras áreas. (FUNARI, 2014, p. 85). Neste sentido, a arqueologia dialoga e se apoia de forma complementar com a história, a antropologia, biologia, geografia, arte, arquitetura, filosofia, linguística, entre outras. De acordo com Funari (2014, p. 97) “a arqueologia não pode ser pensada, ainda, sem a referência à museologia, aos estudos de gestão do patrimônio, ao seu aspecto público.” O ato de preservar é carregado de contornos subjetivos e políticos, na medida em que definimos o que deve ser preservado. “Nesse contexto, “o que preservar? ”, “como fazê-lo? ” e “para quê? ” são algumas das questões que ligam a arqueologia à museologia, à preservação do patrimônio e à educação patrimonial [...]” (FUNARI, 2014, p. 97-98).

Imbricadas desde o berço, arqueologia e museologia têm uma relação muito próxima. Segundo Marlene Suano (1986), ainda no período Renascentista, entre os séculos XV e XVI, a arqueologia revelou ao mundo a existência de extraordinárias coleções de objetos variados que pertenceram aos faraós e imperadores da Antiguidade. Esses conjuntos de objetos, posteriormente colecionados pela realeza europeia, por estudiosos e curiosos das ciências, e revelados pela ação dos primeiros esboços do que viria a ser a arqueologia, impulsionaram o surgimento da instituição museu, tal como hoje o entendemos, assim como o impuseram ao exercício de uma prática elementar que muito contribuiu para o desenvolvimento e a profissionalização na área museal. Ambas as ciências passaram por processos de questionamentos e períodos de renovação que levaram a formação de novos pressupostos traduzidos no surgimento dos movimentos da Nova Arqueologia e da Nova Museologia, que buscam acima de tudo estabelecer um diálogo mais próximo com as sociedades contemporâneas.

Ainda no campo das semelhanças e proximidades é possível, e imprescindível, relacionar a forma como as duas ciências entendem, lidam e tratam a cultura material: um sistema estruturado de signos que, na visão de Tânia Andrade Lima, devem ser lidos como textos materiais, tendo a sua sintaxe desvendada, sem esquecer, contudo, que existem formas personalizadas e diferenciadas de leitura, além de modos múltiplos de interpretação. “Por meio de discursos materiais as pessoas falam silenciosamente sobre si mesmas, sobre sua visão de mundo, sobre o que não pode ou não deve ser dito verbalmente. [...]” (LIMA, 2011). Os artefatos, prossegue ainda a autora, “são capazes de fornecer dados relevantes para a compreensão não apenas do processo evolutivo, mas das histórias evolutivas específicas dos seus usuários” (LIMA, 2011, p. 7).

O caráter documental da cultura material impõe às instituições, sejam elas identificadas como centro de pesquisa ou museus, que lidam com estes acervos portadores de signos e símbolos, a árdua e volumosa tarefa de gerir essas coleções, que em geral estão numericamente sempre em sentido crescente, com propriedades e habilidades específicas e sistematizadas, que conduzam à eficiência na organização, pesquisa, documentação, salvaguarda, armazenamento e nas

múltiplas possibilidades de comunicação entre esses artefatos e as sociedades contemporâneas.

A gestão de acervo

Alegoricamente a gestão de acervo pode ser delineada como um triângulo equilátero cujos vértices abrigam em seus pontos uma série de ações que estão interligadas, se complementam e se entrelaçam, correspondentes às áreas da conservação, da documentação e da pesquisa. Esta figura se movimenta em sentido circular, produz força motriz organizada e planejada que conduz ao exercício de métodos, práticas e técnicas geradas nas instituições, que abrigam acervos e coleções, para que sejam utilizadas e usufruídas por públicos diversos.

Segundo Ladkin (2004, apud PADILHA, 2014, p. 24) gestão de acervo “é o termo aplicado aos vários métodos legais, éticos, técnicos e práticos pelos quais as coleções do museu são formadas, organizadas, recolhidas, interpretadas e preservadas”. Para o Comitê Internacional de Documentação, grupo formado por profissionais do Comitê Internacional de Museus (ICOM), a gestão de acervo é a “garantia de uma documentação, preservação e acesso eficientes às coleções museológicas” (CIDOC, 2014, apud PAASKOSKI; EKOSAARI; JANTUNEN; PANISSET). Semedo (2005, p. 306), em um artigo sobre “políticas de gestão de coleções”, numa referência a Andrew Roberts, um dos primeiros investigadores da gestão de acervo, observa que “o conceito de gestão de coleções abrange as políticas e procedimentos que se relacionam com a aquisição, inventário, catalogação, controle, utilização, empréstimo e alienação das coleções. ”

De acordo com Padilha (2014), para desenvolver uma gestão de acervo com eficiência é preciso executar adequadamente a documentação, a conservação e a pesquisa do acervo. Desta forma, afirma ainda a autora: “estabelece-se um controle integral do acervo museológico, bem como se contribui para o incentivo à produção e à difusão de conhecimento” (PADILHA, 2014). Em uma análise mais aprofundada do tripé que caracteriza a gestão de acervo é fácil identificar o grau de inter-relação existente em torno dos processos de documentação, conservação e

pesquisa referente aos objetos que integram as mais diferentes tipologias de acervo.

A documentação:

A Documentação se processa através do registro organizado e sistematizado de toda e qualquer informação produzida a partir do estudo pormenorizado do objeto. O seu foco principal reside na mecânica da recuperação dos conteúdos informativos que foram gerados em torno das peças que integram um determinado acervo ou coleção. Padilha (2014) sinaliza que a documentação pode ser tratada sob dois aspectos: a documentação referente aos objetos do acervo e a documentação administrativa, que corresponde aos aspectos legais e gerenciais no movimento cotidiano das organizações.

A sistematização e o desenvolvimento dos processos da documentação alimentam e dão suporte a uma série de outras importantes ações institucionais como: a realização de atividades de cunho educativo e/ou cultural; a produção de catálogos, livretos, cartilhas, folhetos etc.; a idealização de montagens expositivas de curta ou longa durações; a instrumentalização de pesquisas de caráter científico, dentre outros processos. A realização de todas essas atividades gera uma série de novas informações, que serão igualmente documentadas, criando assim um sistema permanente de retroalimentação.

O desenvolvimento da documentação científica, nas instituições que lidam com a guarda de objetos da cultura material, é algo tão fundamental que não é descabido afirmar que toda a base estrutural do processo de preservação, da produção do conhecimento e, de uma forma mais ampla, das linhas de comunicação e diálogos que devem ser estabelecidos com os mais diversos segmentos da sociedade, através das ações educativas e culturais, das mostras expositivas ou das publicações, estarão inevitavelmente comprometidas se os instrumentos e os processos da documentação forem inadequados, ineficientes e/ou irregulares.

Por fim, é importante salientar, neste processo reflexivo do relevante papel da documentação no trabalho que engloba a gestão de acervo, empreendida pelas

instituições que lidam com o tratamento da cultura material, que as ações técnicas não devem ser exercidas como um fim em si mesmas, mas sobretudo como um meio, um instrumento indutor de práticas cidadãs, um vetor capaz de permitir mudanças na realidade e elevar em qualidade o propósito maior da educação e da comunicação, e que coloque os objetos representativos e testemunhos do passado a serviço do homem da atualidade. Neste sentido, “para que a ação documental não seja esgotada em si mesma é necessário que o técnico esteja comprometido com a cidadania e com a transformação da sociedade” (SANTOS, 1994, p. 86).

A conservação:

A conservação, a preservação e a salvaguarda representam uma das principais funções dos profissionais que lidam com a manutenção de acervos e coleções, estejam estes conjuntos de bens patrimoniais depositados em reservas técnicas de instituições museológicas e afins, ou nas dependências de um laboratório de arqueologia. O compromisso e a responsabilidade profissional do chamado conservador de bens patrimoniais leva este profissional a adotar, conforme aponta a *Cartilha de Gestão de Riscos ao Patrimônio Musealizado Brasileiro* (IBRAM, 2013), o perfil de um gestor de riscos que associa os conhecimentos específicos ao emprego dos recursos necessários, com a intenção de prevenir os riscos, atenuar os efeitos e saber responder adequadamente às situações de emergência, evitando ou minimizando perdas advindas de ameaças, acidentes e desastres.

Os especialistas do Instituto Brasileiro de Museus, responsáveis pela elaboração da Cartilha de Gestão de Riscos, elencam uma série de agentes de riscos em relação aos quais é preciso lidar e enfrentar, considerando as possibilidades de danos, direcionando a atenção devida, dedicando estudos específicos e formulando planos de detecção, controle e mitigação. Esses chamados agentes de riscos podem ser identificados por ações decorrentes de forças físicas (provocados por danos de ordem mecânica, choques, tensões, vibrações constantes, compressões indevidas, fricções e abrasões); de furto, roubo e atos de vandalismo; de incêndios; por contato direto com água (infiltrações,

vazamentos, respingos, inundações); da ação de pragas (bactérias, fungos, insetos, roedores, aves e morcegos); da presença recorrente de poluentes (poeira, substâncias químicas presentes em produtos de limpeza utilizados na manutenção dos ambientes); do excesso de luminosidade e da radiação ultravioleta e infravermelha; da inconstância do controle de temperatura e umidade (alta demais, baixa demais ou em constante e grande oscilação); e, por fim, pela dissociação, caracterizada pelo descontrole dos sistemas organizados (sumiço de peças que integram os acervos ou coleções, seja intramuros ou extramuros; perdas de dados informativos referentes aos objetos e a incapacidade de recuperar ou associar peças do acervo ou informações já produzidas durante os processos de análises e estudos).

A pesquisa:

Não haverá muito sentido na preservação de acervos e no empreendimento de ações técnicas documentais, se o propósito primeiro não for o desenvolvimento da pesquisa e seu posterior processo de difusão do conhecimento produzido. A junção e a inter-relação dessas atividades e a perspectiva de atuar no campo da difusão, estabelecendo vínculos e relações com o homem da contemporaneidade, dá o sentido necessário e norteador ao trabalho complexo de manutenção dos objetos da cultura material. Na visão de Sofka (2009, p. 80) sem a pesquisa, funções como coleta, registro e preservação tornam-se incompletos e frequentemente inviáveis.

Apesar do fato do Laboratório de Arqueologia da UFMA ser uma instituição voltada fundamentalmente para a produção da pesquisa acadêmica, não é salutar que seus componentes percam a noção de que todas as atividades ali desenvolvidas são integradas e possuem um forte caráter de interdependência, além de que, todo o conhecimento produzido em decorrência dessa ação multidisciplinar e interdisciplinar não se restrinja ao perímetro da especialidade intelectual, mas, acima de tudo, possa servir aos propósitos da educação, da comunicação e do usufruto de todas as pessoas que se sintam relacionadas e/ou envolvidas a esses bens patrimoniais.

É necessário compreender a pesquisa como ponto de ligação. Chagas (2005, p. 58) em um exercício de reflexão sobre o papel da pesquisa no âmbito dos museus, nos alerta que “para fazer com que uma coisa ancore significados e valores (estéticos, históricos, de riqueza, de poder, de conhecimento e de educação) implica a transformação dessa coisa num dispositivo de mediação entre mundos, tempos e seres distintos. ”

Assim como os processos técnicos que envolvem a documentação e a conservação dos objetos materiais, que compõem a coleção arqueológica do LARQ, a pesquisa sobre estes artefatos devem significar algo muito mais amplo do que a produção de um conhecimento específico sobre determinados grupos de objetos de origem pré-colonial, devem sobretudo significar (em sentido amplo) a edificação simbólica de pontes que ligam e religam o passado ao presente, que aproximam e reaproximam os homens de hoje aos de ontem, criando a perspectiva conjunta de construção e reconstrução do futuro.

A gestão de acervo no Laboratório de Arqueologia da UFMA

Em um laboratório de arqueologia, que lida cotidianamente com o trabalho de manutenção, armazenamento e produção de pesquisas sobre inúmeros artefatos da cultura material, oriundos da ação do homem pré-colonial na sua relação com o seu ambiente de vivência, não é distinto os cuidados e a observação dos aspectos da gestão de acervo. A instituição detentora desse acervo deve estabelecer e lidar com uma série de procedimentos que, necessariamente, precisam ser planejados, acordados, instituídos e exercitados por todos os seus integrantes, sob pena de perder o controle e o poder de domínio sobre as coleções. Assim, devem ser programadas e seguidas as ações de salvaguarda, de conservação (atenção com a integridade e a manutenção das características físicas dos objetos), de segurança (com planos pensados a curto, médio e longo prazos), definidas e padronizadas as limitações de acesso público e redigidas todas as ações, atividades e processos técnicos e administrativos que digam respeito à instituição. São três os elementos que estão inter-relacionados com a gestão de

acervo: o seu registro; a sua preservação e o seu acesso controlado (PADILHA, 2014).

Um dos elementos mais específicos e característicos da gestão de acervo é o sistema de marcação e registro das peças que formam as coleções. Cada objeto que integra o conjunto do acervo é, obrigatoriamente, registrado, ou seja, recebe um número de identificação que o singulariza e o acompanha em definitivo, e permite, acima de tudo, localizá-lo em meio a centenas ou milhares de outros tantos objetos, bem como, permite associá-lo a todos os conteúdos produzidos pelo exercício da prática técnica e das inferências científicas provenientes das investigações de pesquisas.

No que tange à prática preservacionista, é levado em consideração os aspectos da segurança física dos objetos e a observação ao micro (prédio, sala, mobiliário, embalagem etc.) e macro (bairro, localidade, cidade, região etc.) ambientes onde estão situados os espaços físicos que abrigam os acervos e os seus respectivos instrumentos de armazenamento (armários, mapotecas, estantes, prateleiras, gavetas, bandejas etc.). Neste intuito, devem ser utilizados mecanismos, equipamentos e sistemas de aferição e controle como: higrômetros, termômetros, luxímetros, desumidificadores, umidificadores, purificadores de ar, aparelhos climatizadores, materiais especificamente apropriados para acondicionamentos, implantados sistemas técnicos rotineiros de aferição e controle de riscos, entre outros.

Em relação ao sistema de controle de acesso, cada instituição responsável pela guarda de acervos deve instituir suas normas, independentemente da tipologia ou categoria institucional, seja uma reserva técnica de uma instituição museológica, seja um laboratório arqueológico, de personalidade jurídica pública ou privada, prevendo o uso e o usufruto destes bens culturais, e definindo os seus critérios, meios e formas de contato e manuseio desses materiais. “Uma boa gestão e organização da reserva permite que nenhum objeto seja negligenciado ao mesmo tempo que torna a reserva num recurso de investigação e formação” (AMARAL, 2011, p. 31).

É oportuno esclarecer, que não existem regras previamente estabelecidas

no que diz respeito à gestão de acervo, cabe a cada instituição buscar e encontrar o seu próprio caminho, aquele que seja mais condizente e adequado aos seus interesses, realidades, necessidades, conveniências e tipologias de objetos.

O Laboratório de Arqueologia e os seus procedimentos de gestão de acervo

O Laboratório de Arqueologia da Universidade Federal do Maranhão (Larq) foi concebido no ano de 2010, embora tenha entrado em operação somente a partir de 2013, e, oficialmente inaugurado em 15 de setembro de 2014. Integrado ao Departamento de História da UFMA, sob a coordenação do historiador, arqueólogo^{2o} e Doutor em Antropologia, Alexandre Guida Navarro, o LARQ vem se destacando no estudo dos povos pré-coloniais que ocupavam uma extensa área alagada, na Baixada Maranhense, e que, notadamente, habitavam em construções palafíticas erguidas sobre as águas dos lagos que formam a geografia da região (NAVARRO, 2013, 2015, 2016, 2017, 2018a, 2018b). Na inexistência de formas escritas de comunicação, a passagem desses antigos povos pela Baixada Maranhense tem sido estudada a partir dos vestígios materiais, objetos cerâmicos e líticos, de ordem utilitária, ornamentária e ritualista, deixados pela presença, ação e interação desses indivíduos com o ecossistema local.

Deixados, há milhares de anos, sob as turvas águas dos lagos Encantado, Armíndio, Caboclo, Jenipapo, Souza, Boca do Rio, Cabeludo, Formoso e Coqueiro, localizados nas cercanias dos municípios de Olinda Nova do Maranhão, Pinheiro, Santa Helena, Penalva e Turilândia, no estado do Maranhão, os artefatos coletados pelo Laboratório de Arqueologia da UFMA, durante os períodos de trabalho de campo, são transferidos e armazenados nas dependências do LARQ, com o propósito de serem estudados, interpretados, catalogados e preservados, servindo como testemunho documental da existência e passagem de antigos ocupantes do território brasileiro.

Ao todo, contando entre peças cerâmicas, que variam entre vasilhames, fusos e estatuetas, inteiras ou fragmentadas, e artefatos líticos, também íntegros ou fragmentados, o laboratório já conta com um acervo de 2.075 peças catalogadas,

somadas a 9.717 artefatos em depósito, mas ainda não analisados, perfazendo um total de 11.792 objetos coletados e armazenados. Somados a este montante ainda há um pequeno grupo de peças formado por fragmentos de madeira (29 peças) e bolotas de argila (358 peças) que são constituídas por restos de massas argilosas que foram descartadas em algum momento pelos antigos povos de tradição ceramista. Por fim, complementando estes conjuntos de bens patrimoniais mantidos sob a guarda do LARQ, há um quantitativo menor de peças que são oriundas de doações e um outro montante que corresponde a um grupo de peças que são recebidas através do sistema de endossos institucionais.

Os objetos em estudo no Laboratório de Arqueologia da Universidade Federal do Maranhão são resultado do projeto de pesquisa acadêmica – “O povo das águas: carta arqueológica das estearias da porção centro norte da Baixada Maranhense”, capitaneado pelo Prof. Dr. Alexandre Guida Navarro. Em linha sempre crescente, esta importante coleção, reunida, acondicionada, armazenada, catalogada, analisada e interpretada nas instalações físicas do laboratório, exige o empreendimento de ações gerenciais de planejamento e a adoção de medidas específicas de controle e organização, relativas ao sistema de gestão de acervo, objetivando assegurar a sua salvaguarda, recuperar informações e disponibilizar o seu acesso com fluidez, segurança e celeridade, para fins de estudos, pesquisas e comunicações.

No presente momento, existem basicamente duas tipologias de acervos em estudo no LARQ: os objetos cerâmicos e os líticos, encontrando-se também, em número bastante reduzido, peças confeccionadas em madeira, a exemplo de cabeamento de machadinha, fragmento de um tacape ou remo e partes de esteios. Desta forma, todo o trabalho de gestão do acervo é planejado e executado em virtude do material de constituição desses objetos, acondicionando-se separadamente os artefatos cerâmicos e os líticos, sendo as peças cerâmicas agrupadas pela categorização de classes, que são definidas a partir da análise das características físicas que os artefatos apresentam, conforme a composição e o formato da borda, parede e base, bem como das suas respectivas variações de elementos e elaborações decorativas.

Em um ambiente laboratorial dedicado ao estudo da cultura material, e que mantém permanentemente a guarda e o armazenamento de milhares de objetos, é fundamental a instituição de procedimentos técnicos padronizados. Não raro, por força impositiva do exercício prático, certos procedimentos técnicos são executados seguindo um padrão que se baseia na mera observância de comunicações orais, o que, em muitos casos, dá margem ao atributo da improvisação, da criação individualizada e subjetiva por parte do executor das atividades. Esta característica indica a real necessidade de se registrar textualmente todos os processos que envolvam o emprego de certa especialidade laboral, considerada pertinente e essencial ao bom desenvolvimento dos trabalhos técnicos, estabelecendo oficialmente a normalização e a padronização dos procedimentos planejados.

No Laboratório de Arqueologia da Universidade Federal do Maranhão, diversas ações técnicas, que necessitam do estabelecimento formal de padronizações, são empreendidas no cumprimento das suas atividades laborais e de pesquisa. Em um momento posterior ao trabalho de campo são, imediatamente, executados os seguintes procedimentos:

Acondicionamento provisório de todo o material coletado em campo: normalmente, as peças coletadas ao longo do período de trabalho de campo são acondicionadas em sacos plásticos. Essas embalagens provisórias são identificadas através do uso de fichas de campo que recebem o registro do sítio arqueológico onde os artefatos foram encontrados. Em um segundo momento, todo o material coletado é armazenado em caixas plásticas de engradado que são utilizadas para proteger os artefatos durante os processos de deslocamento e transporte;

Higienização: as peças provenientes do trabalho de campo são devidamente higienizadas uma a uma, numa ação meticulosa e delicada. Habitualmente, os fragmentos são lavados em água corrente com o auxílio de escovas de cerdas macias, adotando-se o máximo de cuidado e atenção para não provocar nenhum dano aos artefatos. A atenção é redobrada nos casos de fragmentos que são policromados ou que estejam fragilizados. Nestes dois casos, a depender das

circunstâncias ou do grau de fragilidade, opta-se pela não utilização de água, usando-se apenas um pincel com pelo macio para a execução mecânica da limpeza. Há uma recomendação técnica nos manuais de conservação para que não sejam lavadas as peças que possuam policromia, contudo, no Laboratório de Arqueologia da UFMA é comum o uso de água no processo de higienização dos fragmentos, uma vez que, esses artefatos foram coletados, na sua grande maioria, em ambientes subaquáticos;

Secagem: após o processo de higienização, os fragmentos são acomodados sobre o balcão de trabalho, que possui superfície marmórea, com o intuito de que sequem naturalmente no ambiente do laboratório. Em geral, esse processo é acelerado com o auxílio do aparelho desumidificador, que retira do ambiente o excesso de umidade;

Organização primária: as peças higienizadas, e já secas, são agrupadas considerando-se as suas características físicas como: o formato, a espessura de bordas e paredes, a coloração da cerâmica e a semelhança dos traços policrômicos empregados para ornar as superfícies dos respectivos fragmentos, tendo a intenção clara de dar início a ação seguinte, que é a atividade de colagem das peças cerâmicas que se complementam, e que, originalmente, formavam a integralidade de um objeto;

Colagem: na eventualidade da constatação de que alguns fragmentos se complementam, essas partes são unidas, após a execução de uma higienização pormenorizada sobre as áreas específicas que serão coladas, com o uso de um pincel macio, procedendo-se, em seguida, a aplicação direta de um pouco de cola plástica, ou solução paraloid B-72, sobre a superfície das partes desprendidas dos fragmentos que serão novamente unificados. Após esse procedimento, as partes coladas são deixadas em período de repouso com auxílio de massas de modelar ou areia sílica, até que a fixação se estabeleça;

Classificação do material: após a organização primária, os objetos cerâmicos são classificados a partir dos elementos que caracterizam cada artefato. Inicialmente é observado se o artefato é inteiro (enquadrando-se entre vasilhame, estatueta ou fuso) ou fragmentado, onde, neste caso, são elencadas as partes que

compõem o respectivo fragmento, variando entre borda, parede, base, alça, asa, aplique, flange mesial, flange labial, inflexão, estatueta fragmentada, fuso fragmentado e gargalo.

O exercício prático de análise geral do fragmento o enquadra em uma das diversas categorias tipológicas que o Laboratório de Arqueologia da UFMA criou para classificar, organizar e estudar o seu acervo cerâmico;

Marcação e numeração: nesta etapa do trabalho, todos os artefatos cerâmicos ou líticos, que constituem o acervo do Laboratório de Arqueologia da Universidade Federal do Maranhão, ganham um número de identificação e são devidamente marcados. Em um primeiro momento, as peças recebem a aplicação de uma pequena faixa de verniz sobre a sua superfície, em um local que permita a leitura do código de identificação, mas que, ao mesmo tempo, não interfira nos elementos significativos dos artefatos, como as bordas, lábios e os elementos decorativos. Em observância a este critério, os números são aplicados em áreas neutras e discretas. No Larq, o modelo de numeração adotado é o alfanumérico sequencial bipartido, composto pela sigla do sítio arqueológico (indicada por duas ou três combinações de letras) e um número sequencial constituído de quatro dígitos. Para a marcação é utilizada, além do verniz, tinta nanquim branca aplicada com caneta específica com numeração 0,5. A adoção do sistema de numeração permite que as peças sejam identificadas, localizadas, sempre que necessário, e controladas. Finalizando o processo de marcação e numeração, tendo como objetivo a ampliação da resistência e da durabilidade do número registrado nas peças, ocorre a aplicação de uma nova camada de verniz sobre os números de cada artefato;

Análise do material cerâmico e preenchimento dos dados da ficha catalográfica: nesta fase do processo de trabalho, as informações geradas a partir da ação de classificação do material cerâmico são somadas às análises dos aspectos morfológicos que os fragmentos apresentam, identificando o tipo de contorno: simples, composto ou complexo; a tipologia das formas: esférica, meia esfera, meia calota, rasa, cônica, ovoide, cilíndrica ou carenada; a inclinação das bordas: extrovertida, introvertida ou direta; e as suas respectivas formas: reta,

expandida, contraída, roletada interna, roletada externa ou vazada; e os tipos de lábios das bordas: plano, arredondado, apontado, biselado ou serrilhado. Quando o fragmento é constituído por uma base, ela é classificada entre: plana, côncava, plana/côncava, arredondada, em pedestal, anelar, cônica, tríпода, tetrapoda, polípoda ou semilunar.

São ainda extraídas informações métricas referentes a espessura e diâmetro, juntamente com o peso do fragmento, além das características apresentadas na tecnologia de queima, que pode variar entre: oxidante, redutora, núcleo redutor, oxidante interna e redutora externa, oxidante externa e redutora interna; nos antiplásticos empregados na produção cerâmica: mineral, carvão, caco moído, caraipé, concha, osso e cauxi; das técnicas utilizadas na manufatura: acordelado, modelado e moldado; e por fim, se há marcas visíveis no fragmento, deixadas durante o processo de manufatura, que podem ser caracterizadas com a presença de negativo ou mancha de queima; e o tratamento aplicado sobre a superfície das peças que variam entre: alisamento, polimento, brunidura, escovado, estriado ou com resina.

São ainda observados os aspectos relativos aos elementos decorativos como o local onde a decoração foi executada: área interna, externa, em ambas ou no lábio; o tipo de decoração aplicada: pintada, plástica ou engobo; as cores empregadas: branco, vermelho, preto, vinho, laranja, creme, amarelo, marrom ou cinza; os tipos de elementos plásticos utilizados: incisão, excisão, aplique, ungulado, corrugado, ponteadado, acanalado, digitado, entalhado, orifício vazado ou não vazado e rolete aplicado; e o motivo decorativo: linhas horizontais, verticais, onduladas, curvilíneas, em zig-zag, gregas, em círculos, triângulos, volutas, espirais, composições antropomorfas, zoomorfas e antropozoomorfas; culminando com a indicação de marcas de uso com a indicação da presença de fuligem e corrosão.

Os artefatos líticos são analisados e registrados em uma ficha específica para esse tipo de material;

Desenho técnico e artístico: dentro do processo de estudo dos fragmentos cerâmicos existe a execução do desenho técnico, que projeta a forma e o volume

dos vasilhames a partir do registro da dimensão das bordas dos fragmentos através da utilização do ábaco, que é um instrumento que identifica a provável circunferência original do artefato, a partir da anotação dimensional da borda do fragmento preservado. Com a informação da dimensão da borda e através da análise da sua forma, projeta-se, num trabalho de inspiração relativamente subjetiva, o provável formato original do objeto. Cada desenho produzido é devidamente numerado com o código de identificação correspondente ao fragmento e guardado junto aos demais desenhos já produzidos.

A totalidade de fichas catalográficas produzidas no processo de trabalho, assim como os desenhos, necessitam da adoção de um plano sistematizado, onde o controle e a organização permitam o acesso rápido e a recuperação da informação quando preciso.

Os desenhos artísticos são produzidos à mão sobre papel ou através de programas específicos no computador, sendo neste caso executada a reconstituição das peças em perspectiva 2D (segunda dimensão) e 3D (terceira dimensão). Em todos os casos, a intenção primeira é de reconstituir os traços das formas originais dos objetos e dos elementos iconográficos que os adornam, sejam eles esculpidos em baixo-relevo, em alto-relevo ou pintados.

A partir do trabalho de reconstituição das peças, é possível produzir quadros comparativos entre os artefatos, propiciando inferências específicas e a facilitação do contato visual da coleção estudada;

Registro fotográfico: a documentação fotográfica é fator preponderante no trabalho de gestão do acervo arqueológico estudado e mantido pelo Larq. O registro fotográfico está presente desde a etapa de campo, onde é documentado, além do ambiente físico dos sítios arqueológicos, todas as etapas e processos que envolvem o trabalho de coleta, até o momento da chegada ao laboratório.

Outra ação fundamental relacionada ao sistema de análise e registro documental dos artefatos é o registro fotográfico individual de cada fragmento. Esse registro ganha um caráter mais seletivo e um tratamento artístico quando se trata de um trabalho específico para a construção de um catálogo sobre as peças, porém, quando se refere a uma ação de inventariamento, cada fragmento é

individualmente fotografado, criando, além de um banco de dados iconográficos, as facilidades necessárias para o trabalho de identificação e registro de todas as peças que integram as coleções, bem como da recuperação das informações relativas aos artefatos e suas respectivas localizações nas áreas de armazenamento.

A ação de captura de imagens dos artefatos ou outras tipologias de objetos que integram determinadas coleções configura-se em medida crucial de apoio a segurança do acervo, uma vez que, em situação de furto, roubo ou acidentes, o acesso facilitado a imagens detalhadas da peça (ou peças) em questão, contribuirá decisivamente no trabalho de recuperação e/ou restauração (quando viável) dos objetos extraviados ou danificados.

O trabalho de registro fotográfico individualizado de todas as peças que integram as coleções do LARQ ainda está em fase de estruturação para uma ação mais amplificada, tendo sido registrado até o momento, um conjunto quantitativo ainda baixo de peças. Contudo, apresenta-se em estágio bem mais avançado de trabalho o plano de registro artístico da coleção para a produção de uma publicação sobre o acervo do laboratório;

Inserção das informações no programa de dados: após o preenchimento manuscrito dos dados que compõem as fichas catalográficas, todas as informações produzidas são transportadas para um formato digital, através de um programa específico, criado pelo LARQ, objetivando sistematizar e reunir os dados gerados nas análises dos artefatos, bem como facilitar o acesso a todo o conteúdo produzido em um único sistema, agilizando, inclusive, a produção de painéis gráficos e estudos dirigidos. Esta base de dados permite ainda a localização rápida de um artefato, bastando apenas o uso do código alfanumérico do qual o objeto é portador;

Acondicionamento dos artefatos: todos os artefatos estudados e/ou armazenados no Laboratório de Arqueologia são acondicionados em caixas plásticas de PVC, mantidas em estantes com estrutura de alumínio e placas de madeira laminadas, afixadas na parede de contato interno. Até o momento, as peças são depositadas diretamente nas caixas, em contato direto uma com as outras, não sendo utilizado nenhum outro material (como o foam board, por

exemplo) que permita amplificar a salvaguarda do material e criar condições mais favoráveis para a proteção e a conservação dos artefatos. Cada caixa recebe um código numérico, que corresponde aos mesmos dígitos dados ao conjunto de peças conforme a sua classificação tipológica, e ocupa um nicho da estante, que é também devidamente numerado. Até o presente momento existem mais de cem categorias tipológicas que classificam as peças cerâmicas que formam o acervo do LARQ;

Ações de conservação: apenas duas ações preventivas são executadas como atividades relativas a conservação dos artefatos depositados no Laboratório de Arqueologia da UFMA: a higienização periódica dos artefatos e o controle do excesso de umidade feito por um aparelho desumidificador. A higienização é executada pela limpeza das peças através de uma ação mecânica, utilizando-se um pincel com cerdas macias. As caixas onde os artefatos estão acondicionados são, também, periodicamente higienizadas. Nesse processo de limpeza é perceptível a presença de algumas espécies de insetos (aranhas, traças etc.) que são atraídos pelo microclima ambiental das caixas e pelo material de composição dos artefatos, principalmente das peças cerâmicas;

Sistemas de localização e controle de armazenamento dos artefatos: alguns modelos de fichas foram especificamente desenvolvidos no Larq com o intuito de manter o controle sobre as peças e facilitar o trabalho de localização das mesmas nos momentos necessários. Instrumentos como o banco digital de dados do acervo e as fichas catalográficas, que são manuscritas e mantidas na condição de documentos arquivísticos, configuram-se nos recursos normalmente utilizados, no ambiente operacional do laboratório, quando se faz necessário a localização de determinado artefato. Além desses instrumentos, outro mecanismo auxiliar foi criado para facilitar e agilizar esse tipo de ação: a ficha de controle de classificação das peças por ordem alfabética e por ordem numérica. Essa ficha, além de apoiar o trabalho de localização das peças do acervo, mantém também um controle sobre todos os tipos de classificação de artefatos adotados no Larq;

Desenvolvimento de pesquisas: além da pesquisa central - "O povo das águas: carta arqueológica das estearias da porção centro norte da Baixada

Maranhense”, que deu origem ao Laboratório de Arqueologia da UFMA, desenvolvida pelo Dr. Alexandre Guida Navarro, outras linhas de pesquisas são empreendidas por alunos bolsistas do curso de História, da Universidade Federal do Maranhão, como desdobramento do eixo temático principal ou voltadas para o aprofundamento de questões relacionadas com os artefatos mantidos e estudados pelo laboratório, com levantamento de dados intrínsecos referentes ao estudo dos aspectos funcionais das peças, bem como com as inferências científicas, em desenvolvimento ou futuras, sugeridas a partir da análise dos aspectos simbólicos (caráter extrínseco) que envolvem os artefatos.

Ainda no campo da produção científica, é oportuno salientar a constante presença de pesquisadores e especialistas diversos que são convidados pelo LARQ com o propósito de aprofundar discussões, promover cursos, oficinas e palestras, além de enriquecer os debates em torno de determinados temas relevantes para a instituição, estimular e apoiar a produção do conhecimento envolvendo as coleções do laboratório e/ou diversificar as possibilidades de estudos que os artefatos proporcionam.

Comunicação: ao longo do seu período de funcionamento, o Laboratório de Arqueologia da UFMA tem desenvolvido algumas linhas de comunicação com o público. A primeira delas diz respeito ao trabalho de recepção de grupos estudantis, oriundos do corpo discente da própria UFMA ou vindos das redes estaduais e/ou municipais de educação, com o objetivo de aproximar diferentes grupos de alunos deste significativo conjunto de objetos patrimoniais, bem como familiariza-los com o fazer científico da arqueologia, salientando a importância do despertar de uma consciência preservacionista e da adoção de posturas que contribuam para a defesa deste inigualável acervo no estado do Maranhão.

Em outra diretriz de comunicação está o contato com pesquisadores e especialistas da área arqueológica e de ciências afins, objetivando desenvolver e apoiar a produção do conhecimento em torno dos artefatos mantidos e estudados pelo LARQ. Todos os conhecimentos acadêmicos produzidos no ambiente cotidiano do laboratório, em um momento preliminar de apresentação dos trabalhos empreendidos e dos resultados obtidos, foram evidenciados no formato

de um livro e de um catálogo que contou com a participação de variados e renomados estudiosos da arqueologia brasileira.

Por último, é importante destacar que O LARQ ainda tem como uma de suas principais metas, a criação de um espaço museológico dedicado ao estudo, a promoção e a preservação do patrimônio arqueológico no Maranhão, constituindo-se em um centro de referência e apoio ao desenvolvimento da arqueologia no estado.

Considerações finais

O percurso transcorrido pela presente pesquisa indicou uma série de técnicas, instrumentos e sistemas normalmente utilizados na gestão de acervos que são empregados no Laboratório de Arqueologia da Universidade Federal do Maranhão, e de como estes instrumentos gerenciais tornam-se obrigatórios, mesmo quando não são devidamente planejados ou sistematizados, para as instituições que lidam com a formação, manutenção e o estudo de coleções de objetos representativos da cultura material.

No Laboratório de Arqueologia da Universidade Federal do Maranhão, a presença dos instrumentos gerenciais que personificam a gestão de acervo não irão divergir de outras instituições. Aqui, a gestão de acervo configura-se em instrumento gerencial prático, que se destina a facilitar operacionalmente o bom armazenamento, a administração, o uso e o usufruto das coleções preservadas, que são utilizadas com propósitos educativos e para fins de estudos e de investigações de cunho científico. Mecanismos de gestão são periodicamente criados ou adaptados no cotidiano do exercício técnico praticado no ambiente laboral, essa é uma necessidade imposta pelo próprio fazer diário, que vai paulatinamente exigindo o aperfeiçoamento e a amplificação dos meios gerenciais, na medida em que o quantitativo de peças vai se avolumando, as linhas de trabalho vão se intensificando e se diversificando as frentes de atuação, ou se multiplicando os serviços oferecidos ao público usuário.

É com este propósito que o Laboratório de Arqueologia realiza uma série de

procedimentos como higienização, colagem, classificação tecno-morfológica, marcação e numeração, registro de dados catalográficos, execução de desenhos técnicos e artísticos, registro fotográfico, reunião de dados informatizados, acondicionamento, controle e supervisão preventiva do microambiente, sistemas de busca de peças e dados catalogados, empreendimento de pesquisas e desenvolvimento de linhas de comunicação com os mais variados públicos que irão variar dos grupos discentes aos estudiosos especializados.

Durante o desenrolar das atividades relacionadas a este processo de investigação científica, que tinha como meta principal analisar de que forma a gestão de acervo configura-se em um instrumento gerencial para a produção do conhecimento e o enriquecimento dos processos educativos no Laboratório de Arqueologia da Universidade Federal do Maranhão, tornou-se perceptível como os elementos gerenciais são primordiais nestes centros de produção acadêmica. São os processos de gestão de acervo que permitem a sistematização das informações produzidas. São esses mesmos processos que possibilitam a localização rápida de peças e permitem a elas atrelar informações de caráter intrínseco e/ou extrínseco, além de oportunizar o cruzamento de dados com outros grupos de artefatos. São essas técnicas de gerenciamento que se preocupam com a salvaguarda dos acervos, com a manutenção da integridade física das peças, atuando com a intenção de prolongar ao máximo a existência material desses testemunhos documentais, desses suportes de informação, desses elementos de investigação e produção científica, possibilitando acima de tudo a inter-relação das pessoas com estes bens patrimoniais e, desta forma, contribuindo decisivamente para a implantação de meios de apropriação patrimonial, para a diversificação dos instrumentos educativos e para o estímulo ao desencadeamento de processos de criação e recriação perene em torno da cultura.

Agradecimentos

Os autores agradecem aos coordenadores da obra pelo convite. Estendemos nossos agradecimentos também às instituições que pertencemos: Laboratório de

Arqueologia (LARQ), Departamento de História (DEHIS), Programa de Pós-Graduação em História Social (PPGHIS) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). À Prof. Dra. Anna C. Roosevelt da University of Illinois at Chicago pelo incentivo e parceria. Por fim, aos órgãos de fomento que propiciaram a pesquisa: FAPEMA, CNPq e Fulbright Instituição.

Figuras

Figura 1. Alunos separando o material arqueológico por tipologia e armazenando em sacos plásticos. ACERVO LARQ.



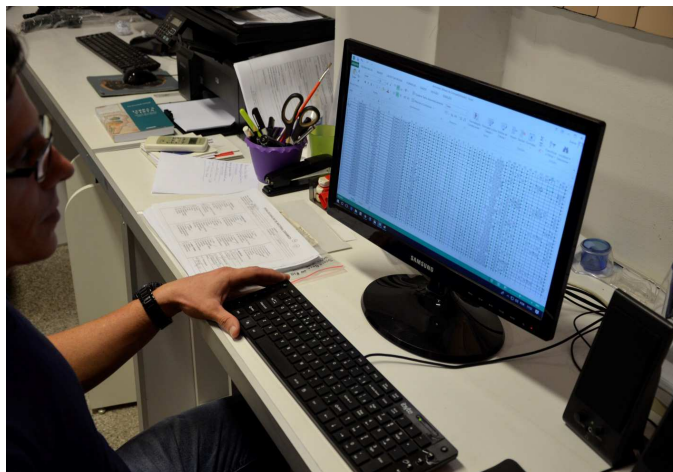
Figura 2. Marcação do número da peça de cerâmica. ACERVO LARQ.



Figura 3. Alunos condicionam o material dentro de caixas próprias para a guarda. ACERVO LARQ.



Figura 4. Preenchimento do banco de dados pelo museólogo Helder B. de Mello. ACERVO LARQ.



Referências

ABREU, T. Povo das águas: estudo arqueológico resgata história de povos pré-colombianos na Baixada Maranhense. **Revista Inovação** – FAPEMA: revista da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão, São Luís, ano 6, n. 23, p.13-19, 2014.

AMARAL, J.R. **Gestão de Acervos**: Proposta de Abordagem para a Organização de Reservas. Lisboa, março de 2011. 95p. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa. (Trabalho de Projeto apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Museologia, realizado sob a orientação científica da Prof. Doutora Raquel Henriques da Silva).

CHAGAS, M. Pesquisa Museológica. In: **Museu Instituição de Pesquisa**, MAST Colloquia, Rio de Janeiro, 2005, v. 7, p. 51-63.

FERREZ, H. D. **Documentação museológica**: teoria para uma boa prática. Rio de Janeiro: MinC/IPHAN, 1994, p. 64-74. (Cadernos de Ensaio n. 2, Estudos de Museologia);

FUNARI, P. P. **Arqueologia**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014. 125p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS (IBRAM). Cartilha 2013 – **Gestão de Riscos ao Patrimônio Musealizado Brasileiro**. Rio de Janeiro, 2013. 39p.

Laboratório de arqueologia da UFMA impulsionará pesquisas. **O Estado do Maranhão**, São Luís, 16 set. 2014. Geral, p. 5.

LIMA, T. A. Cultura material: a dimensão concreta das relações sociais. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Ciências Humanas, v. 6, n. 1, p. 11-13, jan.-abr. 2011.

Alexandre Guida Navarro, Helder Luiz Bello de Bello e Karen Cristina Costa da Conceição

MUSEUMS, LIBRARIES and ARCHIVES COUNCIL. **Conservação de Coleções**

(tradução: Maurício O. Santos; Patrícia Souza). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: [Fundação] Vitae. 2005, 224p, (Museologia: Roteiros práticos, n. 9);

NAVARRO, A. G. New evidence for late first-millennium AD stilt-house settlements in Eastern Amazonia'. **Antiquity** v. 92, n. 366, p.1586-1603, 2018a.

NAVARRO, Alexandre G. Morando no meio de rios e lagos: mapeamento e análise cerâmica de quatro estearias do Maranhão. **Revista de Arqueologia**, vol. 31, n. 1, pp.73-103, 2018b.

NAVARRO, A. G.; COSTA, M. L.; SILVA, A. S. N. F.; ANGÉLICA, R. S.; RODRIGUES, S. S. & GOUVEIA NETO, J. C. O muiraquitã da estearia da Boca do Rio, Santa Helena, Maranhão: estudo arqueológico, mineralógico e simbólico. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**, 12(3): 869-894, 2017.

NAVARRO, Alexandre G. O complexo cerâmico das estearias, Maranhão. In: **Cerâmicas arqueológicas da Amazônia: rumo a uma nova síntese**. Belém: Museu Emílio Goeldi e IPHAN, vol. 1, p. 158-169, 2016.

NAVARRO, Alexandre G. A pré-história da Baixada Maranhense: datação radiocarbônica de de cinco estearias. In: ZIERER, A.; VIEIRA, A. L. B.; ABRANTES, E. S. (orgs.). **História Antiga e Medieval. Sonhos, mitos, heróis: memória e identidade**. São Luís: Editora UEMA, pp. 369-380, 2015.

NAVARRO, Alexandre G. O povo das águas: carta arqueológica das estearias da porção centro-norte da Baixada Maranhense. **Caderno de Pesquisas**, São Luís, v. 20, n. 3, pp. 1-8, 2013.

PADILHA, R. C. **Documentação Museológica e Gestão de Acervo**. Florianópolis: FCC, 2014. 71p.; il. 19cm (Coleção Estudos Museológicos, v.2).

PAASKOSKI, L.; EKOSAARI, M.; JANTUNEN, S.; PANISSET, A. M. (tradutora).

Checklist para uma política de gestão de acervos. **Revista Pós:** Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG. Belo Horizonte, v.4, n 8, p. 200-229, nov. 2014. (ISSN: 1982-9507; ISSN Eletrônico: 2238-2046).

Consultado no endereço eletrônico

www.eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/view/216/138 em 07 de julho de 2016, às 12:30h.

SANTOS, M. C. T. M. Documentação Museológica, Educação e Cidadania. In:

Cadernos de Sociomuseologia, Lisboa, v. 3, n. 3, 1994, p. 79-92. (Centro de Estudos de Sociomuseologia da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias).

SEMEDO, A. Política de gestão de coleções. In: **Revista da Faculdade de Letras: Ciências e Técnicas do Patrimônio**, Porto, 2005, vol. IV, p. 305-322.

SOFKA, V. A pesquisa no museu e sobre o museu. **Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio PP-PMUS UNIRIO / MAST**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 79-84, 2009. (Tradução de T. Scheiner). Disponível em < <http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/view/49>>.

Acessado em 04/08/2016.

SUANO, M. **O Que é Museu**. Ed. Brasiliense, São Paulo, 1986.

Epistemologia museal: uma análise do projeto museu Goeldi de Portas Abertas

Helena do Socorro Alves Quadros (*in memoriam*)
Carlos Jorge Paixão
Silvio Sanchez Gamboa

Introdução

Os pressupostos epistemológicos da Educação Museal adotados pelo Instituto de Pesquisa do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI) têm sido aplicados pelo Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG), localizado em Belém, capital do estado do Pará, segundo maior estado brasileiro em extensão. Esses pressupostos são contextualizados por ações e atividades convertidas em metodologias de ensino-aprendizagem, que derivam das diversas áreas do conhecimento presentes na estruturação científica do Museu Goeldi.

Entre as ações e atividades desenvolvidas no MPEG, destaca-se o programa institucional Museu Goeldi de Portas Abertas, sob a gestão do Serviço de Educação (SEEDU), subordinado à Coordenação de Museologia (COMUS) do museu. Realizado há mais de 30 anos, o programa objetiva a popularização da ciência, tentando ser um elo contínuo entre a comunidade científica (professores, pesquisadores, alunos) e a sociedade.

O Museu Goeldi atua na Amazônia em diversas áreas, cada uma com equipes específicas gerenciadas por suas respectivas coordenações: de Botânica (COBOT), de Zoologia (COZOO), de Ciências da Terra e Ecologia (COCTE) e de

Ciências Humanas (COCHS). A ênfase deste trabalho será na área de ciências humanas, com destaque para o setor de Arqueologia.

De acordo com o Regimento Interno do MPEG (2016, Art. 17), aprovado pela Portaria nº 5.160, de 14 de novembro de 2016, do MCTIC, compete à Coordenação de Ciências Humanas “[...] programar, estimular e desenvolver estudos e pesquisas no campo das Ciências Humanas na Amazônia, particularmente nas áreas de Antropologia, Arqueologia e Linguística [...]”. A COCHS é responsável pela salvaguarda das coleções referentes às áreas a que se dedica, cuja relevância não está apenas no campo da pesquisa, mas também sociocultural e político, especialmente para os povos indígenas e para as comunidades tradicionais.

A coleção arqueológica e a etnográfica da COCHS estão registradas, por exemplo e conforme o próprio museu (BRASIL, [20--], p. 1), desde 1940 no Livro do Tombo Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), tamanha a sua importância.

A respeito da coleção arqueológica do museu, é importante lembrar que, ao longo dos anos, houve uma mudança nas pesquisas científicas amazônicas nessa área:

Se outrora a predileção pela cerâmica fosse quase unânime, hoje em dia a arqueologia parece caminhar para outros rumos. Há pelo menos vinte anos as pesquisas na Amazônia têm valorizado a diversidade e multiplicidade do objeto arqueológico, reflexo de uma abrangência e ecletismo teóricos não vistos anteriormente (LIMA, 2015, p. 4).

O acervo do MPEG comprova essa pluralidade de elementos e, em suas apresentações durante o Museu Goeldi de Portas Abertas, a COCHS retrata esse novo olhar.

Atualmente, o acervo arqueológico da Reserva Técnica Ferreira Mário Simões (RTMS) possui aproximadamente 120 mil objetos (inteiros e fragmentados) e aproximadamente 2 milhões de fragmentos procedentes de diversas regiões da Amazônia. A maior parte do acervo é formada por coleções de cerâmicas arqueológicas (vasilhas, urnas funerárias, estatuetas, etc.), contando também com artefatos líticos (como pontas de flecha, lâminas de machado, muiquitãs, etc.), faianças, vidros, metais e materiais osteológicos – ossos humanos e animais. Estes são resultantes de pesquisas acadêmicas e preventivas, doações e de coleções em regime de comodato. Em conjunto, esses materiais nos contam em primeira mão como era a vida e a cultura dos povos que habitaram a Amazônia desde os tempos pré-históricos (BRASIL, [20--], p. 1).

Elementos teórico-metodológicos e áreas do conhecimento no programa Museu Goeldi de Portas Abertas

Este estudo soma-se ao iniciado com a tese de doutorado “A Epistemologia da Educação Museal: um Estudo sobre o Programa Institucional O Museu Goeldi de Portas Abertas” (QUADROS, 2019), cujo objetivo geral fora explicitar as questões ligadas à cultura científica que perpassam o programa, no sentido da composição do campo da epistemologia da educação museal.

Diversos conceitos e metodologias fazem parte das ações do programa institucional Museu Goeldi de Portas Abertas, porque envolve várias áreas do conhecimento científico, como está representado na logomarca do programa (Figura 1). Por essa razão, a análise da epistemologia em educação museal é apenas um caminho de reflexão sobre o Portas Abertas.

Figura 1 – Logomarca do programa Museu Goeldi de Portas Abertas



Fonte: Arte de Norberto Ferreira

O Museu Goeldi de Portas Abertas é coordenado pelo SEEDU, afinal

Ao Serviço de Educação compete planejar e executar programas educativos e de inclusão social, de acordo com as especificidades dos diversos públicos do Museu Goeldi visando o desenvolvimento sociocultural e o exercício da cidadania das populações amazônicas [...]. (BRASIL, 2016, Art. 29).

Portanto, o SEEDU “[...] é a ligação da pesquisa científica com a sociedade amazônica, especialmente por atuar na valorização da cidadania” (QUADROS, 2019, p. 108).

A atuação do Serviço de Educação do MPEG não se limita ao Portas Abertas, foco deste texto; pelo contrário, se multiplica nos diversos projetos sob sua responsabilidade, como O Museu Goeldi leva Educação em Ciência à Comunidade; o Clube do Pesquisador Mirim; o Projeto Vivências; O Jardim Botânico vai à Escola; Museologia, Educação e Sustentabilidade; Expedição de Férias no Museu Goeldi; Festival de Gastronomia Inteligente; além de projetos realizados em parceria com a comunidade, como o Ponto de Memória do bairro da Terra Firme e o Coletivo Jovem de Meio Ambiente Pará.

Conceitualmente, os referidos projetos adotam a educação em ciência, a museologia social e a educação museal como princípios norteadores, o que confirma a reflexão de Monaco (2013, p. 12-13) sobre a ação educativa dos museus:

Essa ideia, de que o museu possui um modo próprio de desenvolver sua dimensão educacional, parece ser um consenso entre muitos teóricos da área que defendem existir uma especificidade no fazer-pensar da educação em museus, que perpassa desde a constituição das equipes educativas até a existência de uma pedagogia própria associada a esse fazer.

Ainda de acordo com Monaco (2013, p. 13), é inegável que “[...] essa dimensão educativa, própria aos museus, pode ser atribuída em parte à constituição das práticas educativas e a consolidação das equipes responsáveis pelos setores educativos”. Daí a importância do SEEDU do Museu Goeldi e das coordenações divididas por área de atuação.

Porque os museus não somente trabalham para e com o público, mas sua matéria-prima é a cultura humana, eles “[...] sofrem a influência de todas as esferas sociais, atribuindo-lhes papéis cada vez mais complexos em sua atuação educativa” (MONACO, 2013, p. 13). Nesse sentido, o MPEG desenvolve projetos que atendem a alunos de escolas públicas e outros que levam a educação museal a bairros periféricos da cidade, como os projetos já citados.

O museu também busca se adaptar constantemente para receber pessoas com deficiência: na edição de 2018 do Museu Goeldi de Portas Abertas, por

exemplo, uma escola do bairro da Terra Firme (um dos mais populosos de Belém) levou um aluno cego e, apesar do excelente trabalho de recepção e de ter havido a possibilidade de explorar uma parte da visita por meio do tato, ficou clara a falta de equipamentos e estrutura para um atendimento adequado ao referido aluno.

Esse incidente isoladamente não representa um problema – a identificação da falha e a adaptação dela decorrente é um movimento inerente ao histórico da educação museal:

Hoje, quase centenária, a Educação Museal progride enquanto campo de atuação de educadores e pesquisadores, chegando ao século XXI com grandes demandas e importantes contribuições à formação humana, mas ainda carece de questões básicas no que tange às políticas públicas, na consolidação como campo de pesquisa e atuação profissional. Contudo, vale observar que os programas, os projetos e as ações educativas no país passaram por várias transformações, já que desde o início do século XX já ocorriam no Brasil práticas no campo da Educação Museal (IBRAM, 2018, p. 14).

Nesse sentido, é fundamental o trabalho do Serviço de Educação, que, entre suas atribuições, está a de “[...] realizar práticas educativas que estimulem a organização social de comunidades amazônicas para a melhoria de suas condições de vida e reconhecimento de sua identidade e seu patrimônio cultural” (BRASIL, 2016, Art. 29, VII) – o cumprimento pleno desse compromisso passa pela inclusão.

O objetivo principal do Museu Goeldi de Portas Abertas é incentivar e divulgar a pesquisa científica para o público em geral, como estudantes, professores, membros da comunidade, gestores e demais interessados em ações de comunicação e de extensão, bem como nas pesquisas científicas realizadas pela instituição. Tendo em vista que a missão do museu é “[...] gerar e comunicar conhecimentos sobre os sistemas naturais e processos socioculturais relacionados à Amazônia” (BRASIL, 2016, Art. 4), o programa atende perfeitamente à missão do MPEG, instituição científica de caráter formativo e território educativo.

As coordenações das áreas de pesquisas científicas do museu são fundamentais para que ele cumpra sua missão, assim como a Coordenação de Comunicação e Extensão (COCEX), que desempenha atividades vitais para a estrutura da instituição como um todo, e mais especificamente para o bom funcionamento do programa Portas Abertas. O COCEX coordena as atividades de

comunicação social, museologia, editoração de livros, ouvidoria, bem como o Serviço de Informação ao Cidadão (SIC), o Serviço de Informação e Documentação (SEIDO) e as atividades desenvolvidas no Parque Zoobotânico.

Em relação à informação e documentação, o Museu Goeldi de Portas Abertas apresenta aos visitantes o acervo da biblioteca Domingos Soares Ferreira Penna, especializado em ciências naturais e humanas, com foco em antropologia, arqueologia, botânica, zoologia, geociências, ecologia e linguística. A biblioteca foi criada em 1894 e reúne cerca de 350 mil volumes, com uma valiosa coleção de aproximadamente 3 mil livros raros e uma hemeroteca de periódicos científicos, que é referência para pesquisas na região.

Durante a visita, estudantes e professores exploram todo o ambiente da biblioteca, na atividade denominada Trilha dos Livros, em que a equipe técnica dá orientações sobre a conservação de uma coleção e o uso correto de documentos bibliográficos.

Aos visitantes também são apresentadas a coleção fotográfica e os documentos do arquivo Guilherme de La Penha, que guarda a documentação intermediária e permanente do MPEG, o que proporciona conhecimentos sobre a história do próprio museu e sobre as práticas documentais arquivísticas realizadas no setor. A importância desse arquivo, cujas atividades iniciaram em 1984, reflete-se no olhar curioso dos alunos e professores, que normalmente pouco visitam esse espaço, mas não ficam indiferentes ao seu valor histórico, científico e cultural.

Outro setor do MPEG com influência direta sobre o Portas Abertas é a Coordenação de Museologia (COMUS), à qual o SEEDU está integrado. Segundo o Regimento Interno do museu (BRASIL, 2016, Art. 28), à COMUS “[...] compete coordenar as atividades do Núcleo de Museografia e do Serviço de Educação, a fim de transmitir ao público o conhecimento científico relativo à natureza, às sociedades e ao patrimônio material e imaterial”.

A criação da Coordenação de Museologia ocorreu em 1982 e o Serviço de Educação em 15 de dezembro de 1983, a partir do convênio assinado entre o Museu Goeldi e a Universidade Federal do Pará (UFPA) para o desenvolvimento do projeto Laboratório Pedagógico de Ciências e Matemática, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo

Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PADCT), e administrado pela Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa (FADESP).

A trajetória da COMUS inicia em virtude da necessidade do MPEG de dinamizar seu acervo, o que se concretizou por meio de exposições e de uma vasta programação de eventos. Na mesma década, com o apoio de uma equipe de museólogos, pedagogos e arquitetos, a educação museal no Goeldi dá seus primeiros passos.

A transformação do projeto Laboratório Pedagógico de Ciências e Matemática no Serviço de Educação foi gradativa, inicialmente por ações no Parque Zoológico, com ampla programação de teatro, feira de ciências, semanas comemorativas, depois formalizada na gestão do então diretor do MPEG, Guilherme de La Penha.

Os educadores do Goeldi têm histórias de engajamento na Instituição muito similares e enfrentaram inicialmente as mesmas condições de trabalho, o que os aproximam de uma identidade partilhada internacionalmente.

[...]

O trabalho educativo para esses profissionais foi marcado desde o começo de suas carreiras pelo carinho, entusiasmo e dedicação à instituição e ao desenvolvimento profissional [...] (MONACO, 2013, p. 88).

A investigação dos estudos científicos integrantes do programa Museu Goeldi de Portas Abertas constitui-se em estudo de natureza epistemológica, que deriva de um “processo lógico” qualitativo de análise do caráter pedagógico de cada ciência e das possibilidades de geração de processos formativos por meio dos resultados das pesquisas e da historização dos diversos campos científicos, isto é, tiram-se as “luvas” das ciências, para que estas sejam expostas na forma de Educação Museal.

Nesse contexto, para entender a epistemologia da educação museal praticada no Museu Goeldi, a partir de uma análise teórico-metodológica, foi adotado o conceito de epistemologia proposto por Gamboa (2012, p. 27), ou seja, “uma palavra que designa a filosofia das ciências, porém com um sentido mais preciso”, além disso “[...] é parte da filosofia que se ocupa especialmente do estudo crítico da ciência em seu detalhamento prático, isto é, da ciência como

produto e como processo; nesse sentido, é um estudo fundamentalmente *a posteriori*".

Assim, a categorização Epistemologia da Educação Museal apresenta-se por meio de uma reflexão interdisciplinar das ciências estudadas no MPEG, que "abrem suas portas" para a sociedade, como forma de popularizar os resultados científicos, assegurando as dimensões pedagógicas, sociais, culturais e políticas do trabalho dos cientistas envolvidos.

A educação museal é construída por meio dos diversos campos do conhecimento científico que se apresentam no ambiente museológico, e depende dos atos do sujeito que pesquisa e de sua disposição para desenvolver pedagogias de ensinar e divulgar a ciência que se faz nos laboratórios, nos grupos e núcleos de estudos e pesquisas dos museus. Embora este texto destaque os elementos da arqueologia, todas as áreas científicas do Museu Goeldi que fazem parte do Portas Abertas são fundamentais para a construção da epistemologia da educação museal como uma categoria analítica. Botânica, zoologia, ciências humanas, ciências da terra, ecologia, com seus enfoques, teorizações e estudos, ajudam a educação museal a se firmar na investigação e reflexão da presença histórica dessas mesmas ciências no contexto da região amazônica.

Os atos humanos em geral e o fazer científico em particular têm um *télos*, um *para quê* que o ator deve vislumbrar com a maior clareza possível. A conquista dessa *elucidação* será conseguida na medida em que se reflete sobre esses atos. Refletir não é um ato isolado e encerrado dentro dos limites da subjetividade do ator, nem das fronteiras pragmáticas da ciência objetiva e separada das demais dimensões humanas. Tomar consciência do fazer científico, isto é, torná-lo um *que fazer*, exige romper as fronteiras estreitas da separação analítica, que dá prioridade às partes diante do todo, e distancia a ciência da reflexão filosófica e ética. Essa tomada de consciência também reclama o resgate dos nexos com o todo social histórico e a recuperação das ligações entre as ciências e a reflexão interdisciplinar. Em outras palavras, é necessário superar a visão da ciência como campo autônomo ou autorreferente, ou como atividade *nobre e desinteressada*, cuja função primordial seria romper com o mundo das sombras, das ideologias, do conhecimento vulgar, das crenças tradicionais, dos valores, do saber popular etc. (GAMBOA, 2012, p. 199).

O Museu Goeldi de Portas Abertas segue essa linha pedagógica, esse segmento da epistemologia em pesquisa educacional a que Gamboa se refere, uma vez que apresenta em suas ações museais as diretrizes apontadas na proposta epistemológica da educação museal.

De acordo com Quadros (2019, p. 41), “[...] na busca de realizar o exercício de investigar a fim de se elaborar epistemologia, uma das preocupações necessárias diz respeito à ‘lacuna do conhecimento’, ou seja, verificar a partir do que já foi produzido, o que ‘ainda não foi dito’”. A partir desse princípio, Quadros (2019) realizou um amplo estudo sobre o programa e concluiu que o Museu Goeldi de Portas Abertas contribui efetivamente para a composição do campo epistemológico da educação museal na Amazônia Paraense, uma vez que seu estudo buscou analisar as questões ligadas à cultura científica que perpassam o programa.

Desta feita, é importante que se afirme o valor da epistemologia a partir de sua criticidade, está sendo capaz de contribuir para o desvelamento e a construção da análise deste trabalho no sentido de confirmar a proposição em torno da educação museal com ênfase na socialização da cultura científica (QUADROS, 2019, p. 28).

Considerando que “[...] a Educação Museal é um processo educativo que valoriza as práticas educacionais em instituições museológicas, subsidiando a valorização da atuação dos profissionais da área educacional que atuam nos museus” (QUADROS, 2019, p. 114), é possível afirmar que, em seus 35 anos, o Portas Abertas tem sido um excelente instrumento da educação museal, valorizando e potencializando o trabalho das equipes do Museu Goeldi e divulgando o conhecimento científico amazônico produzido na instituição.

Esse processo educativo, que envolve a aquisição de saberes e a transmissão do conhecimento, geralmente é desafiador, como bem afirma Paixão (2013, p. 48-49):

A construção do conhecimento é um movimento de complexidades conceituais e metodológicas, e o seu resultado não é absoluto em si, nem na área de ciências exatas, com seu estatuto epistemológico amadurecido e a sua uniforme estruturação lógico-matemática quando da composição de seus estudos [...].

Entretanto, apesar dessas “complexidades conceituais e metodológicas”, é inegável a necessidade, para uma pesquisa com resultados confiáveis, de objetivos bem traçados e método (s) bem definido(s), pois mesmo nas ciências humanas, que não apresentam um estatuto epistemológico claro,

[...] torna-se redobrada a necessidade de se investir em um caminho (método) bem teorizado quanto a sua epistemologia, porque o contrário pode remeter o pesquisador a resultados finais tautológicos e sem originalidade dentro de sua área temática ou de sua linha de pesquisa (PAIXÃO, 2013, p. 49).

Ainda de acordo com Paixão (2013), vale ressaltar que a pesquisa e os seus resultados são bens públicos e, portanto, devem ser comunicados e socializados por meio dos veículos disponíveis institucionalmente. Essa é a proposta do Museu Goeldi de Portas Abertas, que abre literalmente os laboratórios do museu ao público e apresenta as suas coleções, tendo em linha de frente pesquisadores, técnicos, bolsistas e voluntários para prestar esclarecimentos aos visitantes.

A presença da arqueologia na construção da epistemologia da educação museal.

Em sua tese de doutorado, Wichers (2010, p. 26), ao tentar traçar o percurso histórico da relação entre a arqueologia e os museus, afirma que

As instituições museológicas são antropofágicas, ressignificam fragmentos do patrimônio para parcelas da sociedade. Analisar a inserção do patrimônio arqueológico nos museus é um exercício complexo dado que uma peculiaridade caracteriza a interface entre Museologia e Arqueologia: a antropofagia museológica se desenvolve sobre uma antropofagia arqueológica.

Apesar do “caráter violento dessa dupla antropofagia” (p. 27), a relação entre a museologia e a arqueologia proporcionou mutuamente a aproximação delas da sociedade e suas demandas. No MPEG, a arqueologia materializa sua dimensão social por meio das coleções arqueológicas e etnográficas, que estão intrinsecamente ligadas (VELTHEM; PEREIRA; GALÚCIO, 2019) e acompanham a programação do Museu Goeldi de Portas Abertas em suas edições, tanto na capital Belém como nas ações no interior do estado do Pará.

As pesquisas arqueológicas do MPEG demonstram as várias maneiras com que cultura e identidade se manifestam no meio físico, na forma de objetos portáteis ou de estruturas (semi) permanentes. Em outubro de 2018, por exemplo, as culturas arqueológicas da Amazônia foram apresentadas por meio de réplicas no Salão da Arqueologia, localizado no *campus* de pesquisa do museu.

A epistemologia da educação museal é uma categorização que vem sendo construída de forma híbrida, a partir das interseções das ciências – estas, de alguma forma, têm os resultados históricos de seus estudos apresentados no Museu Goeldi de Portas Abertas. Esses resultados, ao serem expostos aos sujeitos da sociedade em geral, ou melhor, ao serem apresentados pedagogicamente a não cientistas, passam a cumprir o seu papel sociopolítico e fundam a possibilidade interdisciplinar de comunicação e educação (Figura 2).

Os conhecimentos de matrizes científicas expostos didaticamente, “sem as luvas” da linguagem da ciência (“cienciês”), conscientizam, divulgam, materializam a difusão científica e formam as bases da epistemologia da educação museal.

Figura 2 – Contribuições da arqueologia ao novo campo epistemológico

CIÊNCIAS HUMANAS ARQUEOLOGIA			
ATIVIDADE	OBJETIVO	RESPONSÁVEIS	HORA- LOCAL
Caixas de Arqueologia do Clube do Pesquisador Mirim	Apresentar a arqueologia de forma lúdica	Luiz Videira, Gabriele Botelho, Pablo Henrique Silva	17 e 18 de outubro Manhã e tarde Parque Zoobotânico
Replicando o Passado: Exposição de Réplicas Artesanais do Acervo Arqueológico do Museu	Demonstrar as culturas arqueológicas da Amazônia por meio de réplicas	Helena Lima, Leonardo Lopes, Camila Fernandes, Gabrielle Botelho, Pablo Henrique Silva, Laurenia Nery	31 de outubro e 1 de novembro Salão da Arqueologia, <i>campus</i> de pesquisa.

Goeldi			Capacidade de atendimento: 10 pessoas por vez
O Cantinho do Arqueólogo	Mostrar a representação de uma escavação arqueológica, para ilustrar uma etapa de campo e seus procedimentos, bem como o trabalho do arqueólogo	Gabriele Botelho, Pablo Henrique Silva, Michel Machado	23 de outubro Manhã e tarde Canteiro da COCHS Capacidade de atendimento: 20 pessoas por vez

Fonte: Quadro elaborado por Helena Quadros, Museu Paraense Emílio Goeldi.

Entretanto, conforme explicam Lima, Barreto e Fernandes (2018, p. 153), a divulgação científica ao público externo não era umas das prioridades dos museus, sequer estava entre uma de suas atividades:

No passado, os museus desenvolviam o inventário e a catalogação de seu acervo exclusivamente para uso interno. Muito se evoluiu no campo da conservação preventiva, promovendo dentro da reserva técnica um ambiente estável, com temperatura e umidade altamente controladas por meio de equipamentos de medição e correção climática. Também se investiu na própria segurança física das peças e materiais salvaguardados.

A iniciativa de abertura da Reserva Técnica Mário Ferreira Simões (RTMS) do Museu Goeldi para a sociedade seguiu, segundo as autoras, o movimento mundial de aproximação dos museus com a comunidade e, no caso do MPEG, é também fruto da dedicação da equipe de pesquisadores, técnicos, bolsistas e colaboradores.

A transformação da reserva técnica em espaço visitável (incluindo armários/vitrine e painel explicativo) foi o primeiro passo para que o acervo pudesse ser mostrado a pequenos grupos, de especialistas a

Helena do Socorro Alves Quadros, Carlos Jorge Paixão e Sílvia Sanchez Gamboa

estudantes. A visita da reserva também tornou possível a participação em programas como o **Museu Portas Abertas**, voltado para grupos escolares, que agora passam a conhecer também os laboratórios, tendo assim acesso a toda a cadeia operatória de pesquisa e curadoria da arqueologia no Museu Goeldi. A visita de grupos indígenas também tem sido importante no sentido de discutir com a curadoria questões éticas a respeito da exposição de remanescentes humanos e das práticas museológicas em relação a objetos sagrados (LIMA; BARRETO; FERNANDES, 2018, p. 153 – grifo nosso).

As pesquisadoras reafirmam a importância da participação de instituições de ensino no Museu Goeldi de Portas Abertas (figuras 3 e 4), principalmente de forma organizada, com pequenos grupos e em horários agendados com antecedência.

Figuras 3 e 4 – Alunos participam do Museu Goeldi de Portas Abertas em 2019



Fonte: Helena Quadros, 2019

Na versão de 2019 do Museu Goeldi de Portas Abertas, a equipe da área de arqueologia do MPEG preparou, no canteiro da COCHS (figuras 5 e 6), a atividade denominada O Cantinho do Arqueólogo, cujo objetivo era, ao representar uma escavação arqueológica, mostrar o trabalho do arqueólogo e como se desenvolve a etapa de campo e seus procedimentos.

Figuras 5 e 6 – Representação de uma escavação no Museu Goeldi



Fonte: Helena Quadros, 2019.

Ainda na edição de 2019, outra atividade realizada com os visitantes foi a Replicando o Passado: Exposição de Réplicas Artesanais do Acervo Arqueológico do Museu Goeldi (figuras 7 e 8), realizada no Salão da Arqueologia da COCHS e que apresentava as culturas arqueológicas da Amazônia por meio de réplicas.

Figuras 7 e 8 – Atividade Replicando o Passado, durante o Museu Goeldi de Portas Abertas.



Fonte: Mitiê Hoshi, 2019.

Essas atividades ganham ainda mais relevo quando se sabe que as coleções de arqueologia e etnografia do Museu Goeldi estão entre as primeiras coleções arqueológicas brasileiras tombadas pelo IPHAN (LIMA; BARRETO; FERNANDES, 2018, p. 150).

No final do século XIX, o acervo arqueológico do Museu Paraense foi acrescido por diversas peças trazidas da antiga Guiana brasileira, hoje Amapá, por Emílio Goeldi e Aureliano Lima Guedes. O material trazido por eles constitui não apenas a primeira coleção de peças arqueológicas do Amapá, mas a coleção que, por muitos anos, foi a única no país. Acrescente-se a isso o pioneirismo na forma detalhada de documentação geográfica e contextual dos sítios e do material arqueológico, expressa claramente nas publicações escritas por ambos (VELTHEM; PEREIRA; GALÚCIO, 2019, p. 286).

No entanto, apesar de todo o valor histórico, científico e cultural do acervo do Museu Goeldi, a frequência do programa Portas Abertas, embora boa, ainda está distante do ideal. É o que revela o Relatório de Curadoria de 2019 (Figura 9), em sua parte dedicada à coleção arqueológica e à reserva técnica do museu.

Figura 9 – Frequência por atividade e tipo de público no Museu Goeldi de Portas Abertas de 2019

Participante	Atividade		
	O Cantinho do Arqueólogo	Replicando o Passado	Caixas de Arqueologia do Clube do Pesquisador Mirim
Escolas da rede pública de ensino	4	4	4
Escolas da rede privada de ensino	2	2	2
Organizações da sociedade civil	1	1	1
Famílias	2	2	2
Membro do MPEG	4	4	5
Familiar ou convidado de membro do MPEG	1	1	2

Fonte: Elaborado a partir de Brasil, 2019.

A participação da arqueologia nas ações museais do Museu Goeldi de Portas Abertas é imprescindível para que o programa cumpra seus objetivos. Para tanto, é realizada a tradução para uma linguagem pedagógica dos complexos pressupostos científicos, somada à dinâmica da exposição utilizada para os achados arqueológicos, recebidas sempre com muito entusiasmo pelo público visitante. Por meio do trabalho dos arqueólogos, o programa tem proporcionado a esse público conhecer as cerâmicas arqueológicas, reforçando e assegurando o valor cultural do trabalho dos artesãos que criam as réplicas artesanais para a atividade Replicando o Passado.

O trabalho arqueológico suscita significados que vão além das perspectivas desta ciência. A despeito de seu aparato teórico, conceitual e metodológico, a arqueologia se vê constantemente diante de questões que são inerentes ao seu entorno vivo, ou seja, às pessoas que estão presenciando, de alguma forma, a escavação e por isso criam expectativas acerca dela. (LOPES, 2011, p. 374).

Considerações Finais

Entrelaçar a epistemologia da educação museal, por meio do programa institucional Museu Goeldi de Portas Abertas, e a arqueologia para esta coletânea foi uma tarefa instigante e de valor histórico, uma vez que exigiu revisitar o percurso desse campo científico. Esse entrelaçamento permite aos museus desempenhar sua função social com desdobramentos educacionais, científicos e culturais.

Ao apresentar os elementos teórico-metodológicos e as áreas do conhecimento envolvidos no Museu Goeldi de Portas Abertas, levou-se em consideração o objetivo principal do museu: incentivar e divulgar a pesquisa científica para o público em geral, ou seja, popularizar a ciência. Esse objetivo somente é alcançado com a atuação e organização das coordenações de pesquisa da instituição, aqui apresentadas, cujas atividades são voltadas para o público, para o processo ensino-aprendizagem por meio das áreas do conhecimento.

Entre essas coordenações, evidencia-se a contribuição científica da Coordenação de Ciências Humanas para a epistemologia da educação museal, por sua participação em todas as etapas do processo expositivo nos dois espaços

Helena do Socorro Alves Quadros, Carlos Jorge Paixão e Silvio Sanchez Gamboa

físicos do Museu Goeldi – Parque Zoobotânico, no bairro de São Brás, centro da cidade de Belém, e Campus de Pesquisa, no bairro da Terra Firme, zona periférica.

Um dos requisitos desta coletânea é discutir as relações entre história, arqueologia e educação museal e, ainda, textos que descrevam experiências empíricas com as populações e/ou nas instituições museais das regiões Norte e Nordeste, no tocante à temática central. Assim, foi destacada a presença da arqueologia na construção da epistemologia da educação museal no Museu Paraense Emílio Goeldi, e o reconhecimento de sua importância formativa para a consciência científica da sociedade paraense a respeito também das demais ciências.

O Museu Goeldi de Portas Abertas é um (ou vários) espaço propício à difusão do conhecimento produzido na região amazônica e tem ajudado o MPEG a mostrar a alunos, professores, membros da comunidade, compartilhando com os seus pares e com a sociedade em geral, as descobertas científicas e as experiências metodológicas da instituição, demonstrando a possibilidade concreta de uma pedagogia voltada para a formação, divulgação e popularização da produção científica trabalhada em museus.

Referências

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. Museu Paraense Emílio Goeldi. **Arqueológica**. Belém: MPEG, [20--]. Disponível em: <https://www.museu-goeldi.br/assuntos/colecoes/arqueologica>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. Museu Paraense Emílio Goeldi. **Relatório de curadoria**: Coleção Arqueológica, Reserva Técnica Mário Ferreira Simões. Belém: MPEG, 2019.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. Portaria nº 5.160, de 14 de novembro de 2016 – Aprova o Regimento Interno do Museu Paraense Emílio Goeldi. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 219, p. 46, 16 nov. 2016.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**. Brasília, DF: IBRAM, 2018.

LIMA, Helena Pinto. Análises cerâmicas na Arqueologia Amazônica: contribuições da Amazônia Central a uma longa trajetória de discussões. **Revista de Arqueologia**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 3-29, 2015.

LIMA, Helena Pinto; BARRETO, Cristiana; FERNANDES, Camila. Museus no século 21: ações pela salvaguarda e socialização do acervo arqueológico do Museu Goeldi. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Brasília, DF, n. 38, p. 145-161, 2018.

LOPES, Rhuan Carlos dos Santos. “Indigitado estrupício”: arqueologia e significados acerca do muro do Forte do Presépio (Belém-Pará). **Amazônica: Revista de Antropologia**, Belém, v. 3, n. 2, p. 372-390, 2011.

MONACO, Luciana Magalhães. **O setor educativo de um museu de ciências: um diálogo com as comunidades de prática**. 2013. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PAIXÃO, Carlos Jorge. Episteme dos métodos. **Filosofia e Educação** (Revista da UNICAMP), Campinas, v. 5, n. 2, p. 43-56, out. 2013.

QUADROS, Helena do Socorro Alves. **A epistemologia da educação museal na Amazônia paraense: um estudo sobre o programa O Museu Goeldi de Portas Abertas**. 2019. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

VELTHEM, Lucia Hussak van; PEREIRA, Edithe; GALÚCIO, Ana Vilacy. Acervos culturais do Museu Paraense Emílio Goeldi: 150 anos de história e perspectivas futuras. //: GALÚCIO, Ana Vilacy; PRUDENTE, Ana Lúcia (org.). **Museu Goeldi: 150 anos de ciência na Amazônia**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 2019.

WICHERS, Camila Azevedo de Moraes. **Museus e Antropofagia do Patrimônio Arqueológico: (des) caminhos da prática brasileira**. 2010. Tese (Doutorado em Museologia) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2010.

Arqueologia da escravidão: artefatos de torturas da Fazenda Serra Negra

Laiane Pereira da Costa
Maria do Amparo Alves de Carvalho

Introdução

Os estudos de Arqueologia da escravidão se expandiram a partir da década de 1960. Conforme Ferreira (2009), Arqueologia da Escravidão é uma subdisciplina da Arqueologia histórica; esta surgiu nos Estados Unidos e se espalhou pelo Caribe e posteriormente chegou a América do Sul.

Outrora, as pesquisas de Arqueologia histórica eram mais ligadas à preservação dos monumentos e Igrejas que enfatizam a história das classes dominantes e mais favorecidas socialmente; a classe trabalhadora e cativa, protagonistas dessas construções, era negligenciada nessas pesquisas. De acordo com Tânia Andrade Lima (1993) havia uma “concepção elitista e eminentemente arquitetônica do bem cultural que privilegiava, sobretudo, os ‘monumentos de cal’, e elegeu, como objeto principal de seu interesse, a produção material dos seguimentos dominantes” (LIMA, 1993, p. 226).

Com mais frequência se vem utilizando o conceito de diáspora africana na Arqueologia, para se referir aos estudos da dispersão mundial dos povos africanos e de seus descendentes, tendo como motivo a escravidão e outros processos de imigração. O termo em questão, segundo Ferreira (2009), é designado às experiências dos africanos, no continente Americano, que incluem a violência e humilhação, práticas do cotidiano, processos de resistência. Além disso, essas experiências também agregam ações sociais e identidades culturais dos afrodescendentes.

Nesse histórico, incluem-se ainda a realidade do tráfico de pessoas escravizadas, fato que envolve as culturas dos povos da África, Europa e América. Esta formação multicultural abre espaço para uma variedade de estudos, como os de naufrágios de navios negreiros, a bioarqueologia nos estudos de cemitérios de escravos, formação de comunidades quilombolas e outros.

A referida abordagem estuda locais relacionados à escravidão e também procura mostrar a variedade da cultura material dos escravos. Sob este aspecto, para Mendes (2014), é possível serem observadas estratégias de resistência não apenas na formação de quilombos, mas na fabricação de objetos com conotação religiosa, opondo-se à cultura imposta.

As abordagens da Arqueologia da escravidão, na década de 1990, foram influenciadas pelo pensamento marxista. Estas deram espaço para analisar as relações de poder para entender de que forma a cultura material euro-americano foi utilizada pelos escravos. Na concepção de Mendes (2014), essas pesquisas mostram que, ao contrário do que se pensava, os escravos possuíam cultura material. E, além disso, os artefatos encontrados em quilombos e senzalas proporcionam a compreensão no que se refere a seus aspectos culturais e comportamentais.

Locais como os antigos quilombos e mesmo, atualmente, as comunidades quilombolas remanescentes, ainda são pouco estudadas na Arqueologia; esses lugares representam alternativas de organização e luta contra a escravidão, e mostram que os escravos não eram passivos ao cativoiro nem possuíam um

comportamento generalizado. Estudar os objetos produzidos pelos cativos e entender os seus usos consiste em grande desafio. Para a Arqueologia, os artefatos, a denominada cultura material, é a principal fonte de pesquisa, ela pode trazer novos olhares sobre os documentos oficiais e a historiografia, e alterar as narrativas relacionadas à escravidão.

No Piauí, as fazendas de criação de gado foram o principal destino dos negros subjugados. Esses espaços são lugares que abrigam uma variedade de artefatos e despertam o interesse de pesquisadores, de modo a gerar análises de diferentes perspectivas, como o estudo do patrimônio arquitetônico, atividades econômicas e culturais, cultivo e criação de animais, escravidão, alimentação, crenças, costumes, dentre outros temas. Neste artigo, buscamos estudar os artefatos utilizados para o suplício das pessoas escravizadas da Fazenda Serra Negra, localizada em Aroazes, no Piauí.

Escravidão no Piauí

A historiografia piauiense foi bastante influenciada pelas discussões da escravidão nacional em relação à existência de uma escravidão branda, no Nordeste e no Piauí especificamente, quando a atividade econômica estava voltada para a pecuária extensiva, e, aparentemente, não necessitava de mão de obra escrava. Esta compreensão da atividade desenvolvida pelas pessoas escravizadas fazia parecer que a utilização da escravidão foi limitada ou pequena no Piauí. Gilberto Freyre (2003) foi um dos grandes influenciadores dessa visão, pois acreditava que a escravidão era branda, de forma que os escravos eram mais felizes no Brasil que na África, onde eram maltratados por suas próprias tribos. E, se comparada à escravidão imposta por ingleses e espanhóis, no Brasil os negros eram bem tratados.

O historiador Odilon Nunes (1975) também foi um forte defensor dessa visão, pois acreditava que o senhor da fazenda tratava os cativos de forma paternal. E que esse tratamento ainda poderia ser melhor se o patrão fosse pobre, tendo-se

em vista que este teria apenas serviçais em trabalhos domésticos. Deste modo, os escravizados eram integrados à família, e, embora na condição de criados, tornavam-se quase um membro desta. Monsenhor Chaves (2013) afirmou que no Piauí houve duas fases da escravidão: a primeira fase teria sido mais violenta, um regime de “ferro e fogo” que teria durado desde o Período Colonial até o início do Império. A segunda fase teria sido menos cruel, com tratamento mais cuidadoso aos escravos, mas não nega que tenha havido violência, não foi tudo bonança ou benevolência para os cativos.

Tânia Brandão (1999) afirma que havia tratamento diferenciado para os cativos do fisco¹ em relação aos particulares. Para esta autora, os escravos não se configuravam como uma necessidade econômica, mas sim como um status social, pois, “do ponto de vista econômico e demográfico, não havia razão da utilização da mão de obra escrava no Piauí” (BRANDÃO, 1999, p. 79), além disso, na pecuária, havia a necessidade de poucos trabalhadores, e os escravos eram como uma ostentação social. E isso contribuiu para a ideia de diferenciação de condições de trabalho entre o cativo público e o privado no Piauí.

Contudo novas pesquisas contradizem as afirmações da historiografia tradicional como afirma Lima:

Em verdade, apenas a longa trajetória das fazendas públicas do Piauí teria impedido a negação despuerada da contribuição sistemática e proposta pela dificuldade do cativo desempenha-se nas práticas pastoris, empreendidas sem pejo pela historiografia tradicional sulina, apesar de enorme evidência documental apontar em sentido contrário. Por séculos, a criação animal nas fazendas de estado repousou totalmente nas costas dos afrodescendentes cativos (LIMA, 2005, p.7).

Como se pode perceber, o cativo no Piauí não vivia harmoniosamente no trabalho da pecuária. Para Silva (2013), não significa que a escravidão era mais violenta que em outras regiões do Brasil, mas que estava no mesmo patamar de

¹ Cativos do fisco ou escravos das fazendas nacionais – eram pessoas negras escravizadas que trabalhavam nas propriedades que pertenceram ao principal conquistador das terras piauienses conhecido como Domingos Afonso Sertão; após sua morte, essas terras foram doadas aos jesuítas que catequizavam tanto os cativos indígenas como os negros. Conforme Lima (2016), a Coroa portuguesa passou a administrar os cativos e fazendas, em 1760, após expulsar os jesuítas dessas fazendas que passaram a ser chamadas de fazendas nacionais.

igualdade. Podemos citar Esperança Garcia, cativa de uma fazenda pública, que, por meio de uma carta, relatou ao governador da Província do Piauí os maus-tratos que ela e sua família sofriam. Isso mostra que, a partir da expulsão dos Jesuítas e da usurpação dos seus bens, não havia um tratamento diferenciado nas fazendas da nação. O fato de existirem pessoas escravizadas e que foram alfabetizadas nas fazendas nacionais denota que, na administração dos jesuítas, houve exemplos de tratamento mais humanizado, como o desta família em particular, porém não se têm outros parâmetros dessa natureza para generalizar o fato.

Lima (2005) afirma que, nas Fazendas Nacionais do Piauí, os inspetores eram bastante exigentes em relação à submissão, respeito e disciplina, e ameaçavam os cativos com castigos. Isso gerava reações negativas, como o desamor pelo trabalho, e precipitava fugas para outras fazendas, para propriedades particulares, para as matas, para outras cidades e agressões físicas.

O historiador Mairton Celestino da Silva (2008), em seu trabalho “Batuque na Rua dos Negros”, contextualiza a cidade de Teresina, na segunda metade do século XIX, como a capital que aparentemente tinha condições diferenciadas em relação à escravidão urbana, oferecendo mais possibilidades aos cativos, pois havia mais vigilância quanto aos maus-tratos, e esses, algumas vezes, foram divulgados em jornais e ridicularizados publicamente, principalmente pelos abolicionistas. Ainda segundo este historiador, nesta cidade, os escravos tinham a liberdade de acumular alguns bens e comprar a sua alforria, logo, o sistema escravista deve ser considerado em seus múltiplos contextos, e modificações ao longo do tempo.

Apesar das diferenças que possam ter existido no tratamento dos escravos ao longo do tempo, com base nas pesquisas já realizadas sobre a escravidão no Piauí, tem-se desconstruído aquela velha concepção, sustentada por alguns autores já citados, de que a escravidão nesse Estado foi branda. Relatos orais e documentos discutidos por autores comprovam a barbárie contra os negros que resistiam desesperadamente ao cativo.

Artefatos de torturas

A história da expansão colonial foi marcada por massacres e acompanhada do genocídio, que Clastres (2004) chama de máquina de destruição. A mesma expansão colonial trouxe consigo o etnocídio e a visão do 'outro', isto é: "o Outro é a diferença certamente, mas sobretudo a má diferença" (CLASTRES, 2004, p. 55-56).

Então, nesta perspectiva, procura-se eliminar os outros porque são maus; ou os outros são maus, mas podem ser melhorados, e assim obrigados a se transformar até que se tornem naquilo que lhes é imposto. Dessa forma, alimentando a ideia de inferioridade ou de superioridade e a recusa de se reconhecer os outros mesmos como iguais, Clastres (2004) considera isso uma tentativa de exterminar o diferente, porque nesta concepção o não igual deve ser eliminado do corpo social. Neste sentido, a escravidão negra se moldou por meio do mecanismo da violência, como a principal forma de se obter a submissão e igualdade.

Se a Justiça aplicava castigos mais "humanos" para os escravos, longe desta, os senhores e feitores abusavam do direito de punir, e, deste modo, nas fazendas, imperava o sadismo, ao tempo em que o espaço das fazendas piauienses era transformado em um teatro do horror.

Foucault (1987) analisa, no livro "Vigiar e Punir", as formas de punições típicas que perduraram até o fim do século XVII e princípio do século XVIII, na Europa, pontuando que os castigos aplicados aos condenados se travestiam como um sofrimento físico, incessante e brutal, aplicado aos seus corpos. Este autor contextualiza numerosas maneiras de aplicar a flagelação humana, utilizadas na França, onde o poder soberano do Estado mitigava qualquer forma de expressão dos direitos fundamentais inerentes à própria existência da pessoa enquanto sujeito de direitos. E assim tentando estudar as metodologias punitivas a partir de uma tecnologia política do corpo, onde seria possível ler uma história comum das

relações de poder e das relações de objeto, buscamos aqui apresentar um breve estudo dos artefatos de torturas aplicados aos cativos no Piauí.

As penas eram aplicadas com um espetáculo de horrores e com técnicas exclusivas para tanto. Punir não parecia glorioso, por isso o castigo era confiado a outros, neste caso, aos feitores e carrascos. O corpo estava na posição de “um instrumento ou de intermediário; qualquer intervenção sobre ele pelo enclausuramento, pelo trabalho obrigatório visa privar o indivíduo de sua liberdade, considerada ao mesmo tempo como um direito e como um bem” (FOUCAULT, 1987, p. 14). Isso consistia em um sistema de privações.

Para Koerner (2006), a punição tem uma função social complexa, e são técnicas que se relacionam com o poder, ou seja, tecnologias do poder. As técnicas de torturas tinham sua base nas práticas medievais punitivas, que humilhavam o prisioneiro, com mortes no patíbulo, chumbo derretido, corpo desmembrado puxado a cavalos. Para Foucault (1987), a prática da tortura e sua barbárie remontam à Inquisição; o corpo é mostrado marcado, quebrado e vencido, num teatro de horror. E os castigos aplicados para os cativos no Brasil eram semelhantes, revivendo essa herança de crueldade medieval em que se reatualizavam esse espetáculo de horrores.

Para Foucault (1987), os métodos punitivos possuem uma tecnologia política do corpo, as relações de poder e as de objeto, pois o mesmo deve estar em função do poder como objeto de seus interesses, caso contrário, sem gerar benefícios, a punição atua como uma forma de correção para lograr os objetivos visados pelo poder.

No século XIX, em face do crescimento econômico, há a aplicação dos castigos físicos, e o corpo é o único bem acessível para a correção; pode-se dizer que o trabalho obrigatório surgiu com o desenvolvimento do comércio.

A submissão é lograda a partir de instrumentos de violência ou de ideologia, usa a força contra força, que pode não ter usos de armas, mas ainda assim ser física. O escravo então é o corpo disputado física e ideologicamente, posto sob dominação, e relacionado à sua utilidade econômica. Vista dessa forma,

a “insubordinação é um prejuízo à ordem moral, mas antes de tudo é prejudicial às finanças familiares, à economia escravista” (IVANO, 2009, p. 2-3).

De acordo com Santos (2013), o progresso nas fazendas era muito lento em relação às cidades, portanto, aconselhavam-se os fazendeiros para que fossem benevolentes ao aplicarem os castigos aos escravos. Entretanto, o isolamento das fazendas propiciava os excessos. Para Santos, nas cidades, a lei até poderia intervir, regularizar e fiscalizar, mas nas fazendas prevalecia a vontade do senhor, que decidia, e dos feitores que executavam. Entretanto, o castigo, a violência física, ministrada pelo senhor, garantiam a continuidade do sistema de produção, que fazia com que o escravo “aceitasse” o trabalho e a pouca alimentação, e era apoiado pela Igreja, por padres letrados.

Os cativos no Piauí assim como nas demais regiões do Brasil questionavam os castigos aos quais eram submetidos e também buscavam a liberdade. Muitos manuscritos mostram a oposição dos escravos contra a opressão e domínio dos senhores. Todavia o sistema impunha que o escravizado devia respeitar e ser submisso, pois a insubordinação era severamente punida e poderia até resultar na morte. A revolta dos cativos nas fazendas poderia ser um reflexo do cotidiano hostil.

Os documentos históricos mostram indícios de que crimes cometidos por cativos podem indicar atos de revolta. Dentre os manuscritos existentes no Arquivo Público do Piauí, encontramos o livro “Rol dos Culpados”, no qual foram registrados crimes cometidos no Piauí. Os registros constam dos anos de 1863 a 1869, mas contêm crimes de datas anteriores. Dentre esses registros de crimes, muitos deles foram cometidos por escravos que podem indicar a insatisfação contra os maus-tratos. Em meio a tantos outros, encontramos o nome de Raimunda, da cidade de Valença. Esta mulher escravizada usou seus conhecimentos sobre ervas, sementes de plantas para assassinar todos os filhos de seu senhor.

E segundo o Rol dos Culpados:

Raimunda, escrava de Benedito Vieira Passos, pronunciada pelo delegado de polícia em 15 de abril de 1867, como incurso no art. do Cod.

Crim. e art.17 do m.º Cod. Presa na cadeia de Oeiras, pelas mortes perpetradas nas pessoas dos menores Josemiano, Elvira, Roberto e Guntino, filhos de seu senhor, envenenados com sementes de zambamba lançada na comida. Não houve apelação (ROL DOS CULPADOS, 1863-1869, p. 76).

O livro não traz muitas informações sobre as pessoas que nele foram registradas, somente o nome, a cidade onde residiam, o crime cometido, e muitos desses registros não trazem a sentença recebida. Portanto, no caso de Raimunda, provavelmente deve ter sido sentenciada à morte, pois esta era a pena prescrita para os crimes contra senhores e sua família, o crime por ela cometido deve se relacionar com a vida cativa e maus-tratos, talvez uma vingança pessoal contra o seu senhor.

O Código Criminal de 1830, quando formulado, foi pensado em penas menos severas e mais humanas para os brancos. Koerner (2006) ressalta que apenas para os cidadãos foram abolidas as penas de açoites, torturas, marcas de ferro quente e qualquer pena cruel. Para os cativos que não eram considerados cidadãos essas penas eram aplicadas pela Justiça.

As sentenças mais comuns que constam no Rol dos Culpados eram as galés, que era uma prisão com trabalho, onde também havia os açoites e a punição em ter que carregar ferros pesados junto ao corpo. De acordo com Lima (2006), a sentença de galés surgiu com o Código Criminal de 1830, mas na prática esta já acontecia antes disso. Na verdade, o Código só regulamentou o que já existia. E esta não era uma pena exclusiva para os cativos, porém foi bastante utilizada para puni-los.

O mesmo autor afirma que os condenados à prisão com trabalhos “eram forçados a prestar serviços nas próprias cadeias ou em locais especificados na sentença, quase sempre em hospitais”, também em obras públicas. Nas sentenças se declarava o local de degredo, e a prisão de galés poderia ser temporária ou por toda a vida. Segundo Koerner (2006), as condições precárias de higiene causavam sérios danos à saúde dos presos e muitos morriam antes de cumprir toda a pena, haja vista que uma pena com mais de dez anos era uma sentença de morte. Os cativos sofriam com torturas tanto da Justiça quanto fora dela nas fazendas.

Lara (1988) afirma que existiam leis que proibiam o castigo exagerado, como a Carta Régia de 1688, que “lembrava que os senhores só podiam dar aquele moderado que é permitido pelas leis”, e condenavam os maus-tratos e castigos cruéis. Contudo, contestar o senhor ou repreendê-lo significava questionar o seu poder e dar margem às manifestações e queixas dos escravizados, além de provocar instabilidade na relação de dominação e produção. Embora pretendessem reprimir os abusos no tratamento dos escravos, os senhores conseguiam sempre provar que não eram radicais através de falsas testemunhas, pois, caso não conseguissem, isso implicaria em multa.

Entretanto, a Coroa portuguesa não criticava a escravidão, apenas tentava resolver os problemas gerados pelos excessos de castigos e a revolta dos escravos; sempre visando manter o poder e a autoridade. Havia um Decreto de 30 de setembro de 1693 que ordenava que os escravos presos pela Justiça, por crimes leves ou a requerimento do seu proprietário, não deviam ser molestados com ferros ou metidos em prisões apertadas por ordem dos senhores; e que, em casos graves, não fosse aplicado outro castigo além do que era permitido por lei.

Nas propriedades particulares era aplicada uma justiça própria, pois havia pouca fiscalização. O castigo exemplar era então aplicado principalmente aos escravos mais velhos, visto que, conforme Santos (2013), estes tinham menor valor econômico. E eram aplicados com espetáculos de horrores, e visíveis para todos, para prevenir outros crimes ou desobediência.

Existiam as leis contra os excessos, mas os senhores e principalmente os escravos desconheciam. As autoridades se situavam distantes das zonas rurais, então os castigos e maus-tratos ficavam à mercê do senhor, que poderia ter como limite apenas o medo de perder o escravo ou a perda do respeito em público. Contudo, não era suficiente, pois as mutilações resultavam na morte de muitos escravos.

Luiz Mott (2000) afirma, a partir dos relatos do ouvidor Durão, que as vilas do Piauí colonial eram muito precárias, como no caso da Vila da Mocha em 1772, nem mesmo havia cadeia, o açougue funcionava em uma casa alugada e as casas

eram térreas, assim como a casa onde funcionava o Palácio do Governo. E situações semelhantes ou piores são relatadas sobre a Vila de Valença, de Marvão, de Parnaguá, e apenas Campo Maior é descrita com melhores condições, com pouco mato e com muitas fazendas ao redor.

Além disso, Mott (2000) afirma que as fazendas eram distantes umas das outras, com cerca de seis a dez léguas de distância. Então, nessas circunstâncias, era facilitada a não aplicação das leis que proibiam os excessos nos castigos aos escravos, tendo-se em vista que nem sequer existiam cadeias adequadas, muito menos pessoas qualificadas para fiscalizar o tratamento dado aos escravos.

O castigo era uma maneira de buscar uma vingança pessoal e pública, pois a lei não só tende a defender a força físico-política soberana, mas também a vingá-la. Foucault (1987) afirma que o castigo em público era como um cerimonial para restabelecer a soberania lesada, restaurar o equilíbrio; além de fazer funcionar a dissimetria entre o súdito que ousou violar a lei soberana. Deveria ser grandioso, dramático e causar medo e pavor.

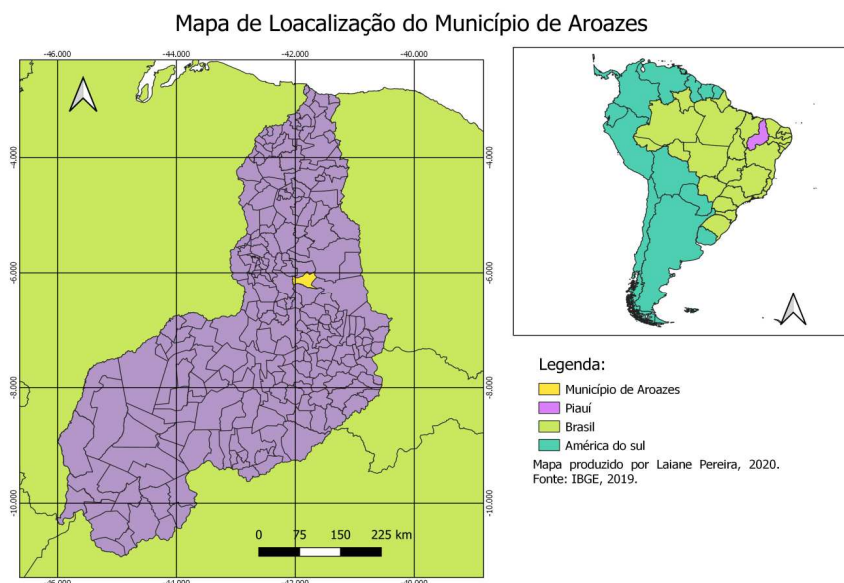
Além da ideologia dos suplícios, havia a tecnologia da dor para submeter o sujeito à escravidão, com uma variedade de instrumentos para capturar, supliciar, como também estruturas para prender escravos. Mas o suplício não acontecia somente com o uso dessa tecnologia, pois o fato de estarem cativos e em péssimas condições de alimentação, higiene, vestimentas e alojamentos se caracterizava como tortura. Conforme Lima (2005), em geral as senzalas no Piauí eram casas muito pobres e abrigavam escravos com parentescos. Eram ranchos de paredes e cobertura de palha, com um vão que servia de porta, não havia janelas e em nada protegiam durante o período chuvoso.

Os cativos andavam quase nus, no caso dos escravos da nação, as autoridades relutavam em fornecer as vestimentas. Lima (2005) afirma que os administradores das fazendas da nação sonegavam o algodão ou tecidos para as roupas, e os vendiam para comerciantes, quando, na verdade, os escravos deveriam recebê-los de graça. Os homens escravos raramente usavam camisas, as mulheres usavam saias e blusas desgastadas; e as crianças ceroulas ou calças. Os

escravos sempre comiam mal, quase sempre era carne de gado e farinha de mandioca.

A Secretaria de Estado de Cultura do Piauí, por meio da Coordenação de Registro e Conservação (2018), ressalta que em 1730 os jesuítas fundaram a Missão Aroazes. E, por volta de 1740, teria surgido a Fazenda Serra Negra. Conforme Brandão e Miranda (2012), essa fazenda escravagista é fonte de muitas lendas e mitos na região, principalmente por conta de seu mais famoso proprietário Luiz Carlos Pereira de Abreu Bacelar, um pecuarista bem-sucedido e notório na sociedade e história do Piauí, e visto popularmente como representante do Diabo na região e na memória popular. Na Figura 1, a seguir, podemos ver, no Mapa, a localização do município de Aroazes.

Figura 1 – Mapa de localização da cidade de Aroazes no Piauí



Fonte: Coordenação de Registro e Conservação (2018).

Conforme Brandão e Miranda (2012), no entendimento popular, Luiz Carlos Abreu Bacelar foi uma pessoa real, poderoso personagem da história e extremamente mau, que dizia ter pacto com o Demônio. Era especializado em

maltratar e dispor das pessoas negras² como sua propriedade, segundo o costume à época. Trata-se de um homem popularmente conhecido, na oralidade, por suas histórias de maus-tratos constantes e crueldade com as pessoas escravizadas que viviam em sua Fazenda Serra Negra.

O mesmo homem teve sua existência constatada através da permanência da sede da sua casa na antiga fazenda, com muros de pedra no entorno, de utensílios domésticos, capelas, currais de pedra, instrumentos de tortura de escravizados, dentre outros artefatos que lhe pertenciam. As Figuras 2, 3, 4, 5, a seguir, mostram vestígios dos muros de pedras construídos por escravos no entorno da velha sede da referida fazenda.

Figuras 2, 3, 4, 5 – Muros de pedras em ruínas da Fazenda do Serra Negra



² Brandão e Miranda (2012) afirmam que a figura de Luiz Carlos Abreu Bacelar e os seus feitos ficaram impregnados na memória da população, a ponto de algumas narrativas ainda perdurarem no imaginário local. Em uma delas se conta que ele teria mandado serrar uma mulher negra escravizada pelo simples fato de esta ter auxiliado Luzia Perpétua Carneiro Souto Maior, que era a sua esposa, a simular uma Tuberculose com o objetivo de voltar para a casa dos pais. A referida escrava também teria engolido secretamente um bilhete de Luzia que seria enviado ao seu pai, por medo de ser descoberta. O nome da Fazenda Serra Negra teria a sua origem no fato de ele ter serrado uma negra ao meio. À frente da casa ainda existia um curral de pedras que Luís Carlos mandou construir por causa da fuga de alguns bois do antigo curral de madeira, anteriormente existente. E o castigo dado aos bois foi mandar espancá-los até a morte. Na fazenda existia um poço entulhado onde, segundo Brandão e Miranda (2012), eram jogados os escravos que adoeciam de Tuberculose e outras doenças mortais e contagiosas. Diante de tantas peripécias do senhor Luís Carlos, contam que, por ocasião de sua morte, o Diabo teria vindo buscá-lo pessoalmente e, no percurso para o local do enterramento, o seu corpo teria desaparecido misteriosamente, não contando o local do seu enterramento.

Arqueologia da escravidão: artefatos de torturas da Fazenda Serra Negra



Fonte: Alcides Filho.

Como se pode observar, pelas imagens acima, a construção dos muros em pedras, encaixadas e sem argamassa, seguia uma técnica própria de épocas pretéritas. Os estudos desses vestígios serão aprofundados e mais bem compreendidos em uma pesquisa de Mestrado que está em curso, realizada pelas próprias autoras.

A partir da sede da velha fazenda, que ainda está de pé, pode-se ver como era o padrão das construções rurais do Piauí colonial. Para tanto, a Figura 6, a seguir, mostra, em uma Planta Baixa, a disposição dos cômodos da casa daquele empreendimento rural.

Figura 6 – Planta da Fazenda Serra Negra

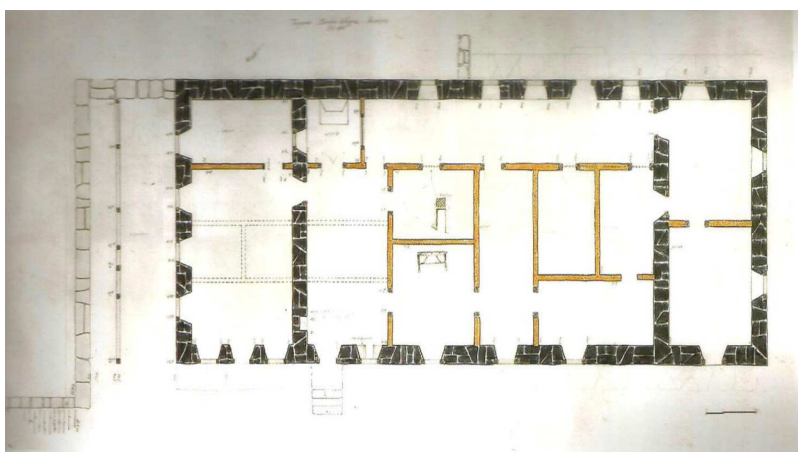


Foto: Silva Filho (2007).

De acordo com Silva Filho (2007), os muros de pedras eram construídos para proteger a casa e manter o gado preso em segurança, as pedras eram encaixadas sem nenhum tipo de argamassa para unir umas às outras. A construção de pedras era uma opção mais econômica, pois havia em abundância na natureza.

Na arquitetura, também foram deixadas marcas dos afrodescendentes. Eles construíram a maioria dos prédios públicos e casas, e não só reproduziam arquitetura europeia com também usavam suas ideias e técnicas que trouxeram da África, como no caso dos estudos de Farnsworth (apud FERREIRA, 2009)³ realizados no Caribe, por onde os escravos reproduziam em habitações em fazendas símbolos ou marcas culturais.

A arquitetura e estrutura de muitas fazendas foram construídas com base na força dos cativos. A submissão a esses trabalhos de construção, tendo que carregar pesos por horas, ou dias, em longas distâncias, pode ser entendida como uma forma de suplício. Nas cidades do Piauí, muitas casas ainda preservam um telhado antigo, com telhas produzidas à custa do trabalho de negros escravizados. Elas eram marcadas, antes de o barro endurecer, com letras e desenhos que identificavam o autor. Falci (1995) afirma que os escravos oleiros fabricavam telhas, tijolos cozidos ao Sol e de assentamento no chão, potes e cântaros para depositar água.

Convém assinalar que os escravos que cometiam crimes eram condenados à prisão de galés, à prisão com trabalho; eram usados em obras públicas, prédios, ruas e outras obras antigas edificadas pelos trabalhadores escravizados.

O trabalho forçado e penúrias geravam desgosto e reações negativas. De acordo com Orser Jr. E Funari (2004), as resistências diárias nem sempre deixavam traços no material. Danos ao maquinário, às ferramentas, destruição de plantações ou mutilação de animais, fingir ignorância ou desconhecimento dissimulados, a

³ Ferreira (2009) cita o trabalho realizado por Farnsworth (1999; 2001) no Caribe em habitações de pessoas cativas. Nesse estudo notou-se que os cativos negociavam essas habitações, e mesmo com o controle dos fazendeiros sobre o estilo das construções, os escravizados impunham nestas suas marcas culturais (FARNSWORTH 1999; 2001 apud FERREIRA, 2009, p. 271).

automutilação e o suicídio, que não são visíveis arqueologicamente, também fazem parte do universo simbólico e imaterial da escravidão. Mas a materialidade do suplício pode também ser identificada, no fruto do trabalho dos cativos, como o sofrimento que também não é visível, ao olharmos para as construções erguidas em condições de trabalho lastimoso.

Nas construções, alguns homens iam para as matas cortar a madeira necessária, enquanto outros retiravam e transportavam pedras. Lima (2005) afirma que muitos apresentavam doenças que resultavam das condições de trabalho, como hérnias estranguladas, deslocamentos e outros defeitos que eram consequência de quedas nas vaquejadas e em outros serviços de grande risco aos quais eram submetidos.

As fazendas, como superartefatos, para as pessoas que foram escravizadas, constituíam-se em ambiente de tortura, pois elas eram enviadas para esses locais contra a sua vontade. Em muitas fazendas, quando os cativos se arriscavam em resistir, eram usados instrumentos com técnicas de torturas. Existiam os objetos de captura e contenção, os de suplício e aviltamento, a maioria feitos em ferro. A Figura 7, a seguir, mostra uma gargalheira e algemas que fazem parte do acervo do Museu do Piauí, oriundas da Fazenda Serra Negra no Piauí.

Figura 7 – Gargalheira e algemas – Acervo do Museu do Piauí



Foto: Laiane Pereira (2017).

A gargalheira e algemas eram usadas para a contenção dos escravos, a primeira era colocada no pescoço do escravo e as algemas prendendo as mãos, e ambas poderiam ainda ser colocadas juntas a um ponto fixo limitando os movimentos. Os instrumentos com ferros quentes, contendo as iniciais do senhor ou a letra F, eram usados para castigar e humilhar os escravos que fugiam. Nas Figuras 8 e 9, a seguir, temos dois exemplares de ferros usados para marcação.

Figura 8 – Ferro usado para marcar animais e escravos. Artefato de Origem da Fazenda Serra Negra no Piauí



Fonte: Acervo do Museu do Piauí.

Figura 9 – Visão frontal do ferro de marcar. Artefato de Origem da Fazenda Serra Negra no Piauí



Fonte: Acervo do Museu do Piauí.

O limbambo é uma argola de ferro que era presa ao pescoço do escravizado, dela saía uma haste, também de ferro, direcionada para cima, que ultrapassava a cabeça do escravo, e continha, em alguns casos, um chocalho na ponta. Conforme Santos (2013), este era usado para castigar os escravos fujões, posto que o chocalho soava quando este caminhava, e a haste tinha a finalidade de se prender nos galhos das árvores e arbustos para dificultar as fugas.

O tronco consistia em um artefato de madeira, de corte retangular, dividido ao meio, com furos ou buracos, e neles se prendiam a cabeça, os pulsos ou tornozelos dos escravizados. Lima (2006) afirma que isto deixava o escravo imóvel, com o corpo curvado. O uso desses instrumentos chegou a ser retratado por artistas do século XIX, como Jean Baptiste Debret; as Figuras 10, 11, 12 e 13, a seguir, são exemplares desses materiais supracitados, entre as quais ressaltamos a pintura de escravos presos ao tronco.

Figuras 10 e 11 – Limbambo – material da Fazenda Serra Negra /
Limbambo com sino. Artefato da Fazenda Serra Negra



Fonte: Acervo do Museu do Piauí. Laiane Pereira (2017).

Figura 12 – Tronco – material da Fazenda Serra Negra



Fonte: Acervo do Museu do Piauí. Laiane Pereira (2017).

Figura 13 – Pintura de Jean Baptiste Debret, 1835. Pintura



Fonte: Disponível em: <<http://portalentretextos.com.br>>.

As algemas, machos e peias prendiam as mãos e os pés. As peias eram usadas quase sempre numa perna só, e prendiam o tornozelo. O peso dos objetos impedia que os escravos corressem, ou andassem depressa, dificultando a fuga. Os açoites, conforme Santos (2013), eram praticados publicamente nos pelourinhos e anunciados ao som de tambores. E a multidão se reunia para ver. O chicote possuía vários nomes como: relho, bacalhau, chibata e outros. A peça era composta por um cabo de madeira no qual se prendiam sete ou mais tiras de couro cru (LIMA, 2006, p. 151). Com ele se costumava açoitar os escravos de modo que abrissem feridas

profundas, e havia um local específico para esses castigos: o pelourinho. A Figura 14, a seguir, mostra um chicote diferenciado, por ser de ferro e uma corrente com algema, em que é possível notar uma estrutura para a fixação em alguma superfície:

Figura 14 – Chicote de ferro e corrente com algema



Fonte: Acervo do Museu do Piauí. Laiane Pereira, 2017.

A própria Justiça fazia uso desses objetos, como nos casos já citados nos manuscritos do livro “Rol dos Culpados”. Neles constatamos as torturas, como no exemplo abaixo, na cidade de Campo Maior:

Sabino, condenado pelo Dr. Juiz de direito a 50 açoites e ferro ao pescoço por espaço de três mezes, cuja sentença teve execução no dia 30 de julho de 1865, por crime de furto de gado. Ausente (ROL DOS CULPADOS, 1863-1869, p. 161).

E se o delito fosse mais grave o castigo ainda seria pior, como no caso de Loureço em Picos:

Loureço, escr.º de Claro Hyppolito Ferreira, pronunciado pelo jury municipal a 22 de junho de 1865, como incurso no art. 192 do Cod. Crim., pela morte que fez em Victorino, escravo que foi do mm.º Claro a 24 de março do mesmo anno. Ausente. A 3 de junho de 1866; foi condenado a oitocentos açoites e a trazer um ferro ao pescoço pelo tempo de oito eri, não houve appellação (ROL DOS CULPADOS, 1863-1869, p. 178).

Os manuscritos não deixam dúvida quanto aos usos da tortura, e em um desses registros, a descrição do instrumento, nos ajuda a recriá-lo como um possível limbambo; o registro é da cidade de Jaicós e consta que:

Germano, escravo de Francisco Raimundo de As, pronunciado 9 de agosto de foi absolvido a 11 de Outubro de 1862 o juiz appellou. No dia 18 de Novembro de 1863 foi condenado pelo jury no grão máximo do art. 205 do Cod. Crim., sendo a pena periódica pelo Dr. Juiz de Direito, obrigando o reo a sofrer 700 açoites, e a, por trazer no pescoço espaço de 16 anos, um ferro de treze libras; com um gancho do comprimento de uma vara de medir (ROL DOS CULPADOS, 1863-1869, p. 181).

Germano assim como outros escravos que receberam penas como estas possivelmente morreram antes de finalizar o tempo do suplício, pois seria difícil sobreviver aos 700 açoites que certamente deixavam muitas feridas abertas. E com um ferro de treze libras que corresponde ao peso de aproximadamente seis quilos, com o gancho de uma vara. Seriam condições agravantes, pois, de acordo com Lima (2006), o contato prolongado com a pele provocaria inchaços e feridas que propiciariam infecções. E também o uso do ferro pesado no corpo ocasionaria sérias lesões na coluna do supliciado.

Por fim, a tecnologia da dor foi utilizada largamente em todas as regiões brasileiras, nos núcleos urbanos e zonas rurais. Os instrumentos de suplício podem ser encontrados em acervos de museus e coleções particulares, espalhados por todo o Brasil. E muitos poderão estar em acervos de museus, ou colecionados de forma avulsa e pouco estudados ou soterrados, em terrenos de fazendas e senzalas antigas à espera de algum arqueólogo que os desenterre. A presença desses artefatos de tortura em fazendas do Piauí mostra não só a presença de pessoas escravizadas, mas também que a escravidão não era branda, como afirmou a historiografia tradicional.

Considerações finais

Os ambientes de fazendas possuem grande riqueza patrimonial, dentre as quais, algumas se sobressaem mais que outras, em razão do olhar colonialista. As fazendas escravistas piauienses são ambientes importantes para a memória da população negra, pois nelas se instituíram a escravidão de seus ancestrais. Também foram delas que surgiram as comunidades quilombolas.

O estudo da cultura material possibilita a análise de significados de determinados lugares, construídos por grupos, sua organização espacial, mítico-religiosa, e como esses espaços são negociados socialmente. Também possibilita entender o cotidiano de pessoas escravizadas nesses ambientes e o que estes representavam ou significavam para eles.

Para a sociedade, os afrodescendentes eram como objetos ou animais. Esses fatores sempre contribuíram para disseminar o preconceito racial, ainda visível nos dias atuais, em que é possível notar suas marcas, por meio das diferentes formas de discriminação. Existiam leis de proteção aos escravos que proibiam os castigos em excesso, mas estas eram ignoradas e não havia uma fiscalização efetiva para o controle desses castigos. E isso porque o controle que realmente importava era o dos escravos, que era feito de modo violento, sendo a principal forma de manutenção do sistema escravista.

A própria Justiça utilizava a tortura para conter os escravos e punir os seus crimes, quando os sentenciava aos açoites, entre outros tipos de torturas físicas e psicológicas, a fim de combater quaisquer manifestações de oposição e resistência. Por sua vez, a revolta e crimes dos escravos poderiam estar relacionados aos maus-tratos e castigos por motivos fúteis.

O sistema Judiciário funcionou buscando a dominação com procedimentos ou técnicas de sujeição. As leis eram injustas, pois beneficiavam quem tinha mais condições e reservava as penas mais cruéis aos cativos; estes, em atitudes de revolta, tinham como única solução contra essas punições oporem-se ao trabalho forçado nas fazendas.

Nas fazendas, onde estavam longe das autoridades e à mercê das vontades dos senhores, os cativos estavam sujeitos a dois tipos de justiça, a pública e a privada.

Para a manutenção da produtividade, eram usados métodos de torturas e com artefatos exclusivamente feitos para isso. O uso desses instrumentos, tanto nas fazendas particulares quanto nas fazendas da nação, confirma que a escravidão no Piauí era tão rude quanto nas outras regiões do Brasil. Portanto, é possível identificar o suplício do corpo do escravo não só com os remanescentes da materialidade da tortura, mas também nas construções que são fruto do trabalho forçado e humilhante.

O corpo do escravo era o alvo para a correção, para garantir o trabalho obrigatório e a submissão que era lograda a partir do uso desses instrumentos de violência ou da ideologia vigente. Mas nem sempre se usava a força física para obter a obediência, pois as ameaças e castigos tinham efeitos psicológicos, e, por este motivo, os açoites eram feitos em público com o intuito de aterrorizar aos demais, para que não desafiassem o poder da Justiça ou senhorial, e, assim, manter a relação de domínio e superioridade, diferenciando senhor e escravo, materializando o poder sobre o corpo do indivíduo cativo.

Referências

BRANDÃO, Carlos A. P.; MIRANDA, Lossian B. B. **Demonização e mitificação de Luís Carlos da Serra Negra**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012. V. 1. P. 1-39.

BRANDÃO, Tanya Maria Pires. **O escravo na formação social do Piauí: perspectiva histórica do século XVIII**. Teresina: EDUFPI, 1999.

CARLE, Cláudio B.; SANTANA, Ingrid Adrielle de S. F.; OLIVEIRA, Cícero N. P. de. AS CUMPLICIDADES RACISTAS DA ARQUEOLOGIA. **Revista Arqueologia Pública**.

Campinas, SP. V. 12, n. 2, dez. 2018. ISSN 2237-8294. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rap/article/view/8652808/18971>.

Acesso em: 1 jun. 2019.

CHAVES, Monsenhor. **Obra Completa**. 2. Ed. Fundação Monsenhor Chaves, Teresina-PI, 2013.

CLASTRES, Pierre. **Arqueologia da violência**: pesquisas de antropologia política. Tradução de Paulo Nunes. Casas & Naify, 2004. P. 55-56, 159-163.

FALCI, Miridan Britto Knox. **Escravos do sertão**: demografia, trabalho e relações sociais. Piauí 1826-1888. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1995.

FERREIRA, Lúcio Menezes. Sobre o conceito de diáspora africana. **MÉTIS – história & cultura**, v. 8, n. 16, p. 267-275, jul./dez. 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: Nascimento da Prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48. Ed. São Paulo: Global, 2003.

IVANO, Rogério. O corpo supliciado: dores e horrores da escravidão negra na literatura brasileira (1871-1895). **Revista Histórica Almanack Braziliense**, São Paulo, 2009. P. 1-9.

KOERNER, Andrei. PUNIÇÃO, DISCIPLINA E PENSAMENTO PENAL NO BRASIL DO SÉCULO XIX. **Lua Nova**, São Paulo, 68, p. 205-242, 2006.

LARA, Sílvia Hunold. **Campos da violência**: Escravos e Senhores na Capitania do Rio de Janeiro 1750- 1808. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

LIMA, Solimar Oliveira. **Braço Forte**: trabalho escravo nas fazendas da nação no Piauí. Passo Fundo: UPF, 2005.

LIMA, Solimar Oliveira. **Fazenda**: pecuária, agricultura, e trabalho no Piauí (séc. XVIII – séc. XIX). Teresina: EDUFPI, 2016.

LIMA, Solimar Oliveira. **Triste Pampa**: resistência e punição de escravos em fontes judiciárias no Rio Grande do Sul (1818-1833). 2. Ed. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2006.

LIMA, Tânia Andrade. Arqueologia Histórica no Brasil: balanço bibliográfico (1960 – 1991). **Anais do Museu Paulista**. Nova Série, n. 1, 1993.

MENDES, Beatriz Regina. **Arqueologia da Escravidão**: uma proposta de pesquisa para Florianópolis. Florianópolis, 2014.

NUNES, Odilon. **Pesquisas para a História do Piauí**. Vol. 4. 2. Ed. Rio de Janeiro: Artenova, 1975. P. 64-87.

MOTT, Luiz. **Piauí Colonial: população, economia e sociedade**. 2. Ed. Teresina: APL, FUNDAC; DETRAN: 2010.

ORSER, Charles e FUNARI, Pedro Paulo. **Arqueologia da resistência escrava**. V. 1, n. 2. Pelotas, RS: UFPEL, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/lepaarq/article/view/809/817>. Acesso em: 20 ago. 2016.

PIAUÍ. ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO PIAUÍ. **Rol dos Culpados**. Anos: 1862-1869.

PIAUÍ. SECRETARIA DE ESTADO DE CULTURA DO PIAUÍ COORDENAÇÃO DE REGISTRO E CONSERVAÇÃO. **BENS TOMBADOS E REGISTRADOS DO PIAUÍ**. Agosto, 2018.

SANTOS, Ronaldo José Ferreira Alves. **Arqueologia histórica**: Discussão, Temas e Perspectivas. 2012. Publicação organizada com o apoio do Grupo de Pesquisa Histórica da UNICAMPI. Disponível em: <http://www.historiaehistoria.com.br/>. Acesso em: 10 nov. 2017.

SANTOS, Vilson Pereira dos. Técnicas de torturas: punições e castigos no Brasil escravista. **Enciclopédia Biosfera**, Centro Científico Conhecer. Goiânia, v. s, n. 16. 2013. Disponível em: <http://www.conhecer.org.br/enciclop/2013^a/humanas/Tecnicas%20da%20Tortura.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2026.

SILVA FILHO, Olavo Pereira da. **Carnaúba, pedra e barro na Capitania de São José do Piauí**. Estabelecimento de Currais, volume 1. Belo Horizonte: ed. Do Autor, 2007.

SILVA, Mairton Celestino da. **Batuque na rua dos negros**: Cultura e polícia na Teresina da segunda metade do século XIX. Salvador-Bahia, 2008.

SILVA, Raila Quelly Moura. **História e memória da Comunidade Quilombola Saco da Várzea, São José do Piauí-PI**. Picos, Piauí: 2013. P.35- 46. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/picos/arquivos/files/Raila%20Quelly.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2016.

“Eu não sei se morou índio, árabe ou negro”: os vestígios arqueológicos e narrativas da comunidade de Vila Velha do Cassiporé

Jelly Juliane Souza de Lima
Avelino Gambim Júnior

Introdução

Particularmente, como profissional da arqueologia, acredito que nossa prática e interpretação sobre o passado devam levar em consideração as múltiplas vozes interpretativas sobre a trajetória humana no passado (SILVA, 2012).

Desde 2014, a comunidade de Vila Velha do Cassiporé, um pequeno distrito do município de Oiapoque, vem realizando denúncias de destruição de vestígios arqueológicos ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) no Amapá (IPHAN, 2015). Ao termos contato com técnicos do setor de Divisão Técnica do IPHAN no Amapá, em 2017, fomos tomando conhecimento da destruição dos vestígios arqueológicos encontrados na comunidade da Vila Velha do Cassiporé. Para compreender melhor esta situação, em 2018, entramos em contato com a liderança chamada Sr. Valter do Santos, presidente da Associação de Remanescentes de Quilombola de Vila Velha do Cassiporé.

As documentações que estão no Sistema Eletrônico de Informação (SEI) do IPHAN e os relatos do Sr. Valter do Santos da Associação de Remanescentes de Quilombola de Vila Velha do Cassiporé, indicavam que estaríamos adentrando em uma zona em que os vestígios arqueológicos estão no cerne dos conflitos de identidades. Afinal, quem morou naquele lugar no passado? Índios, arábios ou negros? Esta dúvida passou a ser levantada, por ser uma área de fronteira, que exerceu forte atração para circulação de indígenas, negros, franceses e garimpeiros que ocuparam a região, principalmente no final do século XIX (CARDOSO, 2008). Dada essa intensa circulação de pessoas no passado nesta região, hoje as pessoas que fazem parte da comunidade de Vila Velha do Cassiporé questionam as origens de quem vive neste lugar.

Os vestígios arqueológicos e lugares na paisagem onde estes se encontram, fizeram emergir as memórias e as narrativas de três grupos de entrevistados que procuram explicar, (re) afirmar ou contestar a presença das pessoas hoje neste território: os que fazem parte do assentamento do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), os moradores que se declaram quilombolas e aqueles que só querem conhecer a história do lugar onde moram. Neste sentido, pode-se perceber que os moradores da comunidade de Vila velha do Cassiporé possuem relações complexas com o patrimônio arqueológico.

É neste cenário que a Arqueologia tem constantemente se deparado com situações desafiadoras, no que tange o trabalho de campo (JACQUES, 2013). Este foi o caso do projeto “Memórias da Terra: Patrimônio arqueológico da Vila Velha do Cassiporé, AP” (LIMA, 2018), que teve como objetivo geral registrar as percepções e narrativas sobre os vestígios arqueológicos e como estas seriam incorporadas em histórias pela comunidade de Vila Velha do Cassiporé (LIMA, 2018, 2019). Este texto apresenta os resultados iniciais das análises das narrativas e memórias dos moradores da comunidade de Vila Velha do Cassiporé: Valter dos Santos, Raimunda Silva, Ivanildo dos Santos e Sebastião Moraes, que nos permite partilhar interpretações multivocais iniciais sobre o passado no presente.

Breve histórico da região

Na história de ocupação do Estado do Amapá, e das Guianas, se sobressai uma característica essencial, que é a existência hoje e como veremos, no passado, de uma extensa rede de sociabilidades e com intenso fluxo de trocas de ideias, pessoas e coisas (GALLOIS, 2005). Essas relações até hoje não deixaram de existir e nem se deixaram restringir aos limites das fronteiras nacionais de países como Brasil, Guiana Francesa e Suriname (GALLOIS; GRUPIONI, 2009). Na parte norte do Amapá, as particularidades dizem respeito às interações sociais e circulação de diferentes sujeitos étnicos no passado da região.

Ao longo dos séculos XIX, XX e adentrado ao século XXI, diversas pesquisas arqueológicas têm dado conta de procurar contar através dos vestígios materiais as histórias dos povos originários da região ao norte do atual estado do Amapá. Estas pesquisas, realizadas em locais como Calçoene, Amapá e Oiapoque, áreas-alvo do estudo aqui relatado, identificaram uma variedade de sítios arqueológicos, a maioria relacionada a ocupação indígena nesta região (GOELDI, 1905; GREN, GREN; NEVES, 2003; HILBERT, 1957; NIMUENDAJÚ, 2004; CABRAL; SALDANHA, 2010; MEGGERS; EVANS, 1957; SALDANHA, 2017).

As cronologias obtidas dão conta de períodos de mais 1000 anos atrás até cronologias mais recentes por volta do século XVIII e XIX, sendo identificados sítios definidos como cemitérios, aldeias, aldeias com estruturas defensivas, sítios cerimoniais como grutas e abrigos naturais e estruturas megalíticas (GAMBIM JÚNIOR, 2016; GOELDI, 1905; HILBERT, 1957; NIMUENDAJÚ, 2004; CABRAL; SALDANHA, 2010; MEGGERS; EVANS, 1957; ROSTAIN, 1994; SILVA, 2016).

Na maioria desses sítios, tem sido identificado um tipo de cerâmica denominada pelos arqueólogos de Aristé, mais conhecidas pelas urnas funerárias com elementos antropomorfos e zoomorfos (formas humanas e de animais respectivamente) e vasilhas, tigelas e potes decorados encontrados enterradas, por exemplo, em poços funerários, antigos cemitérios de urnas a céu aberto, ou junto a estruturas megalíticas ou então depositadas em cavernas naturais (GOELDI, 1905;

HILBERT, 1957; NIMUENDAJÚ, 2004; CABRAL; SALDANHA, 2010; MEGGERS; EVANS, 1957).

Esta mencionada cerâmica Aristé (conhecida popularmente como Cunani pelo público amapaense) possui uma longa profundidade temporal, e diversas evidências arqueológicas associadas, como por exemplo, adornos e contas, encontradas em vários desses sítios arqueológicos, parecem indicar uma intensa rede de trocas e mobilidades de pessoas e ideias, que integram regiões como o arquipélago do Marajó, o estado do Amapá, Guiana Francesa, Suriname e Guiana Inglesa (SALDANHA, 2017; GAMBIM JÚNIOR, 2016; GAMBIM JÚNIOR *et al.*, 2018).

No que se refere à profundidade temporal desses vestígios, a cerâmica Aristé possui algumas características semelhantes as recentemente produzidas por povos Palikur no Oiapoque, sendo inclusive, por vezes reconhecida pelos mesmos como “cerâmica dos antigos”, se referindo aos seus antepassados distantes (GAMBIM JÚNIOR, 2016; GAMBIM JÚNIOR *et al.*, 2018; HILBERT, 1957; GREEN, GREEN; NEVES, 2003; MEGGERS; EVANS, 1957; NIMUENDAJÚ, 2004; ROSTAIN, 1994).

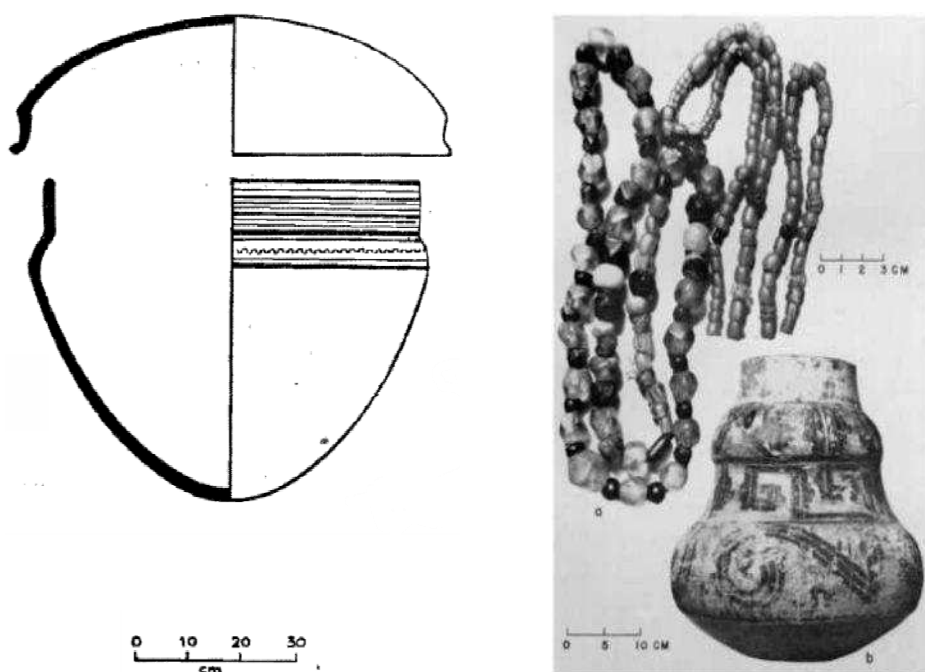
Este é o caso das cerâmicas Aristé (figura 1) encontradas em Vila Velha do Cassiporé e localidades aos seus arredores, no município de Oiapoque, onde foram registrados sítios arqueológicos como antigos cemitérios, alguns provavelmente anteriores ao século XVI e outros, adentrando possivelmente o século XVII (HILBERT, 1957). Nos sítios cemitério com períodos cronológicos mais recentes, foram encontradas urnas funerárias (figura 1, à esquerda), cujos interiores, estavam depositados remanescentes humanos cremados acompanhados de pequenos machados de pedra, pendentes de jadeita, muiiraquitãs, guizos de cobre e diversas contas¹ de vidro européia (figura 2, à direita), estes dois últimos indicativos de

¹ Miçanga é o nome dado pelas pessoas da comunidade de Vila Velha do Cassiporé, para as contas de vidro que estavam em urnas funerárias nos sítios arqueológicos. As contas são pequenos objetos ornamentais que podem ser amarrados em linhas e utilizados como enfeites em roupas (decoração) ou objetos como rosários que foram usados em cerimônias religiosas e nas redes de troca com as populações indígenas, africanas e européias no passado (ORSER JR, 2002, p. 57-58).

“Eu não sei se morou índio, arábio ou negro”: os vestígios arqueológicos e narrativas da comunidade de Vila Velha do Cassiporé

contato e interação com não indígenas (HILBERT, 1957; GAMBIM JÚNIOR, 2016; GAMBIM JÚNIOR *et al.*, 2018; MEGGERS; EVANS, 1957).

Figura 1: Urnas funerárias registradas por Peter Hilbert na Vila Velha do Cassiporé, na década de 1950



Fonte: À esquerda, Hilbert, 1957. À direita, Meggers e Evans, 1957.

Para o baixo Oiapoque, viviam diversos grupos indígenas, pertencentes aos troncos e famílias linguísticas: Tupi, Karib e Aruak. Estes tiveram contato com os primeiros colonizadores europeus que no Oiapoque chegaram no século XVI, como portugueses, franceses, ingleses e holandeses que atuavam na região como membros de expedições missionárias, comerciais, armadas e científicas (TASSINARI, 2003). Nos relatos feitos pelos primeiros colonizadores europeus,

geralmente encontram-se referências aos topônimos e nomes de grupos indígenas com quem estabeleceram relações de alianças ou animosidades (BEL, 2009).

A presença de europeus na região do Oiapoque, nessa época, conhecido historicamente por região do Cabo do Norte, levou ao surgimento das primeiras tentativas de estabelecimentos de colônias inglesas no Oiapoque, por volta do século XVII (TASSINARI, 2003). Charles Leigh (1604) funda a colônia inglesa “Principium” entre o Ouanari e o Oiapoque, seguida pelas colônias fundadas por Harcourt em 1608 e por Edward Harvey em 1617, todas de efêmera duração (LE ROUX, AUGER; CAZELLES, 2009; LE ROUX, 2013.).

Os franceses começaram seus investimentos coloniais nessa região em 1607, quando construíram a primeira colônia no Oiapoque, enviando três navios com quatrocentos homens que foram massacrados pelos indígenas em 1609 (TASSINARI, 2003). A partir de 1615, devido à França estar em guerra religiosa, ocorreram várias tentativas isoladas de fixação da parte de protestantes fugitivos, como no caso do grupo de Jessé de Forest (1623-1624), que na oportunidade teve contato com os Yao, Maraone, Arawak, Aricoures e Galibi (TASSINARI, 2003). Quanto a Jessé de Forest, atribui-se ao mesmo a elaboração de um mapa do estuário do rio Cassiporé, que indicava as aldeias dos Arocouros e Mayzers (BEL, 2009).

Os holandeses se estabeleceram em Oiapoque por meio da Companhia do Cabo Norte, de padres Capuchinhos e de pelo menos três tentativas de colonização. As colônias inglesas, francesas e holandesas não visavam escravizar os indígenas, com os quais estabeleceram guerras e alianças esparsas e ocasionais, sendo inclusive um dos motivos do fracasso dessas tentativas de colonização quando comparadas às ações coloniais de portugueses e espanhóis (TASSINARI, 2003). A presença dos europeus provocou migrações indígenas e acirrou os conflitos intertribais na região (GOMES, 1999). Na segunda metade do século XVII, os franceses se instalaram definitivamente em Caiena, área fronteira com a atual cidade de Oiapoque.

“Eu não sei se morou índio, arábio ou negro”: os vestígios arqueológicos e narrativas da comunidade de Vila Velha do Cassiporé

Nesse contexto, o contingente indígena do litoral já era bastante reduzido, apresentando um agrupamento de 500 pessoas entre os rios Cassiporé e Maroni (TASSINARI, 2003). Nas últimas décadas do século XVII, ocorreram migrações e fugas dos diferentes grupos indígenas em face às pressões promovidas pela política portuguesa. Já na primeira metade do século XVIII, as pressões coloniais levaram vários grupos indígenas a se estabelecerem nas proximidades das missões jesuíticas, que foram implantadas no litoral da Guiana, Oiapoque e Cunani (LE ROUX, 2013; TASSINARI, 2003).

Nesta área de fronteira definida pelo rio Oiapoque, quando do acordo firmado pelo Tratado de Utrecht, em 1713, não representava nenhum obstáculo para a circulação de pessoas, pois colonos e missionários atravessavam constantemente a fronteira (IBÁÑEZ-BONILLO; ARENZ, 2019; QUEIROZ; GOMES, 2002; TASSINARI, 2003) e realizavam contatos e trocas de produtos com os grupos indígenas do Cabo Norte (ACEVEDO MARIN; GOMES, 2003; IBÁÑEZ-BONILLO; ARENZ, 2019; LE ROUX, 2013; TASSINARI, 2003).

As constantes tensões e conflitos pelo território, levaram as autoridades portuguesas a colocarem em prática o projeto de colonização de São José de Macapá em, 1751, e Mazagão, em 1765 (ACEVEDO MARIN, 1999). Assim, as terras do Cabo Norte foram povoadas pelo traslado de famílias de colonos vindos das ilhas portuguesas e seus escravos africanos (LUNA, 2011). No entanto, as doenças, mortes e requisições de cativos dos colonos para os trabalhos da construção da Fortaleza de São José de Macapá e de casas na Vila de Mazagão, levaram alguns colonos e súditos da Coroa a adotarem fugas semelhantes às praticadas por indígenas e escravos (ACEVEDO MARIN, 1999; ACEVEDO MARIN; GOMES, 2003; LUNA, 2011).

No início do século XIX, aflorou com agravamento as disputas de território entre portugueses e franceses. Neste contexto, a região passou a ser zona de litígio e área denominada de contestado franco-brasileiro (faixa de terra que compreenderia do rio Araguari ao rio Oiapoque). Disputa política que permitiu a produção de um “território de liberdade”, posto que ocorreu um movimento

interno de gentes e ideias que não seguiam as lógicas impostas pelo Estado francês ou brasileiro (ACEVEDO MARIN, 1999; ACEVEDO MARIN; GOMES, 2003; LUNA, 2011; QUEIROZ; GOMES, 2002; GOMES, 1999), mas sim, das próprias pessoas que ali viviam ou transitavam com interesses comerciais.

Nesta região Contestada se viu nascer o estabelecimento de mocambos e quilombos, quase todos de composição bastante diversificadas, que agregaram indígenas, soldados desertores, cativos de plantações, vaqueiros, pequenos negociantes, deportados, paraenses fugitivos da cabanagem, garimpeiros; bem como grupos de comerciantes das Antilhas e Guianas (CARDOSO, 2008). Desta forma, o construto social da área de fronteira é: “terra de pluralidades sociais”. Esta é uma categoria mais completa, tendo em vista a presença de uma população composta por indivíduos de origens diversas que iam se traduzindo segundo as circunstâncias estabelecidas (LUNA, 2017, p. 52)

Ao longo do século XX, nessa região do Contestado, especialmente, no rio Cassiporé, pode ser observado uma intensa circulação de sujeitos diversos, o que denota peculiaridades históricas próprias de uma área de fronteiras, porém não apenas geográficas, mas de diferentes sujeitos étnicos. Dada essas singularidades, essa região apresentou e apresenta, em dias hodiernos, a construção de um sentimento de nacionalidade próprio. Razões pelas quais essa compreensão social deve ser relativizada, diferindo do sentimento e pertencimento de nacionalidade construído por meio de discursos oficiais em outras regiões do Brasil (CARDOSO, 2008).

Como foi possível vislumbrar, esta região possuiu peculiaridades quanto a presença, movimento e intercâmbio de gentes diversas, que hoje são questionadas, lembradas e reinterpretadas por moradores da comunidade de Vila Velha do Cassiporé (LIMA, 2018, 2019; LIMA, GAMBIM JÚNIOR; CARNEIRO, 2020) e por seus vizinhos que habitam as aldeias indígenas na TI Uaça (GREEN, GREEN; NEVES, 2003; NIMUENDAJÚ, 2004; TASSINARI, 2003).

“Eu não sei se morou índio, arábio ou negro”: os vestígios arqueológicos e narrativas da comunidade de Vila Velha do Cassiporé

A comunidade de Vila Velha do Cassiporé

Na parte norte do Estado do Amapá, município de Oiapoque, está localizado o pequeno distrito da Vila Velha do Cassiporé (figura 2), criado oficialmente pela Lei Federal nº 1.503, de 15 de dezembro de 1951. A área total da Vila Velha do Cassiporé é 8.509,3 Km². Ao sair da sede do município Oiapoque até Vila Velha do Cassiporé o trajeto é de cerca de 140 Km. Da capital Macapá até a Vila Velha do Cassiporé é necessário fazer um percurso de 458,4 Km via rodovia BR-156. Dependendo das estações típicas da Amazônia, se verão ou inverno, o deslocamento pode durar entre 8 a 12 horas. Para chegar à Vila Velha do Cassiporé não é tarefa fácil, pois a estrada é um dos maiores obstáculos para viajantes.

Figura 2: Mapa de localização da Vila Velha do Cassiporé



Fonte: Acervo do projeto, 2020.

Entre os municípios de Macapá e Calçoene, a rodovia BR-156 é asfaltada. A paisagem revela vegetações de floresta densa, cerrados e campos. Ao chegar no distrito do Carnot, ainda no município de Calçoene, começa o trecho da estrada sem asfalto. Neste trajeto, diante de rios e trechos de igarapés, as pontes interligam a rodovia BR-156. Ao passar pela ponte do I do Cassiporé, cruzamos a divisa entre os municípios de Calçoene e Oiapoque, já nos aproximando do ramal de acesso à Vila Velha do Cassiporé. Antes de 2015, porém, o acesso era feito somente pelo rio de mesmo nome. O percurso de viagem pelo rio Cassiporé, dependendo do tipo de transporte e da época do ano, se inverno ou verão, poderia durar entre 2 a 5 horas.

Para os viajantes de carro, atualmente o acesso à Vila Velha do Cassiporé é possível graças ao ramal aberto com o apoio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Após o I do Cassiporé, mais à frente do lado direito da BR-156, uma casinha de madeira escondida entre uma vegetação de floresta densa, marca a entrada do ramal que leva até a comunidade. A presença de pontes de madeira que cortam o ramal de terra batida para a Vila Velha do Cassiporé indicam trechos de pequenos cursos de igarapés espalhados pela região. No decorrer do trajeto é possível ver animais como mamíferos, répteis e aves.

Ao chegar na pequena Vila Velha do Cassiporé, encontra-se uma comunidade de pequena escala (BEZERRA, 2017, p. 20), constituída de relações locais de parentesco, na qual é possível identificar pessoas que vieram do Cunani, Lourenço ou Amapá. A Vila Velha do Cassiporé foi atrativa para a chegada de pessoas por diversos motivos, por laços familiares com pessoas que já viviam e vivem na comunidade ou arredores, na procura do ouro, em busca de terras para cultivo e agricultura e por melhores condições de vida, como é o caso de pessoas vindas do estado do Pará, de Vigia e Chaves, por exemplo, assim como pessoas vindas do estado do Ceará.

Algumas localidades são mencionadas pelos moradores da Vila Velha, demonstrando um intenso fluxo de pessoas, coisas e ideias. Um exemplo desses lugares próximos, e muito corriqueiro nas falas e narrativas escutadas, é a menção que fazem dos antigos moradores da Vila do Tapereba que até pouco tempo

“Eu não sei se morou índio, arábio ou negro”: os vestígios arqueológicos e narrativas da comunidade de Vila Velha do Cassiporé

circulavam na Vila Velha do Cassiporé, em épocas de festa, ou ainda, para visitar parentes e fazer vendas/trocas de mercadorias.

Como vizinhos, a Vila Velha do Cassiporé possui a Terra Indígena (TI) Uaçá e relações de maior proximidade com a aldeia Kumarumã. Como a aldeia Kumarumã possui uma intensa produção de canoas, remos e produtos derivados da mandioca (farinha, goma de tapioca, farinha de tapioca e tucupi), a mesma mantém relações de troca e venda de produtos com a Vila Velha do Cassiporé (TASSINARI, 2003, p. 79). O bom relacionamento da Vila Velha do Cassiporé com a aldeia Kumarumã, possibilita uniões com mulheres da etnia Galibi-Marworno (LIMA, GAMBIM JÚNIOR; CARNEIRO, 2020).

No último levantamento de informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizado no ano de 2010, contabilizou-se que na Vila Velha do Cassiporé residiam cerca 2723 pessoas, sendo 1423 homens e 1300 mulheres, possuindo um total de 524 domicílios particulares e 0,32 habitantes por km² (IBGE, 2010). Ao perguntarmos qual é o gentílico (relativo ou pertencente a) de quem nasce em Vila Velha do Cassiporé, a Sra. Waldira dos Santos lembrou o jornalista e literário Hélio Pennafort, que dizia que quem nasce no Cassiporé é *cacipeiro*².

A economia da Vila Velha do Cassiporé gira em torno da pesca, agricultura de subsistência, produção agrícola de mandioca, banana e melancia bem como o extrativismo do cacau e açaí. Em relação ao cacau, algumas mulheres fabricam barras de chocolate caseiro. Todo ano é realizado o festival da melancia que conta com atividades como apresentações de bandas, grupos de dança, corrida da melancia, torneio de futebol e desfile da miss melancia. Outras formas de sustento das famílias cacipeiras é a criação de animais como porcos, bois e búfalos.

Na Vila Velha do Cassiporé as casas são de madeira ou mistas (alvenaria e madeira). Quanto aos serviços públicos, estes funcionam com certa regularidade. Assim, existem duas escolas públicas (municipal e estadual), um pequeno posto de saúde com dificuldades de operacionalização e um sistema de telefonia composto

² Este gentílico, entretanto, não é mencionado com frequência na comunidade, ou fora dela, e nem foi utilizado pela equipe de pesquisa em campo, mas será usado neste capítulo para se referir às pessoas que moram na Vila Velha do Cassiporé.

por dois telefones públicos. As pequenas ruas não possuem uma infra-estrutura, sendo as mesmas de terra batida. Além disso, não existe na Vila Velha do Cassiporé tratamento de água e esgoto.

As práticas religiosas contribuem para o estabelecimento das relações sociais na Vila Velha do Cassiporé. As religiões praticadas na Vila Velha do Cassiporé são o protestantismo (Assembléia de Deus e Congregação Cristã no Brasil) e o catolicismo. Quanto ao catolicismo, no dia 19 de março comemora-se o dia de São José, santo padroeiro da comunidade. O templo da igreja católica, anteriormente desativado, está sendo reconstruído. A figura do padre Nello Ruffaldi, ou carinhosamente conhecido como Padre Nello, ainda é muito lembrada na Vila Velha do Cassiporé.

A Vila Velha do Cassiporé é um dos pontos de acessibilidade para o turismo de base comunitária na área do Parque Nacional do Cabo Orange (PNCO), uma unidade de conservação brasileira de proteção integral da natureza e que constantemente está envolvida nos conflitos com os moradores desta área (URIENS, CAÑETE; SANTOS, 2014). O PNCO ainda avalia a viabilidade da prática turística, pois ainda não existe infra-estrutura prevista para o turismo, mas a visitação não é proibida. O PNCO é o lugar de espécies ameaçadas de extinção como os tracajás (tartaruga típica da Amazônia), peixe-boi e tantos outros animais. Também é paraíso dos manguezais, dos buritis e do capim-de-angola.

O rio Cassiporé possui 210 km de extensão e corre no sentido centro/norte com foz para o Oceano Atlântico, desaguando na altura do Cabo Cassiporé, cuja maré pode ser sentida até a primeira cachoeira, distante cerca de 113 Km da foz, tendo como uma de suas principais vilas ribeirinhas, a Vila Velha do Cassiporé, à margem esquerda do rio de mesmo nome. O rio Cassiporé (figura 3) é um elemento chave no cotidiano da Vila Velha do Cassiporé, para o transporte de pessoas e mercadorias e na realização de atividades como a pesca para o sustento das famílias. Neste cenário, em determinados períodos, a maestria do som do fenômeno da pororoca, é anunciado pelo estrondar sutil das águas barrentas do rio Cassiporé.

“Eu não sei se morou índio, arábio ou negro”: os vestígios arqueológicos e narrativas da comunidade de Vila Velha do Cassiporé

Figura 3: Rio Cassiporé



Fonte: Acervo do projeto, 2019.

O rio Cassiporé tem assistido a vida cotidiana dos *cacipeiros* e daqueles que estiveram de passagem e é no fluir de suas águas que o tempo passa, e assiste a uma história de longa duração (BRAUDEL, 1992), desde antes da fundação da Vila Velha, e seus diferentes sujeitos étnicos que pelo rio Cassiporé se estabeleceram em suas margens ou não. É no movimento das águas, nesse fluir do tempo que são evocadas as lembranças e memórias nas narrativas dos moradores, com suas “canotagens” (navegação de margem a margem) ao longo do rio Cassiporé, até as vilas, garimpos e outras localidades nas margens do rio, e também aparecendo de modo mais indireto nas narrativas sobre o cultivo do cacau na região.

Como parte da composição deste mosaico, as memórias e narrativas que permeiam o cotidiano dos moradores da comunidade de Vila Velha do Cassiporé revelam as transformações destes lugares praticados (CERTEAU, 1994), lugares imaginados (BACHELARD, 2008), lugares de memória (NORA, 1993). Neste sentido, registramos histórias sobre pessoas encantadas, os rios que possuem outros donos, paisagens fantásticas, as canotagens, as dificuldades e perigos de locomoção pelo rio Cassiporé e vestígios do passado que conformam paisagens culturais (SILVEIRA, 2004).

“Eu não sei se morou índio, arábio ou se morou negro”

Entre 2018 e 2019, iniciamos o projeto Memórias da Terra: Patrimônio Arqueológico da Vila Velha do Cassiporé (LIMA, 2018, 2019). As ações de pesquisa foram planejadas para serem realizadas em três etapas de campo e visavam iniciar o contato com as pessoas da comunidade, realizar entrevistas e apresentar os resultados do levantamento de informações. Isso foi realizado por meio da produção do documentário intitulado “Memórias da Terra: Vila Velha do Cassiporé” que trata das percepções das pessoas sobre os vestígios arqueológicos do passado (LIMA, 2018, 2019; LIMA; GAMBIM JÚNIOR, 2018; LIMA, GAMBIM JUNIOR; CARNEIRO, 2020), alguns dos quais eram chamados pela comunidade de *igaçabas*.

A literatura arqueológica para a região em questão, relaciona principalmente os vestígios e sítios arqueológicos com a ocupação indígena da região. Quanto, aos vestígios arqueológicos que se referem aos contatos entre diferentes sujeitos étnicos que circulavam nesta região no passado, ainda é um tema praticamente não abordado pelos pesquisadores no Amapá (ALBUQUERQUE; LUCENA, 2010; COSTA, 2016, 2017; JACQUES, 2015). Esta temática de pesquisa, torna-se necessária em espaços como comunidades, quando os vestígios arqueológicos estão no foco dos conflitos de identidades e são utilizados para

“Eu não sei se morou índio, arábio ou negro”: os vestígios arqueológicos e narrativas da comunidade de Vila Velha do Cassiporé

explicar, (re) afirmar ou contestar a presença de pessoas em determinados territórios.

Na comunidade de Vila Velha do Cassiporé, ao realizar a pesquisa de campo e entrevistas com nossos colaboradores, pelo menos três grupos que tem interesse nesta questão foram identificados e ecoam interpretações multivocais sobre o passado. O primeiro grupo está preocupado em conhecer a história do lugar e contá-la para as futuras gerações. O segundo e terceiro grupo procuram através dos vestígios arqueológicos justificar a presença das pessoas no território da comunidade. Este são os casos dos moradores que fazem parte do assentamento do INCRA e daqueles que declaram-se quilombolas em 2015 e obtiveram a certificação quilombola pela Fundação Cultural Palmares (FCP)³.

Os vestígios arqueológicos⁴ como as igaçabas, miçangas (contas de vidro européia), restos de garrafa de vidro, machados, “pedaços” de ferro e presença deste em determinados lugares na paisagem estão presentes nas memórias e narrativas dos nossos entrevistados como a dona Raimunda Silva (Figura 4) e os senhores Valter dos Santos (Figura 5), Ivanildo dos Santos (Figura 6) e Sebastião Moraes (Figura 7).

Figura 4: Sra. Raimunda Silva (Mundica)



Fonte: Acervo do projeto, 2019.

³ Registro no livro de cadastro geral nº 017, registro nº 2.254, fl. 074, nos termos do decreto 4.887/1988 e da portaria interna da FCP nº 98/2007.

⁴ Quanto aos vestígios arqueológicos, destacamos que tivemos contato com fragmentos de cerâmica indígena. Objetos como contas de vidro européia, vidro e ferro são narrados e seus lugares de origem ainda não foram visitados por nossa equipe de pesquisa.

“A minha avó veio de Chaves daí da banda do Pará, mas nós mesmos nascemos aqui [Vila Velha do Cassiporé]. Eu não sei se morou índio, se morou negro ou se morou arábio⁵ aqui. Eu sei que quando nós chegamos aqui não existia mais isso. Só uns índios que moravam aí para cima do rio. Eu não sei dizer de onde apareceu isso [igaçabas], porque quando a gente veio morar para cá já existia isso aí. Eu era mocinha nova quando ouvia falar sobre as igaçabas. A gente via aí na rua mesmo, porque aparecia aqueles potes grandes assim. Só que a gente não sabia a quem pertencia [as igaçabas]. Tinham muitos que vinham de fora e daqui mesmo para tirar as miçangas de dentro das igaçabas. Eu lembro de ver algumas coloridas, tinha umas que eram brancas, outras eram verdes, outras eram azuis. Uma senhora que eu acho que até morreu, ela usava isso [miçangas]. Ela sonhou com um índio que veio para querer matar ela por causa das miçangas.” **Sra. Raimunda Ferreira da Silva, entrevista realizada na comunidade de Vila Velha do Cassiporé, 2019.**

Figura 5: Sr. Valter dos Santos



Fonte: Acervo do projeto, 2020.

“A história do Amapá diz que ele foi povoado por aquelas 144 famílias que vieram da África, para povoar o Amapá [a Vila de Macapá]. Aí alguém diz eu não sou isso não sou aquilo, não sou negro, mas de onde vem a história dele? Eu sei que os africanos que vieram povoar o Amapá e aqui a Vila Velha não vieram das Guianas, mas sim daqui da Ilha do Marajó. Muitos moraram aqui, muitos negros. A gente passou a entender que as urnas [Igaçabas] fazem parte da nossa história aqui enterrada. Outra coisa que a gente quer descobrir é como os navios entravam e saíam do rio Cassiporé. Nós sabemos que antigamente os

⁵ Sinônimo de árabe.

“Eu não sei se morou índio, arábio ou negro”: os vestígios arqueológicos e narrativas da comunidade de Vila Velha do Cassiporé

navios com escravos africanos entravam e saíam por esses rios, mas com o tempo a boca do rio [Rio Cassiporé] daquele igarapé grande onde tem o sítio das igaçabas tapou.” **Sr. Valter dos Santos, entrevista realizada em Macapá, 2020.**

Figura 6: Sr. Ivanildo dos Santos



Fonte: Acervo do projeto, 2020.

“A história que eu vou contar é sobre o igarapé do prego [braço do rio Cassiporé]. A gente encontrou muitos vestígios que contam a história daquele lugar, como a âncora que a gente encontrou no fundo do igarapé do prego. No Prego antigamente tinha um cemitério e também era um antigo alojamento dos comandantes dos navios que encostavam na área do igarapé e faziam casas tanto na parte de cima como na parte de baixo. A maioria do plantio do cacau que tem no prego e da Boa Vista para baixo foram os escravos [negros] que plantaram junto com os jesuítas. Muitos dizem que o cacau que tem no prego é nativo mas eu acho que não é nativo. Andando no prego, eu já encontrei um machado, machado de pedra, pedaço de urna e panela de barro. Também já encontramos litros daqueles com fundo antigo e ferros. Daqueles litros que tem o fundo para dentro, eram garrafas de bebida [garrafas de vidro]”. **Sr. Ivanildo dos Santos, entrevista realizada em Macapá, 2020.**

Figura 7: Sr. Sebastião Moraes



Fonte: Acervo do projeto, 2019.

“O Índio para pouco no lugar. Olha ali na aldeia deles, eles têm uma aldeia que eles vão parar, para que em alguns anos depois vão caçar em outro lugar. É assim que eles fazem, não estão se dando bem aqui, aí eles vão procurar outro lugar bom para morar. Mas como é que nós sabemos que se passou negros aqui? Pois não tem vestígio deles para dizer se ficaram aqui ou não. A gente não sabe se antigamente os remanescentes de africanos eram enterrados em urnas assim como as igaçabas, mas o que a gente sabe é que aqui tem vestígio de índio. Olha eu estava conversando com um francês, que não era crioulo, aqui e o levei para o mato. O francês disse que quem plantou o cacau foram eles [os franceses] na época daquela revolução [Contestado Franco-Brasileiro]. Sabe aquelas miçangas que tinham aqui na Vila Velha? Elas eram feitas de vidro. Será que foram os portugueses que trouxeram essas miçangas para cá?”. **Sr. Sebastião Pinheiro Moraes, entrevista realizada na comunidade de Vila Velha do Cassiporé, 2019.**

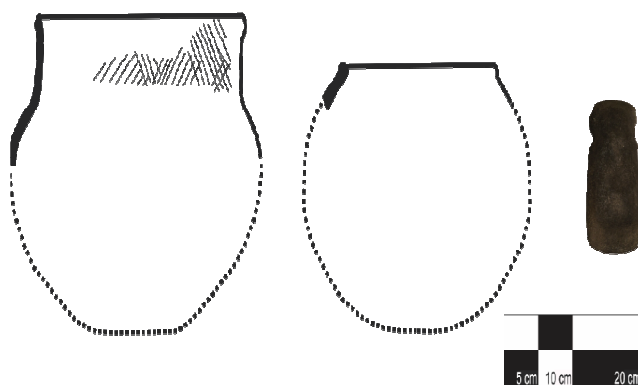
Para os moradores da comunidade de Vila Velha do Cassiporé, os vestígios arqueológicos levantam os questionamentos sobre as pessoas que viviam naquele território no passado: se eram índios, negros (africanos escravizados⁶), arábios ou

⁶ Vindos do Lourenço ou Ilha do Marajó (Ex: Entrevista do Sr. Valter dos Santos, 2020). Neste caso, ao relacionar a presença negra na região é comum dizer que estas pessoas são Saramaká ou Crioulo. Conforme Richard Price (2014, p. 205): “Os maroons saramaká do Suriname são descendentes de africanos escravizados que escaparam de plantações costeiras para a floresta entre o final do século XVII e início do século XVIII).

“Eu não sei se morou índio, arábio ou negro”: os vestígios arqueológicos e narrativas da comunidade de Vila Velha do Cassiporé

franceses. De fato, as nossas pesquisas de campo iniciais deparavam-se com vestígios arqueológicos pré-coloniais relacionados ao passado indígena que se encontravam dispersos pelas ruas da comunidade e também mostrados por moradores, que ao escavar fossas ou fazer a limpeza dos quintais (Figura 8) acabam por coletar e guardar os pedaços de igaçabas e machadinhos encontrados.

Figura 8: À esquerda, reconstituições gráficas de fragmentos de cerâmica e à direita, machadinho de pedra, ambos coletados por moradores da Vila Velha do Cassiporé



Fonte: acervo do projeto, 2019.

Nas narrativas dos entrevistados, os vestígios arqueológicos como as miçangas de vidro europeia despertaram a inferência de que esses objetos foram feitos pelos portugueses que estiveram na região. Os tipos de vestígios arqueológicos como fundos de garrafas, pedaços de ferro como a âncora e estruturas antigas de casas seriam indicadores de que no passado, o território onde está inserida a comunidade de Vila Velha do Cassiporé já teriam morado franceses, árabes, jesuítas e negros. Nas narrativas dos colaboradores, os lugares específicos neste território como o braço do Igarapé do Prego e rio Cassiporé foram utilizados para a navegação barcos e navios. Já o plantio de cacau, os caminhos antigos e a “terra fofa” ou “buracos” seriam marcadores na paisagem da presença destes outros sujeitos étnicos.

Os diferentes vestígios arqueológicos como as içaçabas e as miçangas/contas de vidro são testemunhos de histórias relacionadas ao passado indígena deste lugar. A partir de conversas e entrevistas, chegamos a conhecer histórias sobre mulheres da comunidade que escavavam as urnas funerárias, para retirar as contas de vidro. Ao reutilizar estes pequenos artefatos que estavam inseridos no universo funerário indígena, algumas mulheres sonharam que um índio as ameaçou de tirar sua vida por estar usando estes objetos. Como esta história se disseminou pela comunidade da Vila Velha do Cassiporé, as mulheres deixaram de fazer escavações para procurar as contas de vidro, objetos singulares.

A partir das informações levantadas no decorrer das entrevistas cedidas por nossos colaboradores, foi organizada uma tabela (abaixo, tabela 1) de modo a relacionar de forma resumida as informações quanto aos tipos de vestígios arqueológicos mencionados, as interpretações feitas pelos moradores, assim como a localização dos lugares e vestígios citados:

Tabela 1: Relação dos tipos de vestígios registrados no percurso da pesquisa, interpretação das pessoas da comunidade de Vila Velha do Cassiporé e a localização

<i>Vestígios</i>	<i>Explicação/interpretação</i>	<i>Localização</i>
Pedaços de vasilhas cerâmicas içaçaba	Resultado da moradia/circulação de criolos, saramakas e africanos fugitivos vindos do Lourenço (Amapá) e Ilha do Marajó (Pará)Atribuído a içaçabas	Dispersos na comunidade da Vila Velha do Cassiporé
Içaçabas	Lugar onde estão enterrados os mortos ou morou índios e escravos antigamente. Lugar onde identifica-se ouro	Nos sítios arqueológicos registrados na comunidade de Vila Velha do Cassiporé
Miçangas de vidro	Restos de colares utilizados	Nos sítios

“Eu não sei se morou índio, arábio ou negro”: os vestígios arqueológicos e narrativas da comunidade de Vila Velha do Cassiporé

	pelos índios antigos da região, aparece nos sonhos das pessoas que os usavam	arqueológicos registrados na comunidade de Vila Velha do Cassiporé	
Artefatos de metal (ex: âncora)	Resultado da passagem de navios europeus	Dispersos pelo rio Cassiporé e Igarapé do Prego	
Plantações de cacau (origem)	Cultivo de cacau pelos escravos africanos e jesuítas. Cultivo de cacau pelos franceses na época do contestado franco-brasileiro	Dispersos pelo rio Cassiporé e Igarapé do Prego	Font
Fundos de garrafas antigas	Lugar onde moraram negros e jesuítas	Igarapé do Prego	e:
Caminhos dos antigos na mata	Lugar de circulação de franceses, criolos (saramakas?) e índios	Dispersos pela comunidade de Vila Velha do Cassiporé, rio Cassiporé e Ilha das Igaçabas	o de
Restos de casas antigas (ex: fazenda)	Lugar onde moraram árabes, jesuítas e colonos europeus	Dispersos na comunidade da Vila Velha do Cassiporé e Igarapé do Prego	dad
Machadinhos	Lugar de cultivo de cacau	Igarapé do Prego e comunidade de Vila Velha do Cassiporé	os
			do
			proj
			eto,
			2018
			-
			2020
			.
			Tab
			ela
			base

ada em Jacques, 2015.

No território da comunidade de Vila Velha do Cassiporé, os vestígios arqueológicos são entendidos por algumas pessoas como testemunhos da ocupação de famílias quilombolas. Esta constatação faz parte do argumento em torno da afirmação de identidade das pessoas que se encontram atualmente neste

lugar. Para outros, dada a incerteza de quem ocupou o território onde está atualmente a comunidade de Vila Velha do Cassiporé, os vestígios arqueológicos encontram-se no meio das discussões e suscitam questionamentos sobre a origem destas pessoas. Afinal, quem morou na área antigamente? Índios, negros, árabes ou franceses? Assim, a presença das igaçabas (vestígios arqueológicos) em determinados lugares na paisagem pode tanto ser utilizados como formas de apropriação ou como de negação de identidades.

Neste sentido, para alguns moradores da comunidade de Vila Velha do Cassiporé, as igaçabas seriam evidências da presença afrodescendente no local. Nas entrevistas, outros moradores do lugar, relacionam as igaçabas com os antepassados de povos indígenas da região. Quanto a isso, não existe nenhuma relação conflituosa e de negação de identidades entre as pessoas da comunidade. Já quanto às antigas plantações de cacau, em algumas entrevistas dos nossos colaboradores, estas foram indicadas como evidências da presença dos franceses que teriam circulado na região no período do Contestado Franco-Brasileiro (séc. XIX).

Posterior ao século XIX, o fluxo de pessoas continuou a acontecer na parte norte do Amapá e assim comunidades como a Vila Velha do Cassiporé formaram-se com o tempo. No entanto, o atrativo de pessoas vindas do Cunani, como no caso da família Santos, culminou com a intensificação de questionamentos sobre as identidades das pessoas no lugar. Além disso, a apropriação dos vestígios arqueológicos pelas pessoas como negação ou afirmação de uma identidade do território da comunidade de Vila Velha do Cassiporé.

Ao considerarmos as informações vindas das entrevistas através da comunicação entre pesquisadores e moradores da comunidade, o diálogo esteve aberto para que considerássemos o conhecimento do outro. As memórias e narrativas da comunidade de Vila Velha do Cassiporé, ao ter como ponto de partida da pesquisa um modelo que permite partilhar interpretações multivocais iniciais sobre o passado, revelaram duas perspectivas que devem ser consideradas. Uma delas é o modelo clássico e colonialista da autoridade científica que cria barreiras

“Eu não sei se morou índio, arábio ou negro”: os vestígios arqueológicos e narrativas da comunidade de Vila Velha do Cassiporé

epistemológicas. A outra perspectiva, adotada nesta pesquisa, busca saber escutar as diferentes interpretações sobre o passado, possibilitando uma efetiva participação e incorporação de diferentes sujeitos e narrativas.

Considerações acerca da arqueologia e interpretações multivocais sobre o passado

A Arqueologia, até recentemente, foi uma disciplina pouco preocupada com as implicações mundanas de sua prática e fazer científico, como se não estivesse emaranhada nos interesses dos estados, grupos e indivíduos (ATALAY, 2008; HODDER, 2003, 2008; TRIGGER, 2008). Conforme Sonya Atalay (2008, p. 33), a arqueologia não é boa ou ruim, mas a sua aplicação e prática tem o potencial de privar e ser usada como forças colonizadoras. Esse tipo de entendimento foi desafiado nas últimas décadas em diversos lugares do mundo (FUNARI, 2001, GNECCO, 1999, 2009). A principal intenção deste modo de fazer arqueologia é a possibilidade de permitir a participação de mais vozes, grupos e indivíduos, o que coloca a multivocalidade como peça chave da prática arqueológica (HODDER, 2008, p. 196).

Neste sentido, o objetivo não é substituir os conceitos ocidentais, mas possibilitar a incorporação de outras experiências e conhecimentos nas práticas arqueológicas classificadas como convencionais e criar uma prática arqueológica multivocal que beneficie a sociedade de forma mais ampla sobre o conhecimento acerca do passado (ATALAY, 2008, p. 33-34). As preocupações reflexivas caminham em direção ao uso do passado na formação de identidades relacionadas ao território (BROWN, 2004; ZEDEÑO, 1997). Na Amazônia, o desafio contemporâneo da arqueologia está relacionado com as formas de incorporação das diferentes visões sobre o passado e a diversidade de ideias sobre este passado e os vestígios arqueológicos (JACQUES, 2015; MACHADO, 2013).

O projeto “Memórias da Terra: Patrimônio arqueológico da Vila Velha do Cassiporé, AP” (LIMA, 2018), possibilitou um novo exercício de pesquisa, ao estabelecer o diálogo com as pessoas, pois há algum tempo atrás, nossa prática de

arqueologia estava centrada especificamente nos vestígios arqueológicos. Quando começamos o contato com os moradores da comunidade de Vila Velha do Cassiporé, inicialmente estávamos interessados em contribuir com estudos voltados para a ocupação pré-colonial indígena da parte norte do Estado do Amapá, assim como fizeram outros pesquisadores (GREEN, GREEN; NEVES, 2003; HILBERT, 1957; MEGGERS; EVANS, 1957; NIMUENDAJÚ, 2004; SALDANHA, 2017). No entanto, a pesquisa de campo sempre revela surpresas. Ao estarmos abertos a ouvir e entender as diferentes percepções das pessoas e seus discursos sobre a identidade local, a prática arqueológica permitiu identificar estes questionamentos iniciais apresentados pelos nossos entrevistados.

As narrativas dos nossos colaboradores moveram o pêndulo para outras histórias, de pessoas ou grupos que possuem conflitos com suas identidades. A presença dos vestígios arqueológicos e dos lugares de ocorrência na paisagem são características significativas utilizadas por parte da comunidade de Vila Velha do Cassiporé para indicar a presença de indígenas, negros e árabes no passado neste lugar. Junto à prática da pesquisa de campo, levantamento de informações em arquivos públicos, acervos arqueológicos, história oral e oficinas de genealogia familiar são formas de obter dados e de se pensar a história da ocupação deste lugar.

No caso da parte norte do Amapá, onde está a comunidade de Vila Velha do Cassiporé, dado o processo histórico da região por diferentes grupos étnicos (ACEVEDO MARIN; GOMES, 2003; CARDOSO, 2008; LUNA, 2011; QUEIROZ; GOMES, 2002), uma prática arqueológica reflexiva pode contribuir para um melhor conhecimento sobre as formas de percepção das pessoas sobre os vestígios arqueológicos e o reconhecimento das histórias dos seus territórios, enquanto lugares de memórias (NORA, 1993) ou lugares praticados (CERTEAU, 1994). As informações apresentadas neste texto são caminhos iniciais para refletir sobre o território desta pequena comunidade de fronteira e refletir na sua pluralidade social e cultural no passado e presente.

“Eu não sei se morou índio, arábio ou negro”: os vestígios arqueológicos e narrativas da comunidade de Vila Velha do Cassiporé

Agradecimentos

Agradecemos aos professores Ana Cristina Rocha (UNIFAP), Ligia Simonian (UFPA), José Petrucio Júnior (UFPI) e Yuri Mateus (UEMA), pela oportunidade de participar da coletânea “História, Arqueologia e Educação Museal: patrimônio cultural e legislação”. A Dra. Clarisse Callegari Jacques, agradecemos pela leitura e comentários acerca deste texto. Ao Itaú Rumos Cultural 2017-2018 pelo financiamento da pesquisa realizada na comunidade de Vila Velha do Cassiporé. Aos nossos alunos e colaboradores: Leiticia Barros, Kathelin Carneiro, Mayara Toledo, Cecília Brito, Verônica Luna e Hélio Braz Gomes, que contribuíram nas diferentes frentes de pesquisa no decorrer das ações do *Projeto Memórias da Terra: Patrimônio Arqueológico da Comunidade de Vila Velha do Cassiporé*. Agradecemos a parceria e apoio para realização desta pesquisa: Secretaria de Cultura do Estado do Amapá: Evandro Milhomen, Coordenadoria de Preservação do Patrimônio Histórico: Carlos Dinelson Coutinho dos Santos da Coordenadoria de Preservação do Patrimônio Histórico e Museu Histórico Joaquim Caetano da Silva: Rogério de Oliveira. Agradecemos especialmente aos nossos colaboradores pela concessão das entrevistas: Valter dos Santos, Raimunda Silva, Ivanildo dos Santos e Sebastião Moraes.

Referências

ACEVEDO MARIN, Rosa Elizabeth. Prosperidade e estagnação de Macapá colonial: as experiências dos colonos. In: **Nas Terras do Cabo Norte-fronteiras, colonização e escravidão na Guiana Brasileira-séculos XVIII/XIX**. Belém: Editora Universitária, p. 33-62, 1999.

ACEVEDO MARIN, Rosa Elizabeth; GOMES, Flávio. Reconfigurações coloniais: tráfico de indígenas, fugitivos e fronteiras no Grão-Pará e Guiana Francesa (séculos XVII e XVIII). **Revista de história**, 2003, 149: 69-107.

ALBUQUERQUE, Marcos; LUCENA, Valeda. Arqueologia amazônica. O potencial arqueológico dos assentamentos e fortificações de diferentes bandeiras. Arqueologia amazônica. IN: PEREIRA, Edithe; GUAPINDAIA, Vera (org.). **Arqueologia Amazônica**, v. 2, p. 968-1019, Belém: MPEG/IPHAN/SECULT 2010.

ARQVV, 2015. **Solicita as autoridades competentes, uma ordem para coibir a retirada dos artefatos dos sítios arqueológicos, que no momento não estão sendo respeitados**. Ofício nº 008/15, em 29/05/2015.

ATALAY, Sonya. Multivocality and indigenous archaeologies. In: **Evaluating multiple narratives**. Springer, New York, NY, 2008. p. 29-44.

BACHELARD, Gaston. **Poética do Espaço**. –São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BEL, Martijn Van Den. The journal of Lourens Lourenszoon and his 1618-1625 stay among the Arocouros on the lower Cassiporé River, northern Amapá State, Brazil. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**, 2009, 4.2: 303-317.

BEZERRA, Marcia. **Teto e Afeto: sobre as pessoas, as coisas e a arqueologia na Amazônia**. Belém: GK Noronha, 2017.

BRAUDEL, Fernand. **História e ciências sociais: a longa duração**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.

“Eu não sei se morou índio, arábio ou negro”: os vestígios arqueológicos e narrativas da comunidade de Vila Velha do Cassiporé

BROWN, Linda. Dangerous places and wild spaces: creating meaning with materials and space at contemporary Maya shrines on El Duende Mountain. **Journal of Archaeological Method and Theory**, v. 11, n. 1, p. 31-58, 2004.

CABRAL, Mariana Petry; SALDANHA, João Darcy. Ocupações pré-coloniais no setor Costeiro Atlântico do Amapá. Arqueologia amazônica. IN: PEREIRA, Edithe & GUAPINDAIA, Vera (org.). **Arqueologia Amazônica**, v. 1, p. 49-60, Belém: MPEG/IPHAN/SECULT 2010.

CARDOSO, Francinete do Socorro Santos. **Entre conflitos, negociações e representações: O contestado Franco-Brasileiro a última década do século XIX**. Belém: Associação de Universidades de Altos Estudos Amazônicos, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. Artes de Fazer, Vol.1. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1994.

COSTA, Diogo Menezes. Arqueologia dos africanos escravos e livres na Amazônia. **Vestígios-Revista Latino-Americana de Arqueologia Histórica** 10.1, p. 71-91. Belo Horizonte: UFMG, 2016.

COSTA, Diogo Menezes. Arqueologia Histórica Amazônica: Entre sínteses e perspectivas. **Revista de Arqueologia**, v. 30, n. 1, p. 154-174, 3 jul. 2017.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. Public archaeology from a Latin American perspective. **Public Archaeology**, v. 1, n. 4, p. 239-243. Oxford: Taylor & Francis, 2001.

GALLOIS, Dominique Tilkin. **Redes de relações nas Guianas**. São Paulo: Editora Humanitas, 2005.

GAMBIM JÚNIOR, Avelino. **Corpo, vida e morte na Foz do Rio Amazonas: as estruturas funerárias do sítio Curiaú Mirim I/AP**. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Arqueologia do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.

GAMBIM JÚNIOR, Avelino; CARVALHO, Cláudia Rodrigues; SALDANHA, João Darcy; CABRAL, Mariana. Adornos, contas e pingentes na foz do rio Amazonas: Estudo de Caso do sítio Curiaú Mirim I. **Amazônica-Revista de Antropologia**, v. 10, n. 2, p. 638-673, Belém: Universidade Federal do Pará, 2018.

GREEN, Lesley Fordred; GREEN, David; NEVES, Eduardo Góes. Indigenous knowledge and archaeological science: The challenges of public archaeology in the Reserva Uaçá. **Journal of Social Archaeology**, 3.3, p. 366-398. Nova Iorque: SAGE, 2003.

GNECCO, Cristóbal. Archaeology and historical multivocality. IN: ALBERTI, Benjamin & POLITIS Gustavo. **Archaeology in Latin America**, 258 p. Londres: Routledge, 1999.

GNECCO, Cristóbal. Caminos de la arqueología: de la violencia epistémica a la relacionalidad. **Boletim do Museu Paraense Emilio Goeldi (Ciências Humanas)**, n. 4, v. 1, p. 15-26, 2009.

HILBERT, Peter Paul. **Contribuição à Arqueologia do Amapá. Fase Aristé**. Belém: MPEG, 1957.

GOELDI, Emílio. Excavações Archeológicas em 1895. 1ª parte: As Cavernas funerárias artificiaes dos indios hoje extinctos no rio Cunany (Goanany) e sua cerâmica. **Memórias do Museu Goeldi**, p. 1-45. Belém: MPEG, 1905.

“Eu não sei se morou índio, arábio ou negro”: os vestígios arqueológicos e narrativas da comunidade de Vila Velha do Cassiporé

GOMES, Flávio dos Santos. Descobertas e experiências. In: **Nas Terras do Cabo Norte-fronteiras, colonização e escravidão na Guiana Brasileira- séculos XVIII/XIX**, p. 11-16. Belém: Editora Universitária, 1999.

HODDER, Ian. Archaeological reflexivity and the " local" voice. **Anthropological quarterly**, v. 76, n. 1, p. 55-69. Nova Iorque: JSTOR, 2003.

HODDER, Ian. Multivocality and social archaeology. In: **Evaluating multiple narratives**. p. 196-200. Nova Iorque: Springer, 2008.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: www.censo2010.ibge.gov.br/sinopseporsetores/?nivel=st. Acesso em: 10/07/2020.

IBÁÑEZ BONILLO, Pablo; ARENZ, Karl Heinz. Uma correspondência transfronteiriça na Amazônia colonial: a carta do jesuíta Louis de Villette de Caiena a seu confrade José Lopes em Belém (1733). **História Unisinos**, v. 23.1, p. 117-123. São Leopoldo: Unisinos, 2019.

IPHAN, 2015. **Denúncia de destruição de sítios arqueológicos da comunidade de Vila Velha do Cassiporé**. Processo IPHAN nº01492.000178/2015-27.

IPHAN, 2015. **Averiguação de denúncia sobre danos à sítios arqueológicos na comunidade quilombola de Vila Velha do Cassiporé, Oiapoque/AP**. Despacho nº 22/2015, em 29/06/2015.

JACQUES, Clarisse Callegari. Os sentidos da cultura material no cotidiano e na memória das famílias da comunidade Quilombola de Cinco Chagas do

Matapi. **Revista de Arqueologia Pública: Revista eletrônica do Laboratório de Arqueologia Pública de Unicamp**, v. 7, n. 2, p. 7-21. Campinas: Unicamp, 2013.

JACQUES, Clarisse Callegari. **“Aqui já morou muita gente”**. **Arqueologia e prática de pesquisa na Comunidade Quilombola de Cinco Chagas do Matapi**. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Antropologia, PPGA, Universidade Federal do Pará, Belém. 2015.

LE ROUX, Yannick; AUGER, Réginald; CAZELLES, Nathalie. **Les jésuites et l’esclavage Loyola: l’habitation des jésuites de Rémire em Guyane française**. Quebec: Presses de l’Université du Québec, 2009.

LE ROUX, Yannick. Loyola, l’habitation des jésuites de Rémire em Guyane française. **In Situ. Revue des patrimoines**, n. 20, 2013.

LIMA, Jelly Juliane Souza. **Projeto Memórias da Terra: Patrimônio arqueológico da Comunidade de Vila velha do Cassiporé**. Rumos Itaú Cultural 2017-2018. Macapá: Rumos Itaú Cultural, 2018.

LIMA, Jelly Juliane Souza. **Primeiro relatório de atividades do Projeto Memórias da Terra: Patrimônio arqueológico da Comunidade de Vila velha do Cassiporé**. Rumos Itaú Cultural 2017-2018. Macapá: Rumos Itaú Cultural, 2019.

LIMA, Jelly Juliane Souza; GAMBIM JÚNIOR, Avelino. “Memórias da terra: Patrimônio arqueológico da Comunidade de Vila Velha do Cassiporé no Amapá. In: Sessão coordenada: patrimônio arqueológico e pessoas: reflexões sobre educação patrimonial como estratégia para o ensino de história. **II Jornada Internacional de Ensino de História na Amazônia**. Macapá: Universidade Federal do Amapá, 2018. Disponível em: <https://jornadaensinoamazon.wixsite.com/jieha2018/simposios-tematicos>. Acesso em: 10/07/2020.

“Eu não sei se morou índio, árabe ou negro”: os vestígios arqueológicos e narrativas da comunidade de Vila Velha do Cassiporé

LIMA, Jelly Juliane Souza; GAMBIM JÚNIOR, Avelino; CARNEIRO, Kathelin Thayssa Mendonça. **Quinto relatório de atividades do Projeto Memórias da Terra: Patrimônio arqueológico da Comunidade de Vila velha do Cassiporé**. Rumos Itaú Cultural 2017-2018. Macapá, Rumos Itaú Cultural, 2020.

LUNA, Verônica Xavier. **Entre o Porteau e o Volante: africanos redesenhando a Vila de São José de Macapá-1840-1856**. João Pessoa-PB: Editora Sal da Terra, 2011.

LUNA, Verônica Xavier. **Um cais que abriga histórias de vida: sociabilidades conflituosas na gentrificação da Cidade de Macapá (1943-1970)**. Fortaleza: UFC, 2017.

MACHADO, Juliana Salles. História (s) indígena (s) e a prática arqueológica colaborativa. **Revista de arqueologia**, 26.1: 72-85. Sociedade de Arqueologia Brasileira, SAB, 2013.

MEGGERS, Betty Jane; EVANS, Clifford. Archeological Investigations at the Mouth of the Amazon. **Bureau of American Ethnology Bulletin**. Washington: Smithsonian Institute, 1957.

NIMUENDAJÚ, Curt. **In pursuit of a past Amazon: archaeological researches in the Brazilian Guyana and in the Amazon region**. Elanders Infologistik, 2004.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 10. São Paulo: PUCSP, 1993.

ORSER JR, Charles. Beads. **Encyclopedia of Historical archaeology**. Routledge, 2002.

PRICE, Richard. Vizinhos Difíceis: maroons e índios no Suriname. **Ilha Revista de Antropologia**, v. 16, n. 1, p. 203-224, 2014.

QUEIROZ, Jonas Marçal; GOMES, Flávio dos Santos. Amazônia, fronteiras e identidades: Reconfigurações coloniais e pós-coloniais (Guianas-séculos XVIII-XIX). **Lusotopie**, v. 9, n. 1, p. 25-49, 2002.

ROSTAIN, Stéphen. **L'Occupation Amérindienne Ancienne Du Littoral de Guyane**. Tese (Doutorado). Instituto de Arte e Arqueologia da Universidade de Paris I, Panthéon-Sorbonne, Paris, 1994.

SALDANHA, João Darcy de Moura. **Poços, potes e pedras: uma longa história indígena na Costa da Guayana**. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Arqueologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SILVA, Fabiola Andrea. Aula Magna: Arqueologia como tradução do passado no presente. **Amazônica-Revista de Antropologia**, v. 3, n. 2, p. 260-267, 2012.

SILVA, Michel Bueno Flores. **Aldeias e organização espacial dos povos produtores da cerâmica Aristé: contribuições para a Arqueologia das unidades habitacionais da costa atlântica do Amapá**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Arqueologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SILVEIRA, Flávio Leonel. **As paisagens fantásticas e o barroquismo das imagens. Estudo da memória coletiva de contadores de causos da região missioneira do Rio Grande do Sul**. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2004.

“Eu não sei se morou índio, árabe ou negro”: os vestígios arqueológicos e narrativas da comunidade de Vila Velha do Cassiporé

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. No bom da festa: o processo de construção cultural das famílias Karipuna do Amapá. Edusp, 2003.

TRIGGER, Bruce. **“Alternative archaeologies”**. In: **historical perspective. Evaluating Multiple Narratives**. Springer, New York, NY, 2008. 187-195.

URIENS, Maximiliano Ravena Cañete; CAÑETE, Voyner Ravena; SANTOS, Sônia Maria Simões Barbosa Magalhães. Pescadores artesanais, recursos comuns e conflito: cenários de pesca em uma área de Unidade de conservação Parque Nacional do Cabo Orange, Oiapoque/Amapá. **Trabalho apresentado na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia**, realizada entre os dias 03 e 06 de agosto de 2014, Natal/RN: SAB, 2014.

ZEDEÑO, María Nieves. Landscapes, land use, and the history of territory formation: An example from the Puebloan Southwest. **Journal of archaeological method and theory**, v. 4, n. 1, p. 67-103, 1997.

Notas e reflexões sobre as possibilidades de uma arqueologia pública na Universidade Federal do Amapá

Avelino Gambim Júnior
Jelly Juliane Souza de Lima

Introdução

Para poder existir, a memória coletiva deve se encarnar, se materializar, sem que as lembranças se pulverizem (TOCHETTO; THIESEN, 2007).

O estado do Amapá pode ser considerado um verdadeiro sítio arqueológico¹, que atesta as diferentes culturas e temporalidades históricas deste lugar. Este é o caso da cidade de Macapá, pois apesar de apresentar um grande potencial arqueológico, perdura a ausência de atitudes que busquem preservar as memórias do passado e traze-las ao presente. Conforme Fernanda Tochetto e Beatriz Thiesen (2007, p. 176) falar sobre preservar memórias, requer falar de memórias mantidas por indicadores como rastros, sinais e cicatrizes. Estes rastros de memórias ou vestígios arqueológicos tratam-se de descobertas fortuitas de sítios arqueológicos soterrados pelo tempo.

¹ Ou State site.

As transformações das áreas urbanas e da periferia urbana, causadas pelas construções de prédios públicos e privados, abertura de fossas sépticas, estradas vicinais, ocasiona o encontro com o passado, algo inesperado. Geralmente, os sítios arqueológicos que estão abaixo do subsolo da cidade possuem pouca monumentalidade e visibilidade dos vestígios arqueológicos, pois ainda hoje a preocupação reside nos sítios de visibilidade² que recebem ações preservacionistas (TOCHETTO; THIESEN, 2007, p. 179).

Mas como falar de memória, identidade e patrimônio arqueológico em plena efervescência da expansão urbana da cidade de Macapá? Como remediar a pulverização da nossa história? Estas preocupações sempre estiveram presentes em conversas com nossos colegas das áreas da Arqueologia e História. Neste sentido, acreditamos que envolver a sociedade em projetos de pesquisa é uma das formas para que a memória e identidade não se torne evanescente³.

Ao considerar a preocupação com o patrimônio arqueológico da cidade de Macapá, uma equipe interdisciplinar elaborou um projeto de extensão de modo que fosse aplicado a algo mais próximo da nossa realidade, neste caso a Universidade Federal do Amapá-UNIFAP e o sítio arqueológico AP-MA-05 (LUNA, 2018).

Neste texto, apresenta-se as atividades do projeto de extensão “Arqueologia e Educação Patrimonial: construindo experiências a partir da Universidade Federal do Amapá, campus Marco Zero”, executado entre 2018 e 2019, com várias ações educativas, através de métodos da Educação Patrimonial (HORTA et al, 1999). As atividades foram realizadas nas escolas Cacilda Vasconcelos, Maria Luiza Bello Silva e Deosolina Salles, todas da rede pública de ensino.

Após uma breve revisão sobre o patrimônio arqueológico de Macapá e da área do Campus Marco Zero da UNIFAP, o objetivo deste capítulo é a partir das

² Como a Fortaleza de São José de Macapá, construída no século XVIII durante a colonização da região.

³ Termo utilizado por Leandro Karnal e Flavia Tatsch (2009), que destacam a efemeridade das memórias motivando seu registro e a participação de diferentes identidades nesse processo.

notas e ponderações quanto as nossas experiências no referido projeto de extensão, refletir sobre as possibilidades de uma Arqueologia Pública na UNIFAP. Tal proposta tem como foco saber o que o público geral desta instituição pensa sobre os vestígios arqueológicos presentes na universidade, em especial o sítio arqueológico AP-MA-05.

O patrimônio arqueológico da cidade de Macapá

O patrimônio ou “herança” faz parte do conjunto de bens culturais produzidos pelos seres humanos, em um determinado momento histórico, considerados significativos, cuja preservação e proteção são reivindicadas por parte da sociedade (SCHAAN, 2007, p. 111). Este é um tema complexo, pois existe nitidamente duas perspectivas de patrimônio, uma é a institucional, defendida pelo Estado e órgãos de proteção do patrimônio, que ainda na atualidade possui um forte cunho nacionalista e colonial (JONES; BROWN, 1995; LIMA, 2007; TRIGGER, 1995). Já a outra refere-se à sociedade ou comunidades, que a partir de suas histórias e vivências locais elegem os bens que as representam pelo sentimento de afeição (BEZERRA, 2010, 2011; CARVALHO; FUNARI, 2009, JACQUES, 2013).

A problemática torna-se maior quando se trata do patrimônio arqueológico. O patrimônio arqueológico é formado pelos vestígios materiais resultado de atividades humanas no passado ou ainda modificações na paisagem realizadas pelas pessoas em determinados lugares ou regiões em diferentes tempos (GREEN, GREN; NEVES, 2003; SCHAAN, 2007).

Nos sítios arqueológicos, locais onde se encontram vestígios arqueológicos, ou seja, os artefatos que atestam a presença humana em determinado local, o perigo de destruição reside principalmente nas áreas urbanas. Diferentemente dos sítios do período colonial e pós colonial, como fortes, fortalezas e igrejas, os sítios

pré-coloniais que apresentam terra preta⁴, cemitérios, acampamentos e aldeias são considerados sítios de pouca visibilidade (SCHAAN, 2007).

A ausência de fiscalização dos órgãos responsáveis pela proteção do patrimônio e de reivindicação/sentimento de pertencimento pela sociedade/comunidade corroboram para que os sítios arqueológicos sejam sistematicamente destruídos. A partir do Cadastro Nacional de Sítios Arqueológicos (CNSA) e do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), identificou-se que mais de 30 sítios arqueológicos referentes a ocupação indígena, registrados na malha urbana da cidade de Macapá⁵ (alguns desses sítios podem ser vistos no mapa da figura 1, abaixo).

Muitos desses sítios arqueológicos mencionados foram impactados de diferentes formas e hoje o que restou destes vestígios arqueológicos estão sob a guarda do Museu Histórico Joaquim Caetano da Silva⁶, Centro de Estudos e Pesquisas Arqueológicas do Amapá⁷ e o Núcleo de Pesquisas Arqueológica.⁸

As formas de impacto aos sítios arqueológicos geralmente são resultado de atividades da realização de obras⁹ de implantação de rodovias e manutenção de ramais, abertura de fossas sépticas, construção de condomínios, criação e ampliação de áreas como universidade e institutos (no âmbito estadual e federal). Nestes casos, a destruição ocorre por diversos motivos, sendo os mais corriqueiros as obras com e sem licenciamento ambiental que não contemplam a pesquisa

⁴ Terra preta é uma designação utilizada para indicar a presença de sítios arqueológicos na Amazônia (SOUZA, 1997). A terra preta é formada pelo acúmulo de restos, dejetos e outros indicativos de atividade humana, que possuem ainda especificidades químicas e físicas (WOODS et al, 2009).

⁵ Parte do referido levantamento foi obtido em 2017 para a realização da 3ª edição do Café com Patrimônio do IPHAN-AP, que procurou discutir sobre esses sítios invisíveis na malha urbana de Macapá. (GAMBIM JÚNIOR et al, 2017).

⁶ Secretaria de Cultura do Estado do Amapá (SECULT-AP).

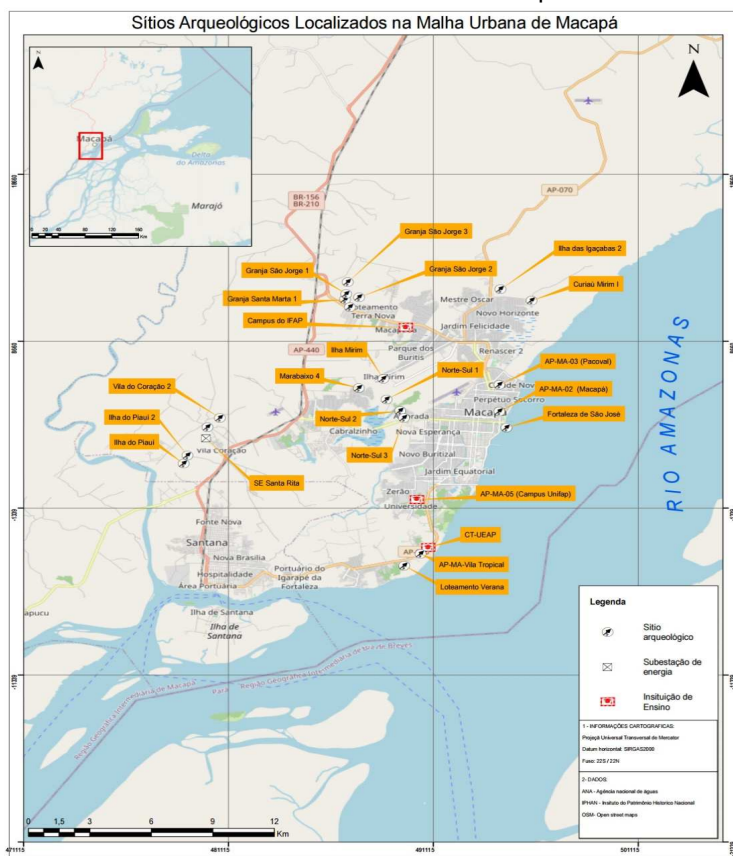
⁷ Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

⁸ Instituto de Pesquisas Tecnológicas e Científicas do Estado do Amapá (IEPA).

⁹ Os impactos dessas obras foram discutidos na 3ª edição do Café com Patrimônio do IPHAN-AP. Este evento possibilitou a elaboração de um projeto visando a criação de uma carta arqueológica para a região metropolitana de Macapá e Santana, no Estado do Amapá (GAMBIM JÚNIOR et al, 2017).

arqueológica. A partir do mapa (Figura 1), estão indicados alguns dos sítios arqueológicos já registrados na malha urbana da cidade de Macapá, alguns deles relativos aos sítios mencionados neste texto, em sua maioria sítios invisíveis, com exceção da monumental fortaleza de São José, e relativos à presença indígena na região.

Figura 1: Mapa de localização de alguns sítios arqueológicos identificados na área urbana da cidade de Macapá



Fonte: Acervo do projeto, 2020.

Em meio a essas questões, a partir do encontro desses vestígios arqueológicos, os arqueólogos são mobilizados a fazer o resgate emergencial. Para ilustrar essa situação, relata-se alguns destes achados mais emblemáticos, referentes aos vestígios arqueológicos menos visíveis, justamente aqueles relacionados à ocupação indígena pretérita na malha urbana de Macapá.

Na Praça do Barão, na década de 1940, em decorrência de obras civis e de expansão da malha urbana. Ao realizar obras de canalização das águas, trabalhadores encontraram um conjunto de urnas funerárias (MEGGERS; EVANS, 1957). Anos mais tarde, obras semelhantes revelaram novamente outros conjuntos de urna funerárias, sendo identificado o sítio arqueológico AP-MA-02 (MEGGERS; EVANS, 1957). Estas informações levantam a hipóteses de que o sítio AP-MA-02 (Macapá) seja um antigo cemitério indígena (MEGGERS; EVANS, 1957).

Na década de 1980 no bairro Pacoval, a construção de uma residência levou ao resgate emergencial de vasilhas e urnas funerárias indígenas, feito pela equipe de arqueologia do Museu Paraense Emílio Goeldi. O conjunto de urnas funerárias como vasilhas e restos humanos estavam associadas a manchas de terra preta 03 (PEREIRA, KERN; VERÍSSIMO, 1986). Estas informações sugerem que sítio arqueológico AP-MA-03 possui áreas de habitação e cemitério (PEREIRA, KERN; VERÍSSIMO, 1986). O sítio AP-MA-03 ainda se encontra preservado, mas em constante risco de destruição em meio as construções civis.

Em 2014, no bairro Marabaixo 4, ao abrir uma fossa séptica em seu quintal, um morador deparou-se com vestígios arqueológicos (Figura 02). A equipe de arqueologia do IEPA foi mobilizada até o local e realizou o resgate emergencial de dois conjuntos de urnas funerárias contendo restos humanos (GAMBIM JÚNIOR, 2016).

No ano seguinte, em 2015, neste mesmo bairro, a equipe de arqueologia do centro de arqueologia da UNIFAP fez um novo resgate emergencial de uma urna funerária contendo restos esqueléticos humanos. Como ainda não há mais dados contextuais, não é possível afirmar se este seria um sítio cemitério ou se haveria vestígios de habitação junto as mesmas, dado os resgates muito pontuais realizados (GAMBIM JÚNIOR, 2016).

Figura 2: À esquerda, equipe de arqueologia realizando o resgate emergencial. À direita, final da escavação na área onde seria construída uma fossa séptica



Fonte: Acervo IEPA.

Sítios arqueológicos de menor visibilidade, como sítios acampamento, também foram registrados na área urbana da cidade de Macapá, ao longo dos últimos 20 anos. Estes tipos de sítios são formados através do resultado de assentamento de curta duração, em cavernas ou a céu-aberto, contendo poucos vestígios arqueológicos visíveis (SCHAAN, 2007, p. 117). Este é o caso da área da futura rodovia Norte-Sul em Macapá. Os sítios arqueológicos possivelmente acampamentos foram registrados parcialmente ou completamente destruídos pelas obras feitas na rodovia Norte-Sul ou ainda limpezas de áreas residências que se encontram neste lugar (OLEIRO et. al, 2020).

Em 2010, a abertura de uma estrada vicinal na área de proteção ambiental (APA) do Curiaú permitiu identificar a presença de uma urna funerária contendo restos humanos. A partir do reconhecimento do entorno da área e do lugar do achado da urna funerária, reconheceu-se que se tratava de um sítio arqueológico que se estendia por cerca de 200 metros e adentrava na área de uma olaria (GAMBIM JÚNIOR 2016, SALDANHA; CABRAL, 2012). Desta forma, preveniu-se a destruição do sítio Curiaú Mirim I, o que permitiu registrar a presença de antiga área de habitação contendo áreas funerárias e cerimoniais marcadas na paisagem (GAMBIM JÚNIOR, 2016).

Na rodovia Juscelino Kubitschek, principalmente no decorrer dos últimos 20 anos, aumentaram as obras de construções de diferentes portes. Neste caso, em algumas áreas em que a fiscalização do órgão responsável pela preservação do patrimônio arqueológico pode ser feita, não existia a presença de vestígios arqueológicos (IPHAN, 2014; MAGALHÃES, 2009; NUNES FILHO, 2010; SALDANHA; CABRAL, 2010). No entanto, outras construções acarretaram na destruição de sítios arqueológicos (IPHAN, 2007, 2014, 2016). Estas informações podem ser exemplificadas pelos casos dos sítios AP-MA-Vila Tropical, CT UEAP e AP-MA-05.

O sítio AP-MA-Vila Tropical foi escavado através de um resgate emergencial pela equipe de arqueologia do CEPAP da UNIFAP (IPHAN, 2014; NUNES FILHO, 2014; GAMBIM JÚNIOR, 2016, 2018). A maior parte dos vestígios arqueológicos foram impactados pelas obras de infra-estrutura, com a exceção de dois conjuntos de urnas funerárias compostos de vasilhas grandes e urnas funerárias de formas humanas (antropomorfas) de diferentes tamanhos, contendo restos esqueléticos humanos (NUNES FILHO, 2014; GAMBIM JÚNIOR, 2016, 2018) (ver Figura 3).

Figura 3: À esquerda , um dos conjuntos funerários com urnas antropomorfas identificadas em campo; à direita, urna antropomorfa em laboratório, contendo restos esqueléticos humanos



Fonte: Acervo CEPAP.

Ao lado desta área onde foi feito o resgate emergencial do sítio AP-MA-Vila Tropical, no decorrer da construção do Campus Técnico da Universidade Estadual do Amapá (UEAP), novamente foram identificados vestígios arqueológicos

inicialmente impactados (IPHAN, 2016). O conjunto de urnas funerárias, assemelhou-se as evidências arqueológicas registradas no sítio AP-MA-Vila Tropical. Assim, levantou-se a hipótese de que estes achados façam parte do mesmo sítio arqueológico, possivelmente uma imensa aldeia com terra preta e áreas funerárias e cerimoniais (GAMBIM JÚNIOR, 2016, 2018).

Na área da UNIFAP no Campus Marco Zero, pelo menos três equipes de arqueologia ligadas a diferentes instituições realizaram pesquisas arqueológicas, tendo como ponto de partida um achado fortuito devido a construções e ampliação da infra-estrutura desta Instituição de Ensino superior (IES)¹⁰. Na década de 1990, ao realizar obras de infraestrutura, trabalhadores encontraram vestígios arqueológicos (Figura 4, à esquerda). A equipe de arqueologia do Museu Goeldi foi responsável por fazer o resgate emergencial do material arqueológico (MACHADO, 1997). Este resgate arqueológico revelou a presença de urnas funerárias, machados de pedra polida e pingentes de pedra, que estavam em uma área de mancha preta (MACHADO, 1997).

Entre 2008 e 2010, a equipe de arqueologia do IEPA continuou a fazer pesquisa arqueológica concomitante ao avanço das obras de infraestrutura e construção de edificações na área da UNIFAP. E realizou a modalidade sítio-escola com a qual evidenciaram deposições de urnas funerárias demarcadas com “coroas” de lateritas e buracos de poste (SALDANHA & CABRAL, 2011; XAVIER, 2018) (Figura 4, à direita). As informações obtidas sugerem que, no passado, a área foi usada como cemitério. Destaca-se, ainda, as primeiras datações destas áreas que se situam entre 980 a 1290 AP (SALDANHA, 2017; GAMBIM JÚNIOR, 2016).

¹⁰ Em outras áreas de instalação de campus de ensino já foram registrados vestígios arqueológicos impactados a exemplo do Campus Tecnológico da Universidade Estadual do Amapá (UEAP) e Instituto Federal do Amapá (IF) da zona norte de Macapá.

Figura 4: a) à esquerda, resgate emergencial feito pela equipe de arqueologia do Museu Paraense Emílio Goeldi, na década de 1990; b) à direita, sítio-escola realizado pela equipe de arqueologia do IEPA, em 2010



Fonte: a) Machado, 1997; b) fotografia do acervo de Maurício de Paiva cedida aos autores.

A partir de meados da década de 2010, a equipe do Laboratório de Solos (LAGESOL) e do CEPAP da UNIFAP realizaram pesquisas relacionadas ao acompanhamento de obras de infra-estrutura na área da UNIFAP (COSTA; MORAES, 2017). As análises de solos coletados e leituras geofísicas e químicas das camadas arqueológicas coletadas ampliou o quadro de informações sobre o sítio AP-MA-05, e seus arredores. Em uma área próxima ao sítio AP-MA-05, dentro da universidade, foram identificados sedimentos escuros de coloração bruno-acinzentados, evidências associadas à prática de agricultura e antigas áreas de roças (COSTA; MOURA, 2017; XAVIER, 2018) (ver Figura 5).

Figura 5: Nas imagens à esquerda e à direita, cortes estratigráficos e sondagens em áreas selecionadas do Campus Marco Zero, que permitiram posterior análise físico-química em laboratório, evidenciando antrosolos que levaram a inferir antigas áreas de cultivo

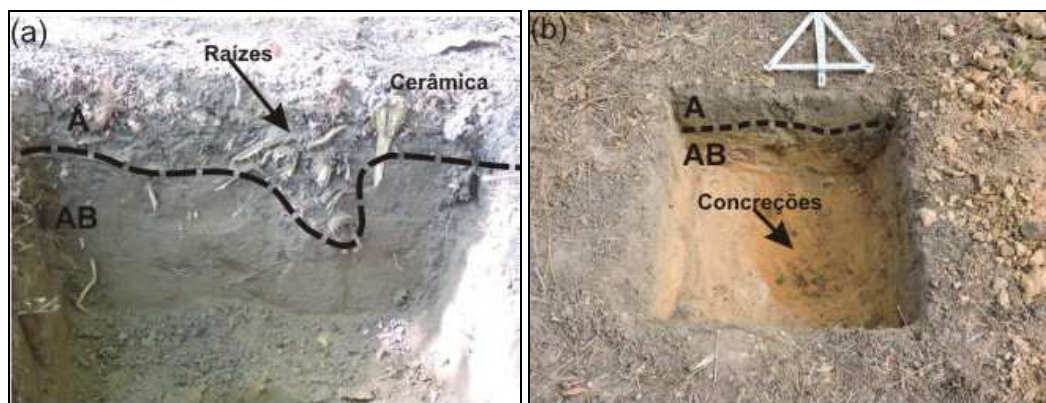


Foto: Costa; Moura, 2017, p.8.

É importante destacar que, na área da UNIFAP no campus Marco Zero, os vestígios arqueológicos parecem indicar que no passado poderiam ter existido diferentes áreas de usos: um cemitério, com sepultamentos marcados na paisagem e com manchas isoladas e descontínuas de terra preta, datado por volta do ano 1000 AP, o sítio AP-MA-05. E localizada distantes deste, antigas roças de plantio e agricultura atestada pela terra de coloração bruno-acinzentada e assinaturas físico-químicas. Diferentemente de outros sítios arqueológicos mencionados, há uma clara divisão no espaço, marcada por áreas ligadas às atividades cotidianas e domésticas e outras, ligadas as atividades cerimoniais e funerárias, no caso do sítio AP-MA-05.

Todos os sítios discutidos acima fazem parte de um imenso quebra-cabeça para compreender as ocupações pretéritas em Macapá, e foram destacados de modo a facilitar a compreensão de como se insere os vestígios arqueológicos do campus Marco Zero da Universidade Federal do Amapá. Como vimos, muitas histórias podem e devem ser contadas, justificando o porquê de proteger esses patrimônios arqueológicos invisíveis.

Através destes patrimônios buscam-se não apenas as narrativas que os arqueólogos contam sobre esse passado enterrado, mas de igual medida as narrativas que as outras pessoas, os diferentes públicos (não arqueólogos) têm a contar por meio desses mesmos vestígios enterrados nos quintais de suas casas e em locais de lazer, de estudo ou trabalho que frequentam cotidianamente.

Algumas questões são necessárias como forma de garantir a proteção do patrimônio arqueológico na área urbana da cidade de Macapá, como uma maior articulação entre arqueólogos, que de preferência residam no lugar, demais setores da sociedade, como associações de moradores, escolas, cooperativas de artesanato, universidades, etc, e também o órgão responsável pela proteção do patrimônio arqueológico, neste caso o IPHAN.

Os projetos de pesquisa arqueológica devem focar não somente na etapa de escavação dos sítios arqueológicos, mas fazer um gerenciamento ou gestão do patrimônio arqueológico nas áreas onde serão realizadas/planejadas construções e obras, semelhante ao que foi realizado no Campus Tapajó da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), compatibilizando as fases do licenciamento ambiental com o empreendimento (GOMES, 2011). Tal prática aumentaria as chances de abranger outras pessoas a participarem do diálogo sobre esses patrimônios, não apenas o (a) s arqueólogo (a) s.

As informações produzidas sobre as pesquisas arqueológicas realizadas na cidade de Macapá, encontram-se ainda restritas aos relatórios e artigos científicos que têm alcançado principalmente os pares da arqueologia e esporádicas ações de divulgação científica (LUNA, 2018). Mais raras ainda são projetos especificamente voltados à Educação Patrimonial e Arqueologia Pública na área urbana da cidade de Macapá. Neste sentido, há muitas histórias a serem contadas relacionadas às práticas sociais e culturais sobre os povos originários do passado e que hoje encontram-se soterradas pelo tempo e camadas de asfalto e concreto.

Para Clarisse Jacques (2013, p. 19), a pesquisa e a relação dos vestígios arqueológicos e as pessoas, possibilita que a cultura material evoque e crie memórias e sentimentos. Desta forma, na cidade, encontramos um campo fértil

para lidar com diferentes memórias, porém, conforme destacam Fernanda Tocchetto e Beatriz Thiesen (2007, p. 176) estas são “[...] memórias em um espaço bem específico: as cidades. Cidades que são verdadeiros baús de reminiscências, lugares privilegiados onde as diversas memórias individuais podem se interligar para constituir a memória coletiva”.

Sendo assim, faz-se necessário entender as relações das pessoas com o patrimônio arqueológico em questão, o que já tem sido realizado em outros lugares do Estado do Amapá (CABRAL; SALDANHA, 2009; CABRAL, 2014; FERREIRA, 2016; GREEN, GREEN; NEVES, 2003; JACQUES, 2015; LEITE, 2016; LIMA, 2018, 2019a; LIMA; GAMBIM JÚNIOR, 2019, 2020; SILVA, 2016). Razões pelas quais, iniciamos o exercício da prática educativa voltada para o patrimônio arqueológico através do projeto de extensão “Arqueologia e Educação Patrimonial: construindo experiências a partir da Universidade, Campus Marco Zero” (LUNA, 2018), na malha urbana de Macapá, AP.

Notas sobre o projeto de extensão “arqueologia e educação patrimonial: construindo experiências a partir da universidade, campus Marco Zero”

Há alguns anos, tivemos a oportunidade de participar de projetos de arqueologia que envolveram ações de educação patrimonial pelo Núcleo de Arqueologia do IEPA, o que sem dúvida permitiu adquirirmos experiências enquanto graduados que almejavam tornar-se arqueólogos (GAMBIM JÚNIOR, 2015; SALDANHA; CABRAL, 2018; SALDANHA; LEITE, 2016; SOUZA, 2013, 2014). Paralelamente, para cada tipo de projeto voltado para a educação patrimonial em escolas e comunidades, nos deparávamos com reações e situações impostas que ampliariam nossos olhares sobre o patrimônio arqueológico do estado do Amapá.

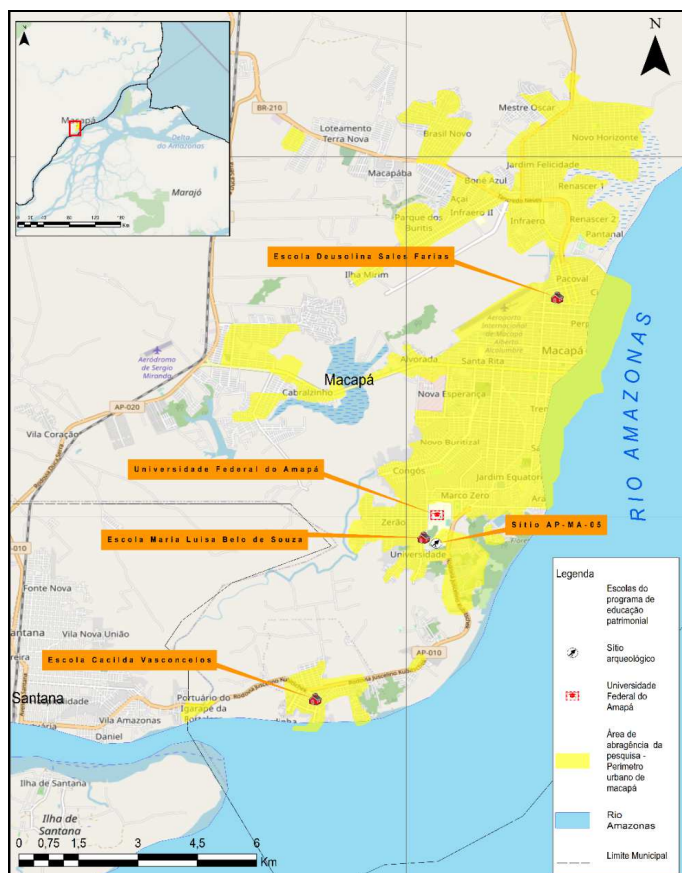
Um novo percurso de formação começou em 2017, ao atuarmos como arqueólogos colaboradores no CEPAP da UNIFAP. Em algumas conversas com professores e alunos do curso de história da instituição, emergiam curiosidades e preocupações com “coisas e memórias soterradas” pelo tempo na área do sítio

arqueológico AP-MA-05. Em colaboração com a prof. Dra. Verônica Xavier Luna, do curso de História da UNIFAP, decidimos construir um projeto de extensão que contou com o apoio do Programa Institucional de Bolsas à extensão universitária (PIBEX), através do edital DEX/PROEAC nº 27/2017.

O projeto de extensão “Arqueologia e Educação Patrimonial: construindo experiências a partir da Universidade, Campus Marco Zero” foi coordenado pela professora Dra. Verônica Xavier Luna e contou com uma equipe formada por arqueólogos e discentes do curso de História Licenciatura desta instituição de ensino superior (IES). O projeto de extensão teve como principal objetivo contribuir para o fortalecimento local do interesse e da valorização/conscientização do patrimônio arqueológico, localizado na área da UNIFAP, ao ter como ponto de partida a educação patrimonial (LUNA, 2018). Ao idealizar o projeto inicialmente previu-se envolver escolas da rede pública (LUNA, 2018, p. 3).

Neste sentido, buscou-se através do não-formal, situar atividades e experiências diversas, distintas das classificadas como formais que ocorrem nas escolas (CASCAIS; TERÁN, 2014, p. 2; FÁVERO, 2007, p. 614). Para cada escola, escolheu-se trabalhar com os professores e até duas turmas, para a aplicação do projeto de extensão, tendo como foco a abordagem coletiva (LUNA, 2018, p. 2). O escopo do projeto de extensão contemplou a participação, principalmente, dos segmentos do 5º ano (ensino fundamental I, faixa etária de 9 a 10 anos) e 6º ano (ensino fundamental II, faixa etária entre 11 a 12 anos) da rede pública da cidade de Macapá (LUNA, 2018, p. 3-4), compondo, ao todo, três escolas participantes das atividades (ver Figura 6).

Figura 6: Mapa de localização das escolas participantes do projeto de extensão e indicação do sítio arqueológico AP-MA-05 e UNIFAP/Campus Marco Zero



Fonte: Acervo do projeto, 2020.

Como parceiros para a execução do projeto de extensão tivemos as escolas da rede pública de ensino de Macapá: Cacilda Vasconcelos, Deosolina Salles e Maria Luiza Bello Silva. Inicialmente, o projeto de extensão previa a participação da escola Maria Luiza Bello Silva, que se encontra na área da UNIFAP. Já as escolas Cacilda Vasconcelos e Deosolina Salles foram contempladas com atividades do projeto, em decorrência do nosso contato com professores que cursavam o Mestrado Profissional de História (ProfHistória) da UNIFAP e tinham como tema de dissertação a relação entre ensino de História e patrimônio arqueológico. Em

termos quantitativos, nossas atividades envolveram cerca de 20 professores e 200 alunos.

A metodologia da educação patrimonial e a aplicação das quatro etapas metodológicas como a (1) observação, (2) registro, (3) exploração e (4) apropriação propostas por Horta e colaboradores (1999, p. 11) foram correlacionadas com as atividades previstas e adaptadas para as escolas e seus públicos, neste caso professores e alunos (LUNA, 2018, p. 3-4). Para fins ilustrativos, apenas algumas das atividades dessas quatro etapas serão detalhadas¹¹, no intuito de fornecer elementos para a reflexão acerca deste projeto (para maiores detalhes referentes às atividades ver GAMBIM JÚNIOR; LIMA, 2020).

Para a etapa observação (etapa 1), as atividades estavam voltadas para a identificação do objeto (sítios arqueológicos e seus tipos de vestígios) e desenvolvimento das percepções visuais e simbólicas dos participantes sobre o patrimônio arqueológico. As ações que fizeram parte da etapa de observação estavam relacionadas a apresentações de sítios arqueológicos em Macapá e do projeto de extensão “Arqueologia e Educação Patrimonial: construindo experiências a partir da Universidade, Campus Marco Zero”, e, ainda, uma visita à área do sítio arqueológico AP-MA-05 (Figura 7) e reserva técnica do CEPAP da UNIFAP.

O objetivo das atividades desta primeira etapa foi de divulgar o potencial arqueológico da cidade de Macapá e a presença do sítio AP-MA-05. Esta ação estava voltada para os professores e alunos das escolas públicas participantes do projeto.

¹¹ As descrições de cada uma das etapas pormenorizadas não é o intuito neste capítulo, servindo apenas como ilustração das atividades para posterior reflexão. Quem tiver interesse pode ver o artigo “Aproximações Entre Arqueologia, Educação Patrimonial e diferentes segmentos da sociedade: construindo experiências a partir da Universidade Federal do Amapá, Campus Marco Zero” (GAMBIM JÚNIOR; LIMA, 2020) a ser publicado pela Revista Escritas, que possui descrição pormenorizada das atividades.

Figura 7: À esquerda, palestra voltada para os professores no CEPAP. À direita, visitação na área do sítio arqueológico AP-MA-05 na UNIFAP



Fonte: acervo do projeto, 2018.

Na etapa de registro (etapa 2), as atividades visaram estimular as apropriações sobre a temática da arqueologia e aprofundar as observações. Oficinas como a “força arqueológica”, “expressões culturais através de desenhos e modelagem”, “arqueólogo do futuro” e “arqueólogo por um dia” são atividades proposta para a etapa de registro. O objetivo destas oficinas (Figura 8) visou fortalecer apropriações sobre a temática da arqueologia e aprofundar as observações a partir da elaboração de desenhos de réplicas arqueológicas, os métodos de pesquisa arqueológica de campo/laboratório, tendo a possibilidade de ações práticas realizadas pelos alunos.

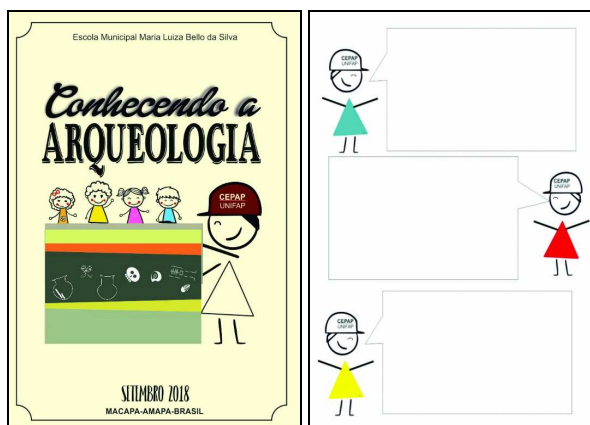
Figura 8: À esquerda a atividade “expressão cultural (desenho)”. À direita a atividade “expressão cultural (modelagem)”



Fonte: Acervo do Projeto, 2018.

Já na etapa de exploração (etapa 3), as atividades estavam alinhadas para o desenvolvimento de análise do problema e questionamento. Assim, definiram-se ações como visitas a Reserva técnica do CEPAP e registro de questões relacionadas ao patrimônio arqueológico no caderninho “Conhecendo a Arqueologia”. O objetivo destas atividades (Figura 9) foi possibilitar formas de desenvolvimento de análises e interpretações.

Figura 9: Caderninho “conhecendo a arqueologia”



Fonte: Acervo Projeto, 2018.

A etapa de apropriação (etapa 4), contemplou as atividades voltadas para a criação ou recriação de expressões relacionadas ao patrimônio cultural/arqueológico. A partir das oficinas dos “cacos às memórias”, “bem cultural familiar”, “Exposição fotográfica e dos objetos de argila”, procurou-se desenvolver a etapa de apropriação. O objetivo destas atividades (Figura 10) foi criar meios de auto-expressão sobre o patrimônio arqueológico e aqueles encontrados no âmbito das famílias dos alunos envolvidos no projeto.

Figura 10: À esquerda, realização da atividade "bem cultural familiar", através do registro de informações no caderninho “conhecendo a arqueologia”. À direita, oficina dos “cacos às memórias” realizada na área ao lado do bloco de História da UNIFAP, campus Marco Zero



Fonte: Acervo Projeto, 2018.

Após a conclusão do projeto de extensão “Arqueologia e Educação Patrimonial: construindo experiências a partir da Universidade, Campus Marco Zero”, realizamos alguns comentários, ou seja, notas sobre as atividades desenvolvidas pela equipe do projeto junto as escolas Cacilda Vasconcelos, Deosolina Salles e Maria Luiza Bello Silva, os públicos envolvidos como professores e alunos.

As ações com os professores com diferentes formações permitiram gerar debates em torno da preocupação com a destruição dos sítios arqueológicos e como as informações produzidas pela pesquisa arqueológica poderiam ser

utilizadas na sala de aula, pois ainda existe um grande obstáculo em transpor o conhecimento produzido pela arqueologia em materiais didáticos ou paradidáticos.

A sensibilidade dos professores também permitiu que pensássemos sobre as nossas práticas de campo, pois em determinados momentos fomos questionados sobre a coleta de material arqueológico e da presença de restos humanos naquele espaço. Assim, os arqueólogos cuja a prática de pesquisa acontece no presente, também são colocados a problematizar não só suas interpretações sobre o passado, mas as formas como estaremos lidando com o público. Isso nos leva a fazer reflexões sobre como vamos explicar e reavaliar as nossas práticas de pesquisa

Sem dúvidas, as nossas ações educativas estavam voltadas principalmente para os alunos das escolas envolvidas pelo projeto. As diversas oficinas permitiram registrar como a arqueologia no tempo presente pode falar muito sobre nós. Desta forma, entender que cada vestígio arqueológico pode contar muito sobre a nossa história despertou o interesse pela prática da arqueologia e sobre a importância do patrimônio arqueológico. As oficinas evidenciam que no universo escolar, os alunos fizeram apropriações e reapropriações culturais sobre o passado e o presente. Os objetos materiais que dizem muito sobre cada aluno e sua família, dos quais as memórias e afetos afloravam na sala de aula.

As nossas ações permitiram-nos refletir sobre a importância que esse projeto possuiu ao resgatar identidades e memórias dos alunos e os modos que se reapropriaram do patrimônio arqueológico representado pelo sítio AP-MA-05. Tal constatação nos fez repensar de que modos poderíamos estimular essa troca de experiências, mas que permitisse alcançar um público mais abrangente e ainda mais participativo, levando-nos a pensar nas possibilidades de uma arqueologia pública na UNIFAP.

As possibilidades de uma arqueologia pública na UNIFAP

Os resultados obtidos nos levaram a pensar, a partir de nossas experiências, quanto as possibilidades de implementação de uma Arqueologia Pública na universidade. Entretanto, que público é esse que estamos nos referindo? Entendemos e defendemos o “público” em sua pluralidade, de modo democrático, como conjuntos heterogêneos de pessoas, comunidades e identidades, em seus diferentes modos de compreender o passado, e não numa concepção estatal unificante, do “público” enquanto oposto ao “privado” (MATSUDA, 2004; MERRIMAN, 2004), mas de “público” entendido enquanto as pessoas a quem nos dirigimos.

Pretende-se exercer uma Arqueologia, não de divulgação a um público genérico que apenas escuta, mas Pública, de participação de pessoas das comunidades locais, permitindo que grupos de interesse participem dos discursos que envolvem o patrimônio arqueológico (SHACKEL, 2004). Definimos a arqueologia pública, não como uma subárea ou especialização da arqueologia, mas como um compromisso ético e político, de fazer uma arqueologia sem fronteiras, baseada nas comunidades (FUNARI; BEZERRA, 2012).

A Arqueologia Pública, devido a sua íntima relação com o patrimônio arqueológico, permite resgatar as memórias de diferentes grupos sociais. Ao resgatá-las, permite-se o reconhecimento de diferentes representações e (re) apropriações do passado, através dos lugares de memórias (NORA, 1993). No âmbito do projeto de extensão, o sítio AP-MA-05, funciona como um lugar de memórias. Ao materializar no espaço as memórias individuais e coletivas, permite-se não apenas a identificação, mas a construção e fortalecimento de identidades locais, por meio da apropriação coletiva do passado, e de suas relações cotidianas com o presente.

A partir do projeto de extensão “Arqueologia e Educação Patrimonial: construindo experiências a partir da Universidade Federal do Amapá, campus Marco Zero”, executado entre 2018 e 2019, várias ações educativas foram

realizadas com diferentes segmentos escolares, ao levar em conta a presença do sítio arqueológico AP-MA-05 no espaço da UNIFAP. Assim, tivemos a possibilidade de realizar um primeiro exercício educativo mais amplo enquanto arqueólogos e educadores. Neste percurso, consideramos necessário fazer notas avaliativas das nossas práxis educativas sobre o projeto de extensão e refletir sobre as possibilidades de uma Arqueologia Pública na UNIFAP.

As ações educativas do projeto de extensão foram adaptadas aos horários de disponibilidades dos professores que cederam as turmas envolvidas. Quanto a participação dos professores, em geral podemos considerá-los como “expectadores” das nossas ações. Assim, acabamos por levar a arqueologia para dentro das escolas e das salas de aula, sem integrar totalmente nas atividades educativas a equipe do projeto. O resultado pode ser considerado fraco, pois as ações foram pouco eficientes para os professores devido a predominância da nossa atenção e atividades destinadas aos alunos.

Nas escolas, ao envolvermos estritamente os alunos, estabelecemos a integração do ensino formal e não formal, porém, como as atividades estavam associadas com uma abordagem coletiva, conseqüentemente acabamos por não registrar as percepções individuais de cada aluno quanto a temática do patrimônio arqueológico. Neste caso, a exceção deu-se com a escola Maria Luiza Bello Silva, pois as ações educativas foram focalizadas.

Já as escolas Cacilda Vasconcelos e Deosolina Salles, as ações educativas foram esporádicas e oportunistas, realizadas a convite de professoras de história que iniciaram projetos de dissertações de mestrado, tendo como foco o patrimônio arqueológico. Em ambos os casos, não é uma tarefa fácil escolhermos com quem dialogaremos e quem ficará fora deste diálogo (CABRAL; SALDANHA, 2009).

Os resultados iniciais projeto de extensão “Arqueologia e Educação Patrimonial: construindo experiências a partir da Universidade Federal do Amapá, campus Marco Zero”, possibilitaram refletir sobre as atividades de educação patrimonial e projetar atividades futuras. Esta experiência revelou a importância de procurarmos exercer um modelo democrático de valorização igualitária do

conhecimento, onde todas as pessoas são detentoras de saberes e conhecimentos válidos (CARVALHO; FUNARI, 2009, p. 3). Neste sentido, avaliamos que seria necessário um programa de arqueologia pública democrática para a UNIFAP.

Durante a aplicação das atividades de EP, e as consequentes alterações e remodelações que fizemos ao longo das ações nas escolas avaliamos que a educação patrimonial, apesar de funcionar como um guia, de fato não devem ser utilizadas acriticamente, como certamente não foi nossa intenção, pois defendemos a educação aos moldes freirianos (FREIRE, 1970, 2011), crítica, transformadora e libertária. Da mesma forma, defendemos uma noção de patrimônios plurais e multivocais, objetivando a valorização da diversidade cultural. A educação foi e deve ser pensada enquanto um processo constante e auto reflexivo de nossas ações, permitindo igualmente ao público envolvente refletir sobre as atividades como sujeitos transformadores, seres sociais e históricos, pensantes e comunicantes (FLORÊNCIO, 2012).

Ao construir com as comunidades o que estas entendem como bens públicos e patrimônios arqueológicos, estaremos aos moldes do que Márcia Bezerra (2009) salientou fazendo uma espécie de arqueologia circular, onde o “fazer arqueológico” e o “outro” são considerados como partes essenciais e indissociáveis, já que ambas contêm histórias sobre o passado. A ideia seria entender como se dá a construção do passado pelas comunidades envolventes, procurando compreender as intersecções entre os discursos acadêmicos e aqueles da comunidade não acadêmica, procurando ressignificar o conhecimento produzido pela disciplina e o impacto dessa reorientação, pensados através das histórias produzidas sobre o passado por meio dos sítios e vestígios arqueológicos (BEZERRA, 2009).

Termos tais como “aquisição” de conhecimentos, “alfabetização” cultural e “Educar” para o patrimônio, devem ser revistos, no intuito de que as nossas práticas não sejam colonizadoras e formas de “domesticar” o público não arqueólogo (CABRAL; SALDANHA, 2009; SHANKS; TILLEY, 1987; SCIFONI, 2012). Ao invés de reproduzir uma educação bancária, como se existisse um ser que

ensina, pensante, e um ser passivo que aprende, a arqueologia pública tem como enfoque compreender as relações da comunidade envolvente com os vestígios arqueológicos por meio de reflexões dialógicas. Nesse sentido, a educação patrimonial serviu e servirá como uma metodologia, uma caixa de ferramentas úteis para a arqueologia pública, tendo como diferença um conjunto de estratégias através da abertura do diálogo com outras vozes na interpretação dos vestígios arqueológicos (RIBEIRO, 2013).

Já a noção de patrimônio (ou patrimônios), deve ser a mais fluida possível, na medida que estabelece uma relação de identidades, concepções, sentimentos e memórias da sociedade envolvente com o passado por meio dos vestígios e sítios arqueológicos (SHANKS, 2005; RIBEIRO, 2013). Estas seriam possibilidades para um futuro programa de arqueologia pública na UNIFAP, ao propor a compreensão das diferentes formas como as pessoas pensam o patrimônio arqueológico presente nesta área. Ao ter como inspiração o *check-list* sobre Arqueologia Pública proposto por Denise Schaan (2007), definimos algumas medidas para um programa de Arqueologia Pública relativo ao sítio arqueológico AP-MA-05 junto a UNIFAP;

1. Campanha de divulgação sobre arqueologia e preservação nos meios de comunicação da UNIFAP;
2. Buscar o comprometimento de departamentos, como por exemplo a prefeitura da UNIFAP, ao levar em conta projetos de arqueologia que acompanhem obras de infra-estrutura no Campus Marco Zero;
3. Incentivo às atividades turísticas na área do sítio arqueológico AP-MA-05;
4. A formação de agentes patrimoniais a partir de disciplinas que dialogam com essa temática em diferentes cursos de graduação e pós-graduação da UNIFAP;
5. Musealização do espaço do sítio AP-MA-05 com sinalização informativa;
6. Incentivo à realização de projetos de Arqueologia Pública e educação patrimonial a partir de parcerias entre o IPHAN, MEC e o Departamento de Extensão da Universidade Federal do Amapá;

7. Criação do Dia da Arqueologia, com a realização de palestras, cursos, exposições, oficinas, exibições de filmes e distribuição de presentes;

8. Construção de um memorial que expresse essa multivocalidade relativa ao patrimônio arqueológico;

9. Realização de projetos de história oral que registre as experiências de pessoas que estiveram envolvidas nas escavações arqueológicas realizadas no sítio AP-MA-05: trabalhadores, arqueólogos e estudantes;

10. Elaboração de uma cartografia social das representações que as pessoas possuem sobre o sítio no sítio AP-MA-05;

12. Execução de um projeto de Gerenciamento e Gestão dos patrimônios arqueológicos do campus Marco Zero da UNIFAP;

13. Produção de um mapeamento arqueológico na Universidade Federal do Amapá, campus Marco Zero e do sítio AP-MA-05, que esteja atrelado a uma carta arqueológica de todos os sítios de Macapá¹² (incluindo aqueles que foram citados neste capítulo) que seja de conhecimento do público geral e dos que fazem parte desta Instituição de Ensino Superior (IES).

Considerações

A Arqueologia Pública a partir da universidade deve ser pautada nos direitos humanos e, enquanto fazer ético-político, buscar a promoção de políticas de inclusão social, resultando em formas compartilhadas de gestão multivocal dos patrimônios arqueológicos (GARRAFONI, 2017) representada pelos vestígios arqueológicos na Universidade Federal do Amapá, referentes como vimos aos povos originários. Deve-se indagar sobre qual então seria o papel das universidades brasileiras, a partir da prática da Arqueologia Pública junto às comunidades. A agenda neoliberal cada vez mais busca cercear o ensino, principalmente o público, de amplo acesso e de qualidade.

¹² Tal carta arqueológica deve contemplar a cidade de Macapá e Santana (GAMBIM JÚNIOR et al, 2017), integrando o mapeamento e gerenciamento do patrimônio arqueológico no Campus Marco Zero da Universidade Federal do Amapá.

Como não existe neutralidade científica, devemos deixar muito claro quais os nossos posicionamentos sobre qual tipo de universidade defendemos e queremos. Ou se defende um tipo de universidade que se adequa às regras do mercado, de modo a ser produtiva e operacional para cumprir uma agenda neoliberal, e ainda reprodutora de um modo colonial de produzir e reproduzir conhecimentos. Ou uma universidade crítica, formadora de cidadãos enquanto sujeitos históricos, e agentes capazes de organização coletiva, igualmente produtivas, autônomas e transformadoras da realidade social (EREMITES DE OLIVEIRA, 2002)? Certamente optamos pelo segundo modelo de universidade.

Adota-se uma concepção de educação sob uma perspectiva freiriana. Isto é, pensamos e defendemos a universidade como palco de disputas, de contestação e essencialmente democrática. A universidade deve ser pensada como uma ferramenta de conquista de cidadania, de modo que não nos fechemos em nossas paredes, mas assumamos a responsabilidade de lidar com o extramuros, as comunidades ao redor da universidade. Ao criar meios para que cada vez mais grupos heterogêneos de pessoas façam parte da universidade, busca-se criar modos de fomentar a convivência e respeito a diversidade cultural, assim como diferentes modos de pensar e ser no mundo.

No caso da Arqueologia Pública, isso se dá através de diferentes identidades, memórias, narrativas e formas de contar histórias sobre o passado contidas nos patrimônios arqueológicos. Ao avaliar as atividades realizadas e refletir sobre nossas práticas, neste e em outros projetos que temos realizado e participado, e quisemos salientar a importância, enquanto pesquisadores, de realizar o exercício da autocrítica, constante e fundamental para o andamento de projetos que buscam ser multivocais, principalmente dentro da universidade, dado o seu papel social perante a sociedade como um todo.

A universidade deve ser um local de criar oportunidades, de fortalecer interações e criar laços de coesão social. Somos conscientes de que não podemos agregar a todos, mas ao focar na universidade, podemos começar um programa de Arqueologia Pública, colaborando de forma mais efetiva, sempre buscando saber

ouvir e refletir, principalmente quanto as nossas práticas, para que não se tornem colonialistas, nem impositivas.

Agradecimentos

Agradecemos aos professores Ana Cristina Rocha (UNIFAP), Ligia Simonian (UFPA), José Petrucio Júnior (UFPI) e Yuri Mateus (UEMA), pela oportunidade de participar da coletânea “História, Arqueologia e Educação Museal: patrimônio cultural e legislação”. Ao Programa Institucional de Bolsas a Extensão Universitária (PIBEX) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), edital DEX/PROEAC Nº 27/2017. Agradecemos a participação das bolsistas de extensão Leíticia Barros, Carlos Eduardo Barbosa, Júlio Gama, Alicia Miranda, Anderson Rocha, Fernando Rodrigo, Letícia Santos e Maria Letícia Oliveira. Agradecemos à professora Veronica Luna por possibilitar-nos participar do projeto de extensão. Também agradecemos a participação das professoras Jackeline Samara, Eliana Ribeiro e Vanilda Dzierwa. À técnica da UNIFAP, Nara Chamblay e ao artista Afrane Távora, agradecemos pela participação no projeto de extensão. À colega Vanderlise Machado Barão pela leitura e comentários sobre este texto.

Referências

BEZERRA, Marcia. Da arqueologia circular e dos arqueólogos sem artefatos. IN: DOMÍNGUEZ, Lourdes; FUNARI, Pedro Paulo; CARVALHO, Aline Vieira de; RODRIGUES, Gabriella Barbosa (org.). **Desafios da Arqueologia: Depoimentos**, p. 206-214. Erechim-RS: Habilis. 2009.

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 do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**, v. 6, p. 57-70. Belém: MPEG, 2011.

CABRAL, Mariana Petry. “E se todos fossem arqueólogos?”: experiências na Terra Indígena Wajãpi. **Anuário Antropológico**, n. II, p. 115-132. Brasília/DF: Universidade Federal de Brasília, 2014.

CABRAL, Mariana Petry; SALDANHA, João Darcy de Moura. Sobre a fluidez do concreto: refletindo sobre pessoas e objetos em alguns projetos de arqueologia no Estado do Amapá–Brasil. **Métis: história & cultura**, v. 8, n. 16. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2009.

CARVALHO, Aline Vieira & FUNARI, Pedro Paulo A. As possibilidades da arqueologia pública. In: In. **História e-História**, p. 1-7. Campinas: Unicamp/IFCH, 2009.

CARVALHO, Aline Vieira & FUNARI, Pedro Paulo A. Arqueologia Pública: as relações entre a academia e a sociedade. **História e-História**, v. 1, p. 1-15. Campinas: Unicamp/IFCH, 2009.

CASCAIS, Maria das Graças Alves & TERÁN, Augusto Fachin. Educação Formal, Informal e Não Formal na Educação em Ciências. **Ciência em Tela**, v. 7, n. 2, P. 1-10. Rio de Janeiro: UFRJ/NUTES, 2014.

COSTA, Jucilene; MORAES, Irislène. **Programa de Diagnóstico e Prospecção Arqueológica Intensiva na área do Campus Universitário Marco Zero da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)**. Macapá: Centro de Estudos e Pesquisas Arqueológicas do Amapá/Universidade Federal do Amapá, 2017.

COSTA, Jucilene Amorim; MOURA, Elyelson Paredes. Uso e ocupação do solo no cerrado amapaense: a formação de antrossolos no campus da Universidade Federal do Amapá. In: BRITO, D. M. C; AVELAR, V. G. **Geografia do Amapá em Perspectiva**, p. 84-95, v. 1. Macapá: Universidade Federal do Amapá, 2017.

EREMITES DE OLIVEIRA, Jorge. Arqueologia Pública, Universidade Pública e Cidadania. **Fronteiras (Campo Grande)**, v. 6, n.11, p. 41-58. Campo Grande: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2002.

FÁVERO, Osmar. Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos. **Educação & Sociedade**, 28(99), p. 614-617. Campinas: Unicamp/CEDES, 2007.

FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim. Educação Patrimonial: um processo de mediação. **Educação patrimonial: reflexões e práticas**, IPHAN, p. 22-29. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Mexico: Siglo XXI editores, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido. rev. e atual**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 95-101, 2011.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu; BEZERRA, Marcia. Capítulo 5: Public Archaeology in Latin America, p. 100-115. In: SKEATES, Robin; MCDAVID, Carol; CARMAN, John (Ed.). **The Oxford handbook of public archaeology**. Oxford: Oxford University Press, 2012.

GAMBIM JÚNIOR, Avelino. **Corpo, vida e morte na Foz do Rio Amazonas: as estruturas funerárias do sítio Curiaú Mirim I/AP**. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Arqueologia do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.

GAMBIM JÚNIOR, Avelino. **Relatório de escavação em laboratório, de urnas funerárias do resgate emergencial feito no sítio AP-MA-Vila Tropical**. Macapá: Centro de Estudos e Pesquisas Arqueológicas do Amapá/ Universidade Federal do Amapá, 2018. Inédito.

GAMBIM JÚNIOR, Avelino. **Arqueologia na Escola Raimunda dos Passos: O sítio Curiaú Mirim I**. Macapá: Megalitismo Amazônia, 2015. Fonte consultada: <http://megalitosamazonia.blogspot.com/2015/11/educacao-patrimonial-escola-raimunda.html>: Acessado em: 06 de julho de 2020.

GAMBIM JÚNIOR, Avelino; LIMA, Jelly Juliane Souza. Aproximações Entre Arqueologia, Educação Patrimonial e diferentes segmentos da sociedade: construindo experiências a partir da Universidade Federal do Amapá, Campus Marco Zero. **Revista Escritas**. Araguaína: IFT, 2020.

GAMBIM JÚNIOR, Avelino; LIMA, Jelly Juliane Souza; GAZEL, Larissa Ferreira Teixeira; FLORES, Michel Bueno. **Projeto de elaboração da Carta Arqueológica na região metropolitana de Macapá e Santana, AP**. Macapá: Universidade Federal do Amapá, 2017.

GARRAFFONI, Renata Sena. Arqueologia Pública: Diálogos Sobre Experiências E Práticas No Brasil. p. 27-31. In: CAMPOS, Juliano Bitencourt; RODRIGUES, Marian Helen da Silva Gomes; FUNARI, Pedro Paulo Abreu. **A multivocalidade da arqueologia pública no Brasil: comunidades, práticas e direito**. Criciúma/SC: EDIUNESC, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/5477/1/EBOOK.pdf>. Acessado em: 06 de julho de 2020.

GOMES. Denise Maria Cavalcante. Projeto: **“Gerenciamento do Patrimônio Arqueológico: Prospecção e Resgate na Área de Influência Direta da Construção de Diversas Estruturas no Campus Tapajós-UFOPA”**. Santarém: Laboratório Curt Nimuendaju”, Campus Tapajós da Universidade do Oeste do Pará (UFOPA), 2011.

GREEN, Lesley Fordred; GREEN, David; NEVES, Eduardo Góes. Indigenous knowledge and archaeological science: The challenges of public archaeology in the Reserva Uaçá. **Journal of Social Archaeology**, v. 3.3, p.366-398. Thousand Oaks, Califórnia: SAGE Publications, 2003.

HORTA, Maria Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN: Museu Imperial, 1999.

IPHAN, 2007. Relatório de vistoria às obras de construção do anexo da Biblioteca Central do Campus UNIFAP-Macapá. **Processo IPHAN nº01492.000040/2007-12**

IPHAN, 2007. Visita técnica na área do Loteamento Verana Macapá, Macapá, AP. **Processo IPHAN nº01424.000203/2013-19.**

IPHAN, 2014. Projeto de resgate emergencial de artefatos do sítio arqueológico AP-MA: Via Tropical encontrados no loteamento Manari Village, Macapá/AP. **Processo IPHAN nº01424.000009/2014-14.**

IPHAN, 2016. Relatório de visita técnica na área de instalação de lanchonete da empresa M. Furtado Silva de Almeida-ME (Bill Burg). **Processo IPHAN nº01424.000001/2011-05.**

IPHAN, 2016. Denúncia de destruição de sítio arqueológico obras UEAP/SEINF. **Processo IPHAN nº01424.000386/2016-15.**

JACQUES, Clarisse Callegari. **Conhecendo nosso passado através da arqueologia: projeto de divulgação e Educação Patrimonial nos Municípios de Pedra Branca do Amapari e Serra do Navio**. Macapá: Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá (IEPA). Macapá: IEPA, 2008.

JACQUES, Clarisse Callegari. Os sentidos da cultura material no cotidiano e na memória das famílias da comunidade Quilombola de Cinco Chagas do Matapi. **Revista de Arqueologia Pública: Revista eletrônica do Laboratório de Arqueologia Pública de Unicamp**, v. 7, n. 2, p. 7-21. Campinas: Unicamp, 2013.

JACQUES, Clarisse Callegari. "Aqui já morou muita gente". **Arqueologia e prática de pesquisa na Comunidade Quilombola de Cinco Chagas do Matapi**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia: ênfase em Arqueologia. Belém: Universidade Federal do Pará, 2015.

JONES, Siân; Paul Graves-Brown. Introduction. Archaeology and cultural identity in Europe. In GRAVES-BROWN, Paul; Jones, SIÂN; GAMBLE, Clive (orgs.), **Cultural Identity and Archaeology**, p. 1-24. Londres, Routledge, 1995.

KARNAL, Leandro; TATSCH, Flavia Galli. A memória evanescente. **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, p. 9-28, 2009.

LEITE, Lúcio Flávio Siqueira Costa. **Pedaços de pote, bonecos de barro e encantados em Laranjal do Maracá, Mazagão-Amapá: Perspectivas para uma Arqueologia Pública na Amazônia**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Antropologia: ênfase em Arqueologia. Belém: Universidade Federal do Pará, 2014.

LIMA, Jelly Juliane Souza. **Projeto “Memórias da Terra: Patrimônio Arqueológico da comunidade de Vila Velha do Cassiporé”**. Rumos Itaú Cultural 2017-2018. Macapá: Itaú Cultural, 2018.

LIMA, Jelly Juliane Souza. **Primeiro relatório de atividades do Projeto Memórias da Terra: Patrimônio arqueológico da Comunidade de Vila velha do Cassiporé**. Rumos Itaú Cultural 2017-2018. Macapá: Itaú Cultural, 2019.

LIMA, Jelly Juliane Souza; GAMBIM JÚNIOR, Avelino. Entorno dos nossos quintais: patrimônio arqueológico, educação patrimonial e ambiental no interior do Amapá. In: Bueno, André; Crema, Everton; Neto, José Maria (org.). **Ensino de História e Diálogos Transversais**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UERJ, 2020.

LIMA, Jelly Juliane Souza; GAMBIM JÚNIOR, Avelino. História local e Educação Patrimonial: as narrativas sobre a ocupação da “Linha B” no bairro Marabaixo III. In: Bueno, André; Crema, Everton; Neto, José Maria (org.) **Ensino de História e Diálogos Transversais**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UERJ, 2020.

LIMA, Jelly Juliane Souza; GAMBIM JÚNIOR, Avelino. Quando a nossa história chega com o licenciamento ambiental: educação patrimonial no interior do Amapá. In: Bueno, André; Crema, Everton; Neto, José Maria (org.). **Aprendendo História: Diálogos Transversais**. União da Vitória: Edições Especiais Sobre Ontens, 2019.

LIMA, Tânia Andrade. A arqueologia na construção da identidade nacional: uma disciplina no fio da navalha. **Canindé: Revista do Museu de Arqueologia de Xingó**, p. 11. Canindé de São Francisco: Universidade Federal do Sergipe, 2007.

LUNA, Verônica Xavier. Projeto de extensão “Arqueologia e Educação Patrimonial: construindo experiências a partir da Universidade, Campus Marco Zero”. Macapá: Universidade Federal do Amapá, 2018.

MACHADO, Ana. **Relatório do Salvamento Arqueológico do Sítio AP-MA-5: Campus Universitário, Macapá.** Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1997.

MAGALHAES, Marcos Pereira. Diagnóstico arqueológico sobre o terreno da secretaria de Controle Externo do Amapá. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 2009.

MATSUDA, Akira. The concept of 'the Public and the aims of public archaeology. **Papers from the Institute of Archaeology**, v. 15, p. 90-97. Londres: University College London, 2004.

MEGGERS, Betty J.; EVANS, Clifford. **Archaeological investigations at the mouth of the Amazon.** Bulletin of the Bureau of American Ethnology, v. 167, p. 1-664. Washington: Smithsonian Institution, 1957.

SOUZA, Alfredo Mendonça de. **Dicionário de arqueologia.** Rio de Janeiro: ADESA, 1997.

MERRIMAN, Nick (Ed.). **Public archaeology.** Nova Iorque/Londres: Routledge/ Taylor & Francis, e-Library, 2004.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 10. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1993.

NUNES FILHO, Edinaldo. **Relatório final do projeto de levantamento e prospecção arqueológica da área do Amapá Garden Shopping, município de Macapá, AP.** Macapá: Centro de Estudos e Pesquisas Arqueológicas do Amapá/CEPAP da Universidade Federal do Amapá/UNIFAP, 2010.

NUNES FILHO, Edinaldo. **Relatório final do projeto de resgate emergencial do sítio arqueológico AP-MA: Vila Tropical, no loteamento Manari Village**. Macapá: Centro de Estudos e Pesquisas Arqueológicas do Amapá/CEPAP da Universidade Federal do Amapá /UNIFAP, 2014.

OLEIRO, Eduardo; NAZARÉ, Alan Silva; LEITE, Lúcio Flávio. **Relatório Complementar do Projeto de Levantamento e Resgate Arqueológico ao Longo da Rodovia Norte-Sul**. Macapá: Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá, 2020.

PEREIRA, Edithe; KERN, Dirse; VERÍSSIMO, César. Nota sobre o salvamento arqueológico do sítio AP-MA-03: Pacoval, Macapá, AP. **Revista de Arqueologia**, v. 5, p. 55-67. Belém: MPEG/ SAB, 1986.

PYBURN, Anne. Uma questão nada simples. In: LIMA, Tânia Andrade. (Org.). Patrimônio Arqueológico: o desafio da preservação. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, nº 33, p. 25-35. Brasília: IPHAN, Ministério da Cultura, 2007.

PYBURN, Anne. **Anne Pyburn's Principles of Community Engagement for Archaeologists**. Disponível em:

https://www.academia.edu/5129190/Anne_Pyburns_Principles_of_Community_Engagement_for_Archaeologists. Acessado em: 06 de junho de 2020.

RIBEIRO. Andreia de Sousa. **Entre a Teoria e a Prática: uma discussão sobre Arqueologia Pública através do caso Parque Nacional Serra da Capivara, PI**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Arqueologia do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013.

SALDANHA, João Darcy de Moura. **Poços, Potes e Pedras: Uma Longa História Indígena na Costa da Guayana**. Tese de doutorado. Programa de pós-graduação em Arqueologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2017.

SALDANHA, João Darcy de Moura; CABRAL, Marina Petry. **Diagnóstico sobre o potencial arqueológico do Condomínio Parque Felicitá, Macapá, AP**. Macapá: Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá, 2010.

SALDANHA, João Darcy de Moura; CABRAL, Marina Petry. **Relatório Final do Programa de Resgate Arqueológico no Campus Marco Zero da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)**. Macapá: Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá, 2011.

SALDANHA, João Darcy de Moura; CABRAL, Marina Petry. **Relatório Final do Projeto de Resgate Arqueológico na Cerâmica João de Barro**. Macapá: Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá, 2012.

SALDANHA, João Darcy de Moura; CABRAL, Marina Petry. **Programa de Resgate Arqueológico junto ao Canteiro de Obras da UHE Cachoeira Caldeirão, AP. Relatório final**. Macapá: Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá, 2018.

SALDANHA, João Darcy de Moura; LEITE, Lúcio Flávio Siqueira Costa. **Relatório de Prospecção Arqueológica (Jazidas) e Educação Patrimonial ao longo da Rodovia AP-070**. Macapá: Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá, 2016.

SCHAAN, Denise Pahl. **Múltiplas vozes, memórias e histórias: por uma gestão compartilhada do patrimônio arqueológico na Amazônia**. Patrimônio Arqueológico:

O desafio da preservação. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n. 33, p. 109-136. Brasília/DF: IPHAN, 2007.

SCIFONI, Simone. Educação e Patrimônio Cultural: reflexões sobre o tema. In: **Educação patrimonial: reflexões e práticas**. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012.

SHACKEL, Paul. Introduction: Working with communities. *Heritage Development and Applied Archaeology*, p. 1-18. In: SHACKEL, Paul; CHAMBERS, Erve (Ed.). **Places in mind: Public archaeology as applied anthropology**. Nova Iorque/Londres: Routledge/ Taylor & Francis e-Library, 2004.

SHANKS, Michael. Public Archaeology/Museology/Conservation/Heritage. In: BAHN, Paul; RENFREW, Collin. (Eds.). **Archaeology: the key concepts**. New York: Routledge, 2005.

SHANKS, Michael; TILLEY, Christopher. **Re-constructing archaeology. archaeology Theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

SILVA, Deyse Elisa França. **Sobre as “pedras famosas de Calçoene”:** reflexões a partir da arqueologia etnográfica na Amazônia. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Antropologia: ênfase em Arqueologia. Belém, PA. 2016.

SOUZA, Kleber de Oliveira. **Projeto para realização de Diagnóstico sobre o potencial arqueológico em área de exploração de minério de ouro e outros na COOGAL, Lourenço, Calçoene-AP**. Macapá: Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá, 2013.

SOUZA, Kleber de Oliveira. **Relatório final do Diagnóstico sobre o potencial arqueológico em área de exploração de minério de Oro Amapá Mineração LTDA,**

Lourenço, Calçoene-AP. Macapá: Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá, 2014.

TRIGGER, Bruce. Romanticism, nationalism, and archaeology. In KOHL, Philip; FAWCETT, Clare (eds.) **Nationalism, Politics and the Practice of Archaeology**, p 263-279. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

TOCCHETTO, Fernanda; THIESEN, Beatriz. A memória fora de nós: a preservação do patrimônio arqueológico em áreas urbanas. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, v. 37. Brasília/DF: IPHAN, 2007.

WOODS, William; WENCESLAU Teixeira; LEHMANN, Johannes; STEINER, Christoph; WINKLER PRINS, Antoinette; REBELLATO, Lilian. (Ed.). **Amazonian dark earths: Wim Sombroek's vision**. Berlin: Springer, 2009.

XAVIER, Nildineide. **Morfologia, química e mineralogia dos solos antrópicos no cerrado amapaense: o Sítio AP-MA-05 no Campus Universitário Marco Zero do Equador, Macapá-Amapá**. Macapá: Universidade Federal do Amapá, 2018.

PARTE 3

Patrimônio: Pesquisa, Memória e Ensino

Patrimônio arqueológico e desenvolvimento no PAE Maracá-AP: contribuições da museologia social¹

Ana Cristina Rocha Silva

Introdução

As décadas finais do século XX trouxeram consigo a ressignificação do conceito de patrimônio cultural. Antes limitado a bens de características excepcionais, monumentais e/ou representantes da elite, a partir da Constituição Federal de 1988, o conceito engloba o conjunto dos bens culturais (materiais ou imateriais) referentes às identidades coletivas (CHUVA, 2012; FONSECA, 2009). Nesses termos, desde a promulgação da CF/1988, o patrimônio cultural nacional deixa de estar restrito aos bens materiais vinculados à elite. Outras formas de expressão são consideradas na legislação vigente, precisamente, no artigo 216, que valoriza a miscigenação predominante na formação do povo brasileiro.

Não se limitando a alargar a definição de patrimônio, o texto constitucional também amplia as responsabilidades pela preservação do mesmo, ao atribuir ao poder público, com a colaboração da comunidade, a promoção e proteção dos

¹ Trabalho realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

bens culturais. Nessa lógica, segundo Meneses (2012, p. 33), a grande inovação proporcionada pela CF/1988 é o “[...] deslocamento da matriz [...]”, o que significa que o Estado deixa de ser o protagonista na seleção dos bens a serem patrimonializados, e a comunidade passa a ter maior autonomia para eleger suas referências culturais. A proposição de um desvio da matriz no trato dos recursos culturais sinaliza uma tentativa de superação do paradigma tradicionalista para o participacionista (CANCLINI, 1994), no qual privilegia-se o uso social do patrimônio.

No campo das políticas públicas, os procedimentos adotados a partir desse paradigma possuem como princípios fundamentais a mínima interferência do Estado e a máxima participação popular. Logo, diferentemente das práticas que marcaram as ações tradicionais da política do patrimônio, a metodologia preservacionista desse cenário considera todos os bens culturais que sejam marcos de memória e identidade para um grupo social.

Conforme Porta (2012), para além da superação do processo tradicional de patrimonialização, a partir do início do século XXI, a política patrimonial orientada pelo Estado brasileiro busca: a) representar a formação plural da sociedade brasileira; b) facilitar a participação da sociedade na apropriação dos recursos da cultura; b) garantir a sustentabilidade dos bens culturais nacionais; c) permitir o acesso e usufruto dos bens culturais a todos; e d) inserir o patrimônio cultural na pauta das políticas públicas de desenvolvimento do país.

Pari passu a essas reorientações metodológicas, a ampliação semântica do termo patrimônio o inseriu ao entendimento de meio ambiente e, por consequência, os bens culturais ganham a tutela da legislação ambiental. Assim, conforme Miranda (2006), meio ambiente e patrimônio cultural são aspectos inseparáveis sob a ótica do direito. A consideração da indivisibilidade entre os dois elementos fez com que especialistas de áreas diversas observassem o patrimônio como um veículo de difusão da memória e história, de inclusão social, cidadania, proteção ambiental e de desenvolvimento local.

Nessa lógica, os bens arqueológicos tornam-se, portanto, vetores de direitos sociais; precisamente, com potencial para suscitar ações de valorização e

respeito pela cultura de povos pretéritos. Não obstante, em se tratando da gestão dos bens arqueológicos no território do Maracá, município de Mazagão-AP, o protagonismo previsto pela metodologia preservacionista atual parece estar preso ao campo retórico. Desse modo, conforme desenvolvido ao longo deste trabalho, é clara a incoerência entre o discurso da política patrimonial vigente e a real situação da gestão desses bens na referida área.

Centralizada no Estado, essa gestão empurra a sociedade local para uma posição periférica. Sem acesso aos resultados das pesquisas desenvolvidas naquele território, um percentual elevado da população do Maracá nega possuir vínculo histórico com os vestígios arqueológicos indígenas. Ainda, ao privilegiar a conservação irrestrita dos bens arqueológicos, a gestão protagonizada pelo Estado esvazia a carga simbólica existente nos modos em que as comunidades conduzem a vida cotidiana junto aos vestígios do passado.

Dessa maneira, salta aos olhos o não usufruto social, didático, orientado e sustentável do patrimônio arqueológico. Na atualidade, o território do Maracá está inserido no maior projeto de assentamento agroextrativista do estado do Amapá, o PAE Maracá. Por ser pouco assistido pelo Estado, a humanidade desse assentamento tem direitos básicos negligenciados, de maneira que a realidade do PAE Maracá deixa a desejar nas questões sociais, econômicas e ambientais. Logo, além dos famosos sítios da fase cultural Maracá, os modos de vida da população tradicional também estão em condição de vulnerabilidade.

Pelo exposto, em atenção às diretrizes da política cultural vigente, o objetivo deste texto é destacar a potencialidade da museologia social, por meio da modalidade de museu integrado, como uma alternativa de desenvolvimento para essa área. A pensar-se com Cândido (2018), nessa modalidade de museu, há uma preocupação com o entorno, com as relações entre elementos culturais, território e relações sociais. Assim, o processo museológico deixa de estar centrado apenas na coleção e passa a valorizar os contextos, de maneira a destacar as contradições e os processos sociais.

Ao ter-se em vista essas características, muito mais do que oportunizar o acesso ao conhecimento produzido pelas pesquisas desenvolvidas nos sítios arqueológicos do lugar, essa modalidade de museu tem potencial para manifestar as relações existentes entre esses sítios, o território e a humanidade do PAE Maracá. Portanto, para além de educar sobre o passado prístino da região, o museu integrado pode educar sobre o presente e fazer cumprir sua função social na vida de coletivos postos nas margens. Eis que, desse modo, ele há de somar para o conhecimento da história, para a criação e/ou fortalecimento de elos identitários junto aos povos antigos da região e, ainda, possibilitar a sustentabilidade dos sítios arqueológicos e da população local, por meio da gestão participativa.

Em termos metodológicos, este capítulo deriva de um estudo interdisciplinar realizado no PAE Maracá, no ano de 2019. O estudo foi feito junto ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos da UFPA (PPGDSTU/NAEA/UFPA) e vislumbrou a análise do processo de inserção das populações locais na gestão do patrimônio arqueológico, de modo a compreender como o poder público vem fomentando a apropriação dos bens culturais. Com base em Japiassu (1976), o estudo seguiu o caminho interdisciplinar por conta da necessidade de superação de uma visão fracionada sobre a dinâmica patrimonial.

No PAE Maracá, conforme se verá nas páginas adiante, essa dinâmica possui relações com a história, a arqueologia, o direito ambiental, o meio ambiente, a antropologia, as políticas públicas e as estratégias de desenvolvimento. Em vista disso, a opção pela interdisciplinaridade visou encontrar aquilo que Samuel Sá (1987, p. 273) chama de “[...] vasos comunicantes [...]”. Ou seja, vislumbrou a identificação das áreas de interseção implícitas entre os vários campos do conhecimento que se entrecruzam na gestão do patrimônio arqueológico. Ademais, a base interdisciplinar também foi eleita por conta da interação entre os métodos etnográfico e qualitativo, os quais guiaram a coleta e análise dos dados da pesquisa no território do PAE Maracá.

Por meio dos resultados do estudo descrito e do reconhecimento dos pontos de interseção entre as áreas envolvidas na gestão do patrimônio arqueológico, buscou-se refletir como a museologia social pode contribuir para a educação dos processos sociais existentes no entorno desse patrimônio, na área do PAE Maracá. Logo, a pesquisa bibliográfica também foi utilizada na construção do capítulo aqui apresentado. Sob os aportes da interdisciplinaridade, a pesquisa bibliográfica foi desenvolvida para externar as relações entre as populações locais e o território.

Assim, por meio dela e dos dados levantados em campo, pretendeu-se a construção de um saber desfragmentado, com vistas à compreensão da realidade social da área e à proposição de alternativas de desenvolvimento viáveis para ela. Nessa direção, adiante, o texto está organizado em seis seções. A primeira apresenta uma síntese da trajetória histórica da área do Maracá, desde o período colonial até a transformação do território em um projeto de assentamento agroextrativista do INCRA.

A segunda seção trata do patrimônio arqueológico existente naquele território e apresenta uma espécie de linha do tempo dos pesquisadores que por lá passaram, com destaque para as impressões deixadas nas comunidades. Na sequência, a terceira seção demonstra como as comunidades ocupam espaço periférico na gestão do patrimônio arqueológico do PAE Maracá. Por conseguinte, a quarta seção destaca a desqualificação dos modos em que a população local se relaciona com os vestígios do passado.

A quinta seção demonstra o estado de abandono dos sítios situados no Maracá, além de enfatizar a vulnerabilidade social, econômica e ambiental das comunidades. Ao ter-se em vista essas vulnerabilidades, na sexta seção, se discute como a museologia social pode contribuir para o desenvolvimento do PAE Maracá, por meio da proposta de museu integrado. Por fim, se faz as considerações finais.

Trajetória histórica da região do vale do rio Maracá

Localizada na parte sul do estado do Amapá, dentro dos limites do atual município de Mazagão, a bacia do rio Maracá possui características físicas semelhantes às de outras bacias Amazônicas. É uma área de transição natural entre dois biomas: a várzea e a terra firme. Assim, ora a paisagem é composta por campos de várzea, ora é composta por terra firme. Trata-se de uma região com uma biodiversidade riquíssima, que historicamente está ligada à agricultura e ao extrativismo.

A ocupação das terras do vale do rio Maracá integra o processo de colonização desse território da Capitania do Cabo Norte. Assim, a história do lugar é marcada pela vinda de famílias portuguesas oriundas do Marrocos, no norte da África, para a Amazônia, durante o século XVIII (VIDAL, 2008). Ao compor o projeto reformador de Marquês de Pombal, nos termos de Souza Júnior (2001), a transferência dessas famílias objetivou a ocupação desse território, onde a presença de colonos portugueses era tímida e havia a ameaça de invasão estrangeira.

Em virtude da rica biodiversidade e da vocação para o extrativismo, a trajetória histórica do território do vale do rio Maracá também está associada ao boom da borracha na Amazônia, surgido em meados do século XIX. Nesse contexto, por meio do sistema de aviamento, nessa área, registra-se a extração da seringa (*Hevea brasiliensis*), da castanha da amazônia (*Bertholletia excelsa*) e de outros produtos florestais. Com base em Simonian (2006) e em âmbito regional, o sistema de aviamento foi um mecanismo utilizado pelos patrões da borracha para endividar e submeter os trabalhadores a seus interesses.

O sistema viabilizava uma logística de trocas que endividava seus credores. Ademais, favorecia a expansão dos domínios de terra dos patrões, com o uso de estratégias ilícitas. A partir de 1899, o *modus operandi* do aviamento fez com que o coronel José Júlio de Andrade se apropriasse de porções significativas de terras, ao longo do sul do Amapá. Nos termos de Ribeiro, Chagas e Nascimento (2019), o

território apropriado por ele foi de aproximadamente três milhões de hectares, sendo um dos maiores latifúndios do planeta. De acordo com esses autores, na área apropriada por José Júlio, extraíam-se a castanha da amazônia para a exportação, a borracha, a copaíba, o ouro e, ainda, criava-se gado.

Em 1948, um grupo de empresários portugueses compra as terras de José Júlio. Por meio de Filocreão (2007), compreende-se que, seja na fase de José Júlio ou na fase portuguesa, os trabalhadores rurais do sul do Amapá exerciam seu labor em condições precárias. Outrossim, conforme Filocreão (2007), em ambos os períodos, existiam: i) a prática do aviamento; ii) a expropriação ilícita de trabalhadores de suas terras; e iii) o monopólio da comercialização de produtos florestais.

No ano de 1967, o grupo português vende as terras a Daniel Ludwig, para a instalação do Projeto Jari. A venda se deu em meio as estratégias de integração da Amazônia ao capital nacional e internacional. Além de instalar um complexo madeireiro, Ludwig objetivava executar a produção agropecuária em larga escala na região. De acordo com Pedroso (2010), o extrativismo tradicional do sul do Amapá foi desarticulado pelo Projeto Jari. Desde então, se acirram os conflitos entre esse empreendimento e as populações tradicionais locais.

Sob influência do movimento socioambiental capitaneado por Chico Mendes, na década de 1980, no Acre, as comunidades agroextrativistas do sul do Amapá engajam-se na luta social. Dessa empreitada e com o apoio do Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS), elas criam o Sindicato dos Trabalhadores Rurais do Amapá (SINTRA) e a Cooperativa Mista Agroextrativista Vegetal dos Agricultores de Laranjal do Jari (COMAJA). Por meio dessas entidades representativas, os trabalhadores rurais do sul do estado reivindicam a criação de assentamentos extrativistas, junto ao INCRA.

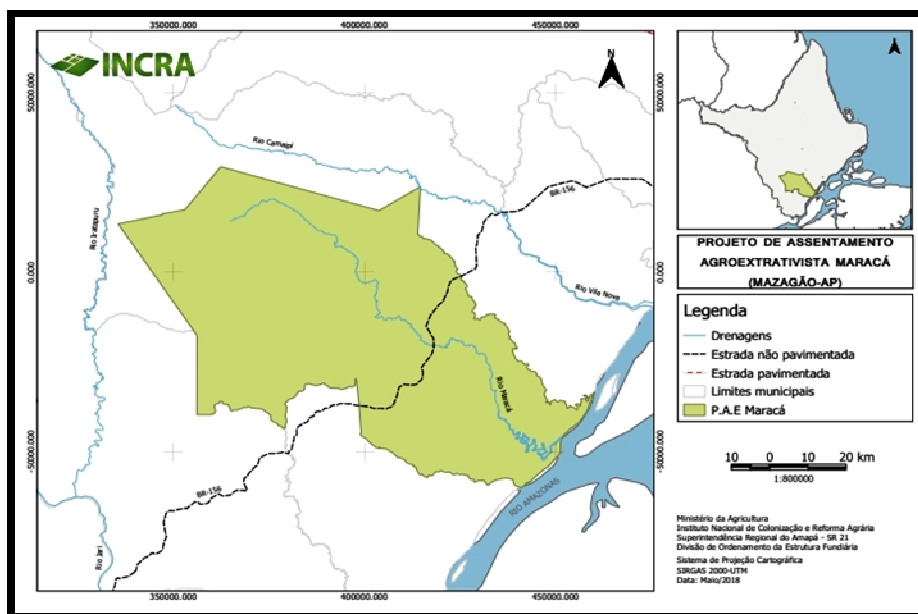
A seguir-se Filocreão (2007), a modalidade de assentamento extrativista se tornou uma opção conveniente para a regularização fundiária das áreas dos antigos seringais da Amazônia. Outrossim, essa modalidade nova atendia a necessidade de proporcionar melhores condições de vida para os povos tradicionais daquele

Patrimônio arqueológico e desenvolvimento no PAE Maracá-AP: contribuições da museologia social

território. Desse modo, em 27 de outubro de 1988, no âmbito do 1º Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), por meio das Portarias nº 1.440, nº 1441 e nº 1442, foi criado o Projeto de Assentamento Extrativista do Maracá (PAE Maracá).

A princípio, o assentamento foi subdividido em Maracá I, Maracá II e Maracá III, totalizando uma área de 363.500 hectares. Mais tarde, em 28 de abril de 1997, a subdivisão deixa de existir e ele passa a compor um único território, o Projeto de Assentamento Agroextrativista do Maracá, consonante com a realidade agroextrativista das comunidades. Sua área foi estendida para 569.208 hectares. No Mapa 01, adiante, destaca-se a localização do assentamento no estado do Amapá.

Mapa 1: Projeto de Assentamento Agroextrativista do Maracá, Mazagão-AP



Fonte: INCRA (2018).

Ao considerar-se a trajetória histórica da região, com a conquista da criação do PAE Maracá, o movimento socioambiental do sul do Amapá avança em direção a um objetivo mais robusto: o fim da dinâmica fundiária que impedia a população tradicional de ter a posse de suas colocações e a colocava sob o domínio dos

patrões ou do Projeto Jari. Frutos desse propósito também foram: a criação da Reserva Extrativista do Rio Cajari e da Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Rio Iratapuru.

Seja da capital Macapá ou de Laranjal do Jari, o acesso ao PAE Maracá ocorre pela BR-156. Essas duas cidades distam, respectivamente, 130 e 140 quilômetros da vila Maracá, comunidade que é uma espécie de centro político, no âmbito do assentamento. O PAE Maracá é o maior assentamento do Amapá e, na modalidade agroextrativista, é um dos maiores de todo o Brasil. Ele é composto por 36 comunidades, distribuídas ao longo de três microrregiões: o Baixo Maracá, o Médio Maracá e o Alto Maracá.

O patrimônio arqueológico do Maracá: “[...] pra gente fica só os buracos das urnas”

Ao conferir um aspecto regional à luta encabeçada pelo Conselho Nacional dos Seringueiros (ALLEGRETTI, 2002), o Maracá tornou-se uma referência, no âmbito da luta socioambiental na Amazônia. Apesar disso e não menos importante, esse território é mesmo conhecido por seus sítios arqueológicos. Citados por uma série de pesquisadores, os sítios se destacam na literatura especializada desde meados do século XIX.

Com base em Bertho (1994), Francisco da Silva Castro foi quem divulgou os primeiros achados de cerâmica advindos do vale do rio Maracá. Isso se deu no decênio de 1860, quando Castro atuava como correspondente da Real Academia de Ciências de StockHolm (Suécia) e do Museu da Universidade de Christiania (Oslo/Noruega), para onde enviava materiais arqueológicos. Em 1871, após doar exemplares desse material para o Museu Paraense², Castro incitou o interesse de Domingos Ferreira Penna pelo patrimônio arqueológico do Maracá.

Em 1872, após incursões na área, Ferreira Penna coletou urnas antropomorfas e zoomorfas. Ele as denominou de tubulares e tartarugas terrestres

² Atual Museu Paraense Emílio Goeldi, situado na cidade de Belém-PA.

(PENNA, 1973). Por ser um dos fundadores do Museu Paraense, com as peças arqueológicas oriundas do Maracá, Ferreira Penna contribuiu para a formação das coleções desse museu e também para a formação de coleções do Museu Nacional, no Rio de Janeiro, de onde era correspondente.

Após Ferreira Penna, vários outros pesquisadores passaram por esse território, a exemplo de Guedes (1897), pesquisador que fez os primeiros levantamentos extensivos no Maracá, precisamente na área do Igarapé do Lago do Maracá, afluente da margem direita do rio Maracá. Guedes registrou três sítios arqueológicos com urnas funerárias situadas em ambiente de caverna, as quais foram identificadas como “indigenous moorgues” (necrotérios indígenas). Dentre os vestígios encontrados, destaca-se uma pulseira de contas de vidro nas cores azul e branca.

Sítios de terra preta, artefatos líticos e cerâmicas em superfície também foram encontrados por Nimuendajú, quando ele esteve na região, na década de 1920 (GUAPINDAIA, 2001). Na mesma década, durante incursões nas bacias dos rios Vila Nova e Maracá, William Farabee (1921) descreve ter encontrado sepultamentos em jarro na forma de homens sentados. Os jarros estariam reunidos sobre as rochas e possuíam cabeças rudemente contornadas em pintura vermelha e branca.

Com base nas coleções montadas por Guedes e Farabee, o casal Meggers e Evans (1957) concluiu que os vestígios eram restritos a região do Igarapé do Lago e ilhas do Pará, constituindo-se em materiais desviantes da fase Mazagão, uma das três fases propostas por eles para o sul do Amapá. Por seu turno, a partir das análises de Meggers e Evans, em 1972, Mário Simões apresentou uma classificação diferente para os materiais coletados no sul do Amapá, defendendo que os mesmos compunham uma fase cultural própria, batizada com o nome de Maracá, em alusão ao rio.

Em fins da década de 1980, Hilbert e Barreto (1988) realizaram prospecções na área em tela, a fim de constatar a possibilidade da ocupação de grupos pré-cerâmicos de caçadores e coletores. Foram pesquisados nove sítios, dos quais

apenas um indicou ser pré-cerâmico. Tratava-se justamente do sítio conhecido localmente como Buracão do Laranjal ou Buracão, um abrigo-sob-rocha situado nas proximidades da vila Laranjal do Maracá. No local, Hilbert e Barreto (1988) localizaram uma camada de ocupação contendo oito artefatos e restos de fogueiras. A análise dos restos de carvão indicou uma datação de aproximadamente 3750 +/- 110 AP.

Nas paredes do Buracão, Hilbert e Barreto (1988) também registraram pinturas rupestres. Ao considerar-se a publicação de Cabral, Saldanha e Leite (2018), se sabe que o Buracão está entre os poucos sítios de pinturas rupestres já registrados no Amapá, até então. Ainda, segundo indica o estudo de Leite (2014), o Buracão é um dos sítios mais míticos de todo o território do Maracá, uma vez que, conforme explorado mais à frente, ele está imerso em um conjunto de histórias fantásticas.

Dentre os inúmeros estudos desenvolvidos no Maracá, o capitaneado pelo Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG), na década de 1990, é um dos mais completos. Pesquisadora do MPEG, Guapindaia (2001) explica que os sítios do entorno do Igarapé do Lago do Maracá são do tipo a céu aberto e do tipo cemitério em áreas de cavernas. Por conta da proximidade entre os sítios habitação e as fontes de água, bem como da distância entre os sítios cemitério e essas fontes, Guapindaia (2001) sugere a densidade dos assentamentos indígenas na região.

Os sítios do tipo cemitério em ambiente de gruta ou caverna são encontrados com certa frequência pelos moradores locais. Tal como descrevem os primeiros pesquisadores que passaram por lá, eles relatam a existência de urnas antropomorfas. “Na entrada das cavernas ficam aqueles índios de barro; tem uns grande e uns pequeno; eles ficam sentados e parece que tão vigiando pra ninguém entrar [...]” (FREITAS, 2019, entrevista) relata Elivaldo Cruz de Freitas, 49 anos, conhecido pelo apelido de Pinta Cuia.

As urnas zoomorfas também são registradas, mas as antropomorfas são as mais encontradas, segundo Guapindaia (2001). Para essa pesquisadora, isso sinaliza funções específicas, tais como o enterramento de indivíduos com status

diferenciado no grupo. Nunes Filho (2010) também já desenvolveu pesquisas nesse território e afirma que é comum encontrar ossos cremados no interior das urnas. De acordo com a descrição do autor, elas eram lacradas com cordões enfiados em orifícios situados na parte inferior da tampa; na parte superior, eram unidas pela aplicação de argila na junção, aspecto que as deixava hermeticamente fechadas.

Na Imagem 1, se vê a Gruta do Veado, um dos inúmeros sítios cemitério existentes na área do vale do rio Maracá. Ao lado da imagem da gruta, destaca-se dois exemplares das urnas antropomorfas Maracá. Como se vê, elas possuem a identificação do sexo do indivíduo nela sepultado. O material arqueológico de muitas dessas grutas e cavernas já foi resgatado e, atualmente, compõe as coleções de vários museus e reservas técnicas, no Brasil e no exterior.

Imagem 1: a) Gruta do Veado, sítio cemitério encontrado na região do Maracá; b) exemplares das urnas antropomorfas retiradas dos sítios cemitério da região do Maracá, Mazagão-AP



Fonte: a) acervo de Edinaldo Pinheiro Nunes Filho; b) acervo do Centro de Estudos e Pesquisas Arqueológicas do Amapá (CEPAP/UNIFAP).

Embora muito material arqueológico já tenha sido retirado da região, moradores locais relatam a existência de uma série de cavernas inexploradas. Contudo, por conta da retirada de urnas e do não retorno delas para as comunidades, existe uma certa resistência da população em indicar a localização

dessas cavernas. Adiante, a fala do Anônimo³ (2019, depoimento não paginado) expõe a questão: “[...] eu sei onde tem caverna com urna, mas não falo mais pra ninguém [...], quando a gente fala, o museu vem, tira tudinho e pra gente fica só o buraco das urnas [...]”.

O museu a que o anônimo se refere é o Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG), instituição que realizou os estudos mais aprofundados sobre a região e que fez os resgates mais significativos. Em vista disso, a atuação do MPEG é bastante viva na memória coletiva local, uma vez que muitos moradores se envolveram nos resgates, seja atuando como guias, seja envolvidos na logística de hospedagem e alimentação dos pesquisadores. A despeito dessa participação, muitas pessoas reclamam da ausência de retorno das pesquisas arqueológicas realizadas naquele território, bem como reivindicam a criação de um museu local para expor as peças para as comunidades.

Com 70 anos, o senhor José Mercês da Silva (Fotografia 01) fez questão do registro de seu descontentamento. Eis suas palavras: “[...] todo pesquisador que vem aqui só vem pra catar, não vem pra deixar. Eles pegam essas peças das cavernas, levam e não deixam nada pro povo do Maracá [...]” (SILVA, 2019, entrevista). O depoimento de José Mercês evidencia a prática do colonialismo no lugar, notadamente expressa na quantidade de material arqueológico retirado de lá com destino a museus do mundo inteiro.

Fotografia 1: José Mercês da Silva, morador da vila Maracá



Foto: Ana Cristina Rocha Silva, 2019.

³ O interlocutor pediu para não ser identificado.

Seja para fins colecionistas, para fins de pesquisas e/ou para garantir a “proteção” de urnas de reconhecida beleza estética, o material arqueológico do território do Maracá historicamente tem sido retirado e não tem retornado para as comunidades locais. Como bem resumiu a fala do anônimo descrita anteriormente, os buracos das escavações são as únicas coisas que as pesquisas arqueológicas têm deixado para a população do Maracá. Obviamente que existem exceções. Elas são poucas, mas existem.

Pelo exposto, há de se reconhecer que a cultura material dos povos antigos que habitaram o vale do rio Maracá inspirou a tradição dos museus de história natural com foco no colecionismo. Fruto do colonialismo, essa tradição esteve alheia da realidade social, dos interesses e das agendas locais. Não à toa a população do Maracá possui restrições para com a retirada de mais peças arqueológicas do seu território.

A posição periférica da sociedade na gestão

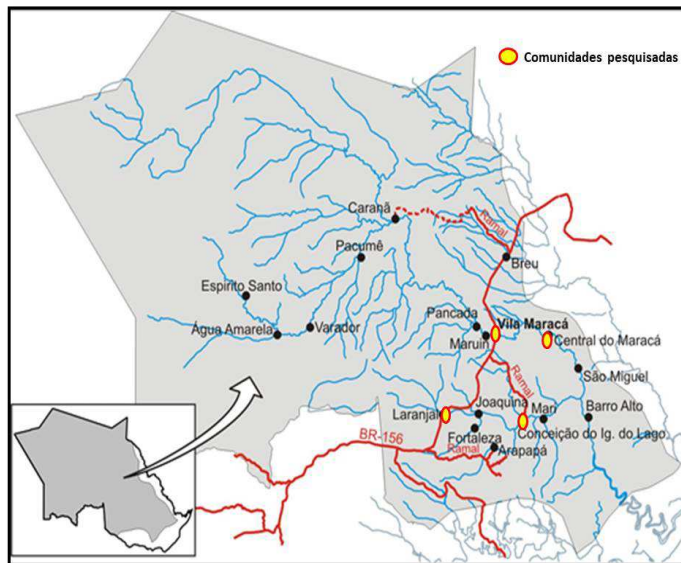
Os sítios arqueológicos da cultura Maracá evidenciam a complexidade cultural dos povos indígenas que habitaram o vale do rio Maracá, na antiguidade. A despeito dessa complexidade e da singularidade dos sítios, na atualidade, a população local pouco conhece os resultados das pesquisas lá desenvolvidas. Tal afirmação se fundamenta em pesquisa recente realizada na área do PAE Maracá, a qual objetivou analisar o processo de inserção das populações locais na gestão do patrimônio arqueológico, de modo a compreender como o poder público vem fomentando a apropriação dos bens culturais.

A pesquisa abrangeu quatro comunidades: vila Maracá, Conceição do Maracá, Laranjal do Maracá e Central do Maracá. Conforme se vê na Figura 01, as quatro comunidades pesquisadas estão situadas na microrregião do Médio Maracá, área do assentamento cortada pelo trecho sul da BR-156. Um total de 116 famílias participaram da pesquisa. Desse total, 90 residem na vila Maracá, seis na comunidade Central do Maracá, dez na comunidade Laranjal do Maracá e as outras

dez na comunidade Conceição do Maracá. Ainda, o estudo envolveu 18 professores que atuam nas escolas dessas quatro comunidades e mais 98 alunos das duas maiores escolas de todo o assentamento⁴.

A pesquisa se deu em três etapas, todas executadas ao longo do ano de 2019. A primeira ocorreu em setembro e consistiu no reconhecimento das comunidades e no estabelecimento dos contatos iniciais com a população. A segunda e a terceira etapa corresponderam à pesquisa de campo em si. Elas foram realizadas ao longo de todo o mês de outubro e, ainda, da primeira quinzena do mês de dezembro.

Figura 1: Comunidades pesquisadas no âmbito do PAE Maracá, microrregião do Médio Maracá



Fonte: Adaptado de INCRA (2008).

Os dados levantados em campo apontam para a posição periférica da sociedade local na gestão do patrimônio arqueológico. Restrita à realização de

⁴ A Escola Família Agroextrativista do Maracá e a Escola Estadual Evilásio Ferreira, ambas situadas na vila Maracá.

prospecções e resgates, essa gestão está centralizada na figura do Estado. Este, por meio de suas instituições e profissionais habilitados, pouco age no sentido de oportunizar a participação da população do PAE Maracá na gestão do patrimônio arqueológico. Tem-se, assim, uma política conservacionista monumentalista (CANCLINI, 1994), posto que a definição e promoção do patrimônio ficam restritas ao Estado. É ele que resgata, “preserva” e custodia os bens arqueológicos.

Em se tratando da atuação do poder público e do meio especializado, a população local é carente em ações de educação patrimonial e de extroversão do patrimônio cultural arqueológico. Nessa direção, 91% dos núcleos familiares entrevistados informaram nunca ter visto ou participado de ações voltadas para a preservação e/ou divulgação desse patrimônio. Entre os professores, 100% deles afirmaram não ter tido a oportunidade de participar de qualquer tipo de capacitação envolvendo os bens arqueológicos locais. Por sua vez, 79% dos alunos declararam nunca ter participado de aula, ação ou projeto que abordasse os sítios existentes naquele território.

Há de se destacar que, em meio ao percentual de entrevistados que afirmaram já ter visto ou participado de ações de educação patrimonial e/ou de extroversão do patrimônio arqueológico⁵, essas ações foram relacionadas a atuação pontual de alguns poucos profissionais e instituições. Nessa direção, nos relatos dos interlocutores, destacaram-se dois nomes: Edinaldo Pinheiro Nunes Filho e Lúcio Flávio Siqueira Leite. O primeiro é pesquisador e docente vinculado ao curso de História da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); e o segundo é pesquisador do Núcleo de Pesquisas Arqueológicas do Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Amapá (NUPARQ/IEPA).

De acordo com os relatos ouvidos, Edinaldo P. Nunes Filho já realizou aulas práticas e ações de educação patrimonial envolvendo acadêmicos do curso de História e a população local. Por sua vez, segundo os interlocutores, Lúcio Leite realizou uma espécie de mostra audiovisual envolvendo a imagética existente nas

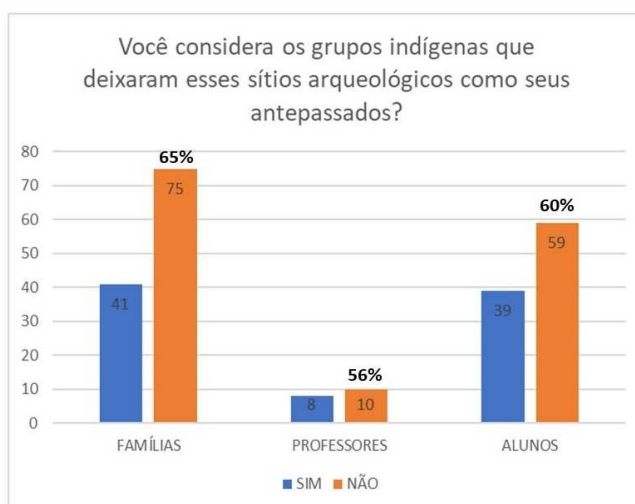
⁵ Entre as famílias entrevistadas, esse percentual foi de 9%; entre os alunos foi de 21% e, entre os professores, foi de 0%.

relações entre a comunidade e a materialidade arqueológica. Esses relatos vieram principalmente de membros da vila Laranjal do Maracá, comunidade mais próxima da área onde se concentram os principais sítios do PAE Maracá.

A atuação do Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG) também foi citada em alguns poucos depoimentos. No entanto, nenhum dos interlocutores soube especificar nomes e nem as atividades de educação patrimonial desenvolvidas pelo MPEG. Par além da atuação pontual dos profissionais e instituições citados, os dados levantados em campo não identificaram ações Estatais de caráter mais robusto.

Não difícil de se prever, a carência de ações de educação patrimonial acaba por impactar nos elos identitários da população junto aos vestígios arqueológicos indígenas. Assim, conforme indica o Gráfico 01, quando perguntados sobre o vínculo histórico com os produtores dos sítios, a negativa foi geral. Entre as famílias entrevistadas, 65% delas não reconhecem os indígenas como seus antepassados. Entre os professores, a ausência de reconhecimento foi de 56% e, entre os alunos, correspondeu a 60% dos entrevistados.

Gráfico 1: Vínculo histórico com os grupos indígenas que produziram os sítios da região



Fonte: Pesquisa de campo, 2019.

Como manifesta o Gráfico 01, sem o conhecimento do passado antigo da região, parte considerável dessa população não vê relação histórica entre os grupos humanos que habitaram o Maracá no passado e os que o habitam hoje. Nem mesmo o grupo de professores alcançou maioria no reconhecimento desse vínculo. Dentre outras coisas, os dados expressam a pertinência de um museu local.

Não um museu tradicional, com uma representação unificadora e globalizante dos grupos e categorias sociais da humanidade que habita o território do PAE Maracá. E sim um museu capaz de intercambiar experiências, a fim da descoberta de uma dimensão da realidade desconhecida e/ou distante no tempo e espaço, como sugere Gonçalves (2009). Nesses moldes, o museu tem seu papel educativo potencializado e ganha o poder de mobilizar e organizar a memória, bem como de revigorar processos identitários.

A desqualificação da multivocalidade dos vestígios arqueológicos

A pensar-se com Ortiz (2012), orientada pela busca de uma identidade étnica única, a formação ideológica da identidade nacional esteve profundamente enraizada no ideário de branqueamento. De tal modo, a conotação racial definiu hierarquias e construiu estruturas de dominação. Assim, determinou-se que índios, negros e mestiços possuíam uma inferioridade natural. Conforme se compreende de Bittencourt (2011), essa suposta inferioridade corroborou para o fortalecimento da ideia de que “os grandes homens”, notadamente representados pelo branco colonizador, eram os principais construtores da história do Brasil.

Assim, a matriz cultural branca ocidental sempre ocupou lugar privilegiado na construção da mentalidade do cidadão nacional. Em se tratando do patrimônio arqueológico, a valorização da cultura branca ocidental acabou por refletir na negação da multivocalidade dos vestígios do passado. Herdeira desse contexto, a arqueologia seguiu a mesma tendência e, conforme indica o meio especializado (GNECCO, 2010; SALERNO, 2012), sua prática tradicional privilegiou interpretações

do passado limitadas às “verdades do mundo ocidental” e assentadas na crença de uma história cronológica, linear e com fases subsequentes: civilização, modernidade e desenvolvimento.

Com base em Hodder (2008), a multivocalidade do passado sinaliza a existência de múltiplos significados para as coisas e objetos do passado. Compreendê-la em contextos arqueológicos consiste em aceitar os inúmeros sentidos que a materialidade arqueológica adquire nas vidas de grupos sociais. Na Amazônia, trabalhos fundados nessa perspectiva têm surgido na última década e possuem na produção de Bezerra (2014; 2017), Cabral (2014), Leite (2014), Moraes e Bezerra (2012), Schaan e Marques (2012), Silva e Garcia (2015) exemplos relevantes de preocupação com a multivocalidade da cultura material e com papel social da arqueologia junto a coletivos humanos.

É consenso entre os autores evidenciados que, na região, as interpretações a respeito da cultura material deixada por povos pretéritos são variadíssimas. Assim, elas revelam contextos em que as marcas do passado no meio ambiente são utilizadas para administrar as relações de grupos sociais com o mundo que os cerca. Em muitos casos, essas relações apontam para epistemologias distintas daquelas irradiadas pela ciência moderna e, por isso, se chocam com os cânones preservacionistas.

No Maracá, isso não é diferente. Conforme aponta o estudo de Leite (2014), nesse território existe um conjunto de narrativas fantásticas envolvendo encantados, visagens e assombrações. Dentre essas narrativas, destaca-se a que envolve Joana Alcântara e o sítio Buracão, onde há pinturas rupestres. Joana Alcântara é umas das personagens míticas mais significativas de toda a área e, na história oral local, ela é apresentada como uma benzedeira poderosa que tinha o poder de fazer o mal a quem lhe contrariasse.

Por meio de Leite (2014) e da pesquisa de campo nas comunidades, se sabe que, no imaginário das comunidades, o Buracão era o local de encante de Joana Alcântara e, após o seu desaparecimento, ela teria ido habitar nele, em uma forma não humana. Histórias como essa denotam a diversidade dos sentidos da

materialidade arqueológica na vida da população local. Outrossim, elas indicam que as relações entre as pessoas do lugar e os locais de ocorrência arqueológica rompem com a racionalidade científica e apresentam outras epistemologias.

Para além disso, a pesquisa realizada no PAE Maracá revelou que, nesse território, ao longo dos anos, a reprodução familiar, a distribuição espacial das comunidades, os hábitos alimentares, a economia e até o funcionamento de instituições são influenciados pelo extrativismo da castanha-da-amazônia (*Bertholletia excelsa*). A extração desse produto florestal marca o cotidiano dessa área e de todo o sul do Amapá e ainda manifesta modos específicos de reprodução cultural e organização social (SILVA, 2019, entrevista; SIMONIAN, 2001). Adiante, na Fotografia 02, destaca-se o pequeno Dienderson dos Anjos Souza, de nove anos. Morador da comunidade do Maruim, no Alto Maracá, ele mostra o jamanxim⁶ utilizado na extração da castanha do ano de 2019.

No Maracá, desde cedo, as crianças acompanham os pais na coleta da castanha, ocorrida entre os meses de janeiro e maio. Em geral, a produção delas é vendida individualmente, o que lhes permite acesso à renda. Por sua vez, na Fotografia 03, se vê uma casa de compra e estocagem da castanha. A casa está situada na vila Maracá, comunidade situada no médio Maracá, onde se concentra a comercialização do produto.

⁶ Cesto que se leva às costas, preso à testa e/ou aos ombros por uma alça. Nele, os extrativistas transportam a castanha e outros produtos florestais.

Fotografias 2-3: Dienderson dos Anjos Souza, na margem do rio Maracá, à altura da comunidade do Maruim; casa de compra e estocagem da castanha da amazônia (*Bertholletia excelsa*), vila Maracá



Foto: Ana Cristina Rocha Silva, 2019.

Ao considerar-se a realidade agroextrativista do território, é, sobretudo, por meio da lida na floresta que a população local se relaciona com os vestígios arqueológicos. Por conta disso, embora esses vestígios não despertem na população um elo com os indígenas que habitaram a região no passado recuado no tempo, eles ativam as memórias do tempo vivido, tal como defende Bezerra (2017). Essa percepção surgiu de um diálogo com senhor Francisco Souza da Silva (Fotografia 04), de 59 anos, morador da vila Maracá.

Conhecido localmente pelo apelido de Baladeira, em certa manhã, ao comentar sobre o encontro de vestígios arqueológicos, ele disse o seguinte:

[...] de vez em quando, dentro dessa mata, a gente acha essas peça de barro. Lá no meu terreno, que fica lá pro Alto Maracá, a gente tava em cima duma montanha, eu não sei como esses índio conseguiram morar lá, mas sei que só pode ser uma morada deles [...]. A gente passou caçando lá, tava no inverno e a gente tava pra lá tirando castanha, aí o meu filho disse: “ - papai, espia aquele pedaço de barro igual uma tigela”. Aí eu parei lá com ele e nós fomo olhar. É um lugar onde fizeram uma derrubada grande assim e criou só um capoeirão, uma capoeira baixa lá. Só tem uma árvore grande lá, uma samaumeira, mas ela é uma monstra duma árvore. Aí a gente foi ver [...] lá tava espalhado dessas vasilha, só os pedaço dela. Nós não encontramos nenhuma inteira [...] mas tinha uns pedaço assim com a alça das vasilha que eles faziam. Era tipo uma xícara assim, botava alça com uns fundo dessa altura assim. Umas tinham só as alça, outras só o fundo e umas já tavam toda quebrada. Nós encontramos tudo isso lá. Tem muito isso pra lá, eu andando com esses menino, a gente sempre achava. Eles eram tudo pequeno ainda e já andavam comigo pra tirar castanha (silêncio) [...]. Aí pra aguentar o tempo no mato, a gente saía pra caçar e eu levava eles comigo. Todos eles já sabem se virar no mato, cresceram assim. Dava o tempo da castanha e ia nós tudinho, só ficava a mulher aqui na vila [...] (SILVA, 2019, entrevista).

Inicialmente, a escuta do relato de Baladeira sinalizava somente a existência de sítios pré-coloniais nos castanhais do Alto Maracá. Outros interlocutores já haviam feito relatos de achados fortuitos nessa região e, até ali, isso não era novidade. No entanto, em determinado momento, ao falar dos filhos pequenos o acompanhando no trabalho extrativista, a voz de Baladeira embargou e, por um breve momento, ele ficou em silêncio. Naquele instante, o “[...] aprender a perceber [...]” de Restrepo (2016, p. 20) informou muito mais do que a ocorrência de sítios.

O rápido momento de emoção do interlocutor manifestou a trajetória de sua família. Junto com a lembrança daquelas tigelas de barro, ele lembrou da introdução dos filhos pequenos no trabalho extrativista, das caçadas por alimento, de uma vida inteira junto à floresta. Com bem ensina Bezerra (2017), mais do que o passado histórico e/ou arqueológico, aquelas vasilhas de barro falavam da vida vivida, da memória dos lugares, por meio de quem habita esses lugares.

Pelo que se expõe, na região do Maracá, não é o tempo histórico que ocupa as narrativas envoltas aos bens arqueológicos, é o tempo memorial e sua ligação com as paisagens. Como informa o relato de Baladeira, essas paisagens são vividas e seus usos divergem dos significados manipulados pela arqueologia e das regras de manejo do patrimônio arqueológico. Apesar disso, tal como assevera Bezerra (2017), ao invés de problematizar as relações entre as pessoas e a materialidade arqueológica, o discurso autorizado de patrimônio prefere normatizá-las.

Adiante, o relato de Maria Divina Videira de Jesus (Fotografia 05) exemplifica esse processo. Com 89 anos, ela é a moradora mais idosa da comunidade Conceição do Maracá. Desde criança, ela diz encontrar peças de barro, durante a rotina na floresta. No entanto, em face da legislação que rege o manejo do patrimônio arqueológico, essa ampla experiência junto a esses objetos é desqualificada. Eis sua fala:

[...] uma vez, minha mana, eu levei uma dessas peça de barro lá pra Macapá, naquela feira de artesanato que fica perto da Fortaleza [...]. Como a gente achava aquilo aos monte, eu peguei e levei. Hum, pra quê eu fui fazer isso!? Chegou lá ainda me fizeram foi medo! Me disseram: “– Olha, isso aqui, essas coisas que tá debaixo da terra isso é do governo federal. A senhora não pode mexer. Agora essas peça vão ficar aqui e isso vai pro museu”. Minha mana, eu saí de lá [...] sem peça, sem nada. Mas o jeito que falaram aquilo me doeu tanto, minha filha. Parecia que eu tinha roubado alguma coisa. Nunca na minha vida eu roubei nada. Eu cresci vendo aquelas coisa nessa terra. Eu, minha mãe, meus irmão, até meus filho, todos nós achava essas peças, quando nós tava no mato [...]. A gente cresceu com essas coisa, mas mesmo assim fizeram isso comigo lá pra Macapá. Pois eu vim embora e nunca mais quis saber de ir nesse negócio de artesanato de tanta vergonha que eu fiquei. Depois disso veio esse pessoal desse museu e tirou tudinho e levou embora. Eles chegam, minha filha, e não pedem nem permissão [...] E as pessoas pensam que quem achou foi eles. Mas não, minha filha, quem acha tudo somos nós [...] (DIVINA, 2019, entrevista).

Fotografias 04-05: Francisco Souza da Silva, o Baladeira, 59 anos, morador da vila Maracá; Maria Divina Videira de Jesus, 89 anos, moradora mais idosa da comunidade Conceição do Maracá



Foto: Ana Cristina Rocha Silva, 2019.

Por meio do relato de Maria Divina, vê-se que, mesmo possuindo uma vida inteira sobre ou no entorno de sítios arqueológicos, os afetos, os significados e as relações das pessoas junto aos objetos do passado são desqualificados. Essa desqualificação se dá em nome de uma lógica preservacionista que, na prática, atribui valor intrínseco a esses objetos e restringe o seu manejo aos profissionais da ciência. Neste ponto, há de destacar-se que, no Brasil, os bens arqueológicos são bens públicos da União, inalienáveis, imprescritíveis e cuja proteção é qualificada (MIRANDA, 2006; SOARES, 2007).

Ademais na condição de bem ambiental, o patrimônio arqueológico é tratado como um direito fundamental difuso. Isso obriga o Estado a assegurar sua proteção e efetividade (CUNHA FILHO; RABELO, 2018. SOARES; FARIAS, 2018). Para tanto, no país, a gestão dos bens arqueológicos é realizada por meio de um sistema de cogestão que envolve o IPHAN, arqueólogos, instituições de guarda, dentre outros.

Consonante com esse aparato protetivo, no PAE Maracá, a dinâmica preservacionista centralizada na figura do Estado prioriza a preservação dos objetos do passado e coloca as pessoas em segundo plano. Eis que, assim, se resguarda a materialidade dos artefatos arqueológicos, em detrimento das imaterialidades que eles evocam. Nessa lógica, ignoram-se os processos e as contradições sociais.

O abandono dos sítios e a vulnerabilidade social, econômica e ambiental

Ao mesmo tempo em que ignora os processos e as contradições sociais existentes no entorno dos sítios, a gestão centralizada no Estado não dá conta de garantir a preservação dos mesmos. Tampouco consegue contribuir para o desenvolvimento das comunidades, por meio do uso sustentável desse patrimônio de “proteção qualificada”. Apesar da área receber a atenção de pesquisadores e instituições desde o século XIX, o fato é que o patrimônio arqueológico existente no Maracá e as pesquisas lá desenvolvidas não têm se revertido em benefícios sociais para os coletivos humanos do lugar.

Desse modo, enquanto as urnas Maracá compõem as coleções de museus mundo afora, a situação dos famosos sítios arqueológicos do vale do rio Maracá é de abandono. Conforme se vê adiante, as pinturas rupestres do Buracão foram tomadas por cupins. Há de se lembrar que, segundo Cabral, Saldanha e Leite (2018), esse sítio está entre os poucos sítios de arte rupestre já registrados no Amapá. Apesar dessa singularidade, o Buracão não foi poupado do abandono do Estado e muito menos da ação dos cupins.

Fotografias 4-7: Paredões de pinturas rupestres afetadas por cupins, Buracão do Laranjal, 20/10/2019

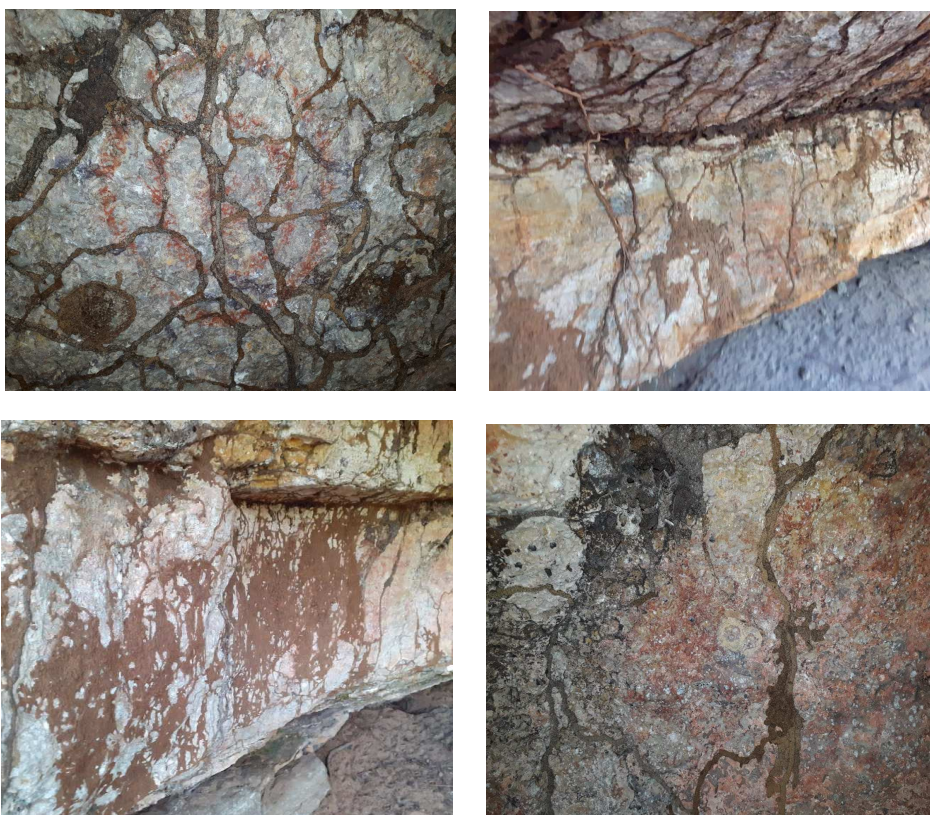


Foto: Ana Cristina Rocha Silva, 2019.

Não se limitando ao abandono dos sítios, a pesquisa revelou um cenário de vulnerabilidade social, econômica e ambiental, por parte das comunidades. Como descrito anteriormente, quando criado, o PAE Maracá vislumbrou a viabilização conjunta do uso sustentável dos recursos ambientais e da justiça social. Longe de alcançar a efetividade dessa conjunção, a realidade do assentamento negligencia direitos básicos.

No quesito educação, quase todas as comunidades só contam com a oferta da 1ª etapa do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) de maneira multisseriada. Desse modo, alunos de idades e séries diferentes compartilham a mesma sala de aula. A

vila Maracá é a única comunidade a ofertar o Ensino Fundamental e o Ensino Médio completos. Por conta disso, o Governo do Estado do Amapá (GEA) oferece transporte escolar às demais comunidades para o acesso à referida vila.

Contudo, os constantes atrasos no pagamento do serviço provocam muitas paralisações, por parte dos transportadores. Isso resulta em uma evasão significativa. Com a falta de assiduidade do transporte escolar, muitos alunos desistem de estudar. Essas dificuldades se refletem no nível de escolaridade da população. Assim, 45% dos entrevistados não concluíram o Ensino Fundamental e 23% não são alfabetizados.

No quesito educação, acrescenta-se o descaso do GEA para com a única escola adequada à realidade ambiental e social do assentamento: a Escola Família Agroextrativista do Maracá (EFAEXMA). Criada no ano 2000, a escola está situada na vila Maracá e nasceu para oportunizar uma educação condizente com a vida agroextrativista das famílias locais. Desse modo, a EFAEXMA adota a pedagogia da alternância, a fim de proporcionar a permanente troca de conhecimentos entre a escola e o meio ambiente em que o aluno vive e trabalha.

A instituição funciona por meio de recursos advindos de um convênio com o GEA e, desde 2010, tem tido problemas sucessivos para o recebimento desses recursos. Em 2019, esses problemas se agravaram; e de tal modo que o ano letivo só foi cumprido porque as comunidades que dependem da EFAEXMA se uniram em uma frente solidária pela escola. Assim, algumas famílias entraram com o valor de R\$ 50,00 (cinquenta reais) para os custos com a alimentação dos alunos que, no período de aulas, moram na escola, por meio do sistema de internato.

Aquelas que não puderam entrar com dinheiro, doaram alimentos, tais como peixe e farinha. Instituições parceiras também colaboraram e alguns professores deram aulas de maneira voluntária. Assim, cumpriu-se o ano letivo de 2019, mas diante dos problemas para o recebimento dos recursos do convênio com o GEA, as comunidades temem pelo fechamento da EFAEXMA. O que, por certo, irá agravar os problemas educacionais no PAE Maracá.

Na saúde, a única Unidade Básica de Saúde de toda a região fica na vila Maracá. Em virtude da ausência de energia elétrica 24 horas na vila, os serviços disponibilizados na unidade são limitados. Lá realizam-se apenas consultas e atendimentos de baixa complexidade. Exames especializados e casos mais sérios são encaminhados para a sede do município de Mazagão ou para Macapá. Sem condições de arcar com os custos desse deslocamento, não raro as pessoas desistem de buscar tratamento médico. Ademais, nenhuma das 36 comunidades do PAE Maracá possui saneamento básico. Como a região é endêmica de malária, a ausência de saneamento contribui para a transmissão da doença.

Na economia, o dinamismo almejado na criação o PAE Maracá não se efetivou, até então. Embora possua um potencial incontestável, inúmeros fatores impedem o dinamismo econômico do lugar. Dentre eles, destacam-se: a) a ausência de energia elétrica 24 horas; b) a precariedade dos ramais de acesso para as comunidades, o que dificulta o escoamento da produção; c) a insuficiência e/ou ausência de assistência técnica adequada ao agroextrativismo; d) as dificuldades na captação e gestão de créditos; e) a ingerência da Associação dos Trabalhadores Agroextrativistas do Maracá (ATEXMA)⁷.

Em consonância com esses fatores, a renda mensal de 52% das famílias é de até um salário mínimo. Vale informar que 54% delas são beneficiárias do Bolsa Família⁸ e, sem o valor recebido por meio desse programa, a renda mensal informada não seria alcançada. A agricultura⁹ é a principal fonte de renda de 46% dos núcleos familiares. Após ela, destacam-se: a extração da castanha (*Bertholletia excelsa*) com 36% de participação; o recebimento de aposentadorias e benefícios de prestação continuada (BPC) com 15%; e a extração do açaí (*Euterpe oleracea*) com 3% de presença na composição de renda.

⁷ A ATEXMA é a entidade representativa dos assentados. Ela detém a Concessão Real de Uso do território e, ao lado do INCRA, é cogestora do PAE Maracá.

⁸ Programa de transferência de renda para famílias carentes mantido pelo Governo Federal.

⁹ O principal produto agrícola é a mandioca (*Manihot esculenta* MART.), com a qual se faz a farinha e outros subprodutos.

Sobre os aspectos ambientais, algumas famílias relatam invasões de suas áreas. Tal fato se choca com as regras de uso tradicional do território e tem ocasionado inúmeros conflitos. Além disso, denúncias de extração ilegal de madeira e a pressão para a entrada do plantio de soja (*Glycine max*) na área do assentamento são constantes. Logo, em se tratando de sustentabilidade, a realidade do PAE Maracá tem deixado a desejar nas questões sociais, econômicas e ambientais.

Pelo exposto, não apenas os sítios arqueológicos estão vulneráveis, os modos de vida da população tradicional da área também. Com uma trajetória histórica e cultural vinculada ao agroextrativismo, essa população tem sofrido com a ausência do Estado e com o abandono das políticas públicas. Apesar do contexto ambiental e cultural riquíssimo, o PAE Maracá vive um cenário de muitas insustentabilidades.

Daí a necessidade de estratégias de desenvolvimento condizentes com a realidade local. Conforme desenvolvido adiante, a musealização social é vista como um caminho oportuno. Além de somar para o (re)conhecimento da história da região, ela pode contribuir para a compreensão da multivocalidade do patrimônio arqueológico na vida das comunidades; fortalecer os elos identitários da população local junto aos povos antigos que habitaram o lugar; e permitir meios de sustentabilidade fundados no usufruto de bens culturais.

A contribuição da museologia social

Ao considerar-se a tradição, a prática museal concebe a coleção como o motor do processo de musealização. Com base em Cândido (2018), ao longo dos anos, essa perspectiva tem promovido uma espécie de deslocamento “[...] de fora pra dentro [...]” (CÂNDIDO, 2018, p. 422) que encapsula bens culturais em um determinado espaço e os aparta de seus contextos e contradições sociais. No campo da musealização, de acordo com Cândido (2018), essa descontextualização e desterritorialização de objetos passa a ser questionada notadamente na década de

1970, por ocasião da mesa redonda que discutia a ideia de museu integrado. Precisamente, isso se deu em 1972, no Chile, no âmbito do evento denominado *O Desenvolvimento e o Papel dos Museus no Mundo Contemporâneo*.

Doravante, o processo de musealização é entendido como “[...] um campo de relações: entre pessoas, seu patrimônio e seu meio ambiente (território) e, em especial, a qualificação destas relações em proveito do desenvolvimento da sociedade” (CÂNDIDO, 2018, p. 422). Nessa direção, sob os aportes de Chagas (2003), Cândido (2018) explica que a museologia se constitui da ligação entre seres humanos, objetos culturalmente qualificados e espaços socialmente constituídos.

Isto posto, para a autora, o processo de musealização se dá a partir da seleção e atribuição de sentidos realizada no interior de um universo patrimonial amplo. Assim, ele resulta em um recorte composto por um “[...] conjunto de indicadores da memória ou referências patrimoniais tangíveis ou intangíveis, naturais ou artificiais, indistintamente” (CÂNDIDO, 2018, p 423). De tal modo, as relações entre território, relações sociais e elementos culturais ganham notoriedade e corroboram para o reconhecimento do patrimônio como uma construção social.

Pelo que se expõe e com base em Cândido (2018), ao inspirar-se nesses moldes, a modalidade de museu integrado viabiliza conexões intra e extramuros. Assim, soma para com processos de gestão territorial e de desenvolvimento local sustentável, conforme prevê o Conselho Internacional de Museus (ICOM). Ainda, nesse tipo de museu, se oportunizam abordagens integradoras da cultura e do patrimônio, de maneira a desconstruir a ilusória separação das categorias patrimônio material e patrimônio imaterial.

A esse respeito, entende-se a partir de Meneses (2004) que separar bens materiais e bens imateriais, para fins de um desmembramento fictício da vida, pressupõe o fim das possibilidades de apreensão dos processos em que a cultura é construída. Logo, permitir uma visão integradora desses elementos é contribuir para o entendimento de que não existe um patrimônio material. O que há é um patrimônio único, cuja natureza é imaterial e que é produzido com base em uma cultura que se transmite no tempo e no espaço, tal como assevera Horta (2005).

Ao ter-se em vista as possibilidades descritas, há de se reconhecer que a proposta de museu integrado é alternativa interessante para a preservação do patrimônio arqueológico situado no PAE Maracá. Como se viu nas seções anteriores, nesse território, as relações entre as comunidades e os vestígios arqueológicos adquirem sentidos múltiplos. A considerar-se o estudo de Leite (2014), alguns desses sentidos revelam um imaginário fantástico no entorno dos sítios. Assim, os objetos do passado estão imersos em um conjunto de fenômenos que regulam a relação humana junto ao meio ambiente.

Indo além, relatos como os do senhor Baladeira e de Maria Divina manifestam que, na vida cotidiana das comunidades, os vestígios do passado narram as trajetórias da população local. Associadas à prática do agroextrativismo, essas trajetórias contam sobre famílias inteiras que, ao lutar pela sobrevivência junto à floresta, se deparam com sítios arqueológicos e, por meio deles, constroem suas narrativas e memórias de vida. Em face dessas especificidades e com base em Julião (2006), a cultura material possui ligações intrínsecas com aspectos intangíveis, uma vez que seus sentidos ultrapassam o universo palpável e instruem sobre a produção e reprodução social das sociedades.

A despeito de todas essas conexões, as relações entre as pessoas e os sítios arqueológicos são deslegitimadas por uma prática preservacionista centralizada na ação do Estado e nos especialistas do patrimônio. No caso dos bens arqueológicos, tais especialistas são notadamente representados por arqueólogos, profissionais outorgados pelo Estado para o manejo dos bens em tela. Com base nos ensinamentos de Smith (2011), avalia-se que, ao longo dos anos, por reduzir-se à realização de prospecções e resgates, a gestão patrimonial executada na região do Maracá tem limitado a herança ao físico, a base material de objetos que operam como um bilhete de identidade e conferem a esta última um sentido universal.

Ao considerar materiais arqueológicos esteticamente importantes e não renováveis, essa gestão tem reduzido as comunidades locais à condição de meras expectadoras da retirada de artefatos arqueológicos, sob a justificativa de proteção e de preservação da herança cultural. Nessa perspectiva, conforme instrui Smith

(2011), a herança é tida como algo encontrado, cujo valor inato e essência falarão para as gerações presentes e futuras e garantirão à estas a compreensão de seu lugar no mundo. De tal modo, a herança ofertada pelo patrimônio cultural é a formação de um senso comum e compartilhado de identidade humana.

Denominado por Smith (2011, p. 42-43) de “[...] discurso autorizado de patrimônio cultural [...]”, esse processo aprisiona a criatividade humana, ao validar e defender certas narrativas em detrimento de outras. Por conta disso e parafraseando Smith (2011), há de se entender que o patrimônio não existe, ele é criado e, portanto, deve ser compreendido como um processo. Entendido assim, ele encontrará eco na realidade das comunidades do PAE Maracá e contribuirá para que elas deixem de ocupar espaço periférico nas políticas públicas de gestão. E é justamente nessa missão que a modalidade de museu integrado se mostra pertinente.

Ao se desprender das coleções e esforçar-se para a apreensão dos processos existentes no entorno de bens culturais, o museu integrado oferece notabilidade para os saberes, os conflitos, as lutas, os interesses, as memórias e os modos de vida de grupos sociais. Uma vez efetivada no PAE Maracá, essa proposta de museu permitirá a compreensão da multivocalidade do patrimônio arqueológico existente naquela área.

Assim, além de poder explorar a complexidade e a singularidade da cultura material dos povos indígenas que habitaram o lugar na antiguidade, o museu integrado há de fazer entender que, em âmbito local, as experiências das comunidades junto aos sítios cruzam mundos reais e imaginados (LEITE, 2014), revelando relações que escapam aos preceitos da ciência. Essas relações demonstram que, dentre os inúmeros vínculos com o território, existem valores culturais que indicam um elo imaterial que ultrapassa a racionalidade utilitarista e expressa uma visão de natureza complexa. Por esse ângulo, ao ter-se como exemplo o imaginário fantástico em torno do Buracão, mais do que ensinar sobre arte rupestre, o local instrui a respeito das subjetividades existentes entre natureza e cultura.

Outrossim, a proposta de museu integrado há de permitir o destaque para a historicidade da luta das comunidades locais pelo uso dos recursos ambientais daquele território. Como se viu nas seções iniciais, ao longo dos anos, a humanidade do sul do Amapá enfrenta o avanço do capitalismo sobre suas terras. No passado, esse avanço culminou no domínio do aviamento, na formação de um dos maiores latifúndios do planeta¹⁰ e no desmantelamento da população extrativista local.

Ao combater esse avanço, as comunidades tradicionais do sul do estado romperam com a dinâmica fundiária que impedia a posse e o usufruto de suas colocações, por meio da criação do PAE Maracá. Logo, a conquista do assentamento de caráter agroextrativista constitui elemento do embate histórico da população tradicional contra as mazelas perpetuadas pelo domínio do capitalismo na região. Ao propor a criação de áreas ambientais específicas para o uso tradicional do território, os movimentos sociais do sul do Amapá demonstraram a necessidade de políticas públicas para a viabilização conjunta do uso sustentável da floresta e da justiça social.

Eis que, tal ação, revela um movimento concatenado com o cenário nacional e internacional, em que as consequências do desenvolvimento fundado no economicismo passam a ser questionadas. Logo, a criação do PAE Maracá está contida em dinâmicas globais-locais/locais-globais (APPADURAI, 2002) assentadas na ideia de desenvolvimento sustentável. Embora tenha ganhado projeção nacional (ALLEGRETTI, 2002), essa trajetória de luta é pouco conhecida.

De tal modo, quase sempre, quando abordada em espaços museais tradicionais, a área do vale do rio Maracá é destacada apenas pela cultura material dos seus sítios arqueológicos. A realidade social e ambiental das populações situadas sobre ou ao redor desses sítios é ignorada, como se eles fossem a-históricos e, no decorrer dos tempos, não tivessem elo algum com os processos em sua volta. Destarte, o destaque para a historicidade da luta dos movimentos sociais locais há de manifestar os modos de vida da população local e mostrar que,

¹⁰ O latifúndio formado pelo Coronel José Júlio.

até os dias atuais, tais modos têm sido ameaçados por interesses da estrutura capitalista tradicional¹¹.

Uma vez explorados em ambiente museal, os hábitos, costumes, tradições e crenças dessa população tradicional revelará o vínculo indissociável entre natureza e cultura, de maneira a expor a incompatibilidade entre a lógica capitalista e a sua dignidade. Assim, o próprio museu se torna instrumento de resistência frente ao sistema capitalista estruturante. Imerso nesse contexto, se fará entender que o patrimônio arqueológico não está dissociado dos fenômenos sociais do presente (CASTAÑEDA, 2008). Desse modo, no Maracá, o museu há de ser elemento conscientizador da inviabilidade da preservação do patrimônio arqueológico sem a preservação do meio ambiente e dos modos de vida locais.

Por fim, considerando o abandono dos sítios arqueológicos, a negligência do Estado para com a realidade agroextrativista do território e a vulnerabilidade social, econômica e ambiental das comunidades, a efetivação de uma proposta de museu integrado haverá de possibilitar a sustentabilidade dos sítios e da população local. Isso é possível por meio da gestão compartilhada, estratégia definida por Pardi (2002) como um conjunto de ações desenvolvidas por vários atores, cuja junção de esforços vislumbra identificar, promover e preservar aquilo que se entende como a produção documental dos povos antigos.

Associada à proposta de museu integrado, por certo a gestão

¹¹ Inclusive, por conta desses interesses, cinco comunidades cobram uma nova situação fundiária para suas áreas, são elas: Conceição do Maracá, Mari, Joaquina, Fortaleza e Laranjal do Maracá. Ao temer a invasão do agronegócio e da exploração madeireira em seus territórios, desde 2012, essas comunidades lutam pelo reconhecimento da área como sendo de remanescentes de quilombo. A luta justifica-se não apenas pela trajetória histórica do lugar, associada à transferência da população da Mazagão africana para a Nova Mazagão, no século XVIII, como também pela necessidade de uma situação fundiária mais segura, em face das investidas de grupos empresariais externos para a exploração madeireira e para o ingresso da cultura da soja, no âmbito do PAE Maracá. Em 2013, a Fundação Cultural Palmares reconheceu a legitimidade da área requerida como sendo de remanescentes quilombolas. Em 2019, o laudo antropológico foi concluído e, desde então, o processo segue no INCRA para fins da titulação definitiva. Ao ter-se em vista a trajetória de luta das populações tradicionais da região, esse processo é mais um capítulo da luta dos movimentos sociais locais pelo direito de uso do território em conformidade com sua cultura.

compartilhada facilita o envolvimento de grupos locais. Assim, não se limitando a abordar o passado, o museu estará próximo da realidade e das demandas da sociedade, de modo a propor reflexões amplas a respeito das relações entre homem, meio ambiente e território. Eis que, dessa maneira, o museu se alinha à ciência do concreto (LÉVI-STRAUSS, 1976) e soma para o alcance da efetividade do paradigma participacionista (CANCLINI, 1994), em direção ao uso social do patrimônio cultural.

Considerações finais

Implementada com o objetivo de impulsionar o protagonismo da sociedade civil na gestão dos recursos culturais, a política preservacionista orientada pelo Estado brasileiro a partir do século XXI se esforça para superar o processo tradicional de preservação praticado ao longo do século XX. Iluminada pela “Constituição Cidadã de 1988”, essa política está fundamentada na participação social e uma de suas diretrizes centrais é o fomento do desenvolvimento local, por meio do usufruto do patrimônio cultural. Em se tratando do desenvolvimento por meio do usufruto do patrimônio arqueológico, a prática preservacionista praticada na área do PAE Maracá, no município de Mazagão-AP, está muito longe de cumprir a orientação da política patrimonial em curso.

Nesse território, ao ser protagonizada pelo Estado, a prática preservacionista desqualifica e invalida os múltiplos modos de apreensão do patrimônio arqueológico, por parte das comunidades locais. Assim, se tem uma política conservacionista monumentalista (CANCLINI, 1994), uma vez que a definição e promoção do patrimônio arqueológico fica limitada ao Estado. Por meio de suas instituições e profissionais habilitados, é o Estado que identifica, resgata, preserva e custodia os bens arqueológicos.

A reprodução dessa lógica tem empurrado a sociedade local para uma posição periférica, no trato do patrimônio em tela. De tal modo, ao invés de somar para com o desenvolvimento do PAE Maracá, a gestão do patrimônio arqueológico

corroborar para o desmantelamento dos processos culturais existentes no entorno dos sítios. Eis que essa dinâmica revela um cenário controverso, no qual as diretrizes da política patrimonial atual defendem o fomento do protagonismo da sociedade civil na gestão dos bens culturais e, na prática, a gestão negligencia essa participação.

Reflexos desse contrassenso são observados na situação dos sítios e na realidade das comunidades. Ante a incapacidade do Estado em proteger os sítios arqueológicos e envolver a sociedade na gestão, tanto os sítios como as comunidades vivem cenários de muitas insustentabilidades. Pelo exposto, neste trabalho, apontou-se algumas possibilidades de contribuição da museologia social, por meio da modalidade de museu integrado, para a promoção do desenvolvimento qualitativo, no âmbito do PAE Maracá.

Ao permitir uma abordagem integradora da cultura e do patrimônio, essa modalidade de museu tem potencial para criar conexões intra e extramuros, de maneira a viabilizar processos de gestão territorial e de desenvolvimento local sustentável. Pelo exposto, o museu torna-se instrumento de conscientização da ampla relação entre homem, meio ambiente e território. Por seu turno, essa conscientização contribui para o entendimento de que, no PAE Maracá, sem a preservação dos recursos naturais e dos modos de vida das comunidades, a preservação do patrimônio arqueológico é inviável e não se justifica, posto que a titular de direito desse patrimônio é a sociedade e ele deve ser usado em benefício dela.

A indicação da museologia social como estratégia de desenvolvimento para o território do PAE Maracá não é novidade do trabalho aqui apresentado. No ano de 2009, o IPHAN apresentou um grande projeto¹² para a musealização de dois

¹² O projeto foi realizado em parceria com a Universidade Federal do Pará (UFPA), o Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG) e o Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Amapá (IEPA). Além de contemplar os sítios da região do Maracá, o projeto abrangeu, ainda, o sítio de estruturas megalíticas do município de Calçoene-AP e os sítios de pintura rupestre do Parque Estadual Monte Alegre, no município de nome homônimo, no Pará.

sítios arqueológicos existentes nessa área¹³. A proposta previu a criação de infraestruturas adequadas nos sítios e entorno, de modo a reverter a situação de vulnerabilidade dos mesmos. Para além das infraestruturas, o projeto de musealização previu um conjunto de ações para o estímulo do conhecimento, da valorização e da preservação do patrimônio arqueológico, por parte das populações locais e de visitantes.

Apesar do esforço do meio especializado para a construção de uma proposta adequada à realidade do Maracá, o projeto foi inviabilizado pela burocracia estatal, pelo não cumprimento de acordos e parcerias prometidos pelo Poder Público, pela pouca vontade política e pelo não envolvimento da sociedade local. Em face do exposto, a implementação de um projeto alinhado à orientação metodológica da museologia social não depende unicamente da ação de especialistas. Sem vontade política e engajamento social, uma proposta do tipo dificilmente se efetivará no PAE Maracá.

Ademais, a pouca presença do Estado no assentamento impõe um conjunto de limitações a projetos de desenvolvimento de maior envergadura. Dentre algumas dessas limitações, destacam-se: i) a não pavimentação do trecho sul da BR-156, o que dificulta o acesso à região; ii) a ausência de energia elétrica 24 horas em todas as comunidades; iii) a inexistência de saneamento básico também em todo o assentamento; e iv) a desgovernança da ATEXMA, entidade representativa dos assentados que é cogestora do território e que, segundo o que se apurou em campo, se afastou das demandas locais. Contudo, nenhuma dessas limitações esvazia a potencialidade de um museu integrado na região.

Além de atender um desejo antigo das comunidades locais, a efetivação de uma proposta do tipo há de permitir o acesso das comunidades ao conhecimento produzido pelas pesquisas realizadas naquele território. A emprestarem-se as palavras de Lima (2007, p. 6), ao transpor os muros de universidades e laboratórios científicos em direção ao povo do Maracá, esse conhecimento há de conferir “[...] a

¹³ Os sítios selecionados para serem musealizados no Maracá foram: o sítio cemitério denominado Gruta do Veado e o sítio com pinturas rupestres conhecido localmente como Buracão.

deslocados o sentido de lugar e de pertencimento, inspirando orgulho étnico e cidadania, restaurando autoestima, respeito e dignidade onde eles foram perdidos [...]”. Assim, por certo o patrimônio arqueológico pode se tornar instrumento de emancipação e de desenvolvimento.

Referências

ALLEGRETTI, M. H. **A construção social de políticas ambientais**: Chico Mendes e os movimentos seringueiros. 2002. 827f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) - Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

APPADURAI, A. Disjuncture and difference in the global cultural economy. In: INDA, J. X.; ROSALDO, R. **The anthropology of globalization**: a reader. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2002. p. 46-64.

BERTHO, A. **Museu Paraense Emílio Goeldi**: a antropologia na perspectiva de um saber sobre e na Amazônia (1886-1921). Boletim Museu Paraense Emílio Goeldi, Belém, Série Antropologia, v. 9, n. 1, p. 55-101, 1994.

BEZERRA, M. **Teto e afeto**: sobre as pessoas, as coisas e a arqueologia na Amazônia. Belém: GKNoronha, 2017.

BEZERRA, M. As cores do passado na Amazônia: o patrimônio arqueológico no artesanato da vila de Joanes, ilha do Marajó, Brasil. **Amazônica**, Belém, v. 6, n. 2, p. 418-441, 2014. Dossiê: arqueólogos e comunidades locais na Amazônia. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/issue/view/99>

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 4 ed. São Paulo, Cortez Editora, 2011.

CABRAL, M. P.; SALDANHA, J. D. de M.; LEITE, L. F. S. C. Um breve panorama sobre a arte rupestre no Amapá. **Habitus**. v. 16, n.2, p. 425-448, jul./dez. 2018.

CABRAL, M. P.; SALDANHA, J. D. de M.; LEITE, L. F. S. C. De cacos, pedras moles e outras marcas: percursos de uma arqueologia não-qualificada. **Amazônica**, Belém, v. 6, n. 2, p. 314-331, 2014. Dossiê: arqueólogos e comunidades locais na Amazônia. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/issue/view/99>

CANCLINI, N. G. O patrimônio cultural e a construção imaginária do nacional. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n. 23, p. 95-115, 1994.

CÂNDIDO, M. M. D. Museus e patrimônio cultural imaterial. In: SOARES, I. V. P.; PRAGMÁCIO, M. (Org.). **Tutela jurídica e política de preservação do patrimônio cultural imaterial**. Salvador: Editora JusPodivm, 2018, p. 421-444.

CASTANEDA, Q. E. The “Ethnographic Turn” in Archaeology: research positioning and reflexivity in Ethnographic Archaeologies. In: Castaneda, Q.E. & Matthews, C.N. (eds.) – **Ethnographic Archaeologies: reflections on stakeholders and archaeological practices**. Altamira Press, 2008, p. 25-61.

CHUVA, M. Preservação do patrimônio cultural no Brasil: uma perspectiva histórica, ética e política. In: CHUVA, M; NOGUEIRA, A. G. R. (Org.). **Patrimônio cultural: políticas e perspectivas de preservação no Brasil**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012. p. 67-78.

CUNHA FILHO, F. H.; RABÊLO, C. N. O caráter multiforme, ubíquo e multiconcorrencial da vigilância sobre o patrimônio cultural brasileiro. In: SOARES, I. V. P.; PRAGMÁCIO, M. (Org.). **Tutela jurídica e política de preservação do patrimônio cultural imaterial**. Salvador: Editora JusPodivm, 2018, p. 87-106.

DIVINA, M. **Entrevista concedida à Ana Cristina Rocha Silva a respeito do encontro de sítios arqueológicos na região do Maracá.** Vila Maracá. 18. out. 2019. (Anotações de A. C. R. Silva; arquivo pessoal).

FARABEE, W. C. Explorations at the Mouth of the Amazon. **Museum Journal** 12. 1921, p. 142-161.

FILOCREÃO, A. S. M. **Agroextrativismo e capitalismo na Amazônia:** as transformações recentes no agroextrativismo do Sul do Amapá. 2014. 541f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Socioambiental) - Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

FONSECA, M. C. L.; Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. In: ABREU, R; CHAGAS, M. (Org.). **Memória e patrimônio:** ensaios contemporâneos. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p. 59-79.

FREITAS, E. C. de. **Entrevista concedida à Ana Cristina Rocha Silva a respeito do encontro de sítios arqueológicos na região do Maracá.** Vila Maracá. 19. out. 2019. (Anotações de A. C. R. Silva; arquivo pessoal).

GNECCO, C. Da arqueologia do passado à arqueologia do futuro: anotações sobre multiculturalismo e multivocalidade. **Amazônica**, v. 2, n. 1, p. 92-103, 2010.

GONÇALVES, J. R. S. Os museus e a cidade. **Memória e patrimônio:** ensaios contemporâneos. In: ABREU, R.; CHAGAS, M. (Org.) 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009, p. 171-186.

GUAPINDAIA, V. Encountering the ancestors: the Maracá urns. In: MCEWAN, C.; BARRETO, C.; NEVES, E. (Org.) **Unknown Amazon: culture in nature in ancient Brazil**. London: British Museum, 2001, p. 153-173.

GUEDES, A. P. L. Relatório sobre uma missão ethnographica e archeologica aos rios Maracá e Anauerá-Pucú (Guiana Brasileira). **Boletim do Museu Paraense de História Natural e Etnografia**, Belém, v. 2, p. 42-63, 1897.

HILBERT, K.; BARRETO, M. V. **Relatório de viagem do projeto arqueológico de levantamento de sítios pré-cerâmicos no rio Maracá-AP**. 1988. 30 p. Mimeografado.

HODDER, I. Multivocality and social archaeology. **Evaluating multiple narratives**. New York, NY: Springer, 2008. p. 196-200.

HORTA, M. de L. P. Lições das coisas: o enigma e o desafio da educação patrimonial. In: CHAGAS, Mario (Org.). **Museus: antropofagia da memória e do patrimônio**. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. n. 31, 2005, p. 1-12.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1976.

JULIÃO, L. Pesquisa histórica no museu: In: **Caderno de Diretrizes Museológicas I**. Brasília: MinC/Iphan/Demu; Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura, Superintendência de Museus, 2006, p. 94-105.

LEITE, L. F. S. C. **Pedaços de pote, bonecos de barro e encantados em Laranjal do Maracá, Mazagão-Amapá: perspectivas de uma Arqueologia pública na Amazônia**. Belém, 2014, 154 f., il. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal do Pará, 2014.

LÉVI-STRAUSS, C. A ciência do concreto. In: LÉVI-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, [1962] 1976. p. 19-55.

LIMA, T. A. Um passado para o presente: preservação arqueológica em questão. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, nº 33, 2007, p. 5-21.

MEGGERS, B. J. e C. EVANS. **Archeological investigations at the mouth of the Amazon**. Vol. Bulletin 167. Washington, D.C.: U.S. Govt. Print. Off. 1957.

MENESES, J. N. C. **História e turismo cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MENESES, U. T. B. de. O campo do patrimônio cultural: uma revisão de premissas. In: SUTTI, W. (Coord.). **I Fórum Nacional do Patrimônio Cultural: sistema nacional de patrimônio cultural – desafios, estratégias e experiências para uma nova gestão**. Brasília: IPHAN, 2012. p. 25-39.

MIRANDA, M. P. de S. **Tutela do patrimônio cultural brasileiro: doutrina, jurisprudência, legislação**. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

MORAES, I. P.; BEZERRA, M. 2012. Na beira da faixa: um estudo de caso sobre o patrimônio arqueológico, as mulheres e as paisagens na Transamazônica. In: SCHAAN, D. (Org.). **Arqueologia, Patrimônio e Multiculturalismo na Beira da Estrada: pesquisando ao longo das Rodovias Transamazônica e Santarém-Cuiabá**, Pará, Belém: GK Noronha, 2012, p. 109-134.

NUNES FILHO, E. P. **Túmulos pré-históricos no Amapá: sepultamentos em poço**. Macapá: Editor, 2010.

ORTIZ, R. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

PARDI, M. L. **Gestão do Patrimônio arqueológico, documentação e política de preservação**. Goiânia, 2002. 289 f. Dissertação de Mestrado. Instituto Goiano de Pré-História, 2002.

PENNA, D. S. F. **Obras completas de Domingos Soares Penna**. Belém: Conselho Estadual de Cultura, 1973. 268 p. (Coleção Cultura Paraense. Série Inácio Moura).

PEDROSO, J. da S. Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Rio Iratapuru: um estudo sobre sustentabilidade e atividades humanas. In: SIMONIAN, L. T. L. (Org). **Políticas públicas, desenvolvimento, unidades de conservação e outras questões socioambientais no Amapá**. Belém: NAEA; MPEAP, 2010. p. 267-286.

PORTA, P. **Política de preservação do patrimônio cultural no Brasil: diretrizes, linhas de ação e resultados: 2000/2010**. Brasília: IPHAN/Monumenta, 2012.

RESTREPO, E. **Etnografia: alcances, técnicas y éticas**. Bogotá: PU Javeriana, 2016.

RIBEIRO, A. C.; CHAGAS, M. A.; NASCIMENTO, E. P. do. Capital social e clientelista em comunidades extrativistas no sul do Amapá – Amazônia brasileira. **Novos Cadernos NAEA**, v. 22, n. 3, p. 45-67, set-dez, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/viewFile/7915/6050>

SALERNO, V. M. Pensar la arqueologia desde el sur. **Complutum**, v. 23, n. 2, p. 191-203, 2012.

SCHAAN, D. P.; MARQUES, F. L. T. Por que não um filho de Joanes? Arqueologia e comunidades locais em Joanes, Ilha de Marajó. **Revista de Arqueologia**, v. 25, n. 1, p. 106-123, 2012.

SILVA, F. A.; GARCIA, L. L. W. Território e memória dos Asurini do Xingu: arqueologia colaborativa na T. I. Kuatineму, Pará. **Amazônica**, v. 7, n. 1, p. 74-99, 2015.

SILVA, F. S. da. **Entrevista concedida à Ana Cristina Rocha Silva a respeito da rotina nos castanhais do PAE Maracá**. Vila Maracá. 07. out. 2019. (Anotações de A. C. R. Silva; arquivo pessoal).

SILVA, J. M. da. **Entrevista concedida à Ana Cristina Rocha Silva a respeito da retirada de material arqueológico do Maracá**. Vila Maracá. 24. out. 2019. (Anotações de A. C. R. Silva; arquivo pessoal).

SMITH, L. El “espejo patrimonial” – ilusión narcisista o reflexiones múltiples? **Antípota**, n. 12, p. 39-63, 2011.

SIMONIAN, L. T. L. Relações de trabalho e de gênero nos balatais da Amazônia brasileira. In: SCHERER, E.; OLIVEIRA, J. A. (Org.). **Amazônia**: políticas públicas e diversidade cultural. Rio de Janeiro: Garamond, 2006. p. 195-232.

SIMONIAN, L. T. L. Mulheres, cultura e mudanças nos castanhais do sul do Amapá. In: SIMONIAN, L. T. L. **Mulheres da floresta amazônica**: entre o trabalho e a cultura. Belém: Editora do NAEA, 2001. p. 107-148.

SOARES, I. V. P.; FARIAS, T. Patrimônio cultural imaterial no licenciamento ambiental. In: SOARES, I. V. P.; PRAGMÁCIO, M. (Org.). **Tutela jurídica e política de preservação do patrimônio cultural imaterial**. Salvador: Editora JusPodivm, 2018, p. 145-182.

SOARES, I. V. P.; FARIAS, T. **Proteção jurídica do patrimônio arqueológico no Brasil**: fundamentos para efetividade da tutela em face de obras e atividades impactantes. Erechim: Halibis, 2007.

SOUZA JÚNIOR, J. A. Grão Pará e Caiena: a fronteira da rebelião. In: BRITO, A. J. I.; ROMANI, C.; BASTOS, C. A. **Limites fluentes**: fronteiras e identidades na América Latina (Séculos XVIII-XXI). Curitiba: CRV, 2013. p. 173-182.

VIDAL, L. **Mazagão**: a cidade que atravessou o Atlântico. São Paulo: Martins, 2008.

Educação patrimonial no campo das pesquisas arqueológicas e o papel dos museus

Edinaldo Pinheiro Nunes Filho
Rejane Cleide Lemos de Vasconcelos

Introdução

Em 1981 – antes, portanto, da Constituição Federal de 1988 –, a Lei da Política Nacional do Meio Ambiente (Lei nº 6.938/1981) já evidenciara a importância da informação para a preservação do meio ambiente, dispondo que:

Art. 4º. - A Política Nacional do Meio Ambiente visará:

V- à (“sic”) difusão de tecnologias de manejo do meio ambiente, à (“sic”) **divulgação de dados e informações ambientais** e à (“sic”) formação de uma consciência pública sobre a necessidade de preservação da qualidade ambiental e do equilíbrio ecológico; (BRASIL, 1981, grifo nosso).

No compasso da Lei nº 6.938/1981, a Portaria IPHAN 230/2002 estabelecia que após o salvamento arqueológico deveria ser feito um relatório detalhado acerca do trabalho realizado, constando os resultados científicos dos esforços despendidos em termos de produção de conhecimento sobre a arqueologia da área estudada. Esses resultados seriam incorporados à Memória Nacional, minimizando a perda física dos sítios arqueológicos, ficando disponíveis para toda a

comunidade. Infelizmente, a Instrução Normativa nº 001 de 25 de março de 2015 do IPHAN, que revogou a Portaria do nº 230/2002, não fez menção a esta questão. No entanto, continuou dando destaque à educação patrimonial no art. 43 e seguintes.

Nesse sentido, a educação ambiental patrimonial e a educação museal são formas de acesso a esse conhecimento e igualmente recursos valiosos para o despertar da consciência ambiental, implicando no dever de se preservar o patrimônio cultural para a comunidade e, assim, salvaguardar a continuidade da história de um povo para toda a sociedade.

A educação ambiental

Os debates acerca da construção de uma visão crítica sobre as questões que permeiam os problemas ambientais adquiriram, grosso modo, maior profundidade na década de 1960, com a emergência de movimentos ambientalistas ainda aterrorizados com as consequências nefastas dos ataques nucleares de 1945 nas cidades de Hiroshima e Nagasaki. Em 1962, assistiu-se a assinatura de um tratado entre os Estados Unidos, a então União Soviética e a Grã-Bretanha, que proibia, parcialmente, a realização de testes nucleares. Anos mais tarde, no dia 22 de abril de 1970, ocorreria a Conferência de Estocolmo, um marco histórico para o ambientalismo e, para alguns estudiosos, o marco inicial para as discussões a respeito da Educação Ambiental (ESTEVAM; PESTANA; LEAL, 2008, p. 6).

Observa-se que o surgimento dos movimentos ambientalistas, seu engajamento e articulação só foram possíveis em virtude do acesso que seus militantes tiveram às informações, acesso este, concretizado através da educação ambiental (mesmo que antes esse termo não fosse usado). Educação desta natureza, que ocorre em diversos espaços de interação social (educação não formal) ou nas instituições de ensino (educação formal). De acordo com Leite e Ayala (2014, p. 51), a informação, participação e educação ambiental ligam-se umas às outras em redes, sendo a educação o ponto de conexão entre elas, sem a qual o cidadão não poderá exercer seu papel em plenitude.

Em linhas gerais, concebe-se a educação como um processo de atuação da comunidade sobre o desenvolvimento do indivíduo para que este possa atuar em prol de objetivos coletivos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 1º, assinala que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

No plano ambiental, por educação entende-se: a) reduzir os custos ambientais, uma vez que a população será a guardiã do meio ambiente; b) concretizar o princípio da prevenção; c) construir uma consciência ecológica, que permitirá, apenas, o uso de tecnologias limpas; d) estimular a efetivação do princípio da solidariedade, assim se perceberá que o meio ambiente é único, indivisível e de interesse difuso, devendo ser justa e distributivamente acessível a todos; e) efetivar o princípio da participação, entre outras finalidades (FIORILLO; RODRIGUES, 1999, p. 147).

A Declaração de Estocolmo, conforme já mencionado, é referenciada por muitos autores como o marco inicial da educação ambiental contemporânea. Em seu princípio 19, destaca a importância da educação para as questões ambientais:

Princípio 19

É indispensável um esforço para a educação em questões ambientais, dirigida tanto às gerações jovens como aos adultos e que preste a devida atenção ao setor da população menos privilegiado, para fundamentar as bases de uma opinião pública bem informada, e de uma conduta dos indivíduos, das empresas e das coletividades inspirada no sentido de sua responsabilidade sobre a proteção e melhoramento do meio ambiente em toda sua dimensão humana (Declaração de Estocolmo, 1972).

Assim, Reigota (2009, p. 24) conclui a respeito da Conferência: “Uma resolução importante da conferência de Estocolmo em 1972 foi a que se deve educar o cidadão e a cidadã para a solução dos problemas ambientais”. Destaca-se, ainda, a Recomendação nº 96 do referido encontro, que reconhece o desenvolvimento da Educação Ambiental como um elemento crítico para o combate à crise mundial.

Em 1977, a Declaração da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental de Tbilisi, na antiga União Soviética, definiu como função da educação ambiental criar uma consciência e compreensão dos problemas ambientais e estimular a formação de comportamentos positivos.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 concebe a educação como um pressuposto para o exercício da cidadania (CF. art. 205) e, particularmente, a educação ambiental como o escopo para a construção dessa cidadania no domínio ambiental (CF. art. 225), estabelecendo que todos possuem o direito de usufruir de um ambiente ecologicamente equilibrado, na mesma medida que têm de defendê-lo, pensando nas futuras gerações.

Contudo, para que tal direito e dever sejam efetivados, incumbiu-se ao Poder Público promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente, marco fundamental no Estado Brasileiro (LEITE, AYALA, 2014, p. 51). A conscientização ambiental implica no desenvolvimento de uma cidadania ambiental (CORIOLANO et al., 2012) ou, em outras palavras, em uma ecocidadania, como ensina Loureiro (2008, p.103):

Ao pensarmos na relação entre cidadania e meio ambiente, faz-se necessário remeter ao conceito de ecocidadania, que se refere a uma ética ecológica. Esse conceito amplia as dimensões presentes na concepção clássica de cidadania, como direitos civis, políticos e sociais, na medida em que insere a busca e defesa por direitos humanos e pelas demais formas vivas; o senso de responsabilidade social e relativa à natureza; e o senso de pertencimento a uma sociedade global.

Na esteira dessa discussão, Jacobi (2005, p. 245), em seu artigo denominado “Educação ambiental: desafios e construção de práticas de cidadania ambiental” conceitua educação ambiental como:

[...] uma prática político-pedagógica, representando a possibilidade de motivar e sensibilizar as pessoas para transformar as diversas formas de participação em potenciais fatores de dinamização da sociedade e de ampliação da responsabilidade socioambiental.

Para ele, a educação ambiental se concretizará pela presença crescente de uma pluralidade de atores que, convocados a participar, serão capazes de intervir consistentemente e sem tutela nos processos decisórios de interesse público,

legitimando e materializando propostas de gestão baseadas na garantia do acesso à informação e na consolidação de canais abertos para a participação (JACOBI, 2005, p. 245). Nesses termos, pode-se afirmar que o Brasil tem buscado avanços na constituição de uma “cidadania ambiental”, dispondo de mecanismos legais que abordam a questão, como a Lei nº 6.938/1981, que trata da Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), e a Lei nº 9.394/1996, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e dão destaque à obrigatoriedade e à importância da educação ambiental.

Nos moldes das legislações supras, porém de forma exclusiva, o Brasil editou a Lei Federal nº 9.795/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e define a educação ambiental como “os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente” (art. 1º). Todavia, a despeito do País possuir um sistema normativo atento às questões que envolvem a educação ambiental, a efetivação das normas regulamentadoras ainda se coloca como um desafio. Nota-se que a ausência de oferta da educação ambiental para o cidadão tem como consequência o seu alijamento no processo de gestão ambiental, uma vez que não estará informado e consciente das questões pertinentes (LEITE; AYALA, 2014, p. 51).

A educação patrimonial

Espécie de ramo da educação ambiental, a expressão “Educação Patrimonial” passou a ser empregada no Brasil por volta de 1983, por ocasião do 1º Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos, realizado no Museu Imperial de Petrópolis-RJ, quando se discutiu propostas para a implantação de ações educacionais voltadas à apropriação dos bens culturais locais pela população (VASCONCELOS, 2009, p. 335). Para Vasconcelos (2009, p. 336), a educação patrimonial constitui um processo permanente e sistemático de trabalho educacional focado na valorização e preservação do patrimônio cultural, sendo, em

suas palavras, “uma metodologia que crê na aprendizagem a partir dos bens culturais e sua preservação por meio de sua valorização”.

De sua parte, Miranda (2006, p. 43) esclarece que a educação patrimonial deve despertar na comunidade o interesse pela gestão do patrimônio cultural, posto que é também de sua responsabilidade tal tutela. Segundo ele, “há a necessidade de que todos tenham consciência da importância da preservação da memória para que possam exercer seus direitos e cumprir seus deveres em relação ao patrimônio cultural”. Por outro lado, Marchesan (2007, p. 192) ressalva que não há como a população participar da gestão do patrimônio se, primeiramente, não ocorrer “uma política deliberada e continuada de pré-contextualização cultural do grupo social”. Somente o cidadão que compreende a sua importância no meio sociocultural em que se encontra inserido passa de mero espectador a sujeito ativo, intervindo positivamente na tutela do patrimônio cultural.

A ausência do envolvimento do cidadão com o meio sociocultural no qual vive é evidenciado, no caso da Amazônia, em virtude de equívocos históricos, onde as comunidades locais não possuem vínculos afetivos com o pouco monumental patrimônio arqueológico existente (SILVA; NUNES FILHO, 2012, p. 16).

Para reparar esse grande equívoco e esvanecer o distanciamento étnico e afetivo do povo da Amazônia para com o seu patrimônio arqueológico, os mesmos autores indicam como caminho a efetivação de projetos de gestão participativa e a educação patrimonial em comunidades locais, as quais, além de “construírem-se como instrumento de alfabetização cultural, tornam-se as estratégias mais acertadas para a proteção do patrimônio cultural arqueológico e para a reconquista de identidades culturais” (SILVA; NUNES FILHO, 2012, p. 21).

Como sucederia o processo de educação patrimonial? Horta, Grunberg e Monteiro (1999, p. 6) propõem que o desenvolvimento dessa metodologia se dê em quatro etapas, listadas abaixo:

1ª - Observação - identificar o objeto cultural, sua função e significado; percepção visual e simbólica.

2ª - Registro – Fixação do conhecimento percebido, desenvolvimento da memória, pensamento lógico, intuitivo e operacional.

3ª - Interpretação - Desenvolvimento da capacidade de análise e julgamento crítico. Análise do tema, discussão, questionamento, avaliação, pesquisa de outras fontes.

4ª - Apropriação - Envolvimento afetivo, capacidade de auto-expressão, apropriação, participação criativa, valorização do bem cultural, zelo do bem cultural, preservação.

Em síntese, cada elaboração ou pesquisa, sejam elas de natureza escolar ou de cunho científico sobre o tema, deve obedecer a critérios que conduzirão os alunos e/ou a comunidade ao sentimento de comprometimento com a finalidade de proteção e preservação dos bens culturais. Pensamento também abonado por Vasconcelos (2009, p. 339):

Assim, quando se sente na “propriedade” de algum bem, existe a vontade de zelar pela sua integridade. Por outro lado, o estímulo de cuidar de algo gera-se uma relação afetiva que proporciona uma relação de pertencimento. Resumidamente, o cuidado gera um sentimento de pertencimento, e sentir que aquele objeto lhe pertence gera uma série de cuidados, fazendo nascer um comprometimento com a finalidade de proteção.

Em relação à educação patrimonial e ao patrimônio arqueológico, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN previu essa metodologia de educação ao editar a Portaria IPHAN nº 230/2002, que tratava da necessidade de compatibilizar as fases de obtenção das licenças ambientais para empreendimentos potencialmente impactantes com os estudos de arqueologia, dispondo que:

Art. 6º [...]

§ 7º. O desenvolvimento dos estudos arqueológicos acima descritos, em todas as suas fases, implica trabalhos de laboratório e gabinete (limpeza, triagem, registro, análise, interpretação, acondicionamento adequado do material coletado em campo, bem como o programa de **educação patrimonial**), os quais deverão estar previstos nos contratos entre os empreendedores e arqueólogos responsáveis pelos estudos, tanto em termos de orçamento quanto de cronograma (BRASIL, 2002).

Ressalte-se que a educação patrimonial continua prevista na Instrução Normativa nº 001, de 25 de março de 2015 do IPHAN, que revogou a Portaria IPHAN nº 230/2002.

A Portaria IPHAN nº 07/1988 prevê como requisito para a concessão de autorização do estudo de campo a consideração dos “critérios adotados para a

valorização do sítio arqueológico e de todos os elementos que nele se encontrem, assim como as alternativas de aproveitamento máximo do seu potencial científico, cultural e educacional”. Sendo também os museus, espaços privilegiados para que esse aproveitamento cultural e educacional ocorra. Questão que evidenciaremos mais adiante.

Assim, conclui-se que a legislação brasileira é pujante no que diz respeito à educação ambiental patrimonial, ao menos em sua formalização. No entanto, se a promoção dessa metodologia não estiver em compasso com o respeito aos direitos individuais mais básicos, como o direito à vida, à saúde, à alimentação, à moradia, ao trabalho, entre outros, difícil será o exercício de outro direito ou preocupação (VASCONCELOS, 2009, p. 345) – pois, segundo a autora, é difícil “imaginar uma comunidade preocupada com a tutela do patrimônio arqueológico quando seus membros passam fome ou estão adoecidos, por exemplo” (VASCONCELOS, 2009, p. 345).

Ademais, o direito à saúde, educação, alimentação, entre outros, ligam-se intrinsecamente ao direito de viver em um ambiente ecologicamente equilibrado. Em outras palavras, são direitos interdependentes e essenciais para a existência humana e, não à toa, foram consagrados como direitos fundamentais pela Constituição de 1988 (PERUZ LUÑO, 1995, apud SARLET e FENSTERSEIFER, 2013, p. 45).

Museu em face da preservação do patrimônio cultural arqueológico

Na sequência da discussão sobre educação ambiental e patrimonial, pode-se dizer que quando surgiram os primeiros museus brasileiros¹, no século XIX, tinham coleções históricas e arqueológicas que exaltavam eventos histórico-culturais de grupos sociais e econômicos dominantes. Cada instituição museológica que foi criada no século XIX teve seu propósito e sua particularidade

¹ Museu Nacional no Rio de Janeiro (1818); Museu Emilio Goeldi em Belém do Pará (1866); Museu Paulista em São Paulo (1895).

museológica, mas, todos eles tiveram um objetivo em comum: preservar a memória do patrimônio cultural material. Na sequência, no século XX, o papel do museu histórico muda, o destaque das coleções e exposições é a preservação do patrimônio cultural material e imaterial.

Ademais, a partir da IX Conferência Geral do ICOM², surgiu o termo ecomuseologia e o museu no contexto da Nova Museologia, onde o papel deste configura como um instrumento deflagrador de ações sociais voltadas à preservação de patrimoniais pertencentes às comunidades locais, onde o museu está inserido. Nesse contexto, os museus, a partir do fim da Segunda Guerra Mundial, passam a reinventar-se como instrumento de preservação e valorização cultural (OLIVEIRA, 2014a, p. 13).

Importante destacar que os museus criados no Brasil, no século XIX e início do século XX, não tinham a intenção de transformar as exposições museológicas como instrumento de educação patrimonial, pois no Brasil daquela época os museus apresentavam somente o papel de destacar as demandas histórico-sócio-culturais dos grupos políticos dominantes e não valorizar/preservar o patrimônio histórico e arqueológico brasileiro (OLIVEIRA, 2014a, p. 14). Por conseguinte, somente a partir da criação do SPHAN em 1937 e do decreto Lei 25/1937, que o patrimônio cultural nacional foi reconhecido e, alguns anos depois, o arqueológico teve seu reconhecimento com a Lei 3924/1961. Por isso que, no Brasil, a educação patrimonial cultural é um grande desafio para os museus. Não existe tradição e há pouco conhecimento da importância e significado por parte da população brasileira e conseqüente sentimento de pertencimento e compromisso com a valorização e preservação.

Segundo Silva e Nunes Filho (2012, p. 18), a dificuldade da implementação da educação patrimonial nos museus é explicada pela história da colonização portuguesa no Brasil, onde:

[...] como consequência do violento processo de colonização, a nação brasileira “se consolidou como um país de matriz cultural europeia,

² ICOM – International Council of Museums (Conselho Internacional de Museus), criado em 1946.

sendo a nova sociedade caracterizada pela falta de identidade afetiva, cultural e étnica em relação aos povos nativos que a antecederam.

A maioria do acervo arqueológico dos museus brasileiros são de grupos culturais ameríndios. Por isso a dificuldade de realização de políticas públicas voltadas à educação patrimonial nos museus no Brasil. Contudo, no século XXI, o IPHAN através de portaria e instrução normativa³, institui metodologias e acende no âmbito federal, estadual e municipal a adoção de novas políticas públicas de valorização ao patrimônio cultural material e imaterial dos grupos pré-coloniais.

Museus: espaços privilegiados de educação patrimonial

Durante a formação do Estado Nacional Brasileiro⁴ no século XIX, os museus na Europa representavam um local de proteção do patrimônio histórico, cujo desígnio significaria ensinar a Nação, espalhar o civismo e a história. Contudo, a concepção do primeiro museu brasileiro para Carlan (2008) era outra:

[...] o Museu Real (hoje Museu Nacional, antigo palácio de D. Pedro II), foi criado por D. João VI em 1818. O próprio regente doou a primeira coleção de História Natural. O referente museu, durante os primeiros anos da República, foi palco das discussões racistas, consideradas na época científicas e modernas, defendidas pelo médico e antropólogo Raimundo Nina Rodrigues (1862 – 1906) que, por sua vez, foi influenciado pelo médico italiano Cesare Lombroso (1835 – 1909).

O Museu Histórico Nacional foi criado para abrigar coleções de caráter ambiental, ou seja, materiais botânicos, de animais empalhados, de minerais, de numismática, de obras de arte e de máquinas. Não houve a preocupação com a difusão do acervo museológico, artístico, histórico e arqueológico. Segundo Oliveira (2014b) no Brasil:

[...] durante o século XIX os museus voltavam sua atenção para as pesquisas científicas, a partir da década de 40 e 50 do século XX, principalmente, a preocupação com os visitantes se difundiu, e mais

³ Portaria IPHAN nº 230/2002; Instrução Normativa nº 001, de 25 de março de 2015 do IPHAN.

⁴ Na obra **Formação do Estado Nacional Brasileiro** de Maurílio Rompato (2001), o estado brasileiro inicia com a vinda da Família Real para a América Portuguesa em 1808 e o estabelecimento do governo de D. João VI (o período Joanino) e se desenvolveu ao longo do Segundo Reinado.

especificamente projetos voltados para um público específico, os estudantes.

Nesse cenário pós-segunda guerra mundial, a pesquisa arqueológica no Brasil se intensifica e os museus brasileiros mudam/acrescentam seus objetivos e coleções⁵. Todavia, antes disso tudo, o Museu Paraense Emílio Goeldi destaca-se no Brasil, com grande acervo zoobotânico e arqueológico pré-colonial acumulado desde o século XIX e crescido com os projetos de pesquisas do século XX. Importa destacar que o museu Goeldi foi pioneiro no Brasil na preservação e divulgação do patrimônio cultural e ambiental brasileiro, pois com a criação do seu Parque Zoobotânico em 1895, possibilitou que o patrimônio cultural⁶ e ambiental⁷ da Amazônia fosse conhecido e preservado.

História curiosa de abnegação e persistência na preservação e valorização do patrimônio cultural brasileiro é do Museu Histórico Amapaense Joaquim Caetano da Silva - MHAJCS ⁸. Tudo começa com o destaque na valorização museológica de artefatos pré-coloniais e históricos durante os séculos XX e XXI. O museu amapaense foi criado em 1948, tendo como atribuição, dentre outras, expor

⁵ O acréscimo das coleções arqueológicas pré-coloniais, adquiridas no século XX, deveu-se as pesquisas realizadas durante o Programa Nacional de Pesquisas Arqueológicas do Baixo Amazonas – PRONAPABA, no caso do museu Goeldi e nos demais museus ao Programa Nacional de Pesquisas Arqueológicas-PRONAPA (NUNES FILHO, 2014).

⁶ Artefatos da cultura material arqueológica de grupos culturais pré-coloniais.

⁷ Acervo da flora e fauna da Amazônia.

⁸ O Museu Histórico Amapaense Joaquim Caetano da Silva – MHJCS foi inicialmente denominado de Museu Territorial, criado pelo governador Janary Gentil Nunes em 25 de janeiro de 1948, que tinha como objetivo colecionar, estudar e divulgar tudo que interessava ao conhecimento da terra amapaense e seu povo, surgiu atrelado ao setor da educação, onde sua administração era subordinado à Divisão de Educação do Território Federal do Amapá -TFA, alguns anos depois, com o funcionamento do Governo do Estado do Amapá, em 1990, continuou fazendo parte a educação no Departamento de Cultura e na sequência a Fundação de Cultura do Estado do Amapá- FUNDECAP, criada em 1993, e por último, em a Secretária de Cultura do Estado do Amapá – SECULT, criada em 2008. Contudo, o referido museu Territorial foi extinto em 26 de maio de 1970 e, na mesma data foi criado o Museu Histórico e Científico do Amapá Joaquim Caetano da Silva. Por outro lado, a partir de 1990 inúmeros foram seus endereços, chegando inclusive a funcionar nas dependências da Fortaleza de São José de Macapá, Hotel Macapá, Prédio Próprio na Av. Feliciano Coelho, nº 1508, bairro do Trem, onde fica hoje o museu Sacaca, Teatro das Bacabeiras e por fim no prédio do Antiga Intendência de Macapá (LIMA, FERNANDES e FERREIRA, 2016).

urnas funerárias cerâmicas oriundas da escavação⁹ arqueológica realizadas na atual Praça Barão do Rio Branco (SIMÕES; ARAUJO-COSTA, 1978). O seu funcionamento inicial aconteceu nas dependências da Fortaleza de São José de Macapá, tendo assentamento por diversos locais, com exposição permanente de exemplares da fauna amazônica e coleções de objetos da cultura material pré-colonial e histórica.

Mas foi em 16 de novembro de 1990, quando o MHAJCS foi reativado pelo governador José Gilton Pinto Garcia¹⁰, que este voltou a ter sede própria, no antigo prédio da Intendência¹¹. Entretanto, a instalação só ocorreu, de fato, no governo do Comandante Annibal Barcellos no dia 21 de maio de 1993, quando o prédio foi totalmente reformado e adaptado. Não obstante, no período de reativação, antes de funcionar no prédio da Intendência, o museu ficou funcionando em uma pequena sala no Teatro das Bacabeiras com pequeno acervo histórico, arqueológico e antropológico, sendo que parte do acervo ficou sob a guarda do museu Waldomiro de Oliveira Gomes¹².

⁹ O resgate arqueológico ocorreu no sítio arqueológico AP-MA-02: Macapá, sítio cemitério da fase Aristé, pesquisado por Betty Meggers e Clifford Evans em 1948, no atual centro da Cidade Macapá, durante a construção da residência do governador e praça Barão do Rio Branco, na época da implantação do Território Federal do Amapá (SIMÕES E ARAUJO-COSTA, 1978, p. 66).

¹⁰ Advogado, professor e político sergipano, governou o Amapá de 1990 a 1991, durante o período de transição do território a estado, sendo nomeado pelo presidente Fernando Collor de Mello.

¹¹ Inaugurada em 15 de novembro de 1895 para funcionar como Intendência de Macapá, ou seja, o prédio funcionava a administração do governo paraense no Amapá durante a criação da República no Brasil. O imponente prédio com tendência neoclássica remete ao período histórico em que foi construído, com corredor central ladeado por salões de exposições, seu pé direito dista aproximadamente uns quatro metros de altura, seu piso revestido de tábua corrida envernizado impõe um tom todo exclusivo, somado a tudo isso se verifica as janelas amplas, e amplo porão com alvenaria em tijolo maciço.

¹² Na época chamado de Museu de Plantas Medicinais Waldomiro de Oliveira Gomes, o qual surgiu na década de 1980, depois do Museu de História Natural Ângelo Moreira da Costa Lima. Os dois museus foram posteriormente fundidos e, em 10 de abril de 1997, o Museu Sacaca foi inaugurado, sob a denominação de Museu do Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá (IEPA). Em 1999 o museu foi rebatizado como "Museu Sacaca de Desenvolvimento Sustentável", em homenagem a Raimundo dos Santos Souza (1926-1999), vulgo "Sacaca", curandeiro local de grande importância para a difusão da medicina natural junto à população amapaense. Em 2002, após a criação de um novo estatuto, o museu foi reinaugurado com o nome atual: "Centro de Pesquisas Museológicas Museu Sacaca" (SILVA, 2020).

No período da década de 1990, em que o MHAJCS funcionou no prédio da Intendência, foram realizadas diversas exposições e projetos, junto com a comunidade estudantil de Macapá e a população em geral. As exposições visavam a educação patrimonial de preservação, valorização e proteção do patrimônio cultural histórico e arqueológico amapaense. Para tanto, foram montadas três exposições museológicas permanentes, sobre arqueologia, etnologia e história do Amapá, com contínua e programada visita de estudantes, turistas e moradores locais.

Contudo, em 26 de junho de 1998, o acervo do MHAJCS foi transferido do prédio da antiga Intendência para a Fortaleza de São José de Macapá, onde deveria compor uma única instituição, a “Fundação Museu Fortaleza de São José de Macapá”. Todavia, após um ano, nada foi formalizado pela Fundação de Cultura do Estado do Amapá- FUNDECAP e, devido às precárias condições climáticas, o museu retornaria a sua estrutura anterior de funcionamento no prédio da Intendência, com manutenção do seu acervo na Fortaleza de São José de Macapá até a reforma do prédio da Intendência (SECULT, 2020).

Depois de um longo período fechado para reforma e reestruturação do prédio, o Museu Histórico Joaquim Caetano da Silva foi reinaugurado em 02 de março de 2009, mais uma vez no prédio da antiga Intendência. Além da burocracia e descaso, a demora da reforma deveu-se aos custos elevados dos serviços a serem realizados. Na época, a reforma objetivava a preservação da arquitetura original do imóvel, incluindo sistema de sonorização, instalações de combate a incêndio, climatização para preservação do acervo em exposição, para os visitantes e os funcionários e, ainda instalação de uma biblioteca. Somado a tudo isso, ainda teve a criação de uma exposição com a montagem do escritório e acervo pessoal do Ex-Governador amapaense, Janary Gentil Nunes. Tal acervo foi vendido ao Governo do Estado do Amapá pela família do respectivo governador.

Enfatize-se que, na época, o maior objetivo do MUHAJCS era divulgar a história do Estado do Amapá e promover a educação patrimonial. Para tanto, o museu possuía um acervo arqueológico vasto em exposição e inúmeras peças

aguardando revitalização que era feita no próprio museu por seus técnicos/restauradores que trabalhavam exclusivamente com a restauração dessas peças encontradas em sítios arqueológicos, quando o museu ainda fazia pesquisa/resgate arqueológico¹³. Desta forma, ao museu coube como competência a conservação de seu antigo acervo adquirido de doações ao longo de sua existência.

Todavia, segundo Coutinho (2019), no ano de 2014, na administração da SECULT, o MHAJCS novamente é fechado para reforma e esta vem se alastrando sem previsão de conclusão. Enquanto isso, a população amapaense fica sem poder visitar e conhecer a exposição arqueológica e histórica existente no museu. A situação compromete principalmente estudantes de vários níveis de ensino, os turistas e a população do estado do Amapá que desejam conhecer os artefatos arqueológicos e históricos existentes no MHAJCS e, na sequência, a história do Amapá e do Brasil.

A situação exposta sobre o descaso e desamparo do MHAJCS não é novidade no Brasil. O trato com a gestão do patrimônio cultural e com a educação patrimonial ainda é precário, apesar da vasta legislação de amparo e proteção ao patrimônio cultural arqueológico e histórico abordado no início deste texto. Os museus padecem no Brasil com a falta de políticas públicas contínuas de gestão do patrimônio cultural para a proteção e preservação, resultando em ações precárias e frágeis de educação patrimonial de valorização do patrimônio cultural.

Somado a tudo isso, o descuido e falta de recursos financeiros vêm provocando catástrofes e perdas irreparáveis à história do Brasil e às pesquisas científicas. Exemplo disso foi o incêndio do Museu Histórico Nacional, ocorrido em 02 de setembro de 2018, que destruiu quase a totalidade do seu acervo.

¹³ Hoje função exclusiva do Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá-IEPA e Centro de Estudos e Pesquisas Arqueológicas do Amapá – CEPAP/UNIFAP.

Considerações finais

Considerando o que foi apresentado até o momento, pode-se dizer que os museus no Brasil exercem um papel fundamental na educação patrimonial de valorização e proteção do patrimônio cultural. Apesar disso, no Brasil, ainda existe uma precariedade de ações governamentais na manutenção e preservação das instituições museológicas públicas, resultando na insegurança do funcionamento dos museus e constantes perda de patrimônio cultural (SILVA, 2014).

Não se pode esquecer que os museus são importantes locais de valorização da identidade cultural, onde a população brasileira pode conhecer sua história, apreciar e preservar os artefatos históricos e arqueológicos que compõem a cultura material e imaterial da história do Brasil. Por outro lado, a realidade dos museus brasileiros é lamentável. Muitas instituições vivem sem ou com poucos recursos financeiros para a pesquisa, restauração, manutenção, preservação de seus acervos, como também para a realização de exposições museológicas e educação patrimonial. Segundo Lima, Fernandes e Ferreira (2016), a valorização do patrimônio cultural por parte dos governos, além de propiciar conhecimento/aprendizado, pode propiciar progresso, desenvolvimento econômico, recursos econômicos e materiais para a população.

Não obstante, o grande problema que afeta a gestão do patrimônio cultural brasileiro é a falta de recursos financeiros (SILVA, 2014; LIMA, FERNANDES E FERREIRA, 2016). No cenário atual do governo federal, estaduais e municipais, o caso fica mais sério com o gradativo desmonte de instituições culturais realizado pelo atual governo, o que gera instabilidade, diminuição e extinção de fundos de financiamento. Enfim, se a situação em governos anteriores era complicada, a sobrevivência dos museus hoje, na conjuntura nacional, está beirando o caos por conta dos impactos da falta de recursos financeiros com o fim do Ministério da Cultura¹⁴.

¹⁴ Decreto 9.674, de 2 e janeiro de 2019, extingue o Ministério da Cultura e, unifica cultura, esporte e desenvolvimento no recém-criado Ministério da Cidadania. No seu lugar surge a

Portanto, a relação dos museus no Brasil na realização da educação patrimonial é importante na valorização da identidade cultural, proteção do patrimônio cultural e preservação da história do Brasil. Contudo, a história dos museus vem mostrando que as instituições museológicas são desamparadas pela falta de gestão de políticas culturais (SILVA, 2014). Apesar da existência de leis de proteção e incentivo ao financiamento da cultura no Brasil, os museus públicos padecem pela falta de manutenção e recursos financeiros.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal.

BRASIL. **Lei n. 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6938.htm.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm.

BRASIL. **Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm.

Secretaria de Cultura que, por sua vez, é transferida para o Ministério do Turismo, através do Decreto 10.107, de 6 de novembro de 2019.

CARLAN, Claudio Umpierre. **Os museus e o patrimônio histórico: uma relação complexa.** /n: História, vol.27, no.2, Franca, p. 75-88, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01019074200800020000
5.

CORIOLOANO, Caroline Pires; AZEVEDO, Kerley Mara Barros Câmara de. et al. **O papel da cidadania ambiental na efetividade da tutela jurídica ao meio ambiente.** Teresina, ano 17, n. 3415, 2012. Disponível em: <http://jus.com.br/artigos/22954>.

COUTINHO, Caio. **Museu Joaquim Caetano, no AP, tem mais reajustes no projeto e reabertura fica para dezembro.** /n: G1 Amapá, 01/10/2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2019/10/01/museu-joaquim-caetano-no-ap-tem-mais-reajustes-no-projeto-e-reabertura-fica-para-dezembro.ghtml>.

ESTEVAM, Fábio Henrique Cavalcanti; PESTANA, Gustavo Soares; LEAL, Tainá Ramos. **Ambientalismo: uma perspectiva histórica.** Recife: UFPE, 2008. Disponível em: http://pt.slideshare.net/pedro_s/histria-do-ambientalismo.

FIORILLO, Celso Antônio Pacheco; RODRIGUES, Marcelo Abelha. Manual de direito ambiental. 2ª ed. São Paulo: Max Limonad, 1999. /n: FIORILLO, Celso Antônio Pacheco. **Curso de direito ambiental brasileiro.** 6ª ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

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

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO ARTÍSTICO E NACIONAL – IPHAN. **Portaria nº 07, de 01 de dezembro de 1988.** Estabelece os procedimentos

necessários à comunicação prévia, às permissões e às autorizações para pesquisas e escavações arqueológicas em sítios arqueológicos previstas na Lei nº 3.924, de 26 de julho de 1961. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Portaria_n_007_de_1_de_dezembro_de_1988.pdf.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO ARTÍSTICO E NACIONAL – IPHAN. **Portaria nº 230, de 17 de dezembro de 2002.** Dispõe sobre os estudos de arqueologia em todas as fases do licenciamento ambiental. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Portaria_n_230_de_17_de_dezembro_de_2002.pdf.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO ARTÍSTICO E NACIONAL – IPHAN. **Instrução Normativa nº 001, de 25 de março de 2015.** Estabelece procedimentos administrativos a serem observados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional nos processos de licenciamento ambiental dos quais participe. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/INSTRUCAO_NORMATIVA_001_DE_25_DE_MARCO_DE_2015.pdf.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. In: **Revista Educação e Pesquisa**. v. 31, n. 2, p. 233-250. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

LEITE, José Rubens Morato; AYALA, Patryck de Araújo. **Dano Ambiental: do coletivo ao coletivo extrapatrimonial: teoria e prática.** 6ª ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2014.

LIMA, Heluana Quintas de; FERNANDEZ, Pablo Sebastian Moreira e FERREIRA, José Francisco de Carvalho. **Cultura e desenvolvimento: perspectivas históricas e contemporâneas para o Estado do Amapá.** *In:* PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP, v. 9, n. 3, p. 197-224, dez. 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/2847-11710-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/2847-11710-1-PB%20(1).pdf).

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo (Org.). Educação Ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. **In: Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCHESAN, Ana Maria Moreira. **A tutela do patrimônio cultural sob o enfoque do Direito Ambiental.** Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2007.

MIRANDA, Marcos Paulo de Souza. **Tutela do patrimônio cultural brasileiro: doutrina, jurisprudência e legislação.** Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, de outubro de 1977.** Tbilisi, Geórgia, ex-União Soviética, 1977. Disponível em: <http://www.ambiente.sp.gov.br/wp-content/uploads/cea/Tbilisicompleto.pdf>.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Estocolmo sobre o ambiente humano, de junho de 1972.** Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Meio-Ambiente/declaracao-de-estocolmo-sobre-o-ambiente-humano.html>.

NUNES FILHO, Edinaldo Pinheiro. **Desenvolvimento Cultural em terra firme: condições ecológicas de ocupação humana na região do Amapari no período pré-colonial**. 1a. ed. Macapá: Universidade Federal do Amapá, 2014. v. 1000. 196p.

OLIVEIRA, João Batista Gomes de. **Museus de Arte em Metamorfoses**. – Macapá: UNIFAP, 2014a.

OLIVEIRA, Daniel Campelo. Memória em Construção: Políticas de Museus no Brasil. *In: Anais do XVI Encontro Regional de História da Anpuh-Rio: Saberes e Práticas Científicas*, 2014b. Disponível em: http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400540064_ARQUIVO_Memoriaemconstrucao-ANPUHTextocompleto.pdf.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

SARLET, Ingo Wolfgang; FENSTERSEIFER, Tiago. **Direito Constitucional Ambiental: Constituição, direitos fundamentais e proteção do ambiente**. 3ª ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2013.

SECRETARIA DE CULTURA DO ESTADO DO AMAPÁ, 2020. Disponível em: <https://secult.portal.ap.gov.br/conteudo/vinculadas/museu-joaquim-caetano-da-silva>.

SILVA, Ana Cristina Rocha da e NUNES FILHO, Edinaldo Pinheiro. A proteção do passado: gestão participativa e educação patrimonial como instrumentos de salvaguarda do patrimônio arqueológico na Amazônia. *In: Planeta Amazônia: Revista Internacional de Direito Ambiental e Políticas Públicas*. Macapá, n. 4, p. 13-21, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/planeta/article/view/874>.

SILVA, Paulo. **Museu Sacaca**. In: Jornal Diário do Amapá, Macapá, 2020. Disponível em: <https://www.diariodoamapa.com.br/blogs-e-colunas/paulo-silva-blogs-e-colunas/museu-sacaca-2/>

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. **As políticas culturais brasileiras na contemporaneidade: mudanças institucionais e modelos de agenciamento**. Revista Sociedade e Estado, vol 29, no. 1, Brasília Jan/Abr, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010269922014000100011.

SIMÕES, Mário F. E ARAUJO-COSTA, Fernanda. **Áreas da Amazônia Legal Brasileira para pesquisa e cadastro de sítios arqueológicos**. Belém, Museu Paraense Emilio Goeldi, 1978.

VASCONCELOS, Larissa Batista. Educação Patrimonial e a tutela do patrimônio arqueológico. In: SOARES, Inês Virginia Prado et al. (Org.). **Arqueologia direito e democracia**. Erechim: Habilis, 2009.

Patrimônio Ludovicense: a narrativa dos jornais *O Estado do Maranhão* e *O Imparcial* enquanto educação patrimonial para a elite de São Luís

Júlia Constança Pereira Camêlo

Introdução

Os estudos apontam que a preservação do Patrimônio Histórico e Artístico, assim como a noção de patrimônio enquanto um bem pertencente a uma nação, surgiu com a Revolução Francesa e se tornou ao longo do século XIX uma característica importante dos bens nacionais. Estaria, também, neste bojo a ideia de patrimônio histórico e o sentimento de identidade que resultaria no processo de formação nacional. Dessa forma a França pós-revolucionária (final do século XVIII) adotou uma política oficial de conservação, preservação de monumentos, do culto à história e memória.

Essa concepção, conduta política e categoria presente na ação do governo revolucionário francês, também é percebida na primeira legislação brasileira em 1934, quando criou-se, no Brasil, a primeira inspetoria dos monumentos nacionais (FONSECA, 2009).

No início do século XX, a história registra que, para se afirmar como regime político, a República Brasileira procurou construir uma identidade nacional, pautada nas referências modernas, sem deixar de conceber o legado colonial como herança do europeu.

O Maranhão lançou mão do patrimônio que remete aos intelectuais maranhenses, e o momento de apogeu econômico representado nos casarões coloniais, para se apresentar também, como lugar onde a influência portuguesa e francesa, foi a tônica na sociedade ludovicense (o natural da ilha de São Luís, vem de Ludovico (do germânico Hlodoviko) que significa ilustre, afamado, que originou em francês Louis, em português Luís, com o acréscimo do “ênse” chegou-se ao ludovicense), do século XIX. Época em que o francês era ensinado nas escolas, e falado nos saraus promovidos pelas elites.

Com o processo de tombamento, ocorrido na segunda metade do século XX, o período colonial foi visto não só como símbolo de riqueza, mas também como uma marca do que as elites conseguiram produzir. Na década de 1970 em diante, os jornais trouxeram essa referência como um valor cultural das elites a ser preservado, ressignificando seu valor.

Assim, mesmo que o assunto seja as finanças, os prédios desabando, o colonial vai ser ressaltado para lembrar da necessidade de recuperação. Por isso, entendemos que esse discurso influenciou as elites no sentido da valorização, principalmente, do patrimônio material e da memória histórica da cidade.

As matérias dos jornais *O Imparcial* e *O Estado do Maranhão* da década de 1970 a 2000 trazem inúmeras matérias que enfatizam essa identidade ludovicense com uma riqueza material e cultural, representada nos casarões e em intelectuais como Aluísio Azevedo, que fizeram parte da fundação da Academia Brasileira de Letras. Neste artigo, concebemos essa ênfase dos jornais como uma forma de Educação Patrimonial das elites, uma vez que a maior parte dos leitores pertencem a esse grupo social.

Trata-se de uma Educação Patrimonial que enfatiza a identidade de uma sociedade ludovicense educada na Europa, representada pelos casarões que

também fazem parte da identidade brasileira, pois inseriu na primeira República a sociedade que representou a intelectualidade erudita chamada de “Atenas Brasileira”.

A museóloga Maria de Lurdes Parreiras Horta (1999), introdutora da metodologia da Educação Patrimonial, no Brasil, define a metodologia como um instrumento de “alfabetização cultural”, que leva o indivíduo a ter uma melhor compreensão sociocultural do mundo que o rodeia. Além disso, promove um processo de aprendizagem, no qual o patrimônio cultural é reconhecido como fonte primária de conhecimento individual e coletivo, uma vez que sua principal função é construir uma relação de conhecimento, pautada na valorização dos bens e herança cultural por parte de adultos e crianças.

Maria Horta estrutura o processo de Educação Patrimonial em quatro etapas: a observação, o registro, a exploração e a apropriação do bem cultural. A ideia é identificar o objeto, sua função e significado; registrar o conhecimento percebido por meio do aprofundamento da observação; desenvolver a análise crítica, após consulta a outras fontes; e a apropriação do conhecimento.

Percebemos os jornais a cumprir esse papel de Educação Patrimonial, quando observam os casarões como elemento de uma identidade da elite, cujos leitores são seus herdeiros. Eles carregam uma memória de apogeu econômico, que está vinculado à formação da nacionalidade brasileira. A atuação ou não atuação do poder público na preservação registram os desabamentos e apelam para a restauração que, além de preservar a memória, promove a apropriação dessa identidade que se reelabora na perspectiva de um novo ressurgir econômico com a possibilidade do turismo.

Os jornais são importantes documentos que possuem discursos diversificados sobre a temática abordada. Porém, não podemos analisar somente a narrativa dos artigos, mas também a ideologia que cada discurso quer repassar. Para Foucault, a formação discursiva é vista como um conjunto de enunciados que não se reduzem a objetos linguísticos, tal como as proposições, atos de frases ou fala, mas submetidos a uma mesma regularidade e dispersão na forma de uma

ideologia, ciência, teoria, etc. (FOUCAULT, 1996). Segundo o referido autor, a linguagem não pode ser limitada às relações entre palavras e as coisas, sendo necessário atentar para o próprio discurso. No bojo das matérias que encontramos nesses jornais, essa premissa de que a narrativa não deve se limitar apenas à forma estrutural linguística é patente.

Com isso, os jornais no final do século XX são poderosos meios que militam pela preservação do patrimônio, antes e após a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) ter reconhecido São Luís como Patrimônio Cultural da Humanidade.

Levando-se em consideração o que foi afirmado, a imprensa escrita maranhense tem papel importante na divulgação do patrimônio histórico, por meio dos artigos e fotografias. Os discursos homogêneos dos jornais *O Estado do Maranhão* e *O Imparcial* conseguiram transmitir à sociedade ludovicense a importância do patrimônio e sua preservação, por intermédio de textos preservacionistas, culturais ou até mesmo com textos alarmistas. Existe um engajamento dos jornais em defesa da preservação, também como forma de desenvolver a economia do Estado, e em particular da capital, São Luís.

Vamos nos ater neste artigo às matérias e aos discursos dos jornais disponíveis na Biblioteca Pública do Estado "Benedito Leite", *O Estado do Maranhão* e *O Imparcial*. Segundo os próprios jornais, *O Estado do Maranhão* é oriundo do jornal *O Dia*, fundado em 1951, por Alberto Aboud, e vendido em 1973 a José Sarney e Bandeira Tribuzzi. *O Imparcial* iniciou sua circulação na capital maranhense em 1º de maio de 1926. Em 1944, foi adquirido pelos Diários Associados de Assis Chateaubriand. É o jornal mais antigo em circulação no Maranhão.

O caminho do patrimônio

O projeto que conduziu parte da capital do Maranhão ao patamar de Patrimônio da Humanidade começou a ser pensado na década de 60, quando José

Sarney, então governador do estado, contratou representantes franceses com esse fim, e conseguiu que um arquiteto viesse à cidade. Contudo, a iniciativa não resultou em convênios. Já as avaliações apontaram para a necessidade de restauração do conjunto arquitetônico. Na década de 90, no governo de Roseana Sarney, o Centro Histórico de São Luís recebeu o título de Patrimônio Cultural da Humanidade.

Em 1987, aconteceu a implantação do “Reviver” ou Programa de Preservação e Revitalização do Centro Histórico, que restaurou casarões, as redes de serviços públicos de água, telefonia, esgoto, energia elétrica, utilizando luminárias conforme fotos do começo do século XX, nas quais se pode constatar as permanências do XIX, a pavimentação retornando ao traçado que as fotos apresentam das ruas, numa área de 12 hectares e 200 edificações tombadas, adquiridas pelo Estado para a instalação de órgãos públicos (CAMÊLO, 2012).

Todo o processo de restauração foi denominado revitalização da Praia Grande, para alguns e *Reviver*, para outros, pois o projeto acabou por popularizar este termo, até porque a base da restauração aconteceu pautada em fotografias de 1908. Ao fazer “Reviver” o começo do século XX com as marcas do XIX, São Luís viu-se preservada. E assim, tudo indica que reencontrou sua estima de civilidade. Porém, o título levou a um compromisso de preservar não mais uma identidade local e nacional, mas agora, também, uma inserção no patrimônio Universal da Humanidade (CAMÊLO, 2012).

Esse projeto de preservação do patrimônio diz respeito a um mecanismo importante de ações preservacionistas culturais, junto às instituições estaduais e federais, por meio de um vínculo entre a administração da cidade, juntamente com outras instituições, como por exemplo, o IPHAN- Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, investindo juntos na revitalização do Patrimônio.

Essa preocupação em preservar passou a ser política do governo do Estado, que também foi encampada pelos jornais. Da mesma forma, as administrações municipais percebem na preservação do patrimônio uma forma de dinamizar sua economia e fortalecer a identidade do município.

Na concepção de Choay (2001), trata-se de uma expressão da indústria cultural. A autora entende que a indústria cultural proporciona ao patrimônio uma mistura de saber e prazer para utilizar o monumento nas diversas finalidades do público. Hoje em dia, São Luís vive a era da indústria cultural, e o Centro Histórico é grande atração turística, centro de preservação e venda de artesanato popular. Com o turismo, São Luís conseguiu na utilização dos seus casarões como repartições públicas ou privadas um novo viés para sua economia, o que permite manter os monumentos históricos sem destruí-los.

Portanto, a valorização da arquitetura colonial, com suas igrejas de elementos da arte barroca, seus becos românticos e seus sobrados imponentes tornou-se um verdadeiro “tesouro” histórico voltado para políticas de preservação. Porém, embora São Luís tenha passado por grande projeto de revitalização, encontra-se ainda ruínas, com prédios prestes a desabar, o que significa afirmar que a preservação é algo que precisa ser contínuo.

No século XX, os jornais eram espaços públicos, e as divulgações do patrimônio na década de 1970 e 1980 se tornaram habituais, o que tornava fácil encontrar reportagens sobre o desabamento de um prédio no centro da cidade ou abandono de algum monumento público, e até mesmo manchetes sobre as verbas recebidas para o governo investir na revitalização do patrimônio. É a partir dessas reportagens que podemos mensurar o quando a imprensa conseguiu mobilizar o leitor no sentido de fazê-lo entender que era necessária a preservação do patrimônio em toda a cidade.

Preservar casarões: uma unanimidade nos jornais

Os jornais *O Estado do Maranhão* e *O Imparcial* desenvolvem um discurso engajado na divulgação de reportagens sobre o patrimônio histórico, com matérias que variavam entre exaltação ao Centro Histórico de São Luís, financiamento público de restaurações, denúncias de desabamento e abandono.

A maneira adotada pelos jornais para descrever a cidade está sintonizada com a forma pela qual as elites e o poder político idealizavam o lugar. Dessa forma, as matérias sobre o patrimônio quase sempre estavam voltadas aos valores históricos e culturais e para projetos de conservação e restauração desses monumentos. É o que se pode perceber na matéria do jornal *O Imparcial*, numa reportagem sobre verbas do IFAN e MINIPLAN (órgãos do poder público) para a restauração de templo:

Obras de reconstrução da histórica igreja do Desterro poderão ficar concluídas até o próximo dia 20, eis o que revelam fontes ligadas aos executores do trabalho. A recuperação desse templo é financiado com recursos do IFAN, juntamente com o MINIPLAN, dentro do plano de Recuperação do Patrimônio Histórico Nacional, que havia fixado o prazo de 180 dias, dentro do qual, entretanto, não foi possível terminar. CONSTRUTORES E OBRASA construtora ITAPOÃ executou parte das obras de reforma, na parte de alvenaria, enquanto que a parte de carpintaria (que está por acabar), piso e limpeza, ficaram ao encargo da Fundação do Bem-estar social do Maranhão. Imagens e outros pertences da igreja foram também recuperados sob a responsabilidade da FBESMA (O IMPARCIAL, São Luís, 17 de jan de 1975, p. 7).

O artigo a cima citado, de 1975, narra a reforma da igreja do Desterro, com recursos oriundos de verbas financiadas pelo IFAN e MINIPLAN. É interessante perceber o discurso de preservação utilizado pelo redator do jornal, principalmente, quanto ao título “IFAN e MINIPLAN recuperam templos”. O jornal toma um discurso preservacionista ao estampar esse título. Porém, no meio dessa mesma matéria, o redator menciona o abandono de uma obra em recuperação:

[...] Por outro lado, a construção dos restaurantes típicos de São Luís no antigo prédio do colégio LUIZ VIANA e no Ribeirão está paralisada, e ao que se informa, por falta de verbas. Essa obra é encontrada através do convênio do com O IFAN e o MINIPLAN e deveria ficar pronta em noventa dias, segundo o Departamento do Patrimônio Histórico, responsável pelo projeto. No entanto, já decorreram 180, uma vez que foi iniciada, o mesmo tempo que as obras da igreja do Desterro. (O IMPARCIAL, São Luís, 17 de jan de 1975, p.7).

Percebemos, a partir da citação acima, que apesar das verbas para a restauração dos prédios, muitas obras são abandonadas. A obra mencionada pelo jornal é uma escola. Notemos que é uma forma de identificar mais um casarão a ser considerado como importante para a memória da sociedade, além de trazer

uma referência a uma personalidade “Luiz Viana”. Adaptar o prédio do antigo Colégio Luiz Viana é, também, uma forma de manter viva a personagem. Assim, é possível que haja apropriação da memória, mesmo que com uma nova destinação dada ao prédio.

São comuns notícias de projetos e verbas de restauração de prédios antigos durante as décadas de 70 e 80, o que nos leva a perceber que há a preocupação do jornal *O Imparcial* em publicar reportagem sobre esses projetos, principalmente quando estes estão voltados para o desenvolvimento da cidade, reforçando que esses casarões, além de carregarem as marcas do passado, podem ser fonte de crescimento econômico. Esta citação é um exemplo de como essa narrativa é utilizada:

São Luís e Alcântara estão incluídas entre as 28 cidades consideradas prioritárias para fins de aplicação dos recursos do programa Integrado de Reconstrução das cidades Históricas do Nordeste, para fins turísticos, da secretária de Planejamento da presidência da República. Para tratar desse programa, estiveram em São Luís esta semana, o Dr. Vicente Costa e Silva, Delegado Regional da SEPLAN, e Dra. Fred Burger, assessora daquele órgão para assuntos turísticos. [...] Segundo o Presidente da Fundação Cultural do Maranhão, professor Domingos Vieira Filho, os prédios coloniais desta cidade onde inicialmente será feito o levantamento para fins de reconstrução são os seguintes: Prédio do antigo arquivo público, solar dos Vasconcelos, na Rua da Estrela; antiga guarda Portuária, Praia Grande, prédio da Secretária de Fazenda e possivelmente o edifício São Luís. O investimento para esta primeira etapa do programa será de cerca de 37 milhões de cruzeiros, sendo 80 por cento da SEPLAN e 20 por cento do Governo Federal (O IMPARCIAL, São Luís sexta feira, 04/07/1975, p. 7).

Nota-se que há uma preocupação em identificar como o prédio era ocupado anteriormente. Isso nos mostra uma necessidade em localizar e rememorar a história daquele espaço: “Solar dos Vasconcelos, antiga guarda Portuária”.

A citação acima espelha o quanto o jornal procurou demonstrar as verbas recebidas para a revitalização dos prédios coloniais. Destacar o investimento não deixa de ser uma maneira de valorar o imóvel e a sua história.

Para Foucault (1996), os discursos políticos e sociais sempre se produzem em razão de relação de poder; no discurso do jornal, o artigo representa a relação

de poder que o Estado tem na iniciativa de proporcionar projetos preservacionistas para o patrimônio de São Luís e Alcântara.

É nesse contexto que podemos afirmar que a cidade de São Luís obteve vários projetos governamentais preservacionistas e reformas nos casarões ao longo dos anos, tudo isso com o intuito de preservar o patrimônio histórico visando não apenas à utilização do público, mas também suscitando com os monumentos uma identidade de São Luís.

De acordo com Fonseca (2009), a participação do governo federal e estadual na política de preservação foi concretizada em 1973, por solicitação do ministro da Educação e Cultura, e com a participação do Ministério do Planejamento, do interior, por intermédio da Sudene-Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste e da Indústria e Comércio e da Embratur, (Empresa Brasileira de Turismo) do programa Integrado de Reconstrução das cidades Históricas, que passou a funcionar com recursos da Seplan- Secretaria de Planejamento, voltado inicialmente para o atendimento de nove estados do Norte e Nordeste.

O PCH-Programa das Cidades Históricas, como ficou conhecido, tinha como objetivo a criação de uma infraestrutura adequada ao desenvolvimento e suporte de atividades turísticas e ao uso de bens culturais como fonte de renda para as regiões carentes do Nordeste, revitalizando monumentos em degradação (FONSECA, 2009).

As notícias de reformas de edificações antigas eram frequentes. Com isso, só no mês de janeiro de 1975 o jornal *O Imparcial* publica duas reportagens sobre revitalização de casarões no centro de São Luís. A primeira matéria diz:

Prosseguem os trabalhos de reforma do prédio onde funcionará a Câmara Municipal de São Luís, na praça João Lisboa. O prédio é, dentre muitos outros existentes em São Luís, de estilo colonial, difícil, portanto, de ser reformado sem danificar a arquitetura colonial (O IMPARCIAL, 16/01/1975, p. 8).

A ênfase é devido ao fato de o prédio estar localizado na Praça João Lisboa, local onde já funcionou a Câmara Municipal de São Luís, o que também destaca o estilo colonial. Rememora a importância dessa arquitetura para o seu leitor que

tem imóveis e descende de famílias que tinham e ainda têm bens naquela região da cidade.

A outra reportagem trouxe a seguinte manchete: “Recuperação do Patrimônio, restauração da Cafua Museu do Negro” (O IMPARCIAL, 05/02/1975, p, 8). A matéria, que faz referência à restauração da Cafua para a inauguração do museu do negro, mais uma vez foi destaque para a restauração de edificações antigas, para abrigar repartições públicas. Percebe-se com isso a preocupação do governo em desenvolver projetos de recuperação do Patrimônio Histórico com essa finalidade.

Ainda sobre projetos de Planejamento da cidade, uma reportagem de 1976, do jornal *O Imparcial* apregoa notícias de projetos políticos de recuperação para a capital maranhense.

O governador Nunes Freire definiu anteontem, durante uma reunião com seu secretariado, a localização de dois projetos que modificarão a atual estrutura urbana de São Luís, sendo que um deles se volta para a preservação do passado, enquanto a segunda adequa a cidade para o papel que lhes está reservado [...]. O primeiro projeto é o de recuperação da Praia Grande, um dos maiores patrimônios arquitetônicos coloniais do país, o qual abrigará o Centro Cultural de São Luís [...]. Nos termos em que foi estruturado, o centro Cultural conta com o apoio do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e a promessa de financiamento de 80% do custo global do projeto por parte da Secretaria de Planejamento da Presidência da República. Prevê ainda o engajamento da Embratur (O IMPARCIAL, São Luís, 21/01/1976, p. 5).

A citação acima retomou a questão do investimento estadual nos projetos de preservação e infraestrutura urbana com parte da Secretaria de Planejamento. A manchete dizia “Projeto traça linhas mestras do crescimento de São Luís”. A imagem de uma São Luís próspera e preservada era proclamada para o leitor. A escolha do título e a forma como a matéria foi escrita mostraram qual a imagem que o jornal *O Imparcial* encampa, a ideia de que a administração do governo do Maranhão se mostra preocupado com melhoria urbana da cidade e com a preservação dos casarões da Praia Grande, para chegar a um futuro que já está reservado para ela.

Patrimônio Ludovicense: a narrativa dos jornais *O Estado do Maranhão* e *O Imparcial* enquanto educação patrimonial para a elite de São Luís

Uma restauração muito noticiada foi a do Edifício São Luís, que sofreu um incêndio. No mês de janeiro da década de 1976, tanto o jornal *O Imparcial* quanto o jornal *O Estado do Maranhão* trazia manchetes sobre a restauração do edifício São Luís:

Foto 1: Edifício São Luís



Fonte: *O Imparcial*, 1976. p. 07.

LINHAS ARQUITETÔNICAS

Depois de concluídas as negociações, entre a CEF (Caixa Econômica Federal) e a família Moreira Lima, a primeira iniciativa da CEF será estudar as condições em que se encontram as bases do velho sobradão, pois toda a linha arquitetônica será conservada. Não será colocado um só azulejo diferente dos existentes, no revestimento das paredes externas. A escadaria também será idêntica à que foi destruída pelo fogo, em 69. Depois que a obra estiver concluída, a CEF mudará para lá toda a parte de administração e mais algumas seções (*O IMPARCIAL*, São Luís, 04/01/1976, p. 7).

O Artigo do jornal *O Imparcial* anuncia a reforma do *Edifício São Luís*, onde viria a funcionar a CEF- Caixa Econômica Federal. Chama a atenção o fato de o redator deixar explícito no subtítulo a frase, “linhas arquitetônicas”, comunicando um compromisso do leitor com a conservação da linha arquitetônica do prédio, mas não apenas isso, pois, como o prédio sofreu um incêndio, a preocupação é assegurar que o trabalho de restauro traria de volta o estilo colonial. Promete, para tanto, a colocação de azulejos idênticos aos que antes existiam.

Considerando o discurso do jornal, de que manteria a originalidade arquitetônica do Edifício São Luís, nos remetemos a Choay (2001), ao afirmar que os primeiros princípios e as instituições de conservação do Patrimônio se consolidaram na França, com ideais motivados pelo Iluminismo e ações contra o vandalismo. Portanto, com o passar do tempo, precisamente no início do século XX, técnicas de restauração das edificações começam a ganhar força, principalmente a restauração voltada para a reconstituição da forma original do edifício. Essa técnica foi estudada por Viollet-Le-Duc, cujo método propôs a utilização de elementos idênticos aos originais. Dessa forma, podemos perceber que a restauração do edifício São Luís parece se inspirar nessas técnicas de preservação defendidas por Le-Duc.

Para Grammont, “os antigos conjuntos arquitetônicos deveriam ser revitalizados tecnologicamente. As demolições estariam limitadas a intervenções aleatórias, enquanto os acréscimos nas construções deveriam ser respeitados e seria observada ainda adoção de usos compatíveis” (GRAMMONT. Pasos- revista de turismo e Patrimônio cultural, 2006, p.439). Portanto, a primeira norma de conduta ligada à preservação é manter o bem patrimonial (edificações) em uso constante pela população, para que percebam seu valor cultural e conservem, de preferência, sua arquitetura original (CHOAY, 2001).

No mesmo mês de janeiro do ano de 1976 o jornal *O Estado* também noticia a preservação do edifício São Luís, e trazia como título a seguinte palavra “Positivo” esse título deixa claro o discurso exaltador do jornal *O Estado*, como podemos perceber também na sua matéria:

Patrimônio Ludovicense: a narrativa dos jornais *O Estado do Maranhão* e *O Imparcial* enquanto educação patrimonial para a elite de São Luís

Afinal, o Edifício São Luís será salvo. É talvez a mais bela fachada colonial do Brasil. Sem dúvida, a maior fachada de azulejos. E estava ameaçada de completa ruína. A Caixa Econômica adquiriu o edifício e vai reconstituí-lo. Já não é sem tempo que aparece alguém para assumir com responsabilidade e preservar tão inestimável patrimônio. A cidade está de parabéns (O ESTADO, São Luís, 18/01/1976, p. 6).

O jornal comemora e exalta a cidade, da mesma forma que o artigo do jornal *O Imparcial*, o qual também cita a reconstituição original do Edifício São Luís, além de destacar que se trata da “maior fachada de azulejos do país”.

Contudo, as formas de restauração do patrimônio são uma atividade interdisciplinar, que envolve várias técnicas e áreas da ciência, motivo pelo qual Lemos afirma:

A conservação e restauração de monumentos são fundamentalmente atividades interdisciplinares que apelam por todas as ciências e todas as técnicas capazes de contribuir para o estudo e salvaguarda do patrimônio natural nacional (...). Daí, a ampla relação de especialistas (...) vai desde a participação de historiadores, críticos de arte, arqueólogos, na identificação correta do bem cultural até o concurso de peritos em mecânica do solo, em comportamentos de matérias perante a poluição ambiental, em estabilidade de velhas construções combatidas, em pinturas depauperadas etc. (LEMOS, 1925, p. 76).

Nas matérias noticiadas pelos jornais, percebe-se a preocupação de ambos em destacar que as atividades de restauração estão voltadas para a reconstituição da fachada original, o que precisa necessariamente da participação de engenheiros, arquitetos, arqueólogos, historiadores, entre outros.

De acordo com os artigos citados acima, podemos perceber o tipo de abordagem sobre preservação adotada por cada jornal, a saber: enquanto *O Imparcial* é mais enfático com o discurso de preservação, *O Estado* faz uso de um discurso fervoroso, com elogios à cidade de São Luís. Mesmo se tratando de uma matéria pequena, *O Estado* conseguiu deixar esse discurso evidente. Porém, ambos os jornais falam da restauração dos casarões históricos, seguindo critérios de originalidade de forma positiva.

Mais uma vez, destacamos que o principal público dos jornais em meados do século XX eram as classes médias e altas da sociedade ludovicense, que recebe essa narrativa. “Assim, a enunciação editorial em um jornal impresso constrói a

imagem daquele que fala (o local que ele se atribuiu, a relação àquilo que ele diz), e a daquele a quem o discurso é endereçado (o público), e a relação entre o enunciador e o enunciatário, que é a proposta dentro e para o discurso” (OLIVEIRA, 2009, pag.60). Os discursos dos jornais são uma interação entre público e jornal.

Embora pareça evidente a preocupação com a preservação do patrimônio, São Luís, ainda possui grande número de casarões abandonados, em ruínas e destruídos pelo tempo. Nas décadas de 1970 e 1980 isso fica claro nas matérias dos jornais, que apontam por que os casarões coloniais necessitam de práticas de preservação e cuidado, tanto dos governos municipais, estaduais e federais, quanto da população.

Na década de 1970, a urgência era o clamor

Observe a matéria do jornal *O Imparcial*, com o título “Sobrado centenário desabou na Rua 28”, na qual é noticiado o desabamento de um casarão no Centro Histórico de São Luís:

Provocando um grande susto aos moradores da Rua 28 de julho, desabou ontem parte do prédio número 393, de propriedade do Sr. Pedro, onde funcionava uma casa de cômodos dirigida por D. Rosa. Na véspera, os moradores daquela artéria começaram a desconfiar de que o sobradão (construído há 100) anos estava prestes a cair. A suspeita começou quando observaram que o muro que segurava a parede do oitão, apresentava algumas rachaduras. Desabamento. Ontem, precisamente às 11 horas e 40 minutos, quando alguns estabelecimentos comerciais próximos ao local já estavam fechando as suas portas, desabou a parede do oitão daquele prédio centenário, provocando pânico e barulho (O Imparcial, São Luís Maranhão, 31-03-1971, p. 08).

O jornal informa o nome dos proprietários e dá indicações minuciosas sobre o ocorrido, como por exemplo, a hora do desabamento. Não houve vítimas fatais, uma vez que a população já estava de sobreaviso de um provável acontecimento como esse. Isso nos faz perceber que os casarões já corriam risco de desabamento há muito tempo.

Essa imagem do jornal *O Estado do Maranhão*, de 1995, continua noticiando a possibilidade de desmoronamento na mesma Rua 28.

Foto 2: casarões da rua 28



Fonte: O Estado do Maranhão, 1995. p. 10.

Embora os governos federal e estadual atuem com projetos de preservação e revitalização das cidades históricas, no início da década de setenta São Luís passa por diversos casos de abandonos e falta de investimentos políticos, o que nos faz perceber que apesar das verbas recebidas e investidas pelo Estado, muitos casarões sofrem com desabamento, por falta de manutenção.

Percebe-se com isso que o mesmo jornal *O Imparcial* traz notícia tanto da recuperação da cidade Histórica como do desabamento dos prédios antigos. Isso acontece em face da utilização de um discurso dinâmico, que varia em determinadas reportagens.

O episódio narrado anteriormente sobre o desabamento de uma edificação, de maneira geral acontece pelo esvaziamento de grande parte dos imóveis do centro da cidade e pelo efeito dos anos, sem que nenhuma providência fosse tomada, nem por parte das autoridades públicas nem por parte dos proprietários. Com isso, os casarões começaram a arruinar, tendo consequência o desabamento.

O jornal *O Imparcial* utilizou nesse artigo um discurso alarmista e de denúncia. E considerando que o patrimônio histórico de São Luís nessa época

ainda não tinha recebido da UNESCO o título de patrimônio mundial, poucas eram as iniciativas governamentais de restauração.

É pensando nisso que Choay (2001) serve como referencial, pelo fato de tratar basicamente sobre o patrimônio urbano, assim como sua manutenção e a atribuição de valores ao longo do tempo. Segundo a autora, a conservação dos edifícios (monumentos e outros) abrange o domínio público e político e, nesse caso, a matéria do jornal aborda um desabamento, e chama a atenção das autoridades políticas e do próprio sistema privado para o acontecimento.

A edição de 07 (sete) de fevereiro de 1976, do jornal *O Imparcial*, trouxe como destaque na primeira página a ameaça de desabamento de um prédio antigo, com a seguinte manchete “Prédio antigo ameaça desabar”. Nesse caso, a reportagem denuncia o abandono de um pardieiro (casebre) nas ruas do Ribeirão e Santo Antônio:

Mexer em cidade velha é o mesmo que mexer em casa da mesma faixa etária. O pardieiro da esquina das ruas do Ribeirão e Santo Antônio não só estava abandonado há muitos anos, como nem mais possuía teto, além do que, suas paredes se encontravam apenas no aguardo de mexerem por perto, para que ameaçassem ruir. Eis senão, quando aparece a CONCISA, em seu louvável esforço de saneamento da cidade, e, com as valas que vem fazendo por toda parte, abre uma, rente ao meio-fio do referido pardieiro. Em consequência, o velho prédio principiou a ressentir-se e a balançar, pondo em risco iminente (O IMPARCIAL, São Luís, 07/02/1976, p. 01).

A forma como a manchete foi estruturada expunha a intenção do jornal *O Imparcial* de denunciar o abandono de uma edificação antiga no centro de São Luís, que por consequência ameaçava desabar, podendo causar perigo à população do local. O título estava em destaque com letras em negrito, e abaixo da matéria o jornal se preocupou em mostrar a fotografia do prédio noticiado.

Também com um discurso alarmista e de denúncia, o jornal *O Estado*, na edição de outubro de 1976, destaca na capa uma matéria sobre o abandono do Patrimônio Histórico:

Nem a constituição, que manda destinar recursos para a preservação do patrimônio Histórico, nem a decisão do Governo Federal de destinar recursos substanciais à recuperação das Cidades Históricas impõem ao Governo do Estado que zele por esse patrimônio que cada dia mais vai

se transformando apenas em ruínas, cabeças-de-porcos, depósitos de lixo (O ESTADO, São Luís, 24/10/1976, p. 03).

O jornal o *Estado* estampa a manchete: “Nem o patrimônio histórico escapa”. A matéria traz uma cobrança de que as leis sejam cumpridas, e o governo do estado aplique os recursos, que segundo o jornal, já foram liberados pelo governo federal.

O passado do Maranhão está morrendo à mingua. As razões são desconhecidas. Pode ser falta de verbas? Problemas burocráticos? Seja qual for a resposta, o certo é que esse problema está provocando a lenta destruição de importantes acervos arquitetônicos-históricos – os – sobradões espalhados por várias artérias de São Luís [...] Por muitas e muitas reclamações, até agora não houve sequer uma providência oficial, apesar do tombamento já ter sido processado. O lastimável estado de coisas já atingiu inclusive o ponto de total ruína. Um apelo mais ao responsável por esse crime contra a história. Salvemos os sobradões de São Luís. (...) Afinal de contas, a própria Constituição do Estado do Maranhão – texto atualizado – diz em seu Capítulo II- Da Educação e Cultura, -artigo 137 – O amparo à cultura é dever do Estado; Parágrafo único – Ficam sob a proteção do Estado o patrimônio histórico, as obras de arte, os monumentos e as áreas de beleza natural. Porém, ninguém atentou para essa recomendação e muito menos pela conservação dos tradicionais sobradões da cidade. Do jeito que eles se encontram, a tendência é de que o nosso passado morra à mingua. (O ESTADO, São Luís, 24/10/1976, p. 3).

Vemos neste fragmento uma cobrança de urgência de natureza política amparada pelas leis. Logo, é possível mensurar que a postura do jornal revela uma opinião dos seus proprietários, pois, a *Tribuna da Imprensa* de 13 de outubro de 1976, o governador Nunes Freire rompeu relações com o senador José Sarney, alegando estar recebendo ataques do jornal, não só referentes à administração, mas também a sua pessoa. (<https://www2.senado.leg.br>. PS janeiro/dez (s.d).(s.p) 1975).

Com o título “Crime contra a história”, o jornal utilizou um discurso de apelo aos governos para a preservação urgente do patrimônio, no qual o redator utiliza a palavra “crime” durante o artigo, ao tratar do descaso político referente aos casarões de São Luís. Para ele, o conjunto arquitetônico colonial representa um resgate da história e um importante acervo a ser preservado, para que gerações futuras possam conhecer sua memória. A matéria também apresenta uma imagem

negativa da administração, denunciando falta de investimento do governo estadual com relação ao patrimônio histórico. Além disso, caracteriza o fato como um crime contra a história.

Percebemos que tanto *O Imparcial* como *O Estado*, ao mesmo tempo em que trazem a notícia de projetos de preservação de patrimônio e investimento políticos, também enchem suas páginas com desabamentos de prédios, abandono do patrimônio e descaso público. Isso nos revela que os discursos dos jornais são diversificados e dinâmicos. De modo geral, eles têm força criadora e produtiva, o que possibilita que as ideologias se materializem, assim como também podem ser utilizados para marginalizar e discriminar alguém ou alguma coisa (FOUCAULT, 1996).

Considerações finais

Embora pareça evidente a preocupação com a preservação do Patrimônio, esse assunto só começa a ser discutido a partir do momento em que se percebe que a consagração de um patrimônio histórico não limitasse apenas as atribuições de valores e conteúdos simbólicos, pois, além disso, o patrimônio é monumento que precisa de cuidado e conservação. Na cidade de São Luís isso fica claro, já que os casarões coloniais necessitam de práticas preservacionistas e cuidados, tanto dos governos municipais, estaduais e federais quanto da população.

Os jornais pesquisados, na sua maioria, mostram denúncias de abandono, desmoronamento e descaso público diante do patrimônio histórico, pois, em determinadas reportagens, falam sobre as restaurações feitas nos prédios antigos e da necessidade de preservá-lo para o consumo turístico.

Notamos que os jornais utilizam a linguagem que aproxima os leitores de seus valores culturais, e quando remetem a uma riqueza do passado, rememora locais e ressignifica os espaços, ao mesmo tempo em que projeta possibilidade de fortalecer uma memória e uma identidade. Além disso, projeta nessas elites

possibilidades de investimento, seja com a desapropriação de casarões, seja com a abertura de novos negócios.

Também cobram ações urgentes, como se tudo pudesse ser restaurado. No entanto, entendemos que era de domínio público a impossibilidade de os governos restaurarem todos os prédios, pois, além da quantidade ser grande, os restauros e reformas são feitas de acordo com as demandas de uso.

Em suma, os jornais analisados apresentam variadas reportagens sobre a preservação do patrimônio, e o discurso preservacionista nos fez perceber que o patrimônio, além de representar a história, a identidade, representa, em suma, uma coletividade precisa de projetos constantes de preservação.

Entendemos que os jornais cumprem essa função de educar, apropriar, conscientizar, registrar, ampliar o conhecimento sobre os bens, realizando, dessa forma, Educação Patrimonial.

Referências

Jornais:

O Estado do Maranhão

Positivo, **O Estado**, São Luís, 18 de janeiro de 1976, p. 6.

A arte de Reynaldo Marques, **O Estado**, São Luís, 06 de outubro de 1976, p. 6.

Nem o patrimônio escapa, **O Estado**, São Luís, 24 de outubro de 1976.

Crime contra a História, **O Estado**, Segundo Caderno, 24 de outubro de 1976, p. 3.

Dezenas de casarões podem desabar **O Estado do Maranhão**, 27 de junho de 1995.
p. 10.

CEF vai preservar linha arquitetônica de Edifício São Luís, **O Imparcial**, São Luís, 11 de fevereiro de 1976, p. 5.

IFAN e MINIPLAN recuperam templos. **O Imparcial**, São Luís, 17 de janeiro de 1975, p. 7.

Museu do negro. **O Imparcial**, São Luís, 05 de fevereiro de 1975, p. 8.

Projeto traçam linhas mestras do crescimento de São Luís, **O Imparcial**, São Luís, 21 de janeiro de 1976, p. 5.

Reformar do prédio para funcionar a câmara municipal. **O Imparcial**, São Luís, 16 de janeiro, p. 8.

São Luís e Alcântara receberam recursos para fins turísticos. **O Imparcial**, São Luís, 4 de julho de 1975, p. 7.

“Governo Nunes Freire rompe com senador Sarney”
IN:<https://www2.senado.leg.br>. PS janeiro/dez (s.d).(s.p) 1975. Acesso em 25/07/2020.

Bibliografia

CAMÊLO, Júlia Constança Pereira, **Fachada da Inserção: a saga da civilidade em São Luís do Maranhão**/ São Luís: Café e lápis; Editora UEMA, 2012.

CHOAY Françoise, **A alegoria do patrimônio**, São Paulo: Estação Liberdade; Ed. UESP, 2001

Patrimônio Ludovicense: a narrativa dos jornais *O Estado do Maranhão* e *O Imparcial* enquanto educação patrimonial para a elite de São Luís

FONSECA Maria Cecília Londres, **O patrimônio em processo, trajetória da política federal de preservação no Brasil**, Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2009

FOUCAULT, Michel, **A ordem do discurso**, Edições Loyola, São Paulo, 1996.

GRAMMONT, Anna Maria, A Construção do Conceito de Patrimônio Histórico: Restauração e Cartas Patrimônias. **Pasos** – Revista de turismo e Cultura Patrimonial. 2006.

HORTA, M.L.P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A.Q. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília, IPHAN, Museu Imperial, 1999.

LEMOS, Carlos A.C. O que é patrimônio Histórico, São Paulo: Brasiliense, 1981.CC

OLIVEIRA, Danilo Duarte, Mídia e Política: Análise do discurso do jornal a Folha de Jequié. **Diálogo e Ciência** – Revista da rede de Ensino FTC, 2009.

Patrimônios fantasmas no Maranhão: embates em torno da memória e da história

Monica Piccolo
Priscilla Piccolo

Introdução

O conceito de educação museal vem sendo cada vez mais debatido e incentivado pelas políticas governamentais. A lei 11.904 de 14 de janeiro de 2009 é responsável pelo Estatuto de Museus e seu 1º artigo os define como instituições de fins lucrativos com o objetivo de conservar, investigar, interpretar e expor estudos, pesquisas, educação, contemplação e turismo para preservar conjuntos e coleções históricas, científicas, técnicas ou de qualquer outra natureza cultural. Deve ser aberto ao público e se por a serviço da sociedade, do seu desenvolvimento e da preservação de sua memória. Este mesmo Estatuto, promove o incentivo para que estas instituições tenham ações educativas, fundamentadas no respeito à diversidade cultural e na participação comunitária, contribuindo assim para que a sociedade tenha um maior acesso e atuação no conhecimento sobre as manifestações culturais, patrimônios materiais e imateriais do Estado.

As discussões em torno da temática patrimônio também vem sendo cada vez mais comum no mundo contemporâneo. No contexto atual, podemos classificar os patrimônios em três tipos: tangíveis, intangíveis e fantasmas. Discutir sobre este tema requer pensar em questões de estreita relação entre estes tipos e a construção da memória, como fator central, bem como a preservação da identidade de uma população que circunda um conjunto arquitetônico, uma área de preservação ambiental, vilarejos históricos, entre outros espaços, manifestações culturais e tudo aquilo que seja central para a manutenção de costumes historicamente construídos.

Este capítulo pretende mostrar como o projeto patrocinado pela Rede INCT PROPRIETAS contribui para a difusão das discussões em torno do conceito de patrimônio visando uma aproximação com a educação museal. Disponibilizando assim informações, em plataforma digital em formato de um mapa interativo, sobre diferentes tipos de patrimônios tangíveis, intangíveis e fantasmas em diferentes regiões do Brasil. Até o presente momento o mapa conta com informações de patrimônios dos estados do Maranhão, Rio de Janeiro e Paraná.

A aproximação com as pesquisas em torno do tema sobre a historicização dos patrimônios teve início com nossa inserção na Rede INCT PROPRIETAS. Esta rede é coordenada pela Prof.^a Dr.^a Márcia Maria Menendes Motta da Universidade Federal Fluminense. Tem como membros diversos pesquisadores no Brasil e em Portugal, incluindo nós as autoras, sendo a Prof.^a Dr.^a Monica Piccolo a coordenadora do eixo Norte e Nordeste. Destina-se ao estudo sobre diferentes tipos de patrimônios e possui diversos projetos sobre esta temática. O projeto ao qual fazemos parte e trataremos neste capítulo é voltado para o mapeamento dos patrimônios materiais, imateriais e fantasmas em municípios do Maranhão, entre eles: São Luís, Raposa, São José de Ribamar, Bacabeira, Alcântara, Paço do Lumiar, Rosário, Santa Rita, entre outros. É executado por uma equipe com quatro alunos/pesquisadores em cada município e coordenado pela autora Dr.^a Monica Piccolo. Na interface entre distintos campos de conhecimento, o projeto trouxe à luz as pesquisas sobre a historicidade da constituição dos patrimônios

maranhenses, com vista a estimular uma nova cultura em relação aos chamados patrimônios públicos de uso coletivo.

Assim, este capítulo tem como objetivo central apresentar a importância de se estudar sobre patrimônio, o projeto ligado à Rede PROPRIETAS e que vem sendo desenvolvido no Maranhão e alguns de seus resultados realizados em diferentes municípios deste estado, de maneira que o conceito de patrimônios fantasmas é o eixo norteador da investigação naquela localidade e tomando como referência os distintos tipos de patrimônio: reconhecidos por agências reguladoras e por grupos; pelos órgãos reguladores, mas que não possuem legitimidade junto à população; pela população, mas que não alcançam legitimidade junto aos órgãos reguladores; por um dado grupo e que reverbera junto aos órgãos reguladores.

Patrimônios como objetos de estudo para a História do tempo presente

A retórica de perda cultural, como a imputada as comunidades locais por projetos governamentais de ressignificação de sua História e de sua memória, é um eficiente mecanismo para assegurar a permanência de um bem a partir de um novo enquadramento coeso, que é o do patrimônio cultural, uma vez que são recorrentemente (re)construídos significados em volta de objetos e lugares. Assim, patrimônios em contínuos processos de circulação e reconstrução, fazem com que suas biografias sejam de suma importância, pois “são variadas as referências na literatura antropológica a objetos que são subitamente expropriados de seus locais e contextos originais e realocados em outros, adquirindo uma roupagem construída em detrimento da anterior” (REIS, 2015, p. 24).

Na perspectiva aqui apresentada, torna-se pertinente discutir a produção das memórias que tenderam a destruir práticas e autorias coletivas. Por conseguinte, quando falamos de memória, devemos levar em conta que ela constrói uma linha reta com o passado, se alimentando de lembranças vagas, contraditórias, sem nenhuma crítica às fontes que - em tese - embasariam esta mesma memória. Ela é ainda, segundo Nora, “um fenômeno sempre atual, um elo

vivido no eterno presente". Deste modo, a memória é também positiva e positivista, reafirmando, muitas vezes, um passado de riquezas que antecipa um futuro pleno de potencialidades. Se entendermos que a memória só se explica pelo presente, isto significa também afirmar que é deste presente que ela recebe incentivos para se consagrar enquanto um conjunto de lembranças de determinado grupo. São, assim, os apelos do presente que explicam por que a memória retira do passado apenas alguns dos elementos que possam lhe dar uma forma ordenada e coerente. É preciso destacar ainda que a memória exerce um poder incomensurável na construção de uma identidade de grupo, consagrando os elementos pelos quais os indivíduos se veem como pertencentes a um determinado coletivo, muitas vezes em detrimento de outrem. A força desta memória aglutinadora é realimentada, reforçada, reinventada constantemente, principalmente em situações onde uma reflexão externa tenta solapar ou minar os elementos que unem o grupo e lhe confere um sentido particular, como nos esforços de proteção das propriedades coletivas e/ou na produção de saberes coletivos. Ademais, as memórias são fontes históricas, pois elas nos ajudam a identificar o que tem sido lembrado, recordado por um ou vários grupos sociais. É possível identificar a permanência de uma determinada leitura sobre o acontecimento, as contradições e visões distintas, os elos que ligam certos grupos e afastam os outros. Enquanto fontes históricas, elas merecem passar por uma análise crítica, capaz de desconstruir as memórias consagradas por um coletivo. Elas são também fenômenos históricos, que Peter Burke denomina como história social da recordação. Neste sentido, "dado que a memória social, tal como a memória individual, é seletiva, precisamos identificar os princípios de seleção e de observar a maneira como variam de lugar para lugar, ou de um grupo para outro, bem como a forma como se modificam ao longo do tempo" (BURKE *apud* MOTTA, 2012, p.26).

Criar biografias de um determinado patrimônio pode possibilitar perceber os sistemas de construção de valores e memórias que os adjetivam e que são fundamentais para o entendimento de sua importância para certas comunidades

locais. Esses valores se reconfiguram de tempos em tempos de acordo com as relações de força, sociabilidade, desenvolvimento, contornos e sentidos que vão se somando ao patrimônio. Os Valores históricos, culturais e artísticos são peças fundamentais para a importância dos patrimônios. Segundo Daniel Reis (2015), tais valores se transformam em uma categoria de pensamento construída socialmente. Assim, o patrimônio se configura numa zona de contato ou de conflito. “Viabiliza interações culturais entre diversos agentes separados pelo tempo e pelo espaço, ao mesmo instante que é um campo de tensões e relações de força entre diferentes universos de categorias de pensamento” (REIS, 2015, p. 25).

Ao se tentar construir biografias de patrimônios, que ainda possuem uma certa influência na sociedade atual, encontram-se alguns desafios. Pesquisar e estudar conceitos e temáticas que estão diretamente relacionados à chamada História do Tempo Presente exige que os investigadores tenham que lidar com questionamentos oriundos da academia.

Com base na alegação da impossibilidade de lhe serem aplicadas regras científicas, foi assim recusado à História Contemporânea o estatuto de História. No plano teórico, a História deveria ser identificada com o passado, o que excluiria o período mais recente. No plano metodológico, colocavam-se em questão as fontes contemporâneas, raras - em razão dos limites legais para a consulta - e ao mesmo tempo superabundantes - em virtude da ampliação da noção de arquivo (FERREIRA, 1994, p. 02). A cientificidade da história contemporânea, logo, foi cerceada pela paradoxal caracterização de suas fontes, na medida em que eram consideradas abundantes e ricas, porém, escassas, já que inacessíveis, pois estavam fora do alcance da análise histórica encontrando-se, em sua maioria, trancafiadas nos limites dos arquivos públicos que, por sua vez, encontravam-se vedados à investigação acadêmica. Em outras palavras, as fontes - tão caras e fundamentais na produção histórica - impossibilitariam que períodos mais recentes fossem objeto de análise histórica já que se encontravam fora do alcance do historiador. Além disso, havia ainda o distanciamento temporal - considerado, por muitos, como marco distintivo da produção histórica - na medida em que a

proximidade cronológica entre o historiador e seu objeto seria responsável por recheiar a produção histórica de várias demandas sociais as quais o historiador encontrava-se submetido imprimindo, então, um caráter subjetivo à obra o que lhe afastaria da possibilidade de alcançar a objetividade científica tão cara aos historiadores (NORA, 1992, p. 47-49).

Os últimos vinte anos foram marcados por uma reversão deste quadro, ou melhor, pela reabilitação desta História Contemporânea enquanto história científica e, por consequência, por transformações no que diz respeito às fontes históricas e ao lugar do historiador no processo de construção do conhecimento histórico. Este movimento teve como *locus* privilegiado não as centenárias instituições voltadas para a fabricação e transmissão do saber histórico, mas sim as chamadas instituições paralelas, tais como o Instituto de Estudos Políticos e, principalmente, o Instituto de História do Tempo Presente. Este processo de reabilitação, entretanto, foi muito mais além de uma simples recuperação da importância e do lugar da História Contemporânea. Ocorreu uma transformação do próprio entendimento daquilo a que se está chamando como contemporâneo; de sua história e de sua historiografia. Esta transformação tem como eixo central, a mundialização da noção de historicidade, a democratização e a dilatação da história que acabaram por inserir no seu campo de análise sociedades que até então tiveram quase que aleijadas deste processo. Esta mass-mediatisação acabou por conferir à atualidade uma existência própria transformando o próprio desenvolvimento da história, sua percepção e mesmo sua natureza tendo como consequência um profundo redimensionamento da História Contemporânea que passa, então, a debruçar-se sobre um presente histórico que está repleto de uma especificidade que não comporta somente suas exigências próprias mas está voltado para aprofundar a maneira de fazer história dos períodos recentes. A História Contemporânea, desta forma, passou da condição de simples apêndice para o comando da disciplina histórica (NORA, 1992, p. 51).

Embora diretamente vinculada à reabilitação científica da História Contemporânea e a um entendimento outro acerca das relações entre passado e

presente - onde a caracterização daquele como imóvel, estático, pronto e acabado, encontrando-se petrificado somente à espera do momento em que será ressuscitado, trazido à vida pela sapiência e erudição do historiador foi em grande parte abandonada por aqueles que acreditam numa relação de reciprocidade entre passado/presente/futuro - , outros pontos polêmicos marcam o desenvolvimento de uma História do Tempo Presente. Questões como: o que é entendido e definido como sendo tempo presente? O que é de fundamental importância para demarcação de seu início, isto é, de seus limites cronológicos? Qual o referencial para esta determinação cronológica? Elementos históricos marcantes na trajetória coletiva do grupo do qual o historiador faz parte ou encontra-se debruçado, ou, de uma outra forma, elementos marcantes na trajetória individual do próprio historiador? Teria esta História do Tempo Presente categorias específicas que lhe confeririam um estatuto singular no campo da produção do conhecimento histórico?

A primeira observação que se faz necessária sobre esta demarcação cronológica dos limites temporais desta História do Tempo Presente é sua extrema relatividade. Como exemplo desta relatividade, podemos citar os posicionamentos de Serge Berstein, Danièle Voldman e Eric Hobsbawm. Enquanto aqueles tomam como referência o fim da II Guerra Mundial e a inacessibilidade dos arquivos públicos (BERSTEIN, 1992, p. 53), respectivamente, o historiador inglês toma como marco inicial da História do Tempo Presente o fim da guerra da Argélia (HOBSBAWM, 1988, p. 243). Esta relatividade, então, acaba por proporcionar mecanismos distintos de delimitação cronológica deste tempo presente que podem estar ou não ligados à própria história vivida pelo historiador (PASSARINI, 1992, p. 59).

O segundo aspecto a ser destacado refere-se às categorias de inteligibilidade temporais que seriam específicas da História do Tempo Presente. Ou, em outros termos, o que garantiria à História do Tempo Presente um estatuto específico dentro do campo histórico? Estas categorias passam, fundamentalmente, por um novo entendimento e, por consequência, uma nova

abordagem em torno de questões que já se encontravam presente no *métier* historiográfico, mas que sofreram um profundo processo de exclusão e de substituição pelas análises das longas durações, das estruturas e pelo predomínio da esfera do econômico. Estas categorias específicas teriam, então, como principais referências: o resgate de análises voltadas para uma valorização da noção de geração; o retorno da noção de acontecimento; o desenvolvimento de uma história crítica da memória; a importância conferida à história cultural e o desenvolvimento de uma abordagem que privilegie o retorno da História Política na qual a esfera do político assume autonomia e dimensão próprias (NORA, 1992, p.51).

Os estudos voltados para as questões que envolvam patrimônios culturais não dizem respeito propriamente ao passado, pois são processos de engajamento em torno de determinados valores, conceitos e formas de pensamentos; maneiras de comunicar, se relacionar e produzir significados no e para o presente. José Reginaldo Gonçalves (2003) propõe pensar o patrimônio como uma categoria de pensamento. Algo extremamente importante para a vida social e mental de qualquer coletividade humana. Na perspectiva de Marcel Mauss (2003), os patrimônios culturais guardam íntima relação com as demais instâncias da sociedade e, quando acionados, os colocam também em movimento. Assim, tornam-se centrais para se pensar a categoria de patrimônio cultural os agentes e as instituições que ela faz circular num determinado tempo/espço.

Estudar e pesquisar a respeito da categoria de patrimônio cultural, dessa forma, pode lançar novas luzes sobre um tema tão recorrentemente tratado atualmente pela historiografia, uma vez que torna possível a elaboração de um discurso sobre um processo inexorável e contínuo de destruição e reconstrução que desencadeia ações de patrimonialização no qual suas diferenças e fragmentações são excluídas das práticas de apoderamento, tratando-os como algo externo (GONÇALVES, 1996).

Os patrimônios pesquisados no projeto, que será aqui apresentado, representam “lugares de memórias”, importantes por manterem vivas as lembranças e histórias de uma comunidade, pois, “os lugares de memória nascem

e vivem do sentimento que não há memória espontânea” (NORA, 1993, p. 13). Estes lugares e manifestações culturais mantêm conservadas as histórias e memórias de vidas locais, regionais e nacionais de cada coletividade.

Para o autor Estevão Martins (2011), todos os indivíduos nascem em um mundo com história. Sua identidade como sujeito agente é construída e se evolui a partir de uma herança sociocultural, estes elementos são responsáveis pela constituição autônoma de si. O indivíduo passa por um processo de apropriação consciente de seus fatores componentes de sua crítica pela razão.

A memória individual, tempo coletivo e espaço social se associam para formar a cultura histórica com a qual (e na qual) a identidade se forja, consolida, atua e reproduz. A memória pessoal, associada à memória coletiva inscrita na historicidade do espaço social em que cada indivíduo emerge, marca não apenas a identidade particular do sujeito agente, mas também a coletividade identitária com que cada um se depara e que cada um quer assumir, modificar, transformar e mesmo rejeitar. Há aqui a inserção em uma dinâmica que se pode chamar, como JörnRüsen, de constante antropológica da cultura histórica (RÜSEN, 2001). (...) A cada instante todos os instantes precisam ser processados idealmente em um construto significativo que apelidamos “história”. Passado, presente e futuro são fatores da cultura histórica, operados pela síntese ativa do agente racional humano sob a forma de cenário, encontrado e produzido, da vida concreta (MARTINS, 2011. p. 51).

As memórias de um sujeito são compostas por testemunhos daquilo a que se permite lembrar, do que se esquece e do que seus instrumentos culturais e sociais disponibilizam para que lhes permitam captar seu passado. Suas ideias atuais devem lhe indicar o que deve ser enfatizado em função de uma noção política e moral no presente.

Segundo Halbwachs (2003), não há apenas uma memória coletiva que se opõe à história, mas sim várias memórias. No caso que tange aos estudos sobre a construção de biografias de patrimônios, é perceptível esta variação acerca das memórias quando os testemunhos de moradores locais são usados como ferramenta metodológica para sua construção. A memória individual não está isolada nem isenta de interferência de memórias externas, sendo elas históricas ou coletivas. O uso das memórias para se construir biografias patrimoniais nos leva a ampliar o conhecimento de uma sociedade fortemente diferenciada e compreender

como ela responde aos “acidentes” da história. Cabe ao historiador introduzir o maior número possível de variáveis, sem deixar de identificar suas regularidades.

Com a consciência histórica do que é substrato, o sujeito age e produz no tempo e no espaço que lhe são próprios, efeitos concretos. As ações assim efetivadas constituem-se em experiências vividas. A reflexão historicizante operada pelo sujeito insere tais experiências no conjunto acumulado da História, cujo legado se articula em tradição, memória e narrativa. No primeiro caso da ação, pode-se falar de história-processo: a vivência e sua interiorização pela consciência. No segundo, de história-produto: o sujeito, consciente da dimensão histórica em que se insere e age (MARTINS 2011, pág. 47).

A memória coletiva é uma corrente de pensamento contínuo, de uma comunidade que nada tem de artificial, já que retém do passado somente aquilo que ainda está vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que a mantém. As memórias locais estarão vivas para sempre dentro de seus agentes e descendentes.

Mapa interativo da Rede INCT PROPRIETAS: uma proposta de museu virtual

O projeto da Rede INCT PROPRIETAS tem como objetivo central motivar pesquisadores, ligados a ela, a lançarem temáticas que envolvam o conceito de propriedade em posições de destaque nas atuais discussões governamentais e sociais, problematizando conceitos, representações e valores notáveis nos campos artístico, político, econômico e jurídico. A partir do aprofundamento das pesquisas e discussões sobre a temática principal de patrimônio pretende-se abrir caminhos para o tratamento das questões que permeiem as distintas dimensões em que ela se apresenta. Incluindo, assim, tanto os bens tangíveis quanto intangíveis. Este projeto entende como patrimônios materiais e imateriais

Como um bem coletivo – aquele pertencente a todos os integrantes de uma nação – é definido como um conjunto de bens materiais e imateriais que representam a herança de um passado comum ou – nos casos de patrimônios atuais – como exemplo de um determinado presente que se deseja preservar para o futuro. Alguns autores enfatizam que os patrimônios podem ser definidos como históricos, ou seja, os que expressam um passado comum de um grupo; culturais,

mais relacionados a patrimônios imateriais, como festas e rituais; ou patrimônios naturais, os que foram produzidos pela natureza em sua relação com o meio ambiente (MOTTA, 2016).

E como patrimônio fantasma

Os patrimônios fantasmas são aqueles que foram destruídos ou abandonados pelos órgãos públicos, mas que ainda mantêm uma memória de sua existência pela comunidade e são referências fundamentais para uma identidade de grupo, ainda que difusa. Neste sentido, os patrimônios fantasmas podem representar o abandono ou a pouca presença do Estado na preservação de nossos patrimônios coletivos, mas eles também – mesmo que às avessas – constroem uma linha de continuidade com o passado que está presente na memória local, nas fotografias que são tiradas sobre aquele espaço, daquilo que muitas vezes se diz: “Não existe mais”. Eles são fantasmas também porque, ainda que alguns possam estar fisicamente inteiros, eles não receberam a denominação de patrimônio, no sentido em que é conferido oficialmente como um exemplo de bem coletivo. Eles podem ser apenas vistos pelo poder público como algo sem valor, ainda que a comunidade reconheça ali o seu lugar de integração e de pertencimento. Enquanto patrimônios fantasmas, eles podem representar também o poder de resistir à amnésia social sobre uma história local, sobre um espaço onde outrora existia, por exemplo, um patrimônio fantasma imemorial, como uma dança que não é identificada como bem coletivo (MOTTA, 2016).

Visando a publicização dos resultados das pesquisas realizadas por membros da Rede, foi criado um mapa interativo no qual são publicadas biografias sobre patrimônios, coletados por equipes formadas por alunos de graduação e pós-graduação de diferentes universidades brasileiras e portuguesas, com o intuito de atribuir ao mapa a função de museu interativo virtual, contribuindo, assim, para uma construção de uma educação não formal.

O processo de criação do mapa se divide em três partes. Na primeira uma equipe composta, geralmente, por 2 ou 3 pesquisadores se desloca a bairros ou comunidades de distintos municípios para conversar com moradores locais e fazer um mapeamento prévio sobre patrimônios materiais, imateriais e fantasmas daquela região. No segundo estágio, a partir das informações coletadas e levando em conta a opinião de cada morador, a equipe seleciona os patrimônios de maior importância para aquela localidade e, a partir daí, começa um processo de escrita e construção da biografia de cada patrimônio. Para isto são usados documentos

oficiais disponibilizados por prefeituras, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e por documentos e memórias fornecidos por moradores locais. No terceiro e último estágio, as biografias construídas, juntamente a fotos antigas e atuais de cada patrimônio coletado são enviadas a uma equipe que irá fazer o tratamento das imagens e a padronização estrutural do texto para que seja publicado no mapa. Contribuindo, assim, para a construção de uma cultura científica através da educação informal.

Este recurso didático permite que seja ensinada não só a história individual de cada patrimônio, mas também a cultura local de cada comunidade pesquisada e que é passada para cada morador através da educação dita informal, caracterizada pelo autor Fávero como um:

Processo permanente pelo qual qualquer pessoa adquire e acumula conhecimentos, habilidades, atitudes e perspicácia, através de experiência diária e contato com o meio ambiente em casa, no trabalho e no lazer, através do exemplo e das atitudes dos parentes e amigos; por meio de viagens, leituras de jornais e livros; ou ouvindo rádio, vendo filmes e televisão (FÁVERO, 1980, *apud* CAZELLI; VALENTE, 2019, p. 22).

Partindo da ideia de Godin e Gingras (2000, p. 44) citado no artigo de Cazelli e Valente (2019, p. 20) a cultura científica é vista como a “expressão de todos os modos por meio dos quais indivíduos e sociedade se apropriam da ciência e da tecnologia”. O mapa interativo possibilita que através das novas tecnologias o conhecimento científico produzido possa ser publicizado. Este mapa funciona como uma espécie de museu virtual, destinado principalmente ao público das regiões em que se encontram os patrimônios expostos. O acesso é gratuito e permite que se conheça a história não só dos patrimônios de suas localidades, mas de regiões mais remotas, auxiliando na difusão e preservação da memória coletiva.

O papel de um museu é informar, nutrir e ilustrar para os indivíduos o valor do conhecimento sobre seu passado e presente visando contribuir para seu futuro. Isto possibilita que com a educação não formal possa se direcionar “a socialização do conhecimento historicamente produzido e organizados pelos indivíduos de

forma diferenciada daquela realizada na escola” (CAZELLI; VALENTE, 2019, p. 23), incentivando assim o conhecimento de histórias e lendas locais.

Na atualidade ainda se encontra um fosso entre o conteúdo disponibilizado pelos museus e os grupos sociais aos quais se destinam. “Ao contrário do que ocorre com os centros e associações culturais, os museus continuam sendo instituições produtoras de elites políticas, espaços de poder distanciados da maioria da sociedade e ausentes em muitos territórios” (AVILÉS *et al.* 2017 *apud* CAZELLI; VALENTE, 2019, p. 30). Nesse sentido, um dos objetivos centrais na criação e alimentação do mapa criado pela Rede é o de diminuir este fosso não só com o intuito de publicizar as memórias patrimoniais, mas também inserir comunidades locais na criação das exposições.

As autoras Padró, López e Kivatinetz (2014) citadas na obra de Sardelich (2017) classificam a educação museal como tendências: canônica, instrutora, por descoberta, construtivista e reconstrutora. O mapa aqui apresentado se encaixa na tendência reconstrutora, pois compreende a ação educativa do museu como um ato de dar poder aos visitantes para reconstruir e reinventar a interpretação conferida aos patrimônios expostos. Essa tendência pretende enfatizar a interação entre diferentes culturas e os responsáveis por selecionar, publicizar e mediar ações questionando assim, que somente o museu não é capaz de ser produtor de significados.

A educação museal é vista como “parte de um processo de formação humana integral, [...] focado no indivíduo e sua interação com a sociedade, que valoriza suas formas de fazer e viver a cultura, a política, a história” (CASTRO, 2017 *apud* CAZELLI; VALENTE, 2019, p. 35). Este termo procura dar um novo direcionamento para a educação através dos museus e tem como foco a formação dos sujeitos e agentes na interação com o que é apresentado nestes espaços comprometendo-os e engajando-os com o processo histórico cultural da sociedade. O museu é visto por Foucault (2009) como um lugar em que

A ideia de tudo acumular, a ideia de construir uma espécie de arquivo geral, a vontade de encerrar em um lugar todos os tempos, todas as épocas, todos os gostos, a ideia de constituir um lugar de todos os

tempos que esteja ele próprio fora do tempo e inacessível à sua agressão, o projeto de organizar assim uma espécie de acumulação perpétua e indefinida do tempo num lugar que não mudaria, pois bem, tudo isso pertence à nossa modernidade. O museu e a biblioteca são heterotopias próprias à cultura ocidental do século XIX (FOCAULT, 2009 *apud* SARDELICH, 2017, p. 186).

Já o autor Lara Filho (2012) destaca que o museu do século XXI é uma instituição que se produz a partir das demandas da contemporaneidade, privilegiando todos os polos – acervo, coleção e público - ao mesmo tempo se tornando um espaço relacional entre eles, entendendo o museu como uma instituição que relaciona pessoas e coisas, construindo uma ideia de estar no mundo.

Patrimônios Fantasmas no Maranhão

Neste tópico será mostrado um pouco do trabalho realizado pela equipe de pesquisa do Maranhão. Traremos aqui alguns exemplos de patrimônios coletados e disponibilizados no mapa interativo¹ e sua importância para a construção e preservação da memória coletiva local. Os exemplos se referem aos municípios de São José de Ribamar (Praça da Matriz), São Luís (Cine Passeio) e Bacabeira (O Engenho de Açúcar).

O primeiro patrimônio aqui apresentado será A Praça da Matriz², um importante símbolo religioso do município de São José de Ribamar. Considerada um importante local de encontro dos moradores e de fiéis devotos de São José de Ribamar, homônimo da cidade. A Praça abriga o famoso Caminho de São José que destaca a história do pai adotivo de Jesus no cumprimento de sua missão e vocação. Composta por um conjunto de imagens de oito estações que contam a história da Sagrada Família de Nazaré, Jesus, Maria e José. As estações estão dispostas dos dois lados da praça localizada em frente à igreja de São José de

¹ Mapa Interativo - http://patrimonios.proprietas.com.br/index.php/site/mapa_interativo .

² Biografia patrimonial elaborada pela pesquisadora Priscilla Piccolo e disponível no site http://patrimonios.proprietas.com.br/index.php/site/mapa_interativo .

Ribamar. As estátuas começaram a ser esculpidas em 1996, pelo artista goiano Sival Floriano Veloso no Salão Paroquial da igreja de São José de Ribamar e foram concluídas em 1997. A inauguração aconteceu em doze de setembro do mesmo ano. As estações passaram ainda por duas reformas, em 2001 e 2010. A nova praça da matriz substituiu a antiga e as estações substituíram a antiga imagem da sagrada família construída em 1979, pelo escultor Carlos Prado que, já bastante desgastada, desmoronou durante a reforma da praça.

Diz a lenda que um navegador português prestes a naufragar nas imediações do atual município por causa de uma tempestade, invoca a ajuda do Santo São José. Após ver a tempestade passar ergue uma capela de frente para o mar com a imagem deste Santo como forma de agradecimento. Tempos depois, os moradores de Anindiba, hoje município conhecido como Paço do Lumiar, levaram a imagem escondida para a igreja do povoado. Contudo, misteriosamente, ao amanhecer, notaram que a imagem de São José voltara à sua capela de origem. Em uma nova tentativa, os Anindiba levaram a estátua novamente, porém deixaram sentinelas para guardá-la, mas São José, depois de ter transformado seu cajado em luzeiro, desceu protegido por santos e anjos e voltou para a capela de Ribamar.

O caminho por onde São José passou ficou repleto de luz, e atualmente uma pequena parte deste percurso, já perto de seu destino, é retratado pelas estações presentes na praça da matriz responsável por contar toda a história do santo São José.

Um segundo exemplo seria o antigo Cine Passeio³, localizado na cidade de São Luís. Os cinemas de rua em São Luís durante boa parte do século XX foram o ponto de encontro da sociedade maranhense. Geralmente localizados na área central da cidade, foram responsáveis durante muito tempo pela socialização, sobretudo entre as décadas de 1970 e 1990. Após a aparição dos cinemas de shoppings, acabaram por sair de cena. Os cinemas eram considerados locais de

³ Biografia patrimonial elaborada pelos pesquisadores Priscilla Piccolo e Werbeth Serejo Belo e disponível no site http://patrimonios.proprietas.com.br/index.php/site/mapa_interativo

visibilidade social e de lazer. O Cine Passeio foi um dos pontos de encontro dos cidadãos ludovicenses e iniciou suas atividades em 1962 e as encerrou em agosto de 2005, sendo um dos últimos cinemas de rua a fechar as portas.

Esse cinema teve seu auge na década de 1970 e início dos anos 1980, quando as estreias no Cine Passeio eram concorridíssimas, com filas que dobravam o quarteirão. O cinema era muito frequentado pela localização privilegiada, próximo à praça principal do centro da cidade — praça Deodoro — onde se concentra a circulação dos coletivos públicos, facilitando o acesso à população (PEREIRA; COSTA; SANTOS, 2013, p. 6).

Além disso, o Cine Passeio se destacou dos demais por ter sido o primeiro a fazer investimentos em sua estrutura, de modo que foi o primeiro a utilizar ar condicionado em suas salas, aumentando assim, o seu público. É importante destacar que a região central da cidade também abrigava outros cinemas muito frequentados à época como o Cine Roxy, o Cine Éden, o Cine Rex, o Cine Monte Castelo, o Cine Colossal e o Cinema Rialto. Após encerrar as atividades, o Cine Passeio deu lugar ao funcionamento de lojas de calçado, sendo lembrado somente pelos seus frequentadores enquanto esteve em funcionamento. Assim, a preservação da memória de um dos locais mais frequentados entre as décadas de 1970 e 1990 se faz necessária.

E, por fim, o último exemplo aqui apresentado será o do Engenho de Açúcar⁴. Situado no município de Bacabeira, pertencia originalmente à família “Rocha”, que era responsável pelos festejos locais. A partir das pesquisas realizadas sobre este sítio, é considerado aqui como patrimônio fantasma, pois após o falecimento das irmãs “Rocha” o terreno do engenho foi ocupado pela população local, o que demonstra uma integração entre este bem e a comunidade, mesmo que não seja delimitado territorialmente na atualidade como no momento de sua origem. No passado, então freguesia de Periz de Cima era comarca do município de Rosário, haja vista que a região se desvincula do município mencionado quando da criação de Bacabeira em 1994. O Engenho de Periz de Cima

⁴ Biografia patrimonial elaborada pelos pesquisadores João Pedro Lemos Soeiro e Werbeth Serejo Belo e disponível no site http://patrimonios.proprietas.com.br/index.php/site/mapa_interativo .

era composto por Casa grande, senzala e a capela Nossa Senhora da Conceição, além de inúmeros negros escravizados.

O Engenho pertencia a uma família portuguesa, “os Rocha”, que se responsabilizavam pelos festejos locais. Os nomes mais notórios da família são Rita Rocha, Ana Rocha e Clementina Rocha que vêm de Portugal para habitar o lugar, após o Engenho falir. Além das irmãs Rocha os negros que haviam sido escravizados permaneceram no lugar. As irmãs então, segundo narração de D. Zima citada em artigo de Andréa Gonçalves (2015), passam a criar filhos de escravos libertos sendo D. Zima filha de uma dessas ex-escravas do local (D. Raimunda Baima Sousa). D. Zima é encarregada da santa da igreja local (Igreja Nossa Senhora da Conceição) chegando a mencionar que aquela terra é da santa.

Na atualidade a região é ponto de empreendimentos como a Refinaria Premium I, sua implantação tem sido amplamente debatida por grupos de estudos locais já que há a possibilidade de expropriação das terras das famílias locais, interferindo, assim, na memória construída naquela região. No entanto, a instalação da refinaria Premium I não foi a primeira tentativa de expropriação das terras das famílias locais. Nos anos 1980 aquelas terras foram reivindicadas “por uma mulher por nome Valentina, que alegava ser parente da família Rocha, e portanto, proprietária daquelas terras já com a pretensão de expulsar as famílias que residissem na localidade” (GONÇALVES, 2015, p. 236).

Além disso, é importante destacar o caráter histórico do patrimônio mencionado anteriormente já que é uma das bases territoriais de formação do que hoje é o atual município de Bacabeira, pertencente até 1994 (ano de sua criação) à comarca de Rosário, o que acaba por atribuir especificidades históricas à região aqui estudada. Outrossim, a região que hoje compreende o povoado de Engenho é rica em manifestações culturais, como a festa do Divino, festejos do bumba-meu-boi local, sendo importante para a manutenção da memória que compreende a antiga região da comarca de Rosário.

Considerações Finais

A partir do que foi exposto neste trabalho pode-se perceber a importância da educação museal e do mapeamento realizado pelo projeto da Rede INCT PROPRIETAS para a preservação da memória local e regional, bem como para a divulgação das pesquisas realizadas e das histórias patrimoniais. O estudo efetivado é publicizado de forma que os resultados possam atingir dimensões do poder público, privado, além da própria comunidade para atentar para as necessidades de intervenções nas preservações dos patrimônios existentes e incentivar a educação museal.

O estudo realizado possibilita novas percepções acerca dos patrimônios materiais, imateriais e fantasmas, além da difusão do conhecimento a respeito das culturas locais que se integram na construção da identidade da população maranhense. Assim, podemos perceber as singularidades e as semelhanças entre as culturas de povos de espaços geográficos distintos auxiliando até mesmo no estudo sobre migrações internas, conexões entre regiões no estado do Maranhão e, principalmente, a preservação da história das populações locais.

A partir da pesquisa realizada podemos compreender a relevância da relação entre a construção (e manutenção) da memória coletiva e os patrimônios, como os apresentados no tópico anterior, de modo que demonstre a importância para a população local e manutenção da identidade entre seus habitantes. A discussão acerca da preservação patrimonial é fundamental para a construção da História do Maranhão. Alinhando-se, então à perspectiva teórica supramencionada de Nora (1993) a respeito da influência dos lugares de memória, além da construção da memória coletiva representada pelo aporte teórico de Maurice Halbwachs (2003) em nítido alinhamento à construção identitária de uma população.

Referências

BERSTEIN, Serge. A História da Cultura Política no século XX. **Revisão da História**. Paris, Imprensa da Fundação Nacional das Ciências Políticas, nº 35, julho-setembro, 1992.

CAZELLI, Sibebe; VALENTE, Maria Esther. Incursões sobre os termos e conceitos da educação museal. **Redoc**, Rio de Janeiro, v.3, n.2, p. 18-40, 2019.

PEREIRA, Stella Aranha; COSTA, Danielle Lima; SANTOS, Thays Fernanda Silva dos. “Salas de cinema: da rua ao shopping center”. **II CONINTER – Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades**. Belo Horizonte, 2013.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **História Oral**. Rio de Janeiro: Diadorim Editora, 1994.

GONÇALVES, Andréa Cristina Serrão. Identidades, conflitos e (re) configurações sociais na “terra da santa”: Implicações da implantação de empreendimentos desenvolvimentistas no município de Bacabeira - MA, 1993. **Anais do IV Seminário Desenvolvimento, Modernidade e Meio Ambiente – SEDMMA - territórios, mineração e desigualdades ambientais no brasil: diversidade sociocultural e luta por direitos**. Grupo de estudos: Desenvolvimento, Modernidade e Meio Ambiente – GEDMMA - p. 230-247, São Luís, 2015.

GONÇALVES, J. R. S. O patrimônio como categoria de pensamento. In: ABREU, R; CHAGAS, M. (orgs.) **Memória e patrimônio**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre a História**. São Paulo: Cia das Letras, 1988.

LARA FILHO, Durval de. O museu no século XXI ou o museu do Século XXI? **Periódico Permanente**. V. 1, n.1, 2012.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. História: consciência, pensamento, cultura, ensino. **Educar em Revista**. Curitiba. n.42, out/dez. 2011.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MOTTA, Márcia Maria Menendes. História, memória e tempo presente. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; e VAINFAS, Ronaldo (orgs.) **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro. Elsevier Editora Ltda. 2012.

MOTTA, Márcia Maria Menendes. **Patrimônios fantasmas**. PROPRIETAS, 2016. Disponível em: http://patrimonios.proprietas.com.br/index.php/site/patrimonios_fantasmas. Acesso em 25/07/2020.

MOTTA, Márcia Maria Menendes. **Patrimônios**. PROPRIETAS, 2016. Disponível em: <http://patrimonios.proprietas.com.br/index.php/site/patrimonios>. Acesso em 25/07/2020.

NORA, Pierre. Da História Contemporânea ao Presente Histórico. **Atas da jornada de estudos da História do Tempo Presente**. Paris: CNRS, maio de 1992.

NORA, Pierre. Entre memória e história: A problemática dos lugares. **Proj. História**. São Paulo. Dez. 1993.

PASSARINE, Luísa. A lacuna do presente. **Atas da jornada de estudos da História do Tempo Presente**. Paris, CNRS, 14 de maio de 1992.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

REIS, Daniel. **Cidade [I]material: Museografias do patrimônio cultural no espaço urbano**. Rio de Janeiro. Mauad X: FAPERJ, 2015.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: Ferreira, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (orgs.). **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. **Memória Coletiva e Teoria Social**. São Paulo: Annablume, 2003.

SARDELICH, Maria Emilia. Desafios Contemporâneos para a Educação Museal. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.8, n.23, p. 182-207, 2017.

Nos vestígios e registros do saber: arquivos, patrimônio e pesquisas educacionais

Marcelo de Sousa Neto
Pedro Pio Fontineles Filho

Introdução

[...] os documentos não surgem aqui ou acolá por artes mágicas. A sua presença ou a sua ausência em determinado fundo de arquivo, em determinada biblioteca, em determinado terreno, dependem de causas humanas que de maneira alguma escapam à análise, e os problemas que a sua transmissão levanta, longe de se encontrarem somente ao alcance de exercícios técnicos, respeitam, eles mesmos, ao mais íntimo da vida do passado, porque aquilo que se encontra afinal em jogo não é nem mais nem menos do que passagem da memória das coisas através de gerações (BLOCH, 1981, p. 66).

“Os arquivos são o ser encarnado da factualidade”. É assim que Lévi-Strauss (1997, p. 269) se refere ao fato de que os arquivos dão corporeidade aos fatos e aos acontecimentos, pelo menos em uma fração de sua existência. Pelo

caráter lacunar da própria história, os arquivos se comportam como mais um espaço voltado para promover a ligação dos retalhos da história, fazendo com que o passado chegue ao presente por meio dos vestígios catalogados. Como observa Lévi-Strauss, uma das maiores virtudes dos arquivos é a sua capacidade de colocar aos observadores/pesquisadores em contato com os regimes de historicidade, permitindo o diálogo com as camadas de verdades e discursos que são incorporados nas tessituras do arquivo e de seu acervo.

Por esse diapasão, as práticas voltadas às pesquisas, sobretudo no que se refere aos registros escritos, gráficos e imagéticos, têm ganhado relevante espaço no seio dos estudos acadêmico-científicos. A valorização dos arquivos, não somente como depósitos de documentos, mas como reveladores de memórias, histórias, culturas e práticas socioculturais, deve ser destacada em seus vários alcances. Isso porque não apenas os historiadores e/ou arquivistas são os únicos responsáveis ou detentores dos registros que se encontram nos arquivos, sobretudo aqueles considerados públicos. Como salientou Marc Bloch, “a passagem da memória” não está a cargo de uma área isolada e específica, visto que a disposição de documentos não se dá a partir de interesses harmônicos e homogêneos. A maneira e as condições como os documentos chegam e permanecem nos arquivos dão indícios de inúmeras práticas de produção, circulação, consumo e apropriação dos registros e dos fatos. Os arquivos permitem traçar os rastros das trilhas da educação em suas vinculações com aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais, bem como as relações de gênero e as memórias e identidades.

Naquilo que se costumou chamar de “pesquisas educacionais” há um leque muito grande de perspectivas, de posicionamentos, de questionamentos e, de certa forma, poucas respostas. Pode-se dizer que as respostas até existem, mas não no sentido de se pretenderem definitivas, o que é importante, sobretudo quando se trata de produção de conhecimento orientado e voltado para as questões humanas, históricas e socioculturais. O que, também, não é o propósito deste estudo elencar respostas sobre a liquidez conceitual dessas práticas. O que se pretende destacar é

que, com as muitas possibilidades de metodologias e de interpretação, as pesquisas educacionais não se restringem a uma área específica do saber. Basta se questionar se há uma pesquisa educacional específica, o que se chega a uma conclusão prévia de que não há. O que existem são pesquisas que se debruçam sobre temáticas da educação e, por esse sentido genérico, são consideradas de pesquisas educacionais. Mas não um campo ou uma área específica, visto que as metodologias imprimem diálogo entre as diferentes áreas.

Tomar os arquivos públicos como possibilidade de se implementar práticas de pesquisas educacionais, como a própria educação patrimonial, é considerar o sentido ativo do processo de formação dos indivíduos. Não somente a formação advinda da instrução oficial, mas a formação que se amalgama com a conscientização, da memória e das identidades. Nesse sentido, o arquivo como lugar de pesquisa é indispensável ao processo da pesquisa educacional, visto que “educar pela pesquisa tem como condição primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana” (DEMO, 2003, p. 02). Para Demo, é necessário mesclar a “atitude cotidiana” com a “atitude em busca de resultado específico” da pesquisa. Os arquivos públicos devem ser inseridos na pesquisa educacional como mais um instrumento no processo de formação, tanto de professores como de alunos, pois, como resultado máximo, se chama à emancipação pela criticidade e cidadania.

Conhecer os diferentes patrimônios é o primeiro passo para a efetivação da educação patrimonial, pois como educar sem antes conhecer? Como exigir uma consciência patrimonial se as pessoas não se sentem identificadas como tal patrimônio? Como haver tal identificação se as memórias parecem não fazer sentido ou mesmo não existir para a população ou para um grupo? As pesquisas educacionais devem lançar esses e muitos outros questionamentos para sustentar seus objetivos de construção de conhecimento.

Desse modo, as pesquisas educacionais não podem ser pensadas de forma hermética. Não se pode achar que tais pesquisas estão unicamente voltadas para a

“história da educação”, que, por sua vez, também remete a labirintos de conceituação e de pesquisa. Assim, é mister dizer que essas pesquisas consideradas “educacionais” não se limitam à área da Pedagogia, visto que a Educação, em seu sentido amplo, é objeto de interesse de inúmeras outras áreas do saber e do conhecimento.

Isto posto, é indispensável dizer que o objetivo principal do presente estudo é discutir sobre a importância das inter-relações de três elementos fundamentais para a compreensão da sociedade: arquivos, patrimônio e educação. Os arquivos se constituem como instrumentos para o encaminhamento de pesquisas educacionais, que vão além dos tratados de teorias pedagógicas. As reflexões do presente trabalho visam a contribuir para os debates acerca dos arquivos públicos como patrimônio social carente de maior atenção das políticas públicas e ações estratégicas do Estado. A partir da revisão da literatura acerca do tema, realizou-se a crítica dos desafios enfrentados pelos arquivos públicos no país e a necessidade do diálogo com novas tecnologias como forma de preservar seus acervos e fortalecer a função social desempenhada pelos arquivos públicos. As pesquisas educacionais são aqui entendidas como um leque amplo de busca de vestígios e registros que contemplem elementos da educação, em seus meandros com a memória, o patrimônio e as identidades. Daí os arquivos serem espaço de intersecção dessas categorias.

Nos percursos do arquivo: princípios da pesquisa educacional

Tornou-se urgente constituir um arquivo coletivo da pesquisa em educação e definir uma ou várias frentes de pesquisa (CHARLOT, 2006, p. 18).

Pluralidade e variedade de temáticas coexistem nos arquivos públicos. Tal pluralidade se dá, em grande medida, pelas origens, fins e destinos de cada documento constante nas gavetas, armários e prateleiras dos arquivos. A variedade se relaciona, entre outros aspectos, aos tipos e aos gêneros dos documentos. Além disso, a pluralidade e a variedade coadunam-se no momento em que novos

olhares, novos interesses e novas metodologias são lançados ao arcabouço documental do arquivo público. Vale ressaltar que o próprio prédio, que abriga determinado arquivo, se constitui como documento, no sentido de ser um objeto à espera de ser construído, desconstruído e reconstruído, mediante a infinitude de questionamentos que a ele se destinam. Nesse sentido, é fulcral dizer que

Em nossos dias, já ninguém duvida de que a história do mundo deve ser reescrita de tempos em tempos. Esta necessidade não decorre, contudo, da descoberta de numerosos fatos até então desconhecidos, mas do nascimento de opiniões novas, do fato de que companheiro do tempo que corre para a foz chega a pontos de vista de onde pode deitar um olhar novo sobre o passado (GOETHE, 1993, p. 104).

É já praticamente consenso de que, na historiografia atual, há inúmeras direções teórico-metodológicas que abrem espaço para temas e objetos outrora relegados a segundo plano ou mesmo esquecidos. Para tal, as fontes de arquivo, como jornais, periódicos e revistas têm sido (re)visitadas continuamente. Ao eleger ou determinar que esses documentos se tornem fontes e objetos de pesquisa, se está ampliando o universo das fontes, com o intuito de acessar os dispositivos e práticas discursivas que configuram as especificidades dos campos de saber.

Os arquivos assumem papel essencial na integração entre educação e patrimônio, pois, a partir do contato com o manancial dos arquivos, professores, estudantes, pesquisadores, intelectuais podem desenvolver suas funções e profissões no sentido social que elas exigem. Sendo assim, o patrimônio cultural e a educação para o patrimônio cultural são encaradas como um fio condutor para o despertar de posicionamentos e posturas de preservação de inúmeros aspectos e traços históricos, social e culturais. Não obstante, a educação patrimonial:

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte de conhecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultural, em todos seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho de educação patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização da herança cultural da comunidade, 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; GRUMBERG; MONTEIRO, 2003, p. 3).

Por esse diapasão, a educação patrimonial, tomando os arquivos públicos como foco, pretende ir além da pesquisa educacional como acúmulo de informação. Ela se envereda pelos meandros da memória, pois não se pode falar de educação patrimonial sem pensar nos arcaibouços da memória, visto que:

Memória, história: longe de ser sinônimos, tomamos consciência de que as opõe. A memória é a vida, sempre levada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em evolução permanente, aberta à dialética da lembrança e da amnésia, inconsciente de suas sucessivas deformações vulneráveis a todas as utilizações e manipulações, suscetíveis de longas latências e súbitas revitalizações. A história é a reconstrução problemática e incompleta do que não é mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um vínculo vivido no presente eterno; a história, uma representação do passado. Por ser efetiva e mágica, a memória só se contenta com detalhes que a confortam: ela se alimenta de lembranças opacas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, censuras, telas ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, chama análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a desaloja, ela sempre torna prosaico (NORA, *apud* DOSSE, 2003, p. 282).

A pesquisa educacional que se propõe por meio dos arquivos é diretamente ligada à promoção de atitudes emancipatórias de conscientização. A educação patrimonial é voltada para a visualização e criação de memórias, de conhecimento e construção de identidades, de práticas, de fazeres e de saberes. Dessa maneira, como assevera Nora, a postura histórica, da pesquisa de maneira geral, não pode tomar os arquivos instalado no sagrado e, sim, desalojando-o, tornando-o prosaico.

O Arquivo, nas suas conexões com as temporalidades, com os tempos ligados entre o passado e o presente, se insere na potência e no desejo do futuro. Por essa potência, o arquivo assume a autoridade do lugar e da prática que pretende gestar e gerir as memórias e as identidades. O arquivo que, *a priori*, parece engessar o tempo, se manifesta como o âmbito das pluralidades, visto que está fadado, no sentido amplo, ao constante ato de (re) visitaçãõ e (re) interpretação de seu acervo. O que define tal pluralidade é exatamente as demandas que são oriundas dos olhares e inquietações de cada tempo, sociedade e grupo. Na medida em que novas questões são postas ao universo do arquivo, novos textos e sentidos se formam. Assim, as memórias são revisitadas e isso

permite que o processo de construção do conhecimento histórico continue em seu devir. Os arquivos, dessa maneira, não são lugares e espaços herméticos e inertes. São pulsantes tanto quanto pulsam os interesses de quem a ele recorre.

Arquivos, patrimônio e políticas públicas: desafios e perspectivas no Brasil

Pois o arquivo, se esta palavra ou esta figura se estabiliza em alguma significação, não será jamais a memória nem a anamneses em sua experiência espontânea, viva e interior. Bem ao contrário: o arquivo tem lugar em lugar da falta originária e estrutural da chamada memória (DERRIDA, 2001, p. 22).

As discussões a respeito da formação, manutenção e acesso aos arquivos públicos no Brasil tem, nas últimas décadas, ganhado maior amplitude dentro do próprio repensar das fontes históricas e do fazer historiográfico. Seguindo as trilhas abertas sobre a temática, o presente texto objetiva ser uma reflexão comprometida com o olhar do usuário, o olhar do consumidor dos serviços dos arquivos públicos em seu cotidiano de pesquisas que, por algum tempo, passa a residir entre os papéis que outros decidiram que deveriam sobreviver às tiranias do esquecimento, preservados em arquivos para as novas gerações. Os desafios enfrentados pelos arquivos públicos brasileiros tem sido objeto de diversos diagnósticos nas últimas décadas, que denunciam a progressiva corrosão da situação arquivística, desde os acervos acumulados aos documentos em fase de produção, sinalizando para um verdadeiro caos informacional, agravados pela perda do controle dos acervos e a dificuldade de se acessar as informações (SOUZA, 1995).

Entretanto, aos nos debruçarmos sobre o estudo dos arquivos, a associação entre arquivos e memória representa tema recorrente, a qual Lodolini nos ajuda a entender essa associação segundo o qual,

[...] desde a mais alta Antiguidade, o homem demonstrou a necessidade de conservar sua própria 'memória' inicialmente sob a forma oral, depois sob a forma de graffiti e desenhos e, enfim, com o uso de um sistema codificado... A memória assim registrada e conservada constituiu e constitui ainda a base de toda atividade humana: a existência de um grupo social seria impossível sem o registro da memória, ou seja, sem os arquivos (LODOLINI, apud. JARDIM, 2009, p.04).

Os arquivos tornaram-se, então, local privilegiado da luta entre a memória e o esquecimento. Segundo Nora, esse é um local de encontro e conflito das duas formas de nossa memória contemporânea: “a memória vivida e a memória documental; a memória direta e a memória indireta; imediata e mediata; a memória do testemunho e a da história científica, a memória viva e a memória reconstruída, memória quente e memória fria” (NORA, 1993, p. 48).

A memória, transformada por sua passagem em história, permite, então, ainda conforme Nora (1993), o surgimento de uma memória arquivística, um gigantesco estoque material daquilo que nos é impossível lembrar, que procura bloquear o trabalho do esquecimento, fixando um estado de coisas, vestígios sacralizados e voluntariamente organizados de uma memória perdida. Entretanto, a transmissão e uso das informações contidas nesse estoque material, custodiados pelos arquivos, constitui-se cerne da discussão que ora apresentamos. No caso brasileiro, a Constituição Federal, a Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991 - dispõe sobre a política de arquivos públicos e privados - e a legislação complementar, representam instrumentos legais que garantem o acesso aos cidadãos dos documentos produzidos pela administração pública. No entanto, pensar os arquivos públicos e seu acesso deve extrapolar a questão jurídico-legal, considerando que o acesso jurídico à informação não se consolida sem o seu acesso intelectual (JARDIM, 2009).

Apesar de reconhecermos a importância do estabelecimento de instrumentos jurídicos de acesso à informação, devemos ter em vista os encaminhamentos que melhorem as condições de acesso aos arquivos públicos brasileiros, considerando que o acesso físico, garantido pelos aparelhos jurídicos, deve ser acompanhado do acesso intelectual aos acervos, o que não pode ser conseguido sem o auxílio de políticas públicas de informação consistentes.

Nesse sentido, muitos obstáculos não-legais podem ser destacados ao acesso à informação contida nos acervos dos arquivos. Entre esses, sobressaem-se a precária situação dos arquivos, privados da autoridade necessária para estabelecer as rotinas e normas da gestão de documentos para os órgãos da

administração pública em sua esfera correspondente; a falta de espaço físico adequado para o recolhimento da documentação de valor permanente, e a falta de quadro de pessoal adequado ao preparo dos instrumentos de pesquisa necessários para garantir o pleno acesso aos documentos (FONSECA, 1996).

O acesso aos documentos de arquivo ainda são mais conturbados quando recortamos as nossas análises para a esfera dos municípios. Frente ao novo pacto federativo, firmado pela Constituição Federal de 1988, os municípios adquiriram um novo impulso como espaço privilegiado das relações entre Estado e cidadãos, a qual deveria também privilegiar o acesso às informações e documentos produzidos por este mesmo Estado. Diferente disso, o que se observa por todo o país é uma grande lacuna quanto ao acesso a dados sistematizados de arquivos municipais.

Devemos observar que a partir da década de 1950, os arquivos públicos passaram a ser considerados em todo o mundo como órgãos estratégicos na gerência das informações produzidas pelo Estado dentro dos princípios da gestão de documentos, identificados no elenco dos direitos humanos, relacionados ao direito à informação, à livre expressão, à liberdade de imprensa e suas implicações, mas também como uma forma de resguardar a memória de vários países dilacerados pelos dois conflitos mundiais. Entretanto, no Brasil ações nesse sentido ainda são muito tímidas, tomadas ainda por muitos como uma concessão do Estado e não como o direito do cidadão (FONSECA, 1996), haja vista que os arquivos continuaram a ser tratados como propriedade do Estado e não da sociedade.

Nesse sentido, como uma concessão e não como um direito à informação, reservou-se aos arquivos públicos uma posição inferior na estrutura administrativa, privado de mecanismos que garantam seu papel institucional na implementação de uma política de arquivos e da gestão dos documentos produzidos. A própria inexistência de arquivos em muitas regiões do país representa obstáculo primeiro ao acesso à informação, condição mais alarmante ao que se refere a arquivos públicos municipais, restringindo o desenvolvimento de pesquisas que tratem desses locais pela impossibilidade de trabalho com as fontes.

Mesmo para os limitados arquivos existentes, o acesso à informação ganha outros entraves. As dificuldades de acesso às informações produzidas pelo Estado, no caso brasileiro, podem muito bem ser exemplificadas pela fragilidade dos arquivos municipais, entre os quais tomados apenas arquivos municipais de capitais do país, encontram-se cadastros no Arquivo Nacional e no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, informações sobre 11 arquivos, localizados nas cidades de Aracaju, Belo Horizonte, Fortaleza, Porto Alegre, Rio de Janeiro, Salvador, São Paulo, Vitória, Campo Grande, São Luís e Brasília (FONSECA, 1996).

O pequeno número de arquivos públicos, sejam municipais, estaduais ou federais, denota a pouca atenção disponibilizada pelo Estado à questão do tratamento adequado de seus arquivos e que, mesmo nos poucos existentes, ainda enfrentam problemas os mais sérios quanto à disponibilização de seus acervos pelas dificuldades estruturais a que estão sujeitos. Mas as dificuldades enfrentadas pelos arquivos encontram alguma ressonância na própria posição dos arquivos públicos na estrutura administrativa de estados e municípios que, em geral, encontram-se submetidas a outras secretarias ou instâncias administrativas, a exemplo das secretarias de cultura ou administração. Essa condição revela que os arquivos não são entendidos pelo Estado como um órgão de decisão administrativa, mas apenas como instância colaboradora ou consultiva.

A condição secundária dos arquivos na estrutura administrativas dos entes federados pode ainda ser demonstrada pela condição de que em sua maioria, se não em sua totalidade, os arquivos públicos no Brasil não contarem com orçamento próprio, dependendo absolutamente das decisões superiores para a obtenção de recursos (FONSECA, 1996), impossibilitando muitas iniciativas que democratizem o acesso e preservem seus acervos. Essa condição de coadjuvante do cenário político-social de estados e municípios representa uma distorção da própria função moderna dos arquivos e cria obstáculos os mais severos à criação de uma política eficiente de arquivos, ao impedir que se estabeleçam protocolos a serem seguidos por todos os órgãos da administração pública.

A sobreposição de autoridades resulta, desta forma, em uma indefinição e limitação das atribuições e contribuições dos arquivos, conservando uma visão equivocada de que estes seriam responsáveis apenas pelos arquivos de valor permanente ou "históricos" encaminhados pelas diversas instâncias da administração pública, geralmente preservando registros acerca das decisões de cunho político naquilo que historiadores como Marc Bloch e Lucian Febvre chamam de história *evenementielle* ou história dos eventos.

A falta de políticas públicas que beneficiem ou incentivem o trabalho das instituições arquivísticas, podem ser observadas no baixo número de recolhimentos dos arquivos de todo o país e que ainda revelam a falta de cuidado nos encaminhamentos das massas documentais, encaminhadas, geralmente, sem nenhuma organização e de forma assistemática o que resulta no empobrecimento dos acervos (CÔRTEZ, 1996). Nesse sentido, a existência de documentos não-identificados ou não-descritos nos acervos, significam não-acessíveis, o que fere um dos pressupostos básicos das instituições arquivísticas: o acesso à informação. Dessa forma, mesmo para a pesquisa histórica, as novas aquisições dos acervos tornam-se empobrecidas (FONSECA, 1996). Na outra extremidade, faltam ações de preservação dos acervos já existentes, o que resulta também na perda de muitos acervos importantes.

A dificuldade de preservação/organização dos acervos encontra ressonância ainda em outro sério problema dos arquivos, a carência de recursos humanos qualificados, que por sua vez relaciona-se à inexistência das carreiras de arquivista e de técnico de arquivo e no reduzido número de cursos superiores de Arquivologia, localizados 2 (dois) no Rio de Janeiro, 1 (um) Rio Grande do Sul e 1 (um) Brasília. Os desafios que os arquivos do país são obrigados a enfrentar são de todas as montas, desde os mais básicos. Entre esses, podemos mesmo destacar os riscos de perda de acervo em virtude das precárias condições das instalações de alguns órgãos, considerando as peculiaridades e fragilidade dos acervos, o que tem clamado por medidas interventivas enérgicas e urgentes, justificadas pela condição

de que muitos desses documentos custodiados são únicos e sua perda eliminaria qualquer possibilidade de acesso futuro.

Devemos observar, no entanto, que a comunidade acadêmica não pode ficar inerte frente ao descaso do Estado no que se refere às instituições arquivísticas, devendo, para tanto, apontar instrumentais necessários e suficientes no enfrentamento dos grandes desafios que se colocam. Esse processo de valorização dos arquivos perpassa, entre outros fatores, uma tomada de posição dos próprios usuários que em sua inércia legitimam a pouca atenção destinada aos arquivos por parte do Estado (FONSECA, 1996). Para tanto, é fundamental repensar também o próprio manuseio e conservação dos acervos e sua disponibilização por meio da circulação das pesquisas desenvolvidas como forma de dar visibilidade à sua importância.

A falta de iniciativas nesse sentido gerou um reduzido leque de usuários dos arquivos e é curioso notar como um espaço de prestação de serviços aos cidadãos de forma ampla, ficou restrito ao público acadêmico, um dos poucos a resistir ao esvaziamento dos arquivos, provocado pela reduzida atenção dedicada a eles. No cenário brasileiro, mesmo o Estado, produtor dos acervos custodiados, pouco se interessa ou retorna às informações arquivadas, entendendo, assim, arquivo como sinônimo de depósito. Os arquivos podem, entretanto, contar com poderosos aliados, por meio do diálogo com novas tecnologias, no sentido de criar produtos e instrumentais que permitam a preservação e acesso aos acervos, tornando os arquivos instituições ágeis com importância de decisão de políticas públicas.

Por meio do diálogo com essas novas tecnologias – tecnologias do acesso em rede, na qual sua expressão mais evidente é a Internet, e dos bancos de dados digitais – começam a surgir arquivos capazes de gerar e gerir novos produtos, insumos e métodos de pesquisa que subsidiam o desenvolvimento de pesquisas e políticas públicas que contemplem os anseios e necessidades de seus usuários. Encontramo-nos hoje em uma fronteira do conhecimento que tem modificado as formas com que nos relacionamos com a informação e seu acesso e que continuam a receber o mesmo tratamento de meio século atrás. Devemos, então,

estar abertos a repensarmos os arquivos e seu acesso, momento em que novas tecnologias da informação constituem-se em vias das mais oportunas, que nos permitem em reduzidos espaços, acessíveis de qualquer parte do globo, e reduzidos investimentos, se comparados ao valor histórico-social dos arquivos, preservar toneladas de papéis em gramas de mídias/arquivos digitais.

Como exemplo de sucesso do diálogo com essas novas tecnologias, pode ser citado o *Projeto Resgate de Documentação Histórica Barão do Rio Branco* (Projeto Resgate). Criado institucionalmente, em 1995, por meio de protocolo assinado entre as autoridades portuguesas e brasileiras no âmbito da Comissão Bilateral Luso-Brasileira de Salvaguarda e Divulgação do Patrimônio Documental (COLUSO), tem como objetivo principal disponibilizar documentos históricos relativos à História do Brasil existentes em arquivos de outros países, sobretudo Portugal e demais países europeus com os quais tivemos uma história colonial imbricada. Como resultado, encontramos disponíveis para consultas em rede ou em mídia digital (CD-Rom) de um maciço documental com mais de três séculos de documentos produzidos pela administração portuguesa relacionada ao Brasil (SOUSA NETO, 2013). Arquivos acessíveis por meio de ferramentas disponibilizadas por essas novas tecnologias da informação, representam instrumental no desenvolvimento de uma massa crítica de pesquisadores que terão à sua disposição um número maior de ferramentas e fontes ao desenvolvimento de seus trabalhos.

Cria-se, assim, uma relação de diálogo e acesso à informação, em que acervos distantes no espaço podem aproximar-se dos pesquisadores por meio de novos canais de comunicação. Para tanto, devemos ter em vista que o que qualifica o uso desses novos recursos tecnológicos são escolhas que perpassam pelo perfeito funcionamento das instituições arquivísticas e se inserem numa política de informação consistente, considerando que os instrumentais de tecnologia de ponta já são em alguma medida conhecidos, carecendo, no entanto, de políticas de fomento.

Por esse viés, é indispensável lembrar as observações feitas por Michel Foucault, acerca dos documentos e suas inter-relações com as práticas de arquivo. Para ele, “o documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte, através da qual ela tenta reconstituir [...] o que é passado e o que deixa apenas o rastro” (FOUCAULT, 2000, p 07). Os arquivos possuem função importante no processo de (re) leitura e (re) construção do passado, pois está imerso no âmbito lacunar e processual da história e das memórias.

Considerações Finais

Resta-nos, então, ampliar a discussão e pensarmos os meios necessários e suficientes para tornar os arquivos um espaço partilhado, que consiga atender às novas demandas que se colocam, tornando o Estado inteligível ao cidadão, aquele que é alvo das decisões deste Estado e com ele deve colaborar e interferir em suas decisões.

Um caminho que tem contribuído para a ampliação desse vínculo entre sociedade e Estado é a consolidação de pesquisas de cunho histórico em níveis de graduação e pós-graduações em todo o país, e mais especificamente no Piauí, o que, além de gerar novas demandas por espaços de pesquisa mais acessíveis e portadores dos acervos específicos, fortalece o interesse da própria sociedade em buscar a conservação desses acervos como mecanismo de preservar a sua história e sua memória, em mais uma franca expressão da ressonância da atuação historiográfica. E se os historiadores são, como enuncia Paul Ricoeur (2010), “guardiões do passado”, nada mais natural que também sejamos guardiões dos espaços responsáveis por guardar, não o passado, mas fragmentos desse passado. Esse é, portanto, um de nossos desafios prementes, onde devemos nos apropriar dos arquivos públicos para torná-los objeto central de discussão numa clara parceria entre arquivos e sociedade de forma a permitir que este seja um espaço não apenas de coleta de fontes históricas, mas que se transforme em lócus privilegiado do próprio fazer historiográfico.

As pesquisas educacionais, em todos os seus sentidos e em todas as áreas do saber-conhecimento, devem levar em consideração, assim como na historiografia, a premissa de que as verdades são histórica, social e culturalmente construídas. Dessa maneira, os arquivos se apresentam como fontes inesgotáveis assim quanto forem inesgotáveis os questionamentos lançados aos documentos e registros que nele se encontram. É isso que impulsiona novas pesquisas e a contínua reescrita do passado. E a incursão pelos arquivos públicos, em especial, permite o contato mais acurado com as fontes que lá “habitam”, esperando avidamente por visitas. O trato com tais fontes amplia os horizontes, para que as pesquisas educacionais não se restrinjam à história das ideias pedagógicas.

Referências

BLOCH, Marc. **Uma Introdução à história**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto n. 2134**, de 24 de janeiro de 1997. Regulamenta o art. 23 da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991, que dispõe sobre a categoria dos documentos públicos sigilosos e o acesso a eles, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 27 de janeiro de 1997. Seção I.

BRASIL. **Lei n. 8159**, de 09 de janeiro de 1991. Dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, v.29, n.6, p. 455, jan. 1991, Seção I.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.31, p.07-18, Jan/Abril. Rio de Janeiro, 2006.

CÔRTEZ, Maria Regina Persechini Armond. **Arquivo Público e Informação**: acesso à informação nos arquivos públicos estaduais do Brasil. Mestrado em Ciência da Informação. Escola de Biblioteconomia da Universidade Federal de Minas Gerais, 1996.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

DERRIDA, J. **Mal de arquivo**: uma impressão freudiana. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

DOSSE, F. **A história**. Bauru: Edusc, 2003.

FONSECA, Maria Odila. **Direito à informação**: acesso aos arquivos públicos municipais. Rio de Janeiro. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia/Universidade Federal do Rio de Janeiro [Dissertação de Mestrado], 1996.

GOETHE, J. **Companheiros de viagem**: Goethe e Schiller. São Paulo: Nova Alexandria, 1993.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUMBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Petrópolis: IPHAN, Museu Imperial, 2003.

JARDIM, José Maria. A invenção da memória nos arquivos públicos. **Ciência da Informação**, v. 25, n. 2, 1995. Disponível em: www.ibict.br/cionline/include/getdoc.php?id=818&article=480&mode=pdf

JARDIM, José Maria. **O acesso à informação arquivística no Brasil:** problemas de acessibilidade e disseminação. s/e, 2009.

LÉVI-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem.** 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História.** São Paulo, n. 10, dez, 1993.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa.** v.3. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

SOUSA NETO, Marcelo de. **Entre vaqueiros e fidalgos:** sociedade, política e educação no Piauí (1820-1850). Teresina: Fundação Monsenhor Chaves, 2013.

SOUZA, Renato Tarcísio Barbosa de. **Arquivos administrativos e massas documentais acumuladas:** busca de novas soluções para velhos problemas. Brasília. Dissertação de Mestrado de Ciência da Informação e Documentação. Universidade de Brasília, 1995.

A educação patrimonial no Museu de Arte Sacra de Belém (PA): realidade e perspectivas para o turismo

Helena Doris de Almeida Barbosa
Natália Andrielly Trindade Alfaia

Introdução

Museus, patrimônio e turismo são domínios que se tangenciam na prática cotidiana. Os campos de saber quando relacionados permitem discussões profícuas na área da educação patrimonial, sobretudo quando se refletem na perspectiva do turismo. A abordagem da presente narrativa busca apresentar os caminhos da prática de educação patrimonial em espaços musealizados e, para isso, parte de sua trajetória foi destacada, visto que teoria e prática estão intimamente relacionadas. Logo, para uma análise mais fiel, são abordadas discussões tanto do patrimônio quanto da educação para se pensar o museu e o turismo, afinal muito do que se problematiza sobre os museus surge a partir das trocas feitas com o seu público, seja aluno, visitante flutuante ou turista.

O Museu é um espaço social e, como tal, tem se constituído tema de debates e reconfigurações acerca das relações e papéis sociais; nele se ampliam as possibilidades de atuação profissional, bem como se redefinem seu próprio lugar e função na sociedade. Inicialmente associado às elites, destinado a abrigar a cultura

dos “nobres”, esse espaço vem passando por transformações que refletem as relações de poder construídas ao longo da história da sociedade. Hoje os museus se apresentam como espaços não somente de exposição da história e da memória social, mas também da produção de conhecimento, educação e cidadania.

O Turismo é uma atividade complexa, interdisciplinar e multidisciplinar, que se articula com os museus para torná-los um dos elementos integrados à atividade turística. Inicialmente de maneira não planejada, em sua vertente segmentar do turismo cultural, se efetiva de forma indutora para esses espaços, alçando-os a foco principal de muitos roteiros turísticos, a exemplo do que ocorre na França, em Portugal e na Itália. No Brasil, as experiências nesse sentido vêm se efetivando, como o Circuito dos Museus na Zona Norte do Recife e o Projeto Conheça o Recife, em Pernambuco; o Circuito Sítios Históricos da República, no Rio de Janeiro; e os Museus do Circuito da Luz/Tiradentes, em São Paulo.

Essas iniciativas atuam para fomentar o conhecimento da história e da cultura de suas respectivas cidades, a partir de roteiros de visitas a museus. É o que vem acontecendo na Espanha, onde

Los museos en cierta medida se han convertido en símbolos para una ciudad [...]. Estos museos no solo conducen al desarrollo del turismo, cultura y arte locales, sino también, mejoran la imagen del país. Esto también es cierto para España, que tiene muchos recursos artísticos y culturales (LI, 2019, p. 75).

Essa recente realidade para o Brasil atrai turistas estrangeiros e visitantes locais, que buscam vivenciar a autenticidade local.

Na Amazônia, essa perspectiva ainda se encontra em estágio embrionário. A visão que tanto os gestores públicos quanto a sociedade local têm dessas instituições ainda está muito presa à trajetória histórica dos museus –do *Museion*, gabinete de curiosidades, galeria de artes, museu aberto ao público, ao museu interativo. O lócus deste estudo é o Museu de Arte Sacra (MAS) localizado na capital do estado do Pará, a cidade de Belém, que é espólio material do período colonial da região amazônica.

A estética, as coleções e a importância singulares do MAS são pontos sempre destacados durante as atividades de educação. Dessa maneira, com o intuito de

perceber as múltiplas perspectivas do processo educativo e de sua prática no museu, foram realizadas pesquisa bibliográfica, documental e de campo, aliadas à vivência no museu e subsidiadas por entrevistas com técnicos patrimoniais do MAS¹ para uma melhor compreensão daquela realidade institucional, que integra o Conjunto Arquitetônico de Santo Alexandre no Complexo Feliz Lusitânia, local de extrema relevância para a história da ocupação de Belém pelos portugueses e para o cenário turístico local.

Os museus – contextualizando trajetórias...

Espaços complexos e multidimensionais, os museus vem sendo objeto de debate e atuação de profissionais de diversas áreas de conhecimento, tais como antropologia, história, comunicação, arquitetura, educação, museologia, e mais recentemente turismo. No entanto, para entender as especificidades que giram em torno dos museus, se faz necessário compreender de que forma ocorreu a sua gênese e a sua constituição institucional como produto histórico social.

O hábito de colecionar ou coletar objetos sempre foi uma constante na trajetória da sociedade humana. A prática, uma vez institucionalizada, originou os museus, então e ainda responsáveis pela guarda da produção cultural da sociedade. Entretanto, o momento exato em que o hábito vira instituição é alvo de discussão. Autores diversos vêm se dedicando a recuperar a trajetória histórica do surgimento dos museus, tanto em âmbito mundial – pode-se citar Lenoir (1997), que trabalha a história dos museus naturais, e Possas (2010), que enfatiza os museus europeus desde a fase de meros gabinetes de curiosidades, no século XVI, até adotar o caráter mais cientificista de formação das coleções – quanto nacional.

¹ O técnico patrimonial é o profissional responsável por desenvolver atividades de educação patrimonial nos espaços musealizados. Suas atividades são desenvolvidas em conjunto com o Conselho Estadual de Educação (CEE), tendo como principal objetivo realizar a visita monitorada no museu e desenvolver seu trabalho educacional com turistas, visitantes flutuantes, escolas e outros grupos agendados.

Em relação aos estudos brasileiros, destacam-se Machado (2010), com uma descrição da história dos museus nacionais a partir do século XIX; Schwarcz (2013), e sua análise dos museus de etnografia no Brasil; e Gruzman e Siqueira (2007), que descrevem o papel social dos museus a partir de seu surgimento. Simonian (2017, p.132), ao analisar o acervo museológico dos museus regionais, enfatiza que, apesar das dinâmicas e crescimento no exterior, a criação de museus na Pan-Amazônia não é um processo recente, pelo contrário, os museus “[...] remontam à segunda metade do século XIX”. No entanto, para contextualizar a compreensão do surgimento dos museus, utilizar-se-á como suporte teórico Julião (2006) e a retrospectiva mais abrangente por ele elaborada.

Pode-se afirmar que os museus têm sua origem pautada em três vertentes. A primeira delas é denominada de vertente mitológica, a qual postula que a origem está relacionada ao *Museion* grego, também conhecido como Templo das Musas, edificado em homenagem às nove filhas de Zeus com *Mnemosine* (deusa da memória). Na realidade, esse espaço na Antiguidade funcionava mais como centro de produção artística e intelectual, ao qual tinham acesso eruditos e nobres.

A segunda é a vertente enciclopédica, quando o hábito de colecionar torna-se “moda” e leva à acumulação desordenada de acervos constituídos com peças oriundas das colônias americanas e africanas. Pautada no princípio do generalismo do acúmulo de peças, essa vertente tinha como foco a peça e não o seu significado contextual. Essa prática deu origem aos chamados “gabinetes de curiosidade”, responsáveis, no dizer de Melo Neto (1988), pela concepção deturpada do senso comum de que museu é um lugar onde se guarda de tudo. A partir dessa perspectiva, tem-se o embrião dos princípios museológicos.

A terceira vertente, conhecida como institucional, é marcada pela vinculação dos museus ao Estado. O museu então assume o papel de “[...] principal depositário de documentos e objetos ligados a fatos históricos, saber científico ou produção artística” (CASTRO, 2007, p. 3). Portanto, antes meros depósitos de objetos do passado, agora os museus passam a ter um papel social que extrapola as coleções e exposições, passam a ter a função social de mediadores entre o

indivíduo e o mundo, levando o primeiro a se tornar um ser reflexivo e ativo, capaz de agir e modificar o seu meio a partir do acervo museal, ou seja, do objeto, reforçando assim o que Cozza (2000) denomina de função pedagógica.

Essas vertentes evidenciam a trajetória das concepções e papéis que os museus assumiram ao longo de sua existência. No entanto, o conceito que se tem hoje desses espaços é fruto do humanismo do Renascimento, do Iluminismo do século XVIII e da democracia do século XIX (BRUNO, 2006). De acordo com Carvalho (2008), a partir da década de 1970, os museus tornam-se pluralistas e se conectam a múltiplas realidades, em uma perspectiva dialética, abrindo-se às minorias.

Por outro lado, Poulot (2018, p.132), com uma percepção mais crítica, declara que “ [...] o museu manteve sempre e em todas as partes laços estreitos com a glorificação política”. Segundo a autora, em uma perspectiva histórica, os museus, a partir da década de 1970, começam a ser analisados de acordo com sua possibilidade ou não de minimizar as lacunas da formação escolar, apesar de manter, ao longo desse processo, um forte vínculo com a transmissão da “glória francesa”, o que se estende até o século XX. Percebe-se que, no decorrer dos séculos, o papel dos museus vem sendo em muito reconfigurado.

E isso por transitarem em torno dele questões relativas a ideologias, poder, política, cultura e desterritorialização cultural:

Os museus se veem cada vez mais como ‘museus vivos’, isto é, suas funções e responsabilidades vão além da estrita conservação de coleções, para se inserir no social através de associações, apresentações eruditas, atividades culturais de todo tipo. Eles integram sua própria história [...] (POULOT, 2018 p. 149).

Cândido e Telles (2018, p. 191), ao abordarem “[...] o lado perverso dos museus [...]”, enfatizam que a histórica desses espaços é marcada pela aquisição e seleção de acervos por meio de ação predatória. Esses mesmos autores destacam, portanto, a necessidade de uma prática transformadora desse processo, a partir de uma atuação pautada pela alteridade.

Precisamente, com o compartilhamento coletivo e tendo os produtores culturais como verdadeiros protagonistas do fazer museal – nesse sentido, a

educação patrimonial pode se constituir em um caminho para efetivar esse processo, tornando os museus centros geradores e transmissores de conhecimento, que buscam –como em sua perspectiva mais recente, o ecomuseu², na França – a difusão de um modelo guiado pela partilha ,entre o Estado e sociedade, do processo de concepção, implantação e administração. Desse modo, os museus cumprem sua função de serem transmissores de cultura e mediadores de experiências visuais e expositivas (CASTRO, 2007), assim como auditivas, olfativas, táteis e, em alguns casos, degustativas, consolidando-se como canal de fortalecimento, comunicação e troca de conhecimento.

No Brasil, Simonian (2017, p. 135) alerta que, embora “[...]o governo federal tenha patrocinado um programa de financiamento para a criação de museus em municípios pequenos, nesses faltam capital humano além de muitos outros recursos imprescindíveis, o que inviabiliza a produção/ encaminhamento de projetos [...]”, inclusive relativos à questão do museu como espaço educativo. Cândido (2018, p. 12) ressalta que, no país, “[...] os museus estão mais cientes de que não devem evitar as controvérsias e de que são arenas de poder que devem ser ocupadas por outras parcelas da população que aquelas ligadas à sua origem de instituição de elite”.

A partir de 1980, com o fim da ditadura política, se instaura um perfil novo no campo da museologia social no Brasil. Isso gera experiências novas de museus, a exemplo dos comunitários. Também produz pontos de memória novos, ampliando assim sua perspectiva educativa.

Os Caminhos da Educação Patrimonial

Refletir sobre a educação patrimonial ou educação museal, na teoria e na prática, é pensar de acordo com Helena Quadros (2019), sobre um processo importante de aprendizagem dentro dos espaços musealizados. Segundo as linhas

² Modelo de museu que tem sua gênese na segunda metade do século XX, com uma lógica de projetos da comunidade para a comunidade. As ações gravitam em torno dos grupos locais, de suas memórias, produções culturais e patrimônios (GONÇALVES, 2017).

traçadas por Gil e Possamai (2014), que servirão aqui de ponto de partida, a educação patrimonial é formada por ações difusas que envolvem o conhecimento amplo acerca dos patrimônios e cujas práticas, na sua maioria, são coletivas e possibilitam a aproximação da comunidade e de turistas.

A questão da educação museal tem parte das suas raízes nas cartas patrimoniais³ elaboradas ao longo do século XX e nas declarações da Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais, realizada no México em 1982. Precisamente, elas propunham diretrizes para a valorização, proteção e conservação do patrimônio imaterial e, em especial, do material. As cartas colocaram em foco novas discussões acerca do patrimônio material criando uma dinâmica de compreensão além do tempo, do espaço, mas também das práticas sociais que integram a dinâmica cotidiana dos bens.

Com efeito, a importância dos monumentos arquitetônicos – registros da história, da arte, do trânsito entre as nações e das apropriações culturais múltiplas – tem sido destacada desde 1931. Precisamente com a Carta de Atenas⁴, a qual “[...] recomenda que a ocupação de edifícios [monumentos], que garanta a continuidade de sua vida, deve ser mantida, desde que ele seja usado para um propósito que respeite seu caráter histórico ou artístico”⁵ (ICOMOS, 2011, p.1 – tradução nossa). Nesse trecho, pode-se perceber que a atribuição do sentido do patrimônio é atrelada ao seu uso social.

Os museus muitas vezes não nascem como tais, transformam-se por meio do processo de musealização, que corresponde a um tipo de uso social do espaço, como é o caso do Colégio de Santo Alexandre, em Belém. Este foi erguido como

³ As cartas patrimoniais são uma série de documentos que traçam medidas de proteção para o patrimônio material e imaterial. Elas foram elaboradas a partir de vários encontros internacionais e apresentam diversas formas de uso e preservação dos patrimônios.

⁴ A Carta de Atenas, fruto do primeiro Congresso Internacional de Arquitetos e Técnicos de Monumentos Históricos, compõe uma série documental de cartas internacionais que apresentam as diretrizes de proteção do patrimônio material nos núcleos das cidades antigas.

⁵ No original: *The Conference recommends that the occupation of buildings, which ensures the continuity of their life, should be maintained but that they should be used for a purpose which respects their historic or artistic character.*

escola de instrução e catequética para os indígenas, posteriormente transformou-se em seminário, depois sede do arcebispado, e hoje é o Museu de Arte Sacra de Belém, que será apresentado mais à frente. Ao partir-se dessa reflexão sobre o uso, como produto de vários encontros que buscavam debater os temas patrimônio, identidade e cultura, tem-se em 1985 a Declaração do México.

Fruto de um processo que evidencia as rápidas mudanças nas relações sociais, na ciência, tecnologia, cultura e educação, a declaração buscou estreitar as relações entre as nações:

Assim, ao expressar a sua esperança na convergência final dos objetivos culturais e espirituais da humanidade, a conferência concorda em que, no seu sentido mais amplo, a cultura pode ser considerada atualmente como o conjunto dos traços distintivos espirituais, materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade e um grupo social (IPHAN, 1985, p.1).

A discussão sobre educação museal e os pontos destacados sobre cultura, tecnologia, caráter artístico e histórico presentes em ambos os documentos oficiais (carta e declaração) muito influenciaram as políticas de preservação do patrimônio nacional e os novos debates sobre educação. De acordo com Silveira e Bezerra (2007), há uma intercessão entre o campo do patrimônio, com seus projetos de lei e diretrizes de preservação, e a educação museal, assim como há conexões entre os espaços musealizados e os diferentes grupos sociais – que têm acesso a esses espaços, cabe destacar, por meio da ponte criada pela educação museal.

Nessa área, em seu artigo “Educação Patrimonial: Perspectivas e Dilemas”, Silveira e Bezerra (2007) revelam os caminhos adotados no Brasil, enfatizando que, na virada para o século XXI, há um estreitamento nos debates sobre o campo museal, a educação e a difusão das atividades: os projetos da Fundação Pró-Memória, o *Guia Básico de Educação Patrimonia* (1999), elaborado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), o *Caderno da Política Nacional de Educação Museal*, organizado pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) nos últimos dez anos, e encontros como os da Associação Brasileira de

Antropologia (ABA)⁶, com um grupo de trabalho sobre patrimônio e cultura, foram importantes para se pensar os dilemas nesse campo interdisciplinar.

Os museus deixam de ser espaços passivos de acúmulos de objetos para assumirem um papel importante na interpretação da cultura, da memória e na educação dos indivíduos, no fortalecimento da cidadania, no respeito à diversidade cultural e no incremento da qualidade de vida na contemporaneidade (IBRAM, 2018, p.13).

Diante de todas as discussões apresentadas até o momento, pode-se constatar que os campos do patrimônio e da educação caminham lado a lado. Os patrimônios, sejam materiais ou imateriais, são importantes para a sociedade por serem espólios de um passado cultural referente à formação identitária de um grupo: a educação patrimonial se torna o elo entre esses espólios e a sociedade.

Todos os caminhos adotados até o momento mostram que o patrimônio é plural. Quando se fala em educação e processo de educação museal, não se está restringindo o discurso às escolas de educação básica ou à educação formal. Como se depreende de Gohn (2005), afinal os museus valorizam o processo de aprendizagem traçando contornos que superam a sala de aula e criam sentimento da pertença, identidade, além de se aproximar do turismo.

Sob essa perspectiva é construída a educação patrimonial, ou seja, por vários campos de saber. Meneses (2010) evidencia que nos museus se encontram as relações entre tempo, espaço e memória; onde consolidam-se identidades e diversas relações são traçadas, enquanto se estabelecem como campo de problematizações e pesquisa. Logo, entre teoria e prática, há intercessões que movimentam o longo caminho traçado pela educação museal, das cartas patrimoniais às discussões acadêmicas contemporâneas.

⁶Desde 2004, a ABA fixou o grupo de trabalho sobre Patrimônio Cultural, que busca reunir a comunidade acadêmica para discutir os problemas contemporâneos relacionados à antropologia, à cultura e ao patrimônio.

A Realidade do MAS

O Pará, segundo maior estado da região Norte, abriga um considerável número de museus e instituições culturais públicas e particulares. Belém, capital e cidade mais populosa do estado, tem nove espaços museais localizados em seu centro histórico, entre eles o Museu de Arte Sacra (MAS) (Figura 1). Os museus e os outros prédios históricos da cidade são administrados pela Secretaria Executiva de Estado de Cultura (SECULT) e integram o Sistema Integrado de Museus e Memoriais (SIM), fruto do projeto Feliz Lusitânia⁷, cujo objetivo era “[...] suscitar os referenciais históricos, sociais e econômicos no processo de ocupação territorial da Amazônia do Pará” (PARÁ, 2006, p. 9) por meio da cultura material.

Figura 2 – Museu de Arte Sacra



Foto: Luis Augusto B. Quaresma (2019).

⁷ O projeto Feliz Lusitânia foi fomentado por incentivos federais e estaduais durante a década de 1990, com o objetivo de preservar o patrimônio material da cidade de Belém. Inicialmente, o projeto teve seus limites de atuação compreendidos entre as margens da Baía do Guajará e a Praça Frei Caetano Brandão. Mais tarde, foi ampliado para abranger outros patrimônios, como o antigo Palácio dos Governadores, atual Museu do Estado do Pará (MEP), o casario da rua Padre Champagnat, o Museu do Círio, o projeto da Estação das Docas e o seu memorial (COSTA, 2007).

O Complexo Feliz Lusitânia (Figura 2) – batizado a partir do nome do projeto supracitado – é a área onde se encontra a maior parte dos espaços musealizados no Centro Histórico de Belém e onde cada espaço narra, de maneira sistêmica por meio da sua expografia, um capítulo da história da cidade, desde sua fundação, passando pela colonização até às obras contemporâneas.

Figura 2 – Complexo Feliz Lusitânia



Fonte: Guia da Semana, 2013.

O Colégio e a Igreja de Santo Alexandre (depois convertidos no MAS) assumem sua função museal a partir da década de 1990, após uma longa trajetória de uso e apropriação da edificação. Da sua fundação no século XVII até meados do século XVIII, o uso social do prédio (o edifício correspondente ao colégio era atrelado à igreja, o que se mantêm) correspondia a atividades paroquiais vinculadas ao processo de catequização indígena; porém, em 1759, com a expulsão dos jesuítas da Amazônia pelo Marquês de Pombal, o prédio é desapropriado para, posteriormente, ser utilizado como palácio dos bispos do Pará.

No século XIX, segundo Marques e Costa (2014, p. 42), “[...] durante as lutas da Cabanagem⁸, nos anos 1830, o prédio de Santo Alexandre foi fortemente atingido pelo bombardeio ao Forte do Presépio”. Embora tenha havido uma reforma para reparar os danos sofridos, no início do século XX, por falta de utilização, o prédio já se encontrava novamente em ruínas.

Na década de 1970, após anos de fechamento e abandono, medidas começam a ser tomadas para proteger e salvaguardar o patrimônio do complexo arquitetônico de Santo Alexandre, como a estrutura de pedra e cal, registro da presença e atuação das ordens religiosas na Amazônia, sobretudo da Companhia de Jesus. Durante o processo de musealização no final da década de 1990, os objetos religiosos que integravam o interior da igreja (Figura 3) foram arrolados e atualmente compõem o acervo do MAS, juntamente com outras coleções de arte sacra.

Figura 3 – Interior da Igreja de Santo Alexandre



Foto: Daniele Nogueira (2017).

⁸A Cabanagem foi uma revolução que ocorreu na Amazônia de 1835 a 1840, liderada por grupos sociais que buscavam melhorias socioeconômicas, devido à miséria que atingia a maioria da população. Sobre essa questão, ver Ricci, 2007.

O acervo do MAS é composto por abjetos litúrgicos, imaginárias sacras, esculturas, telas e objetos utilizados para fins religiosos, como as imagens de roca⁹. Somam aproximadamente 338 peças, incluindo aquelas que foram encontradas nas dependências do prédio, sendo 86 pertencentes à Arquidiocese de Belém, como esculturas, quadros e objetos litúrgicos, e 224 da Coleção Abelardo Santos, composta principalmente por imagens religiosas (Figura 4). É com esse acervo que os técnicos e mediadores trabalham nas suas ações educativas e na educação patrimonial.

Figura 4 –Ala com imagens religiosas do acervo do MAS durante formação de mediadores/monitores



Fonte: Relatório dos estagiários da CEE, 2018.

Na estrutura arquitetônica do MAS, formada pelo antigo Palácio Episcopal (antes colégio jesuíta) e pela Igreja de Santo Alexandre, funcionam as coordenações do SIM referentes a infraestrutura, documentação, restauro e conservação, educação e extensão, e a direção do MAS. A Igreja de Santo Alexandre é um símbolo patrimonial de Belém, por isso também é utilizada para outros fins, seja seu espaço interno, seja a área externa, tais como apresentações

⁹As imagens de roca são estruturas mais leves de madeira que eram utilizadas nos teatros e em traslados religiosos. Atualmente, compõem o acervo do MAS como registro da cultura material sacra na Amazônia. Ainda, são usadas réplicas nas procissões da Semana Santa.

artísticas (concertos, óperas etc.). Para além do uso artístico, a própria academia utiliza o espaço para eventos interinstitucionais, como seminários, conferências e palestras nacionais e internacionais.

Ademais, são realizados eventos sociais, mediante agendamento e pagamento de taxas – casamentos, colações de grau, missas de formatura, quinze anos etc. Geralmente, esses usos acontecem no período da noite, quando o MAS não está aberto à visitação pública. O museu funciona de terça a sexta-feira, das 10h às 17h; aos finais de semana e feriados, das 9h às 13h. Em geral, os ingressos da entrada custam seis (inteira) e três reais (meia); exceto às terças, quando o acesso é gratuito.

O agendamento para visita em grupo ao museu é realizado ao longo da semana, de quarta a sexta – para esse público o acesso também é gratuito. O último levantamento registrado no memorial da Coordenação de Educação e Extensão (CEE) do MAS mostra que um total de 27.462 alunos visitaram o complexo nos primeiros sete anos de atividade, de 1998 a 2004, o que demonstra o elevado interesse pelo museu e seu acervo. Infelizmente não se teve acesso aos dados mais recentes.

Em geral, três técnicos patrimoniais e três estagiários atuam na CEE, com atividades relacionadas à educação patrimonial, incluindo divulgação em redes sociais. As ações relacionadas ao MAS, desde sua inauguração em 1998, são registradas em memoriais, que atualmente servem como fonte de pesquisa e são documentos importantes para mostrar a relevância dos museus no cenário cultural paraense. Além de alunos de escolas públicas e privadas, o MAS recebe uma quantidade grande de público flutuante, ou não agendado (Figura 5), como pesquisadores, curiosos e turistas nacionais e internacionais.

Figura 5 –Gráfico das visitas ao MAS referente ao ano de 1998



Fonte: Memorial da Coordenação de Educação e Extensão do MAS.

O gráfico acima apresenta o número considerável de visitas realizadas pelo público flutuante no ano de inauguração e revela o grande interesse por parte desses visitantes em conhecer o “novo” local que estava sendo apresentado¹⁰, principalmente moradores de Belém, o que revela uma espécie de cooperação mútua e inerente entre a população local e o museu como ponto turístico, pois este “[...] inclui a participação da população anfitriã, independentemente de sua ocupação espacial na cidade” (MONTALVÃO; BARBOSA, 2020, p. 23-24). De sua exitosa inauguração em diante, o MAS foi ganhando uma visibilidade maior no cenário cultural belenense.

O gráfico apresentado correspondente ao ano de 1998 foi o último encontrado durante o levantamento referente ao público visitante do MAS. Entre 1998 e 2017, foram elaborados dois memoriais na CEE. O primeiro abrange três gestões: 1997 a 2002, janeiro de 2003 a junho de 2004 e a última a partir de julho de 2004. São destacadas principalmente as atividades patrimoniais desenvolvidas com

¹⁰O projeto de criação de um museu de arte sacra inicia no final da década de 1980, sob governo de Jader Barbalho. Nessa época, em parceria com a Companhia Paraense de Turismo (PARATUR), o Estado já voltava sua atenção aos espaços musealizados, pelo seu “[...]alto valor cultural e turístico” (MUSEU de Arte Sacra..., 1986, p. 8).

escolas, grupos de turistas, Organizações Não Governamentais (ONG), grupos comunitários de idosos e oficinas com os técnicos patrimoniais.

Após 2004, o memorial disponibilizado para consulta refere-se a um material elaborado pelos estagiários da CEE sob orientação e avaliação da respectiva coordenação. Não foi encontrado ou cedido um levantamento de público mais atualizado visto que o foco do último foi registrar as ações da CEE junto a outros colaboradores, como é o caso do Jornal O Liberal que matem um projeto em parceria com a CEE chamado "O Liberal na escola" ¹¹. Desta maneira, é necessária a presença deste gráfico mostrando a visibilidade do MAS no início de suas atividades, mas também é importante visto que a sua visibilidade no início trouxe outros projetos como o que foi supracitado.

Os caminhos entre a educação museal e o turismo se interligam no MAS desde o início das atividades no conjunto arquitetônico de Santo Alexandre. Essa relação e o processo de maior visibilidade de seu espaço cultural têm sido reforçados com iniciativas externas ao museu. No que se refere à educação museal, a série de publicações Educar para Preservar¹² ajuda não somente na difusão da história e do acervo do Museu de Arte Sacra, mas também no reforço de mostrá-lo como espaço de ensino e pesquisa. No campo do turismo, atualmente o Projeto (Figura 6) é um bom exemplo de como a comunidade pode atuar na preservação e valorização do patrimônio cultural paraense, motivando tanto os moradores da cidade, como os turistas que nela transitam.

¹¹ Este projeto é de incentivo da companhia Vale e reportagens sobre o patrimônio histórico material da cidade de Belém do Pará no jornal impresso e atividades extraclasse com escolas do ensino fundamental em vários espaços, inclusive, nos espaços musealizados.

¹² A série Educar para Preservar foi incentivada pelo Departamento de Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural (DPHAC), da SECULT-PA. Foi constituída de publicações que, por meio do esforço do diálogo pedagógico, trabalhou a questão do patrimônio de forma crítica e informativa, com o objetivo de consolidar ações coletivas de preservação e educação patrimonial (PARÁ, 2004).

Figura 6 – Compartilhamento de experiências do projeto Circular, no MAS em 2019



Fonte: Projeto Circular (2019).

Durante o período vivenciado por uma das autoras no CEE, como mediadora do MAS pelo período de abril 2017 a junho de 2018, e concomitante a isso a pesquisa de campo realizada no último ano desse período, acumulou-se experiências e observações *in loco* suficientes. As visitas com grupos de turistas se tornaram um exercício etnográfico bastante profícuo, pois se tornaram uma oportunidade para trabalhar questões relativas à diversidade social e à alteridade. Nesse sentido, outro ponto fundamental aflora: também de pessoas são feitos os museus.

Ao coletar dados para a pesquisa, foram realizadas entrevistas com mediadores e técnicos do CEE, que, imersos no cotidiano do espaço e com um olhar aguçado sobre a educação museal, destacaram a importância dos profissionais para a manutenção do MAS e para a continuidade de suas atividades:

Se não existir a figura do mediador, do técnico, do estagiário e do educador, independente da formação, o museu para o visitante passa despercebido. Ele olha, mas não enxerga. Uma coisa é você olhar o espaço, subir e fazer uma visita de cinco minutos; outra coisa é você ser levado por um mediador a refletir sobre o espaço e a história. [...] Ninguém é uma tábua rasa. O indivíduo traz a sua experiência de casa e

o museu vai complementar uma história que o indivíduo já traz de casa (Luciana Akim, técnica cultural do SIM, 2018).

De fato, o técnico cultural e os mediadores são essenciais aos espaços museais, como bem observou a entrevistada e como constata-se nos registros espontâneos deixados no Livro de Sugestões¹³ que se encontra na recepção do museu.

Considerou-se também o registro fotográfico enquanto ferramenta de suporte e investigação utilizada desde o início do século XX por Malinowski em sua pesquisa etnográfica. Samain (1995, p. 43) ao tratar da influência de Bronislaw Malinowski para os estudos antropológicos enfatizando que as imagens permitem a visualização de “[...] redes de relações e de concatenações presentes entre os elementos e fatos visíveis e palpáveis, dos grupos sociais estudados”. Há um inter-relacionamento entre fotografia e texto, no entanto se faz necessário ter a consciência de que os registros e escolhas de seus usos, são no dizer de Pinto (2017) ideologicamente construídos, ou seja, recortes de uma realidade e expressam o momento captado.

Na Amazônia, o uso da imagem como fonte de informação se faz presente desde os naturalistas que adentraram ao “novo continente”. Seu uso é tomado como um recurso pelo qual se pode obter uma série de informações, como também um instrumento de comparação de um mesmo objeto em momentos diferentes da realidade local. A partir de Simonian (2007, p. 16), entende-se este recurso como uma ferramenta para “[...] identificar, analisar e entender o imaginário, as sensações e mesmo as realidades materiais”. Por sua vez, Ribeiro (2005, p. 615) destaca que:

[...] as tecnologias digitais trazem contribuições inovadoras para as novas práticas de trabalho em antropologia não só como instrumentação de trabalho de campo, mas também de organização e tratamento da informação, realização, montagem, produção e circulação-divulgação, e também como meio e modo de análise.

¹³Os livros de sugestões são grandes cadernos nos quais o público pode deixar seus comentários/sugestões sobre o museu. Ponte entre o museu e seus visitantes, os livros ficam na recepção do MAS e são datados por ano ou a cada dois anos, dependendo da quantidade de comentários/sugestões deixados.

O registro visual vem se consolidando como relevante na medida em que se constitui em uma possibilidade de registro de perspectivas relativas a sua socio biodiversidade. Os registros fotográficos somam de maneira valiosa para se perceber a dinâmica que foi adotada nas atividades patrimoniais, para promover projetos, além de somar para a memória institucional.

No último livro consultado, referente aos anos de 2018 e 2019, dois comentários deixados pelos visitantes chamam a atenção :o primeiro ressalta a necessidade de um “[...] maior número de profissionais para acompanharem os visitantes (historiadores, arte educadores, monitores...) [...]”, expondo a “insuficiência” de mediadores no museu. Devido à grande procura, o número de profissionais acaba sendo relativamente menor que a demanda de visitantes, mesmo quando – como normalmente ocorre – os atendimentos são feitos em grupo em contrapartida, o árduo trabalho de educadores e mediadores também são frisados nos registros, como é o caso do segundo comentário, feito em 2018: “[...] agradeço a Bruna pelas explicações esclarecedoras durante a visita”. Ambos os comentários mostram as duas faces do trabalho em museus.

Alguns comentários registrados no livro não se direcionam a um funcionário específico, mas sim à equipe do espaço, como pode-se perceber no registro de setembro de 2018: “[...] parabéns pelo carinho e perfeição no museu que conserva tudo maravilhoso e perfeito. Estou encantada em ter conhecimento lindo. Parabéns a toda equipe [...]”.

Porém, há dissonâncias e tem-se em outubro de 2018: “[...] amamos o padrão países desenvolvidos! Falta o café e o guia local [...]”. A falta não significa que o serviço é limitado, mas entre muitas reflexões, nota-se que os atendimentos não são realizados de forma individual, mas sempre pensando o coletivo uma vez que o MAS é uma espaço de visitação extenso e intenso, tanto fisicamente quanto historicamente. O conjunto arquitetônico e os objetos permitem um leque extenso de diálogos durante a visitação.

Em sua tese de doutorado, Dayseane Costa (2016) evidencia questões primordiais sobre os técnicos culturais: eles trabalham diretamente com o público e

A educação patrimonial no Museu de Arte Sacra de Belém (PA): realidade e perspectivas para o turismo

constroem as narrativas novas sobre os museus e seus objetos, expondo os espaços e o acervo para os visitantes (Figura 7), explicando seu contexto socioespacial, para levar o público à reflexão e, no decorrer da mediação, gerar nele o sentimento de valorização e pertencimento do patrimônio cultural.

Figura 7 – Visitação de turistas no MAS



Foto: Natália Alfaia, 2017.

As figuras 6 e 7 são exemplos de ações de educação patrimonial no MAS. A Figura 6 corresponde a ações desenvolvidas em parceria com projetos interinstitucionais, como o Circular, que incentivam o conhecimento do patrimônio da cidade e que educam a partir de uma perspectiva de aproximação e apropriação coletiva. Já a Figura 7 apresenta outra maneira de educação museal desenvolvida por técnicos patrimoniais e estagiários da CEE, direcionada às escolas, grupos agendados, turistas e visitantes flutuantes. É a partir dessas trocas realizadas que se renovam as reflexões sobre o museu como campo de pesquisa e educação inclusiva não formal.

Museus x Turismo

O turismo surge na sociedade capitalista como alternativa de satisfação à busca pelo conhecimento¹⁴, bem-estar e prazer. Por sua complexidade, transcende as relações econômicas e propicia o estabelecimento de relações sociais, culturais e políticas. Logo, antes de tudo, o turismo deve visar os anseios das sociedades ou populações e respeitar as especificidades de cada realidade socioambiental para garantir sua eficiência e sustentabilidade.

Ao analisar o turismo, há de se levar em conta os diversos fatores que fazem parte de sua prática, bem como entender sua história. Na perspectiva de se definir uma trajetória histórica, autores como Seabra (2003), Ignarra (1999), Barreto (1995) e Arrilaga (1976) indicam as diversas fases da atividade, todas associadas ao deslocamento humano no decorrer dos tempos e às transformações da sociedade. Barbosa (2002) descreve o percurso do turismo desde a Antiguidade, passando por seu desenvolvimento nos séculos XVIII e XIX, até chegar à sua consolidação no século XX. Por sua vez, Dias (2003) vai além da mera periodização e aponta, inclusive, as motivações que impulsionaram o deslocar turístico.

Atividade crescente no século XXI, o turismo vem sendo marcado pela diversificação de produtos e ampliação do mercado, cuja demanda se volta à busca da autenticidade de ecossistemas naturais preservados e diferenciados e de culturas diversificadas e não simulacros criados para o consumo. No turismo, o autêntico está relacionado à questão ambiental e, principalmente, à dinâmica cultural: o conhecimento e a vivência com o “outro” proporciona uma experiência mais profunda do verdadeiro sentido da interculturalidade.

Então se apresenta uma de suas vertentes, o turismo cultural, que tem como elemento dinamizador “[...] a possibilidade em participar de novas e profundas experiências culturais, tanto no plano estético como no intelectual, emocional e psicológico” (STEBBINS, 1996, p. 948), e tem nos museus um dos elementos de sua

¹⁴A busca por conhecimento associado ao turismo já estava presente no *Grand tour*, no século XVIII. Hoje se (re)escreve com elementos novos da cultura, sejam de ordem material ou imaterial.

práxis. Esse perfil do turismo cultural que se dinamiza a partir dos museus possibilita também uma nova concepção a respeito dessas instituições, que deixam de ser vistas apenas como espaços de exposição.

Campos (2017, p. 38) enfatiza que “[...] os museus criam um passado em comum, formando laços entre identidades coletivas [...]”; ou seja, os museus se constituem em um dos instrumentos responsáveis pela construção de comunidades imaginadas¹⁵, coletivas. Nesse sentido, os museus têm como papel reforçar as comunidades imaginadas a partir do patrimônio e da memória presente neles, formulando o que Campos (2017) denomina identidade em comum, cujas características são a unidade e o pertencimento de um grupo em um campo de luta pelo poder.

Um museu pode se constituir em um espaço multifuncional, capaz de desenvolver a educação e a arte por meio de práticas inventivas voltadas ao público (DIAZ; MUNHOZ, 2019). Desse modo, estabelece novas possibilidades à experiência de ensinar e aprender. Essa concepção do museu como espaço de aprendizado é trabalhada por Mörsch (2013, p. 44), quando afirma que os museus surgem como “[...] *una inciativa em nombre de la identidad nacional, cuyos resultados educativos fueron enfocados a mejorar la calidad de los bienes nacionales producidos en el contexto del conflicto colonial* [...]”.

De acordo com Diaz e Munhoz (2019), a perspectiva dos museus se transpõe da posse privada à pública passando a ter um novo papel social, mas sem se desvincular das influências políticas, sociais e econômicas que transitam em torno deles. Por conseguinte, sendo espaços em que o turismo pode se efetivar de forma diferenciada, os museus precisam ser apreendidos sob novos olhares que permitam a multiplicação das possibilidades de intervenção, deixando de ser lócus de contemplação para se tornar lócus de práxis efetiva.

¹⁵Entende-se o significado de comunidade imaginada a partir de Anderson (2008), para quem as relações que se estabelecem nessas comunidades extrapolam o contato em uma circunscrição menor, face a face.

O visitante ou turista, sozinho ou em grupo¹⁶, quando viaja a outras cidades ou países – principalmente do primeiro mundo – sempre integra em seu roteiro uma visita a museus. Portanto, o consumo dos espaços museais ocorre de acordo com os paradigmas vigentes em cada realidade. Vidal e Godoy (2018), ao analisarem como o turismo consome os museus e seus subprodutos (*souvenirs*), afirmam a necessidade de se perceber esses espaços não apenas para fins turísticos, mas também como produtos culturais de consumo: neles, valores e símbolos são disponibilizados, porém muitas vezes desvinculados das realidades em que estão inseridos, ao que se faz necessário compreendê-los em suas múltiplas representações.

O museu amplia as possibilidades de atuação dos profissionais de turismo, por fortalecera feição interdisciplinar deles e possibilitar a intensificação da prática cultural, a partir do fomento do “encontro cultural”. Consolida-se assim como ambiente de trocas, cujas ações devem ser constituídas inicialmente de uma prática educativa endógena, compartilhada e agregadora, para que cumpra seu papel social de forma mais ampla e concreta.

Leoti, Prego e Pereira (2019, p. 3) abordam ainda no viés do papel educativo dos museus e do turismo, a questão do uso da tecnologia na dinamização da função social dos museus e sua preservação.

Neste contexto, surge então a necessidade de um museu que acompanhe a evolução tecnológica da sociedade, com características que o levem a ser participativo, comunicativo e informal, proporcionando um contato mais direto entre o conteúdo e o público. Apresentando conteúdos de forma inovadora, criativa e participativa [...].

A entrada dos museus na era digital é uma realidade consolidada mundialmente, o que vem sendo sofisticado a todo momento.

De fato, ao introduzir novos modelos de visitação, as novas tecnologias transformaram o contato entre o público e o acervo dos museus de um momento passivo para uma relação interativa (Figuras 8 e 9). Essa adaptação permite que os espaços museais se tornem mais acessíveis e atendam a uma diversidade maior de

¹⁶Neste caso, geralmente agenciado por empresas de turismo.

A educação patrimonial no Museu de Arte Sacra de Belém (PA): realidade e perspectivas para o turismo

público, ampliando as possibilidades de preservação patrimonial e de (re)construção da memória coletiva. Enfim, segundo Pacheco e Oliveira (2018, p. 13), “[...] num mundo onde a presença de novas tecnologias de comunicação como imagens, sons, luz e cores são obrigatórias, o museu segue como um lugar de aprendizagem social”.

Figuras 8 e 9: Uso da Tecnologia em Exposições no Farol Santander, São Paulo

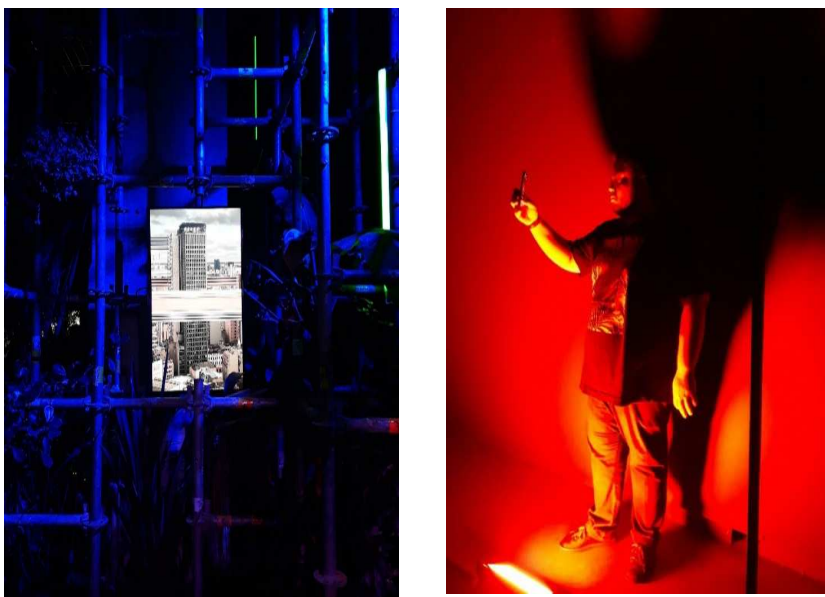


Foto: Helena Doris A. Barbosa (2019).

Se faz necessário perceber que o patrimônio cultural veiculado nesses espaços pode ser um vetor de desenvolvimento local e regional. Os museus se tornam assim um dos canais de interlocução do turismo e de dinamização de sua cadeia produtiva, que, em contrapartida, pode contribuir para a sustentabilidade dessas instituições. Um exemplo dessa troca ocorre no Instituto Smithsonian (Washington/EUA), que abrange o maior complexo de museus do mundo, além de possuir livrarias, lojas de *souvenirs* e cafeterias: por meio da exibição de seus acervos e exposições diversas, criam e vendem produtos e serviços em uma perspectiva transversal, o que contribui de forma substancial para a manutenção dos museus do instituto.

Os museus precisam ser vistos como espaços de estimulação criadora, de responsabilidade e valorização cultural, e o principal agente promotor desse processo deve ser o gestor museal e/ou o poder público. Por meio da educação patrimonial, o relacionamento do público com os museus fomentará bem mais do que o sentimento de pertencimento ao que está sendo “apresentado” nas galerias, também possibilitará a criação de canais de sustentabilidade do patrimônio cultural e a inserção local, (re) construindo dinâmicas e necessidades que venham a atender a especificidade de cada museu.

Nesse contexto, as possibilidades profissionais se ampliam, na medida em que os olhares e as ações sobre esses espaços se diversificam. Logo, em uma perspectiva interdisciplinar, o turismo pode contribuir de maneira efetiva para a consolidação desse processo, não só inserindo profissionais da área do turismo na gestão desses espaços, como um serviço que pode gerar dividendos para a sua autossustentabilidade.

Conclusões

A história da constituição da Amazônia como espaço social é uma trajetória que vem sendo construída a partir da relação indivíduos *versus* ambiente natural :um processo marcado por percepções, adequações, dominações, usos e conflitos, e que tem sido responsável por produções culturais diferenciadas e, ao mesmo tempo, integradas. Parte dessa produção se concentra nos museus da região, que retratam não apenas a cultura material local, mas também a cultura imaterial. No entanto, a realidade de descaso com os museus regionais e a falta de políticas públicas direcionadas ao patrimônio se apresentam como os principais desafios enfrentados pelos gestores e profissionais dessas instituições e pela sociedade civil para a manutenção desses espaços, tanto em relação aos recursos quanto às ações de educação patrimonial e inserção social na gestão dos museus.

As diferenças regionais e o avanço tecnológico que, na maioria das vezes, imputam distâncias maiores entre as realidades brasileiras, reforçam a emergência

de ideias inovadoras para superar as dificuldades apresentadas. Nesse contexto, além de organizar, conservar, expor e divulgar um acervo sobre a história da religiosidade de Belém, o Museu de Arte Sacra se reinventa na tentativa de se manter como espaço de memória e reflexão, e de desenvolver, nos visitantes, o sentimento de pertencimento à essa memória.

Os técnicos patrimoniais e turismólogos, bem como todos os profissionais que têm a cultura como objeto de atuação também precisam superar esses desafios por meio da inovação, de tal modo que seja possível compreender o museu não mais sob a ótica de uma subjetividade individualizada, senão como produto de ações socialmente construídas e geradoras de cidadãos participativos; compreendê-los como espaços em que os indivíduos possam construir e reelaborar seus conhecimentos, valores, representações e identidades, equilibrando assim as distâncias e as diferenças sociais.

Apesar das dificuldades, os museus podem ser coadjuvantes à educação. Para tanto, devem estar estruturados a fim de facilitar a comunicação com o público, sendo mais acessível a todos: como exemplo positivo, destacam-se as atividades de monitoria/visitas guiadas, que têm viabilizado o potencial pedagógico dos museus. As ações nessa área precisam estar pautadas pela transdisciplinaridade, pois os museus são campos de vivências profissionais para diferentes áreas de atuação, consolidando a perspectiva da educação patrimonial transversal e inclusiva.

Diretamente ligada à educação patrimonial está a responsabilidade dos museus em criar vínculos identitários entre os sujeitos e a preservação patrimonial. Entretanto, atualmente o patrimônio e, sobretudo, a educação estão passando por um momento de intensa desvalorização, embora seja por meio da cultura material deixada durante vários processos de encontros e desencontros que se pode narrar o passado da cidade e de sua população. Uma alternativa ao descaso é buscar possibilidades diversificadas de atuação e modalidades diferenciadas de espaços museais, que busquem não somente a inserção social, como também o resgate e a valorização da cultura, fazendo do indivíduo um sujeito ativo de sua história

social, cidadão de fato, responsável pela construção de uma sociedade cultural e ambientalmente sustentável.

Os museus possuem mais funcionalidades e papéis sociais além das exposições autoguiadas ou monitoradas, são também palco de interação contínua consigo, com o “outro” e com o meio, no contexto das relações sociais. Portanto, os museus devem ter modelos que sejam pautados no compartilhamento de responsabilidades, que repensem seus caminhos sob novos olhares e estejam abertos à criatividade dos profissionais que neles atuam ou possam vir a atuar, tais quais os museus da região amazônica.

Nesse contexto está o MAS, que mantém intensas atividades de educação patrimonial desde sua inauguração: são vinte e três anos de ações educativas direcionadas não apenas a escolas, mas também à comunidade local e a turistas. O Museu de Arte Sacra de Belém, assim como todos os museus, é vetor de conhecimentos e por meio dele cria-se uma rede de valorização do patrimônio material regional – refletir sobre esse campo é refletir diretamente sobre o futuro do pretérito.

Referências

ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARRILAGA, J. I. **Introdução ao estudo do turismo**. Rio de Janeiro: Rio, 1976.

BARBOSA, Y. M. **Histórias das viagens e do turismo**. São Paulo: Aleph, 2002.

BARRETO, M. **Manual de iniciação ao estudo do turismo**. São Paulo: Papyrus, 1995.

BRUNO, M. C. O. Museologia e museus: os inevitáveis caminhos entrelaçados. **Cadernos de Sociomuseologia**, Lisboa, n. 25, p. 5-20, 2006. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/419>.

Acesso em: 8 mai. 2020.

CAMPOS, Y. D. S. de. **Percepção do intangível**: entre genealogias e apropriações do patrimônio cultural imaterial. 2. ed. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.

CÂNDIDO, M. M. D. Gestão de museus: o museu do século XXI. *In*: VILELA, S. E.;PIRES,M. (Org.). **O Museu e seus saberes**. Goiânia: SEDUCE, 2018. p. 10-19. Disponível em: <https://bityli.com/thKcc>. Acesso em:11 jun. 2020.

CÂNDIDO, M. M. D.; TELLES, M. P. O lado perverso dos museus: o tráfico ilícito de bens culturais brasileiros. *In*: CAMPOS, Y. D. S. de; KULEMEYER, J. A. (Org.). **O lado perverso do patrimônio cultural**. Belo Horizonte: Arraes, 2018. p. 190-204.

CARVALHO, A. C. B. de. **Gestão de patrimônio museológico**: as redes de museus. 2008. 185f. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Escola de Comunicação e Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-19052009-160809/publico/3787928.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2020.

CASTRO, A. L. S. Museu e turismo: uma relação delicada. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO (ENANCIB), 8., 2007, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: ANCIB, 2007. p. 1-9.

COSTA, D. F. da. **Além da pedra e cal**: a (re)construção do Forte do Presépio (Belém do Pará, 2000-2004).2007.157f. Dissertação (Mestrado em História Social da Amazônia) Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará,

Belém, 2007. Disponível em:
http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/4211/1/Dissertacao_AlemPedraCal.pdf
. Acesso em: 12 abr. 2020.

COSTA, D. F. da. **Quando o campo é o museu: uma etnografia da relação homem, tempo e os objetos na cidade de Belém.** 2016. 197 f. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016. Disponível em:
http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/8895/1/Tese_CampoMuseuEtnografia.pdf. Acesso em: 12 abr. 2020.

COZZA, S. S. **O museu como produto cultural no contexto turístico de Fortaleza.** 2000. 136 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública de Turismo: sustentabilidade e competitividade) –Sede Iberoamericana Santa María de la Rábida, Universidad Internacional de Andalucía, Fortaleza, 2000. Disponível em:
https://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/57/0042_Cozza.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 mai. 2020.

DIAS, R. **Sociologia do turismo.** São Paulo: Atlas, 2003.

DIAZ, J. A. R.; MUNHOZ, A. V. Práticas educativas no Museu de Arte do Rio. **Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 208-232, abr./jun. 2019. p 208-232. Disponível em:
<http://revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/14157/pdf>. Acesso em: 8 jul.2019.

GIL, C. Z. de V.; POSSAMAI, Z.R. Educação patrimonial: percursos, concepções e apropriações. **Mouseion**, Canoas, n. 19, p.13-26, dez. 2014.

A educação patrimonial no Museu de Arte Sacra de Belém (PA): realidade e perspectivas para o turismo

GOHN, M. da G. **Educação não-formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GONÇALVES, A. R. Museus, turismo e sociedade: uma reflexão. **Revista Iberoamericana de Turismo (RITUR)**, Penedo, v. 7, n. 3, p. 26-67, dez. 2017. Dossiê.

GRUZMAN, C.; SIQUEIRA, V. H. F. O papel educacional do museu de ciências: desafios e transformações conceituais. **Revista Electrónica de Enseñanza de lasCiencias**, Vigo (Esp.), v. 6, n. 2, p. 402-423, 2007. Disponível em: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen6/ART10_Vol6_N2.pdf, Acesso em: 29mai. 2020.

IGNARRA, L. R. **Fundamentos do turismo**. São Paulo: Pioneira, 1999.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**. Brasília, DF:IBRAM, 2018.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Declaração do México**. Brasília, DF: IPHAN, 1985. Disponível em:<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Declaracao%20do%20Mexico%201985.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2020.

INTERNATIONAL COUNCIL ON MONUMENTS AND ARTS. **The Athens Charter for the restoration of historic monuments – 1931**. ICOMOS: Charenton-le-Pont (FRA), 2011. Disponível em: <https://www.icomos.org/en/167-the-athens-charter-for-the-restoration-of-historic-monuments>. Acesso em: 20 mai. 2020.

JULIÃO, L. Apontamentos sobre a história do museu. *In*: NASCIMENTO, S. S. *et al.* (Org.). **Caderno de diretrizes museológicas**. 2. ed. Brasília: Ministério da Cultura,

IPHAN, Departamento de Museus e Centros Culturais; Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura, Superintendência de Museus, 2006. p. 17-30.

LENOIR, T. A ciência produzindo a natureza: o museu de história naturalizada. **Episteme**, Porto Alegre, v. 2, n. 4, p. 55-72, 1997.

LEOTI, A.; PREGO, E. M.; PEREIRA, L.A. Turismo cultural e museus: o papel das tecnologias da informação. **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade (RELA Cult)**, Foz do Iguaçu, v.5, artigo n. 1197, abr. 2019. Disponível em: <http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1197/682>. Acesso em: 20 jul. 2019.

LI, Y. Los museos españoles: ¿Son o no un incentivo cultural para los turistas chinos? **Rotur: Revista de Ocio y Turismo**, A Coruña, v. 13, n. 1, p. 71-80, 2019. Disponível em: <http://doi.org/10.17979/rotur.2019.13.1.3436>. Acesso em: 28 mai. 2019.

MACHADO, A. M. A. Cultura, ciência e política: olhares sobre a história da criação dos museus no Brasil. *In*: FIGUEIREDO, B.G.; VIDAL, D. G. (Orgs.). **Museus: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2010. p. 137-149.

MARQUES, F. L. T.; COSTA, D. F. da. O Colégio de Santo Alexandre: um colégio com muitas histórias. *In*: COSTA, D. F. da; ARENZ, K. H. (Orgs.). **Patrimônio e história: os jesuítas na Amazônia**. Belém: Paka-Tatu, 2014. p. 36-44.

MELLO NETO, J. C. de. **O museu de tudo e depois**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

MENESES, U. B.de. O museu e a questão do conhecimento. *In*: GUIMARÃES, M. L. S.; RAMOS, F. R. L. (Org.). **Futuro do pretérito**: escrita da história e história do museu. Fortaleza: Instituto Frei Tito de Alencar, 2010. p. 13-33.

MONTALVÃO, D. M.; BARBOSA, H. D. A. Educação patrimonial com adolescentes de bairros periféricos de Belém do Pará como estratégia de valorização da memória cultural. **Extensio**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 19-39, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/1807-0221.2020v17n35p1>. Acesso em: 20 abr. 2020.

MÖRSCH, C. En una encrucijada de cuatro discursos – Educación em museus y mediación educativa en la documenta 12: entre la afirmación, la reproducción, la de construcción y la transformación. *In*: CEVALOS, A.; MACAROFF, A. (Org.). **Contradecirse una misma**: museos y mediación educativa crítica. Quito: Alcaldía de Quito, 2013. p. 38-63.

MUSEU de Artes Sacras muito em breve será uma realidade. **Diário do Pará**, Caderno de Turismo, Belém, p. 1, 2 mar. 1986.

PACHECO, R. A.; OLIVEIRA, K. M. Os museus e a identidade das instituições no mundo contemporâneo. **Revista História e Cultura**, Franca, v. VI, n. 11, p. 7-21, jan./jun., 2018. Disponível em: <http://revistas.nece.br/index.php/revistahistoriacultural/article/view/1155/938>. Acesso em: 15 jul. 2019.

PARÁ. Secretaria Executiva de Estado de Cultura. **Educar para preservar**. 2. ed. Belém: Departamento de Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural, 2004. v. 1.

PARÁ. Secretaria Executiva de Estado de Cultura. **Feliz Lusitânia**. Belém: SECULT, 2006. v. 4. (Série Restauro).

PINTO, A. **Antropologia visual como um trabalho a partir das representações visuais de outros** – Documentário “Framing The Other”. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Disponível em:

[https://www.academia.edu/34507724/A Antropologia Visual como um trabalho a partir das representa%C3%A7%C3%B5es visuais de outros Document%C3%A1rio Framing The Other](https://www.academia.edu/34507724/A_Antropologia_Visual_como_um_trabalho_a_partir_das_representa%C3%A7%C3%B5es_visuais_de_outros_Document%C3%A1rio_Framing_The_Other) . Acesso em 08 jul. 2020.

POSSAS, H. C. G. Classificar e ordenar: os gabinetes de curiosidades e a história natural. *In*: FIGUEIREDO, B. G.; VIDAL, D. G. (Org.). **Museus: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna**. Belo Horizonte, 2010. p. 151-162.

POULOT, D. Glórias e vergonhas políticas no museu. *In*: CAMPOS, Y. D. S. de; KULEMEYER, J. A. (Org.). **O lado perverso do patrimônio cultural**. Belo Horizonte: Arraes, 2018. p. 132-154.

PROJETO Circular. Belém, Pará. Disponível em: <https://www.projetcircular.com.br/2019/11/forum-circular-abre-com-cerimonia-no-mas/>. Acesso em: 20 jun 2020.

QUADROS, H. do S. A. **A epistemologia da educação museal na Amazônia Paraense: um estudo sobre o programa O Museu Goeldi de Portas Abertas**. Belém, 2019. 265f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, 2019.

RIBEIRO, J. da S. Antropologia visual, práticas antigas e novas perspectivas de investigação. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 2005, v48, n° 2. pp. 613-648. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012005000200007. Acesso em: 08 jul. 2020.

RICCI, M. Cabanagem, cidadania e identidade revolucionária: o problema do patriotismo na Amazônia entre 1835 e 1840. **Tempo**, Niterói, v. 11, n. 22, p. 5-30, 2007.

SAMAIN, E. “Ver” e “dizer” na tradição etnográfica: Bronislaw Malinowski e a fotografia. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 1, n. 2, p. 23-60, jul./set. 1995. Disponível em: https://carmenguarini.files.wordpress.com/2007/11/ver_e_dizer.pdf. Acesso em: 08 jul. 2020.

SEABRA, G. Turismo sustentável: planejamento e gestão. *In*: CUNHA, S. B.; GUERRA, A. J. T. (Org.). **A questão ambiental: diferentes abordagens**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p. 153-189.

SILVEIRA, F. L. da; BEZERRA, M. Educação patrimonial: perspectivas e dilemas. *In*: LIMA FILHO, M. F.; ECKERT, C.; BELTRÃO, J. F. (Org.). **Antropologia e patrimônio cultural: diálogos e desafios contemporâneos**. Blumenau: Nova Letra, 2007. p. 82-97.

SIMONIAN, T. L. Acervos museológicos do interior pan-amazônico e insustentabilidades políticas e culturais. *In*: LARA, R. M.; CAMARGO, H. W. (Org.). **Conexões: mídia, cultura e sociedade**. Londrina: Syntagma, 2017. p. 127-154.

SIMONIAN, L. T. L Uma relação que se amplia: fotografia e ciência sobre e na Amazônia. *In*: KAHWAGE, C.; RUGGERI, S. (Org.) **Imagem e pesquisa na Amazônia: ferramentas de compreensão da realidade**. Belém: Alves, 2007. p. 17-52.

STEBBINS, R. A. Cultural tourism as serious leisure. **Annals of Tourism Research**, v. 23, n. 4, p. 948-950, 1996.

SCHWARCZ, L. K. M. A “Era dos Museus de Etnografia” no Brasil: o Museu Paulista, o Museu Nacional e o Museu Paraense em finais do XIX. //: FIGUEIREDO, B. G.; VIDAL, D. G. (Org.). **Museus**: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna. Belo Horizonte: Fino Traço; Brasília: CNPq, 2013. p.119-144.

VIDAL, L. da S.; GODOY, K. E. Turismo, museus e consumo: a tentativa de uma nova abordagem para o consumo de souvenir de museu. //: SEMINTUR JR, 9. 2018, Caxias do Sul. **Anais** [...]. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2018. p. 44-53. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/332846933_Turismo_Museus_e_Consumo_a_tentativa_de_uma_nova_abordagem_para_o_consumo_de_souvenir_de_museu. Acesso em: 07 jul. 2019.

Os campos de batalha e seus lugares de memória

Johny Santana de Araújo

Introdução

Pretendo iniciar esse texto delimitando os espaços que serão apresentados a fim de compreender o significado simbólico que cada um tem dentro dos contextos em que foram produzidos e posteriormente apropriados.

As paisagens históricas de guerra e conflito - como campos de batalha, restos de construções militares, memoriais e cemitérios - são partes fundamentais da iconografia nacional dos estados modernos. Eles permanecem ali não apenas por si mesmos, mas para - independentemente de seus artifícios e aspectos mitológicos - evidenciar uma narrativa nacionalista da história e cultura unificadas desde os tempos passados até os dias atuais.

Os significados e narrativas históricas relacionadas a lugares e paisagens e seus significados nunca surgiram à toa, pelo contrário, fazem parte de discursos sociais mais amplos e das práticas de leitura e interpretação associadas a eles. Esses discursos atuam como estruturas que incluem combinações particulares de narrativas, conceitos, mitos, ideologias e práticas significantes, cada um relevante para um domínio particular da ação social.

Eles podem habilitar e restringir posturas, constituindo os limites dentro dos quais ideias e práticas são consideradas naturais. Neste capítulo certos fatores ou práticas de interpretação relacionadas às paisagens históricas da guerra são identificados e discutidos. Esses fatores podem ser identificados como processos de marcação e nomeação dos espaços históricos.

O significado atribuído aos campos de batalha pode ser compreendido a partir da dimensão dispensada a importância de sua significação. Paradoxalmente o monumento dedicado a batalha de Tuiuti no Paraguai se resume a um pequeno marco. Em contrapartida o imenso ossuário de Verdun demonstra a magnitude da lembrança daquela batalha para a memória da França. O cuidado com a marcação dos diversos espaços em que foram travados os dois dias de combate que ceifaram a vida de 50 mil militares norte-americanos dá a dimensão da importância da memória do lugar da batalha de Getysburg para os EUA.

A imensa estátua da matriarca russa chamando os seus filhos para a batalha da uma noção clara da lembrança da batalha de Stalingrado para o fortalecimento do nacionalismo russo. Assim tentaremos tratar dos diversos meandros de apropriação do discurso de identidade e nacionalismo a partir desses marcos simbólicos para a história dos países.

Apropriação para a construção da nacionalidade

Locais de guerra e paisagens são como parte de uma herança nacional. As paisagens históricas de guerras e conflitos, como campos de batalha, restos de construções militares, marcos memoriais e cemitérios militares, constituem elementos fundamentais para a compreensão da imagem simbólica que estados nacionais modernos constroem para si.

Na história de muitos países campos de batalha famosos como o Jenipapo (1823) no Piauí; Verdun (1916) na França; Stalingrado (1942-1942) Rússia; Praias da Normandia (1944) França; são lugares que possuem grande relevância para a história e o patrimônio de uma nação.

E não são apenas os campos de batalha que costumam ser indicados como códigos essenciais de um sistema nacional de significação, mas também os memoriais e cemitérios. Na maioria das vezes o mais relevante não é necessariamente se esses sítios representam vitória ou derrota, mas o importante é que eles representam um passado que evoca o nacionalismo dos países ou contendores envolvidos. Os locais citados aqui quase que por regra representam lugares onde foram conquistadas vitórias pois na maior parte das vezes o espaço possui um marco que lembra o acontecimento. O marco também indica que o campo foi o lugar de uma batalha violenta, o que simbolicamente remete para uma evocação do sagrado.

Locais e paisagens relacionados a guerras são geralmente descritos como locais com um forte senso de lugar de pertencimento, com forte espectro fundante, um lugar sagrado.

Como parte da narrativa e da memória nacionalistas, são frequentemente descritas como lugares místicos onde ainda é possível experimentar visões e sons imaginados do passado. Visitar o local da batalha do Jenipapo, por exemplo.

Mas será que os campos de batalha evocam um senso de lugar tão forte? De fato, visitar um campo de batalha real é, em muitos casos, pode ser até decepcionante, ou pelo menos algo diferente do que você esperava. Os significados em grande medida são criados pois não surgem do nada, afinal um campo aberto é tão somente um campo.

A paisagem histórica é, portanto, uma parte da memória tornada visível por alguém, e geralmente com um propósito. O espírito de um lugar,¹ depende de quais espíritos, ou no caso de campos de batalha, talvez fantasmas, estamos dispostos a ver, ouvir e sentir.

Nos campos de batalha o crepitar do fogo dos mosquetes e o trovão dos cascos ainda fazem parte da paisagem sonora contemporânea, nenhum lugar

¹ O Genius Loci ou Espírito dos Lugares é uma expressão de origem Romana que segundo a crença dizia que cada ser tinha um gênio, um espírito guardião próprio. Esse espírito dava vida às pessoas e aos lugares determinando o seu caráter ou essência, além de acompanhar os seres ao longo de toda as suas vidas. Sobre a ideia ver: (NORBERGSCHULZ, 1980).

destes é uma exceção. Batalhas como o do Jenipapo, que ocorreu em 13 de março de 1823, foi um evento marcante na história do Brasil, um ponto de virada da Guerra da Independência. Foi em Jenipapo que as tropas portuguesas conquistaram uma vitória que, no entanto, não foi decisiva e ao contrário expôs toda a fragilidade da estrutura militar portuguesa no Brasil, e das cortes que insistiam na ideia de fazer o país retornar à condição de colônia.

Batalha do Jenipapo 13 de março de 1823 – Cidade de Campo Maior, Piauí, Brasil.

Ocorrida no contexto: da guerra da Independência do Brasil. A batalha representa muito para o Estado do Piauí, ocorrida dentro de uma conjuntura de sedição das elites políticas, intelectuais e econômicas da província que não queriam fazer parte do projeto colonial português.

Um dos principais líderes do movimento foi o rico comerciante chamado Simplício Dias da Silva coronel da milícia da vila de Parnaíba, no litoral, que após saber que havia acontecido em 7 de setembro de 1822 a ruptura do príncipe D. Pedro em São Paulo, tomou a decisão em 19 de outubro de 1822 de proclamar juntamente como João Candido de Deus e Silva, juiz de direito, a adesão do Piauí a independência do Brasil. E sob aplausos dos presentes, deram vivas a dom Pedro I, e a “Independência do Brasil”.² Em 23 de outubro a Câmara daquela vila comunicou a Câmara da Vila de Campo Maior o que ocorrera no dia 19 e a convidou a fazer a mesma aclamação (BRANDÃO, 1959. p. 114).

O Piauí dentro do projeto português era destinado a fazer parte de um território ao norte do Brasil composto pela província do Maranhão, do Grão-Pará e do Rio Negro, esse território representava o remanescente do império colonial português, uma vez que estavam certos de que o processo de ruptura ocorreria.

A província do Piauí naquele momento estava ocupado militarmente, e a principal autoridade militar era o Major João Jose da Cunha Fidié, que ocupava o cargo de Governador das Armas, Fidié comandava as tropas de segunda e primeira

² Na ocasião se referiram a ele por S.A.R. (Sua Alteza Real).

linha estacionados na província reforçada pelo contingente que veio com ele e o proveniente da província do Maranhão que chegou pouco antes do principal embate das forças revoltosas do Piauí com as suas tropas.

Na capital, Oeiras, por meio de Manoel de Sousa Martins iniciou-se um levante contra os portugueses em 24 de janeiro de 1823. Numa tentativa desesperada de conter o movimento de separação que havia estourado em Parnaíba, o então comandante das armas, Major João José da Cunha Fidié, havia partido de Oeiras com um destacamento militar considerável. Ao chegar a Parnaíba, após realizar a sua missão, ele recebeu a notícia da sedição na própria capital, Oeiras, razão que o fez retornar de imediato a fim de sufocar a ação dos revoltosos. (ARAÚJO, 2015)

Em 13 março de 1823, foi travada então no Piauí uma das mais importantes batalhas da Guerra de independência, às margens do riacho Jenipapo, próximo à atual cidade de Campo Maior, entre as forças de Fidié e os Revoltosos Piauienses, sendo um dos melhores relatos feitos pelo lado português (FIDIE, 2006).

Após o processo de consolidação da independência, a historiografia brasileira que trabalhava na construção de um ideário nacionalista na segunda metade do século XIX, elegeu alguns espaços de memória que acreditava-se teria uma grande relevância no fortalecimento do país, a Bahia, o Maranhão o Pará, e a própria província de São Paulo,³ o que aconteceu no Piauí seria muito bem lembrado durante a campanha da guerra do Paraguai quando a ação enérgica do presidente da província Franklin Américo de Meneses Dória, percebeu que poderia canalizar um discurso patriótico de forma pedagógica com sentido a fortalecer a contribuição do Piauí na causa da guerra, utilizando para a isso a memória dos feitos dos piauienses em 1823.

Posteriormente uma historiografia piauiense do período republicano travou uma dura batalha para elevar a participação do estado na condição de construtor

³ Sobre a historiografia a respeito da Independência, ver: (MALERBA, 2005).

do movimento atribuindo ao combate uma visão quase santificada pelos esforços de homens e mulheres para expulsar os portugueses.⁴

Na segunda metade do século XX, outros autores continuaram a elaborar a partir de uma pesquisa histórica a mesma tentativa de alocar a importância do Piauí nesse processo. Durante o regime militar, especificamente durante o governo de Alberto Silva, um amplo programa de enaltecimento da memória da batalha foi trabalhado com a construção de um monumento e com a preservação do campo onde se encontra enterrado os restos mortais dos combatentes.⁵

O Monumento da Batalha do Jenipapo – Campo Maior – Piauí – Brasil



Fonte: Academia de letras de Campo Maior

A data passou a ser enaltecida por um forte teor místico e simbólico cujo significado cabe estudos profundos a partir de uma perspectiva interdisciplinar de outros autores. No aniversário da batalha são realizadas encenações em frente ao monumento e uma cerimônia de condecoração de autoridades com a Ordem

⁴ Sobre a independência no Piauí, ver: (BRANDÃO, 1959); (BRITO, 1973); (CHAVES, 2005) (NUNES, 2007). E estudos mais atuais: (ARAÚJO, 2015); (DIAS, 1999).

⁵ Sobre o governo de Alberto Silva, ver: (FONTINELES, 2015).

Estadual do Mérito Renascença pelo governo do Estado e da Medalha do Mérito Heróis do Jenipapo pela municipalidade da cidade de Campo Maior.

O monumento da Batalha do Jenipapo é uma construção obeliscal erguida ao lado do cemitério dos mortos da Batalha do Jenipapo. Em 1923, após o centenário da batalha, o Prefeito de Campo Maior, Luís Rodrigues de Miranda, em concordância com o Conselho Municipal, determinaram a construção do primeiro marco, junto ao cemitério um pequeno obelisco, cuja frente indicava para o local por onde tinham chegado as tropas portuguesas e onde teria ocorrido a batalha. (CARVALHO, 2014, p.92)

Na década de 1970, estudantes, intelectuais, jornalistas, da cidade de Campo Maior já reivindicava do governo uma política de revalorização do espaço da batalha (LIMA, 1995, p. 82). Essas reivindicações foram absorvidas pelo então governador Alberto Silva (1971-1975), e com as comemorações do sesquicentenário da Independência, em 1972, os militares investiram na construção ideológica de uma “memória histórica sobre a Independência” (MENDES, 2010, p. 68 *apud* CARVALHO, 2014, p.93) Pode ser considerado um dos monumentos mais importantes do Piauí. Local da única batalha realmente sangrenta da independência do Brasil.

O complexo possui uma grande área gramada, um museu, um pórtico que atravessa a rodovia BR-343 (com as inscrições da Batalha do Jenipapo), duas áreas de demonstração da história do combate e é um local que fica próximo do embate ocorrido à época da Batalha.

Batalha de Verdun próximo à fronteira da França com a Alemanha 1916.

A Batalha de Verdun foi a mais longa das batalhas da Primeira Guerra Mundial e a segunda mais sangrenta depois da Batalha de Somme. Nela se enfrentaram os exércitos francês e alemão entre 21 de fevereiro e 19 de dezembro de 1916, nos arredores de Verdun, na região nordeste da França. Os resultados foram 250 mil mortos e cerca de meio milhão de feridos de ambos os lados, nela

ocorreu mais de 100 mil disparos diários de canhões, a violência da batalha foi tão grande que nove povoados foram apagados do mapa para sempre. Uma batalha que refletiu como nenhuma outra a falta de sentido da guerra. (ENGLUND, 2014)

Verdun foi planejada e executada como uma batalha de atrito por Erich von Falkenhayn, o chefe do Estado-maior das forças armadas alemãs, foi um conceito desenvolvido ainda no século XIX⁶, cuja ideia era utilizar um exército como uma força de choque visando desgastar outro exército até que este último cedesse terreno (BRUCE, 1998). A batalha durou seis meses, e não conseguiu abrir caminho para os exércitos alemães até Paris, ao contrário exauriu bastante o exército alemão e impactou bastante o exército francês que resistiu às investidas constantes e quase diárias dos alemães que continuamente renovavam suas forças perdidas.

A Batalha de Verdun ocorreu de 21 de fevereiro a 18 de dezembro de 1916, foram 300 dias e 300 noites de combates ferozes. Uma onda interminável de artilharia e granadas. O resultado foi terrível, mais de 300.000 franceses e alemães perderão a vida. E entre eles muitos permanecerão desaparecidos para sempre ou não puderam ser identificados.

No final de 1918 após o estabelecimento do Armistício o Bispo de Verdun, Monsenhor Ginisty, foi aos Campos de Batalha. Lá ele descobriu o horror ao ver milhares de corpos cuja identificação infelizmente não seria mais possível. E foi, a partir desta descoberta, que nasceu a ideia de um santuário para estes soldados desconhecidos. Assim em 1920, simbolicamente, as duas primeiras pedras do futuro monumento foram seladas pelo fundador, o Monsenhor Ginisty, estavam presentes o Marechal Petain. Foi lançado um concurso de arquitetura para a construção do monumento, vencido pelos arquitetos Azema, Edrei e Hardy.

Entre 1924 e 1932 os primeiros restos não identificados coletados no solo foram repousados em uma capela temporária, a construção do monumento continuou com o dinheiro arrecadado por uma subscrição mundial coordenada pelo Monsenhor Ginisty, por sua equipe e o comitê do Ossuário. Na fachada

⁶ Sobre os princípios teóricos da guerra que alimentaria o pragmatismo alemão na 1ª Guerra, ver: (CLAUSEWITZ, 1996).

principal do monumento foram colocados os brasões de 147 cidades, regiões e países doadores que participaram do financiamento da construção.

Em 1927 o ossuário, ainda em construção, realizou sua primeira grande cerimônia na frente de quase 30.000 pessoas. Os primeiros corpos desconhecidos foram repatriados da capela provisória para o monumento final. Em 1932 ocorreu a inauguração oficial do monumento pelo presidente Albert Lebrun.

Simbolicamente o ossuário não é um monumento religioso, nem civil, nem militar, mas sim uma obra para marcar através do enterro coletivo a memória dos militares mortos em combate, exatamente para que todos os cadáveres anônimos não caiam no esquecimento. Trata-se de dar um túmulo aos mortos não identificados e oferecer um local de meditação para as famílias.

Ossouaire de Douaumont, Meuse, France



Fonte Imagem de [SofieLayla Thal](https://pixabay.com/fr/photos/douaumont-verdun-1914-1918-france-2560133/) do Pixabay Disponível em: <https://pixabay.com/fr/photos/douaumont-verdun-1914-1918-france-2560133/>

O ossuário foi, acima de tudo, projetado para colocar a morte dos combatentes em correspondência com os rituais do íntimo, destacando os restos humanos e não mais uma morte heroica e sem corpo. A sua forma pretende recordar o sacrifício dos soldados que não deixaram o inimigo perfurar as linhas, a representação de uma espada fincada até o cabo no solo é o símbolo evocado por este monumento.

O dispositivo padrão para o cemitério foi adotado em 1927, com alinhamento de sepulturas individuais cuja organização gira em torno de um beco de circulação central. Em cada sepultura estão indicados o nome do soldado, seu regimento, a data de sua morte e se não foi suicídio, há a menção “morreu pela França”. Cada túmulo também apresenta as características de filiação religiosa ou não: cruz latina, estela israelita, estela muçulmana, estela para pensadores livres.

O mastro da bandeira, geralmente localizado no centro do cemitério, significa que os cemitérios franceses são cemitérios nacionais onde os soldados que morreram pela França estão enterrados.

Stalingrado - 17 de julho de 1942 e 2 de fevereiro de 1943 às margens do Rio Volga

A batalha de Stalingrado foi uma operação militar conduzida pelos alemães e seus aliados contra as forças russas pela posse da cidade de Stalingrado (atual Volgogrado), na antiga União Soviética, entre 17 de julho de 1942 e 2 de fevereiro de 1943, durante a Segunda Guerra Mundial, a monumental batalha deixaria marcado na memória do povo russo, a história do tremendo esforço para impedir que os exércitos alemães consolidassem suas conquistas na frente sul da Rússia. Tomar Stalingrado representava para os alemães algo de simbólico pois a cidade às margens do rio Volga, levava o nome do líder da URSS. (BEEVOR, 1998).

O 6º Exército alemão, sob o comando do general Frederich Paulus, foi a força encarregada de tomar a cidade, a luta se desenrolou com uma violência impressionante, caracterizada por selvagens combates urbanos onde se disputava, praças, ruas, prédios e cômodos, em lutas corpo a corpo. Tudo em torno dessa batalha girava como sagrado, decisivo e mesmo mítico, pois simbolicamente representava o futuro da Rússia tal como a batalha pela defesa de Moscou havia sido meses atrás. (JUKES, 1974)

Quando as forças do 6º Exército alemão lançaram seu ataque contra o centro da cidade de Stalingrado em 13 de setembro de 1942, a elevação onde se encontra

a colina onde seria edificada Mamayev Kurgan, aparecia nos mapas militares indicando o local com tendo uma de “altura 102 metros”.⁷

No local ocorreu uma luta particularmente feroz entre os atacantes alemães e os soldados defensores da 62ª Exército Soviético. A conquista da colina tornou-se de vital importância, pois oferecia controle sobre a cidade. Para defendê-lo, os soviéticos haviam construído fortes linhas defensivas em suas encostas, compostas por trincheiras, arame farpado e campos minados.

Os alemães avançaram contra a colina, sofrendo pesadas baixas. Quando finalmente capturaram a colina, começaram a atirar contra o centro da cidade, bem como em direção a principal estação ferroviária da cidade, embaixo da colina. Eles capturaram a estação ferroviária de Stalingrado em 14 de setembro de 1942.

No mesmo dia, a 13ª Divisão Soviética de Fuzil de Guardas, comandada por um coronel chamado Alexander Rodimtsev, chegou à cidade do lado leste do rio Volga, sob forte fogo de artilharia alemã. Os 10.000 homens da divisão imediatamente correram para a batalha. Em 16 de setembro eles recapturaram Mamayev Kurgan e continuaram lutando pela estação ferroviária, sofrendo pesadas perdas. No dia seguinte, quase todos haviam morrido. (ZHUKOV, 1974, p. 98).

Os russos continuavam reforçando suas unidades na cidade o mais rápido que podiam. Os alemães atacavam até doze vezes por dia, e os soviéticos respondiam com contra-ataques ferozes. A colina mudou de mãos várias vezes. Em 27 de setembro, os alemães capturaram novamente metade de Mamayev Kurgan. (ADAM; RUHLE, 2015, pp. 67–68).

Os russos mantinham suas próprias posições nas encostas da colina, quando a 284ª Divisão de Fuzis defendia a fortificação principal no sopé do morro. Os defensores resistiram até 26 de janeiro de 1943, quando as forças soviéticas contra-atacantes os libertaram. Após meses de luta, o exército russo havia planejado entre 19 a 23 de novembro de 1942 uma série de contra-ataques conhecida como *Operação Urano* que finalmente conseguiu enfraquecer o exército alemão (GLANTZ, 1995).

⁷ Sobre a batalha ver: (JUKES, 1974)

No decorrer da batalha, dezenas de milhares de soldados soviéticos morreram em Mamaev Kurgan. No entanto, o contra-ataque do exército russo marcou um momento decisivo na história da Segunda Guerra Mundial e quebrou o ímpeto alemão de vitórias invertendo o curso da guerra.

Esses fatores contribuíram não apenas para o legado histórico da Rússia como uma nação forte e militarizada, mas também para seu legado cultural de nacionalismo, orgulho e propaganda.

Quando a batalha terminou, o solo na colina havia sido completamente revolvido pelos impactos dos tiros dos canhões de ambos exercitos. A terra ficou misturada com fragmentos de metal, algo em torno de 500 a 1.250 lascas de metal por metro quadrado. A terra na colina permaneceu negra durante todo inverno, enquanto a neve continuava derretendo ao meio dos incêndios e explosões. Na primavera seguinte, a colina continuaria negra, pois nenhuma grama crescia em seu solo abrasador. As encostas íngremes da colina haviam sido achatadas em meses de intensos bombardeios.⁸ Segundo consta, atualmente, é possível encontrar fragmentos de metal ainda enterrados nas profundezas da colina.

Memorial Mamayev Kurgan – Volgogrado – oblast de Volgogrado – Russia.



Fonte: Foto de formulário [PxHere](#)

⁸ Os dados são fornecidos pelo memorial responsável pelo complexo.

A colossal estátua memorial chamado de Mamayev Kurgan (em português Mãe Pátria), foi construído em Volgograd, antiga Stalingrado. O monumento soviético mostra uma mulher com uma espada, simbolizando a “Mãe” russa. Tem 87 metros de altura e pesa mais de 8 mil toneladas. A espada da estátua tem 33 metros e pesa 14 toneladas.

O monumento relembra e homenageia os mortos da Batalha de Stalingrado, eleva-se a uma altura de 102 metros acima do nível do mar. Foi colocada quase no centro da cidade, de sua altura possui uma posição de visibilidade dominante da cidade, e de toda a área do rio Volga. Convencionalmente, durante a batalha de Stalingrado, o exército que conquistasse a colina manteria em certo sentido o domínio sobre a cidade. Durante a batalha este foi o local da luta mais intensa e foi chamado de colina mais importante na Rússia.

A construção do monumento foi iniciada em maio de 1959 e concluída em 15 de outubro de 1967. Foi a escultura mais alta do mundo na época da criação. Os trabalhos de restauro do monumento principal do conjunto monumental foram efetuados em 1972, momento em que a espada foi substituída por outra inteiramente constituída por aço inoxidável (ANTILL, 2007). Mais recentemente o monumento foi restaurado para as comemorações dos 75 anos do fim da Grande Guerra Patriótica.

A estátua é do escultor Yevgeny Vuchetich e a obra foi executada pelo engenheiro Nikolai Nikitin, o monumento se constitui em uma escultura que representa uma mulher avançando com uma espada erguida. A escultura é uma imagem alegórica da mãe, que convoca seus filhos e filhas a repelir o inimigo e defender a pátria. (PALMER, 2009)

Toda a estrutura da estátua é altamente complexa do ponto de vista da engenharia, devido à sua postura característica com uma espada erguida bem alto na mão direita e a esquerda estendida em um gesto de chamada.

Os quinze anos que se seguiram à morte de Josef Stalin testemunharam uma série de mudanças monumentais na política, sociedade e cultura soviética. O menos importante deles foi o surgimento de um culto oficialmente sancionado

dedicado à Grande Guerra Patriótica. Destinada a fornecer uma nova fonte de legitimidade para o monopólio político contínuo dos líderes do Partido Comunista, o culto direcionado a atos de heroísmo no campo de batalha, mitologia de guerra e orgulho justificável em um esforço para unir os povos díspares da URSS por meio de uma narrativa mestra de sofrimento coletivo, salvação e sacrifício redentor.

Os produtos do culto à guerra incluíam histórias, poemas, filmes e memórias. Mas seus artefatos mais visíveis consistiam em milhares (senão dezenas de milhares) de monumentos, grandes e pequenos, erguidos para homenagear soldados e batalhas do Exército Vermelho. Nos anos que se seguiram à década de 1950, esses monumentos públicos se tornaram os principais locais para comemorar a vitória na guerra. Eles forneceram às gerações subsequentes espaços santificados para rituais seculares que uniam o presente ao passado em um esforço para garantir (pelo menos oficialmente) que ninguém jamais se esquecesse e que ninguém fosse esquecido. (PALMER, 2009, p. 373).

O status da estátua como a maior escultura do mundo no momento da conclusão enviou uma mensagem forte ao mundo: que a Rússia era forte, poderosa e importante e não se intimidaria. A figura da mãe em “A Mãe Pátria Chamando”, com sua expressão desafiadora e grande espada, em última análise representa a imagem arquetípica da mãe russa que zela pela pátria.

Ao tempo em que a imagem mítica da mulher representa o sacrifício do passado, ela demonstra o ímpeto dos russos em defender o país de quaisquer agressão externa, a ideia de uma estatua que conclama lembra que o que ocorreu ali no passado e ficara para sempre eternizado em um grito que nunca se encerrou. A estátua avisa que ela nunca se calou e ela para sempre convocará os heróis russos para defenderem a sua pátria sempre que for necessário.

Praia de Omaha na Normandia 6 de junho de 1944

Na manhã de 6 de junho de 1944, as tropas aliadas desembarcaram em cinco praias do Cotentin e do Calvados na Normandia. Esta operação, preparada há

meses, permitiu a retomada dos combates em uma França sujeita à ocupação pelo exército alemão.

A praia de Omaha Beach tem 8 quilômetros de comprimento. As forças alemãs, conscientes do risco militar que representava este lugar, instalaram ali uma densa rede de instalações antitanque para conter os desembarques. Os obstáculos colocados na praia tinham por objetivo dificultar os avanços dos inimigos, tornando-os mais vulneráveis aos tiros de artilharia. A meteorologia e a força das correntes que viraram diversas embarcações tornaram a operação particularmente arriscada. (AMBROSE, 1994).

Devido a um desembarque muito sangrento, a praia recebeu o apelido de "Bloody Omaha". Dos 34.250 homens que desembarcaram, houve mil mortos e 2 mil feridos e desaparecidos nas primeiras horas da operação. O desembarque foi vital para a libertação da França da ocupação alemã que se estendia desde 1940, ao tempo em que abriu outro teatro de operações contra a Alemanha, o desenrolar dos combates a partir desta frente permitiram que os norte-americanos, ingleses e franceses consolidassem um ponto de encontro com os russos ao longo do rio Elba contribuindo para a derrota efetiva dos alemães na guerra.

Em 1956, o cemitério americano de Colleville foi criado em um espaço de 70 hectares que a França concedeu aos Estados Unidos. Ele abriga 9.387 lápides. O Cemitério e Memorial Americano da Normandia (*Cimetière américain de Colleville-sur-Mer*) é um cemitério e memorial da Segunda Guerra Mundial em Colleville-sur-Mer, Normandia, França, que homenageia as tropas americanas que morreram na Europa durante a Segunda Guerra Mundial. Ele está localizado no local do antigo cemitério temporário do campo de batalha de Saint Laurent, cobre 172,5 acres e contém 9.388 sepulturas (AMERICAN BATTLE MONUMENTS COMMISSION, 2018, p.28). Um memorial no cemitério inclui mapas e detalhes dos desembarques na Normandia e das operações militares que se seguiram também foi edificado.

Cemitério e Memorial Americano da Normandia França, Colleville – Normandia.



Foto: Leon Petrosyan

O cemitério também inclui dois mastros com bandeiras norte-americanas que, em dois momentos diferentes, o público se reúne em torno destas para vê-las baixar e serem dobradas. Isso não só homenageia os Estados Unidos, mas todas as 9.388 pessoas no cemitério, além de todos que lutaram na guerra.

Colleville é o cemitério mais visitado da *American Battle Monuments Commission* (ABMC), com um milhão de visitantes por ano. Em 2007, a ABMC abriu um centro de visitantes no cemitério, relacionando o significado global e o significado da Operação Overlord

O memorial consiste em uma colunata semicircular com uma loggia,⁹ em cada extremidade contendo mapas e narrativas das operações militares. É construído em calcário semiduro da parte superior da região francesa da Borgonha. Dois dos mapas, desenhados por Robert Foster, têm 10 metros de

⁹ Lógia ou loggia é um elemento arquitetônico aberto inteiramente ou em um dos lados - como uma galeria ou pórtico - coberto e, normalmente, sustentado por colunas e arcos.

comprimento e 6 metros de altura. No centro, está uma estátua de bronze de 6 metros, intitulada: *O Espírito da Juventude Americana Rising from the Waves*, de autoria de Donald De Lue. (AMERICAN BATTLE MONUMENTS COMMISSION, 2018, p.28).

Sobre os arcos do Memorial está gravado: *“ESTA MARGEM EMBATTADA, PORTAL DA LIBERDADE, ESTÁ PARA SEMPRE CONSIDERADA PELOS IDEAIS, O VALOR E OS SACRIFÍCIOS DE NOSSOS COMPANHEIROS”*. Aos pés do Memorial está gravado tanto em inglês como em francês as inscrições: *“EM ORGULHOSA LEMBRANÇA DAS CONQUISTAS DE SEUS FILHOS E EM HUMILDE HOMENAGEM AOS SEUS SACRIFÍCIOS ESTE MEMORIAL FOI ERIGIDO PELOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA”* (AMERICAN BATTLE MONUMENTS COMMISSION, 2017, p.13)

As cruzes são orientadas para oeste, em direção à sua terra natal os EUA. As lápides alinhadas com precisão contra o gramado verde esmeralda imaculadamente mantido e a onipresença do mar transmitem uma sensação inesquecível de paz e serenidade. No cruzamento dos principais caminhos dispostos em cruz latina, a Capela acolhe um altar de mármore negro sobre o qual está a inscrição: *“Dou-lhes a vida eterna e jamais morrerão”*. No jardim dos desaparecidos, localizado atrás do memorial, há uma parede semicircular com os nomes de 1.557 desaparecidos na região.

O pequeno refúgio de verdura convida à meditação e à memória. O Cemitério Americano da Normandia é mantido pela *American Battle Monuments Commission* (ABMC), uma agência independente criada em 1923 pelo Congresso dos Estados Unidos da América e ligada ao ramo executivo do Governo dos EUA. A Comissão é responsável por comemorar os serviços e realizações das Forças Armadas dos Estados Unidos por meio da execução de santuários de memória adequados, são responsáveis por projetar, construir, operar e manter cemitérios militares dos EUA permanentes e memoriais em países estrangeiros. Segundo os responsáveis pela comissão, ninguém entra no Cemitério Colleville por acaso, deve ser um processo voluntário. O visitante deve se preparar para penetrar com atenção e contemplação um pedaço dos Estados Unidos na França.

Vendo os lugares

Os antigos campos de batalha, e quaisquer construções visíveis relacionados às guerras são marcas visíveis e relíquias históricas que compõem as paisagens que nos ajudarão a lembrar e compor o passado. Restos de fortificações, poços, túmulos ou ruínas de antigas fortalezas ou vestígios de acampamentos são documentos importantes para a confirmação da importância e do significado atribuído ao lugar, com capacidade de nos transportar para uma realidade construída pela narrativa sobre o local. Em muitos casos, no entanto, as marcas visíveis são raras ou faltam totalmente.

Este sentido do vazio pode ser problemático para a compressão do valor que o lugar ocupa na memória, em grande medida porque ela foi construída ao longo dos anos pela narrativa histórica e a experiência de interpretação do lugar em grande medida só adquiri força quando é visitado. Os nomes e a história relacionada aos locais alimentam nossa imaginação, mas a falta de evidências visíveis pode nos despertar para a falta de materialidade que ligue a narrativa construída ao espaço visitado.

Nós devemos ver o passado para além da narrativa dos livros, visitando os espaços em que ocorreram as batalhas se quisermos sentir o pulsar da história para além do escrito. As relíquias como as ruínas ou achados arqueológicos são também importantes porque dramatizam a narrativa histórica dos lugares ou paisagens, e ao fazê-lo, se tornam visíveis pois criam e representam sentimentos de alteridade e empatia pelo passado uma vez que são restos originais do passado.

Por outro lado, não apenas os campos de batalha conseguem fazer esse papel. Na atualidade existem centros de preservação da memória, como museus e memoriais também ajudam a criar esse senso de lugar, pois são depositários de relíquias que em grande medida possibilitam a aprendizagem tão bem como os espaços em que a história aconteceu.

Essas questões se relacionam muito também em se tratando de museus, mas o campo de batalha permite uma experiência única e mágica, permeada pelo

passado e pela memória inerente a ele. O valor simbólico do campo de batalha torna a experiência profundamente sentimental carregada de valores que de alguma forma se ligara a sociedade para sempre.

O que lembrar, porque lembrar, como lembrar e o resultado dessa lembrança.

Lembrar para marcar a permanência do estado, lembrar para fortalecer o nacionalismo, lembrar para não esquecer o massacre, ou destruir a lembrança com outras memórias físicas como a tentativa de Stalin de apagar a memória em Babi Yar na Ucrânia durante a segunda guerra em setembro de 1941.

Isso nos remete à ideia dos propósitos políticos dedicados pelo estado à lembrança ou ao esquecimento, quando este for julgado necessário ou conveniente pelo governo.

Locais, paisagens ou ambientes históricos são sempre marcados com um propósito. Sem marcar, esses lugares não existem em nossas paisagens atuais. Na maioria dos casos, a marcação de locais históricos significa que os equipamos com memoriais, placas de sinalização e outros símbolos informativos. Assim, saberemos que estamos em um lugar de significância do passado porque a relação estabelecida no memorial nos fornece essa informação. Portanto, marcar também significa que o lugar se torna distinto no ambiente em que foi edificado. O memorial enfatiza sua antiguidade especial em contraste com seus ambientes atuais que não são sinalizados e diminuindo a continuidade do artefato antigo com seus arredores (Lowenthal 1979, p. 109-110).

Assim os lugares quando são marcados, passam a ganhar significados especiais, carregado de valoração histórica. Por vezes também podemos encontrar os artefatos oriundos dos campos de batalha, nas exposições itinerantes dos museus em forma de relíquias coletadas.

A marcação também pode ocorrer indiretamente, por exemplo, por meio de mapas, brochuras e encartes turísticos e a própria literatura. Na ausência de marcos memoriais em o terreno, erguemos mentalmente o nosso próprio,

destacando-se das coisas do presente em torno dele (Lowenthal 1979, p. 112). Geralmente isso é passível de ocorrer em locais de mar aberto em que ocorreram batalhas navais por exemplo, e em lugares extensos em que ocorreram batalhas aéreas. Ou em espaços que ocorreram batalhas cuja sua lembrança se perdeu no tempo, ou a sua memória não interessa a recordação.

A marcação forma a mensagem relacionada ao lugar e, assim, orienta os olhos dos observadores. As placas de sinalização estão nos dizendo o que devemos prestar atenção ao que devemos ver e em que direção devemos olhar.

Em muitos casos, nem saberíamos da existência de locais históricos sem esses sinais para nos lembrar (Lowenthal 1979, p. 109-110). Isso é particularmente verdadeiro no caso de antigos campos de batalha. Um campo de batalha, uma área de terra de outra forma indiferenciada, torna-se uma paisagem ideologicamente codificada através do comemorativo função do “marcador”.

Considerações finais.

Locais e paisagens históricas e seus significados nunca surgem por nada. Pelo contrário, eles são uma parte mais importante dos discursos sociais e a leitura e práticas de interpretação associadas estes. Esses discursos atuam como quadros que incluem combinações particulares de narrativas, conceitos, mitos, ideologias e práticas significantes, cada um relevante para um domínio particular da ação social. Eles podem habilitar e restringir significados por constituir os limites dentro dos quais as ideias e as práticas são consideradas naturais.

O significado dos lugares é sempre contestado ou negociado, e no caso dos campos de batalha sobre esses significados históricos é geralmente muito tangível. Uma paisagem é sempre uma paisagem para alguém. Tem seus criadores, autores, leitores e espectadores, que ambos produziram e reproduzir a cultura e processos de significados históricos anexados a ele.

Assim, a política da memória tornou-se uma parte da política de representação dos Estados Nacionais, e servem a um interesse único a criação de um elo de unidade identitário.

As perspectivas de compreensão da apropriação desses lugares são os mais diversos, os sentidos e significados das apropriações são diferentes, Jenipapo (1823) no Piauí há um sentido cívico e sagrado; Verdun (1916) na França, um sentido sagrado; Stalingrado (1942-1942) Rússia, um sentido fortemente nacionalista, sagrado e cívico; Praias da Normandia (1944) França um sentido sagrado e cívico. Duas batalhas que não são tratadas aqui nesse artigo, mas podem ser lembradas com sentido nacionalista e cívico: Gettysburg (1861) nos EUA e Tuiuti (1866) no Paraguai, muito embora os seus cultos se diferenciem bastante a partir de seus marcos, Gettysburg fica nos EUA e Tuiuti no Paraguai.

No entanto, as relações das datas não representam o momento da elaboração do marco de significado traduzido pelo monumento, a construção e elaboração do significado do lugar é dirigida por outros sentimentos e vontades e até invenção de determinados costumes e tradições (HOBBSAWM, 1984). Na maioria das vezes o estabelecimento de marcos são frutos dos desejos e ânsias de diferentes governos e estados, mas também revela os sentimentos de perda da população e um meio de se ligar aqueles que não estão mais presentes. Saudade, orgulho, honra, passado, presente e futuro, os marcos criam um elo de reflexão profunda nas gerações que se sucedem.

Para uma conclusão pode-se afirmar que a apropriação simbólica desses espaços fluiu de acordo com as necessidades e fabricações de sentidos que responderam as demandas afetivas do momento, para um país e para a sociedade.

Referências

ADAM, Wilhelm; RUHLE, Otto *With Paulus at Stalingrad*. Barnsley: Pen and Sword Books Ltd, 2015.

AMBROSE, Stephen. *D-Day June 6, 1944: The Climactic Battle of World War II*. New York: Simon & Schuster, 1994.

AMERICAN BATTLE MONUMENTS COMMISSION. *Normandy American Cemetery and Memorial*. WASHINGTON, D.C: ABMC, 2017.

AMERICAN BATTLE MONUMENTS COMMISSION. *Commemorative Sites Booklet*. WASHINGTON, D.C: ABMC, 2018.

ANTILL, Peter D. *Stalingrad 1942*. Oxford: Osprey, 2007.

ARAÚJO, Johny Santana de. *Bravos do Piauí! Orgulhai-vos...A propaganda nos jornais piauienses e a mobilização para a guerra do Paraguai (1865 – 1866)*. 2ª Ed. Teresina: EDUFPI, 2015.

ARAÚJO, Johny Santana de. O Piauí no processo de Independência: contribuição para construção do império em 1823. *Clio – Revista de pesquisa histórica* – nº 33.2. 2015. Disponível em: <http://www.revista.ufpe.br/revistaclio/index.php/revista/article/viewFile/443/457>

BEEVOR, Antony. *Stalingrad: The Fateful Siege: 1942 - 1943*. Harmondsworth: Penguin Putnam Inc, 1998.

BRANDÃO, Wilson de Andrade. *História da independência do Piauí*. Teresina: Cia. Editora do Piauí, 1959.

BRITO, Bugyja. *O Piauí e a Unidade Nacional*. Teresina: Cia. Editora do Piauí, 1973.

BRUCE, Robert B. "To the Last Limits of Their Strength The French Army and the Logistics of Attrition at the Battle of Verdun 21 February – 18 December 1916." *Army History*, no. 45 (1998): 9-21. Accessed September 6, 2020. <http://www.jstor.org/stable/26304799>.

CARVALHO, Maria do Amparo Alves de. *Batalha do Jenipapo: reminiscências da cultura material em uma abordagem arqueológica*. 2014. 300 f. *Tese* (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

CHAVES, Joaquim. *O Piauí nas lutas da independência do Brasil*. Teresina: Alínea Publicações Editora, 2005.

CLAUSEWITZ, Carl Von, *Da Guerra*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DIAS, Claudete Maria Miranda. *O outro lado da história: o processo de independência do Brasil visto pelas lutas no Piauí – 1789-1850*. 1999. *Tese* (Doutorado em História) - IFCS/UFRJ, 1999.

ENGLUND, P. *A beleza e a dor: uma história íntima da Primeira Guerra Mundial*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

FIDIÉ, João José da Cunha. *Varia Fortuna de um Soldado Portugues*. Teresina: Fundapi, 2006.

FONTINELES, Cláudia Cristina da Silva. *O Recinto do elogio e da crítica: maneiras de durar de Alberto Silva na memória e na história do Piauí*. Teresina, EDUFPI, 2015.

GLANTZ, David M.; HOUSE Jonathan M. *When Titans Clashed: How the Red Army Stopped Hitler*. Lawrence: Kansas University Press, 1995.

HOBBSAWN, Eric; RANGER, Terence (Orgs.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

JUKES, Geoffrey. *Stalingrado: o princípio do fim*. Rio de Janeiro: Renes, 1974.

MALERBA, Jurandir As Independências do Brasil: ponderações teóricas em perspectiva historiográfica. *História*, São Paulo, V.24, N.1, p. 99-126, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/his/v24n1/a05v24n1.pdf>.

NORBERGSCHULZ, Christian. *Genius Loci. Towards a Phenomenology of Architecture*. New York: Rizzoli, 1980.

NUNES, Odilon. *Pesquisas para a História do Piauí*. vol. IV. Teresina: Fundapi. Fund. Mons. Chaves, 2007.

PALMER, Scott W. "How Memory was Made: The Construction of the Memorial to the Heroes of the Battle of Stalingrado", *The Russian Review* 68: 3 (July 2009), 373-407.

ZHUKOV, Georgy *Marshal of Victory: the autobiography of General Georgy Zhukov*. Barnsley: Pen and Sword Books Ltd, 2020.

Uma cartografia de público no Colégio Gentil Bittencourt: vivências do Círio, museus e patrimônio

Luiz Tadeu da Costa
Débora Cristiane Blois Nascimento
Mailane Maíra Messias Sampaio

Introdução

Essa investigação, pautada nos estudos de público, tem como objeto uma instituição educacional bissecular presente na região norte do país. Inicialmente, far-se-á uma breve contextualização histórica para essa que, provavelmente, é a mais antiga instituição de ensino em funcionamento ininterrupto no Brasil cuja construção se confunde com a construção da própria cidade de Belém do Pará, o Colégio Gentil Bittencourt (CGB).

O CGB foi criado em 1804, porém atendia pelo nome de Recolhimento das Educandas, seu propósito inicial era de abrigar meninas indígenas e meninas pobres oriundas do interior do estado do Pará. Esse abrigo foi criado pela diocese paraense, com o apoio financeiro do governo provincial da época que ao longo do Séc. XIX foi dando o suporte físico e legal para a instituição acolher cada vez mais educandas. Essa demanda crescente resultou em mudanças de endereço, a fim de

encontrar espaço adequado para o atendimento, gerando também alguns regulamentos, como o de 1841 que visava garantir subsistência do abrigo, educação e instrução das alunas pobres.

Por meio de promulgação da lei 205 de 2 de novembro de 1851, advém a primeira mudança nominal da instituição, que passou a ser chamada de Colégio Nossa Senhora do Amparo, agora, sob responsabilidade do governo provincial em manter a instituição. No entanto, essas mudanças não foram capazes de sanar o problema financeiro, os recursos recebidos continuavam sendo insuficientes para atender o número crescente de meninas que chegavam ao colégio.

O final do Séc. XIX trouxe consigo outra nomeação para o abrigo, que em 1897 passou a se chamar Instituto Gentil Bittencourt, nome do vice-governador da época e responsável por arrecadar recursos para prover a instituição; provavelmente esse seu envolvimento tenha contribuído para uma das mudanças mais significativas para o instituto naquele final de século, que foi a construção de um grande prédio com espaço para atender as mais de 200 educandas.

Esse prédio foi inaugurado em 26 de junho de 1906 e está localizado na Av. Magalhães Barata, nº 137, no bairro de Nazaré. Para além do espaço físico, também houve a mudança administrativa que ficou a cargo da Congregação das Filhas de Sant'Ana, paulatinamente o colégio foi tomando novos rumos e configurando-se bem mais que um abrigo, consolidando-se como um estabelecimento de ensino. Foi nessa atmosfera de transformação que o instituto passou a se chamar Colégio Gentil Bittencourt adaptando-se ao longo do Séc. XX às exigências educacionais da legislação brasileira.

Nesse sentido que o Colégio Gentil Bittencourt pode ser considerado um testemunho das transformações ocorridas na educação brasileira, assim como das transformações ocorridas em Belém no período de modernização das cidades e de difusão de ideias higienistas, logo, constitui-se a partir das tendências de seu contexto.

Sob o governo de Lauro Sodré iniciam-se as obras do colégio, com a concepção da criação de um prédio monumental, em um grande terreno situado no

centro de Belém, concluído apenas no segundo mandato do governo de Augusto Montenegro; a obra de arquitetura ricamente ornamentada, corresponde à aspiração da administração e elite local de habitar uma cidade civilizada; assim, o colégio acabara por fazer parte da onda de reformas e novas construções edificadas no período de ascensão econômica da capital. O alto investimento na reestruturação do colégio demonstra a importância dada a este empreendimento que visava a educação das jovens órfãs.

Enquanto Colégio do Amparo, a sua manutenção se dava a partir de ações filantrópicas e inicialmente estava em um prédio alugado, mas não adequado. A caridade era vista de forma positiva e a ausência de crianças pobres e pedintes pelas ruas, que passaram a ser designadas para uma vida de educação doméstica e cristã, demonstrava progresso social e moral, além de assegurar a higiene das vias públicas. Entretanto, não era apenas pela caridade que a elite local se interessava, nos termos de Alves (2018), estas meninas, através das mais diversas atividades ensinadas no colégio, que iam de canto coral à gramática, estariam preparadas para os servir, tornando-se “filhas de criação”.

Conforme Sousa (2015), com o término das obras o Colégio Gentil Bittencourt, agora completamente novo, tem sua administração passada para a tutela do governo, o qual contratou a Congregação das Filhas de Sant’Ana e as designou para gestão interna. As religiosas ministravam as aulas de prendas domésticas, que ocupava a parte da tarde, e pela manhã havia o curso primário, ministrado por professoras do estado. Além das jovens desvalidas, havia também uma parcela de meninas abastadas, estas últimas poderiam participar, caso tivessem bom comportamento, de aulas que as outras não tinham acesso, como desenho, por exemplo.

A grade de aulas oferecidas pelo Colégio Gentil Bittencourt almejava em sua formação, em acordo com o requerimento do diretor geral da Instrução Pública, um futuro em prendas do lar para as educandas, preparando-as assim para ser mãe e esposa, o ensino do curso primário foi fragmentado e instituído como elementar por apenas quatro anos, a fim de priorizar a educação doméstica.

Um espaço de grande importância existente no Colégio Gentil Bittencourt é a sua capela, que tem uma relação direta com o Círio de Nossa Senhora de Nazaré. Inscrito no Livro das Celebrações do IPHAN, no ano de 2004, este Patrimônio Cultural Imaterial refere-se não apenas a uma romaria, mas a um conjunto de rituais religiosos devotados à Nossa Senhora de Nazaré, padroeira da Amazônia. O Círio acontece na primeira quinzena do mês de outubro, ou no período da quadra nazarena, como é popularmente conhecido.

De acordo com o Dossiê do Círio (IPHAN, 2006), a imagem peregrina de Nossa Senhora de Nazaré é levada ao CGB em cortejo conhecido como moto-romaria, partindo da praça Pedro Teixeira, após uma missa celebrada dentro da capela e outra missa campal celebrada na frente do colégio a imagem peregrina segue seu percurso, saindo por volta das 18 horas em romaria conhecida como Trasladação, com destino à Igreja da Sé. Este percurso antecede a romaria principal, o Círio, que acontece no segundo domingo de outubro.

A referida imagem peregrina foi inserida no Círio de Nazaré no ano de 1969, como parte de uma série de transformações que foram ocorrendo ao longo da segunda metade do Séc. XX, a fim de atender novas demandas, como a criação de muitas romarias que antecedem a romaria principal. Entretanto, antes dessas transformações, principalmente em número de romarias, a imagem que participou do Círio foi inicialmente a imagem “original”, conhecida como a imagem “do achado” pelo caboclo Plácido, que atualmente fica no espaço designado como “glória” no altar-mor da Basílica Santuário. Posteriormente por volta do ano de 1926, a imagem que hoje fica na Capela do Colégio Gentil Bittencourt foi a que participou do Círio até o ano de 1968.

É importante ressaltar como o CGB por meio de seus bens materiais vai se entrelaçando ao Círio de Nazaré, construindo em paralelo um patrimônio imaterial que merece atenção e estudos. Todavia, mesmo a instituição estando integrada aos festejos do Círio, Costa e Fraiha (2018) chamam atenção para o fato de que a imagem que está atualmente na capela, não faz mais parte da programação nazarena, porém é uma informação pouco difundida, mantendo assim a crença no

imaginário popular de que a imagem peregrina é hospedada no Colégio Gentil Bittencourt no decorrer do ano.

Neste contexto, cabe salientar o lugar de “objeto vivo” (STRÖM, 2019) que possui; crença anualmente reiterada pelos devotos e participantes do Círio, sendo relevante para os rituais (as súplicas de intercessão ao Divino), mas que não carrega em si uma “qualidade divina”, como a imagem original possui.

Como podemos ver, o Colégio Gentil Bittencourt é uma instituição para além da educação formal. O colégio abriga também espaços museais como a já citada Capela, além de um Memorial e um Museu, e é a percepção sobre estes que será apresentada neste estudo, desenvolvido por meio de questionários dirigidos às funcionárias e aos funcionários do quadro permanente e do quadro terceirizado que trabalham no colégio. Este estudo é resultado do processo de pesquisa que foi desenvolvida durante a disciplina de Laboratório de Estudos de Público no curso de bacharelado em Museologia da Universidade Federal do Pará, ministrada pelo Professor M.Sc. Tadeu Costa, no período de setembro a dezembro de 2018.

Metodologia

As atividades relativas à pesquisa foram discutidas durante as aulas expositivas. Toda a proposta relacionada à coleta de dados foi desenvolvida nas dependências do Colégio Gentil Bittencourt. Alguns questionários foram enviados por e-mail para que as funcionárias e os funcionários terceirizadas e terceirizados pudessem respondê-lo, o que não ocorreu. A análise dos dados, referenciais teóricos, entre outras questões foram concluídas no final do segundo semestre de 2018.

As ações foram executadas conforme o planejamento original, assim como foram incluídas novas atividades a partir das pesquisas desenvolvidas. Essa investigação centra-se sobre estudos acerca de museus e patrimônios materiais que estão presentes nas dependências da instituição, assim como o patrimônio imaterial do qual o Colégio faz parte. Por meio de questionário desenvolvido

exclusivamente para o público alvo, buscou-se compreender qual a relação dessas pessoas com o patrimônio que as cerca no labor diário dentro da instituição.

Nessa pesquisa a metodologia foi desenvolvida exclusivamente para o CGB por apresentar-se como uma instituição de relevante potência para um fazer museológico, sem ser necessariamente um museu; ainda que o possua, além de ser uma entidade que se socializa com o patrimônio e a memória. Por meio de visitas a acervos e monumentos nas dependências do colégio, pôde-se perceber nas falas das pessoas entrevistadas uma relação que se estabelece nas experiências e visitas sobre os museus paraenses, especialmente os de Belém.

Nesses estudos de recepção investigou-se os locais ouvindo o público que o visita, trabalha e se interessa por museus e o patrimônio. Nos termos de Pérez (2018) (tradução das autoras e do autor), entende-se este estudo “[...] não como um fim em si mesmo, [mas] é um meio para compreender e conseguir informações valiosas dos visitantes com o objetivo de utilizá-lo no planejamento de ações, projetos e programas museais.”

Através do mapeamento e recorte do público, procurou-se estudar esses ambientes e investigar quais as formas de relação e como se estabelecem; de que forma esse público específico se manifesta; como essas ligações são processadas; quais as dinâmicas sociais envolvidas, entre outros. A Museologia sempre pautada em sua interdisciplinaridade estabelece e aprofunda as conexões acerca desses estudos.

Sabe-se que as construções sociais são feitas por indivíduos, mas a memória é coletiva, nunca individual; os processos fragmentados de tempo (memória) e espaço (multilocalizados) são reestruturados e reorganizados. Essas “[...] formas de interação ou uma nova tecedura social são continuamente criadas” (CURY, 2005). Nesse sentido, reafirma-se que esses meios de interação envolvem toda a sociedade que se manifesta e que propaga suas experiências nas instituições museais.

Nesse recorte de público (funcionárias e funcionários) e de temporalidade (segundo semestre de 2018) para a coleta de dados de opinião, a pesquisa centrou-

se, conforme salientado anteriormente, em espaços não necessariamente institucionalizados para abrigar museus, desse modo, o foco de pesquisa foi o Colégio Gentil Bittencourt, por se enquadrar nesse perfil. No colégio, foram entrevistadas nove pessoas, que preencheram o formulário, forneceram informações, manifestaram suas opiniões e vivências no Círio de Nazaré.

Durante essa investigação percebeu-se que grande parte das pessoas entrevistadas é a favor da abertura dos espaços de musealização do colégio para o público visitante. No entanto, funcionária e funcionários que fazem parte da ala administrativa do colégio afirmam que essa abertura deve ser feita com restrições. Fazer essa pesquisa, se posicionar diante dessas afirmações, buscar equilibrar um campo tão aberto quanto o do patrimônio requer uma análise crítica em relação ao que é relevante, e sobre o que o público espera desses espaços de socialização.

Isto posto, apresenta-se nesse trabalho a opinião dessas e desses profissionais com relação ao museu, memorial e capela que fazem parte das dependências do CGB, cujo patrimônio está intimamente ligado ao Círio de Nossa Senhora de Nazaré, essas percepções são de suma relevância, pois essas pessoas são o público visitante e "conservador" ao mesmo tempo, no sentido de salvaguardar este patrimônio cultural e ponto turístico da cidade.

A análise dos dados coletados foi classificada por meio da criação de planilhas em Microsoft Excel, organizando-os em abas de subcategorias por critérios vinculados aos questionamentos feitos como: tempo de trabalho, relação com o Círio de Nazaré, ideia de patrimônio, entre outros que serão apresentados. Após essa análise, foi possível a criação de gráficos na mesma plataforma para que fosse obtido o percentual das opiniões visualmente apresentados de forma mais didática.

Os questionários foram desenvolvidos a partir de considerações abordadas por Bourdieu (2007) em sua investigação sobre o público dos museus de arte na Europa; nesse trabalho o autor apresenta reflexões sobre o histórico dessas instituições e também fala a respeito das visitas prévias aos espaços museológicos, levando em conta seus usos cotidianos. O questionário segue a seguinte estrutura:

Uma cartografia de público no Colégio Gentil Bittencourt:
vivências do Círio, museus e patrimônio

- 1 – Geral: contém a identificação de funcionárias/funcionários e técnicas/técnicos que trabalham no Colégio Gentil Bittencourt;
- 2 – Tempo de serviço: mostra a relação de vínculo empregatício que essas e esses profissionais possuem no colégio;
- 3 – Relação com o Círio: traz as opiniões do público entrevistado acerca do Círio;
- 4 – Voluntariado: as experiências do público entrevistado relacionadas ao trabalho voluntário no Círio;
- 5 – Memória: a descrição da memória afetiva mais antiga do público entrevistado ante às comemorações do Círio;
- 6 – Noção de Patrimônio: fornece informações do público entrevistado sobre sua ideia, noção do que é patrimônio;
- 7 – Identificação de patrimônio: quais patrimônios essas e esses profissionais apontam nas dependências do colégio;
- 8 – Memorial: apresenta qual a relação das pessoas entrevistadas com o marco memorial presente nas dependências da instituição;
- 9 – Capela: qual a relação do público entrevistado com a capela do colégio;
- 10 – Visita: quanto tempo faz que a pessoa entrevistada visitou os patrimônios do colégio;
- 11 – Salvaguarda: para as funcionárias e os funcionários, qual a importância de se abrir esses espaços para o público externo;
- 12 – Museóloga/Museólogo: qual a importância desta e deste profissional no cuidado com o patrimônio do colégio;
- 13 – Público geral: questionamento sobre o que as pessoas entrevistadas pensam sobre a abertura da escola para visitaçã do público em geral.

A primeira oportunidade de aplicação dos questionários foi durante o horário das aulas do CGB, portanto, já era esperado a pouca disponibilidade de tempo por parte do público a ser entrevistado, por estarem em serviço. Posteriormente, foram enviados questionários em versão digital, através do

Formulário Google, para que pudessem compartilhar com seus colegas a fim de ampliar a amostragem da pesquisa; entretanto, não se obteve nenhuma resposta por este meio. Em busca de mais entrevistas, foi necessária uma segunda visita à escola, mas no total obtivemos apenas nove entrevistas. Esses dados foram coletados e socializados entre os autores.

O conteúdo trata da memória e do patrimônio referentes ao museu do Colégio Gentil Bittencourt, seu memorial e capela; trata-se também de sua relação com o Círio de Nossa Senhora de Nazaré, sendo essa e outras investigações de suma relevância para a salvaguarda do patrimônio material e imaterial brasileiros. Assim, esperamos ter colaborado com esses estudos e fomentado novas discussões acerca desses espaços museológicos e sua ambiência com profissionais/visitantes que divulgam e ampliam as bases para o saber sobre os Museus, a Memória e o Patrimônio. As respostas desses questionários serão apresentadas e analisadas a seguir.

Resultados

Para o desenvolvimento da pesquisa foi de fundamental importância o acesso às dependências do Colégio, esse intercâmbio foi feito pelo Professor M.Sc Tadeu Costa, ex-aluno da instituição, que desde 2014 vem pesquisando a relação do CGB com o Círio de Nazaré, junto às Irmãs Filhas de Sant'Ana, administradoras do Colégio.

Esse estudo teve como prioridade conhecer as relações e opiniões de trabalhadoras e trabalhadores responsáveis por manter o pleno funcionamento do colégio, ou seja, um público que convive diariamente com esses locais de memória.

Depois de executado o plano de pesquisa e realizada a coleta de dados através de questionários elaborados para esse fim, partiu-se para a análise de dados onde foram criadas planilhas e gráficos de acordo com os tópicos desenvolvidos para o questionário, assim obtivemos os resultados desse trabalho

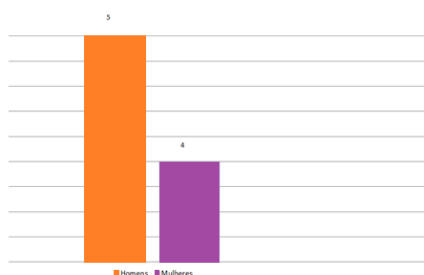
Uma cartografia de público no Colégio Gentil Bittencourt: vivências do Círio, museus e patrimônio

de pesquisa no intuito de fomentar discussões acerca das relações ali presentes, a apropriação interna desses patrimônios e a importância de um profissional especializado – museólogas e museólogos – para atuar na instituição, zelando pela memória, história e os testemunhos materiais abrigados nesta instituição.

Após as abas de classificação das opiniões estarem prontas, foram criados um gráfico geral a partir da tabela principal, a qual contém todas as informações pessoais – separadas entre homens (em laranja) e mulheres (em roxo) – acerca do público entrevistado, e um gráfico para cada uma das subcategorias especificadas acima, no entanto para as abas de subcategoria, foram utilizados os critérios de classificação: positivo (verde) e negativo (vermelho). Assim, pôde-se traçar melhor um panorama sobre a opinião do público entrevistado do Colégio Gentil Bittencourt acerca do patrimônio pertencente à instituição de ensino.

Para a construção da planilha geral foram acrescentadas todas as opiniões coletadas através de questionário aplicado na própria instituição, em dois momentos, no período de setembro a outubro de 2018, e agrupadas em opiniões positivas e negativas, de homens e mulheres. O público entrevistado expôs suas opiniões e visões empíricas sobre o patrimônio pertencente ao Colégio Gentil Bittencourt. Essa amostra/recorte é composta por diferentes gêneros, diferentes faixas etárias e tempos distintos de contato com a instituição.

Figura 1: Gráfico Geral



Fonte: Pesquisa realizada com as funcionárias e os funcionários do Colégio Gentil Bittencourt. Período: Set. a out. de 2018.

O gráfico geral apresenta o total de pessoas entrevistadas no Colégio Gentil Bittencourt, divididos entre homens e mulheres, que participaram da presente

pesquisa. Para esta publicação, optou-se por usar apenas as iniciais dos nomes das pessoas entrevistadas, preservando assim as suas identidades, como segue abaixo:

1 - AMP – Ano de nascimento: 1982 - Cidade de nascimento: Belém/PA - Sexo: Masculino - Nível de escolaridade: Ensino médio completo - Profissão: Técnico em refrigeração - Cargo/função que ocupa: Manutenção - Religião: Católico - Estado civil: Casado;

2 - AA - Ano de nascimento: 1979 - Cidade de nascimento: Belém/PA - Sexo: Masculino - Nível de escolaridade: Ensino médio - Profissão: Portaria - Cargo/função que ocupa: Agente de portaria - Religião: Nenhuma - Estado civil: Divorciado;

3 - AACB - Ano de nascimento: 1992 - Cidade de nascimento: Ourém/Pará - Sexo: Masculino - Nível de escolaridade: Fundamental 1, até a 5ª série - Profissão: Serviços Gerais - Cargo/função que ocupa: Serviço Gerais - Religião: Evangélico - Estado civil: Solteiro;

4 - ESFM - Ano de nascimento: 1969 - Cidade de nascimento: Goiás/GO - Sexo: Feminino - Nível de escolaridade: Superior - Profissão: Administradora - Cargo/função que ocupa: Inspetora - Religião: Católica - Estado civil: Casada;

5 - ISC - Ano de nascimento: 1982 - Cidade de nascimento: Interior de Igarapé Miri/PA - Sexo: Feminino - Nível de escolaridade: Ensino médio incompleto - Profissão: Auxiliar de limpeza - Cargo/função que ocupa: Auxiliar de limpeza - Religião: Sem religião - Estado civil: Solteira;

6 - MLMS - Ano de nascimento: 1970 - Cidade de nascimento: Belém/PA - Sexo: Feminino - Nível de escolaridade: Graduada de Biblioteconomia - Profissão: Bibliotecária auxiliar - Cargo/função que ocupa: Bibliotecária - Religião: Católica - Estado civil: Solteira;

7 - SCM - Ano de nascimento: 1963 - Cidade de nascimento: Nova Timboteua/PA - Sexo: Feminino - Nível de escolaridade: Ensino médio incompleto - Profissão: Supervisora - Cargo/função que ocupa: Supervisora dos serviços de bem-estar, manutenção e obra - Religião: Católica - Estado civil: Divorciada;

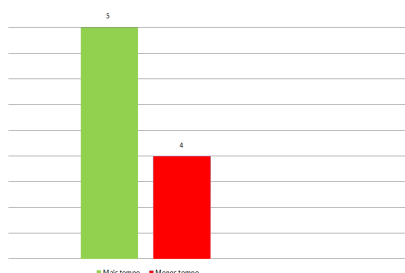
8 - VSM - Ano de nascimento: 1983 - Cidade de nascimento: Chaves/PA - Sexo: Masculino - Nível de escolaridade: Ensino médio incompleto - Profissão: Serviços Gerais - Cargo/função que ocupa: Serviços Gerais - Religião: Evangélico - Estado civil: Casado;

9 - WLBA - Ano de nascimento: não declarado - Cidade de nascimento: Belém/PA - Sexo: Masculino - Nível de escolaridade: Superior completo -

Uma cartografia de público no Colégio Gentil Bittencourt:
vivências do Círio, museus e patrimônio

Profissão: Coord. Pastoral - Cargo/função que ocupa: Coordenador -
Religião: Católico - Estado civil: Solteiro.

Figura 2: Gráfico Subcategoria Tempo de Serviço



Fonte: Pesquisa realizada com as funcionárias e os funcionários do Colégio Gentil Bittencourt. Período: Set. a out. de 2018.

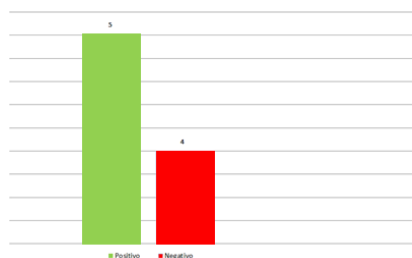
Na subcategoria Tempo de serviço buscou-se analisar o tempo de permanência que a pessoa entrevistada vem oferecendo serviços à instituição, avaliados com “mais tempo” a pessoa que está ali há mais de três anos e o “menos tempo” para as pessoas que estão ali a menos de três anos. Assim, levou-se em conta a proximidade com esses patrimônios, uma maior convivência com eles, seria sinônimo de maior afetividade.

Na subcategoria “Relação com o Círio” analisou-se a relação do público entrevistado com as festividades do Círio de Nazaré cuja participação do CGB é intensa e fundamental. As pessoas entrevistadas expuseram como foi vivenciar o Círio dentro desse espaço institucional ou fora dele. Elas e eles externalizaram suas experiências, suas memórias mais antigas; suas observações apontam para a relação entre os objetos, a memória e o lugar, o que pode remeter a um paralelo entre a igreja, o objeto (imagem da Santa) e a fé, ou a ausência dela, ativados pelo deslocamento das peças, e por consequência também de vivências nestes ambientes, agora expandidos ao se manifestarem em falas socializadas com outros visitantes.

A maioria das pessoas entrevistadas relata que possui uma ligação forte de vivência com a devoção Mariana, no entanto, essa ligação só se deu após sua

admissão ao Colégio Gentil Bittencourt. É citado por uma entrevistada que o trabalho durante o Círio chega a ser uma cumplicidade.

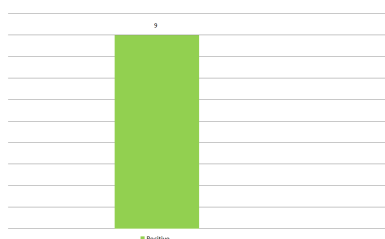
Figura 3: Gráfico Voluntariado



Fonte: Pesquisa realizada com as funcionárias e os funcionários do Colégio Gentil Bittencourt. Período: Set. a out. de 2018.

As opiniões referentes à subcategoria Voluntariado indicam cinco pessoas entrevistadas que responderam sim, foram voluntárias por motivação religiosa, enquanto quatro pessoas entrevistadas responderam negativamente à indagação. A maioria das e dos funcionárias e funcionários / Técnicas e técnicos incluem em suas motivações o colégio, ajudando na divulgação e animação do Carro dos Milagres cujos discentes auxiliam durante a romaria do Círio.

Figura 4: Gráfico Memória



Fonte: Pesquisa realizada com as funcionárias e os funcionários do Colégio Gentil Bittencourt. Período: Set. a out. de 2018.

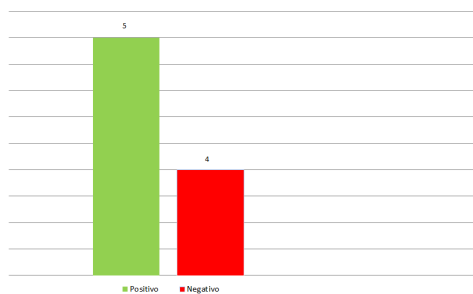
Quando se trata de memória, a opinião do público é unânime. Todos possuem uma memória de afetividade com as festividades do Círio de Nossa Senhora de Nazaré, mesmo antes de serem funcionárias e funcionários do Colégio

Uma cartografia de público no Colégio Gentil Bittencourt: vivências do Círio, museus e patrimônio

Gentil Bittencourt. As pessoas entrevistadas ressaltam os valores embutidos em cada celebração como: a união das famílias para o tradicional almoço após a procissão; a passagem da Santa na sexta-feira que antecede o Círio; do arraial ao lado da Basílica, onde vivenciaram experiências na infância.

Percebe-se nessas falas a relação que algumas e alguns funcionárias e funcionários têm com as festividades e uma outra parcela entrevistada ainda diz que tudo isso se intensificou após suas respectivas admissões no colégio, mesmo as pessoas que pertencem a outros credos/religiões e/ou as que se declararam sem religião.

Figura 5: Gráfico Noção de Patrimônio



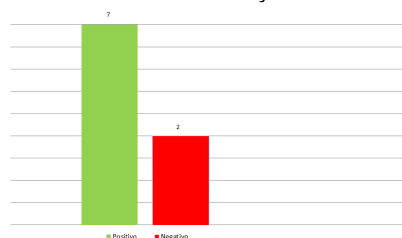
Fonte: Pesquisa realizada com as funcionárias e os funcionários do Colégio Gentil Bittencourt. Período: Set. a out. de 2018.

Na subcategoria Noção de Patrimônio, utilizou-se critérios de uso técnico da área museológica para fazer referência ao que foi socializado pelas pessoas entrevistadas, empregando a definição de Farjalla (2012, p. 32) que o define como “[...] conjunto de bens simbólicos, relacionado à ambiência cultural e integrado ao complexo natural, espaço-mundo coletivo dos mais diferentes grupos e coisas [...]”, pois a interpretação sobre a palavra “Patrimônio” pode ser ampla se não contextualizada e nosso objetivo consistia conhecer se dentre as possíveis respostas, as interpretações sobre a relação entre Patrimônio e história, memória e identidade seriam ressaltadas pelas pessoas entrevistadas.

Pôde-se constatar que quatro das nove pessoas entrevistadas não apresentaram uma definição ou fizeram uma associação exclusiva, afirmando que

bem patrimonial está ligado apenas a bens materiais de uso pessoal. No entanto, a maioria compreende que patrimônio é algo coletivo, tombado, preservado, histórico, e constantemente citam as dependências do Colégio como exemplos do que poderia ser classificado como patrimônio; entretanto, referências ao patrimônio imaterial não são apresentadas.

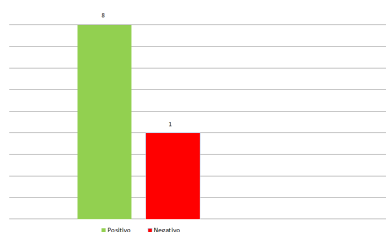
Figura 6: Gráfico Identificação de Patrimônio



Fonte: Pesquisa realizada com as funcionárias e os funcionários do Colégio Gentil Bittencourt. Período: Set. a out. de 2018.

A grande maioria das pessoas entrevistadas consegue identificar o patrimônio presente no Colégio Gentil Bittencourt. Nessa subcategoria abordou-se quais os patrimônios que esse público reconhece como parte da instituição. Com relação ao Museu, o público entrevistado diz conhecer a trabalho, no momento da contratação, quando as dependências do colégio lhes são apresentadas; com relação ao Memorial apenas duas pessoas disseram desconhecer-lo. Das nove pessoas entrevistadas, duas afirmam que o patrimônio é o próprio colégio em si, não distinguindo seus espaços. O Colégio Gentil Bittencourt é uma construção antiga sendo assim é facilmente identificado como patrimônio em seu todo.

Figura 7: Gráfico Museu



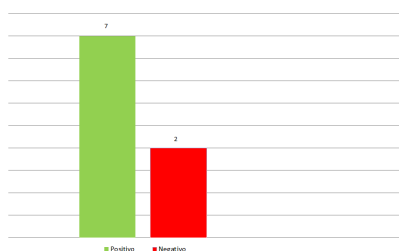
Fonte: Pesquisa realizada com as funcionárias e os funcionários do Colégio Gentil Bittencourt. Período: Set. a out. de 2018.

Uma cartografia de público no Colégio Gentil Bittencourt: vivências do Círio, museus e patrimônio

Na subcategoria Museu, a pesquisa feita com as funcionárias e funcionários do Colégio Gentil Bittencourt aponta que a grande maioria conhece esse ambiente, apesar que a maioria das vezes em que fez a visitação foi a trabalho. O único funcionário que disse não conhecer o Museu relata que nunca esteve nessa dependência do Colégio, nem mesmo a trabalho. As pessoas entrevistadas se referem ao museu como um lugar para se preservar a história e se preocupam com a conservação do lugar, pois suas dependências ficam no porão da instituição, sendo assim, sofrem grande risco de deterioração por umidade, poeira, entre outros fatores como agentes biológicos.

Nas visitas, durante o andamento da pesquisa, pôde-se observar que a conservação preventiva, tanto do espaço físico quando dos objetos, se faz imprescindível e urgente.

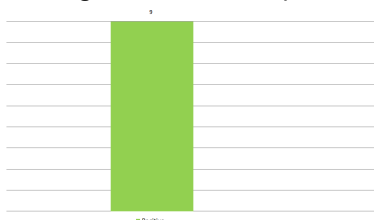
Figura 8: Gráfico Memorial



Fonte: Pesquisa realizada com as funcionárias e os funcionários do Colégio Gentil Bittencourt. Período: Set. a out. de 2018.

Na análise de opiniões sobre o Memorial – mais conhecido como Salão Nobre – da instituição de ensino, pôde-se perceber que o público entrevistado o conhece, mas novamente apenas a trabalho. Duas pessoas, MLMS e WLBA disseram ter tido a sorte de visitá-lo durante uma exposição. Outras duas, não souberam opinar sobre o memorial, o curioso é que o memorial fica num corredor de fácil acesso, logo à entrada do Colégio.

Figura 9: Gráfico Capela

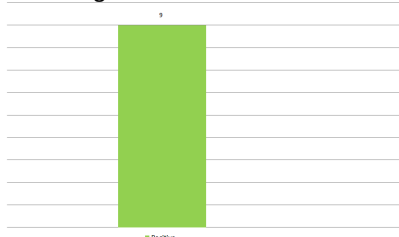


Fonte: Pesquisa realizada com as funcionárias e os funcionários do Colégio Gentil Bittencourt. Período: Set. a out. de 2018.

O gráfico feito para a Subcategoria Capela mostra novamente uma unanimidade, mesmo as pessoas que se declararam sem religião e as pessoas que se declararam evangélicas possuem uma forte relação com esse patrimônio pertencente às dependências do Colégio Gentil Bittencourt; segundo as pessoas entrevistadas a visita à Capela é frequente, por motivo de solenidade da instituição, a trabalho ou para simplesmente assistir à missa.

A afetividade presente na fala das funcionárias e dos funcionários demonstra que esse patrimônio material do colégio não é apenas mais um local de trabalho, é antes de tudo um lugar de pertencimento e contemplação, um lugar de oração e respeito. A funcionária ESFM, administradora do colégio, afirma que a capela “[...] não precisa de ornamentações, é linda por natureza”.

Figura 10: Gráfico Visita



Fonte: Pesquisa realizada com as funcionárias e os funcionários do Colégio Gentil Bittencourt. Período: Set. a out. de 2018.

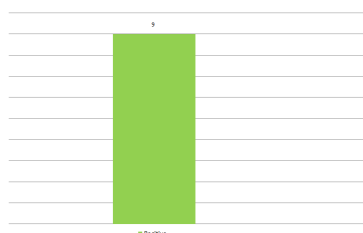
Na subcategoria Visita, as pessoas entrevistadas foram interpeladas sobre quanto tempo havia passado desde a sua última visita aos espaços patrimoniais do Colégio Gentil Bittencourt; elas foram unânimes em informar que haviam visitado o museu, com exceção de uma pessoa; e a capela recentemente, a grande exceção

Uma cartografia de público no Colégio Gentil Bittencourt:
vivências do Círio, museus e patrimônio

foi o memorial, pois dois funcionários disseram não conhecê-lo. No entanto, nessa pesquisa não havia especificação sobre quais patrimônios deveriam ser citados, apenas há quanto tempo tinha sido realizada a visitação.

Sendo assim, a opinião de todas as pessoas entrevistadas tornou-se relevante para a análise. Três funcionárias/os dataram sua última visita no questionário: AACL (22/10/2018); SCM (12/10/2018); e WLBA (11/10/2018); dados que corroboram com o gráfico. Funcionárias e funcionários visitam esses espaços museológicos e têm conhecimento de sua importância enquanto lugares de educação, fé e cultura.

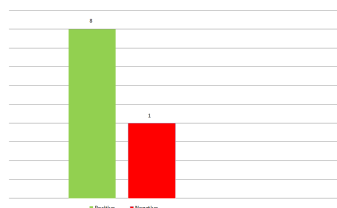
Figura 11: Gráfico Salvaguarda



Fonte: Pesquisa realizada com as funcionárias e os funcionários do Colégio Gentil Bittencourt. Período: Set. a out. de 2018.

A subcategoria Salvaguarda levanta questões acerca do que na opinião das pessoas entrevistadas é relevante conservar, nesses espaços museológicos pertencentes ao Colégio Gentil Bittencourt. No quanto esses espaços contribuem para o aprendizado. Por unanimidade novamente, as funcionárias/funcionários/técnicas/técnicos afirmaram que deve haver a preservação desses espaços para as pessoas que buscam o conhecimento e o saber; pois a história da instituição é importante e esse legado há de ser passado para as futuras gerações. O senhor AMP fala da importância dessa salvaguarda: “Tudo que é bom para nossa educação merece ser preservado para a nossa história, para nos conhecer”.

Figura 12: Gráfico Museóloga/Museólogo

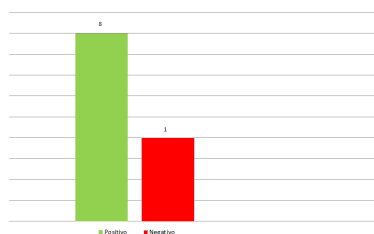


Fonte: Pesquisa realizada com as funcionárias e os funcionários do Colégio Gentil Bittencourt. Período: Set. a out. de 2018.

O gráfico Museóloga/Museólogo aponta para a abertura do museu para essa e esse profissional, de acordo com a opinião da grande maioria do público entrevistado, é importante a presença dessa pessoa do campo museológico, desse profissional trabalhando no CGB. Pois para esse público entrevistado o conhecimento adquirido nessa Ciência auxiliaria na construção e extensão do conhecimento salvaguardado no museu.

Segundo o funcionário AMP “é importantíssimo, nada melhor do que a visão diferente. Mais amor e mais carinho. Mais conhecimento para saber lidar com esse objeto. Olhar cuidadoso da matéria, do passado”. O senhor WLBA diz: “Sem dúvida, a escola não tem quem cuide desses espaços e propague a importância deles”. No entanto a senhora ESFM acredita que o museólogo só deve adentrar nesse espaço “a nível de pesquisa”. Atualmente o museu está fechado à visitação.

Figura 13: Gráfico Público Geral



Fonte: Pesquisa realizada com as funcionárias e os funcionários do Colégio Gentil Bittencourt. Período: Set. a out. de 2018.

Nessa subcategoria, perguntou-se ao público entrevistado o que achava de se abrir as portas do Colégio Gentil Bittencourt para a visitação pública. Oito das

nove pessoas entrevistadas são a favor dessa empreitada e segundo o senhor AMP: “Sem problema nenhum. Gentil está aqui para acolher. Importante que esses espaços que guardam esses patrimônios têm que ser livres”. O senhor AA diz: “Sim, a importância do Círio, antiguidades..., as pessoas precisam conhecer a história”.

Ao ratificar os colegas, o senhor VSM complementa: “Seria bom, trazer mais pessoas, conhecer melhor o colégio”. A senhora MLMS vai ainda mais longe e pensa como uma conservadora da área de Museologia “Acho interessante, pois espaço fechado não tem nenhuma serventia, mas para abrir para o público externo tem que se tomar cuidado, em questão da conservação desses espaços como a utilização de luvas, pantufas, entre outros”. Percebe-se nas falas das pessoas entrevistadas que há uma preocupação em manter esses espaços conservados, sem que com isso ele permaneça desconhecido do grande público.

Nessa investigação pautada em entrevistas *in loco*, buscou-se a ampliação e revitalização do espaço público/privado, auxiliando na interação, e na disseminação cultural dos museus. Desde o início das atividades, procurou-se ampliar de forma científica o estudo das opiniões e falas das pessoas entrevistadas, socializando as informações entre os pesquisadores, mapeando essas falas e organizando as informações relacionadas a cada item do questionário, o que levou ao aprimoramento deste trabalho.

O diálogo com diversas autoras e diversos autores e com muitas disciplinas, tão comum no campo da Museologia, ajuda a compreender como essas ambiências passam a constituir-se na experiência do real/museológica, um arcabouço de informação nos estudos dos Museus, da Memória e do patrimônio. Cabe ressaltar que se trabalha nessa pesquisa com a interdisciplinaridade nos campos do saber: museológico, comunicacional e tecnológico. Visa-se assim, a interlocução com o público entrevistado e dispostos a contribuir com a ampla discussão acerca dos estudos de público para museus.

Considerações finais

Estudar o Colégio Gentil Bittencourt, que este ano completou 216 anos, é um convite para caminhar na trajetória da capital paraense. A arquitetura do Colégio, sua história e sua organização emaranham-se com a história da cidade. Uma relação orgânica que tem grande potencial para ser investigado e comunicado, até mesmo por se tratar de uma instituição em pleno funcionamento. Ciente dessa sua importância, foram criados lugares de memória nas dependências do CGB; são espaços que celebram sua memória institucional, onde se pode ver um acervo plural com tipologias distintas como: mobiliário, indumentária e fotografias.

Aproximadamente nos anos de 1970 foi criado o museu que atualmente está localizado em um dos porões do Colégio. Esse museu foi criado por Mariana Chuva, professora que durante sua aposentadoria esforçou-se para coletar um rico acervo de cultura material como animais taxidermizados, objetos etnográficos, fotografias, livros, equipamentos tecnológicos, mobiliários, entre outros, com grande potencial museológico. A criação desse museu dentro do espaço escolar aponta para a preocupação de iniciar um processo de musealização dos acervos que se mantinham no Colégio com a intenção de salvaguardar objetos testemunhos da história do CGB, o que se ratifica com a criação em 2012 do Memorial do Colégio Gentil Bittencourt, localizado no salão nobre.

Vale destacar ainda o quão curioso e instigante é deparar-se com esse museu, no primeiro momento em que se adentra nele, vê-se uma pequena placa onde consta a seguinte frase: “Em Museologia, aprendemos que um dos papéis principais do Museu é a defesa da identidade: olhar para um passado como um solo fértil, de onde nasce toda a identidade, pois através dela podemos organizar uma história e projetar o futuro [...]”, com autoria atribuída a Alberto Saraiva; isto revela que o processo de seleção e seus objetivos foram realizados de modo consciente e organizado.

De modo que uma pesquisa acerca de seu histórico poderia proporcionar significativas contribuições para reflexões sobre a história dos museus, haja vista, na época em que a professora Mariana Chuva organizou este museu no CGB, o curso de bacharelado em Museologia da UFPA não existia em Belém. Dessa maneira, hoje, poder proporcionar um tratamento museológico para o acervo ofereceria uma chance para que este fosse redescoberto e reapropriado por novos públicos.

A partir do CGB e de seus ambientes investigados, pôde-se aplicar a Museologia como um campo de conhecimento que não está atrelado apenas aos museus, mas a espaços com potencial museológico, e estes estão presentes em diversos lugares da cidade em que moramos, pertencem à sociedade que deve sim, expressar e compartilhar cada vez mais esses ambientes, rompendo paradigmas que antes circunscrevia a amplitude desses lugares a grupos restritos, políticos e sociais, inclusive institucionais. Portanto, falar de museus à luz da Museologia no contemporâneo, é falar de transformações das realidades sociais e rerepresentar as suas complexidades.

Referências

ALMEIDA, A. M.; LOPES, M. M. Modelos de comunicação aplicados aos estudos de públicos de museus. **Rev. Ciênc. Hum.** Taubaté, v. 9, n. 2, p. 137-145, jul.-dez., 2003.

ALVES, Laura Maria Silva Araújo. Abrigar, educar e instruir: a política higienista e a educação de meninas desvalidas nas instituições de assistência no Pará (1850-1910). **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 70, p. 137-152, jul./ago. 2018.

ANDRADE, P. de (coordenador). **Museus públicos e literacia científico-tecnológica. Redes de Comunicação de Significados no espaço interdimensional do museu.** Extra-Colecção. Lisboa. Dezembro de 2010.

BORDIEU, P. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público**. 2. edição, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

CANCLINI, N. G. **Sociedade sem relato: Antropologia e Estética da Iminência**. Trad.: Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: Edusp, 2016.

COSTA, L. T.; FRAIHA, S. M. Colégio Gentil Bittencourt: histórias em perspectivas de um potente museu de educação, em Belém do Pará, Amazônia, Brasil. **Revista Museologia & Interdisciplinaridade**, Brasília, vol 9, n.17, pp. 242-259, Jan./Jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/view/22118/26149>. Acesso em: 31 ago. 2020.

EIDELMAN, J.; ROUSTAN, M.; GOLDSTEIN, B. (Org.). **O lugar do público: sobre o uso de estudos e pesquisa pelos museus**. Tradução Ana Goldeberger. - 1. ed. - São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2014.

FILHAS de Sant'Ana, Belém:[s.n.], 1963.

HORTA, M. L. P. de. Lições das coisas: o enigma e o desafio da educação patrimonial. **Revista do Patrimônio e Artístico e Nacional**. Rio de Janeiro, IPHAN, n.31, p.221-233, 2006.

IPHAN. **Dossiê Círio de Nazaré**. Rio de Janeiro: IPHAN 1, 2006.

LIMA, D. F. C. Museologia-Museu e Patrimônio, Patrimonialização e Musealização: ambiência de comunhão. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Ciências Humanas, v. 7, n. 1, p. 31-50, jan.-abr. 2012.

MARANDINO, M.; ALMEDA, A. M.; VALENTE, M. E. A. **Museu: lugar do público**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2009, 227 p.

POMIAN, K. Coleção. In: **Memória-História**. Vol. 1. Trad.: Fernando Gil. Porto: Imprensa Nacional: Casa da Moeda. p. 51-86. (Enciclopédia Einaudi), 1984.

PÉREZ, S. E. L. Buenas prácticas en la investigación del público en museos. **Publicaciones Digitales ENCRyM**, v. 3, n. 3, 26 dic. 2018.

ROCQUE, C. **História do Círio e da festa de Nazaré**. Belém SECULT/PA: Mitograph editorial Ltda, 1981.

STRÖM, H. W. How do Museums Affect Sacredness? Three Suggested Models. **ICOFOM Study Series**, 47(1-2) | 2019, 191-205.

SOUSA, C. M. P. Fragmentos da História da Educação no Pará no início do século XX: Instituto Gentil Bittencourt, origem, organização e concepções pedagógicas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n° 62, p.144-156, mai 2015 – ISSN: 1676-2584.

TOCANTINS, L. **Santa Maria de Belém do Grão Pará: instantes e evocações da cidade**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia limitada, 1987(3ª edição revista e aumentada), 1987.

VIANNA, A. **O Instituto Gentil Bittencourt: esboço teórico**. Belém: Tup. Encadernação do Instituto Lauro Sodré, 1906.

Objetos, corpos e espaços patrimoniais no ensino da História da América Colonial

Alexandre Rodrigues de Souza
Jacqueline Sarmiento

Introdução

Os museus são espaços fortemente atrativos. Dizemos isso sem dúvidas, como uma afirmação. Podemos pensar, inicialmente, que esse atrativo está no que o museu resguarda, enquanto objetos de valor patrimonial (seja histórico, artístico ou de outro tipo). No entanto, vamos a completar a afirmação dizendo: a atração dos museus está no que acontece neles, ou seja, nas experiências.

Mas, de que tipo de experiências se trata? Por um lado, está o caráter estético, sobretudo se são museus de arte (embora saibamos que o fenômeno estético vá muito mais além). É claro também, o aspecto educativo, razão pela qual os museus são um dos lugares preferidos para organizar visitas escolares, na ótica dos professores. Porém, há algo mais, visitamos os museus com objetivos recreativos, sociais (muitas vezes as visitas se realizam com a companhia de alguém porque o que importa é o momento compartilhado) e, inclusive, por razões

emocionais (podemos até sentir saudades do museu). Voltando, então, ao início: nos sentimos muito atraídos pelos museus.

No espaço do museu as disciplinas acadêmicas se cruzam, se mesclam e se esfumam. A autoridade acadêmica cede lugar a outras vozes e a estrutura da sala de aula, como espaço de aprendizagem, muda para um contexto aberto e dinâmico: a experiência do museu se dá com o corpo em movimento, caminhando pelo prédio. Esta experiência, seu espaço e seus objetos nos devolve nossa materialidade, que se manifesta em ações da nossa corporalidade. A lembrança da visita ao museu está carregada do sensorial, se o dia estava quente ou frio, se acabamos cansados de andar, etc.

Nossas trajetórias profissionais transitaram entre o espaço do Museu, desenvolvendo práticas educativas e, posteriormente, as aulas universitárias para formação de estudantes de graduação em história. Nesse percurso, o deslocamento de um espaço para outro, gerou perguntas e um exercício de reflexão das nossas diferentes modalidades nas práticas educativas. O presente trabalho surgiu das conversas mantidas entre nós que, desde diferentes museus, universidades e até países (Brasil e Argentina), nos levou a identificar algumas perguntas principais.

Em particular nos interessa problematizar aspectos vinculados ao ensino da história e as práticas educativas no nível superior e nos museus. Perguntar sobre essa relação implica partir do pressuposto de que essas diferentes experiências marcam caminhos pedagógicos muito diferentes. Em última instância, implica questionar as formas de construir conhecimento em contextos educativos e, portanto, perguntar como ensinamos e como aprendemos.

Tradicionalmente se pensa a materialidade como objetos, ou seja, a cultura material. Mas é preciso pensar que a história não se refere a eles, como história dos objetos, senão que está imersa neles mesmos. Trata-se, desde essa perspectiva, de uma história nos objetos.

A partir daqui, propomos um jogo de deslocamentos. Dos objetos aos sujeitos, suas relações, o significado dos objetos que participam nesses vínculos.

Pensando também na dimensão antropológica e na força e significados que objetos, espaços e “coisas” têm uma construção dialética sobre o homem (MILLER, 2010, p. 141). Depois, dos sujeitos aos espaços e aos contextos numa perspectiva histórica. Por fim, voltando à questão da materialidade e da construção do conhecimento histórico, propomos pensar uma história nos corpos, ligada às identidades que fazem parte da história da América colonial. É uma tentativa de dar corpo às categorias identitárias, com o objetivo de situar experiências em contextos. Para o ensino da história da América colonial, essa ideia se constitui num forte nexos entre o presente e o passado. Levar a corporalidade ao ensino da história pode ser uma estratégia muito potente para a história da América colonial, dando espaço aos sujeitos na experiência de ensino e aprendizagem.

Por que América colonial? Primeiramente, trabalhamos América colonial porque é nossa área de especialização e ensino, mas, sobretudo, porque consideramos que é preciso refletir sobre ela para conseguir uma melhor compreensão do nosso presente. Os processos de conquista e colonização estabeleceram formas profundas e duradouras de desigualdade que ficam muitas vezes invisibilizadas desde o presente. A história da América colonial está intimamente relacionada às memórias e identidades. Nesse sentido, é uma história que dialoga constantemente com o nosso presente, sobretudo a partir da formação histórica e suas interpretações desde a ideia de uma identidade nacional.

Nos limitaremos a ensinar pontos principais e formular eixos que podem ser utilizados de forma transversal no ensino de história da América colonial, tanto no espaço dos museus, quanto no espaço das aulas universitárias. Não pretende ser este um trabalho exaustivo da temática, se não um convite a avançar nas reflexões desde nossas práticas docentes e experiências formativas, colocando sujeitos e corpos no centro da cena, desde múltiplas aproximações. Assim podemos problematizar os sujeitos do passado, e mudando o ponto de vista, pensarmos (estudantes e docentes) também como sujeitos na situação educativa.

Ao encontro da história

A experiência humana é holística. No entanto, nossa visão de mundo, formalizada através das instituições educativas, nos ensina uma maneira de pensar de maneira fragmentada: ciências sociais, ciências naturais, linguagem, matemática (em um nível de abstração que é difícil de tocar com a vida cotidiana, fora da escola). Essa segmentação está inscrita em um sistema de pensamento predominante, o científico ocidental, que divide as esferas do conhecimento em disciplinas (cada uma com seu próprio objeto de estudo e sua própria metodologia). Além da segmentação, esse sistema de pensamento é hierárquico (algumas disciplinas têm mais autoridade que outras) e eurocêntrico (tem origem na Europa com o Iluminismo - século XVIII-).

Quanto à história, como disciplina do conhecimento, sua definição tradicional coloca seu objeto de estudo no passado, sendo a sua metodologia a análise de registros escritos. A visão mais tradicional vincula a história com documentos, ou seja, os textos escritos que são evidência do passado. Embora seja uma visão restringida da história, muito superada no âmbito da pesquisa histórica, persiste no sentido comum e se perpetua fortemente na visão escolar.

Por outro lado, na formação de estudantes de história, é muito frequente encontrar a ideia de que a história está nos livros e, particularmente, nos documentos. Embora isso tenha muito a ver com a visão disciplinar dos historiadores, é, antes disso, um problema particular do ensino da história. Conforme destacado por André Limírio Chaves y René Lommez Gomes, “las prácticas pedagógicas tradicionales utilizan un volumen muy restringido de estrategias que reducen las experiencias de percepción del paso del tiempo, de la construcción de la memoria y de las transformaciones históricas a prácticas textuales de lectura y escritura” (LIMÍRIO CHAVES e LOMMEZ GOMES, 2019, p. 113). Os autores argumentam que frequentemente as imagens são tratadas só como ilustrações, sem orientar aos alunos a compreender as construções discursivas que é preciso interpretar, deixando os alunos num papel de

observadores passivos. Ainda tem a consequência de fazer a disciplina “chata” para aqueles que não são inclinados aos textos. Os autores fazem uma proposta: “Una posibilidad de remediar la situación es crear actividades que induzcan al alumno a utilizar elementos materiales de la cultura para reflexionar sobre cómo las relaciones humanas y los modos de pensar y vivir se dieron en otros tiempos y lugares” (LIMÍRIO CHAVES e LOMMEZ GOMES, 2019, p. 113).

É importante chamar a atenção ao fato de que, apesar da preponderância da visão tradicional da história, na nossa experiência cotidiana temos a noção de que a história tem espaços. Por essa razão, falamos de locais históricos, reconhecemos sítios patrimoniais e compartilhamos memórias do que aconteceu em diferentes lugares. No entanto, o fato de visitar museus e sítios patrimoniais não é suficiente para trazer uma experiência participativa e de aprendizagem. Às vezes a visita pode só confirmar as ideias transmitidas na escola ou os estereótipos presentes no senso comum.

Nesse sentido, o que é preciso para gerar experiências significativas nesses espaços? Por um lado, é necessário promover uma postura ativa dos estudantes (e visitantes), transmitindo a ideia de que não somente os professores e educadores de museus tem o conhecimento e, portanto, a possibilidade de falar. Por outro, é necessário “ativar” os objetos para a história, trabalhar desde uma perspectiva da história que entenda os objetos desde seu potencial para produzir conhecimento, o que faz referência ao *material turn* nas ciências sociais, desenvolvido a partir da década de 1980. Daí para frente, as relações entre indivíduos/sociedades e objetos, tanto como as trajetórias individuais dos objetos (suas “biografias”) foram eixos de novas pesquisas.

Voltando agora para nosso objetivo de conectar as práticas de ensino em museus e universidades, nossa principal tarefa é vincular a história com as experiências (com os relatos que conhecemos e compartilhamos, estereótipos conhecidos, espaços e cidades em que vivemos e, por seguinte, os objetos e espaços patrimoniais e suas histórias). Se pensamos que as experiências são subjetivas, que as percepções mudam de um sujeito a outro, é preciso trabalhar no

ensino da história desde os sujeitos (o sujeito histórico e, sobretudo, o sujeito que aprende).

Se a história não está fechada só nos livros, o acesso a ela se torna muito mais plural e democrático. Ao mesmo tempo, a possibilidade de falar sobre a história e o exercício de interpretá-la não é só um atributo do professor. Desde aqui é possível fazer um convite para a participação. É importante também gerar uma abertura nas formas de ensinar e aprender história.

O objeto e os espaços como provocação

Como vincular as práticas de ensino de história com a materialidade e, finalmente, com a nossa corporeidade? Quando pensamos na materialidade o primeiro que se apresenta diante de nós é o mundo dos objetos, as coisas. Usamos objetos, os vestimos, pagamos por eles, os trocamos, os jogamos no lixo. Estamos tão profundamente imersos numa trama de objetos, que raramente refletimos acerca deles. Pensamos menos ainda sobre a própria materialidade e nossas formas de interagir com objetos em contextos espaciais bem diferenciados.

A impossibilidade de pensar os seres humanos fora dos seus contextos tem levado a antropologia a dizer que a cultura é a natureza humana. Se pensarmos que a cultura, segundo Clifford Geertz, é uma teia de significados feita pelo homem, refletir acerca dos objetos (e nossas relações com eles) requer entender a funcionalidade e significados sociais em diferentes contextos (GEERTZ, 2008, p. 4). Geertz afirma que o pensamento humano é tanto social como público e, neste caso, perpassa pelo ambiente natural, citando como exemplo o pátio familiar, o mercado e cidade. Os símbolos significantes como gestos, desenhos e objetos devem ser usados para impor um significado à experiência (GEERTZ, 2008, p. 33).

Se o significado é produto da relação entre objeto e contexto, este muda tanto quanto faz a relação. Desde aqui podemos falar uma biografia das coisas, de sua história através dos câmbios que atravessa sua existência (poderíamos inclusive falar de objetos que têm sucessivas e longas vidas) (APPADURAI, 1991).

Quando os objetos ingressam ao museu passam a outra fase da sua vida com a particularidade de serem afastados de seu contexto de uso. Francisco Lopes Ramos nos aponta questões importantes sobre a relação entre objetos, museus e história. Dentro do espaço do Museu, o objeto adquire novo conjunto de significados e sentidos. Os objetos museológicos precisam ser questionados com objetivo de ampliar o “sentido crítico sobre o mundo que nos rodeia”. O autor lembra também que ao tornar-se peça do museu, os objetos entram em uma “reconfiguração de sentidos” (RAMOS, 2004, p. 21-29).

É preciso notar que o eixo de estar rodeados de objetos e interagir continuamente com eles, não significa que compreendamos a linguagem dos objetos. Nas palavras de Lopes Ramos, “se aprendemos a ler palavras, é preciso exercitar o ato de ler objetos, de observar a história que há na materialidade das coisas”. Com esse objetivo, e seguindo a linha do Paulo Freire para a alfabetização, o autor propõe a ideia de trabalharmos com o “objeto gerador” para proporcionar “reflexões sobre as tramas entre sujeito e objeto: perceber a vida dos objetos, entender e sentir que os objetos expressam traços culturais, que os objetos são criadores e criaturas do ser humano”. Contudo, este trabalho deve partir do próprio cotidiano, “pois assim se estabelece o diálogo, o conhecimento do novo na experiência vivida: conversa entre o que se sabe e o que se vai saber – leitura dos objetos como ato de procurar novas leituras.” (RAMOS, 2004, p. 32).

Mais, as relações com os objetos vão muito além. As coisas e a suas materialidades fazem parte do processo que nos torna o que somos. Daniel Miller aponta que a conclusão surpreendente é que os objetos são importantes não porque sejam evidentes e fisicamente restrinjam ou habilitem, mas justo o contrário. Muitas vezes, é precisamente porque nós não os vemos. Quanto menos tivermos consciência deles, mais conseguem determinar nossas expectativas, estabelecendo o cenário e assegurando o comportamento apropriado, sem se submeter a questionamentos. Eles determinam o que ocorre à medida que estamos inconscientes da capacidade que têm de fazê-lo. (MILLER, 2010, pp. 78- 79).

Fazemos os objetos que nos fazem. Ao final, não há separação entre sujeitos e objetos, diz Miller. Mas, a chave disso é o processo de objetivação, pensar os objetos fora de nós até esquecê-los. Perceber a materialidade das coisas, situá-las só na superfície, como signos, constitui só uma parte do problema. Como consequência, rapidamente esquecemos nossa própria materialidade.

Para refletir sobre a materialidade é preciso considerar os espaços e não só dos objetos (cultura material). Como tipo particular de espaço, o museu merece uma abordagem especial. Ao ingressar a ele as relações espaciais e de objetivação mudam. A disposição dos objetos do acervo museológico está comprometida a construir discursos (ALMEIDA; VASCONCELOS, 1997, p. 105). Trata-se de um ordenamento discursivo que ao transitá-lo, o experimentamos e interpretamos.

Así pues, el museo se configura hoy como contexto real, no como mero escenario o entorno que no condiciona lo que sucede en su interior, sino que, como contexto influye y determina los nuevos procesos identitarios que concurren entre sus muros: el museo ofrece oportunidades tanto para confirmar nuestra identidad actual como para explorar, de manera segura, otras identidades. (GÓMEZ-REDONDO, 2017, p. 10)

A visita ao museu ativa os processos de identificação, fazendo da alteridade um conceito central. Assim, tendo em consideração os objetos e o museu como espaço é possível fazer algumas perguntas que estabeleçam vínculos com a história colonial: O objeto traz alguma memória? Que tipo de memória? Qual a cor e textura do objeto que observa? Que tipo de cultura este objeto representa? Qual a identidade visual do objeto?

Quanto aos sujeitos: o que o objeto pode nos dizer das pessoas (seu dono, criador, vendedor, etc)? Como as pessoas se relacionam através dele? De que formas interagem com ele? Ele tinha relevância para diferenciar pessoas (hierarquicamente, status, ofícios, etc.)?

Olhando finalmente para as corporalidades: como pensar as relações corporais com objetos ou espaços? Se estamos observando um objeto, ele é

pesado, leve; é para ser levado acima ou para ficar? Em quais espaços podem estar, ou não? Como ele diferencia mulheres e homens? Podemos pensar também diferentes interações e usos do espaço entre homens e mulheres desde a corporalidade?

A corporeidade no ensino de História da América colonial

Analisar as categorias e os sujeitos é uma aproximação possível para orientar as leituras sobre a história americana, olhando para a formação de estudantes (SARMIENTO, 2017). Trata-se de uma estratégia docente que implica perguntar, para cada situação, quem são os sujeitos envolvidos, de que forma eles são nomeados e qual é o contexto em que essa relação ganha sentido. Além disso, promove o desenvolvimento da leitura crítica, diferenciando categorias históricas (utilizadas nos documentos da época) e categorias analíticas (próprias dos pesquisadores). Essas perspectivas são chamadas na antropologia como *etic*, quando se trata das categorias do pesquisador, e *emic*, quando procuramos utilizar as categorias próprias dos atores. Essa diferenciação serve para gerar um exercício de reflexividade. Nas palavras do Javier Fernández Sebastián, *distanciarse de uno mismo y distanciar al lector de sus propias preconcepciones es una condición necesaria para formar una visión del pasado más refinada, que tome en serio su alteridad; una visión que en lugar de confirmar los prejuicios del tiempo en el que vive, fortalezca su conciencia de historicidad* (FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, 2015, p. 41).

A história da América colonial tem a particularidade de ter originado uma diversidade de categorias para nomear os grupos humanos, que são produto dos processos de conquista e colonização. Nomear foi uma forma de criar o outro, defini-lo e, ao mesmo tempo, definir a eles mesmos. Ao perguntar pelos sujeitos, é importante pensar quem coloca o nome, com quais intenções e em qual contexto. As categorias identitárias emergem no contexto de uma relação e tem seus conteúdos particulares a partir dela.

Desde a antropologia, dedicada ao estudo do outro cultural, o conceito de alteridade tem sido de utilidade para a abordagem das categorias identitárias. Ela se refere ao tipo particular de diferença que distingue grupos humanos, como identidades coletivas, que são resultado de processos históricos. A destacar a importância da alteridade neste processo, Esteban Krotz afirma que:

Un ser humano reconocido en el sentido descrito como otro no es considerado con respecto a sus particularidades altamente individuales y mucho menos con respecto a sus propiedades “naturales” como tal, sino como miembro de una sociedad, como portador de una cultura, como heredero de una tradición, como representante de una colectividad, como nudo de una estructura comunicativa de larga duración, como iniciado en un universo simbólico, como introducido a una forma de vida diferente de otras —todo esto significa también, como resultado y creador partícipe de un proceso histórico específico, único e irrepetible—. En esto no se trata de una sencilla suma de un ser humano y su cultura o de una cultura y sus seres humanos (KROTZ, 1994, p. 9).

O processo de alteridade é de suma importância, apesar do etnocentrismo aparecer como um preço alto deste exercício, destaca Krotz. Ao mesmo tempo que pensar em sujeitos e corporeidade no presente e no passado se corre o risco do anacronismo. O exercício de reflexão que leve a pensar criticamente sobre as formas como nos relacionamos com o passado deve ser uma busca constante, pensando nessa relação em termos de construção de identidades (que são históricas).

A aplicação de categorias anacrônicas tem sido uma preocupação para a investigação histórica, sobretudo em algumas linhas de trabalho (o caso, por exemplo, da história conceitual). Desde esse olhar se há problematizado a carga teórica que levam implícitas certas categorias que transitam desde os âmbitos acadêmicos ao sentido comum (e vice versa) e isso inclui o uso cotidiano.

Um outro risco constitui-se na utilização de categorias que identificam “sujeitos”, mais de uma forma muito generalizada, inviabilizando-os.

Otro problema que se presenta es la construcción de sujetos globales, que reducen la complejidad apelando a los principales estereotipos de la conquista. Así, por ejemplo, se habla de conquistadores y de indios, desdibujando en estas categorías mayores la gran heterogeneidad de los grupos, invisibilizando sus tensiones, conflictos e intereses en pugna, que tuvieron diferentes direcciones. Al mismo tiempo, la relación que da sentido a las categorías queda relegada a un segundo plano (SARMIENTO, 2017, p. 26).

No caso do Brasil, uma categoria que é preciso problematizar no ensino da história é a “raça”. Ela se refere, de forma muito geral, a três grupos diferenciados: índios, negros e europeus. Em geral, numa narrativa que descreve o domínio do território por parte dos europeus em contexto de expansão colonial, e quase sempre reduzindo os negros ao trabalho e no esforço da evangelização dos nativos. Esta narrativa tem sua fundação numa história eurocentrada.

A função do professor de história é problematizar essas categorias identitárias. Mafalda Soares da Cunha, ao abordar sobre a caracterização dessa “Europa que atravessa o Atlântico” ressalta que: “Por Europa, presumem-se os europeus, ou seja, os naturais do continente europeu”. Contudo, “subentendem-se também os modelos culturais que com eles se trasladaram. E, logo aqui, emerge um feixe intrincado de questões e problemas estreitamente correlacionados com a própria natureza dos conceitos de naturalidade e identidade vigentes no quadro político do século XVI”. Segundo a autora, retomar termos colocados em “filiações nacionais inteligíveis nos últimos dois séculos pode simplificar de forma errônea as dinâmicas políticas e sociais daquelas épocas, subsumindo teleologicamente a diversidade em categorias identitárias enganadoras”. A autora mostra que, naquele contexto, dentro das monarquias ou até mesmo dos reinos, ducados, províncias, ducados, condados, as dinâmicas políticas e sociais não eram homogêneas (CUNHA, 2014, p. 272).

A chamada “história americana colonial” é uma história próxima, que se relaciona com a construção de nossa identidade. E em diálogo com este passado que se desenvolve as conceituações de nossa identidade nacional. Embora, a

proximidade não facilita a visão, e retorno, pelo contrário mais difusa, pela naturalização de certos estereótipos. Longe de colocá-los de lado, trabalhar com estereótipos tem sido em nossa experiência uma estratégia pedagógica. É de fundamental importância que o ensino de História trabalhe desde o presente com o questionamento dos estereótipos naturalizados, analisando as categorias em jogo e carregando-as de conteúdos históricos.

Segundo João Pacheco de Oliveira, até pouco tempo os estudos sobre as relações entre europeus e populações indígenas da América portuguesa se resumiam a um embate entre uma população primitiva e homogênea e colonizadores europeus do início do renascimento. Ou seja, entre pessoas portadoras de culturas localizadas em etapas muito distantes da história da humanidade. Um encontro, portanto, altamente improvável e ilógico, no qual o estudioso vem a adotar (sem disso ter qualquer consciência) uma perspectiva unilateral e etnocêntrica, como herdeiro (natural e feliz) de uma das partes. Está instaurado o cenário ideal para um exercício lúdico de produção de sentido, que se respalda no senso comum e nas suas reelaborações eruditas (OLIVEIRA, 2015, p. 167).

Como pensamos e representamos os índios no Brasil hoje em dia? De que forma os encontramos no espaço? E, antes disso, havia “índios” no Brasil? A que faz referência a categoria “negro”? É possível resumir os povos da África neste termo? Vamos pensar de que forma a escravidão está presente em nossa maneira de falar cotidianamente? Como os objetos e espaços incorporam a linguagem da escravidão?

Questionar as categorias permite uma abertura a reflexão crítica sobre os estereótipos. Implica também contextos particulares: não se pode pensar as identidades isoladamente, se não como construções, historicamente situadas. Pensar as categorias identitárias é uma entrada desde os sujeitos, a partir de considerá-los componentes de uma sociedade.

A história da América é marcada pela irrupção de três séculos (a colônia) que se meteram em um desenvolvimento extremamente diverso que já tinha várias

dezenas de milhares de anos. De modo algum podemos dizer que nossa história começa em 1492 ou 1501, mas esses anos marcam o início de uma forma radical de alteridade que se coloca como denominador comum na história de uma enorme diversidade de povos. A categoria "índio" se consolida como marca da alteridade americana, posteriormente os "negros" escravizados são inseridos neste processo.

Guillermo Bonfil Batalla ressalta que a "categoria de índio, com efeito, é uma categoria supra étnica que não denota nenhum conteúdo específico dos grupos que abarca, mas sim uma relação particular entre eles e outros setores do sistema social global de que fazem parte os índios". Nesse sentido, "denota condição de colonizado e faz uma referência necessária à relação colonial" (BONFIL BATALLA, 1977, p. 4). Por outro lado, no tratamento da população de origem africana, encontram-se muitos elementos semelhantes aos que definem a condição do índio como colonizado, apenas que frequentemente são acentuados pelo regime escravista; daí, por exemplo, a "marca do plural", a não discriminação quanto às suas origens e filiações étnicas, a negação da sua individualidade, a inclusão numa mesma categoria (pretos / negros). Portanto, "Negro" e "índio" são, em suma, as duas categorias que designam os colonizados na América. (BONFIL BATALLA, 1977, p. 6).

O jogo passado e presente também complexifica a própria função da narrativa histórica e pedagógica a quem ela esteve tradicionalmente comprometida. Pensar que essas categorias não são meramente identitárias ou fruto de uma história militante, argumento utilizado para desqualificar e geralmente associar essas pautas às paixões interpretativas e à irracionalidade. A história tradicional também é identitária, uma vez que ficou durante muito tempo estudando o "homem branco" ou aspectos interpretativos que o representam. Em se tratando de espaços fisicamente marcados pela expansão colonial, é preciso pensar que descolonização política dos museus, das coisas e lugares não significa descolonização de mentalidades. O passado colonial é central na formação das identidades da América colonial e responsável por formação de marcadores sociais de diferença ainda traumáticos para as sociedades. "Negros" e "índios", por

exemplo, não foram incluídos no processo de formação democrática mais recente. São grupos ainda vistos como estrangeiros na sua própria terra. As identidades ainda precisam ser politizadas, e o museu, espaço onde a corporeidade perpassa pela materialidade dos objetos, tem papel fundamental neste processo.

Os Museus brasileiros pouco dão destaque aos vestígios materiais do passado colonial. Nesse sentido, essa cultura material e a organização museológica se constrói mais no sentido da ausência do que da presença. No entanto, se destacam os acervos do Museu do Oratório e Museu da Inconfidência em Ouro Preto, Minas Gerais. O Museu Paulista da Universidade de São Paulo. E o Museu da Misericórdia, no centro histórico de Salvador. Estas instituições dispõem de acervos museológicos da cultura material do passado colonial. As representações destes museus vão desde a religiosidade, passando por peças de mobiliário doméstico, além da própria representação arquitetônica. O Museu da Misericórdia, por exemplo, foi instalado no antigo prédio da Santa Casa de Misericórdia, erguido no século XVII na capital baiana.

Para que seja percebida as categorias de identidades e corporeidade nos museus é necessário que o educador esteja atento ao discurso museográfico que a instituição adota e como organiza suas coleções e acervos. Os acervos museológicos, iconografia e documentos textuais do Museu Paulista oferecem, por exemplo, possibilidade de análise dos espaços domésticos na América portuguesa, afirma Maria Aparecida de Menezes Borrego (BORREGO, 2017). Por outro lado, o Museu do Oratório em Minas Gerais, proporciona análise da função da religiosidade na construção da memória coletiva de um povo. Símbolos de uma religiosidade mais intimista, fundada no contexto da reforma, e que impacta nas formas de expressão cristã contemporânea e nas relações que os sujeitos constroem com o sagrado (MOURÃO; OLIVEIRA, 2019).

Obviamente este trabalho se propõe mais no sentido de guia para que educadores e professores ganhem proximidade com os temas que fazem dialogar com os museus e a sala de aula. Um exercício prático, com estes e outros acervos

museológicos coloniais, poderia apontar caminhos e sentidos na busca pelas identidades, categorias e corporeidades que os museus permitem discutir.

Reflexões finais

Neste texto trabalhamos o ensino de história colonial em duas áreas específicas: museus e ensino superior. Trata-se de um campo que precisa ser pensado desde diferentes lugares. Desde uma abordagem tradicional, pensando as práticas formais de ensino, o que nos leva a refletir sobre a formação de estudantes desde um questionamento das nossas práticas docentes. Por outro lado, desde os espaços não formais de ensino e aprendizagem, os museus avançaram muito na reflexão sobre sua função educativa e suas implicações nas formas de ensinar e aprender história. O diálogo entre essas duas áreas pode trazer ideias para transformar o ensino da história.

Uma mudança no ensino de história exige transformações na maneira de pensar sobre ela. Nesse caso, pensamos em uma história que torne os sujeitos visíveis, tanto no passado quanto no presente. O conceito de alteridade tem sido um eixo para o ensino da história americana nas nossas experiências docentes (ainda que diversas entre si). Partindo dele é possível trabalhar na reflexão crítica sobre estereótipos e pensar as categorias identitárias que já conhecemos (por estar incorporadas no senso comum) com um olhar histórico.

Todos nós, enquanto seres culturais, interagimos constantemente com objetos e interpretamos contextos diferentes que dão sentido a nossas ações. No entanto, nossa estreita relação com objetos os torna quase invisíveis. O museu é um espaço de experiências, esse é o seu potencial. O caráter performativo do espaço do museu serve-nos para refletir não só sobre os objetos e a história neles, senão também sobre nós, a nossa corporalidade e as identidades, num senso social.

Este espaço de aprendizagem é capaz de deslocar o pensamento dos textos aos objetos, da universidade a outros espaços, do escrito até a materialidade e

vice-versa. “O fundamental é funcionar como parâmetro para abrir visibilidades aos objetos e, por sua vez, trazer ao conhecimento da nossa própria historicidade” (RAMOS, 2004, p. 27). Um primeiro passo é pensar sobre a historicidade dos objetos, mas um segundo passo é passar de objetos aos assuntos. “Aprender a refletir a partir da cultura material em sua dimensão de experiência gerada socialmente” (RAMOS, 2004, p. 28).

A experiência do museu nos coloca ante a nossa própria materialidade e, desde lá, nos convida a participar. Essas características têm um grande potencial para refletir acerca das coisas que, de tão próximas, tornam-se invisíveis. Se trata de fazer o percurso pensando o ensino de história no museu e de volta à sala de aula, para dirigir o olhar ao cotidiano.

A história da América colonial se encontra, muitas vezes, nessa situação. É uma história muito presente no cotidiano, nos nomes das cidades e espaços que transitamos dia a dia, nas identidades e, também, nas nossas corporalidades. É preciso pensar identidades e corpos historicamente, tomar consciência da construção de termos e conceitos através do tempo.

A experiência do museu pode provocar sucessivos deslocamentos: dos objetos aos sujeitos, suas relações, o significado dos objetos inscritos nesses vínculos. Depois, dos sujeitos aos espaços, aos contextos numa perspectiva histórica. Por fim, voltando à questão da materialidade e da construção do conhecimento histórico, propomos trabalhar numa pedagogia da história focada nas materialidades, identidades e corporalidades.

A estratégia é a reflexividade, como exercício para ser realizado uma e outra vez. De modo que:

En este sentido, la reflexividad de la historia no es muy diferente de la de la antropología: así como el antropólogo se «antropologiza» a sí mismo al situarse en un contexto cultural dado, el historiador se «historiza» y relativiza a sí mismo al ser consciente de que su punto de observación —móvil y efímero, como todos— se sitúa en cierto momento y circunstancias históricas (FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, 2015, p. 43).

Assim, o espaço do museu, as experiências de aprendizagem baseadas no material, nos devolve nossa materialidade. É preciso voltar desde aqui ao ensino da história nas aulas com novas perguntas e possibilidades. Nossa tarefa como docentes é nos comprometermos no desenho de situações educativas que envolvam diferentes estratégias incluindo textos, objetos, espaços e, sobretudo, os sujeitos na sua plena corporalidade.

Finalmente, podemos dizer que, olhando para o diálogo entre as duas áreas de ensino propostas, a verdadeira ponte entre a história na sala de aula, nos museus, objetos e livros, somos nós. Se tomamos consciência de nós nos processos de aprendizagem podemos chegar a pensar numa história nos corpos.

Referências

ALMEIDA, Adriana; VASCONCELOS, Camila Vasconcelos. “Por que visitar museus”. In:

APPADURAI, Arjun. (Ed.). **La vida social de las cosas: perspectiva cultural de las mercancías**. Grijalbo, 1991.

BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico em sala de aula**. SP: Contexto, 1997.

BORREGO, Maria Aparecida de Menezes. Das caixas da casa colonial às arcas do Museu Paulista. **An. mus. paul.** [online]. 2017, vol.25, n.1, pp.199-225.

ANDRADE, Pablo et al. **El Museo Mestizo. Fundamentación Museológica y Disciplinar para el Cambio de Guión**. Santiago: Museo Histórico Nacional de Chile, 2018.

BONFIL BATALLA, Guillermo. El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial. **Boletín Bibliográfico de Antropología Americana** (1973-1979), v. 39, n. 48, p. 17-32, 1977.

CUNHA, Mafalda Soares da. A Europa que atravessa o Atlântico, 1500-1625. In: João Fragoso e Maria de Fátima Gouvêa (orgs.), **O Brasil Colonial. vol. I**, Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 2014, pp. 271-314.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GÓMEZ-REDONDO, Carmen. El objeto patrimonial como símbolo identitario en el museo. MIDAS. **Museus e estudos interdisciplinares**, n. 8, 2017.

KROTZ, E.. Alteridad y pregunta antropológica. **Alteridades**, 4(8), 5-11. 1994.

LIMÍRIO CHAVES, André Onofre; LOMMEZ GOMES, René. Objetos en mares de relaciones: experiencias de enseñanza de la Historia Atlántica en museos. **Clio & Asociados**, n. 29, p. 109-128, 2019.

MILLER, Daniel. **Trecos, troços e coisas. Estudos antropológicos sobre a cultura material**. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

MOURÃO, Nadja Maria; OLIVEIRA, Ana Célia Carneiro. Memória Coletiva e Objetos Biográficos: estudo dos oratórios em Minas Gerais/Brasil do período colonial. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, [S.l.], v. 5, maio 2019. Disponível em: <<http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1572>>. Acesso em: 06 nov. 2020.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Os indígenas na fundação da colônia: uma abordagem crítica. IN.: FRAGOSO, João & GOUVÊA, Maria de Fátima (orgs.). **O Brasil colonial**. Vol. 1. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015, p. 167-228.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação objeto: o museu no ensino de história**. Chapecó: Argos, 2004.

SARMIENTO, Jacqueline. Los sujetos y las categorías en perspectiva relacional. En REITANO, Emir (coord.). **Desnudar la mirada eurocéntrica. Categorías en tensión en la historia americana**. La Plata: Edulp, Series: Libros de Cátedra, 2017.

FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, J. ¿Cómo clasificamos a la gente del pasado? Categorías sociales, clases e identidades anacrónicas. **Historia y grafía**, (45), 2015, 13-55.

Digitalização de documentos históricos no Amapá: uma alternativa de preservação da memória cultural

Elivaldo Serrão Custódio
Leandro de Freitas Pantoja

Introdução

A preocupação em desenvolver “políticas públicas” direcionadas à preservação da história e dos bens que compõem o patrimônio cultural de um povo tem sua origem no final do século XVIII, ainda no rescaldo da Revolução Francesa, com a criação do Comitê de Salvação Pública¹ (HOBBSAWN, 1997; SABOUL, 1989). A ação pode ser vista como a primeira iniciativa eminentemente pública (Estado), com vistas à preservação dos bens que compunham e simbolizavam a história e o passado de uma sociedade.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 reconhece que o patrimônio cultural dos brasileiros compõe a sua identidade e diversidade cultural (e étnica), valores estes que são igualmente reconhecidos e valorizados como importantes

¹ Órgão executivo criado em 30 de maio de 1793 encarregado de preservar o patrimônio histórico da França e dotado de poderes extraordinários.

marcadores civilizatórios no processo de constituição da sociedade nacional (BRASIL, 1988).

Com a promulgação do Decreto-Lei n. 25 de 30 de novembro de 1937 no contexto da “Era Vargas”, responsável por viabilizar e fomentar a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional de então, assinala desde já um importante – mas não necessariamente satisfatório – aceno republicano institucional com uma política de proteção e valorização do legado do passado e memória nacional (BRASIL, 1937). Para tanto, convém ao poder público o dever de aproximar a população de sua herança cultural, por meio de projetos e iniciativas educacionais voltados à conscientização e preservação de cada peça do conjunto do patrimônio local indistintamente, inclusive os documentos escritos.

Por certo, ações do tipo garantirão ao Estado e à sociedade, a solidez necessária à manutenção de suas referências e contornos identitários, históricos, culturais, comunitários, pessoais e geracionais. Grosso modo, a questão que se coloca é que, nenhum patrimônio cultural – por mais consistente, relevante e estruturante que o seja para um determinado grupo e ou contexto social – se mantém integralmente incólume ao tempo e a degradação tão somente pelo uso social cotidiano que as pessoas dele o fazem. Isso se dá, sobretudo, pela soma e confluência de uma gama de iniciativas/práticas, circunstâncias e atores; de cujo protagonismo o Estado também é parte.

Neste sentido, é digno que se reflita e compreenda a forma como o poder público pode efetivamente contribuir para que a sociedade amapaense reconheça a real necessidade de se preservar os seus acervos documentais históricos. Alguns talvez preservando dados elucidativos sobre diversos aspectos da história do Amapá e da Amazônia. Considerando as relativas dificuldades de acesso a diferentes tipos de fontes bibliográficas e documentais no e do estado do Amapá, este artigo pretende discutir a importância de se preservar a memória cultural/documental amapaense.

A intenção é chamar a atenção para a premente necessidade do artifício da digitalização (transformação de um produto físico em código digital) dos acervos

de documentos públicos e privados como estratégia alternativa à preservação e conservação da história e memória documental local. Isso sem dúvida já é realizado por várias instituições alhures (*Hemeroteca Digital*, *Slavery Voyage database*, CPDOC) em outros estados e países, até mesmo no Amapá. Do ponto de vista local, algumas iniciativas, embora isoladas, tem feito um trabalho de grande valia nesse sentido.

Por exemplo, em 2016, a Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias “[...] firmou parceria com a Prefeitura Municipal de Macapá (PMM) para digitalizar todas as informações dos livros de registros de óbitos dos três cemitérios da capital e dos distritos” (G1 AMAPÁ, 2016). O trabalho, de caráter estritamente voluntário, foi realizado por um grupo quatro fiéis da própria igreja treinados pela *Organização Family Search*, que é parte da instituição religiosa. Segundo veiculou a matéria naquele ano, tal iniciativa representaria uma significativa economia de aproximadamente R\$ 20 milhões de reais aos cofres municipais.²

Outrossim, trata-se de um estudo de natureza exploratória e qualitativa que fez uso de pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevista com alguns interlocutores que atuavam no Museu Joaquim Caetano da Silva (MHJCS), em Macapá-AP. Além disso, foram eventualmente balizados alguns conceitos, tais como educação patrimonial, identidade e preservação digital. Tentando, assim, relacionar a prática de digitalização de documentos à conservação da memória documental e cultural local com projetos voltados a educação patrimonial, pois tal processo, a nosso ver, ensinará as atuais e futuras gerações meios simbólicos e materiais de identificação, compreensão e valoração da herança cultural.

A digitalização massiva e sistemática desses documentos representa uma mudança profunda na preservação dos dados históricos. Segundo o Conselho Nacional de Arquivos (CONARQ), a digitalização é uma das ferramentas essenciais para o acesso e difusão dos acervos arquivísticos, além de contribuir para sua preservação, uma vez que restringe o manuseio aos registros originais. Entretanto,

²A matéria do portal de notícias G1 Amapá está disponível em: <<http://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2016/07/informacoes-dos-livros-de-registros-de-obitos-do-ap-serao-digitalizados.html>>. Acesso em julho de 2020.

ressalta-se que é também o meio mais frágil e vulnerável de armazenamento, daí a necessidade de uma constante atualização de suporte e de formato.

Tendo em vista que esse processo é de tal modo complexo e caro, mas necessário para democratização da informação arquivística e preservação da memória nacional e local, o Estado tem a obrigatoriedade de fomentar e executar políticas públicas voltadas para a viabilização deste. Sendo assim, até o momento, não há nenhum projeto que se preocupe de forma mais detida com a conservação das fontes históricas de uma história tão vasta, mas ainda relativamente pouco conhecida.

Para a construção do presente ensaio, são inicialmente feitas análises bibliográficas e documental, bem como a análise do processo de digitalização dos documentos históricos e os problemas inerentes a esse tipo de suporte e as alternativas existentes para minimizá-los. Na sequência, discute-se a importância da digitalização desses documentos no que tange a preservação da memória amapaense, garantindo a proteção de documentos de valor permanente. Com base na discussão, na análise e levantamento dos documentos presentes no museu histórico do Estado, identificam-se os fatores necessários para salvaguardar os documentos históricos do Amapá.

Busca-se assim, a indicação da pertinência da criação de projetos voltados para a educação patrimonial e preservação da memória cultural, por meio da digitalização dos documentos. Isso sem dúvida poderá contribuir de forma significativa para o desenvolvimento do Estado e para o enriquecimento de seu acervo histórico/cultural. Diante deste contexto, acreditamos que o poder público e a sociedade terão a oportunidade de conhecer a história até então não divulgada, garantindo ao povo amapaense a possibilidade de se identificar, entender e valorizar sua herança cultural.

Conceitos fundamentais para a preservação do patrimônio cultural

Por muito tempo a história de um dado lugar ou povo era quase sempre escrita pelo olhar limitado. Em grande medida motivado pela restrita noção positivista de documento histórico e/ou por uma determinada classe ou grupo social privilegiado, ignorando ou deixando de lado (quase sempre) a experiência histórica das “classes de baixo” (populares) com sua interessante, mas não menos importante, “história vista de baixo” (*History From Below*) (SHARPE, 1992). Daí a necessidade, evocando a velha, mas revolucionária lição do francês Marc Bloch sobre o ofício do historiador, de se analisar os documentos históricos com um olhar epistemológico mais acurado e criterioso. A problematização metódica do documento é um caminho nessa direção.

Sendo o Brasil um país pluricultural e de dimensões geográficas continentais, para que cada região mantenha viva a história de seu povo e com ela se identifique e relacione, cada Estado deve buscar viabilizar e desenvolver ações educativas voltadas ao reconhecimento, valorização e preservação de sua cultura local e patrimônio, seja este material ou imaterial; pois todos estes elementos compõem, a rigor, a história de cada região. Quer dizer, são elementos de processos próprios de formação e desenvolvimento. Para a sociedade compreender de fato a importância de se preservar o patrimônio histórico e cultural que dá sentido e inteligibilidade a gênese e a história de um povo, é mister que se estimule a conscientização histórica cidadã.

Além disso, esta conscientização histórica deve ser facultada e desenvolvida no indivíduo tão logo desde a sua tenra infância, pois quando incorporada na base de sua formação humana, influenciará sobremodo na construção de seus elos e contornos identitários. Assim,

Identidades, por sua vez, constituem fontes de significado para os próprios atores, por eles originadas, e construídas por meio de um processo de individualização. Embora, [...], as identidades também possam ser formadas a partir de instituições dominantes, somente assumem tal condição quando e se os atores sociais a internacionalizam, construindo seu significado com base nessa internacionalização (CASTELLS, 2002, p. 23).

É importante que se entenda que, na contemporaneidade, a identidade passa por um processo de crise e conflito que a faz fragmentar-se, tornando-a provisória, instável e oscilante. Com base em Hall (2013, p. 273-291), isso ocorre porque as constantes mudanças estruturais e institucionais, somadas as influências trazidas de contextos alheios de “fora” leva o indivíduo a perder sua “[...] identidade fixa [...]”. Este passa a ter a dinâmica de “[...] múltiplas identidades [...]”, as quais muitas vezes se contradizem por se diferenciar bastante do chão e esteira de sua própria realidade (HALL, 2013, p. 372).

Dessa forma, a construção da identidade cultural local exige que o indivíduo se sinta livremente identificado com os elos orgânicos do passado de sua própria história. Embora a identidade seja dinâmica e influenciada de acordo com a época e seus acontecimentos, é ela, junto à memória, que irá influir no que permanecerá de uma cultura ou não.

Embora a discussão em torno do processo de educação patrimonial seja relativamente recente no Brasil, com início na década de 1980³, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) assegura que o fomento da educação patrimonial é garantia para a preservação e desenvolvimento do patrimônio brasileiro. Assim, a consciência histórica pode ser estimulada a partir dos pressupostos da educação patrimonial podendo ser pedagogicamente inseridos nos programas curriculares e nos componentes de ensino do sistema formal de educação de crianças, jovens e até adultos.

Isto pode dar ensejo a que estes sujeitos sociais compreendam e valorizem ainda mais sua cultura; a fim de que seus valores, história e crenças mais genuínos não sejam sistematicamente substituídos, esvaziados ou se percam pela influência de outras referências no curso do tempo. Como afirma Grunberg (2000, p. 2), “[...] reconhecer o passado cultural do qual o cidadão é herdeiro é mais um passo na conquista da sua identidade cultural e na compreensão e consciência do presente”. Assim,

³ Tais discussões se destacam no I Seminário sobre o “Uso Educacional de Museus e Movimento”, realizado no Museu Imperial, em Petrópolis-RJ.

Digitalização de documentos históricos no Amapá: uma alternativa de preservação da memória cultural

[...] a Educação Patrimonial pode ser assim um instrumento de alfabetização cultural “que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido”. Este processo leva ao desenvolvimento da autoestima dos indivíduos e comunidades, e à valorização de sua cultura (HORTA, 2003, p.7).

A escola, neste atinente, revela-se um ambiente socialmente privilegiado, pois acaba sendo um potencial meio de encontro de múltiplas e novas convivências; como um laboratório cultural de sociabilidades entre diferentes pessoas. Nela, cada educando carrega consigo um repertório de experiências e referências culturais individuais e coletivas, e o meio escolar é o lugar para onde estes repertórios convergem e interagem. A dinâmica destas interações tem na experiência escolar a sua mediação.

A experiência direta, sem entremeios e desvios, é a chave para o cidadão chegar à compreensão e valorização de sua cultura, encontrando e desenvolvendo soluções inovadoras para a preservação do patrimônio cultural. Pode-se aventar que a preservação do patrimônio cultural está ligada, de um lado, ao direito de livre acesso do cidadão brasileiro à memória coletiva e social; à informação, à sua história, e ao conjunto de documentos históricos de sua comunidade e de seu grupo geracional.

A memória coletiva é um patrimônio socialmente construída, seletiva, partilhada e transmitida por um grupo social ou sociedade que, por sua vez, é responsável por tentar manter a centelha desta memória inexoravelmente acesa por mais tempo. A eficiência e legitimação desse processo é medida pela digna e incondicional participação dos indivíduos.

A história não é todo o passado, mas também não é tudo aquilo que resta do passado. Ou, se o quisermos, ao lado de uma história escrita, há uma história viva que se perpetua ou se renova através do tempo e onde é possível encontrar um grande número dessas correntes antigas que haviam desaparecido somente na aparência (HALBWACHS, 2004, p. 67).

Desse modo, antes de tudo, é imprescindível a democratização desses fundos de documentos, ou seja, é necessário desprivatizá-los, isto é, resgatá-los do ostracismo e da burocracia alheia. Para isso a educação patrimonial torna-se

importante instrumento de desconstrução da ideia de individualismo irracional, ao estimular a consciência de uma memória coletiva, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem tem como mote formar cidadãos críticos, capazes de reconhecer, questionar, solucionar e mediar problemas sensíveis presentes em sua realidade. Sobretudo quando se tem acesso a documentos e dados ainda não analisados que os conectam a suas origens geracionais e históricas.

Desenvolver projetos e políticas públicas voltados à educação patrimonial é, sem dúvida, papel incontornável da esfera do poder público, que deve estar sensível e atento à necessidade de educar com solidez e pelas lentes da cultura a sua sociedade. A educação é, assim, a chave primordial no sentido da contínua busca pela valorização da história e cultura de um povo. A construção e compreensão da história de um povo não surge a partir do nada, mas da confluência e relação entre educação, memória, identidade e os registros documentais históricos. Ou seja, da escolha de suportes que serão preservados, analisados e interpretados, garantindo as gerações vindouras o acesso à memória social.

Nesse sentido, convém ao poder público o dever legal de fomentar ações que contribuam efetivamente para construção e valorização da memória, entendendo esta como parte vital do existir de um lugar e das pessoas. Também é dever dele o desenvolvimento de projetos e iniciativas que assegurem a conservação dos documentos históricos e o conseqüente apreço e estima da sociedade pela sua cultura. De acordo com a Constituição Federal de 1988, artigo 23, inciso III, é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, proteger os documentos, as obras e outros bens de valor histórico, artístico e cultural, os monumentos, as paisagens naturais notáveis e os sítios arqueológicos (BRASIL, 1988, Art. 23).

Em virtude dos acelerados processos de mudanças ocorridas no mundo ocidental após a Revolução Industrial nos séculos XVIII e XIX, o que também implicou em profundas mudanças tecnológicas, os centros de informações (cuja missão é zelar pela memória do patrimônio público e dar acesso à população às

informações contidas em seus arquivos), tiveram de se adaptar a essa nova realidade. Entre elas se incluem bibliotecas, museus, arquivos, com o objetivo de atender com maior eficiência e qualidade as necessidades de seus usuários. Neste percurso, é importante lembrar o papel dos arquivos, pois segundo Del Priore (2002,) a existência dos arquivos é o fundamento do saber histórico, da memória da nação e da construção do Estado.

Assim, e na tentativa de garantir um maior controle e disseminação das informações, atualmente, os documentos presentes nesses locais passam pelo processo de digitalização e microfilmagem. Atitude essa que garantirá a preservação da essência e integridade física dos documentos originais, em virtude do menor manuseio destes, pois os documentos são muito mais que apenas fontes de informações, são a representação materializada da memória factual de um povo.

É importante ressaltar que o Estado precisa da participação e engajamento da população para garantir a proteção do patrimônio. A preservação da identidade e memória popular é uma das muitas prerrogativas a desempenhar pelo ente governamental, mas também é dever de toda a sociedade mobilizar-se nesta causa. Isto é, a participação da população questionando e exigindo a criação de políticas públicas específicas para a preservação da memória e identidade local, garantirá a conservação dos bens (materiais e imateriais) que constituem o patrimônio cultural do estado do Amapá

A necessidade das fontes documentais para a pesquisa histórica

Importante fonte de informações e construção do conhecimento e da pesquisa histórica, reconhecido como tal desde o século XVII, mas triunfado somente no século XX, os documentos, *lato sensu*, são o ponto de partida para a pesquisa histórica. Na medida em que o pesquisador começa a indagá-los e problematizá-los (PINSKY; LUCA, 2015; BLOCH, 2001), mesmo que seja reconhecido como “prova” de um fato, estes não devem ser considerados como verdade absoluta.

Devem ser metodologicamente analisados e criteriosamente questionados (exame de crítica interna e externa) para que se comprove a “veracidade dos fatos” a que se referem (com suas cargas de subjetividades vieses ideológicos, etc.). Nesse sentido, o historiador tem o papel fundamental na escolha do documento histórico e na utilização dos métodos de investigação científica que corroborem os fatos apresentados em seu conteúdo.

De acordo com o célebre historiador francês Jacques Le Goff (2003, p. 547), “[...] o documento não é inócuo, mas uma montagem consciente ou inconsciente da história, da época e da sociedade que o produziram”. Logo, o documento histórico em sentido lato, está invariavelmente eivado e coberto de intencionalidades:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (LE GOFF, 2003, p. 545).

A construção da história de uma sociedade se dá através da memória e dos documentos históricos legados, pois é neles que ficam registrados os fatos marcantes e corriqueiros de uma determinada época. A história é feita não apenas de mudanças, mas de permanências e continuidades (PROST, 2015). Contudo, convém assinalar que a noção de documento ao longo do tempo, sobretudo nos meados do século XX, foi ganhando um sentido muito mais abrangente, inclusive como *monumento*, distanciando-se cada vez mais daquela história eminentemente política de outrora feita com uma tipologia de fonte muito limitada em textos e documentos escritos (BARROS, 2012).

Em grande medida essa mudança se deu devido ao contínuo processo de renovação da historiografia ocidental, que, abrindo-se a novas abordagens (inclusive interdisciplinares), problemas, objetos e metodologias (BURKER, 1992),⁴ produziu uma historiografia riquíssima e trazendo a lume fontes documentais não

4 A esse respeito sugerimos consultar à clássica coleção de ensaios organizada por Le Goff e Nora (1988).

muito usuais como: obras literárias, dados estatísticos, imagens iconográficas, canções, filmes, testamentos, jornais, fontes orais etc. (BARROS, 2012; REIS, 2000). Ato contínuo, a leitura que Le Goff (2003) faz sobre a ideia de documento como monumento, é que ele carrega as marcas próprias e indeléveis do seu tempo.

Através dos documentos (registros históricos) é possível identificar e entender, senão toda, mas parte da trajetória e dos processos humanos no tempo e no espaço, pois são fontes subsidiárias e complementares do *métier* do historiador. São fontes de conservação e “recuperação” (REIS, 2000, p. 123) da memória coletiva, na medida em que permite ao homem consultá-las e explorá-las das mais variadas formas, intensificando a pesquisa histórica ao disponibilizar ao pesquisador através das análises, a possibilidade de novas versões e interpretações dos fatos ocorridos no passado.

Resgatar esse passado significa, primeiramente, dar voz aos documentos históricos, perquirindo-os nas suas menores marcas, exumando-os nas suas informações mais concretas ou mais modestas, iluminando as lembranças mais apagadas (DEL PRIORE, 2000, p. 15).

Os documentos, enquanto fontes essenciais de renovação de conhecimentos para o ensino da história escolar, contribuem para desmistificar e provar que aprender história não se limita tão somente ao ato de memorizar e decorar artificialmente datas e fatos (didática “mnemônica factual”). O educando, quando estimulado enquanto potencial pesquisador, compreende que conhecer história não se limita apenas a entender o enredo e a narrativa dos fatos em si; é preciso construí-los, problematizando-os, relacionando-os com as experiências do cotidiano e de sua conseqüente realidade concreta (PINSKY, 2010).

Nesse sentido, o documento é importante na formação do homem crítico e na investigação científica, no momento em que o pesquisador encontra nestes as respostas de que precisa para a análise de seu objeto de estudo. Pois como afirma Del Priori (2002, p. 7) no artigo *Fazer história, interrogar documentos e fundar a memória: a importância dos arquivos no cotidiano do historiador*: “[...] a história não se define pelo seu objeto, nem pelos documentos que lhe permitem

reencontrar o fato, mas pela pergunta, o problema que é colocado aos documentos”.

As informações contidas no documento, quando devidamente utilizadas, são fontes essenciais da pesquisa histórica, científica, social e política. Ou seja, é a base empírica da produção intelectual, uma vez que o documento precisa ser intelectualmente lapidado e dissecado, pois, sozinho, isolado e ensimesmado o mesmo se esvai de sentido, tonando-se às vezes anacrônico em seu próprio tempo e contexto. Para o/a historiador/a e o/a pesquisador/a o documento é fonte inesgotável de informação. Um mesmo documento pode ser interrogado sobre várias questões/perspectivas/ângulos, e por diferentes métodos.

Por isso, as pesquisas realizadas através da análise e questionamentos feitos às fontes primárias não se esgotam, sobretudo porque cada pesquisador tem uma forma particular ou subjetivamente pessoal de lidar com cada documento. Diferentes perguntas feitas aos mesmos documentos permitem conseqüentemente que se alcance diferentes respostas, ensejando até novas e pertinentes questões; e assim se avança, à maneira de uma engrenagem dialética o saber historiográfico.

Outro ponto fundamental que não pode deixar de ser mencionado é quanto a necessidade da comunidade científica e da sociedade em geral entender que os documentos vão além de registros criados em virtude da burocracia administrativa do Estado ou das mãos dos homens de poder. Tais registros são também fontes do saber, são evidências da realidade cujas informações traduzem o olhar do sujeito histórico sobre a sociedade, por isso devem ser preservados na sua integridade. Os documentos são assim um enclave de histórias e sentidos.

Por meio da sua sistemática digitalização, o acesso às fontes primárias permitirá ao público não apenas conhecer a história, mas utilizá-las para contribuir na ampliação da produção de novas pesquisas e para a escrita da própria história. Uma sociedade bem informada, conhecedora de sua história, com sua propriedade intelectual desenvolvida, é capaz de garantir e valorizar sua cultura, além de contribuir para o desenvolvimento de seu Estado.

O processo de digitalização

A digitalização é a reprodução por varredura eletrônica em disco ou outro suporte de alta densidade que permite a visualização do documento em terminal e, por sua vez, possibilita o acesso de mais de um usuário à fonte, além disso, mantêm os originais em segurança. Digitalizar um documento não é simplesmente pegar, *scannear* e pronto! O documento deve ser submetido previamente ao minucioso e artesanal trabalho de higienização e catalogação e por fim, digitalização.

O equipamento deve ser específico, de acordo com cada documento trabalhado e o estado de conservação em que este se encontra. No mercado atual, existem disponíveis diversos tipos de equipamentos de captura digital para imagens que se aplicam aos diversos tipos de documentos arquivísticos. Dentre eles, destacam-se: os escâneres de mesa, escâneres planetários⁵, câmeras digitais, escâneres de produção e alimentação automática, etc.

Para que o processo de digitalização ocorra de forma eficaz, são necessários alguns passos, a saber: delimitar o universo documental a ser digitalizado; definir políticas de utilização de objetos digitais; definir formas de recuperação e armazenamento; estimativa de recursos necessários; técnicos qualificados: operadores, informáticos, arquivistas e bibliotecários; equipamento: hardware e software de captura, processamento, armazenamento e acesso; prever os custos com a manutenção, gestão de redes e custos de acesso.

É comum que muitos registros documentais textuais, pelo estado de abandono e deterioração em que encontram nos fundos dos arquivos de instituições e órgão do poder público local, estejam em iminente risco de se perderem por conta do descaso e da pouca atenção que lhe são dadas. Para fazer frente a isso, em certos casos costuma-se adotar como medida preventiva a digitalização dos mesmos na tentativa de preservar esses documentos para que

⁵ Instrumento de aporte tecnológico capaz de digitalizar documentos de diferentes tipos e de forma ágil e sem muito manejo.

fiquem ausentes do risco de extinção, preservando desse modo o formato físico e o digital.

A digitalização de documentos de valor histórico, permanente, hoje é um recurso comumente utilizado por facilitar a divulgação das informações contidas nestes. E por reduzir o risco de perda desse material em função da ação do tempo e da má conservação em locais inadequados e do frequente manuseio sobre os documentos, é necessário um planejamento prévio de qualidade para definir as prioridades do acervo a ser digitalizado.

O CONARQ defende que a preservação da informação em formato digital não se limita ao domínio tecnológico, envolve também questões administrativas, legais, políticas, econômico-financeiras. Envolve, sobretudo, a descrição dessa informação por meio de estruturas de dados que viabilizem o gerenciamento da preservação digital e o acesso no futuro (HOLLÓS, 2010). Além disso, também afirma que preservar exige compromissos de longo prazo entre os vários segmentos da sociedade: poder público, indústria de tecnologia da informação, instituições de ensino e pesquisa, arquivos e bibliotecas nacionais e demais organizações públicas e privadas, pois embora a digitalização facilite o acesso às informações, estas apresentam certa instabilidade.

A digitalização dos acervos é complexa por exigir planejamento, haja vista que o custo de implantação desse projeto é elevado, bem como a atualização e manutenção de versões de software e hardware para garantir a preservação e acessibilidade desse material. É importante lembrar que o cuidado durante do processo de digitalização dos originais é fundamental, pois correm riscos de degradação ao ser expostos a excessiva luminosidade e ao manuseio incorreto. Por isso, os métodos necessários para se preservar os documentos variam de acordo com o suporte físico.

Daí a necessidade de políticas públicas voltadas para a manutenção desses documentos e do envolvimento de todos os segmentos da sociedade. Provavelmente a digitalização seja uma das últimas garantias de se manter viva as informações arquivísticas de um Estado e a disponibilidade destas para as

gerações futuras. Digitalizar os documentos históricos é preservar a memória histórica e social de um povo como um bem público de importância imensurável.

A preservação da memória cultural do amapaense: o Museu Joaquim Caetano da Silva

O estudo exploratório desta pesquisa foi realizado por meio de visitas periódicas ao Museu Joaquim Caetano da Silva (MHJCS). A intenção foi de conhecer e identificar se há possíveis métodos de migração dos documentos físicos para o meio digital. Para tanto, diálogos informais foram mantidos com alguns funcionários do mesmo. O Museu é um órgão estadual que foi criado para exercer um importante papel junto à sociedade na preservação do patrimônio material e imaterial do Amapá.

Transmissor do conhecimento, da informação e responsável por divulgar os acontecimentos históricos do Estado, o MHJCS é um dos guardiões da memória cultural do Amapá. Como bem afirmou Santos (1999), o museu deve ser um espaço integral ou integrado, com ênfase no homem, na sua relação com o meio, na abordagem da totalidade dos problemas da sociedade, tendo como elementos básicos um território, um patrimônio global e uma população.

O MHJCS tem sua origem ligada ao extinto Território Federal do Amapá (TFA)⁶, durante o governo de Janary Gentil Nunes. Criado em 1949, com o nome de Museu Territorial, de quem herdou o acervo eclético constituído de amostras de peças minerais, botânicas, exemplares da fauna regional taxidermizados, indumentária, armamentos de personalidades políticas do estado e etc. Em 04 de maio de 1988, o governador Jorge Nova da Costa extinguiu o MHJCS.

⁶ O Território Federal do Amapá (TFA) foi criado pelo Decreto-Lei n. 5.812 durante o governo do presidente Getúlio Vargas. A região foi desmembrada do estado do Pará, e equivalente ao atual estado do Amapá. O primeiro governador do Território amapaense foi Janary Gentil Nunes, oficialmente investido no cargo em 25 de janeiro de 1944 permanecendo até 01 de fevereiro de 1956, durante o governo de Juscelino Kubitschek, quando deixou o posto de chefe do executivo do Território. Ver: LOBATO, Sidney da Silva. *A cidade dos trabalhadores: insegurança estrutural e táticas de sobrevivência em Macapá (1944-1964)*. 1. ed. Belém: Paka-Tatu, 2019.

Entretanto, através do Decreto nº 112 de 16 de novembro de 1990, o governador Gilton Pinto Garcia, reativou o MHJCS, cujo nome foi dado em homenagem ao médico e diplomata gaúcho Joaquim Caetano da Silva, autor da obra célebre obra *L'Oyapoc et L'Amazone* (SILVA, 2017).⁷ O prédio que sediava a antiga Intendência de Macapá⁸ (terceiro prédio mais antigo da cidade ainda de pé), em restauração na época, foi escolhido para ser a sede do museu. Segundo o decreto de criação, o MHJCS tinha como objetivo colecionar, estudar e divulgar tudo o que interessa ao conhecimento do homem e da terra amapaense (DIÁRIO OFICIAL, 1990).

Em virtude da restauração de seu atual prédio e depois de ordens administrativas, o museu, durante os anos de 1990 do século passado, funcionou até o ano de 1993 no Teatro das Bacabeiras no centro da cidade de Macapá. Entretanto, em meados de 1998 foi transferido para um recinto no interior da Fortaleza de São José de Macapá, onde provavelmente encontra-se parte de seu acervo. Enquanto a instituição funcionava provisoriamente nas dependências da Fortaleza de São José de Macapá, o prédio do Museu entrou num moroso processo de restauração. Desde a sua criação, o museu recebeu diversas denominações.

Atualmente, é denominado museu histórico. Embora ainda não possua um acervo contabilizado, lá encontram-se documentos manuscritos, datilografados e fotografias. Também há uma diversidade de material arqueológico, adquiridos através de doações de populares, órgãos públicos e do extinto Museu Territorial. A seguir reproduzimos uma foto do dito museu registrada em 2014, ano em que a instituição fora infelizmente fechada em razão da precarização de sua estrutura física.

⁸ De acordo com Santana o “Museu Histórico Joaquim Caetano da Silva funciona, atualmente, no prédio da antiga Intendência de Macapá, situado à Av. Mario Cruz, n. 376, bairro central, designado como sua sede própria em novembro de 1990. Este prédio é um dos mais antigos de Macapá, tendo sido construído após a Proclamação da República, por volta de 1895, para abrigar a Intendência Municipal de Macapá [...] O prédio da Antiga Intendência é o único em estilo neoclássico que ainda sobrevive em Macapá e que poderia ser considerado como Patrimônio Histórico do Estado, porém ainda não foi providenciado seu tombamento” (SANTANA, 2019, p. 32).

Figura 1 Frontispício do Museu Histórico Joaquim Caetano da Silva



Fonte: Acervo pessoal, 2014.

Em 2009, o MHJCS foi reaberto como um espaço cultural multiuso para as atividades de difusão e educação, como a organização de uma biblioteca com atendimento ao público, além de setor administrativo plenamente equipado e mobiliado. No nível do porão, encontram-se a reserva técnica e o laboratório de restauração. O museu é um espaço representativo da arquitetura e da história cultural e política do Amapá. Neste espaço, pode-se observar o testemunho vivo do crescimento, da luta e da constituição da identidade e da memória coletiva, que abrange o vasto patrimônio ambiental do povo amapaense.

Por vários anos, o MHJCS participou das programações culturais que integram a programação oficial da Semana Nacional dos Museus. Durante os eventos, o MHJCS desenvolveu no interior de seu espaço físico diversas atividades e ações direcionadas ao público local e aos turistas. Dentre tais ações, destacam-se: exposições, seminários, oficinas, exhibições de música, teatro, dança e cinema, além de outras atrações.

Até o ano de 2008, o museu tinha como uma de suas atribuições principais o resgate de sítios arqueológicos. Entretanto com a criação da gerência de pesquisa em arqueologia no Amapá, esta atribuição passou a ser exclusivamente do Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá (IEPA). O MHJCS está localizado no centro da cidade de Macapá-AP, nas proximidades do rio Amazonas. Desde dezembro de 2014, ele está fechado para a visitação do público. A Secretaria de Estado da Cultura (SECULT), órgão responsável pela gestão do museu, informou que a estrutura do prédio começou a ficar seriamente deteriorada e precisou de reforma.

Os reparos estruturais iniciaram em março de 2015, com previsão para ser reaberto em julho de 2015. Entretanto, até o presente momento (julho de 2020), as obras ainda não foram integralmente concluídas e a sua abertura continua sendo protelada. Historicamente, o MHJCS é o terceiro prédio mais relevante do Amapá. Fica atrás somente da antiga Igreja São José e do Museu Fortaleza de São José de Macapá. Seu valor cultural é inestimável.

Por fim, todo esse deliberado descaso levado a cabo pelo poder público para com o conjunto do patrimônio cultural local e nacional vistos nos últimos tempos, é sintoma de um problema muito maior, qual seja: o incendiário projeto político-ideológico em voga, cujo mote é o total desprezo pelas instituições de salvaguarda e proteção dos bens culturais do país e para o qual as últimas consequências é levar as cinzas os referenciais de nossa memória e história.

A conservação dos documentos históricos e da memória da população

As dificuldades em se escrever a história do Amapá reside, em grande medida, no acesso ágil e facilitado às fontes. A ausência de um arquivo público potencializa esses obstáculos. O estado possui uma diversidade de fontes, contudo, elas não estão disponíveis ou organizadas. Como dito anteriormente, o acervo do MHJCS não está contabilizado. No momento, o público não tem acesso aos documentos escritos, exceto os expostos no salão ou os presentes na biblioteca. Como os equipamentos não estão funcionando, para assegurar o cuidado com os

documentos primários, o público não pode manuseá-los por ser necessário todo um cuidado, uma prática que estes não possuem.

Atualmente, os documentos presentes no MHJCS encontram-se reservados em uma sala, onde há o cuidado com a umidade e a temperatura. Essas atitudes foram tomadas pelo poder público devido as mudanças sofridas durante os anos de 1990. Nesse período, muitos documentos foram perdidos, sobretudo os que foram para as dependências da Fortaleza de São José de Macapá, em virtude da umidade presente no monumento.

Segundo entrevista realizada em 2012 com a técnica responsável pela conservação dos documentos do MHJCS, desde 2009, o museu é alvo do “Projeto Salvar”. Financiada pela Petrobrás, o projeto objetiva digitalizar os acervos de documentos históricos do estado do Amapá presentes no museu. Contudo, na prática, não há ainda uma política específica para digitalizar esses acervos. Tecnicamente, os funcionários do museu sabem dos cuidados que se tem para a conservação destes, mas faltam recursos para isso.

O projeto de digitalizar os documentos históricos presentes no acervo do museu ainda não foi concluído e atualmente está parado. Segundo o que se apurou, não há técnicos, equipamentos específicos e suficientes para a realização desse trabalho, bem como se desconhece dotação de orçamento e verbas destinadas para tal fim. Desde a década de 1990 do século passado, se discute no estado a questão da criação do arquivo público e da manutenção deste. Mas até agora, nada foi feito de fato para a implantação de uma política específica destinada à conservação da memória documental e cultural do Amapá.

Trabalhar a memória cultural do estado, com vistas à identificação da sociedade para com sua cultura não exige apenas promover shows culturais, amostras, exposições, dentre outros. Exige o desenvolvimento de projetos que aproximem a sociedade de suas origens, que permita a esta se reconhecer e entender o processo de desenvolvimento de seu meio, lugar e sociedade. Digitalizar esses documentos é uma das formas de aproximar e engajar a população, facilitando o acesso da mesma ao seu passado por meio eletrônico,

uma vez que diante da possibilidade do fácil acesso, crianças e adultos terão a oportunidade de conhecer e se identificar com sua história.

De acordo com a Constituição do Estado do Amapá, Seção III – Da competência do Estado – artigo 12 (AMAPÁ, 1991), compete ao Estado legislar sobre: proteção do patrimônio histórico, cultural, turístico e paisagístico. Portanto, conservar esses documentos e disponibilizá-los à sociedade é um dever do Estado, mas que infelizmente, até o presente momento, ainda não fez nada de concreto em relação a isso.

É importante também que se diga, que o museu ainda não dispõe de técnicos específicos para lidar com o trabalho profissional de digitalização. Verificou-se a falta de vários profissionais especializados no espaço do MHJCS. Dentre eles, citam-se: bibliotecários, arqueólogos, museólogos, especialistas em informática e especialistas em digitalização dos documentos históricos.

Embora os custos na digitalização sejam elevados a princípio, se comparados aos custos gastos na preservação de acervos de suportes tradicionais, a digitalização é muito mais viável, com um custo bem menor. Além disso, poupa os originais do manuseio constante. De acordo com a conservação deste, um documento digitalizado pode durar anos, em média, chegam a durar 100 vezes mais que mídias físicas.

A preservação da totalidade da massa documental produzida por algumas organizações, física ou digitalmente, seria um grande peso no orçamento. Por outro lado, sua total eliminação seria um golpe na história. O arquivo criado por uma organização não conta apenas sua história, mas, aliado a um conjunto testemunhal composto por informações externas, arquivísticas ou não, constitui memória, cuja extensão pode se revelar surpreendente (BELLOTO, 2004, p. 271).

É importante lembrar que embora as ameaças aos documentos em suportes tradicionais sejam inúmeras, qualquer tipo de documento independente de seu suporte físico está sujeito às ameaças. Por isso a necessidade do Estado auxiliar no suporte desses documentos, bem como buscar auxílio externo para a migração digital, já que não possui recursos nem meios próprios para digitalizá-los. É pertinente ressaltar que, em 2003, o governo federal, através do Ministério da

Cultura (MinC) desenvolveu um plano de implementação de políticas públicas para museus, dando sinais do reconhecimento da importância dos museus na vida cultural e social brasileira.

Embora estas políticas de incentivos e reconhecimento aos museus nacionais seja uma realidade nacional, alguns estados não estão priorizando e/ou desenvolvendo políticas públicas para a preservação da cultura/história de seu povo. O Amapá está incluso nesse grupo. Portanto, avalia-se que a efetivação de projetos de incentivo aos museus do Amapá exige o resgate da relação estado/sociedade. Acreditamos que os museus amapaenses são espaços legitimadores de ideias, além de espaço educativo rico em proporcionar reflexão e discussão sobre a história e cultura brasileira.

Considerações finais

A falta de uma política voltada especificamente para a preservação dos acervos de documentos históricos do Amapá é um dos fatores responsáveis pelo relativo atraso no desenvolvimento científico e cultural do estado. Essa ausência põe em risco a própria história local, pois muitos documentos já foram perdidos em função do descaso: em alguns momentos pelos próprios órgãos, repartições e secretarias públicas dos diferentes poderes do estado, em razão do destino incorreto dado aos acervos.

Digitalizar esses documentos é a garantia da preservação da memória cultural do Estado e do acesso destes às gerações futuras, sendo de fundamental importância ações públicas voltadas à preservação desse patrimônio. Nos estudos e pesquisas históricas, trabalhar com fontes documentais é motivador, pois permite ao educando a possibilidade de explorar novas descobertas e interpretações sobre o objeto de estudo. E uma vez digitalizados esses documentos, todos terão acesso direto as fontes.

Isso possibilita o desenvolvimento de novas pesquisas e o enriquecimento da historiografia amazônica, uma vez que a dificuldade do acesso às fontes

históricas tem limitado esse processo. Se as ações públicas se preocuparem com a construção do conhecimento e da conscientização histórica da população - por meio de medidas voltadas para a necessidade de projetos para a educação patrimonial e para o processo de digitalização dos documentos históricos do Estado - a sociedade de modo geral terá oportunidade de se reconhecer e valorizar sua herança cultural.

A digitalização dos documentos históricos do estado do Amapá só tem a enriquecer no desenvolvimento do Estado. Esse processo disponibilizará informações para um número maior de pessoas, o que aumenta a possibilidade de novas pesquisas e projetos para a região. Portanto, a digitalização não deve se restringir apenas ao acervo do museu, o ideal é iniciar por ele e se externar aos demais documentos presentes na Fortaleza de São José de Macapá, na Biblioteca Pública Professora Elcy Lacerda e no Museu Sacaca. Afinal, a digitalização da memória cultural do Amapá possibilitará não somente que a população tenha acesso à sua história, mas que o mundo e o resto do Brasil conheçam e aprendam um pouco mais com essa região tão rica, mas ainda pouco conhecida e valorizada pelo próprio país.

Referências

AMAPÁ. Museu Joaquim Caetano da Silva. **Histórico**. Disponível em: <<http://www.amapaturismo.com.br/portal/index2.php?pg=noticia&id=504>>. Acesso em: 10 out. 2019.

AMAPÁ. Portal G1. **Informações dos livros de registros de óbitos do AP serão digitalizados**. 03/07/2016 - 08h13. Disponível em: <<http://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2016/07/informacoes-dos-livros-de-registros-de-obitos-do-ap-serao-digitalizados.html>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

AMAPÁ. Governo do Estado do Amapá. **Diário oficial, nº 0463, p. 4, 1990.** Macapá, 1990.

BARROS, José D'assunção. **Teoria da história volume V: a escola dos Annales e a Nova História.** Petrópolis: Editora Vozes, 2011. v. 4.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador.** Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil.** Brasília, 1988. Disponível em <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/con1988/CON1988_30.06.2004/CON1988.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2020.

BRASIL. **Constituição do Estado do Amapá.** Macapá, 1991. Disponível em: <<http://www.al.ap.gov.br>>. Acesso em: 08 fev. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Arquivos (CONARQ). Disponível em: <<http://www.conarq.arquivonacional.gov.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm>>. Acesso em: 08 fev. 2020.

BELLOTO, Heloísa Liberalli. **Arquivos permanentes: tratamento documental.** 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

BURKE, Peter. **A revolução francesa da historiografia: a Escola dos Annales (1929-1989).** São Paulo: Ed. UNESP, 1992.

CARDOSO, Francinete do Socorro Santos Cardoso. **Entre conflitos, negociações e representações: o Contestado franco-brasileiro na última década do século XIX.** Belém: UNAMAZ/UFPA/NAEA, 2008.

CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade.** A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.2. Rio de Janeiro, Editora: Paz e Terra S/A, 2002.

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

DEL PRIORE, Mary. Fazer história, interrogar documentos e fundar a memória: a importância dos arquivos no cotidiano do historiador. Territórios e Fronteiras: **Revista de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso**. Cuiabá, v. 3, n. 1 jan – jun 2002. Disponível em: <<http://www.upf.br/ahr>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

GRUNBERG, Evelina. **Educação Patrimonial**: Utilização dos Bens Culturais como Recursos Educacionais. Museologia Social. Porto Alegre. Secretaria municipal de cultura, 2000.

HALBWACHS, Maurice (1877-1945). **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 2004.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Tradução Adelaine La Guardia Resende. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HOBBSAWM, Eric. **A era das revoluções**: Europa 1789-1848. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HOLLÓS, Adriana Cox; et al (org). Conselho Nacional de Arquivos-CONARQ. **Recomendações para Digitalização de Documentos Arquivísticos Permanentes**, abril, 2010.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. **O que é Educação Patrimonial**. 2003. Disponível em:<<http://stoa.usp.br/biacavalcanti/files/616/4128/Educa%C3%A7%C3%A3o%20patrimoia>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 5. ed. Trad. De Bernardo Leitão Campinas: Editora Unicamp, 2003.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Org.). **História: Novos Problemas, Novas Abordagens, Novos Objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. v. 3. [original: 1974].

PAZ, Adalberto Júnior Ferreira. **Repúblicas contestadas: liberdade, trabalho e disputas políticas na Amazônia do século XIX**. 2017. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas-SP, 2017. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/330590>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. Apresentação. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (org.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2015.

PINSKY, Carla Bassanezi; Jaime PINSKY. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

PROST, Antoine. **Dozes lições sobre a história**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

REIS, José Carlos. **Escola do Annales: a inovação em História**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTANA, Marcelo Moreira. **Museu Histórico Joaquim Caetano da Silva: história e Memórias**. 2019. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História), DFCH – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2019.

SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura. **Reflexões sobre a nova museologia**. Salvador - BA: [s.n.], 1999.

SILVA, Joaquim Caetano da. **O Oiapoque e o Amazonas: questão brasileira e francesa**. Tradução de Ana Paula Leitão e Marlene da Silva Furtado de Mendonça – Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2017.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKER, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Tradução de Magna Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. pp. 39-62.

SOBOUL, Albert. **A revolução Francesa**. Edição comemorativa do bicentenário da Revolução Francesa, 1789-1989. Rio de Janeiro: Bertrabd Brasil, 1989.

SOBRE OS AUTORES

ADRIANA ZIERER

Pós-Doutorado na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS). Doutora em História. Docente da Graduação e Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e professora da Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). É coordenadora dos Laboratórios de Pesquisa Brathair (Grupo de Estudos Celtas e Germânicos) e Mnemosyne (Laboratório de História Antiga e Medieval). Diretora da revista *Mirabilia*: www.revistamirabilia.com, e atualmente editora-chefe da revista Brathair: ppg.revistas.uema.br/index.php/brathair.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5098951451070268>.

E-mail:

adrianazierer@gmail.com

ANA CRISTINA ROCHA SILVA

Doutora em Ciências: Desenvolvimento Socioambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, da Universidade Federal do Pará (PPGDSTU/NAEA/UFGA). Mestra em Direito Ambiental e Políticas Públicas pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Licenciada e bacharela em História, especialista em História da Amazônia. Membro do Grupo de Pesquisa Biodiversidade, Gestão dos Recursos Naturais e Sociedade no Escudo das Guianas (UFGA/CNPQ). Professora Adjunta I da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), vinculada ao curso de Licenciatura em História (campus Binacional). E-mail: tinastn@hotmail.com

ANA PAULA CANTELLI CASTRO

Possui graduação em História pela Universidade Federal de Uberlândia (2000) e mestrado em História pela Universidade Federal de Uberlândia (2003). Atualmente é professor efetivo da Universidade Federal do Piauí. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil, atuando principalmente nos seguintes temas: gênero, violência, memórias, teorias da história, ensino de história.

ALEXANDRE GUIDA NAVARRO

Historiador, mestre em Arqueologia pelo Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE/USP), doutor em Antropologia pela Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) e possui dois pós-doutoramentos: um pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

em 2008 e outro na University of Illinois at Chicago em 2017, onde foi, também, Professor Visitante com bolsa da Fulbright Institution (modalidade Visiting Professor Award). Publicou livros, artigos e capítulos de livro sobre a civilização maia e sobre as estearias do Maranhão. Atualmente é o coordenador do Laboratório de Arqueologia (LARQ) professor Associado II do Departamento de História (DEHIS) e Programa de Pós-Graduação em História Social (PPGHIS) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e um dos líderes do grupo de pesquisa REHCULT (História, Religião e Cultura Material. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2783679274184244>. E-mail: altardesacrificios@yahoo.com.br

ALEXANDRE RODRIGUES DE SOUZA

Atualmente é professor substituto do curso de História na Universidade Federal do Piauí (UFPI), campus Picos. Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense/UFF e Mestre em História pela mesma universidade. Graduado em História pela Universidade Estadual de Montes Claros/UNIMONTES. Possui experiência no ensino básico e superior, além de atividades na área de educação em Museus. Os temas de pesquisa e publicações estão ligados à área de História do Brasil, História Moderna, Memória, Patrimônio e Educação em Museus. E-mail: alexandrerdouglasou@gmail.com

AVELINO GAMBIM JÚNIOR

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Arqueologia do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor colaborador no curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP, campus Marco Zero). E-mail: avgambimjunior@gmail.com

CARLOS JORGE PAIXÃO

Pós-Doutorado em Educação pela FE-UNICAMP, 2011-2012. Doutorado em Educação pela UNESP, 1999; Mestrado em Educação (Currículo) pela PUC-São Paulo, 1993; Especialização em Planejamento e Avaliação Educacional (FICOM, 1989); Especialização em Metodologia do Ensino Superior (UNESPA, Convênio MEC/SESU/CAPES, 1988); Membro do Corpo Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação do ICED-UFPA, atuando na Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade (Mestrado e Doutorado). Grupos de Pesquisa / Diretório do CNPq: 1) Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Teorias, Epistemologias e Métodos

da Educação - EPsTEM / UFPA; 2) Pesquisador Colaborador do Grupo de Estudos e Pesquisas PAIDEIA da FE-UNICAMP. *E-mail*: cjp@ufpa.br.

CÉLIA SOUZA DA COSTA

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Mestre em Direito Ambiental e Políticas Públicas pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Especialista em Docência do Ensino Superior e especialista em Educação Especial e Inclusiva. É bacharela em Direito e Comunicação Social (habilitação em Jornalismo) e Licenciada em Filosofia e Pedagogia. É professora, jornalista, palestrante e mentora acadêmica. É pesquisadora associada ao Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura (CLAEC). Tem interesse em temas e pesquisas em Educação Especial e Inclusiva, Educação Profissional, Cultura e Escola, Educação Ambiental Patrimonial, Etnografia, Decolonialidade, Cultura Amazônica, Relações Étnico-Raciais, Minorias, Práticas Sociais, Educação Popular, Justiça Social, Direito Ambiental, Ética, Liberdade, Dialética, Hegel, Filosofia Intercultural, Filosofia do Direito. E-mail: celia.amapa@hotmail.com

DAYSE MARINHO MARTINS

Doutora em Políticas Públicas (UFMA) Doutoranda em História (PPGHIS UFMA). Mestre em Cultura e Sociedade (UFMA). Graduada em Pedagogia, História, Filosofia, Sociologia e Psicologia. Graduanda em Geografia. Especialista em áreas das Ciências Humanas: Psicopedagogia Clínica e Institucional; História do Brasil; Educação Infantil; Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia; Metodologia de ensino de História; Ensino de História da África e do Maranhão; Planejamento educacional e políticas públicas; Ludopedagogia; Neuropsicopedagogia; Educação Especial/Inclusiva; Psicologia Educacional; Psicologia Infantil; Arqueologia; Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada à EJA; África e suas diásporas; Etnologia indígena, Antropologia Brasileira, Fundamentos e Organização Curricular, Educação Integral e Integrada, Saúde Mental e Atenção Psicossocial, Educação Profissional e Tecnológica, Pedagogia Hospitalar e Carcerária. Membro do Grupo: História, Religião e Cultura Material – REHCULT/ UFMA. Professora da SEMED São Luís. Especialista em Educação da SEDUC/MA, Assessora da Diretoria de Ensino no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA). Psicóloga CRP 22/03627. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6241320963943327>. E-mail: daysemarinho@yahoo.com.br.

DÉBORA CRISTIANE BLOIS NASCIMENTO

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Antropologia/Arqueologia/PPGA-Universidade Federal do Pará/UFPA com bolsa de estudo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES. Graduada em Letras (Língua Portuguesa) e em Museologia pela UFPA. Foi Bolsista de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Pesquisa/CNPq-UFPA. Projeto de pesquisa atual: “Arqueologia amazônica e da desmistificação do profissional arqueólogo”. *E-mail*: debyblois@gmail.com.

DIOGO JORGE DE MELO

Professor da Universidade Federal do Pará no curso de bacharelado em Museologia. Doutor em Ensino e História de Ciências da Terra pela Universidade de Campinas (UNICAMP) e em Museologia e Patrimônio pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e mestre em Geologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Especialista em Relações Étnico-Raciais e Educação pela CEFET e em Paleopatologia pela ENSP/FIOCRUZ. Bacharel em Museologia pela UNIRIO e em Biologia pela Universidade da Cidade. Atualmente desenvolve pesquisas sobre teoria museológica, religiões afro-diaspóricas no contexto amazônico e em História da Ciência, abordando transversalmente questões de gênero e relações étnico-raciais. E-mail: diogojmelo@gmail.com.

EDINALDO PINHEIRO NUNES FILHO

Arqueólogo, Historiador, Graduando em Arquitetura e Urbanismo. Professor Associado do Colegiado de História da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Graduado em História-UFPA. Mestre em Arqueologia-UFPE. Doutorado em Ciências: Desenvolvimento Socioambiental pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Pós-Doutor em História Contemporânea – Coimbra/Portugal. Coordenador do Laboratório de História Militar (LAHIM). E-mail: edinaldopnfilho@outlook.com

ELIVALDO SERRÃO CUSTÓDIO

Doutor em Teologia pela Faculdade EST em São Leopoldo/RS. Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Atualmente é professor permanente no Mestrado em Educação da UNIFAP. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Interculturalidade e Relações Étnico-Raciais (UNIFAP/CNPq). E-mail: elivaldo.pa@hotmail.com

ELIZABETH SOUSA ABRANTES

Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Lisboa. DOUTORA em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). MESTRA em História do Brasil pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). LICENCIADA em História pela Universidade Federal do Maranhão. Professora Adjunta do Departamento de História e Geografia, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Coordenadora do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Gênero e Educação do Maranhão (NUPEGEM). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7559467621216584>. E-mail: bethabrantess@yahoo.com.br

FILIPE NOE DA SILVA

Possui graduação em História pela PUC Campinas (2012) e mestrado em História da Cultura pela Universidade Estadual de Campinas (2016). Desenvolve pesquisa documental sobre escravidão e sociedade no Império Romano a partir da Epigrafia Latina. É de interesse para as áreas de História da Ciência, História da História, Patrimônio Cultural e Arqueologia. Entre os anos de 2015 e 2019 fui docente da Universidade Estadual de Campinas, sempre na disciplina de História Antiga e Cultura Material.

HELENA DO SOCORRO ALVES OUADROS (*in memoriam*)

Doutora em Educação – UFPA. Mestre em Educação - IJNAMA. Pedagoga. Especialista em Ação Educativa e Cultural em Museus (IJNI-RIO) e em Educação Ambiental (NIJMA/UFPA). Funcionária do Museu Paraense Emílio Goeldi desde 1982. é Tecnologista Sênior da Coordenação de Museologia/Serviço de Educação. Recebeu com o Projeto "Educação e Conservação de Espécies Aromáticas Nativas da Amazônia" o Prêmio para Projetos educacionais educação para conservação de espécies nativas em 2006. Participa como articuladora/conselheira do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) no Ponto de Memória de Belém do Pará no bairro da Terra Firme e desde 2009. E-mail: hquadros@museu-goeldi.br.

HELENA DORIS DE ALMEIDA BARBOSA

Doutora em Desenvolvimento Socioambiental e Mestre em Planejamento do Desenvolvimento pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido do NAEA/Universidade Federal do Pará/UFPA. Bacharel em Turismo, Licenciada e Bacharel em Ciências Sociais/UFPA. É Docente Aposentada da UFPA e Pesquisadora/Docente Colaboradora da Faculdade de Turismo/Instituto de Ciências Sociais

Aplicadas/ICSA-UFPA. Integra os Grupos de Pesquisa: Gestão, Políticas Públicas e Planejamento em Turismo; Áreas Protegidas da Amazônia: Usos e Sustentabilidade e Biodiversidade, Gestão dos Recursos Naturais e Sociedade no Escudo das Guianas e é membro do Instituto Histórico e Geográfico do Pará. *E-mail*: hdoris@ufpa.br.

HÉLDER LUIZ BELLO DE MELLO

Bacharel em Museologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), museólogo no Laboratório de Arqueologia da Universidade Federal do Maranhão. Museólogo do Laboratório de Arqueologia (LARQ). Tem interesse em Museologia e curadoria de material arqueológico.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3534774456074269>

JACQUELINE SARMIENTO

Professora da Cátedra de História Americana I da Universidad Nacional de La Plata/Argentina. Doutora em História e Licenciada em Antropologia pela Universidad Nacional de La Plata. Trabalhou temas de mulheres, patrimônio, formas de resistência, história dos animais e dos alimentos no contexto da história atlântica. Realizou estágios pós doutorais no Brasil (Universidade Federal Fluminense/Instituto de História), no México (Escuela Nacional de Antropología e Historia/ENAH) e Alemanha (Max Planck Institute). Coautora do Livro de Cátedra *Desnudar la mirada eurocéntrica. Categorías en tensión en la historia americana*, (Emir Reitano, coordenador). Participa dos projetos de investigação “Procesos socio-culturales y construcción de nuevas identidades en el ámbito del Río de La Plata y Brasil. Siglos XVIII- XIX y la actualidad” (UNLP) e do Projeto RISE (Research and Innovation Staff Exchange) Marie Sklodovska Curie Actions (European Commission) com o título *Morphologies of resistance in the Iberian empires (15th-19th centuries)* (2017-2021). *E-mail*: jacquelinesarmiento@ymail.com

JANISE MARIA MONTEIRO RODRIGUES VIANA

Doutoranda em Ciências do Desenvolvimento Socioambiental, (NAEA/UFPA). Mestra em Gestão de Recursos Naturais e Desenvolvimento Local na Amazônia (NUMA/UFPA). Especialista em Educação Ambiental pelo Núcleo de Meio Ambiente (NUMA/UFPA). Bacharel em Turismo pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Licenciada Plena em Pedagogia pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Atua profissionalmente como Pedagoga na Universidade Federal do Pará (UFPA). Membro do Grupo de Estudo de Educação, Cultura e Meio Ambiente (GEAM / UFPA). *E-mail*: janise_viana@hotmail.com.

JELLY JULIANE SOUZA DE LIMA

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professora colaboradora no curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Campus Marco Zero. E-mail: julianejelly@gmail.com

JOHNY SANTANA DE ARAÚJO

Possui graduação em História Bacharelado pela Universidade Federal do Maranhão (2001), graduação em História Licenciatura Plena pela Universidade Federal do Maranhão (2004), Mestrado em História do Brasil pela Universidade Federal do Piauí (2005) Doutorado em História Social pela Universidade Federal Fluminense (2009). É Professor da Universidade Federal do Piauí e Membro do Programa de Pós-graduação em História do Brasil. Desenvolve pesquisas com ênfase em História do Brasil. Atuando principalmente nos seguintes temas: Formação do Estado Nação, História Militar, Forças Armadas do século XIX ao XXI, História Política e História das Relações Internacionais, Relações Sociais, Políticas e Econômicas no Piauí do século XIX, Escravidão no Brasil do século XIX, Imprensa no Brasil do século XIX. É líder do Grupo de Pesquisa: Núcleo de História, Memória, Sociedade e Política (cadastrado junto ao CNPq). É tutor do Programa de Educação Tutorial/PET, do Curso de Licenciatura em História/UFPI.

JOSÉ MARIA DA SILVA

Graduado em Comunicação Social pela Universidade Federal do Pará, Mestre em Comunicação pela Universidade de Brasília e Doutor em Antropologia Social pela Universidade de Brasília. Fez Pós-Doutorado em Antropologia no PPGAS/UnB, no período 2016-2017. Atualmente é Professor Associado IV da Universidade Federal do Amapá. É autor dos livros *O espetáculo do Boi-Bumbá: folclore, turismo e as múltiplas alteridades em Parintins* (Editora UCG, 2007) e *Amazônia em Contexto: uma perspectiva antropológica* (Editora CRV, 2016).

JOSÉ PETRUCIO DE FARIAS JÚNIOR

Licenciado e bacharel em História pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Franca - 2003), em Pedagogia pela Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ - 2012) e Letras-Ingês (UNIUBE - 2009). Mestre em História, na linha de pesquisa História e Cultura Política pela UNESP/Franca (2012), com estágio de pesquisa na Albert Ludwigs Universität Freiburg (2007), Doutor em História também pela

UNESP/Franca, com período sanduíche na Freie Universität - Berlin (2011-2012). Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2018), atua como Coordenador do Doutorado Interinstitucional em Educação (DINTER UFU-UFPI). É professor efetivo de História na Universidade Federal do Piauí, campus de Picos (2016) e integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em História do Brasil (UFPI).

JÚLIA CONSTANÇA PEREIRA CAMÊLO

DOCTORA em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (2010). MESTRA em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2000). GRADUADA em História pela Universidade Federal do Maranhão (1997). Atualmente é professora Adjunto IV da Universidade Estadual do Maranhão e da Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA–UFMA, na linha de pesquisa “Saberes históricos no Espaço Escolar”. Membro do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Gênero e Educação do Maranhão (NUPEGEM), coordenado pela prof.^a Dr.^a Elizabeth Abrantes e do Laboratório de Ensino de História / Maranhão (LEHMA). Atuando principalmente nos seguintes temas: cultura popular, Literatura de cordel, bumba meu boi, sociedade, história do Maranhão, ensino, educação patrimonial e estágio supervisionado no ensino fundamental e médio. E-mail: jpconstaca@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8274892391684117>

KAREN CRISTINA COSTA DA CONCEIÇÃO

Graduada em História pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Mestre em História Social pelo Programa de Pós-Graduação em História Social pela mesma universidade (PPGHIS-UFMA). Colaboradora do Laboratório de Arqueologia (LARQ/UFMA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1149274323546230>

LAIANE PEREIRA DA COSTA

Mestranda em Arqueologia pela Universidade Federal do Piauí. Possui graduação em História pela Universidade Estadual do Piauí (2009), bacharel em Arqueologia e Conservação de Arte Rupestre da Universidade Federal do Piauí (2017). Tem experiência na área de Educação e Arqueologia, Educação Patrimonial, e desenvolve pesquisas sobre Arqueologia da diáspora africana, participou do Projeto de Educação Patrimonial (EPA) voltado para estudantes da rede pública do ensino fundamental II.

LEANDRO DE FREITAS PANTOJA

Mestrando em História pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Pedagogo e Historiador. Especialista em História e Historiografia da Amazônia pela UNIFAP. E-mail: leandrofreitas1349@gmail.com

LIGIA TEREZINHA LOPES SIMONIAN

Pós-Doutora pela Universidade da Cidade de Nova Iorque (CUNY) e Ph. D. em Antropologia por esta mesma Universidade. É Professora Titular da Universidade Federal do Pará (UFPA) e professora e pesquisadora do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA), onde atua junto aos Programas de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido (PPGDSTU) e em Gestão Pública e Desenvolvimento (PPGGPD). Coordena o Grupo de Pesquisa Biodiversidade, Gestão dos Recursos Naturais e Sociedade no Escudo das Guianas. Integra o Conselho Diretor da Sociedade Internacional da Biodiversidade do Escudo Guianês. Coordena o Museu do Açaí – MAÇAÍ/em processo de estruturação. Desenvolve projetos de pesquisa e de extensão e publica no país e no exterior. *E-mail*: simonianl@gmail.com.

LUIZ TADEU DA COSTA

Mestre em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e Especialista em Museologia pelo Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE/USP). É Professor do curso de Bacharelado em Museologia da Faculdade de Artes Visuais, do Instituto de Ciências da Arte da Universidade Federal do Pará (FAV/ICA/UFPA). Desenvolve projetos de pesquisa e extensão relacionados à educação, museologia e comunicação. *E-mail*: lutaco@hotmail.com.

MAILANE MAÍRA MESSIAS SAMPAIO

Graduanda em Museologia pela Universidade Federal do Pará/UFPA. Atuou como bolsista PIBIC (CNPq/UFPA) em pesquisas acerca da representação, memória, identidade e religiosidade em obras literárias de Dalcídio Jurandir, no âmbito dos projetos “O patrimônio nas teias da memória: representações urbanas na Amazônia Marajoara (1950-1988)” e “Religião, literatura e território: afroindigenismo entre escrituras e oralidades na Amazônia”. Integrou o Grupo de Estudos Culturais na Amazônia (GECA) e atuou voluntariamente no Laboratório de Arqueologia do Programa de Pós-Graduação em Antropologia. *E-mail*: maisampaio@live.com.

MARCELO DE SOUSA NETO

Professor e advogado (OAB-PI n. 15727), possui Pós-doutorado em História pela UFPI (PNPD/CAPES - 2015), Doutorado em História pela Universidade Federal do Pernambuco - UFPE (2009) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí - UFPI (2003). Licenciado em História e Bacharel em Direito pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), possui ainda especialização em História Política (UESPI) e História Sociocultural (UFPI). É professor Associado do curso de História da Universidade Estadual do Piauí, atuando na graduação e na Pós-graduação Profissional em Ensino de História (ProfHistória - UESPI/UFRJ). É Professor Permanente da Pós-Graduação em História do Brasil da UFPI (Mestrado e Doutorado).

MARIA DO AMPARO ALVES DE CARVALHO

Possui graduação em Licenciatura Plena Em História pela Universidade Federal do Piauí (1998), mestrado em História do Brasil pela Universidade Federal do Piauí (2006) e doutorado em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2014). Atualmente é professora adjunta a, nível i da Universidade Federal do Piauí. Tem experiência na área de Arqueologia, com ênfase em Arqueologia, atuando principalmente nos seguintes temas: arqueologia histórica, arqueologia, memória, fazendas e arqueologia histórica, memória, campo de batalha.

MARIA L. S. RITA

Mestranda em Ciências da Religião pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade de Québec à Montréal (UQÀM). É graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: mari.santanarita@gmail.com

MARIA TEREZINHA RESENDE MARTINS

Pós-doutora pela Universidade Fernando Pessoa-Cidade de Porto/Portugal. Presidente da Associação Brasileira de Ecomuseus e Museus Comunitários-ABREMC. Membro do Colegiado Setorial de Museus/Comitê Gestor do Sistema Brasileiro de Museus-SBM/IBRAM. Coordenadora e uma das fundadoras do Ecomuseu da Amazônia-Fundação Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira-Prefeitura Municipal de Belém, com ênfase nos eixos temáticos: cultura, meio ambiente, turismo de base comunitária e cidadania a partir de espaços urbanos e rurais. Área de abrangência, Região Metropolitana de Belém: Distrito de Icoaraci, Ilhas de Cotijuba, Caratateua e Mosqueiro-PA. E-mail: mtrmartins@yahoo.com.br

MONICA PICCOLO

Pós-doutora em História pelo Centro de Estudos Interdisciplinar do Século XX (CEIS/20), Universidade de Coimbra. Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense (2010). Mestre em História Social (1997) e Bacharel em História (1991) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora Adjunto III do Departamento de História e Geografia da Universidade Estadual do Maranhão, do Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST/UEMA) e do Programa de Pós-Graduação e Desenvolvimento Socioespecial e Regional (PDSR/UEMA). Investigadora Integrada no Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS/20), na Universidade de Coimbra. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em História Contemporânea (NUPEHIC) e membro fundadora do INCT Proprietas. Coordenadora Geral do IECT Gestão Pública e Economia Criativa. Lattes - <http://lattes.cnpq.br/3775617335462885>. E-mail: monica.piccolo@uol.com.br.

NATÁLIA ANDRIELLY TRINDADE ALFAIA

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia (PPHIST/Universidade Federal do Pará/UFPA). Concluinte da Licenciatura em História pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Bacharela em História pela UFPA. Durante a graduação atuou no Centro de Memória da Amazônia/UFPA, como PIBIC/Museu da UFPA, no Museu de Arte Sacra e no Museu do Estado do Pará. Desenvolve trabalhos nas áreas de arte, patrimônio, memória, história e educação. Integra o Grupo de Pesquisa de História Social da Arte – coordenação: Prof. Dr. Aldrin Moura de Figueiredo. E-mail: nataliaandrielly@yahoo.com.br.

NATASHA NICKOLLY ALHADEF SAMPAIO MATEUS

Doutoranda em História pelo Programa de Pós-Graduação em História e Conexões Atlânticas: culturas e poderes (PPGHIS), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Bolsista FAPEMA. Mestre em História, Ensino e Narrativas pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Brasil. Especialista em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Ludopedagogia pela Faculdade ÚNICA; em Supervisão, Gestão e Planejamento e em Docência do Ensino Superior pelo Educacional pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF). Graduada em Pedagogia (licenciatura) e Teologia (Bacharel) pela Faculdade de Teologia Hokemah (Fateh). Graduada em HISTÓRIA

(licenciatura) pela UEMA (2015). Graduanda em MÚSICA pela UEMA.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2222722800681992>. E-mail:
natasha_alhadeff@hotmail.com

PEDRO PAULO ABREU FUNARI

Bacharel em História (1981), mestre em Antropologia Social (1986), doutor em Arqueologia (1990), pela USP, livre-docente em História (1996) e Professor Titular pela Unicamp, desde 2004. É Professor de programas de pós-graduação da UNICAMP, é também professor colaborador da University of Stanford, além disso é professor pesquisador associado junto a Illinois State University, Universidad de Barcelona, Université Laval (Canadá). Publicou e organizou mais de 470 livros, reedições e capítulos nos Estados Unidos, Inglaterra, Austrália, Áustria, França, Holanda, Itália, Espanha, Argentina, Colômbia, Brasil, entre outros, assim como mais de 680 artigos, resenhas e notas em mais de 130 revistas científicas estrangeiras e brasileiras. É membro permanente do conselho da 'União Internacional de ciências pré-históricas e protohistóricas' e sócio de diversas associações acadêmicas nacionais como a ANPUH e internacionais como Roman Society.

PEDRO PIO FONTINELES FILHO

Doutor em História Social (UFC). Professor do Mestrado Profissional em História da UESPI. (ProfHistória/UESPI). Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em História do Brasil (PPGHB/UFPI). Mestre em História do Brasil (UFPI). Especialista em História do Brasil (UFPI). Graduado em Licenciatura Plena em História (UESPI). Graduado em Letras-Inglês (UFPI). Diretor de Departamento de Pós-Graduação, da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROP/UESPI. Atualmente, é Professor Adjunto - Dedicção Exclusiva da Universidade Estadual do Piauí. Membro do Núcleo de Pesquisa em História e Educação - NUPEHED, da UESPI. Membro do Grupo de Pesquisa Temporalidades da Memória: escrita, oralidades e cultura material, da UFC.

PRISCILLA PICCOLO

Doutoranda em Estudos Contemporâneas do Século XX, CEIS20, na Universidade de Coimbra. Mestre em História pela Universidade Estadual do Maranhão. Licenciada e Bacharel em História pela Universidade Federal Fluminense. Membro do INCT Proprietas, do grupo de pesquisa NUPEHIC, da Universidade Estadual do Maranhão, e do grupo História e Memória ligado ao Ceis 20, Universidade de Coimbra. Tem como área de

interesse Nazismo, Holocausto, Autobiografias, Patrimônio. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4614603609300417>. Email: prispiccolo@gmail.com

REINILDA DE OLIVEIRA SANTOS

Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas (PPGHEN), atual Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Graduada em História pela mesma instituição. Pós-graduanda em Gestão Escolar pela Faculdade FAEL. Atua como fotógrafa. Tem experiência na área de Patrimônio, Cultura popular, religiosidades afro brasileiras, identidades e estudos da imagem. Membro da Comissão Maranhense de Folclore (CMF), Comitê Gestor de Salvaguarda do Tambor de Crioula (CGSTC), Rede Proprietas/NE, Museu Afrodigital do Maranhão-MAD, no "NEÁFRICA: Núcleo de Estudos e Pesquisa e Extensão sobre África e o Sul Global".

E-mail: reinilda.oliver@folha.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5524919751406934>

REJANE CLEIDE LEMOS DE VASCONCELOS

Bacharela em Direito e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Especialista em Direito Ambiental e Políticas Públicas pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestra em Direito Ambiental e Políticas Públicas pela UNIFAP. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Governo do Ex – Território do Amapá e Advogada membro do Conselho Seccional da OAB/AP. E-mail: janilemos@yahoo.com.br.

RENATA CRONER GICQUEL DA SILVA

Pesquisadora feminista, bacharel em Museologia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), licenciada em Educação Artística pela Universidade Cândido Mendes, com especialização em Geologia do Quaternário pelo Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (MN/RJ). Professora de Artes da Secretaria Municipal de Educação e atualmente encontra-se como Diretora Adjunta da Escola Municipal Emilinha Borba e atualmente está desenvolvendo pesquisas sobre Museologia, Educação e feminismo relacionadas as culturas pré-colombianas. E-mail: renatacroner@gmail.com.

SILVIO ANCISAR SANCHEZ GAMBOA

Possui graduação em Filosofia pela Universidade de San Buaventura (1973), mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (1982), doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1987) e livre docência

em Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2000). Professor Associado MS-5 da Universidade Estadual de Campinas (2000-2009). Tem sido pesquisador visitante nas Universidades: Nacional da Colômbia (UN), Católica de Chile (Campus Villa Rica), Estadual de Maringá, (UEM), Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Federal da Bahia (UFBA), professor visitante na Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, Argentina) e na Universidad Nacional de Córdoba (UNC, Argentina). Membro do GTT Epistemologia do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - CBCE (2003-2005, 2005-2007, 2007-2009, 2009-2011). Secretário da Secretaria Paulista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (2007-2009). Líder do grupo de pesquisa PAIDEIA (2006-2010). Coordenador executivo do grupo de pesquisa PAIDEIA (2010). Diretor científico da Revista Filosofia e Educação (Unicamp). Professor visitante na Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

TADEU LOPES MACHADO

Graduado em Ciências Sociais, mestrado em Sociologia e Antropologia e atualmente é doutorando no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Pará (PPGSA/UFPA). É professor Adjunto I na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), vinculado ao curso de Licenciatura Intercultural Indígena, participa dos grupos de pesquisa: Diversidade e Interculturalidade na Amazônia: pesquisas colaborativas e multidisciplinares; Marxismo, Trabalho e Políticas Educacionais; e do Núcleo de Estudos sobre Etnopolítica e Territorialidade na Amazônia. E-mail: tlopesm@hotmail.com.

VINÍCIUS DE ARAÚJO PACHECO

Mestre em Artes Visuais pela Universidade Federal do Pará (PPGARTES/CAPES). Graduado em Educação Artística com Habilitação em Música pela Universidade Estadual do Pará (UEPA). Pós-Graduado em Educação Infantil (UEPA). Professor das Redes Públicas Municipal (Educação do Campo) e Estadual. Atuou como Suplente da Associação Brasileira de Ecomuseus e Museus Comunitários- ABREMC. Foi Técnico Cultural do Programa Ecomuseu da Amazônia/Professor Eidorfe Moreira (FUNBOSQUE) e Bolsista (CNPq/UFPA) do Museu Paraense Emílio Goeldi atuando no Departamento de Arqueologia. E-mail: vinicheco@hotmail.com.

YURI GIVAGO ALHADEF SAMPAIO MATEUS

Doutorando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História e Conexões Atlânticas: culturas e poderes (PPGHIS), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Bolsista CAPES. Mestre em História, Ensino e Narrativas pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST/UEMA), Brasil. Especialista em Supervisão, Gestão e Planejamento Educacional e Docência do Ensino Superior pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF). Graduado em Pedagogia (licenciatura) e Teologia (Bacharel) pela Faculdade de Teologia Hokemah (Fateh), em História (licenciatura) pela UEMA. Membro do Núcleo de Estudos do Maranhão Oitocentista (NEMO), do INCT Proprietas; do Grupo de Pesquisa História, Religião e Cultura Material (REHCULT), e Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (NEPEHIS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1475424753641704>. E-mail: yuri_alhadeff@hotmail.com

