

MUSEUS, AÇÕES EDUCATIVAS E PRÁTICA ARQUEOLÓGICA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: DILEMAS, ESCOLHAS E EXPERIMENTAÇÕES

109

Camila A. de Moraes Wichers *
Universidade Federal de Goiás

RESUMO:

Nesse artigo apresento um painel a respeito da relação entre museus, educação e prática arqueológica no Brasil contemporâneo, a partir da constatação de que o aumento das pesquisas arqueológicas tem trazido potencialidades e desafios específicos para essa relação. Identifico os principais dilemas enfrentados na construção de processos educativos baseados no patrimônio arqueológico e proponho caminhos de superação, a partir de projetos que envolveram ações de divulgação e sensibilização, ações educativas integradas e o desenvolvimento de processos de Musealização da Arqueologia, destacando-se o Programa de Educação Patrimonial Expresso Educação da Ferrovia Transnordestina e o Planejamento participativo do Museu do Alto Sertão da Bahia.

PALAVRAS-CHAVES:

educação – museus – arqueologia – educação patrimonial – planejamento museológico

Museums, Educational Actions and Archaeological Practice in Contemporary Brazil: dilemmas, choices and experimentations

ABSTRACT:

In this article I present a panel regarding the relationship among education, museums, and the archeological practice in a contemporary Brazil, according to the findings that the increase in archeological research has brought specific potentiality and challenges to this relationship. I also identify the main dilemmas faced in the construction of educational processes based on archeological heritage and propose ways of overcoming them with projects that have involved actions of dissemination and awareness, integrated educational actions and the development of archeology's musealization processes, emphasizing the Transnordestina Railroad Heritage Educational Program, and the participatory planning of the "Alto Sertão" museum in Bahia.

KEY-WORDS:

education – museums – archaeology – heritage education – museum planning

* Professora Adjunta do Bacharelado em Museologia da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás – UFG. Email: camora21@yahoo.com.br

Introdução

A relação entre museus, ações educativas e prática arqueológica no Brasil tem uma longa trajetória, uma vez que o “nascimento” da Arqueologia no país ocorreu no cenário dessas instituições. Ainda no século XIX, os museus foram espaços privilegiados da construção de discursos, baseados em vestígios arqueológicos, voltados à formação da nação.

A partir da ideia de uma “Pedagogia Museológica” (Bruno, 2006) que tem envolvido, de diferentes maneiras, as sociedades ao longo dos tempos, é possível rastrear nos primeiros museus brasileiros uma pedagogia relacionada à Arqueologia. Não falamos da Pedagogia como campo consolidado cujo objetivo é a reflexão, ordenação, sistematização e crítica do processo educativo. Também não tratamos da Museologia como área do conhecimento voltada ao cuidado e ao uso do patrimônio cultural. Esse conceito recupera marcas de uma trajetória bem mais longa.

A Exposição Antropológica de 1882, no Museu Nacional, por exemplo, foi palco privilegiado de uma pedagogia museológica colonialista, capaz de entrelaçar discursos a respeito do “índio histórico” - de preferência extinto, que pudesse figurar no discurso de construção da nação, e do “índio contemporâneo”, a ser controlado. Essa pedagogia marcou a Arqueologia Brasileira durante um longo período de tempo (Moraes Wichers, 2010).

Contudo, essa relação de cumplicidade entre Museus e Arqueologia foi dando lugar a um estranhamento. Embora fisicamente associados, uma vez que a pesquisa arqueológica gera um sem-número de objetos que se destinam às reservas técnicas e exposições museológicas, a relação entre esses campos de conhecimento, passou a ser caracterizada por um afastamento.

Bruno (1995), ao analisar o panorama brasileiro, indicou a circunscrição das fontes arqueológicas ao terreno das “memórias exiladas”, mostrando que o patrimônio arqueológico tem ocupado papel coadjuvante nas interpretações relativas à cultura brasileira.

Apenas na década de 1960, um pesquisador se voltou mais sistematicamente à questão da divulgação do patrimônio arqueológico ao público não especializado, numa concepção humanista: Paulo Duarte, no Instituto de Pré-História – IPH (Alcântara, 2007).

Nesse mesmo período, a relação entre Museus e Arqueologia passou a ser marcada pelo “movimento arqueológico-universitário” (Bruno, 1995), configurado pela especialização das áreas do conhecimento e pela expansão dos laboratórios e centros de pesquisa nas universidades, em detrimento da identidade museológica. Esse movimento também influenciou a socialização da prática arqueológica, restrita a poucas experiências, fruto da dedicação de alguns profissionais. O próprio IPH, anteriormente mencionado, foi logo depois inserido na Universidade de São Paulo - USP, tendo desenvolvido, nas décadas de 1970 e 1980, mostras itinerantes e estruturado um Setor Educativo, resultando em um modelo de trabalho inédito para o país, pautado na integração pesquisa e socialização (Bruno, 1984). Da mesma forma, o antigo Museu de Arqueologia e Etnologia da USP realizou, durante a década de 1980, programas educativos baseados na cultura material, aproximando-se da metodologia da Educação Patrimonial (Moraes Wichers, 2011). Assim, em algumas instituições museológicas universitárias eram desenvolvidos programas educativos relacionados à Arqueologia, mas ainda em um número pouco expressivo para as dimensões do país e do seu patrimônio arqueológico.

Contudo, a partir do último quartel do século XX, no Brasil, a consolidação da legislação ambiental impulsionou o crescimento de projetos de pesquisa arqueológica no âmbito de empreendimentos de natureza diversa, configurando o campo de atuação da Arqueologia Preventiva¹. A análise das portarias de pesquisa emitidas entre 2003 e 2013 demonstrou que essa tipologia de pesquisa é responsável por 98% dos estudos arqueológicos no país, resultando em centenas de projetos que geram acervos significativos, quer do ponto de vista quantitativo, quer qualitativo.

Nesse quadro, destaca-se a Portaria nº 230 de 17 de Dezembro 2002, do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, que além de compatibilizar as fases de licenciamento ambiental com as etapas de pesquisa arqueológica, estabeleceu como obrigatório o desenvolvimento de Programas de Educação Patrimonial em todas as etapas de pesquisa. Ainda que ações educativas voltadas à socialização das pesquisas arqueológicas já ocorressem pontualmente no país, o IPHAN, a partir da referida portaria, estabeleceu sua obrigatoriedade, assim como determinou a utilização dessa expressão – Educação Patrimonial - no escopo das ações educativas relacionadas ao patrimônio arqueológico.

No presente texto, enfatizo esse cenário contemporâneo, onde há um aumento exponencial das pesquisas e acervos arqueológicos, assim como um incremento dos processos de divulgação da Arqueologia para a sociedade, no escopo dos denominados Programas de Educação Patrimonial. Nesse sentido, faz-se necessário refletir criticamente a respeito do termo, entendido por alguns como metodologia e por outros como campo de atuação específico, assim como sobre a efetividade de programas. Os dilemas vislumbrados nesse cenário contemporâneo são apresentados na primeira parte do texto. Em uma segunda parte, procuro traçar algumas experimentações realizadas no campo da relação entre Museus, Museologia, Educação e Arqueologia, evidenciando possíveis caminhos para a superação dos dilemas apresentados. Destaco o Programa de Educação Patrimonial Expresso Educação da Ferrovia Transnordestina e o Planejamento participativo do Museu do Alto Sertão da Bahia.

Dilemas

A compreensão da relação entre Museus, Ações Educativas e Prática Arqueológica no cenário brasileiro contemporâneo envolve necessariamente o entendimento da inserção da pesquisa arqueológica no âmbito da Arqueologia Preventiva, visto que essas pesquisas compõem a maioria dos estudos arqueológicos efetuados no país.

Obviamente, os museus guardam acervos arqueológicos frutos de quase dois séculos de coletas e estudos arqueológicos no Brasil - os quais denominei de “acervos herdados” (Moraes Wichers, 2010), que vêm sendo alvo de projetos educativos em algumas instituições. Não obstante, nesse texto, enfatizo o que denominei de “acervos gerados na contemporaneidade”, ou seja, as coleções resultantes das centenas de pesquisas realizadas no Brasil a cada ano, desde a portaria 230/02, que devem ser alvo de ações educativas voltadas a socializar esse patrimônio.

¹ O termo Arqueologia Preventiva foi antecedido por designações como Arqueologia de Salvamento e Arqueologia de Contrato. Essas denominações se referem ao mesmo fenômeno: pesquisas arqueológicas realizadas no âmbito de obras potencialmente lesivas ao meio ambiente.

A análise das portarias de pesquisa emitidas entre 2003 e 2013, no Diário Oficial da União, evidencia a amplitude do quadro aqui abordado. No período mencionado, foram emitidas 8013 portarias de pesquisa, dentre as quais 6961 são consideradas válidas para essa análise², sendo distribuídas da seguinte forma nos anos mencionados:

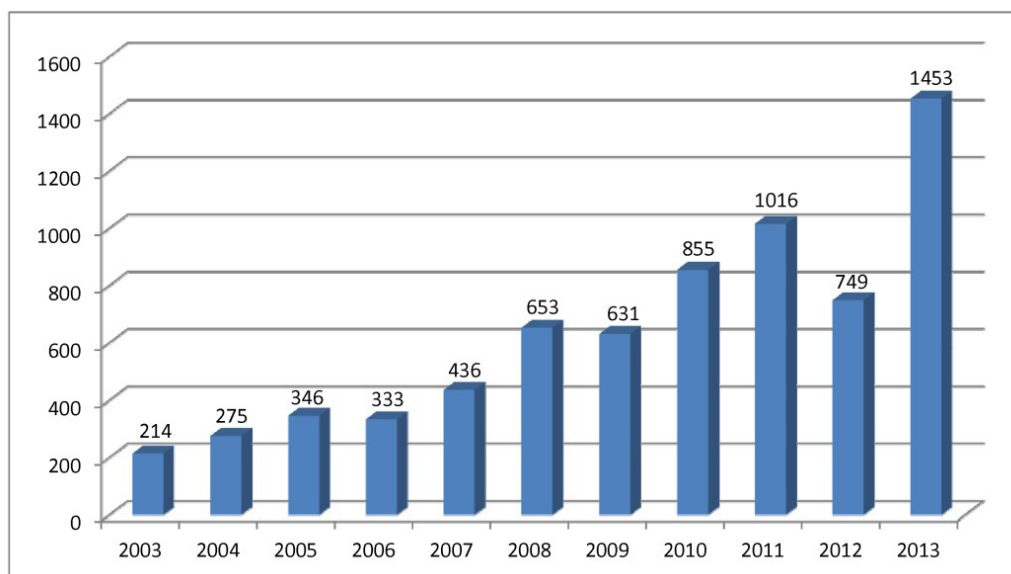


Figura 1. Gráfico com a distribuição do número de portarias de pesquisa arqueológica por ano. Fonte - Organização da autora

Conforme mencionado, de acordo com a Portaria 230/02, essas pesquisas devem ser acompanhadas por ações educativas, o que nos aponta que, a cada ano, teoricamente, centenas de programas de educação patrimonial estejam sendo realizados no país. De fato, nunca a Arqueologia esteve presente em tantos espaços como no cenário contemporâneo. Entretanto, esse cenário, que à primeira vista parece tão favorável, apresenta dilemas significativos, destacando-se que os elementos dessa cadeia, Museus - Ações Educativas - Prática Arqueológica, estão desconectados.

Com relação aos Museus, a análise das mencionadas portarias de pesquisa nos permite acessar as instituições envolvidas com esses estudos³. Essas portarias mencionam 323 instituições que emitiram apoios às pesquisas, as quais, teoricamente, seriam responsáveis pelos acervos gerados. Em termos de tipologia institucional, a análise dessas instituições aponta um agravamento do abandono da identidade museológica no tratamento das coleções arqueológicas, fenômeno já tangenciado por Bruno (1995). Embora tenhamos um número considerável de museus, especializados ou não em Arqueologia, 45% das pesquisas estão associadas aos laboratórios e centros de pesquisa. Nesse sentido, destaco que o mais grave não é o fato das instituições não se denominarem “museus”, mas

2 Considerei como válidas as portarias de permissão ou autorização de pesquisa, excluindo as portarias de renovação ou prorrogação, que conduziriam a um desvio de leitura, pois a mesma pesquisa poderia ser contabilizada duas vezes.

3 Para que o arqueólogo tenha uma autorização e/ou permissão de pesquisa, deve possuir uma carta de endosso de uma instituição, a qual atesta o estudo a ser realizado e se responsabiliza pelos acervos eventualmente gerados pelos trabalhos de campo.

o fato de não desenvolverem toda a cadeia operatória da Museologia. Quando analisamos o número de apoios fornecidos por cada instituição, detectamos que 51% das pesquisas realizadas no Brasil foram apoiadas por apenas 20 instituições. Isso significa, teoricamente, a concentração dos acervos em alguns locais, o que aponta seu deslocamento dos territórios de origem.

No que concerne à Prática Arqueológica, grande parte dessas pesquisas é realizada por empresas de Arqueologia ou arqueólogos autônomos, portanto, fora das instituições museológicas. Esse dado em si não é o problema. A constatação de que o diálogo entre esses profissionais e as instituições de apoio tem se reduzido à troca de documentos e envio de acervos é que inspira cuidados, pois a comunicação entre os elos dessa cadeia é fundamental.

Por seu turno, as Ações Educativas têm sido realizadas, sob o rótulo de Programas de Educação Patrimonial, pelas empresas e arqueólogos autônomos, envolvendo raramente instituições locais. Ademais, nas equipes de pesquisa há uma divisão entre arqueólogos – responsáveis pela seleção e interpretação do patrimônio arqueológico, e educadores patrimoniais, devotados a “receber” esse conhecimento produzido dos arqueólogos e “traduzir” essas narrativas para a população local. Nesse sentido, há uma reprodução de um problema evidenciado nos museus, qual seja, a separação entre construção e socialização do conhecimento.

A desconexão entre Museus, Museologia, Ações Educativas e Arqueologia é o principal dilema a ser enfrentado no cenário atual. Isso porque a falta de processos museológicos integrados, devotados à salvaguarda (documentação e conservação) e comunicação do patrimônio resgatado, pode perpetuar uma "estratigrafia do abandono" (Bruno, 1995), culminando em ações pontuais e imediatistas, que não resultarão, a médio e longo prazos, na preservação do patrimônio arqueológico.

Premissas

A relação entre museus, ação educativa e prática arqueológica deve partir da construção de um campo de interface entre Arqueologia e Museologia, em termos teóricos e metodológicos. Esse campo vem se consolidando, sob a designação de Musealização da Arqueologia, envolvendo uma cadeia operatória composta por:

procedimentos museológicos de salvaguarda (conservação e documentação) e comunicação (exposição e ação educativo-cultural), aplicados à realidade arqueológica, constituída a partir de referências patrimoniais, coleções e acervos. Por um lado, estes estudos buscam o gerenciamento e preservação destes bens patrimoniais e, por outro, têm a potencialidade de cultivar as noções de identidade e pertencimento (Bruno, 2007: 1)

Ao lidar com coleções advindas de áreas diferenciadas do conhecimento, a Museologia adquire um caráter necessariamente interdisciplinar. No caso da Arqueologia, a etapa inicial da cadeia operatória, a coleta/ aquisição, é realizada no bojo da própria pesquisa arqueológica de campo. A Musealização da Arqueologia busca, primeiramente, compreender a realidade arqueológica, inserida em um determinado território, e composta por sítios arqueológicos, coleções, narrativas arqueológicas, ou seja, os discursos construídos pelos profissionais

da área e, por fim, e não menos importante, as narrativas dos atores comunitários, ou seja, os discursos construídos pela sociedade, envolvendo tanto àqueles formulados por atores diretamente relacionados aos vestígios materiais pesquisados, quanto os discursos produzidos por atores que não se identificam diretamente com tais vestígios, mas que também os ressignificam.

Ainda no âmbito dessa primeira premissa cabe lembrar que, desde a segunda metade do século passado, expectativas e desafios presentes em diversos documentos produzidos por segmentos dos campos museológico e arqueológico vêm convergindo para uma mesma preocupação: qual o papel social do patrimônio cultural no mundo contemporâneo?

Conforme exposto, advogo que a interface entre Museologia e Arqueologia é fundamental. Contudo, falo aqui da interação de vertentes específicas desses campos: a Sociomuseologia ou Museologia Social e as Arqueologias Pós-Processuais.

A Museologia tem passado por mudanças teórico-metodológicas significativas, num esforço constante de democratização não apenas do acesso, mas também da seleção e produção do patrimônio cultural. Nesse sentido, a Sociomuseologia ou Museologia Social procura sintetizar o esforço de adequação das instituições museológicas à sociedade contemporânea (Moutinho, 1993: 6).

Por sua vez, as Arqueologias Pós-Processuais têm salientado a subjetividade do conhecimento arqueológico, construído no presente, a partir de contextos sociais, políticos, econômicos e culturais que influenciam a produção científica (Shanks, 2004). Uma das principais questões colocadas pelas arqueologias pós-processuais reside nos significados simbólicos dos vestígios arqueológicos, que variam de contexto para contexto. Os arqueólogos pós-processualistas colocam o indivíduo como ator social, cujo contexto dará o significado ao registro arqueológico. Essas abordagens aceitam, assim, a falta de consenso nas interpretações do passado. É justamente nessa abertura, que reside o entrelaçamento com a Museologia Social, pois tal abertura possibilita novas leituras e ressignificações do contexto arqueológico pelos atores locais. A 'palavra' do arqueólogo é uma, dentre outras opiniões sobre o passado, pois há muitas e plausíveis interpretações sobre o registro arqueológico. Os arqueólogos são, portanto, entendidos como construtores e intérpretes do passado (Shanks & Tilley, 1992).

A segunda premissa aqui defendida é que o patrimônio arqueológico deve estar integrado a outros componentes do patrimônio cultural⁴ das sociedades envolvidas. Devemos estar atentos para o fato de que a Musealização da Arqueologia é um enquadramento do objeto, devendo integrar outras vertentes e indicadores patrimoniais, uma vez que os objetos arqueológicos estão imersos em uma teia de significados. Como aponta Meneses, a preservação do patrimônio arqueológico não tem autonomia ou natureza própria, uma vez que conflui para questões gerais como os conceitos de identidade e memória (Meneses, 1987). Ao ampliar o leque de referências patrimoniais estamos objetivando a construção de um diálogo efetivo com a sociedade, favorecendo processos de apropriação e ressignificação do conhecimento gerado pela pesquisa arqueológica por meio da integração dos bens arqueológicos aos referenciais patrimoniais locais, vencendo o estranhamento tão comum a esses vestígios, dotando-os de significado.

4 Segundo a ideia de que o patrimônio cultural é uma seleção de bens e valores de uma cultura, que formam parte da propriedade simbólica de determinados grupos (Merillas 2003: 20).

A terceira premissa aqui adotada está relacionada ao diálogo com o conceito de Educação Patrimonial. Infelizmente, no cenário da Arqueologia Preventiva esse termo tem sido adotado de maneira mecânica e pouco reflexiva, sendo inclusive dissociado do campo museológico. Faz-se necessária uma pequena digressão sobre a origem do termo, os desdobramentos de sua aplicação no Brasil e, por fim, a explicitação do conceito de Educação Patrimonial aqui proposto.

Como afirmam Durbin, Morris & Wilkinson (1990), a *Heritage Education* surgiu na década de 1970 na Inglaterra, destinada a formar professores para o uso de objetos patrimoniais no ensino escolar. Fica clara, ao menos em suas propostas iniciais, a associação dessa metodologia com a educação formal, além da sua cumplicidade com os estudos de cultura material.

A introdução do termo Educação Patrimonial no Brasil costuma ser datada dos anos 1980, associada a um seminário realizado no estado do Rio de Janeiro e organizado pelo Museu Imperial de Petrópolis, intitulado *Uso Educacional de Museus e Monumentos* (Horta, 2001). Essa metodologia propunha um processo educacional focado na evidência material da cultura, uma prática que já se encontrava, de certa maneira, expressa em ações educativas realizadas nos museus brasileiros. Nesse sentido há uma estratigrafia a ser considerada quando pensamos na transposição do termo para o Brasil, uma vez que essa metodologia dialogou, dentro e fora do Brasil, com experiências anteriores. Essa estratigrafia está associada, sobretudo, ao campo da educação em museus, considerada aqui como tipologia educacional específica (Martins, 2011: 22).

Contudo, a expressão Educação Patrimonial estabeleceu-se no Brasil com o desejo de constituir-se em marco zero, em gesto inaugural de uma metodologia, de uma prática e de uma reflexão vinculadas ao campo do patrimônio cultural (Chagas, 2004: 144).

Ao examinarmos a própria produção brasileira do Comitê de Educação e Ação Cultural (CECA) do Conselho Internacional de Museus - ICOM, que tem representação no país desde 1995, notamos a existência de diversas linhas de atuação no campo da educação em museus, apontando outros caminhos conceituais e metodológicos⁵.

Não obstante, os autores associados à Educação Patrimonial trouxeram para o contexto brasileiro do último quartel do século XX uma metodologia específica, inspirada na experiência inglesa, onde a mudança de atitude no trabalho educacional dos museus e das próprias escolas decorreu da emergência dos estudos de cultural material, conforme indicado por Alencar (1987).

Outro ponto a ser destacado é que a *Heritage Education* tem suas raízes em um contexto patrimonial bastante diferenciado do Brasil. Essa metodologia foi criada, na Inglaterra, para o incremento das atividades educativas centradas em um patrimônio já inserido em uma cadeia operatória de procedimentos museológicos devotados à coleta, documentação, conservação e comunicação desse patrimônio. Sua inserção em um contexto onde essa cadeia operatória museológica não está estabelecida torna-se complexa.

No Brasil, essa metodologia tem se transformado em um campo de reflexão autônomo, assim, a expressão Educação Patrimonial, utilizada no país desde a década de 1980 e ratificada no campo arqueológico a partir da portaria 230/02,

5 Esses textos foram recentemente reunidos e publicados em dois volumes: “O ICOM-Brasil e o Pensamento Museológico Brasileiro – documentos selecionados”, com organização de Cristina Bruno (2010). No que concerne ao CECA-Brasil, foram publicados 13 textos, produzidos originalmente entre 1996 e 2010.

foi antropofagizada, nos inserindo em uma encruzilhada de possibilidades, visto que essa expressão constitui um campo de trabalho, de reflexão e de ação que pode abrigar tendências e orientações educacionais diversas, divergentes e até mesmo conflitantes (Chagas, 2004).

Nesse sentido, enfatizo que a escolha da metodologia da Educação Patrimonial não é em si apanágio nem maldição. Até porque a Educação Patrimonial é um campo dinâmico. No final da década de 1990, Cabral (1997), já apontava que transformações conceituais haviam atingido esse campo, como por exemplo, o deslocamento de foco da cultura material para a cultura como um todo e as mudanças nas etapas de desenvolvimento da metodologia.

O problema reside no fato de que grande parte dos programas de educação patrimonial, realizados no âmbito dos projetos de Arqueologia Preventiva, desconsidera a visão de mundo dos sujeitos envolvidos, tendendo a tomá-los como pessoas que necessitam da “luz do conhecimento” (Silveira & Bezerra, 2007). Assim, muitos programas têm um caráter instrucionista⁶ do ponto de vista metodológico e pontual no que concerne a extensão. Essa perspectiva conscientizadora deve ser substituída pelo envolvimento dos grupos sociais que lidam diretamente com o patrimônio, valorizando suas práticas cotidianas, conforme tentarei esboçar adiante.

A tese de Carneiro (2009) discorre sobre as ações educativas efetuadas a partir da Arqueologia Preventiva, apresentando a seguinte proposta:

“A ação educativa é vista, nesse sentido, não como uma mera tradutora de conceitos e conteúdos científicos, mas na sua dimensão social e política; desempenhando o papel provocador de reflexões aprofundadas e críticas sobre a produção e socialização do conhecimento numa dimensão transformadora da realidade” (Carneiro, 2009: 11).

Assim, a autora propõe um processo dialógico onde a ação educativa também é motor de transformação do processo de seleção e produção do patrimônio. Esse problema já havia sido problematizado por Lopes (1988), para a ação educativa em museus, quando a autora discutia a escolarização dessas instituições, afirmando que o trabalho educacional dos museus passa pelo “enfrentamento da separação que se dá no processo de separação de produção e disseminação do conhecimento” (Lopes, 1988: 61).

Nesse sentido, buscarei delinear, nas experimentações a seguir, algumas ideias e engrenagens metodológicas no que concerne ao desenvolvimento de processos educativos no contexto da Arqueologia. Tais experimentações estão fortemente influenciadas pelas teorias críticas e pós-críticas, preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder, onde as heranças culturais são problematizadas e o processo educativo é compreendido como terreno de enfrentamentos.

Experimentações

Ao longo da minha experiência profissional estive inserida em diversos projetos de ação educativa voltados à socialização do patrimônio arqueológico⁷. Considero esses processos como campos de experimentação onde diversos ca-

6 O paradigma instrucionista pressupõe que, no processo educativo, existem dois polos: um possuidor de conhecimento, cujo papel é transmitir esse conhecimento; e outro passivo, cujo papel é absorver o conhecimento passado.

7 Esses projetos foram desenvolvidos pela equipe da Zanettini Arqueologia.

minhos foram trilhados, destacando-se uma integração crescente entre prática arqueológica e museológica.

Esses projetos de intervenção, apresentados na Tabela 1, englobam uma diversidade considerável de contextos e atividades de espectros bastante diferenciados, classificados em três grandes eixos: divulgação e sensibilização; ações educativas integradas e musealização da arqueologia. Grande parte dos projetos mencionados está relacionada ao contexto da Arqueologia Preventiva, excetuando-se seis projetos⁸. Tais processos denotam diferentes metodologias da educação da memória (Bruno, 2000), envolvendo distintas possibilidades de interação dos vestígios arqueológicos com outros segmentos patrimoniais.

Embora os projetos mencionados tenham partido de uma perspectiva museológica, reservei a categoria “Musealização da Arqueologia” para projetos que envolveram ações de salvaguarda e comunicação no âmbito da cadeia operatória museológica. Cabe destacar que os projetos classificados como “Divulgação e Sensibilização” ou “Ações Educativas Integradas” correspondem a ações que privilegiam pontos específicos da cadeia operatória museológica: os primeiros corresponderiam a ações de comunicação com ênfase na Divulgação Científica, cujo objetivo é divulgar a pesquisa e sensibilizar a comunidade; os projetos aqui denominados de ação educativa integrada têm um caráter mais processual, envolvendo a leitura do território, intervenção propriamente dita e avaliação do processo educativo.

A seguir apresento, sucintamente, o Programa de Educação Patrimonial da Ferrovia Transnordestina e o a construção do plano museológico do Museu do Alto Sertão da Bahia, o primeiro entendido como ação educativa integrada e o segundo como processo efetivo de Musealização da Arqueologia.

Programa de Educação Patrimonial “Expresso Educação” da Ferrovia Transnordestina

Esse projeto está relacionado ao licenciamento da Ferrovia Transnordestina, compondo parte de um programa mais amplo de pesquisa e salvaguarda do patrimônio arqueológico, sendo enfatizada aqui apenas a ação educativa planejada e os polos já implantados (Zanettini Arqueologia, 2014). Deve-se destacar que um programa de salvaguarda museológica foi construído, envolvendo inclusive a proposta que acervos de referência fossem deixados, por comodato, nos polos que compõe o projeto educativo, mas esse programa ainda não foi efetivado⁹.

⁸ “Arqueobus - Projeto Arqueourbs Campinas 230+”, inserido em um projeto financiado pela prefeitura correlata, “Vila Bela Sem Fronteiras” inserido em um projeto da Secretaria de Cultura do Estado do Mato Grosso, “Trabalho e Arte no Sertão Antigo” e “Amigos do Patrimônio - São Miguel das Missões”, financiados pelo IPHAN, “Redescobrimo Cubatão” inserido em um projeto da *Lei Rouanet* e o “Plano Museológico do Museu Histórico e Arqueológico de Lins – MHALins”, financiado pela prefeitura municipal do município homônimo.

⁹ Para uma ampla visão do projeto ver Moraes Wichers (2010).

Tabela 1. Ações educativas voltadas à socialização do patrimônio arqueológico. Fonte: organização da autora

Projeto de intervenção	Localização	Estado	Período do projeto educativo	Categoria
Arqueobus - Projeto Arqueourbs Campinas 230+	Campinas	São Paulo	2004	Divulgação e Sensibilização
Vila Bela Sem Fronteiras	Vila Bela da SS.Trindade	Mato Grosso	2005 - 2008	Musealização da Arqueologia
Sauípe 3300 anos	Mata de São João – Litoral Norte da Bahia	Bahia	2006 - 2007	Musealização da Arqueologia
Redescobrimo Nossa Cultura	Mata de São João e Camaçari – Litoral Norte da Bahia	Bahia	2006 - 2007	Ação educativa integrada
Trabalho e Arte no Sertão Antigo	Olho D'água do Casado e Delmiro Gouveia	Alagoas	2007	Divulgação e Sensibilização
O cotidiano dos primeiros moradores de Araxá	Araxá	Minas Gerais	2007	Ação educativa integrada
Arqueologia na Praça	Itamaraju, Jucuruçu e Vereda	Bahia	2008	Ação educativa integrada
Pirassununga: patrimônio de todos	Pirassununga	São Paulo	2008	Divulgação e Sensibilização
De Bem com o Passado	Olímpia, Barretos, Colina, Tanabi e Pedranópolis	São Paulo	2008 - 2011	Ação educativa integrada
Amigos do Patrimônio - São Miguel das Missões	São Miguel das Missões	Rio Grande do Sul	2009	Ação educativa integrada
Conexão Arqueologia	Jeceaba e Entre Rios	Minas Gerais	2009	Divulgação e Sensibilização
Redescobrimo Cubatão	Cubatão	São Paulo	2009	Ação educativa integrada
Socialização do Patrimônio Arqueológico da Casa Bandeirista do Itaim Bibi	São Paulo	São Paulo	2009	Divulgação e Sensibilização
Programa de Educação Patrimonial "Expresso Educação" da Ferrovia Transnordestina	Salgueiro (PE), Brejo Santo (CE) e Ouricuri (PE)	Ceará, Pernambuco e Piauí	2009 e 2010/ 2013-2014	Ação educativa integrada
Mosaico Paulista	-	São Paulo	2010	Divulgação e Sensibilização
Plano Museológico do Museu de Arqueologia e Paleontologia de Araraquara - MAPA	Araraquara	São Paulo	2010 - em andamento	Musealização da Arqueologia
Território do Saber	Caetitê, Igaporã, Guanambi e Pindaí	Bahia	2010 - em andamento	Ação educativa integrada

Planejamento participativo do Museu do Alto Sertão da Bahia - MASB	Caetitê, Igaporã e Guanambi.	Bahia	2011 - em andamento	Musealização da Arqueologia
Plano Museológico do Museu Histórico e Arqueológico de Lins - MHALins	Lins	São Paulo	2012	Musealização da Arqueologia
Diálogos: Educação, Arqueologia, História e Patrimônio Cultural.	Rondonópolis e Itiquira	Mato Grosso	2012	Ação educativa integrada
Trabalho e Memória	Santaluz (BA); Pontes e Lacerda e Porto Espiridião (MT); Alto Horizonte (GO); Itapaci (GO) e Pilar de Goiás (GO)	Bahia, Mato Grosso e Goiás	2012 - em andamento	Ação educativa integrada

A Ferrovia Transnordestina, uma das obras estratégicas do Programa de Aceleração do Crescimento do Governo Federal, envolverá a implantação de 1.728 km de linhas férreas conectando porções do semiárido aos portos de Pecém (Ceará) e Suape (Pernambuco), atingindo o município de Eliseu Martins (Piauí). Dada a sua natureza e extensão, a Ferrovia constitui um novo elemento na paisagem, expressão de uma nova lógica de circulação e organização econômica e social, trazendo amplas mudanças à região, com impactos diversos nas comunidades.

Iniciadas em 2006, as pesquisas arqueológicas, realizadas no bojo do licenciamento ambiental desse empreendimento, já resultaram na identificação de 548 sítios arqueológicos, sendo 172 sítios inseridos no estado do Ceará, 251 sítios arqueológicos em Pernambuco e 125 sítios no Piauí. Os acervos gerados pela pesquisa são significativos do ponto de vista quantitativo e qualitativo. Até o momento, já foram resgatadas cerca de 110 mil peças, entre artefatos líticos lascados e polidos, fragmentos de vasilhas cerâmicas e uma ampla gama de evidências materiais associadas a sítios arqueológicos históricos dos séculos XVIII ao XX. Do ponto de vista qualitativo, temos ocupações diversificadas datadas de até seis mil atrás; extensas ocupações de grupos indígenas entre 1500 e 300 anos atrás e diversos processos de ocupação associados à colonização europeia da região, assim como evidências das migrações associadas às secas que assolam a região desde o século XIX. A opção explícita pela incorporação ao universo de análise de uma arqueologia do sertanejo tem possibilitado o estudo de contextos do século XX, entendidos como componentes fundamentais da interface entre prática arqueológica e comunidades.

Em atendimento à legislação concernente, em 2009, começou a ser concebido um programa educativo voltado à socialização desse patrimônio. Um dos principais pontos levantados, ainda durante a concepção do programa, foi a amplitude do território de intervenção a ser considerado. O espaço de atuação configurado pela ferrovia envolve mais de oitenta municípios distribuídos nos estados do Ceará, Pernambuco e Piauí, englobando mais de dois milhões de pessoas.

Considerando que o nordeste é a maior região brasileira em número de unidades da federação e a segunda em território, estamos lidando com uma

diversidade muito grande. Sabemos que estamos atuando sobre um território exaustivamente reconhecido pelos baixos índices de desenvolvimento humano, com restrições de acesso à saúde, saneamento básico, alimentação, habitação e educação. Contudo, as recorrentes interpretações acerca da escassez dessa região também têm colaborado para a homogeneização desses contextos e desvalorização de modos de vida tradicionais que caracterizam essas populações durante séculos. A partir dessa constatação, as ações educativas devem funcionar como mecanismos que valorizem os modos de fazer, de ser e de olhar o mundo das comunidades, não atuando como mais um mecanismo de exclusão. Dessa forma, recusamos uma “pseudo-unidade cultural, geográfica e étnica” do Nordeste, (Albuquerque Junior, 2006), associada a uma visão homogênea e estereotipada dessa região.

Fazia-se necessário reconhecer as especificidades locais nesse grande empreendimento que é a Ferrovia Transnordestina. Buscamos, primeiramente, compreender o perfil socioeconômico e cultural dos municípios. Essa leitura do território foi realizada por meio de aprofundamento das informações disponíveis, visitas técnicas e realização de entrevistas. Tais ações, relacionadas ao reconhecimento do território patrimonial e à concepção do programa educativo, ocorreram entre os anos de 2009 e 2010, sendo sintetizadas em Moraes Wichers (2010). Durante os anos de 2011 e 2012 as ações relativas ao programa de educação foram paralisadas, sendo retomadas em 2013.

A leitura do território patrimonial evidenciou uma ampla gama de referências culturais, sobre as quais têm sido projetadas coleções e narrativas construídas a partir das pesquisas arqueológicas. O universo museológico é caracterizado por um reduzido número de instituições, apenas 11 em todos os municípios envolvidos, e pela instabilidade daquelas existentes. Esses fatores, associados à extensão da ferrovia, apontaram a necessidade de um projeto que atuasse em rede, a partir do estabelecimento de polos irradiadores, sob uma perspectiva de itinerância. Os polos foram selecionados a partir do contexto socioeconômico e cultural, tendo sido priorizados municípios com um número maior de sítios arqueológicos e que exerçam uma influência maior nos municípios vizinhos. Destarte, foram selecionados 15 polos irradiadores, a saber: no Piauí, os municípios de Rio Grande do Piauí, Simplicio Mendes e Paulistana; em Pernambuco, Ouricuri, Salgueiro, Serra Talhada, Custódia, Arcoverde, Altino e Ipojuca; no Ceará, Brejo Santo, Iguatu, Quixeramobim, Quixadá e Caucaia.

Em 2013, o projeto foi implantado nos primeiros polos do programa, a saber: Salgueiro (PE), Brejo Santo (CE) e Ouricuri (PE), sendo sumarizadas a seguir algumas reflexões acerca dessas ações.

Em cada um dos polos foi realizada uma etapa destinada à formação de parcerias com o poder público local, através de suas secretarias municipais (educação, cultura e ação social, entre outras); instituições de ensino fundamental, médio e superior; e com segmentos da sociedade civil organizada, como sindicatos, ONGs, fundações e demais movimentos sociais. Acessamos esses parceiros a partir dos agentes e instituições que já congregam tais grupos em torno de demandas e questões específicas, configurando uma abordagem triangular. Nesse sentido, foram construídos elos entre as discussões pertinentes ao programa em tela, no âmbito do patrimônio arqueológico e cultural, e as agendas locais. A partir da identificação de elos e conexões entre projeto de educação patrimonial, instituições, grupos e movimentos sociais, foi construído um calendário de atividades.

Passou-se, então, à concepção de um material de apoio adequado às demandas verificadas, envolvendo um Caderno de Apoio ao Multiplicador (direcionado aos educadores e líderes comunitários), um Caderno de Atividades (dedicado ao público infanto-juvenil), um CD com textos e imagens relacionadas às temáticas que seriam tratadas nas Oficinas e, por fim, a concepção da Exposição Expresso Educação.

Essa exposição consistiu em uma mostra itinerante com oito painéis e mais de 70 objetos arqueológicos, englobando ferramentas de pedra lascada, potes de barro relacionados aos grupos indígenas e objetos históricos, expressão da criatividade dos sertanejos e sertanejas, cujas práticas cotidianas revelam um profundo conhecimento da paisagem regional. De forma inédita, a exposição trouxe modelagens em 3D de alguns objetos arqueológicos, manipuláveis em *tablets*, e algumas réplicas em resina. A exposição ganhou também outro recurso didático para o público infantil, composto por uma caixa onde as réplicas dos objetos arqueológicos podiam ser escavadas.

As ações educativas realizadas na etapa de Intervenção no Território envolveram a realização de rodas de conversa, oficinas e a da exposição mencionada.

As Rodas de Conversa foram espaços de troca, onde as coleções e narrativas arqueológicas foram integradas aos problemas, narrativas e saberes locais. Essas rodas foram realizadas, sobretudo, em comunidades rurais. Já as Oficinas consistiram espaços onde os conceitos de arqueologia, patrimônio cultural e educação patrimonial foram aprofundados, visando à formação de agentes multiplicadores do conhecimento construído. Foram realizadas, sobretudo, com parceiros inseridos na Educação Formal - professores e coordenadores pedagógicos, e educadores sociais.

A proposta educativa foi construída a partir do conceito de educação popular, na concepção freiriana, ou seja, como o esforço de mobilização dos sujeitos (Freire, 1987). Destarte, a principal diferença entre as rodas de conversa e as oficinas, visto que ambas se inspiram nas ideias de Paulo Freire (Freire, 1987; Brandão, 1981), é que as oficinas se aproximam mais dos contextos educacionais formais, ainda que sejam ações não formais, enquanto as rodas de conversa dialogam mais fortemente com contextos educativos informais, valorizando a flexibilidade (Marandino et al 2008). Ambas as atividades foram acompanhadas pela exposição que, enquanto linguagem engenhosa (Cury, 2005), potencializou a experiência dos indivíduos. Como comentado adiante, em alguns espaços a exposição foi montada sem a realização de rodas e oficinas, como por exemplo, em feiras livres, onde o diálogo se estabelecia via o próprio discurso expositivo e por meio da mediação da mostra.

Tanto as rodas de conversa como oficinas foram idealizadas enquanto Círculos de Cultura, onde um animador de debates orienta o grupo, cuja maior qualidade é a participação ativa dos sujeitos envolvidos, na tentativa de inverter a antiga concepção de administração centralizada, em que normalmente o grupo recebe referências do corpo técnico, que desconhece a realidade local. Nesses espaços, foram trabalhados temas geradores, a partir dos quais as discussões eram realizadas, a saber:

- Ferrovia Transnordestina – reflexão crítica sobre os impactos do empreendimento;
- Marcas da Pedra – os artefatos de pedra e sua importância desde milênios de anos atrás até o presente;

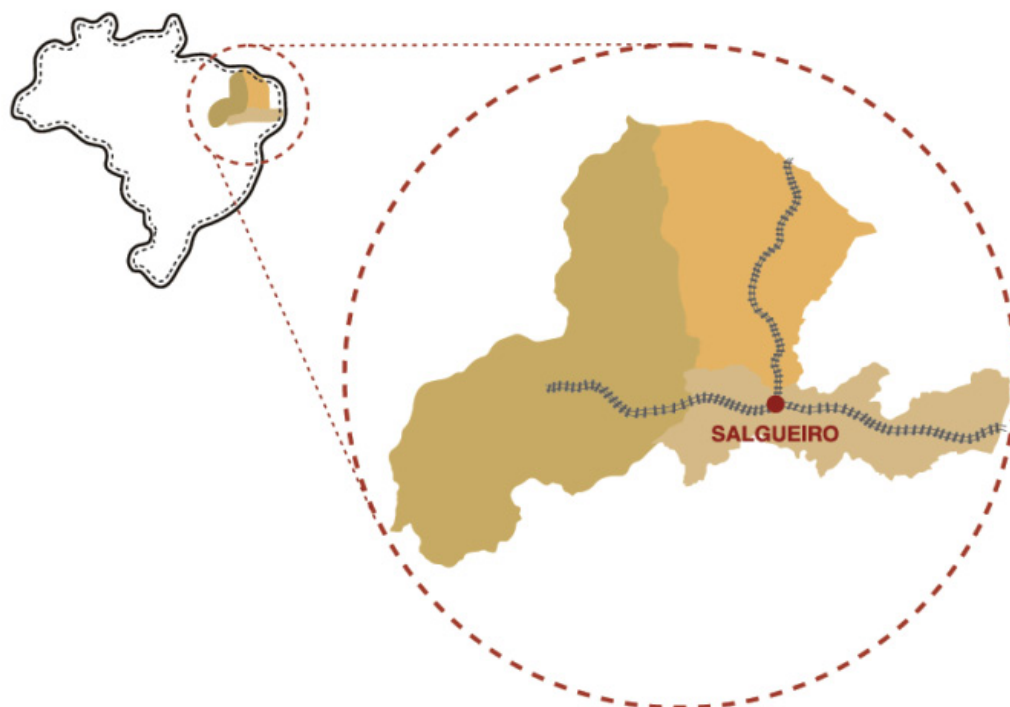


Figura 2. Localização da Ferrovia Transnordestina nos estados de Pernambuco, Ceará e Piauí. As ações educativas foram implantadas no polo de Salgueiro (PE), em destaque, assim como em Ouricuri (PE) - situado a 115 km à oeste de Salgueiro, e Brejo Santo (CE) – localizado a 75 km à norte de Salgueiro.

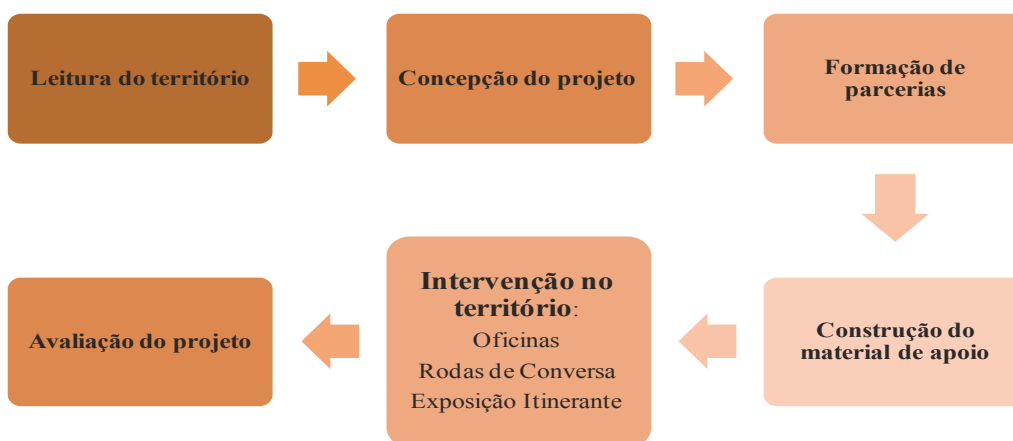


Figura 3. Esquema geral das etapas do projeto. Fonte: organização da autora

- Agricultores do Nordeste – os grupos indígenas agricultores do nordeste e a realidade atual;
- Oleiras e Oleiros - o ofício da produção de objetos de barro ao longo do tempo;
- Morar no Sertão – saberes, celebrações, formas de expressão e lugares construídos;
- Arqueologia e Memória Indígena – o papel da Arqueologia Pré-colonial enquanto história indígena;
- Comunidades Quilombolas e Patrimônio Arqueológico.

Além de serem compreendidas como círculos de cultura e de trabalharem com temas geradores, as rodas de conversa e oficinas envolveram a realização de duas atividades que se chamaram “Painel de Ideias - Objetos do nosso dia-a-dia” e “Painel de Ideias – Sabedoria Sertaneja”. Na primeira atividade era colocada a seguinte questão: quais objetos são os mais importantes no seu cotidiano? Muitos objetos mencionados pelos atores locais estavam presentes na exposição, o que gerava uma discussão a respeito da relação entre arqueologia e cotidiano.



Figura 4. Inserção da exposição na comunidade do Sítio Paulo, em Salgueiro. Fonte: Camila A. Moraes Wichers, 2013.

A atividade “Painel de Ideias – Sabedoria Sertaneja” era realizada com o auxílio de um dado, cujas faces continham diferentes temas: terra, alimento, cultura, religião, comunidade e trabalho. Os atores locais eram convidados a jogar o dado e de acordo com a face deveriam comentar um pouco a respeito

daquele tema. Histórias da comunidade, as festas, os lugares sagrados, os alimentos cultivados, os saberes e modos de fazer, onde se destaca o trabalho do (a) agricultor (a), eram mencionados. Essas narrativas, entendidas como indicadores da memória (Bruno, 2000), eram, então, integradas aos resultados das pesquisas arqueológicas, por meio de pontes entre passado e presente, patrimônio material e imaterial, saberes locais e saberes construídos pela Arqueologia. Esse painel de ideias permitia, então, que o tema patrimônio cultural, fosse trabalhado a partir de uma perspectiva local e êmica.

Uma vez que as rodas de conversa e oficinas envolveram a exposição itinerante, tais atividades eram sempre iniciadas com um momento de acolhimento, quando as pessoas tomavam contato com a exposição, que já se encontrava montada no espaço da oficina ou em algum espaço contíguo (Figura 4), e eram recepcionadas pelos mediadores. A atividade era sempre iniciada com uma saudação que tivesse relação com o contexto sociocultural do grupo, tendo o objetivo aproximar a equipe e os atores comunitários. Nas rodas de conversa, na maioria das vezes, a própria comunidade iniciava a roda com alguma apresentação cultural: com uma banda de forró, uma dança, um poema ou uma oração. Vale destacar que quase todas as comunidades, principalmente do polo Salgueiro, montaram a sua própria exposição de objetos de cotidiano ou do passado.

O deslocamento da ação educativa para os espaços públicos, comunidades rurais e escolas foi entendido como uma estratégia de especial importância, sendo potencializador da experiência museal (Figura 5).



Figura 5. Roda de Conversa na casa de uma das lideranças da Comunidade Vila Boqueirão, Polo Brejo Santo. Fonte - Zanettini Arqueologia, 2013

Em termos quantitativos, 4180 pessoas foram envolvidas na etapa de intervenção realizada nos Polos de Salgueiro, Brejo Santo e Ouricuri (Tabela 2).

Tabela 2. Resultados quantitativos por polo.

Atividade	Salgueiro	Brejo Santo	Ouricuri
Oficinas e Exposição	188	146	29
Rodas de Conversa e Exposição	510	81	78
Exposição	603	1018	1527
Total	1301	1245	1634

Fonte: organização da autora

A etapa de intervenção demonstrou que a despeito de uma engrenagem metodológica específica, o projeto teve resultados bem diferenciados em cada polo. Em Salgueiro as rodas de conversa nas comunidades rurais se destacaram, em Brejo Santo foram as oficinas com educadores e alunos de cursos técnicos que ganharam destaque e, por fim, em Ouricuri, a montagem da exposição em locais públicos (feira livre, escolas, festas e centro de referência em assistência social) foi a principal ferramenta de diálogo. Ademais, cada oficina ou roda de conversa guardou peculiaridades relacionadas ao contexto individual, sociocultural e físico da experiência museal (Falk & Dierking, 1992). Importante ressaltar que as rodas de conversa foram espaços de diálogo intergeracional, visto que crianças, adolescentes, jovens (Figura 6), adultos e idosos participaram das atividades.



Figura 6. Apresentação do Projeto Arte e Cultura, desenvolvido pelos jovens de Ouricuri e de municípios da região. Observe abaixo do painel, a exposição de objetos e artesanatos trazidos pela comunidade. Fonte: Zanettini Arqueologia, 2013

Um ponto muito próprio à educação popular é que o conhecimento do mundo é também feito através das práticas do mundo. Por meio dessas práticas que inventamos uma educação familiar às comunidades. Para tanto trabalha-

mos a partir de um universo, de um modo de conhecimento que é peculiar a elas (Brandão, 1981: 20). Não podemos prescindir das questões colocadas pelo presente para a construção de ação educativa voltada à socialização do patrimônio arqueológico. Nesse sentido, os resultados de algumas das atividades do projeto, como por exemplo, do “Painel de Ideias - Objetos do nosso dia-a-dia” são elucidativos. Os objetos mais mencionados foram: enxada, panela de barro, cabaça, pote de barro para guardar água, pilão, pedra de amolar e chapéu. Todos esses objetos compunham a exposição, presentes fisicamente, ou por meio de imagens.

A ação educativa ao ser realizada em um projeto cuja interface Arqueologia–Museologia valorizou uma visão contemporânea da Arqueologia - enquanto leitura do mundo em que vivemos a partir da sua materialidade, torna-se plena de possibilidades. Ademais, a ênfase em uma Museologia Social voltada para a construção conjunta do patrimônio junto às comunidades foi imprescindível para a criação de um campo de diálogo efetivo.

Planejamento participativo do Museu do Alto Sertão da Bahia – MASB

Esse projeto de Musealização da Arqueologia foi deflagrado a partir do licenciamento de parques eólicos no Alto Sertão e do Programa de Educação Patrimonial correlato, os quais impulsionaram a construção de um museu na região, cujo financiamento integra também um programa de investimento social privado da empresa responsável (Zanettini Arqueologia, 2013).

As pesquisas arqueológicas realizadas, desde 2009, têm possibilitado a identificação de um amplo patrimônio arqueológico, envolvendo, até o momento, o estudo de cerca de 230 sítios arqueológicos nos municípios de Caetité, Guanambi, Igaporã e Pindaí. Esses estudos já resultaram em mais de 30 mil peças arqueológicas e um acervo documental expressivo.

O Programa de Educação de Patrimonial tem sido realizado desde 2011 e já envolveu diretamente mais de 2000 agentes multiplicadores, inserindo o patrimônio arqueológico em diálogos a respeito dos contextos sociais, econômicos e políticos da região, tornando visíveis as forças envolvidas na construção desse patrimônio. Esses diálogos levaram ao questionamento acerca da destinação final dos acervos, entendidos pelos atores comunitários como elementos importantes para as agendas locais. Isso porque a inexistência de instituições museológicas na região implicaria na necessária transferência desses bens patrimoniais para outra localidade, fato que foi prontamente questionado.

Dessa forma, ocorreu uma mobilização de setores da sociedade civil e de instituições públicas de ensino e cultura (Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Caetité, Universidade do Estado da Bahia, Conselho de Cultura de Caetité, organizações não governamentais, entre outras), resultando na criação de um Grupo de Trabalho (GT) em maio de 2011, devotado a discutir soluções em prol da manutenção do patrimônio arqueológico na região.

Passamos a integrar esse grupo a partir de outubro de 2011, a fim de mediar os debates, trazendo contribuições da Museologia Social. Propomos ao GT a construção colaborativa do Plano Museológico como caminho metodológico, proposta que foi aceita pelos atores sociais envolvidos.

A construção colaborativa do Plano Museológico foi entendida também

como processo educativo, uma vez que o “o planejamento museológico não é apenas uma técnica com o objetivo de melhorar a ação dos museus. É, sobretudo, crescimento humano. É um processo educativo de ação e reflexão, que deve ser alcançado com a participação, tanto na fase de estruturação como de reestruturação da instituição” (Santos, 2007: 14).

Esse processo envolveu um amplo escopo de ações, a saber: reuniões mensais com GT, com discussões sobre cada um dos programas que compõem o Plano; exposição “Museu nas Escolas” e oficinas em escolas das sedes e das comunidades rurais dos municípios envolvidos; Rodas de Conversa nas comunidades rurais onde foram realizadas as pesquisas arqueológicas; ciclos de debates na UNEB (Campus de Caetité) e um planejamento turístico participativo. Foram envolvidas 2490 pessoas na construção do projeto do museu, entendida como processo educativo.



Figura 7. Debate com alunos do Colégio de Caldeiras, no município de Caetité, durante a exposição Museu nas Escolas. Fonte: Zanettini Arqueologia, 2013

Destaco nesse processo a exposição itinerante Museu nas Escolas (Figura 7) e as Rodas de Conversa nas comunidades (Figuras 8 e 9), essas últimas também acompanhadas de objetos arqueológicos os quais eram levados para as reuniões, potencializando os debates e reflexões. Ambas as atividades partiam da discussão de três assuntos: Arqueologia, Patrimônio e Museu. Da mesma forma, como evidenciei no Projeto Expresso Educação, a compreensão desses espaços como círculos de cultura e o deslocamento da ação educativa para os espaços cotidianos dos atores locais revelaram-se profícuos.

Outra característica em comum com o Projeto Expresso Educação foi o fato de algumas comunidades terem organizado exposições com objetos de seu cotidiano ou de sua história (Figura 10). Ademais, as pesquisas arqueológicas relacionadas ao projeto MASB também envolveram o estudo de contextos do século XX, os quais são expressões materiais da história de nossos interlocuto-



Figuras 8 e 9. Conversa sobre objetos arqueológicos com a comunidade do bairro da Chácara, onde será efetivada a sede do MASB e atividade com as lideranças do Movimento das Mulheres Camponesas. Fonte : Camila A. Moraes Wichers, 2013.

res. Em uma das rodas de conversa, por exemplo, ao ser questionada a respeito de uma tesoura que fazia parte da exposição, expliquei que esse objeto “cortava alguma coisa”. Imediatamente recebi um riso aberto das mulheres da comunidade Curral de Varas: “isso é tesoura de parteira”. Esses espaços de construção coletiva do museu também foram espaços de construção do conhecimento arqueológico.



Figura 10. Roda de conversa e exposição elaborada pelos membros da comunidade quilombola Pau Ferro de Joazeiro, no município de Caetitê. Fonte: Zanettini Arqueologia, 2013

A participação dos atores comunitários possibilitou reflexões sobre a diversidade das identidades e histórias do Alto Sertão. Esses diálogos foram fundamentais para que os sujeitos definissem as características do MASB, cujos anseios estão sintetizados na Missão Institucional:

O Museu do Alto Sertão da Bahia (MASB) tem como objetivo preservar o patrimônio cultural do Alto Sertão, adotando esse território como campo de pesquisa e de intervenção social. Para tanto, o MASB visa integrar diversos agentes, instituições e segmentos sociais, cuja participação é fundamental para que as diferentes memórias, histórias e identidades sejam contempladas nesse museu. Busca-se construir uma instituição de excelência, onde os processos educativos propiciem diferentes leituras do mundo, contribuindo para o desenvolvimento sustentável da região a partir de uma ação descentralizada.

O MASB, como Museu de Território - modelo escolhido pelos atores comunitários, visa atuar na região do Alto Sertão, com especial atenção ao cotidiano das comunidades rurais. Nessa tipologia museológica o território é tomado como base da cadeia operatória museológica, um museu que é a expressão do território, de suas contradições, tensões, lutas e conflitos. O museu é formado por uma sede, bem como por dez núcleos museológicos, apresentados na Figura 11.

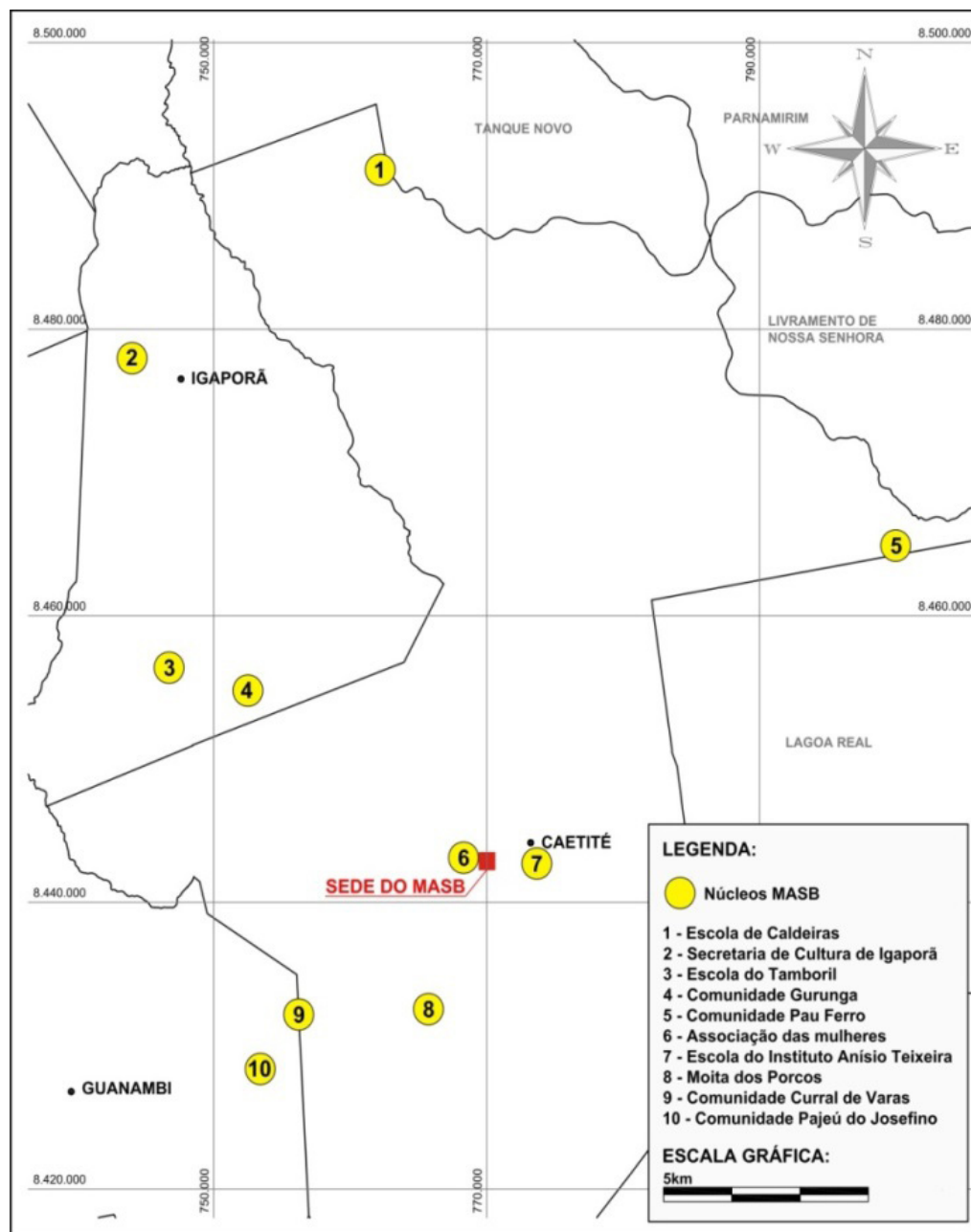


Figura 11. Localização da Sede e dos núcleos museológicos do MASB. Fonte: Zanettini Arqueologia, 2013

Com relação ao espaço físico da sede, optou-se pela “Casa da Chácara”, unidade rural erguida no século XIX, hoje inserida na área urbana de Caetité.

Após a entrega do Plano Museológico, em Março de 2013, passamos à implantação do museu, por meio da dinamização de seus núcleos museológicos, encaminhamento da construção da sede e ampliação dos atores envolvidos. Dessa forma, os espaços educativos estabelecidos durante a construção do Plano Museológico têm sido ampliados e fortalecidos durante a implantação do museu, a partir do ativismo dos membros das comunidades envolvidas, em especial de seus núcleos museológicos.

Considerações finais

A despeito da longa trajetória da relação entre Museus, Museologia, Educação e Arqueologia, as ações educativas voltadas ao patrimônio arqueológico têm sido desenvolvidas mais como fruto do ativismo de profissionais preocupados com a democratização dos bens arqueológicos do que como resultado de políticas públicas. Não obstante, a partir da Portaria 230/02, a obrigatoriedade da realização de Programas de Educação Patrimonial trouxe mudanças para esse cenário.

A realização de centenas de pesquisas arqueológicas a cada ano no país, bem como de projetos de educação correlatos, fez com que a Arqueologia passasse a ser pauta de um número maior de ações educativas. Contudo, essas ações estão dissociadas, em grande parte, dos espaços museais e, o mais preocupante, das reflexões museológicas. A dissociação entre prática arqueológica, ação educativa e pensamento museológico é aqui entendida como principal dilema do cenário atual.

Coloca-se como caminho a construção constante de um campo de interface entre Arqueologia – Museologia, e, no escopo dessa interface, a escolha da Museologia Social e das Arqueologia Pós-processuais como abordagem teórica, envolvendo o questionamento da função social do patrimônio e a superação da separação entre construção e socialização do conhecimento.

No âmbito dessa interface, a ação educativa museal é compreendida como uma tipologia específica de processo educativo (Martins, 2011), voltada ao patrimônio cultural e profundamente relacionada à identidade e à alteridade, à memória e ao esquecimento. A perspectiva da Educação Patrimonial é, então, tomada como uma das formas de pensar a ação educativa museal. Essa ação educativa pode ser realizada dentro ou fora dos museus institucionalizados, mas sempre a partir de um olhar museológico.

Diante do amplo espectro de possibilidades vislumbrado no campo da Educação Patrimonial, acredito que a ação educativa patrimonial deve servir como ponto de partida para o questionamento do “papel da educação na constituição do patrimônio, o papel do patrimônio no processo educativo e a função de ambos na dinâmica social que articula a lembrança e o esquecimento” (Silveira & Bezerra, 2007). Ou seja, a ação educativa voltada ao patrimônio arqueológico deve englobar questões concernentes ao que é e como é selecionado o patrimônio arqueológico.

Ademais, as experimentações desenvolvidas apontam para a necessária integração entre patrimônio arqueológico e as referências patrimoniais das comunidades, a partir do conhecimento prévio das realidades locais por meio da leitura dos territórios de intervenção. Nesse sentido, destaco a importância de uma arqueologia como leitura do mundo, envolvendo abordagens do passado recente ou do presente como pontes de aproximação. Afinal, como poderíamos partir do conhecimento que é peculiar aos nossos interlocutores se não tivéssemos considerado, e, efetivamente, realizado uma Arqueologia do passado recente? Essa Arqueologia possibilitou a construção de acervos materiais e narrativas que contam um pouco sobre esses contextos em transformação, frente à própria ação da Ferrovia Transnordestina e dos Parques Eólicos do Alto Sertão. Esse processo é possível, pois as práticas arqueológica, museológica e educativa partiram das mesmas premissas teóricas, políticas, éticas e, porque não, afetivas.

O projeto de educação patrimonial da Ferrovia Transnordestina e o pro-

cesso de planejamento museológico do MASB foram entendidos como ações educativas (Santos, 2007) e como experiências museais (Falk & Dierking, 1992), enfim, como espaços de reflexão que buscam abordar criticamente as mudanças vivenciadas nesses territórios, nesse início de século XXI. Esses processos são fortalecidos ao agregar as visões dos atores comunitários em espaços horizontais e dialógicos, ao inserir no campo patrimonial coleções, narrativas e memórias de segmentos até então excluídos desse campo.

Mais que um processo de socialização do patrimônio ou do museu, trata-se de um processo educativo onde buscamos a democratização da ferramenta patrimônio e da ferramenta museu, enquanto potencializadoras de debates acerca das realidades locais.

Os milhares de vestígios advindos das pesquisas arqueológicas, agora definitivamente espalhadas por todo o Brasil, ganham sentido ao serem explorados a partir de uma perspectiva museológica contemporânea que visa à construção de uma nova prática social a partir de ações de preservação do patrimônio cultural.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *A Invenção do Nordeste e outras artes*. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

ALCÂNTARA, Aureli Alves de. *Paulo Duarte entre sítios e trincheiras em defesa da sua dama - a pré-história*. Dissertação (Mestrado). Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, 2007.

ALENCAR, Vera Maria Abreu de. *Museu-educação: se faz caminho ao andar... .* Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1987.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues Brandão. *O que é método Paulo Freire?* Coleção Primeiros Passos, n.38. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira. *O museu Instituto de pré-história: um museu a serviço da pesquisa científica*. Dissertação (Mestrado). Departamento de História, Universidade de São Paulo, 1984.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira. *Musealização da Arqueologia: um estudo de modelos para o Projeto Paranaapanema*. Tese (Doutorado). Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, 1995.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira. *A luta pela Perseguição ao Abandono*. Tese (Livre-Docência). Universidade de São Paulo, 2000.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira. Museus e pedagogia museológica: os caminhos para a administração dos indicadores da memória. IN: MILDNER, S.E.S. *As várias faces do patrimônio*. Santa Maria: Pallotti, pp. 119-140, 2006.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira. *Musealização da Arqueologia- alguns subsídios*. Texto digitado, 2007.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira. (Coord.). *O ICOM-Brasil e o pensamento museológico brasileiro: documentos selecionados*. São Paulo: Pinacoteca; ICOM, vol. 1., 2010.

CABRAL, Magaly. *Lição das coisas (ou canteiro de obras) através de uma metodologia baseada na educação patrimonial*. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1997.

CARNEIRO, Carla Gibertoni. *Ações educacionais no contexto da arqueologia pre-*

- ventiva: uma proposta para a Amazônia. Tese (Doutorado). Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, 2009.
- CHAGAS, Mário. Diabruras do saci: museu, memória, educação e patrimônio. *MUSAS – Revista Brasileira de Museus e Museologia*. v. 1, n. 1, pp. 136-146, 2004.
- CURY, Marília Xavier. *Comunicação museológica: uma perspectiva teórica e metodológica de recepção*. Tese (Doutorado). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2005.
- DURBIN, Gail; MORRIS, Susan; WILKINSON, Sue. *A teacher's guide to learning from objects*. London: English Heritage, 1990.
- FALK, John H & DIERKING, Lynn D. *The Museum Experience*. Washington: Walesback Books, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (Primeira edição em 1970).
- HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. A Educação Patrimonial – um processo em andamento. *Simpósio Internacional Museu e Educação: conceitos e métodos*. Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, 2001.
- LOPES, Maria Margaret. *Museu: uma perspectiva de educação em geologia*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1988.
- MARANDINO, Martha et al (Org). *Educação em museus: a mediação em foco*. São Paulo: GEENF / FEUSP, 2008.
- MARTINS, Luciana Conrado. *A constituição da educação em museus: o funcionamento do dispositivo pedagógico museal por meio de um estudo comparativo entre museus de artes plásticas, ciências humanas e ciência e tecnologia*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Identidade cultural e patrimônio arqueológico. In: Alfredo Bosi. (Org.). *A cultura brasileira*. Temas e situação. São Paulo: Ática, pp.182-191, 1987.
- MERILLAS, Olaia Fontal. *La educación patrimonial. Teoría y práctica para el aula, el museo e Internet*. Gijón (Astúrias): Ediciones Trea, 2003.
- MORAES WICHERS, C. A. de. *Museus e Antropofagia do Patrimônio Arqueológico: (des) caminhos da prática brasileira*. Tese (Doutorado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2010.
- MORAES WICHERS, C.A. de. *Patrimônio Arqueológico Paulista: proposições e provocações museológicas*. Tese (Doutorado). Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, 2011.
- MOUTINHO, Mário. Sobre o conceito de Museologia Social. *Cadernos de Sociomuseologia*, nº 1. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 1993.
- SANTOS, Maria Célia T. Moura. *Os museus e seus públicos invisíveis*. Comunicação apresentada no I Encontro Nacional de Educadores de Museu e Centros Culturais. Departamento de Museus do IPHAN e Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, 2007.
- SHANKS, Michael & TILLEY, Christopher. *Re-Constructing Archaeology*. London & New York: Routledge, 1992 (Publicado Original 1987).
- SHANKS, Michael. *From a postprocessual to a symmetrical archaeology*. 2004. Disponível em: <http://traumwerk.stanford.edu:3455/symmetry/822>. Acessado em 2 de Dezembro de 2010.
- SILVEIRA, F. L. A. & BEZERRA, M. Educação Patrimonial: perspectivas e dilemas.

IN: LIMA FILHO, Manuel Ferreira; ECKERT, Cornelia; BELTRÃO, Jane Felipe (Orgs). (2007). *Antropologia e Patrimônio Cultural. Diálogos e Desafios Contemporâneos*. Blumenau: Nova Letra, pp.81-97, 2007.

ZANETTINI ARQUEOLOGIA. Plano Museológico do Museu do Alto Sertão da Bahia. São Paulo: Zanettini Arqueologia, 2013.

ZANETTINI ARQUEOLOGIA. Programa de Gestão do Patrimônio Arqueológico da Ferrovia Transnordestina. PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL “EXPRESSO EDUCAÇÃO”. Relatório Final dos Polos Salgueiro (PE), Brejo Santo (CE) e Ouricuri (PE). São Paulo: Zanettini Arqueologia, 2014.

Artigo recebido em junho de 2014. Aprovado em agosto de 2014