

# HISTÓRIAS EM DIÁLOGO NO ENSINO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS DA ARQUEOLOGIA BRASILEIRA

Leonardo Waisman de Azevedo  
*Mestre em Arqueologia pelo Museu Nacional da  
Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Rio de Janeiro, Brasil  
e-mail leonardowa@mn.ufrj.br  
<https://orcid.org/0000-0003-1564-4709>*

Rita Scheel-Ybert  
*Doutora em Biologia de Populações e Ecologia pela Université Montpellier II  
Montpellier, França.  
Professora associada do Departamento de Antropologia do Museu  
Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Rio de Janeiro, Brasil  
E-mail: [scheelybert@mn.ufrj.br](mailto:scheelybert@mn.ufrj.br)  
<https://orcid.org/0000-0002-9428-9348>*

## RESUMO

A arqueologia possui um grande potencial de contribuição ao ensino escolar. Os paradigmas contemporâneos da disciplina dialogam com as teorias e diretrizes correntes da educação, na medida em que ambos buscam explorar e compreender aspectos da diversidade de histórias e identidades estabelecidas nas relações sociais, e que ambos buscam a elaboração de raciocínios através de diversas disciplinas. Neste artigo problematizamos a importância de a arqueologia tornar esse potencial uma responsabilidade, e sugerimos uma trajetória baseada em ações dialógicas e com atenção aos currículos escolares.

**PALAVRAS-CHAVE:** Arqueologia Brasileira; Ensino; Formação de Professoras e Professores; Dialogicidade; Currículo Escolar.

Artigo recebido em: 25/06/2021  
Artigo aceito em: 30/09/2021



## ABSTRACT

Archaeology has a great potential to contribute to education. Its contemporary paradigms dialogue with current theories and guidelines in education. Both attempts to explore and understand features of the diversity of histories and identities that take place in social relations, and both intend to elaborate reasoning through multiple disciplines. In this paper we evaluate the importance of archaeology taking this potential as a discipline responsibility, and indicate pathways to achieve it upon dialogic intentions and schools' curricula.

**KEYWORDS:** Brazilian Archaeology; Teaching; Teacher Education; Dialogicity; Schools Curricula.

## RESUMEN

La arqueología tiene un gran potencial para contribuir a la educación escolar. Los paradigmas contemporáneos de la disciplina dialogan con las teorías y pautas actuales en educación, ya que ambos buscan explorar y comprender aspectos de la diversidad de historias e identidades establecidas en las relaciones sociales, y ambos buscan elaborar razonamientos a través de diferentes disciplinas. En este artículo discutimos la importancia de que la arqueología haga de este potencial una responsabilidad, y sugerimos una posible trayectoria orientada a partir de acciones dialógicas y con atención a los currículos escolares.

**PALABRAS CLAVE:** Arqueología Brasileña; Docencia; Formación de Maestros; Dialogicidad; Currículo Escolar.



## HISTÓRIAS CONTADAS E SEUS AVESSOS

O célebre escritor Eduardo Galeano declarou que aqui, do nosso lado do mundo, especializamo-nos precocemente em perder (GALEANO, 2019). De fato, há cinco séculos, quando os primeiros portugueses pisaram nas areias das praias brasileiras, iniciava-se uma relação em que um dos lados perderia a diversidade de suas florestas, a riqueza de seus solos, a liberdade de seus povos e o sangue de sua gente; ao outro lado caberiam as glórias da madeira, do açúcar, dos metais, da borracha, do café, da industrialização e da agropecuária intensiva. Os sujeitos dessa relação mudaram no decorrer do tempo, mas seus princípios permaneceram. Passaram a Colônia e o Império, a República se fez e refez, e nossa especialidade em perder manteve-se firme.

Nesse processo perdeu-se também parte de nossa história, para aquela velha conhecida, contada sempre pelos grupos vencedores – e foi aí que se enganou o célebre escritor. Desse lado do mundo não nos especializamos precocemente em perder, senão que fizemos isso tardiamente, apenas nos últimos quinhentos anos. Antes desse tempo, por dezenas de milênios, grupos perdedores ou ganhadores não eram as únicas faces de nossa história. Ela era composta pela diversidade de povos, culturas e seus saberes, entre, conflitos, alianças e pontos de vista diferentes. É isso que a arqueologia vem nos mostrando nos últimos anos.

A historiografia brasileira construiu a imagem de um passado pautado pelo antes e depois da conquista, delegando ao antes o estigma da pré-história e ao depois a violência da história. Na pré-história os povos indígenas foram representados como estáticos, e na história como decadentes (LIGHTFOOT, 1995; NOELLI; FERREIRA, 2007). Uma pré-história estigmatizada foi incapaz de conceber povos criativos, em transformação e vivendo processos sociais complexos, e uma história violenta, comparativa, etnocêntrica e documental identificou nesses povos apenas curvas descendentes. Os povos indígenas foram homogeneizados e enclausurados em categorias gerais, a serviço da formação de uma identidade nacional para o Estado que se constituía (LIMA, 1995; OLIVEIRA, 1995, 2016): Personagens indígenas cordiais e amigáveis, traiçoeiros e preguiçosos, mansos ou bravos, o bom e mau selvagem, que necessitavam ser catequizados e civilizados, sempre genéricos, povos sem identidades particulares, e aos quais a cultura brasileira devia apenas alguns poucos hábitos e palavras, foram concepções elaboradas e descritas até as últimas décadas do século XX (GRUPIONI, 1995; LIMA, 1995; OLIVEIRA, 1995, 2016).

A arqueologia teve um papel fundamental nessa questão. Ela e as políticas historiográficas nacionalistas, como capangas dos coronéis e doutores do Estado, fizeram juntas alguns trabalhos reprováveis: forneceram elementos para o apagamento das diferenças, para o fortalecimento de crenças evolucionistas e contribuíram para a formação de ideologias fascistas e totalitárias, conferindo-lhes legitimidade ao conceberem seus passados: para as antigas metrópoles e centros



do imperialismo, narraram passados heroicos; para as periferias, como no Brasil, narraram passados apáticos. Esse modo de produção científica seguiu em diferentes graus até a segunda metade do século XX, e ainda ecoa. Nesses serviços a arqueologia consolidou-se como disciplina – na maior parte das vezes colonialista, imperialista e nacionalista (LIMA, 2007; NOELLI; FERREIRA, 2007; SHANKS; TILLEY, 1988; TRIGGER, 2004).

Nos lugares dominados se descobriu muito e desenvolveu pouco (MAPUNDA; LANE, 2004). Os benefícios do conhecimento eram levados ao exterior, ainda em acordo com aquele pacto de cinco séculos (MAPUNDA; LANE, 2004; NOELLI; FERREIRA, 2007). Talvez isso seja um mal das arqueologias pensadas por missões estrangeiras, das quais no Brasil temos rica herança? As extensas generalizações e comparações da arqueologia norte-americana, por exemplo, esvaziam seus vassalões de tradições nacionais, em um modo de fazer ciência que corrobora a supremacia dos países mandatários e neutraliza influências libertárias do fazer científico sobre estruturas sociais, políticas e econômicas (NOELLI; FERREIRA, 2007; SHANKS; TILLEY, 1988).

Felizmente, pontos de vista inovadores e mais recentes desconstruem esse raciocínio, trazendo à tona a diversidade dos povos e culturas indígenas, sua posição como agentes na história e sua atuação em estudos do passado (e.g. GOSDEN, 2001; GRUPIONI, 1995; LIGHTFOOT, 1995; MESKELL, 2001; MONTEIRO, 1995; RIBEIRO, 1995; SILVA, 2014). Agora, a arqueologia é chamada a colaborar na construção de narrativas que se chocam aos discursos hegemônicos (MESKELL, 2001). Mas como isso é difícil! As feridas coloniais ainda estão muito mal cicatrizadas (GOSDEN, 2001), e por isso é necessário atenção ao situar os conhecimentos em seus contextos sociais, econômicos e políticos, e ao compreender os papéis que eles desempenham na sociedade (SHANKS; TILLEY, 1988).

### **O POTENCIAL DA ARQUEOLOGIA EM REVIRAR OS AVESSOS**

Diante dessa diversidade, a arqueologia deve redimir-se de seus antecedentes de capanga sem incorrer nos erros do passado: ao colaborar com as narrativas não hegemônicas, a construção de novas visões sobre o passado não pode ser feita em detrimento de outras histórias (LIMA, 2007). Essa mudança de perspectiva é um longo caminho a ser trilhado – uma travessia que passa por mudanças de paradigma na arqueologia e pelo reconhecimento da existência e potencial de múltiplas identidades e processos históricos nos contextos que estudamos, e que a disciplina já vem percorrendo.

Ao percorrer tal travessia precisamos ter alguns pontos em mente:



Primeiro, a constatação de que nosso trabalho se baseia em negociações de poder entre sujeitos diversos no presente, e que tanto quanto existem subjetividade e diferentes entendimentos, é preciso garantir interpretações pautadas pelos dados empíricos produzidos pela arqueologia (SHANKS; TILLEY, 1988). Em outras palavras, o conhecimento arqueológico deve ser motivado pelo diálogo e pela diversidade tendo como limite a materialidade, de forma que se evite relativizações infundadas.

Segundo, a cautela com as armadilhas de uma diversidade “funcional” que não dá voz ou permite ação a todos os interlocutores do diálogo, apenas incluindo-os de forma superficial no discurso, e somente para evitar conflitos sociais e manter a ordem estabelecida (ARAUJO, 2013). A diversidade precisa ser integrada à arqueologia de forma aberta, interativa e profunda, em sua produção, entendimentos e divulgação.

E terceiro, o cuidado com o que González-Ruibal, González, e Criado-Boado (2018) nomeiam de epistemologia populista, e apontam como um risco de dar voz e legitimidade a grupos minoritários fascistas, racistas, misóginos, xenófobos – e quantas mais características reacionárias quisermos enumerar. Ainda são muito recentes os usos da arqueologia a serviço de políticas coloniais, e vivemos em uma era em que movimentos reacionários eclodem a todo momento e podem se aproveitar das bandeiras de diálogo, diversidade e identidades que carregamos (GONZÁLEZ-RUIBAL; GONZÁLEZ; CRIADO-BOADO, 2018; MERRIMAN, 2004).

Isso posto, os pontos de vista inovadores e as novas perspectivas da arqueologia necessitam ser conhecidos pelo público em todo o seu potencial de subverter verdades estabelecidas sem subjugar-las, provocando reflexão, identificação e debate. Precisamos encontrar caminhos que tornem isso possível. Às arqueólogas e arqueólogos cabe o diálogo – um diálogo que transcenda os portões da academia tanto na prática da pesquisa quanto na sua divulgação (MERRIMAN, 2004). Funari (2004) indica a urgência dessa atitude em um país como o Brasil, onde faltam laços e interações sociais entre a gente de diferentes estratos sociais, e a comunidade acadêmica encerra-se no circuito restrito das universidades. O público desse diálogo deve ser diverso, e diversas serão suas interpretações, com ressignificações inevitáveis e demandas variadas.

No presente artigo, discutimos possibilidades que consideramos de sucesso promissor para explorar o potencial da arqueologia em revirar os avessos da história: aquelas relacionadas à inserção da disciplina no ensino escolar. Fazemos isso voltados aos contextos da arqueologia acadêmica, desenvolvida dentro das Universidades brasileiras, e voltados a temas de arqueologia indígena. Acreditamos que essa arqueologia encontrará grandes públicos e intenso diálogo nos espaços da educação formal.



Arqueologia e educação são temas que já possuem uma trajetória em conjunto. De longa data ambas colaboram em abordagens ora mais voltadas a uma ou outra, com perspectivas de educação patrimonial e preservação ou perspectivas com maior apelo social na problematização da diversidade de histórias e identidades; ou ambos, dado que não são excludentes (Henson, 2017). Nessa trajetória a arqueologia aborda com frequência questões como as que levantamos até aqui sobre historicidades marginalizadas, diversidade de identidades e as limitações das histórias oficiais contadas por tanto tempo nos lugares do mundo que mais padeceram com os grilhões coloniais. Desde o final do século XX tornou-se frequente nesses cenários a inclusão da disciplina nos debates acerca do ensino, justamente pelo seu potencial de contar histórias e pontos de vista silenciados e colaborar com a diversidade de identidades e seu fortalecimento (e.g. DAROJIMBA, 2021; ESTERHUYSEN 2000; KING, 2012; NZEWUNWA, 1990; PODGORNÝ, 1994).

Ao aproximar-se da educação a arqueologia passa a integrar currículos e práticas pedagógicas nesses contextos, como mais um marco das rupturas políticas e econômicas por que tenham passado. No Brasil a disciplina vive um cenário parecido, ainda incipiente, que discutimos a seguir.

### **AS ABORDAGENS ARQUEOLÓGICAS NO ENSINO ESCOLAR**

No Brasil, o ensino escolar ainda é marcado por perspectivas reducionistas em relação a temas caros à arqueologia. No caso dos povos indígenas faz-se abordagens generalizantes e homogeneizantes (ARAUJO, 2013; GRUPIONI, 1995; OLIVEIRA, 1995; SOUZA, 2016), que lhes reservam assento cativo no passado: ou existiram e desapareceram por extermínio e assimilação, ou subsistem com modos primitivos (MONTEIRO, 1995). O protagonismo continua sendo daquela pré-história estática e da história decadente que discutimos anteriormente. A perspectiva de culturas capazes de transformação e mudança não é admitida quando abordados indígenas, sob risco de perderem suas identidades ao adentrarem o mundo contemporâneo, como se esse não os pertencesse (MONTEIRO, 1995; TETTAMANZY; FERREIRA, 2016). Essa perspectiva está presente nos livros didáticos (GRUPIONI, 1995) e estende-se a temáticas arqueológicas nessas publicações (CURADO, 2014; LIMA; SILVA, 1999; LIMA, 2007; VASCONCELLOS; ALONSO; LUSTOSA, 2000). As abordagens tradicionais até hoje ancoram preconceitos e exclusão social desses grupos, fortalecendo sua condição marginalizada e criando barreiras para a ascensão social (LIMA, 1995; LOPES, 2016; OLIVEIRA, 2016).

É preciso recuperar a história e o tempo perdido dessa gente. Lima (1995) nos lembra que o Estado brasileiro, apesar de único, é marcado por diferenças nacionais que devem se sobrepor



ao discurso de unidade nacional outrora instruído. E diante desse objetivo, trazemos a perspectiva de que ensino e extroversão do conhecimento dizem respeito diretamente a formulação de identidades, encerrando em si a possibilidade do debate, da reflexão e do fortalecimento pessoal do público (CIBEL; LOPES, 2016; GRUPIONI, 1995; LIMA, 1995; LOPES, 2016).

A apresentação de abordagens voltadas à diversidade e historicidade dos povos indígenas pode auxiliar a reversão desse quadro, incentivando mudanças estruturais a partir do conhecimento e aceitação de diferentes visões de mundo. A arqueologia possui esse potencial e vem descobrindo a diversidade de culturas, histórias, relações e identidades que compuseram o passado brasileiro nas últimas dezenas de milênios, demonstrando a riqueza e complexidade do processo histórico que culminou nos povos indígenas historicamente descritos nos últimos cinco séculos. Infelizmente, a maior parte desses trabalhos ainda se encerra nos portões da academia. A verdade é que a arqueologia, à exceção dos cursos superiores especializados, ainda está bastante afastada dos meios educacionais, e talvez isso se explique por uma formação profissional essencialmente voltada à pesquisa – ou mesmo pela falta de interesse de pesquisadoras e pesquisadores (BARTOY, 2012).

Esse cenário já vem se modificando. Recentemente a educação foi incorporada às responsabilidades éticas da arqueologia (BARTOY, 2012). No Brasil existem iniciativas em publicar material voltado a públicos escolares (e.g. FUNARI; NOELLI, 2020; FUNARI; PIÑON, 2020; NEVES, 1995; SOUZA, 2016), mas ainda são poucas e de pouco uso. Desde a década de 90 isso vem se apresentando pontualmente no esforço individual ou coletivo de profissionais, como revisado por Lima & Silva (1999), mas o problema ainda parece ser o alcance restrito dessas ações e seu parco entrosamento real com os públicos escolares, entre docentes e estudantes. Nesse cenário existe também uma demanda legal de preservação do patrimônio e um forte movimento voltado à educação patrimonial, que passa de perspectivas preservacionistas a dialógicas (FLORÊNCIO, 2019; TOLENTINO, 2016), mas dificilmente avança além dos trabalhos de arqueologia de contrato (que não serão discutidos nesse trabalho).

Percebemos que a despeito de esforços já realizados, o diálogo ainda é árido. E, no contexto atual, diálogos áridos já não são aceitáveis, dado que os paradigmas contemporâneos do fazer arqueológico que discutimos em parágrafos anteriores já correm alinhados aos paradigmas do ensino e da educação. Por exemplo, o patrono da educação brasileira, Paulo Freire, sustenta a importância elementar da educação como prática libertadora e conscientizadora capaz de fortalecer identidades sociais e pessoais em suas relações de poder no mundo (FREIRE, 2020). Essa abordagem está em total acordo com as perspectivas mais recentes da arqueologia, cada vez mais preocupada com questões de agência, diversidade, identidade e historicidade em seus contextos de estudo. A pedagogia do oprimido, de Freire (2020), trilha esse mesmo caminho.





Para além do plano teórico, no maior e mais recente conjunto de diretrizes oficiais para a educação, a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2017) o Estado brasileiro propõe abordagens que atentam à necessidade de desenvolver ou incluir no ambiente escolar e nos currículos questões relativas à diversidade identitária e histórica nacionais, incluindo aí as questões indígenas. Essa abordagem está presente também nas Leis Federais nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, nº 11.645 de 10 de março de 2008 e nº 13.005 de 25 de Junho de 2014 (BRASIL, 1996, 2008, 2014).

Propomos aqui que a arqueologia tome para si o dever de dialogar com essas teorias e diretrizes oficiais vigentes. Acreditamos que a falta de integração do conhecimento arqueológico ao debate da sociedade, às reflexões das pessoas e aos saberes escolares é, antes de tudo, uma falha da disciplina. Lima & Silva (1999) pontuam, por exemplo, que uma das causas de afastamento da arqueologia brasileira dos materiais didáticos está no fato de esses materiais serem produzidos por profissionais que desconhecem as temáticas e no fato de as arqueólogas e arqueólogos não trabalharem de forma recorrente no sentido de tornar tais temáticas conhecidas e acessíveis.

A escassez de produções acessíveis com temas arqueológicos e todo o cenário acadêmico e político que discutimos anteriormente arriscam resultados devastadores. Diante disso, acreditamos que a arqueologia deve encarar seu potencial de problematizar narrativas, histórias e identidades e propor interações com o ensino escolar. Como trazer a arqueologia para esta seara?

### **BUSCANDO SOLUÇÕES PARA ARQUEOLOGIA NO ENSINO ESCOLAR: A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES**

Em primeiro lugar, aceitamos a premissa de que o ensino é certamente melhor desempenhado por profissionais da educação, e que são esses os mais capazes para traduzir o conhecimento aos diversos públicos e faixas etárias (FROST, 2004). São eles que dominam os conhecimentos acadêmicos, escolares e os saberes da prática docente (MONTEIRO, 2001). Professoras e professores desempenham o trabalho árduo de percorrer as discussões teóricas e investigativas da produção acadêmica e integrá-las ao ambiente escolar em diferentes contextos curriculares ou sociais marcados por exigências e ética próprias (MONTEIRO, 2001, 2007).

Diante disso, sugerimos que a arqueologia acadêmica tome para si a responsabilidade de colaborar com tais profissionais, através da prática de ações de formação de professoras e professores. O texto da BNCC (BRASIL, 2017) coloca a formação continuada como uma responsabilidade de Estado, mas dependente da colaboração entre dirigentes, docentes e centros de produção do conhecimento. Nesse último elemento encontra-se a arqueologia desenvolvida nas





universidades e nos museus. Para atender a essa demanda ela precisa produzir além do conhecimento acadêmico, e a partir dele, para públicos não especializados na disciplina.

Teorizando sobre educação, Philippe Perrenoud (2000) indica a busca de formação continuada por docentes como uma importante competência para o ensino, a fim de desenvolver novas habilidades no desempenho da profissão. O autor pontua que essa prática tem por vezes caráter individual, mas traz melhores resultados quando realizada de forma reflexiva e coletiva. A reflexão e a coletividade são características do pensamento arqueológico contemporâneo, que busca diversidade de pontos de vista e desenvolve-se através de conhecimentos de diferentes disciplinas. Por isso acreditamos que exista na arqueologia um grande potencial para contribuir à formação continuada de professoras e professores, integrando áreas do conhecimento e trazendo perspectivas diferentes para o debate.

Discordamos parcialmente de Perrenoud (2000) quanto ao caráter de iniciativa individual da formação de professoras e professores. Acrescentamos a esse argumento que possibilitar essas atividades é uma séria responsabilidade profissional da arqueologia acadêmica, e responsabilidade institucional das instituições de pesquisa e ensino superior. O lugar da individualidade nesse debate está na visão de que a formação deve ter como meta que professoras e professores desenvolvam conhecimentos e habilidades que os tornem autossuficientes para ensinar arqueologia sob uma perspectiva transdisciplinar (MCGHEE, 2012).

Para tornar a formação em arqueologia para professoras e professores do ensino escolar uma realidade, as arqueólogas e arqueólogos podem recorrer à organização de cursos na forma de extensão universitária, disciplinas especializadas voltadas aos cursos de graduação em licenciaturas, produção de materiais de divulgação e apoio, exposições e ações de formação continuada em instituições e órgãos ligados a ensino, museus e sítios arqueológicos, entre outras atividades. Acreditamos que dois pontos são necessários para que essas ações se tornem efetivas: primeiro, que sejam elaboradas em diálogo com as professoras e professores; segundo, que os temas da arqueologia estejam contextualizados na realidade, áreas do conhecimento e componentes curriculares do ensino escolar. Desenvolveremos esses dois pontos a seguir.

### **DIALOGICIDADE**

A arqueologia, enquanto disciplina baseada na cultura material, tem como princípio a existência de um mundo empírico, mas que só pode ser compreendido através dos significados e interpretações que as pessoas lhe dão. Os dados não existem por si só. Eles são criados pela observação das pessoas às evidências, ou àquilo que decidem que são as evidências (BARTOY,



2012), de modo que o público pode estar diretamente envolvido na construção do conhecimento. Bartoy (2012) sustenta que essa perspectiva permite a ação dos indivíduos em como ou o que querem aprender sobre o passado, e a entender e aceitar certas historicidades. O autor assume a subjetividade desse processo, em oposição à imposição de passados engessados.

Essa prática está associada ao construtivismo, e coloca-se grande foco no indivíduo (e.g. COPELAND, 2004; BARTOY, 2012). Entretanto, pontuamos aqui que entendemos estarmos tratando de fenômenos oriundos de relações sociais mais do que de posições individuais, como o discutido por Vygotsky (1994) em relação aos processos de aprendizagem. Enquanto fenômeno social, a materialidade é entendida pelos indivíduos em suas relações com ela, mas de acordo com a cultura e contextos que estes já têm interiorizados e no mundo em que estão inseridos.

Copeland (2004) propõe ferramentas para uma abordagem construtivista da materialidade arqueológica. O autor sugere às arqueólogas e arqueólogos encorajar o público a ter iniciativa na interpretação, antes da explicação e através da apresentação de dados brutos e fontes primárias. Nesse sentido, o contato com contextos, sítios e a manipulação de materiais arqueológicos, quando possível, podem ser muito profícuos. As arqueólogas e arqueólogos devem buscar articular as respostas e reações do público às interpretações e formas de apresentação do conteúdo, estimulando o diálogo, e deve também esclarecer conceitos e pontos de vista, seus e do público, e encorajar questionamentos e argumentações. Deve-se estimular, nesse processo, a reinterpretção e reflexão sobre conceitos e entendimentos, possibilitando reflexões ou reformulações, e encorajando a construção de relações entre contextos arqueológicos e o público. Essa mesma perspectiva está presente na proposta pedagógica de Pereira & Seffner (2008) para o ensino de história através do uso de fontes primárias de múltiplas naturezas indo além dos documentos escritos, a fim de estimular a interpretação, formular novos conhecimentos a partir do contexto dos estudantes e problematizar o pensamento científico.

Bartoy (2012), sobre o processo de ensino e aprendizagem, propõe ensinar através da arqueologia, e não sobre arqueologia. Para o autor, o uso da arqueologia como ferramenta de ensino possibilita o pensamento crítico, uma vez que a dicotomia entre o real e a interpretação, as evidências e a conclusão, são parte do fazer arqueológico. Ele salienta a importância disso na formação da conscientização e no fortalecimento da indagação por explicações. No campo da educação, a arqueologia é uma ferramenta que possibilita práticas pedagógicas partindo da materialidade, que podem ser realizadas colocando a agência dos interlocutores em um papel central, na medida em que se explora as diversas técnicas e debates da formulação do conhecimento arqueológico. Tais práticas estimulam o desenvolvimento de habilidades e competências dos sujeitos que delas participam, com temas e saberes que vão além do



conhecimento final produzido pela arqueologia, passando pela construção do raciocínio, e que são capazes de integrar temáticas transversais (COLE, 2015; DAROJIMBA, 2021; HENSON, 2017; MOE 2016; NZEWUNWA. 1990).

Além disso, a essência material da arqueologia auxilia no engajamento do público. Por partir dessa materialidade, a arqueologia ajuda a compreender questões de diversidade cultural e diferenças ou semelhanças entre povos e pessoas de forma muito concreta. Ensinar através da arqueologia requer participação, diálogo e coletividade, de forma que diferentes percepções sobre uma mesma materialidade possam ser confrontadas ou se complementarem.

A abordagem construtivista se dá através da ação dialógica. A materialidade, justamente a principal característica da arqueologia, é uma importante ferramenta para essa prática. É através dela que a arqueologia é capaz de buscar e enaltecer a diversidade em suas características e trajetórias (GONZÁLEZ-RUIBAL, 2014), e através dela que indivíduos localizados em suas inserções sociais podem criar relações de identificação e interpretação com multiplicidade de significados. Essa perspectiva está alinhada com a proposta de dialogicidade de Freire (2020) para a educação, em que o autor advoga pela agência do público no processo de ensino e aprendizagem. Isso acontece em oposição a uma concepção dita “bancária”, em que o público apenas recebe um conhecimento engessado (FREIRE, 2020), que muito nos remete à forma tradicional de produção e extroversão do conhecimento acadêmico que no passado modelou o ensino escolar de temas arqueológicos sob a óptica reducionista, generalizante e homogeneizante que discutimos anteriormente.

Nossa proposta de formação de professoras e professores é pautada por tais perspectivas. Consideramos que, no diálogo entre o conhecimento acadêmico e o escolar, é mandatório equacionarmos o potencial de subjetividade e autoria que docentes têm no processo de ensino, com suas visões, concepções, saberes e práticas de como ensinar e das finalidades do ensino (MONTEIRO, 2007). Nesse sentido, acreditamos ser importante refletir sobre o registro arqueológico junto às professoras e professores, de forma a explorar as necessidades, identificações e significações que eles apresentam na experiência.

Durante este percurso de ação dialógica as arqueólogas e arqueólogos talvez encontrem um dilema entre o conhecimento acadêmico pronto e o que será construído em conjunto (MERRIMAN, 2004). Mas isso não deve ser visto como um problema, senão como um avanço, dado que os processos de interpretações do passado são contínuos e sempre pautados por categorias e preocupações contemporâneas (SHANKS; TILLEY, 1988), e, portanto, são mutáveis. Como afirmou Meskell (2001), somente com a desconstrução dos domínios que naturalizamos podemos aproximar a arqueologia da diversidade cultural e contextual que existe no mundo. O diálogo é, nesse sentido,



uma forma de entender as demandas do ensino escolar com relação à arqueologia, e auxiliar na inserção da disciplina nesse espaço. E acreditamos também que somente ao considerarmos o protagonismo de professoras e professores em seus saberes e suas práticas pedagógicas poderemos propor interações concretas com o campo do ensino. Tomamos a dialogicidade como caminho para essa relação.

### TEMAS ARQUEOLÓGICOS E CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

A organização e composição dos conteúdos programáticos é apresentada por Freire (2020) como uma importante etapa do processo de ensino e aprendizagem, na qual docentes que pretendam exercer uma ação dialógica devem buscar contemplar a agência de seu público. O conteúdo deve dialogar com a percepção que estudantes têm de suas realidades e interesses, no que o autor se refere ao conceito dos temas geradores que tenham relação com a realidade do público e o estimule na construção de relações com o que está sendo estudado e de uma consciência sobre sua inserção no mundo.

Acreditamos que a arqueologia precisa incluir-se nesse processo para poder contribuir com seus temas de pesquisa e descobertas aos conteúdos programáticos. As arqueólogas e arqueólogos, ao pretenderem aproximar-se do ensino escolar ou produzir material para tal, precisam estar cientes da realidade de seus públicos e de possíveis temas geradores. O que propomos é uma aproximação entre o conhecimento acadêmico das arqueólogas e arqueólogos e o conhecimento escolar das professoras e professores. Araujo (2013), do ponto de vista do ensino de História, argumenta que essa aproximação precisa ser feita de forma crítica, possibilitando protagonismo aos grupos marginalizados, e não apenas de forma pontual ou isolada no currículo. Esse diálogo deve ter como perspectiva mudanças sociais que melhorem as condições de cada comunidade, de forma a democratizar o processo de ensino (GOSDEN, 2001; MCGHEE, 2012).

A BNCC (BRASIL, 2017) é uma fonte excepcional para construir essa reflexão. Em seu texto ela organiza áreas do conhecimento e componentes curriculares, cada um seguido de seus potenciais competências, de uma forma que busca a troca entre diferentes áreas do conhecimento. Além disso, o texto propõe a integração dos saberes de cada uma dessas áreas e dos estudantes com objetivos no desenvolvimento de habilidades. Essas habilidades devem ser estimuladas através da abordagem de objetos de conhecimento específicos, relacionados a unidades temáticas gerais.

As unidades temáticas e objetos do conhecimento são amplas e diversas, e permitem utilizar o conhecimento arqueológico para estimular suas respectivas habilidades e na formulação dos



temas geradores. Às arqueólogas e arqueólogos e às professoras e professores, na construção de sua relação dialógica, cabe buscar temas da pesquisa arqueológica acadêmica que tornem isso possível. Propomos balizar as temáticas por conhecimentos que provoquem o público em vez de lisonjeá-lo com seu passado, problematizando suas narrativas, histórias e identidades (GONZÁLEZ-RUIBAL; GONZÁLEZ; CRIADO-BOADO, 2018). Hamilakis (2018) sustenta a importância de temas que estimulem o engajamento com o passado e com a diversidade cultural e biológica global, a busca por modelos ontológicos, sensoriais e estéticos alternativos, o rompimento com a linearidade do tempo e da evolução, a compreensão de que a história é uma produção do presente, e que evitem a segregação de identidades e estimulem identidades emancipatórias. No mesmo sentido, Meskell (2001) salienta a importância dos temas ligados a gênero, parentesco, política, religião e outros domínios sociais para a formação de identidades.

Aqui as abordagens transdisciplinares devem se fazer presentes. Newberry & Trujillo (2019) argumentam que uma proposta educativa transdisciplinar evita o reducionismo e a especialização da ciência ocidental, integrando os saberes (inclusive os do público) e incorporando-os ao processo de construção do conhecimento, aproximando este último de formas tradicionais (referindo-se às culturas tradicionais de um dado local) e de múltiplos contextos. Além disso, promove simultaneamente diversos aprendizados, ao que Newberry & Trujillo (2019) referem-se como aprendizado colateral. A transdisciplinaridade estimula a descompartmentalização do conhecimento de alunas e alunos, na medida em que é construída sobre relações entre seus saberes e disciplinas acadêmicas. O potencial transdisciplinar da arqueologia é muito rico para integrar o ensino escolar, e dialoga diretamente com as diretrizes oficiais da BNCC (Brasil, 2017) na medida em que essas se pautam justamente pela integração das e nas áreas do conhecimento.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

“Pra que(m) serve o teu conhecimento?”, perguntava um mural grafitado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul em meados dos anos 2000. Foi uma provocação que instigou inúmeras reflexões na comunidade universitária que por ela passava diariamente. Duas dessas nos trouxeram até aqui: A primeira, que o conhecimento produzido na universidade precisa ser externalizado, por seu valor social, político e econômico; a segunda, que todo conhecimento é produto de ideologias, e, portanto, precisa ser construído com responsabilidade social e diálogo constante.

No contexto brasileiro, é necessário aproximar cada vez mais a arqueologia das perspectivas da diversidade e das identidades marginalizadas pela historiografia e pelo ensino. Propomos



recuperar a historicidade perdida dessa gente, e consideramos que atualmente isso se impõe como uma responsabilidade científica da disciplina a fim de atender à legislação brasileira (BRASIL, 1996, 2008, 2014) e às diretrizes educacionais (BRASIL, 2017). A escola e os materiais didáticos são importantes espaços e meios utilizados pelo cidadão na formulação de suas visões de mundo, e assunção ou negação de suas identidades e preconceitos (GRUPIONI, 1995; LOPES, 2016), e por isso existe grande potencial de resultados em um intercâmbio entre as inovações arqueológicas do ambiente acadêmico e as inovações do ambiente escolar.

A arqueologia contribuiu para a opressão, mas ainda pode contribuir para a emancipação dos povos (LIMA, 2007), se no fogo cruzado escolhermos colocá-la a serviço da justiça social. O mecanismo que propomos para isso está na interface entre arqueologia e educação. Nesse cenário em que as identidades e a diversidade são latentes, em que o diálogo sobre o conhecimento é necessário e em que as ideologias se fazem visíveis, questionamos: Qual o potencial, e de que forma, o conhecimento arqueológico pode contribuir para uma sociedade mais igualitária? E acreditamos que a resposta mais imediata está em uma aproximação com o ensino escolar.

### REFERÊNCIAS

ARAUJO, Cinthia Monteiro de. Uma outra história é possível? O saber histórico escolar na perspectiva intercultural. *In*: PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 356.

BARTOY, Kevin M. Teaching through Rather than about. *In*: SKEATES, Robin; MCDAVID, Carol; CARMAN, John (org.). **The Oxford Handbook of Public Archaeology**. [S. l.]: Oxford University Press, 2012. p. 552–565. *E-book*.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de Março de 2008.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. *E-book*.

CIBEL, Nora Cecilia Lima Boccacio; LOPES, Véra Neusa. Educação no Brasil do século XXI: história e cultura afro-brasileira e indígena contribuindo para a identidade do cidadão. *In*: FERNANDES, Evandro; CIBEL, Nora Cecilia Lima Boccacio; LOPES, Véra Neusa (org.). **Da África aos indígenas do Brasil: caminhos para o estudo de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena**. 1. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2016. p. 212–239. *E-book*.



COLE, Trudie. Understanding and assessing the theories behind archaeological education. **Public Archaeology**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 115–136, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14655187.2015.1112691>

COPELAND, Tim. Presenting archaeology to the public: constructing insights on-site. In: MERRIMAN, Nick (org.). **Public Archaeology**. 1. ed. London: Routledge Taylor & Francis Group, 2004. p. 132–143. *E-book*.

CURADO, Danilo. **Contradições entre as políticas públicas do “PCN” e “PNLD 2011”: uma análise da Arqueologia brasileira nos livros didáticos de História**. 2014. - Fundação Universidade Federal de Rondônia, [s. l.], 2014.

DARAOJIMBA, Kingsley Chinedu. Archaeology Education in Igbo-Ukwu, South East Nigeria. **Archaeologies**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 193–216, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11759-021-09426-x>

ESTERHUYSEN, Amanda B. The birth of educational archaeology in South Africa. **Antiquity**, [S. l.], v. 74, n. 283, p. 159–165, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0003598X00066291>

FLORENCIO, Sônia Rampim. Política de educação patrimonial no IPHAN: diretrizes conceituais e ações estratégicas. **Rev. CPC**, [S. l.], v. especial, n. 27, p. 55–89, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 73. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FROST, Karolyn E. Smardz. Archaeology and public education in North America: view from the beginning of the millennium. In: MERRIMAN, Nick (org.). **Public Archaeology**. 1. ed. London: Routledge Taylor & Francis Group, 2004. p. 59–84. *E-book*.

FUNARI, Pedro Paulo A. Public archaeology in Brazil. In: MERRIMAN, Nick (org.). **Public Archaeology**. 1. ed. London: Routledge Taylor & Francis Group, 2004. p. 202–210. *E-book*.

FUNARI, Pedro Paulo; NOELLI, Francisco Silva. **Pré-história do Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑON, Ana. **A temática indígena na escola**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

GALEANO, Eduardo H. **As veias abertas da América Latina**. 1. ed. Porto Alegre: L&PM, 2019.





GONZÁLEZ-RUIBAL, Alfredo. Malos nativos. una crítica de las arqueologías indígenas y poscoloniales. **Revista de Arqueologia**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 47–63, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.24885/sab.v27i2.403>

GONZÁLEZ-RUIBAL, Alfredo; GONZÁLEZ, Pablo Alonso; CRIADO-BOADO, Felipe. Against reactionary populism: towards a new public archaeology. **Antiquity**, [S. l.], v. 92, n. 362, p. 507–515, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15184/aqy.2017.227>

GOSDEN, Chris. Postcolonial Archaeology: Issues of culture, identity and Knowledge. In: HODDER, Ian (org.). **Archaeological Theory Today**. 1. ed. Cambridge: Polity Press, 2001. p. 241–261.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 1. ed. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 481–526.

HAMILAKIS, Yannis. Decolonial archaeology as social justice. **Antiquity Publications**, [S. l.], v. 362, p. 518–520, 2018.

HENSON, Don. Archaeology and education. In: MOSHENSKA, Gabriel (org.). **Key Concepts in Public Archaeology**. [S. l.]: UCL Press, 2017. p. 43–59. *E-book*. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/j.ctt1vxm8r7.8>

KING, Rachel. Teaching Archaeological Pasts in South Africa: Historical and Contemporary Considerations of Archaeological Education. **Archaeologies**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 85–115, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11759-012-9202-3>

LIGHTFOOT, Kent G. Culture Contact Studies: Redefining the Relationship between Prehistoric and Historical Archaeology. **American Antiquity**, [S. l.], v. 60, n. 2, p. 199–217, 1995.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. Um olhar sobre a presença das populações nativas na invenção do Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 1. ed. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 407–424.

LIMA, Tania Andrade. A arqueologia na construção da identidade nacional: uma disciplina no fio da navalha. **Canindé**, Xingó, v. 10, p. 11–26, 2007.

LIMA, Tania Andrade; SILVA, Regina Coeli Pinheiro da. 1898–1998: A pré-história brasileira em cem anos de livros didáticos. **Fronteiras: revista de História**, [S. l.], v. 3, n. 6, p. 91–134, 1999.



LOPES, Véra Neusa. Indicadores em história e cultura afro-brasileira e indígena. *In*: FERNANDES, Evandro; CIBEL, Nora Cecilia Lima Boccacio; LOPES, Véra Neusa (org.). **Da África aos indígenas do Brasil: caminhos para o estudo de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena**. 1. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2016. p. 322–351. *E-book*.

MAPUNDA, Bertram; LANE, Paul. Archaeology for whose interest – archaeologists or the locals? *In*: MERRIMAN, Nick (org.). **Public Archaeology**. 1. ed. London: Routledge Taylor & Francis Group, 2004. p. 211–223. *E-book*.

MCGHEE, Fred L. Participatory action research and archaeology. *In*: SKEATES, Robin; MCDAVID, Carol; CARMAN, John (org.). **The Oxford Handbook of Public Archaeology**. [S. l.]: Oxford University Press, 2012. p. 213–229. *E-book*.

MERRIMAN, Nick. Introduction: diversity and dissonance in public archaeology. *In*: MERRIMAN, Nick (org.). **Public Archaeology**. 1. ed. London: Routledge Taylor & Francis Group, 2004. p. 1–18. *E-book*.

MESKELL, Lynn. Archaeologies of identity. *In*: HODDER, Ian (org.). **Archaeological Theory Today**. 1. ed. Cambridge: Polity Press, 2001. p. 187–213.

MOE, Jeanne M. Archaeology Education for Children. **Advances in Archaeological Practice**, [S. l.], v. 4, n. 4, p. 441–453, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.7183/2326-3768.4.4.441>

MONTEIRO, Ana Maria. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 22, n. 74, p. 121–142, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302001000100008>

MONTEIRO, Ana Maria. Narrativa e narradores no ensino de história. *In*: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). **Ensino De História. Sujeitos, Saberes E Práticas**. Rio de Janeiro: FAPERJ, Mauad, 2007. p. 119–135.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. *In*: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 1. ed. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 221–236.

NEVES, Eduardo Góes. Os índios antes de Cabral: arqueologia e história indígena no Brasil. *In*: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 1. ed. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 171–196.

NEWBERRY, Teresa; TRUJILLO, Octaviana V. Decolonizing Education Through Transdisciplinary. *In*: SMITH, Linda Tuhiwai; TUCK, Eve; YANG, K. Wayne (org.). **Indigenous and decolonizing**



**studies in education: mapping the long view.** 1. ed. New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2019. p. 204–214. *E-book*.

NOELLI, Francisco Silva; FERREIRA, Lúcio Menezes. A persistência da teoria da degeneração indígena e do colonialismo nos fundamentos da arqueologia brasileira. **História, Ciências, Saúde - Manguinhos**, [S. l.], v. 14, n. 4, p. 1239–1264, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-59702007000400008>

NZEWUNWA, Nwanna. Archaeology in Nigerian Education. *In*: STONE, Peter; ROBERT MACKENZIE (org.). **The Excluded Past: archaeology in education**. [S. l.]: Routledge, 1990. p. 33–40.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Muita terra para pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito. *In*: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 1. ed. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 61–86.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades**. 1. ed. Rio de Janeiro: Contra-Capa Livraria, 2016. *E-book*.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, [S. l.], v. 15, n. 28, p. 113–128, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PODGORNY, Irina. Choosing ancestors: the primary education syllabuses in Buenos Aires, Argentina, between 1975 and 1990. *In*: G.STONE, Peter; BRIAN L.MOLYNEAUX (org.). **THE PRESENTED PAST: Heritage, museums and education**. London: Routledge, 1994. p. 408–41729.

RIBEIRO, Berta G. A contribuição dos povos indígenas a cultura brasileira. *In*: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 1. ed. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 197–220.

SHANKS, Michael; TILLEY, Christopher. **Social Theory and Archaeology**. Albuquerque: University of New Mexico Press, 1988.

SILVA, Fabíola Andréa. El pasado en el presente de los Asurini do Xingu: Narrativas arqueológicas y narrativas indígenas. *In*: RIVOLTA M.C *et al.* (org.). **Multivocalidad y Activaciones Patrimoniales en Arqueología: Perspectivas desde Sudamérica**. 1. ed. Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Fundación de Historia Natural, 2014.



SOUZA, José Otávio Catafesto de. Indígenas no Rio Grande do Sul: breve relato de grupos humanos autóctones no sul do Brasil. *In*: FERNANDES, Evandro; CIBEL, Nora Cecília Lima Boccacio; LOPES, Véra Neusa (org.). **Da África aos indígenas do Brasil: caminhos para o estudo de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena**. 1. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2016. p. 43–63. *E-book*.

TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato; FERREIRA, Bruno. Das casas tomadas aos dragões: como a polenta da Serra Gaúcha se “descobre” indígena. *In*: FERNANDES, Evandro; CIBEL, Nora Cecilia Lima Boccacio; LOPES, Véra Neusa (org.). **Da África aos indígenas do Brasil: caminhos para o estudo de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena**. 1. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2016. p. 163–183. *E-book*.

TOLENTINO, Átila Bezerra. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. *In*: TOLENTINO, Átila Bezerra; BRAGA, Emanuel Oliveira (org.). **Educação patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas**. João Pessoa: IPHAN-PB, Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. p. 39–48. *E-book*.

TRIGGER, Bruce G. **História do pensamento arqueológico**. 1. ed. São Paulo: Odysseus Editora, 2004.

VASCONCELLOS, Camilo de Mello; ALONSO, Ana; LUSTOSA, Paulo Rodrigues. A abordagem do período pré-colonial brasileiro nos livros didáticos do ensino fundamental. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, [S. l.], n. 10, p. 231–238, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.