



**UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPGP
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – MPEDU**

PEDRO ADJEDAN DAVID DE SOUSA

**CURRICULO E IDENTIDADES: APROXIMAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO,
CULTURA E ARQUEOLOGIA SOCIAL INCLUSIVA NA
FUNDAÇÃO CASA GRANDE**

**CRATO-CE
2023**

PEDRO ADJEDAN DAVID DE SOUSA

**CURRÍCULO E IDENTIDADES: APROXIMAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO,
CULTURA E ARQUEOLOGIA SOCIAL INCLUSIVA NA
FUNDAÇÃO CASA GRANDE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Regional do Cariri – URCA, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores. Linha II - Formação de Professores, Currículo e Ensino. Sublinha 2 - Formação de Professores e Currículo.

Orientador: Prof. Dr. Cícero Magérbio gomes Torres

CRATO-CE

2023

PEDRO ADJEDAN DAVID DE SOUSA

**CURRÍCULO E IDENTIDADES: APROXIMAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO,
CULTURA E ARQUEOLOGIA SOCIAL INCLUSIVA NA
FUNDAÇÃO CASA GRANDE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Regional do Cariri – URCA, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores. Linha II - Formação de Professores, Currículo e Ensino. Sublinha 2 - Formação de Professores e Currículo.

Aprovada em: 14 de janeiro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Cicero Magerbio Gomes Torres

Prof. Dr. Cicero Magerbio Gomes Torres
Orientador do PMPEDU /URCA

Francione Charapa Alves

Profª. Dra. Francione Charapa Alves
Membro Interno do Programa/UFCA

Sandra Nancy Ramos Freire Bezerra

Profª. Dra. Sandra Nancy Ramos Freire Bezerra
Membro Externo do Programa/URCA

*De tantos que ficaram para trás,
de tantas as vontades que muitos tinham.*

*De tantos que queriam,
mas oportunidades não tiveram.*

*Dos que laboram pela força física,
dos que padecem sob os sacrifícios.*

*Dos fazedores de qualquer ofício,
que pela cultura inspiram seus suspiros.*

*Dedico-lhes um pequeno esforço,
para a ciência um grão de contributo.*

AGRADECIMENTOS

Toda caminhada, a depender de onde se quer chegar, faz com que o sujeito que caminha carregue seus pertences. Leve consigo os alforjes da vida, do cotidiano que enfrenta e os bornás da esperança do que vai encontrar. O sujeito que caminha, segue sempre a passos lentos, mas firmes, com a robustez necessária para enfrentar os ditames da geografia por onde finca os pés. E nós pés, o forro que pisa os espinhos, que supera a quentura do sol refletida no chã batido da vida. Mas o sujeito que caminha, o andante, segue em frente por sua jornada, trilhando o futuro no passo do tempo presente.

Ser andante, caminhante, não significa estar sozinho pelas veredas dos caminhos traçados. Há de se ter, sempre, um socorro quando necessário for.

Escrevinhar nos rumos da ciência não é uma tarefa fácil quanto caminhar no prumo do sol no amanhecer. É preciso gritar por socorro. E quando se grita por socorro no percurso da caminhada, alumiam-se os caminhos com as luzes do saber. Por isso agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Cícero Magérbio Gomes Torres, por ter sido a luz dessa sabença.

Às professoras: Dr^a Sandra Nancy Ramos Freire Bezerra e Dr^a Francione Charapa Alves que estão presentes pelas recomendações e contribuições teóricas.

Caminhar é também existir, figurar no cenário da vida, no ciclo onde estão aqueles que amamos. Por isso sou grato pela existência dos que fazem parte de mim e estão sempre presentes nas minhas caminhadas, habitando eternamente meu coração, minhas filhas Maria Clara Gomes de Sousa e Brendha Maria Gomes de Sousa.

À minha mãe Francisca Dionê, que sempre me mandou seguir, e ao meu pai José David, que como carpinteiro me ensinou a fazer. Ao meu irmão, Francisco Welington e a minha irmã Maria Adjane que, por onde for o caminho, sempre estão comigo.

O sujeito que caminha é levado por paixões e, às vezes, carregado pelas mãos, escorado pelos ombros, tem o suor do rosto enxuto pelo lenço do amor, e conduzido pelas luzes dos sorrisos que iluminam a estrada. Meu agradecimento especial, a quem dedico meu profundo amor, Marcia de Sousa Figueiredo.

Martelo D'o Marco do Meio Dia
Ariano Suassuna e Antonio Nóbrega

A bandeira do sol estrala ao vento
E soa a minha voz de cantador,
Num protesto do sonho contra a dor,
A pobreza do povo e o sofrimento.
Nas estrelas do canto, o pensamento
Ergue um marco que é só anunciado.
Nossa sorte de povo injustiçado
É vencida por nós ao som da luta,
E, no meio do palco, o que se escuta
É o sol da justiça do sonhado.

Ao final desta dança bela e forte
Sou eu o cantador, dono da casa,
E, com versos de sangue, fogo e brasa,
Forjo o marco e celebro a minha sorte.
Na viola, eu vou batendo a morte
E assumindo a coroa de guerreiro.
Ao cantar meu país, sou o lanceiro,
Olho o sangue ferido do meu povo
E sonho, ao meio-dia, um canto novo,
Levantando este marco brasileiro.

RESUMO

A construção das identidades individuais e coletivas passa, necessariamente, por um processo de socialização, pela relação com as culturas através dos percursos formativos, agregando elementos das espacialidades e das instituições sociais pelas quais os sujeitos percorrem, sobretudo, as instituições de educativas formais e não formais. As identidades são forjadas a partir das práticas que as instituições estabelecem por meio de suas estruturas curriculares que, na maioria das vezes, não contemplam as culturas locais e não se articulam os saberes e fazeres dos territórios, desvinculando-se das realidades socialmente gestadas. A Arqueologia Social Inclusiva, na Fundação Casa Grande, em Nova Olinda-CE, constitui-se em uma prática formativa não curricular que fomenta o resgate da memória, das identidades e estabelece uma ligação dos sujeitos com as culturas pretéritas, com a história, com a geografia do lugar e com os materiais tangíveis e intangíveis que compõem o campo da educação, construindo o sentimento de pertencimento e nos fazendo enxergar a necessidade de novas práticas, de uma pedagogia performática, que efetivem a relação entre educação e cultura. A pesquisa teve como objetivo central, analisar a Arqueologia Social Inclusiva como ferramenta de formação na Fundação Casa Grande em Nova Olinda – Ce, bem como suas aproximações com a cultura local, as identidades e o processo educativo não formal de crianças e adolescentes atendidas pela entidade. Para tanto, fez-se necessário um diálogo de aporte teórico acerca dos significados da cultura, da educação, dos significados do currículo, da relação entre currículo e cultura e a construção das identidades culturais a partir da educação. Desenvolveu-se uma pesquisa etnográfica, por meio de observação participante, com grupos focais e aplicação de questionários semiestruturados. Os dados foram processados por meio da análise de conteúdo, apresentados no percurso do texto, através de abordagem qualitativa. A Fundação Casa Grande, portanto, possui um papel de protagonismo cultural na Região do Cariri, sobretudo, em função de suas práticas educativas emancipatórias e de valorização da memória e das produções etnográficas materiais e imateriais, além de levar em consideração os pressupostos da Arqueologia Social Inclusiva como instrumento de formação.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Identidade. Educação. Cultura. Arqueologia social inclusiva.

ABSTRACT

The construction of individual and collective identities necessarily goes through a process of socialization, by the relationship with cultures through the formative paths, adding elements of spatialities and social institutions through which subjects go through, especially formal and non-formal educational institutions. Identities are forged from the practices that institutions establish through their curricular structures which, most of the times, do not contemplate local cultures and do not articulate the knowledge and actions of the territories, disconnecting themselves from socially generated realities. The Inclusive Social Archeology, at the Casa Grande Foundation, in Nova Olinda-CE, is a non-curricular formative practice that promotes the rescue of memory, identities and establishes a connection of the subjects with the past cultures, with the history, with the geography of the place and with the tangible and intangible materials that compose the field of education, building the feeling of belonging and making us see the need for new practices, of a performative pedagogy, that make effective the relation between education and culture. The central objective of the research was to analyze the Inclusive Social Archeology as a training tool at the Casa Grande Foundation in Nova Olinda - CE, as well as its approximations with the local culture, the identities and the non-formal educational process of children and adolescents attended by the entity. To this end, it was necessary to engage in a dialogue of theoretical contributions about the meanings of culture, education, the meanings of the curriculum, the relationship between curriculum and culture, and the construction of cultural identities through education. An ethnographic research was developed, by means of participant observation, with focus groups, and the application of semi-structured questionnaires. The data were processed by means of content analysis, presented throughout the text, through a qualitative approach. The Casa Grande Foundation, therefore, has a role of cultural protagonism in the Cariri Region, mainly, due to its emancipatory educational practices and valorization of memory and ethnographic material and immaterial productions, besides taking into consideration the assumptions of Inclusive Social Archeology as a training tool.

KEY WORDS: Curriculum. Identity. Education. Culture. Inclusive social archaeology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

IMAGEM 01 - A CASATÓRIA C’A DEFUNTA COM A CIA PÃO DOCE.....	69
IMAGEM 02 - A ESSÊNCIA DO HOMEM.....	70
IMAGEM 03 - TEATRO VIOLETA ARRAIS - AULA DO MOMENTO DE AULA DA ESPACIALIZAÇÃO EM ARQUEOLOGIA SOCIAL INCLUSIVA.....	72
IMAGEM 04 - MENINO DA CASA APRENDENDO TÉCNICAS DE FOTOGRAFIA E FILMAGEM DURANTE O SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE A PATRIMONIALIZAÇÃO DA CHAPADA DO ARARIPE PELA UNESCO	73
IMAGEM 05 - AULA DE CAMPO DA ESPECIALIZAÇÃO EM ARQUEOLOGIA SOCIAL INCLUSIVA NA COMUNIDADE DO MORORÓ, SANTANA DO CARIRI-CE	74
IMAGEM 06 - DIÁLOGO COM A ANCESTRALIDADE. CONVERSA SOBRE OS “ENCANTADOS” COM DONA SOCORRO DA COMUNIDADE MORORÓ	75
IMAGEM 07 - RODA DE CONVERSA – GRUPO FOCAL COM CRIANÇAS E DIRIGENTES DA FUNDAÇÃO CASA GRANDE	77
IMAGEM 08 - INFORMATIVO SOBRE A OFICINA DE METODOLOGIA E TÉCNICAS DO TRABALHO DE CAMPO NA PESQUISA ARQUEOLÓGICA DIRECIONADA PARA CRIANÇAS E JOVENS DE 04 À 14 ANOS	78
IMAGEM 09 - OFICINA DE METODOLOGIA E TÉCNICAS DO TRABALHO DE CAMPO NA PESQUISA ARQUEOLÓGICA DIRECIONADA PARA CRIANÇAS E JOVENS DE 04 À 14 ANOS	78
IMAGEM 10 - RODA DE CONVERSA – GRUPO FOCAL COM CRIANÇAS E DIRIGENTES DA FUNDAÇÃO CASA GRANDE	79
IMAGEM 11 - A DESCOBERTA. PARA NÓS, O ALUMBRAMENTO DA ILUMIARA CARIRI. CRIANÇAS EM OFICINA NO LABORATÓRIO DE ARQUEOLOGIA	80
IMAGEM 12 - PREPARAÇÃO DA CASA, COM A PINTURA DA FECHADA, PARA A RENOVAÇÃO DO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS.....	81
IMAGEM 13 - RODA DE CONVERSA DO GRUPO FOCAL COM CRIANÇAS E DIRIGENTES.....	82
IMAGEM 14 - PREPARAÇÃO DA CASA PARA A RENOVAÇÃO DO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS.....	84
IMAGEM 15 - PERFIL DE UMA REDE SOCIAL APONTADO PELO DIRIGENTE BABAÇU SOBRE A EDUCAÇÃO E A PEDAGOGIA DA FUNDAÇÃO.....	86
IMAGEM 16 - ROTEIRO COM PROPOSTA DE GRUPO FOCAL	87

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 EDUCAÇÃO E CULTURA: INTERFACES ENTRE ESCOLA E OS ESPAÇOS NÃO FORMAIS	14
1.1 NO TERREIRO DO MUNDO, NA FORMAÇÃO DA ALMA, UM OCEANO PROFUNDO: O QUE PODEMOS CHAMAR DE EDUCAÇÃO?	15
1.2 NO TERREIRO, UMA CIRANDA DE SABERES E FAZERES QUE A TODOS ENCANTA: EM BUSCA DE UM CONCEITO DE CULTURA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO	21
1.3 EDUCAÇÃO E CULTURA NOS ESPAÇOS NÃO FORMAIS E A CONCEPÇÃO DE LUGAR DE SABENÇA NA FUNDAÇÃO CASA GRANDE EM NOVA OLINDA – CE..	26
2 CURRÍCULO E IDENTIDADE CULTURAL: IMPLICAÇÕES E ATRAVESSAMENTOS NO TERRITÓRIO DE CONSTRUÇÃO EDUCATIVA	32
2.1 O QUE É CURRÍCULO? PERCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS SOBRE UMA ANTROPIA DA FORMAÇÃO	33
2.2 IDENTIDADES CULTURAIS E SUBJETIVAÇÃO NO TERREIRO DA EDUCAÇÃO MOLDADAS PELO CURRÍCULO	39
3 A ARQUEOLOGIA SOCIAL INCLUSIVA COMO PRÁTICA EMANCIPATÓRIA E DE RESGATE DAS IDENTIDADES CULTURAIS LOCAIS: UMA PÁXIS DO CURRÍCULO OCULTO	47
3.1 ESCAVAR O TERREIRO, ACHAR A SABENÇA, ENCONTRAR O SENTIDO DA NOSSA EXISTÊNCIA: AFINAL, O QUE É ARQUEOLOGIA?	48
3.2 ARQUEOLOGIA SOCIAL INCLUSIVA, EMANCIPAÇÃO E IDENTIDADE NO PERCURSO EDUCATIVO	55
4 POR ONDE O “CABOCLO” ANDOU... A ILUMIARA CARIRI, O TERREIRO FORMATIVO, EDUCAÇÃO, CULTURA, IDENTIDADE E A ARQUEOLOGIA SOCIAL INCLUSIVA NUM LUGAR DE SABENÇA	62
4.1 O TERREIRO FORMATIVO, A EDUCAÇÃO E A CULTURA DO LUGAR: ASPECTOS BÁSICOS DE UMA ETNOGRAFIA PARTICIPATIVA COMO PERCURSO METODOLÓGICO	66
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	91

INTRODUÇÃO

O mundo é uma composição de elementos naturais, culturais e humanos, entrelaçado por estruturas que representam os diferentes aspectos daquilo que nos faz gente, das relações sociais das quais resultam os códigos que compõem nossas formas coletivas de pensar a realidade, dos saberes que ocupam nosso imaginário, nosso campo cognitivo, das invenções, da produção, reprodução, da repetição, da configuração de instituições sociais formais ou não formais, e de tudo mais que se faz presente nas formas humanas herdadas pela disposição histórica das culturas. Se todos esses elementos são articulados na composição do ser humano, teremos um fenômeno complexo responsável por essa articulação.

O mundo é um terreiro cuja dimensão chega a ser quase que imensurável, dada a percepção que temos da realidade socialmente construída pelo universo das culturas, e nós, seres humanos, somos o resultado do que se pratica nesse terreiro, do que se constrói em termos de dissipação de saberes, de aspectos necessários à configuração das subjetividades e das nossas identidades.

O fenômeno que se espraia nesse terreiro parece ser a finalidade última da constituição do sujeito enquanto ser social, tendo como meio, como elemento central dessa tecitura, as culturas dos lugares. Temos, assim, a educação como finalidade e a cultura como meio. Antropias¹ cheias de significados, representações e sentidos complexos à espera de interpretação, como se fosse um cenário decorado pela ação humana, a partir das percepções dos sujeitos que habitam os terreiros, à espera de alguém para lançar um olhar sensível e descrever esse cenário sob suas lentes.

Ousamos, em tentar compreender fenômenos antrópicos tão complexos, diversos, conjunturais, que se realizam em distintas atmosferas e reúnem um arcabouço cultural tão distinto. Essa ousadia torna-se ainda mais intensa quando objetivamos compreender e explicar esses fenômenos a luz das epistemologias das Ciências Humanas e Sociais, tão complexas quanto os objetos que se propõem a explicar. Contudo, o fenômeno da educação nos chama atenção, em todos os aspectos, por ser a base de constituição da nossa humanidade, utilizando a cultura como mecanismo da engenharia do ser, do fazer, do sentir e do pensar.

Ousamos, ainda mais, quando tentamos estudar, compreender, discutir e explicar as aproximações entre educação e cultura, misturando-as a outras categorias antrópicas de tamanha complexidade, como identidade cultural, currículo e uma base científica tradicional

¹ Tudo aquilo que provém da ação da humana. Segundo o dicionário Aurélio, é o estudo ação humana, contudo, no campo da Antropologia, se diz que o resultado da ação do *homo* é algo antrópico, portanto, uma antropia.

que sofre alterações metodológicas, por força da atuação do próprio ser humano, num contexto territorial, cujas expressões culturais tradicionais se misturam à contemporaneidade globalizada, mas sem perder os traços de suas tradições originárias, que marcam, nos encantos de suas manifestações materiais e imateriais, as identidades de um povo pretérito no presente contínuo do terreiro de formação.

Minha trajetória profissional e acadêmica sempre me aproximou dos temas que dizem respeito à cultura e suas formas de manifestação, sejam elas materiais ou imateriais, mesmo antes de ingressar na universidade, mas já como professor da educação básica desde 1998, quando assumo a função de Coordenador de Gestão Cultural do município de Brejo Santo-Ce, no percurso do início dos anos 2000, onde já me interessava muito pela coleta de histórias que compunham o imaginário popular daquela cidade, sobretudo no que diz respeito ao processo de ocupação pré-colonial pelos índios Kariri, comprovada por artefatos arqueológicos encontrados ao longo da história do crescimento urbano do município.

Ainda no percurso dos anos 2000, a partir do ingresso no curso de graduação em História da Universidade Regional do Cariri – URCA, o grau de afinidade com tema em destaque tonou-se ainda maior, tendo em vista as possibilidades de leitura e estudos mais aprofundados e mais bem orientados.

A construção do sentimento de pertencimento definitivo ao tema da pesquisa escolhido, bem como ao local a ser pesquisado decorre, dentre outros fatores, da realização do curso de Especialização *Latu Senso* em Arqueologia Social Inclusiva, cuja conclusão se deu em dezembro de 2018, realizado pela Universidade Regional do Cariri em parceria com a Fundação Casa Grande. O curso de Arqueologia Social Inclusiva teve seus módulos executados na sede da própria Fundação, no município de Nova Olinda-CE, por meio de vivências expressivas e de diferentes imersões no campo de pesquisa, seja no que diz respeito aos aspectos bibliográficos, seja no que diz respeito à pesquisa de campo propriamente dita. Cada uma das disciplinas ministradas, além dos momentos que tivemos a oportunidade de estarmos mais próximos dos aspectos identitários na cultura que circunda a formação geográfica e subjetiva dos povos da Chapada do Araripe, fez com que despertasse ainda mais o interesse por entender como uma prática não curricular se tornou tão efetiva na constituição dos saberes e fazeres que estão marcadamente presentes nas cotidianidades dos meninos e meninas da Casa Grande, principalmente os traços das culturais locais que são repassados pela prática da oralidade, pelas cantigas que conduzem aos lugares mitológicos, pelos sons que representam a “paisagem sonora” do lugar de encanto do rei Manacá e da rainha Jurema, pelas manifestações intangíveis que circundam os momentos de resgate das traduções imemoriais como a Renovação do

Sagrado Coração de Jesus², no mês de dezembro de cada ano? Além disso, como fazer dos artefatos resgatados como os cacos de cerâmica remanescentes do período pré-colonial, dos objetos líticos lascados por exímios artesãos da pedra, ferramentas transcendentais de uma cultura presente na ancestralidade, mesmo não sendo parte de uma estrutura curricular sistêmica?

Propomo-nos, através deste trabalho, encaminhar uma reflexão a respeito das relações entre currículo e identidade, pensando as aproximações entre a educação como fenômeno, a cultura como meio e a Arqueologia Social Inclusiva como prática de uma pedagogia performática na Fundação Casa Grande, em Nova Olinda-CE, tendo como base os conhecimentos da Antropologia, sob a ótica da pesquisa etnográfica, através da observação participativa. Definimos como objetivo central, analisar a Arqueologia Social Inclusiva como ferramenta de formação na Fundação Casa Grande em Nova Olinda – Ce, bem como suas aproximações com a cultura local, as identidades e o processo educativo não formal de crianças e adolescentes atendidas pela entidade. Daí derivaram as questões problemas: em que aspectos a Arqueologia Social Inclusiva, não sendo uma ferramenta curricular oficial, contribui no percurso formativo de crianças na Fundação Casa Grande? Evidentemente, a questão problema central, sucinta outras secundárias, que são elas: quais as dinâmicas utilizadas na Arqueologia Social Inclusiva como método didático para a emancipação cultural e intelectual dos sujeitos da aprendizagem? Como ocorre a aproximação entre a cultura, os saberes tradicionais, o resgate das identidades da região do Cariri e a educação por meio da Arqueologia Social Inclusiva? E, por fim, por quais razões os currículos oficiais não possuem componentes com a mesma dinâmica da Arqueologia Social Inclusiva?

A pesquisa percorre uma discussão teórica, no primeiro plano, sobre os significados conceituais de educação, suas representações conjunturais, como fenômeno universal e uma dimensão intrínseca às culturas. Discutimos assim o que é cultura a partir de conceitos antropológicos e sua relação com a educação em espaços formais, não formais, e como podemos concebê-las no ambiente de realização da pesquisa, já que o definimos como um lugar de sabinça no terreiro de formação.

² A renovação do Sagrado Coração de Jesus é um momento festivo, recorrente, geralmente, para celebrar o aniversário de casamento ou o natalício dos donos da casa. Esta é uma celebração não litúrgica da oficialidade católica, mas resultante das manifestações da religiosidade popular, atribuída aos ensinamentos do Padre Cícero Romão Batista. Na Fundação Casa Grande a renovação é um momento de intensa atividade, em que se percorre uma semana de programação cultural, culminado no dia 19 de dezembro com um cortejo de grupos de tradição, a reza, e o corte do bolo para comemoração final.

No segundo plano, seguimos um diálogo teórico acerca do currículo, suas impregnações, sua categorização e suas formas contextuais, assim como as implicações dessa ferramenta no processo de constituição dos sujeitos em formação. Além disso, buscamos uma definição conceitual, ainda no primeiro plano, para identidade, recorrendo a aspectos teóricos que emergem do conhecimento antropológico e os associamos, dialeticamente, pois objetivamos compreender essa relação, conforme destacado anteriormente e expresso no título do trabalho.

Chegando aos desdobramentos finais, no terceiro plano, escavamos os materiais necessários à tentativa de definirmos, também de forma ousada, os sentidos da Arqueologia Social Inclusiva como prática emancipatória e de resgate das identidades cultural do Cariri, além de mecanismo de valorização do patrimônio histórico, dos saberes e fazeres do lugar de abrigo dos “encantados”, num currículo não prescrito e não formalizada pela política institucional de educação formal.

Por fim, no percurso final, mas não conclusivo, apresentamos os resultados de uma observação participativa, cuja finalidade concentrou-se no entendimento de como a Arqueologia Social Inclusiva poderia contribuir, através de uma virada metodológica, de uma tecnologia social de integração, de valorização da cultura, de uma preocupação que perpassa o objeto encontrado, o valor tradicional do artefato e se apega ao coletivo, à comunidade, a história do lugar, dando vazão ao caráter cidadão de uma ciência que é humana e social ao mesmo tempo.

Não há pretensão de se encerrar o percurso dessa tentativa de compreensão, sobretudo, em função de que a educação não é um fenômeno estático, assim como a cultura, mudam no espaço, no tempo, sofrem as influências contextuais, reverberam na formação, criam mecanismos, novas ferramentas, possuem uma condição quase que orgânica na humanidade, definem os rumos da constituição dos sujeitos e modelam as feições sociais que possuímos ao longo de nossas trajetórias históricas.

Sigamos, portanto, a passos lentos, pelo percurso do terreiro do mundo, na estrada dos estudos, no grifo da compreensão e no trajeto da interpretação continuada dos sentidos da educação e de suas relações com a cultura.

CAPÍTULO PRIMEIRO
EDUCAÇÃO E CULTURA
INTERFACES ENTRE ESCOLA E OS ESPAÇOS NÃO FORMAIS

APRESENTAÇÃO DO MARCO

Wilson Freire

Sendo assim qualificado
 uma tarefa eu abarco,
 eu vou mostrar para todos
 o que é mesmo meu Marco,
 de como ele foi feito
 e de coragem me encharco.



Desenho: Pedro Adjedan

Esse Marco é diferente,
 não é de pedra ou concreto.
 Ele é de carne e osso,
 de mim e Deus é projeto.
 Revela que a aventura
 humana pode dar certo.

Nesse meu Marco não há
 muralha de dura rocha,
 alvenaria, penedo,
 archote de acesa tocha.

Não tem ponte levadiça,
 nem torre, não é castelo.
 É porem um Marco vivo,
 invisível, mas belo.

É cheio de movimentos,
 cores, formas e gingados.
 Rodopios, cantos e danças.
 Por sonhos ele é formado.

1 EDUCAÇÃO E CULTURA: INTERFACES ENTRE ESCOLA E OS ESPAÇOS NÃO FORMAIS

Compreender o conceito de educação, de cultura e suas imbricações no contexto dos espaços não formais como processo de construção dos sujeitos é algo fundamental quando objetivamos discutir e refletir sobre fenômenos tão complexos. Neste capítulo, pretende-se fazer uma abordagem dos aspectos teóricos sobre os sentidos da educação, bem como dialogar com seus indicativos sociológicos e antropológicos. A discussão pretendida, além disso, percorre os atravessamentos que a educação sofre por meio das culturas vivenciadas nos lugares de sabença, nos espaços não formais.

1.1 No terreiro do mundo, na formação da alma, um oceano profundo: o que podemos chamar de educação?

A realidade é um constructo, um tecido socialmente tricotado entre o que é bordado pela natureza e costurado pelas invenções humanas, resultando nos fenômenos que dão feição ao que se pode chamar de sociedade, comunidade, coletividade. É disso, também, que deriva a própria condição humana. Da fundição de nossas percepções, dos contextos a que somos submetidos e que a natureza nos oferta para elaboração de dimensões que são eminentemente humanas, ainda que estejamos sendo antropocêntricos. Mas, essa realidade em que as estruturas elementares da humanidade são forjadas, traduz-se numa maquinaria complexa que não resulta, necessariamente, num produto acabado, finalizado, impregnado de adornos superficiais e não é, também, uma gestação devidamente coesa ou uma manufatura lapidada com traços cristalizados de permanência cíclica.

O homem, resultado dessa complexa maquinaria, dessa feitura de muitas mãos, encontra na própria realidade a substância do seu ser social, pois “a vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente (BERGER, 2012). A coerência do mundo aqui apontada, não está na sistematização e na regularidade dos fenômenos resultantes das interações humanas, mas sim nos sentidos que atribuímos às coisas, nos seus significados e nas suas representações contextuais. São as estruturas mentais transcendentais, dinâmicas, mutáveis e renováveis que dão coerência ao mundo. A formação da mente carrega componentes construídos socialmente. Os sentidos são produzidos contextual e conjunturalmente, entrelaçados a aspectos sociais, econômicos, religiosos, geográficos, cosmológicos, espirituais,

materiais e imateriais, portanto, culturais. E, por essa razão, tornamo-nos humanos a partir da nossa relação com o outro humano (VYGOTSKY, 1999).

O processo de aprendizagem é uma formação constante do ser humano, uma construção de condição humana, para além dos aspectos acadêmicos, sistêmicos, processuais. É portanto, uma formação humana, numa dinâmica de vivências constantes e contextuais.

O Ministério da Cultura criou, em 2013, o Prêmio Culturas Populares e, em 2017, o senhor João Alfredo Marques dos Santos, pela relevância de seu trabalho, produzindo e tocando pife por mais de 50 anos em Caruaru, no Estado do Pernambuco, foi agraciado com a premiação. Numa entrevista à Secretaria Especial da Cultura, sobre essa honraria, mestre João do Pife, como é mais conhecido, afirma que “*um matuto sair lá de Riacho das Almas, não estudei, vim pra Caruaru, fabricar e vender pife, e ter o privilégio, sem ser um homem estudado, de viajar de avião, dormir em hotel 5 estrelas, ganhar cachê, trazer o dinheiro para a família se manter, e ainda conhecer o mundo*”. Com essa afirmação do Mestre João, podemos iniciar o percurso para a construção de um conceito amplo de educação. Um conceito que parte dos lugares que os sujeitos ocupam em suas culturas.

Os sujeitos são mundos distintos, interconectados numa cosmologia tecida nas relações entre homem e natureza, entre homem e homem, e nas relações que se dissipam pelas coletividades. Esses mundos, se constroem a partir dos lugares, nos terreiros da vida onde nascem os significados das coisas. A educação é o terreiro dos mundos, pois é nos terreiros onde são imbricadas as marcações que serão levadas em conta para construção social dos sujeitos, como aponta Sodré:

É precisamente no que foge às finalidades macroscópicas, estabelecidas pelo império do sentido (ou da verdade) universal, que se assentam as bases de uma sociabilidade popular, ou seja, as bases da busca de lugares próprios, adequados à expansão da identidade do grupo. A constituição do espaço-lugar é um passo original no acultramento do indivíduo ou do grupo, é a marcação diferencial de funções e de destino. (Sodré 2019, p. 80)

A educação, como aponta o autor, faz-se num espaço-lugar preparado para a convergência de saberes, modos de ser, de fazer e de sentir, um terreiro que reúne as condições de humanidade peculiares ao *homo sapiens sapiens*. É neste ponto que o conceito amplo de educação se aproxima do conceito de terreiro, porque o terreiro é o mundo dos homens e os homens estão no mundo, com o mundo. Os seres humanos são seres de relações, que se estabelecem em integração e interações coletivas nos tecidos sociais, constituindo-se mutuamente. Por essa razão, na educação, a leitura do mundo, que precede a “palavra escrita”

é, portanto, uma construção etnográfica, mesmo sem termos a consciência de fazê-la, daquilo que vivenciamos no percurso da nossa socialização, de integração com o mundo que nos cerca e da apreensão dos significados, da função simbólica e social das “coisas, como salienta Freire:

[...] o homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se pode também distinguir entre um eu e um não-eu. Isso o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender. Pode distinguir órbitas existenciais distintas de si mesmo. Estas relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo. O animal não é um ser de relações, mas de contatos. Está no mundo e não com o mundo. (Freire 1997, p. 30)

É isso, que segundo o autor, faz da educação um fenômeno antropológico e complexo. O processo educativo é um composto das interações humanas e suas interfaces culturais, pois são os elementos da cultura que propulsionam a produção dos sentidos para a realidade socialmente constituída. Neste caso, configura-se como uma carpintaria de saberes, uma manufatura de subjetividades humanas que estão imbricadas pelos diferentes componentes mobilizados pela cultura na formação das identidades.

A vida é um verdadeiro tear manual, uma estrutura onde os fios são puxados, entrelaçados, os birros de renda são jogados de um lado a outro numa composição policrômica e plural dando corpo as formas humanas. Isto é sinônimo de educação, de articulação de saberes e fazeres, de padrões, regras, princípios de moralidade social, traços de religiosidades, visões de mundo, condutas, usos do corpo, ritos de passagem e não apenas pontes para fases distintas em diferentes contextos.

As pontes não são suficientemente sólidas para o tornar-se humano. As nossas antropias, ou aquilo que nos faz gente, são inquietantes, não se sustentam com pilares concretados do brutalismo³ oriundos. Por isso, no percurso de nossas construções sociais, precisamos de passagens, de portais que possam nos carregar sem estremecer e mesmo nos transbordos dos nossos enchimentos, na moldagem das nossas dimensões, essas passagens continuem como esteiras incessantes ou como fenômenos complexos e contínuos. A educação é um conglomerado de passagens, pelas quais os seres humanos estão constante formação e transformação, pois ela possui um sentido sociológico, sendo uma instituição social, possui um

³ Consiste num movimento artístico e arquitetônico que se desenvolve entre os idos de 1950 e 1970, no pós II Guerra, cujo objetivo central era a produção de abrigos com uso exacerbado de concreto puro, com formas volumosas e grosseiras, carregadas de sentidos opacos, sem cores, para “acolher” imigrantes e a população pauperizada, e que pudessem contribuir com o processo de reconstrução dos países devastados com guerra.

sentido antropológico, é um produto e, por fim, possui um sentido político, é um processo (LIBÂNEO, 2013).

É na educação que se forja a nossa humanidade, onde estabelecemos tudo aquilo que carecemos para nos identificarmos como sujeitos de uma coletividade, de uma comunidade, pertencentes aos grupos sociais, aos contextos históricos, econômicos, políticos, culturais e em toda a dinâmica da vida cotidiana, porque, segundo Saviani:

Sua especificidade é produzir seres humanos, pois o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Já o seu objeto está relacionado, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos, e por outro, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (Saviani, 2015, p. 13)

A produção de seres humanos, conforme o autor, é marcada por um conjunto de fatores culturais que não são herdados a partir dos condicionamentos da natureza intrínseca, dos acomodatamentos biológicos que se esvaem dos domínios da cultura, daquilo que é produzido a partir da ação do homem, das antropias. Essa produção humana, resulta das heranças tecidas a partir das nossas interações, do processo de socialização, da ação educativa, seja no universo formal ou não formal.

O processo educativo não requer, necessariamente, um ambiente esteticamente projetado para esse fim, concretado a partir de uma arquitetura forjada em alicerces conservadores que se deve chamar de escola. Não são as quatro paredes de uma unidade construída em blocos que darão sentido ao fenômeno da educação em sua plenitude. Esse fenômeno existe para além de muros, de sistemas, de matrizes curriculares, de programas de letramento ou alfabetização, de regras institucionalizadas que servem como marcadores de suposta aprendizagem. A educação como fenômeno antropológico acontece no cerne das interações humanas. Nas elaborações, nas formas singulares e plurais de saberes e fazeres, nas tradições, nas trocas de valores e nas simbologias orquestradas pelas cotidianidades, na carpintaria do saber, no artesanato da vida. É no terreiro onde se encontram os saberes e fazeres que são cultivados na formação dos sujeitos.

A perspectiva de terreiro, centrada nas bases filosóficas do povo africano que se entrelaça aos povos originários, às cosmologias indígenas durante o processo de colonização, nos faz enxergar os sentidos dessa espacialidade dotada de significação onde as coisas acontecem, pois, como aponta Sodré:

A espacialidade - ou a territorialidade - enseja falar-se de um tipo de relação, a relação espacial, inapreensível pelas estruturas clássicas de ação e de representação, mas inteligível como um princípio de coexistência da diversidade e como um conjunto de "virtualidades infinitas de coexistência" ou de comunicação. Como o espaço é também "orgânico" (existe de fato um espaço dos corpos vivos e dos grupos sociais), a relação espacial suscita a noção de forma social, entendida como "conjuntos feitos de elementos múltiplos (ainda não conceitualizados sob os vocábulos sociológicos de instituição, cultura, estatuto e que aparecem muito concretamente em nossa experiência como um certo estilo de existência) (Sodré, 2019, p. 20).

A espacialidade é uma composição organizada pelos sentidos que lhes são atribuídos culturalmente, é um organismo onde flutua tudo aquilo que é necessário ao constructo dos seres sociais. O terreiro tem, portanto, um significado antropológico que nos remete a um lugar de “sabença”, uma espacialidade em que convergem acepções que tratarão de compor as subjetividades, o intelecto, as formas de pensar, de ser, de agir e de sentir. Daí as semelhanças intrínsecas entre o terreiro, ou melhor, seus sentidos e a educação como fenômeno antrópico.

O terreiro não é apenas um espaço, é um lugar de “sabenças” e a educação, no seu sentido amplo, seria esse lugar: um terreiro do mundo onde se constituem as identidades, onde se forma o homem. A educação neste caso, não é um método, uma ferramenta, figura como espaço/lugar de criação, de construção do ser humano, como parte da socialização humana, como uma dimensão ultracomplexa da cultura que está imbricada com a nossa capacidade de aprender, pois a nossa humanidade só é possível porque somos seres que aprendem e o fenômeno educativo é a instrumentalização, formal ou não formal, dessa aprendizagem.

É por essa razão, a educação como um terreiro de formação, que consubstanciamos a ideia de que existe um mundo absolutamente diversificado de sentidos para categorizarmos esse fenômeno. Sua complexidade nos exige esse entendimento e essa compreensão. Suas dimensões nos fazem elaborar pressupostos básicos e conceitos elementares para explicarmos os seus sentidos e suas distintas representações que variam de sociedade para sociedade, de grupo para grupo, de classe social para classe social e entre concepções tradicionais vinculadas a diferentes etnias.

Não é possível tratarmos o termo educação no limiar da singularidade, na estreita convergência de um só sentido, como se tivesse uma significação linear e uma resposta em padrão alicerçada numa só visão de mundo. Porque, segundo Brandão:

Em mundos diversos a educação existe diferente: em pequenas sociedades tribais de povos caçadores, agricultores ou pastores nômades; em sociedades camponesas, em países desenvolvidos e industrializados; em mundos sociais sem classes, de classes, com este ou aquele tipo de conflito entre suas classes; em tipos de sociedades e culturas sem Estado, com um Estado em formação ou com ele consolidado entre e sobre as pessoas (Brandão, 2007, p. 9).

A dimensão dos sentidos da educação é tão abrangente que se faz necessário uma formulação mais que conceitual para uma definição mais complexa, longe de sentidos rasos e significações insipientes. É preciso extrapolarmos as linhas de poucas palavras, os termos fraseológicos e as elaborações imprecisas de terminologias que se orquestram sem a devida sensibilidade de se perceber a educação como um modo de vida, uma tecnologia do saber oriunda da carpintaria do terreiro do mundo, e não uma técnica voluntária criada num invólucro laboratorial que se constitui como receita genérica de formação humana. Educação é o universo multidimensional onde se localizam os processos de formação, de repasse saberes, de interações pessoais físicas, de trocas simbólicas e de recursos que são impregnados nos arcabouços culturais que sedimentam as psicologias humanas que se entrelaçam e dão feição aos diferentes tipos de sociedades, de comunidades e a grupos específicos que se formam em função do compartilhamento de traços semelhantes no fenômeno educativo.

Este complexo fenômeno antropológico, e por isso mesmo, um fenômeno de homens para homens, pode ter expressões e significâncias variadas. A educação, enquanto instrumentalização da socialização e da formação humana, por vezes pode ser usada como um exercício pleno de dominação, para assegurar a permanência e a reprodução do poder e das relações de subalternização, já que a própria realidade é uma construção social vinculativa, uma imensa engrenagem de adesão, de domesticação dos corpos e das mentes ou restrição organizada das liberdades.

Enquanto processo de instrumentalização da socialização humana, a educação constrói passagens, aponta caminhos, estabelece meios de transformação, gera oportunidades, cria condições de superação de desafios, transcende elementos de tradição, repassa epistemologias populares que figuram no seio das culturas, enobrece os domínios da arte, enriquece a esperança

e a crença na humanidade, afastando a misantropia⁴ que tende a se aproximar constantemente da alma humana.

Retomamos aqui, em profundidade, a discussão sobre a relação entre a educação e os significados antropológicos e filosóficos do terreiro, apontados ainda por Sodré:

Como o espaço é também "orgânico" (existe de fato um espaço dos corpos vivos e dos grupos sociais), a relação espacial suscita a noção de forma social, entendida como "conjuntos feitos de elementos múltiplos (ainda não conceitualizados sob os vocábulos sociológicos de instituição, cultura, estatuto e que aparecem muito concretamente em nossa experiência como um certo estilo de existência) (Sodré, 2019, p. 20).

A educação é esse espaço vivo de significados, de uma organicidade multidimensional onde se realiza a natureza da cultura humana, onde as condições de configuração das nossas formas sociais são adequadas a produção e reprodução de significados, um espaço/lugar onde se criam as humanidades e se fazem brotar as características que a nossa biologia não nos concede.

Importante frisar que os significados da educação aqui refletidos, estão próximos de sentidos antropológicos e sociológicos, que estão para além de conceitos demarcadores de espectros oriundos do cientificismo, mas sim, apresentados como elemento de vivência, de construção, de experiências sensoriais e perceptivas daquilo que se pode apreender nos terreiros da vida a partir das interações com os outros e com a natureza, seja por meio de instituições formais ou por meio de fazeres não formais, como se fosse uma ciranda, uma circularidade cujos brincantes perseguem fios que se entrelaçam para tecer identidades, pois antes de conhecermos as letras grafadas, sentimos o mundo e este mundo é um terreiro, e o terreiro por sua vez, é o arcabouço da educação, o bojo dos códigos levados à alma humana na sua contínua formação.

1.2 No terreiro, uma cirana de sabares e fazeres que a todos encanta: em busca de um conceito de cultura e sua relação com a educação.

O processo de evolução da capacidade cognitiva do homem o fez se destacar das outras espécies em função daquilo que ele produz. Além disso, uma série de necessidades impulsionou

⁴ Pelo que podemos entender a partir da etimologia encontrado no Houaiss (2009), misantropia é um “ódio pela humanidade”, uma “falta de sociabilidade”, ou seja, um comportamento mesquinho, hipócrita e ardil que possui o ser humano que não ama seu próximo, não deseja o bem de seu congêneres, não quer que ele seja feliz, tenha saúde, educação, alimentação, um trabalho digno, enfim Direitos Humanos básicos.

uma habilidade extraordinariamente humana, dando-lhe a possibilidade de produzir, tanto na perspectiva material quanto na perspectiva imaterial. Essa produção é oriunda das relações que o ser humano estabelece com a sua própria natureza, com a natureza externa, ou seja, o meio ambiente, e com os outros indivíduos da mesma espécie. O resultado dessas relações estruturais são as invencionices que podem ser tratadas como produtos antropológicos: a cultura.

A cultura é o desdobramento de resultados oriundos dessas relações que se expressam tanto materialmente quanto imaterialmente. São as expressões que se materializam no espaço e no tempo, seja na forma de manifestações artísticas, de arte popular, erudita ou de massa, seja através dos modos de fazer, das técnicas e das vivências de cada povo. Geertz (2008) defende um conceito de cultura que complementa a nossa compreensão acerca desse processo: “O conceito de cultura que eu defendo [...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele próprio teceu (GEERTZ, 2008, p. 04).”

A cultura é, de fato, um sistema simbólico, um rastro das humanidades deixado no espaço geográfico e temporal. Uma elaboração sistêmica determinante no processo de construção das formas de ser, agir, pensar e sentir do ser humano, resultante de suas conexões, de suas relações de interdependência no passado e no presente, com a natureza e com os outros homens. Desse modo, pode-se dizer que as estruturas sociais de comunicação como os mitos, as artes, a linguagem, a ciência, religião, os artefatos etc., tornam-se verdadeiros sistemas simbólicos, os quais exprimem certos aspectos da realidade física e da realidade social, chegando também até nas relações, as quais estes dois tipos de realidade mantêm entre si e as que os próprios sistemas simbólicos mantêm uns com os outros (LÉVI-STRAUSS, 1950, p. XIX; MERQUIOR, 2013, p. 31, apud LIMAVERDE, 2015, p. 50). A definição de cultura no contexto apresentado pelo autor é fundamentalmente universalista, podendo ser interpretada como tudo aquilo que o homem produz, e que tem relação com as suas próprias percepções cotidianas, com seus sentidos, cujos significados também são de natureza cultural.

Todo o arcabouço cultural construído pelo homem durante os tempos históricos tem uma relação direta com as identidades humanas, individuais ou coletivas de cada um dos contextos, das conjunturas espaciais e temporais em que ele foi difundido. Existe, de fato, uma “paisagem cultural”, um lugar que não é apenas um espaço físico onde ocorrem os desdobramentos da cultura, e que tem origem no seguinte esquema, que segundo Sauer (1983, apud LIMAVERDE, 2015, p. 53) “a cultura é o agente; a área natural é o meio; a paisagem cultural é o resultado”.

Promover o resgate, a salvaguarda, a preservação e a difusão dessas culturas não é apenas estudar os elementos do passado para a compreensão do presente e uma suposta projeção de futuro. Mas sim, verificar as conexões entre os processos culturais mais amplos, perceber os reflexos das estruturas antepassadas nas dinâmicas do presente contínuo para, no mínimo, refletir sobre os equívocos cometidos pela humanidade que engendraram verdades absolutas e a possibilitaram a autodestruição racional e consciente dos homens.

No que diz respeito à construção da identidade cultural do Cariri cearense, esta relaciona-se diretamente com ancestralidade dos habitantes primordiais, responsáveis pelos significados materiais e imateriais que povoam nossas formas de ser, agir, pensar e sentir. Foi a nação indígena de etnia Kariri, que deu feição ao espaço geográfico da Chapada do Araripe e de seu entorno, transformando-o em lugar cheio de significados, símbolos e representações sociais, ainda nos tempos que antecederam o processo de colonização, por meio de suas produções culturais, deixando marcas em todas as temporalidades precedentes, pois os elementos que constituem um sistema cultural são transcendentais.

Para que se compreenda os modos de vida, as formas de fazer e ser de uma sociedade e suas conexões com os traços do presente, se faz necessária uma observação minuciosa da produção material etnográfica, a partir das análises arqueológicas, bem como o estabelecimento de uma política de resguardo, preservação e difusão dos elementos que a constituíram no passado.

Na tentativa de conceituar a cultura a partir da observação das práticas da civilização da sociedade alemã, Elias (1994), no seu clássico “Processo Civilizador” aponta que as individualidades se constituem como a expressão das coletividades, ou seja, o sistema integrado de símbolos e sinais construídos pelas civilizações engendra nas particularidades dos sujeitos resultantes delas. É como se lembrássemos, reproduzíssemos e modificássemos aquilo vai sendo difundido em cada contexto histórico social tendo a educação, os sistemas de ensino e suas matrizes curriculares como mecanismos para essa difusão cultural, visto que “a educação e o currículo são vistos como profundamente envolvidos com o processo cultural.” (TADEU; MOREIRA, 2013, p. 34).

Nesta perspectiva, a cultura é resultado das configurações sociais, e estas, por sua vez, definem as formas sociais individualizadas, pois por meio da socialização, os códigos sociais são interiorizados e reproduzidos. Ainda segundo Tadeu; Moreira:

Na tradição crítica, a cultura não é vista como um conjunto inerte de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não problemática a uma nova

geração, nem ela existe de forma unitária e homogênea. Em vez disso, o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tanto campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados. (Tadeu; Moreira, 2013, p. 34)

Os simbolismos e as representações sociais da cultura são materializados pelos interesses homogeneizantes das ferramentas curriculares criadas para o atendimento dos interesses de classe, econômicos e das ideologias predominantes vinculadas aos espectros do sistema capitalista vigente. Sistema que impõe uma padronização do consumo dos produtos da indústria cultural em detrimento das culturas que rememoram os traços e aspectos identitários dos territórios. Por essa razão, deve-se pensar, a partir de uma perspectiva crítico-reflexiva,

[...] o currículo como terreno de produção de produção e criação simbólica, cultural. A educação e o currículo não atuam, nessa visão, apenas como correias transmissoras de uma cultura produzida em um outro local, por outros agentes, mas são partes integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos. O currículo pode ser movimentado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial, mas o resultado nunca será o intencionado porque, precisamente, essa transmissão se dá em um contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos. A cultura e o cultural, nesse sentido, não estão tanto naquilo que se transmite quanto naquilo que se faz com o que se transmite. (TADEU; MOREIRA, 2013, p. 35)

A cultura que se propõe nas matrizes curriculares oficiais parece desconsiderar as realidades culturais nas quais estão inseridas os educandos e educandas, rompendo assim com uma lógica necessária para uma educação que seja emancipatória do ponto de vista da cultura e da urgência em se promover uma descolonização do pensamento, das epistemologias, dos saberes e dos fazeres que estão presentes nos territórios, na memória, no imaginário e nas identidades locais, portanto, influi diretamente na educação como fenômeno antropológico.

De acordo com Fleury (2009), apropriando-se de conceitos clássicos como os definidos por Émile Durkheim, Max Weber, Ralph Linton, Ruth Benedict, Margareth Mead e Marcel Mauss, a cultura é exterior aos indivíduos, está inserida naquilo que as sociedades cristalizam como suas práticas, formas de ser, pensar e agir e se dissemina por meio das interações sociais e por aparelhos de persuasão formais ou informais, onde se enquadram as instituições de ensino cujas práticas são curricularizadas e outras que se utilizam das experiências vividas, dos saberes populares e das memórias locais para proteger os aspectos identitários dos povos em seus territórios originários.

Segundo Hall (2006), a cultura não se constitui como heranças genéticas, não são elementos que se desenvolvem a partir das condições biológicas, são frutos das representações sociais, uma forma distintiva de identificar o homem como membro de uma estrutura societária, de um conjunto, de grupos, de classes sociais, de um lar, de um Estado, de uma nação ou de uma comunidade.

Percebe-se que as definições de cultura aqui apresentadas procuram associar o indivíduo a uma estrutura coletiva, seja considerando-a como um mecanismo associativo, seja tratando-a como elemento intrínseco a natureza social dos grupos humanos, ou seja, elas trazem uma carga de valor simbólico, dividindo os sujeitos entre grupos distintos pela cultura produzida. Desta forma, configura-se uma estreita e indissociável relação entre cultura e vida social, ou melhor, entende-se que a vida social é uma grandiosa expressão dos aspectos culturais.

É possível perceber que o comportamento dos indivíduos depende de um aprendizado formal ou informal, de um processo de construção social, pelo qual ocorre a sedimentação dos elementos constitutivos da natureza social do ser humano. Segundo Berge e Luckmann (2012), esta sedimentação seria, grosso modo, a compactação de códigos sociais estruturados pelas sociedades que constituiriam a subjetividade dos indivíduos e, por conseguinte, a elaboração de identidades condizentes com essas estruturas e, conseqüente, com os sistemas de ensino e o processo educativo. Se a educação é o terreiro do mundo, todos esses elementos são articulados e mobiliados na construção dos sujeitos pertencentes à território do saber.

O modelo de cultura disseminado pela indústria cultural- que surge principalmente com o advento e a intensificação da industrialização, agregando os principais meios de comunicação de massa- é elaborado com base na ideia de digitalização das sociedades. Esse é o modelo cultural da chamada sociedade da informação ou do conhecimento, que detém a propriedade sobre as mais avançadas técnicas de produção e procuram popularizar, os produtos dessa cultura: computadores de última geração construídos para atender a portabilidade, smartphones, tablets e outros mecanismos que são inseridos nesse processo, sobretudo como ferramentas centrais nos currículos oficiais e nos sistemas de ensino formalizados por essa dinâmica.

O processo de socialização é preponderante para o modelo de sociedade que se quer construir, principalmente no que diz respeito à cultura, pois os seus indivíduos têm uma tendência natural de absorver e reproduzir os padrões que lhes são impostos no processo de formação social e os espaços de aprendizagem formal tem levado em consideração que esses mecanismos são substanciais no percurso formativo, relegando à um segundo plano, ou a plano nenhum os traços das identidades locais, as epistemologias das tradições, a memória e o patrimônio cultural relevante para o resgate e a valoração dessa identidades.

Neste caso, com relação à cultura local, há uma significativa influência das culturas globais, principalmente sobre os grupos jovens que conduzirão a construção das sociedades futuras. Ocorre que a juventude está sendo formada, socialmente, com base nos padrões culturais disseminados pela globalização e esquecendo os elementos constitutivos de sua cultura raiz, processo que vai, de forma efetiva, determinar as identidades dos futuros indivíduos componentes dessas sociedades e as estruturas curriculares atendem aos pressupostos básicos da tentativa de universalização da cultura.

Uma estrutura curricular deve, portanto, ser construída com base nesta função emancipatória, tendo em vista a necessidade de se obter nos currículos, uma política cultural de formação e transformação que promova a desagregação ideológica da indústria cultural que, segundo Giroux (apud SILVA, 2010, p. 51), com base no pensamento da Escola de Frankfurt, “as perspectivas dominantes, ao se concentrarem em critérios de eficiência, racionalidade e burocracia, deixavam de levar em consideração o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e, particularmente, no caso do currículo, do conhecimento”.

Mesmo existindo algumas resistências a respeito de mudanças nos padrões culturais, e por conseguinte nas identidades, percebe-se claramente os focos das influências cibernéticas e televisivas nas culturas contemporâneas, que demonstram, na prática, o andamento do constante processo de aculturação. Sendo assim, os costumes, as práticas, as elaborações, o fazer e o saber, mesmo que de maneira gradual, estão sendo transformados pela influência direta das sociedades pós-industriais que se colocam, de forma coercitiva, como marcas fundantes nas identidades. Atravessadas pela dinâmica dos currículos escolares oficiais e das matrizes curriculares nos mais variados graus de ensino.

1.3 Educação e cultura nos espaços não formais e a concepção de lugar de sabença na Fundação Casa Grande em Nova Olinda-CE.

A noção de paisagem depende estreitamente das concepções do tempo e do espaço que tentam render-lhe conta. Não existe paisagem natural no sentido absoluto do termo, e a paisagem é realmente a ilustração perfeita do caráter relativo e assintótico do conceito de natureza (AUGÉ, 2014).

As espacialidades, sejam elas temporais ou geográficas, possuem significados em função da percepção dos próprios sujeitos a seu respeito, não havendo um sentido único para aquilo que a natureza expressa em suas ricas e variadas formas. Esses sentidos, derivam das representações constituídas das heranças que fazem parte do imaginário que transcende o

espaço histórico, pois a realidade material e imaterial com todos os significados, não passa de representações imagéticas montadas num aparelho psíquico, oriundas dos arcaísmos culturais. Neste sentido, Lévi-Strauss nos alerta:

No seu esforço para compreender o mundo, o homem dispõe sempre de um excesso de significação (que ele reparte entre as coisas segundo as leis do pensamento simbólico que aos etnólogos compete estudar). Essa distribuição de razão complementar – se assim posso me exprimir – é absolutamente necessária para que no total o significante disponível e o significado referenciado permaneçam entre si na relação de complementaridade que é a condição mesma do pensamento simbólico (Lévi-Strauss, 1968, p. 187-188).

Espaço, paisagem, tempo, tudo isso é impregnado de significados adotados pelo homem, resultante de sua relação com cada um desses elementos e com os outros homens, tecidos a partir de sincretismos que delineiam a forma como enxergamos o mundo e as “coisas” nele existentes. A geografia, o espaço físico natural e humanizado, fazem parte dessa mesma lógica de significação transcendental. Isso porque alguns dos sentidos aplicados não foram ainda sincretizados, permanecem, resistentemente, na memória e nas práticas cotidianas, nas formas de fazer e em outros elementos que deixam perceptível a presença de uma ancestralidade latente. É como se os sentidos dos lugares fossem resultantes das formas de pensamento humano, pois “a paisagem cultural, se realiza como um produto da conexão de estruturas humanas. A expressão cultural seria a marca da projeção do trabalho do homem relacionado a determinada área” (LIMAVERDE, 2015 p. 53). Os espaços não são apenas projeções geograficamente organizadas em função da ação da natureza. São, antes de tudo, resultantes das percepções humanas acerca do lugar. O sentido do lugar já existia antes dos seus significados científicos, são marcados pelos atributos dados por povos que o habitavam durante o período pré-colonial. Por essa razão, segundo Augé:

As paisagens são culturais, sempre habitadas e transformadas pela presença humana, e duplamente diversas em função da localização geográfica e das sociedades humanas que as moldam. Elas, assim como as obras de arte, dependem do olhar que delas desliza. Como as obras de arte ou como os indivíduos humanos que, em seus confrontos, podem sentir atração, repulsão ou indiferença (Augé, 2014, p. 49).

Toda a espacialidade do entorno da Chapada do Araripe possui, portanto, significados primordiais, que constam da memória dos povos que estiveram no seu contexto geográfico antes do processo de ocupação da região pelos desbravadores do sertão brasileiro. O homem constrói as representações dos lugares como se fosse a construção de uma arte a ser exibida a um público para extrair, do mesmo, uma reação. Assim, de acordo com Augé (2014):

Existe, portanto, uma dupla diversidade das paisagens no espaço e no tempo. Uma diversidade geográfica e climática evidente para todos, e uma diversidade ligada aos olhares particulares e às histórias individuais. Os cinco sentidos do ser humano contribuem para essa diversidade e a amplificam. Os sons, os odores, os sabores, a textura dos vegetais ou o granito dos rochedos distinguem radicalmente uma paisagem da outra, e as tornam um lar de irradiação de sensações e emoções. Em sentido inverso, uma música ou uma simples canção podem evocar uma paisagem, assim como uma sensação casual pode ressuscitar fugazmente em cada um de nós uma visão arraigada às profundezas de nós mesmos (AUGÉ, 2014, p. 57).

Não há dicotomia que possa exprimir uma dissociabilidade entre paisagem, espaço, lugar e temporalidade. Enxergarmos a interação entre esses elementos a partir dos nossos sentidos e esses sentidos nos dão respostas aos estímulos oriundos da natureza que são culturalmente produzidas, pois “as paisagens culturais são encontros de pessoas e lugares cujas histórias estão impressas na matéria, incluindo as matérias vivas (SAUER, 1969, p. 33).

No que diz respeito à construção da identidade cultural do Cariri cearense, a Fundação Casa Grande em Nova Olinda-CE, possui um papel de protagonismo, sobretudo, em função de suas práticas educativas emancipatórias e de valorização da memória e das produções etnográficas materiais e imateriais, além de levar em consideração os pressupostos da Arqueologia Social Inclusiva como instrumento de formação. Suas práticas, portanto, relacionam-se diretamente com ancestralidade dos habitantes primordiais, responsáveis pelos significados materiais e imateriais que povoam nossas formas de ser, agir, pensar e sentir. Foi a nação indígena de etnia Kariri, que deu feição ao espaço geográfico da Chapada do Araripe e de seu entorno, transformando-o em lugar cheio de significados, símbolos e representações sociais, ainda nos tempos que antecederam o processo de colonização, por meio de suas produções culturais, deixando marcas em todas as temporalidades precedentes, pois os elementos que constituem um sistema cultural são transcendentais.

Para que se compreenda os modos de vida, as formas de fazer e ser de uma sociedade e suas conexões com os traços do presente, faz-se necessária uma observação minuciosa da produção material etnográfica, a partir das análises arqueológicas, bem como o estabelecimento

de uma política de resguardo, preservação e difusão dos elementos que a constituíram no passado.

Tudo isso faz parte de um arcabouço cultural transcendental, cuja principal ferramenta de resgate e de disseminação não curricular é uma Arqueologia Social Inclusiva dos objetos da memória. Uma prática didático pedagógica que tem como fundamento central, mesmo que inconscientemente, a difusão da memória e dos hábitos que se configuram nos códigos culturais do cerne das nossas identidades que, segundo Candau (2012, p. 61) “é o conjunto da personalidade de um indivíduo que emerge da memória.” Identidades e memórias configurativas de tempos remotos, do período pré-colonial, de um tempo em que os sujeitos estavam essencialmente integrados a natureza, intrínsecos a paisagem cultural tangível e intangível da Chapada do Araripe, com suas formas de fazer e seus saberes orais que chegaram até nós a partir das transmissões orais, resgatados pela arqueologia não curricularizada das práticas de sabença da Fundação Casa Grande.

O ingresso no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri - URCA, em 2020, fazendo-me retornar ao lugar onde percorri a graduação em História e a Especialização em Arqueologia Social Inclusiva, além de assumir função no Instituto de Estudos e Pesquisas Socioculturais do Cariri – IPESC, da mesma IES, na condição de servidor cedido, me proporcionou a possibilidade de aprofundar o estudo, a pesquisa, o saber acadêmico e a aproximação com as epistemologias da oralidade transmitidas nas práticas da Fundação Casa Grande. Gerando um interesse ainda maior para compreender as práticas não curriculares como ferramentas de formação que estão para além dos sistemas burocratizados que norteiam o processo de ensino-aprendizagem e que, na maioria das vezes, desvinculam-se das realidades sociais locais, dos aspectos culturais dos territórios e não levam em consideração as identidades e os elementos de pertencimento dos sujeitos.

No campo da formação de professores, intenciona-se a construção de uma crítica às estruturas curriculares oficiais para uma reflexão sobre a necessidade de curricularização de ferramentas que possam promover a devida aproximação entre educação, cultura e a valorização das identidades, da memória e dos saberes tradicionais, difundidos pelas oralidades e pela necessidade de construirmos um currículo pautado pelo interculturalismo, vislumbrando o desenvolvimento do sentimento de alteridade e de valorização das nossas matrizes de formação étnica. Neste sentido, podemos com essa pesquisa, contribuir com a desestabilização dos currículos hegemônicos e homogeneizantes, que tratam as salas de aula como se fossem fábricas fordistas numa preparação linearizada para o dito “mercado de trabalho”, que não consegue

enxergar as diferenças e nem tampouco dialogar com as nossas identidades. Ou seja, minha pesquisa:

Parte de uma proposta de educação intercultural, a crítica cultural implica numa renovação do conhecimento escolar e das estratégias de construí-lo e reconstruí-lo na sala de aula. Partimos do ponto de vista de que a adoção de uma perspectiva intercultural não significa uma desvalorização do conhecimento nem pretende restringir o(a) aluno(a) aos seus referenciais culturais. Consideramos que a escola deve promover um processo de ampliação dos horizontes culturais dos estudantes. A centralidade da cultura nas reflexões e propostas sobre a escola e currículo não pode jamais ter como consequência a desvalorização do conhecimento escolar cuja apreensão constitui direito de todo e qualquer estudante. Consideramos então, ser possível e desejável que a escola se constitua em lugar no qual se articulem diferentes saberes, conhecimentos e culturas. (MOREIRA, 2014, p. 14)

Diante do processo de mudança social e da busca constante por uma identidade, a educação se coloca como mecanismo substancialmente prioritário, em qualquer que seja o nível de escolarização e em qualquer modalidade institucional, seja na escola formal, seja em instituições não governamentais como a Fundação Casa Grande. Além disso, as práticas não curricularizadas passam a servir de modelos de ferramentas absolutamente úteis no processo de desenvolvimento da aprendizagem, de resgate das identidades e de valorização das culturas matriciais, dos saberes tradicionais e da diversidade étnica. A Fundação é uma casa de saber e educação, onde tudo se cria a partir das vivências conduzidas com as crianças e adolescentes que se integram ao lugar encantado, como numa aula de vida a partir da própria realidade. É assim que “as pessoas que orientam as atividades na Fundação Casa Grande são chamadas de formadores, consideradas ao mesmo tempo “aluno e professor”, numa “escola sem sala de aula”, já que uma “aula” pode ocorrer em qualquer lugar em que estejam” (GHANEM, p. 108, 2008).

CAPÍTULO SEGUNDO
CURRÍCULO E IDENTIDADE CULTURAL
IMPLICAÇÕES E ATRAVESSAMENTOS NO TERRITÓRIO DE CONSTRUÇÃO
EDUCATIVA



Desenho: Pedro Adjedan

NOSSAS RUAS BRASILEIRAS

Wilson Freire

Sangue e sonho formaram a matéria-prima
pra que o Marco se erguesse construção.

Da mistura, do choque, nesse chão,
vem canções, muita prosa e muita rima.

E essa tinta se espalha baixo acima
pelas praças, mercados e ribeiras.

E o que traziam todas as naus estrangeiras,
Nos povoados ganhavam novos sotaques.

Violas, rabecas, ganzás e atabaques
povoavam as ruas brasileiras.

2 CURRÍCULO E IDENTIDADE CULTURAL: IMPLICAÇÕES E ATRAVESSAMENTOS NO TERRITÓRIO DE CONSTRUÇÃO EDUCATIVA

O currículo se constitui como território de construção das identidades imbricadas na cultura, nos espaços de formação, na atmosfera social e nas espacialidades físicas onde o fenômeno da educação se dissipa. A estrutura curricular não é uma ferramenta solitária e uníssona, embora seja realizada e configurada nas esferas institucionais, ela está vinculada aos mais variados aspectos e elementos que integram a educação, sobretudo nos espaços formais, mas também existem nos espaços não formais, realizando atravessamentos e implicações para as identidades culturais em contexto de formação.

2.1 O que é currículo? Percepções epistemológicas sobre uma antropia da formação

[...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares (SILVA, 2022, p. 33).

Estamos numa busca por um conceito de currículo que se estende por várias gerações e por diferentes contextos históricos e geográficos. Para responder à pergunta: o que é currículo? precisaríamos partir de diferentes outros questionamentos. O que é currículo em que temporalidade? O que é currículo sob que latitude, em que lugar do globo terrestre? O que é currículo em que sociedade? O que é currículo em que sistema de ensino? Essas e outras questões expressam a complexidade que teríamos em definir o currículo numa só perspectiva, numa só categoria conceitual, principalmente quando tratamos o currículo como objeto de estudo científico, visto que só a partir do século XIX e início do século XX é que este objeto tem estado no centro dos estudos sistematizados no campo da educação e das investigações científicas (MOREIRA, 2013). Algo que não podemos confundir com a utilização, entre os séculos XVI e XVII, do termo *currere* como sugestão de uma estrutura acadêmica para atender a um percurso formativo pedagógico e designar o trajeto educativo performático dos sujeitos naquele contexto.

É a partir desse espaço temporal, sobretudo nos Estados Unidos da América, que alguns pesquisadores passam a amplificar suas percepções sobre o complexo fenômeno da educação, e enxergam o currículo como elemento de abordagem científica e de significado fundamental para a constituição das subjetividades, dada sua importância no processo de formação humana desde os anos iniciais da escolarização e sua influência contínua no percurso da vida acadêmica.

Desde tempos remotos, seja no percurso da Antiguidade Clássica, seja durante o longo período medievo, o currículo tem sido tratado com uma ferramenta de organização da vida escolar, da orientação filosófica ou da doutrinação religiosa. É um elemento agregador de possíveis conhecimentos universais que devem ser ensinados e aprendidos por alguém, possuindo um sentido burocrático até os dias atuais, cuja função unificadora cartesiana arvora-se sobre qualquer outro significado que não esteja vinculado a simbologia acadêmica da modernidade até aqui (SACRISTÃ, 2013).

O papel agregador que o currículo adquiriu, conferiu-lhe, por essa razão, um sentido de poder simbólico⁵, quando visto como ordenador dos conteúdos que devem ser ministrados, mesmo que não estejam em consonância com os anseios dos sujeitos da aprendizagem. Além disso, tornou-se um marcador de tempo, de classificação, de hierarquização, de substrato para uma composição identitária universalista, dentro de determinações pedagógicas lineares e conformativas para uma aprendizagem supostamente devida e eficiente. Na contemporaneidade, dada a autonomia do currículo e o seu poder de agregamento involuntário, tornou-se o esqueleto estrutural do processo de escolarização e do ensino nos seus mais distintos níveis de aprendizagem, desde a escola primária básica aos programas de pós-graduação.

O currículo como estrutura de organização disciplinar, como base para construção dos percursos de formação acadêmica e empírica, de disseminação do conhecimento formal universal e necessário tomou forma de uma ferramenta para encapsular vidas, pois, segundo Sacristã:

Junto com a ordenação do currículo é regulado o conteúdo (o que é ensinado e sobre o que se aprende), são distribuídos os períodos para se ensinar e aprender, é separado o que será o conteúdo do que se considera que deva estar nele inserido e quais serão os conteúdos externos e mesmo estranhos. Também são delimitados os territórios das disciplinas e especialidades e são delimitadas as referências para a composição do currículo e orientação da prática de seu desenvolvimento. Tudo isso, como um conjunto, constituirá o padrão sobre o

⁵ o poder simbólico para Bourdieu (1989) é, fundamentalmente, um poder de construção da realidade. Tal poder detém os meios de afirmar o sentido imediato do mundo, instituindo valores, classificações (hierarquia) e conceitos que se apresentam aos agentes como espontâneos, naturais e desinteressados. O poder simbólico “faz ver e faz crer”, transforma a visão e a ação dos agentes sociais sobre o mundo – e desse modo, o mundo. É um poder “[...] quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica) e só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário [...]” (BOURDIEU, 1989, p.14).

qual se julgará o que será considerado sucesso ou fracasso, o normal ou anormal, o quanto é satisfatória ou insatisfatória a escola, quem cumpre o que é estabelecido e quem não o faz (Sacristã, 2013 p. 18).

A finalidade de estabelecer um padrão formativo, de constituir um percurso linear e criar uma trilha de aprendizagem invariável, torna o currículo uma ferramenta de controle social, através da disseminação de conhecimentos inerentes à lógica burocrática acadêmica, atendendo a interesses oriundos das relações de poder político dos sistemas educativos, constituindo um território homogêneo para a construção de subjetividades e identidades culturais. Esse fenômeno de padronização se conflita com as diversidades existentes nos territórios disputados pelas forças antagônicas e que se articulam dentro do campo da educação e dos processos de aprendizagem formais e não formais.

Com essas características, podemos compreender os currículos como um campo de força, uma atmosfera engendrada pelas culturas hegemônicas definidoras das trilhas de aprendizagem que devem ser percorridas pelos sujeitos em formação. Nessa atmosfera, se articulam os elementos que compõem os sistemas de ensino, os mecanismos de poder político, os direcionamentos do processo formativo, a classificação, a definição de graus, as estruturas básicas da composição curricular e, conseqüentemente, a quem esse fenômeno deve atingir, que são os estruturados. Os que estarão sob a égide de uma padronização quase que absoluta levada a cabo pela lógica do conhecimento universalista, tendo suas identidades como resultado do que se quer alcançar com a curricularização.

Curricularização é um processo de ordenação, a configuração de uma conjuntura que se pretende necessária no contexto de formação acadêmica, que mobiliza o que é concebido como conhecimento universal obrigatório em áreas instituídas, especificamente, para canalizar esse conhecimento de forma sistematizada, padronizada e hierarquizada aos sujeitos em formação, seja qual for o nível de escolarização, sobretudo nos sistemas ou modelos formais de educação que se estabelecem, principalmente, com as mudanças que ocorrem no percurso do século XIX para o século XX, oriundas das transformações impulsionadas pela nova dinâmica societária do sistema de produção capitalista com a industrialização.

O processo de urbanização, com a intensificação da industrialização e o avanço do sistema capitalista no mundo, principalmente depois da Segunda Guerra Mundial, o modelo de sociedade vigente nos países que conduziam esse fenômeno econômico, político e social de intensas transformações, fez com que os sistemas de ensino, as escolas e as universidades passassem a racionalizar ainda mais o processo de ensino-aprendizagem, tendo o currículo

como mecanismo de orientação para essa racionalização. Nascia, portanto, uma nova concepção de sociedade, uma nova concepção de escola e, por conseguinte, um novo conceito de currículo, considerando-o até mesmo como uma importante ferramenta de controle social de uma sociedade tão complexa e multifacetada (MOREIRA, 2013).

Nos moldes do sistema de produção que se torna hegemônico, global e dinâmico no que diz respeito ao processo de transformação constante, as formas de organização social também seguem os propósitos do modelo econômico. Se, na indústria, há um rígido controle que se impõe sobre os trabalhadores, delimitando todos os aspectos da vida social, ritimizando o uso dos corpos, determinando a cultura, as estruturas de formação e outros tantos aspectos que avançam sobre as identidades, os fenômenos educativos também passam a ser circunscritos pelas ideologias do capital e da industrialização. Assim, no percurso do século XX, as instituições passam a construir seus currículos, tendo como força motriz inspirativa, o funcionamento das fábricas. Passa-se a perceber o processo educativo como uma linha de produção, um mecanismo com vida própria que deve conduzir a “produção” de sujeitos de acordo com regras universalizantes, conhecimentos lineares e uma cultura homogênea (SILVA, 2022).

Neste sentido, nasce uma concepção de currículo paradoxal, visto que há divergências entre o que é institucionalizado e o que se pratica do ponto de vista das culturas difusas e diversificadas onde os currículos são implementados e desenvolvidos, mesmo diante relevância dos conhecimentos universais necessários à formação educativa acadêmica dos sujeitos. É aqui que devemos compreender a relação entre currículo, cultura, sociedade e as identidades, mudando o prisma da discussão que é centralizada sobre o que é currículo, para a ideia de que o currículo é uma composição de elementos culturais, sociais, econômicos, ideológicos, contextualmente integrados dentro de uma conjuntura específica, dialógica e absolutamente dinâmica, conforme anuncia Silva:

A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética a questão central é: o quê? Para responder a essa questão, as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade (Silva, 2022, p. 14).

Encontramos aqui, o ponto central acerca do que significaria o currículo, para além dos seus sentidos restritos da institucionalidade e de conhecimentos universais, já que nestes

moldes, como já vimos, há infinitas discrepâncias entre aquilo que se pretende ensinar e as práticas culturais da realidade objetiva. Sendo assim, no terreiro da educação, prospectamos o currículo como um “artefato” arqueológico, um objeto da cultura imaterial que possui atravessamentos históricos, culturais, sociais, filosóficos, das pretensões ideológicas predominantes, das relações de poder, de saber e outros tantos aspectos que estão presentes nesse terreiro.

O percurso das transformações sociais faz emergir uma sociedade cada vez mais complexa e diversificada, reverberando também na complexidade do significado do currículo dentro desse contexto. O currículo torna-se um “artefato” tão complexo quanto as culturas onde ele está localizado, sobretudo, quando é pensado, organizado, implementado e realizado pelas culturas dominantes, não levando em consideração os aspectos identitários, as diversidades culturais e os fatores territoriais, provocando a marginalização das culturas praticadas que são subalternizadas pela lógica dominante, como pontua Silva (2022, p. 35) “o currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante.”

A complexidade do currículo enquanto “artefato” que se constrói a partir de uma conjuntura societária, histórica e cultural, nos encaminha para uma percepção que se esvai das teorias tradicionais que procuram definir um conceito de currículo. Seja na perspectiva enviesada pelo marxismo, seja pelo taylorismo do cientificismo da Revolução Industrial, seja pela ótica da reprodução cultural do conceito de “*habitus*” e da “*violência simbólica*” de Pierre Bourdieu (SILVA, 2022). Essas teorias, limitam-se a compreender o currículo sob condições específicas como as estruturas econômicas, os aspectos institucionais que devem estar além da condição dos sujeitos, bem como a predominância de uma cultura hegemônica, sem abrir espaços para rupturas, desencaixes ou resistências que possam gerar libertação e emancipação dos envolvidos no processo educativo.

Buscando modelar elementos do marxismo, da escola de Frankfurt e tentando não se limitar ao estruturalismo imobilizante, Henry Giroux compreende o currículo como uma “política cultural” (SILVA, 2022) que não está circunscrito apenas aos grilhões das estruturas econômicas ou de sistemas de reprodução pedagógica para um aprendizado universal. Segundo Silva (2022, p. 55), “a visão de Giroux, há pouca diferença entre, de um lado, o campo da pedagogia e do currículo e, de outro, o campo da cultura. O que está em jogo, em ambos, é uma política cultural.” Por essa perspectiva, a política cultural deve ser entendida como um conjunto de elementos que são percebidos, organizados, valorados e utilizados no processo de concepção do currículo e da formação, é a junção de traços inseridos nas cotidianidades, nos territórios,

nos lugares de sabença, nas institucionalidades e nos espaços não formais de educação. Por essa razão, há a necessidade premente de estabelecermos a relação que existe entre currículo e subjetividade, ou seja, as identidades forjadas a partir daquilo de que se articula nos currículos prescritos e nos currículos praticados.

Para esta análise, valemo-nos das recentes teorizações sobre currículo, que pretendem ampliar o seu campo analítico para além do que as teorias tradicionais, da tecnicista e da crítica. Estamos tratando, portando, da discussão pós-estruturalista que, segundo Silva, 2010:

[...] amplia, por um lado, as abordagens sociológicas (como as abordagens marxistas ou a teorização de Bourdieu, por exemplo) centradas numa visão da cultura como campo de conflito e de luta, mas, por outro, modifica-as, ao deslocar a ênfase de uma avaliação epistemológica (falso/verdadeiro), baseada na posição estrutural do ator social, para os efeitos de verdade inerentes às práticas discursivas. A cultura, nessa visão, é um campo de luta em torno da construção e da imposição de significados sobre o mundo social. (Silva, 2010, p. 14)

Por esta perspectiva teórica, teremos a possibilidade de compreender, em maior profundidade, os elementos que compõem tanto o campo de educação como terreiro da vida, aponta no capítulo anterior, quanto os elementos que compõem a configuração dos currículos, sejam eles formais ou informais. Contudo, o objeto de interesse no caso dessa pesquisa, que se refere à Arqueologia Social Inclusiva como prática de um currículo não oficial na Fundação Casa Grande, em Nova Olinda-CE, será melhor ainda analisado, levando-se consideração os cinco aspectos apontados por Silva (2010, p. 17) sobre o currículo e a cultura: o primeiro como “prática de significação”, o segundo como “prática produtiva”, o terceiro como uma “relação social”, o quarto como uma “relação de poder” e o quinto como uma “prática que produz identidades sociais”. Entre o primeiro e o quinto aspectos encontramos material teórico para estabelecermos a devida relação entre educação, cultura, currículo, identidade e a Arqueologia Social como prática pedagógica criadora de sentidos, ferramenta de resgate da história e de compreensão da condição antropológica material e imaterial da Região do Cariri cearense, sobretudo no que diz respeito a produção de conteúdo inerente à cultura do território, ao terreiro encantado do entorno da Chapada do Araripe, suas expressões e manifestações do passado de do presente, assim como profusão do conhecimento no campo da Arqueologia, da Antropologia, da História e de outros campos das Ciências Humanas e das Ciências Sociais.

2.2 Identidades culturais e subjetivação no terreiro da educação moldadas pelo currículo

A relação entre educação, cultura, currículo e identidades tende a ser ainda mais profunda quando analisamos a construção das subjetividades frente aos atravessamentos sofridos em função das trilhas produzidas dentro das instituições de ensino para o percurso de formação dos sujeitos. As identidades são resultantes das culturas, dos elementos articulados na socialização e internalizados pela construção social, já que a nossa realidade é socialmente construída e por meio dela que constituímos as dimensões antrópicas universais: a dimensão política, sapiencial, psíquica, sexual, erótica, estética, religiosa, etc. A identidade é a materialização representacional do conjunto dessas dimensões.

O currículo é uma ferramenta formal ou não formal de instrumentalização da educação como fenômeno antropológico. A educação, por sua vez, é uma dimensão da cultura, atravessada por seus diferentes elementos, como a política, a economia, as tradições, os aspectos da espiritualidade e a diversidade de culturas disseminadas pela intensificação da globalização.

As preocupações acerca do entendimento do eu, das identidades, são, portanto, transcendentais, pois vislumbramos no contexto atual, a mesma necessidade de descoberta que tínhamos no final do século XIX, quando se percebia as transformações decorrentes da Revolução Francesa e da Revolução Industrial, que impactaram de maneira definitiva o curso de organização das sociedades e, conseqüentemente, a construção das identidades individuais, já que estas, por sua vez, não se desprendem das coletividades, são efetivamente intrínsecas.

Por essa razão, os trabalhos que se propõem a discutir e a problematizar este tema, sobretudo a partir da sua relação com os currículos e o percurso formativo de sujeitos em construção, possuem uma relevância social por se constituírem como mecanismos norteadores para compreensão do processo de construção da identidade num modelo de sociedade extremamente complexo, com uma dinâmica de transformação tão aligeirada.

O mundo contemporâneo, composto por uma rede infinita de informação faz surgir um novo tipo de homem, pois a própria tecnologia é que dirige o processo de transformação, como se as nossas identidades devessem ser mundializadas e determinadas pela técnica, podendo ocasionar a descaracterização ou caracterização das subjetividades dos indivíduos enquanto seres sociais, pois:

Se abordarmos a vida das pessoas na globalidade de sua história, as variações dos registros nos quais elas se exprimem, e as múltiplas facetas que elas evocam de seu percurso, é realmente difícil não tomar consciência das

sinergias positivas ou negativas entre as dimensões psicossomáticas, psicológicas, sociológicas, antropológicas, sociohistóricas, espirituais, por exemplo, que intervêm na expressão evolutiva da existencialidade e, assim, da identidade (Josso, 2007, p. 416).

O homem não possui apenas uma dimensão biológica, natural, é um ser complexo, multidimensional, inacabado, resultante de um processo evolutivo que foi determinante na sua configuração enquanto ser social. Essa complexidade decorrente de sua condição evolutiva definiu, basicamente, a sua grandeza extraordinária enquanto produtor de cultura. A cultura é, portanto, o fator determinante da nossa humanidade, podendo se caracterizar como todas as invenções que não estão absolutamente vinculadas aos nossos aspectos biológicos, pois as heranças genéticas não são definidoras dos aspectos socialmente construídos. Na medida em que o homem supera suas diferentes fases do princípio evolutivo, aumentando assim a sua capacidade cognitiva, ele começa a criar, a partir de suas próprias percepções, os objetos antropológicos de sua natureza social, já que ele próprio é responsável por suas elaborações, por atribuir significados às suas criações, por divinizar, por sacralizar e constituir padrões de sentimentalidade num só emaranhado, como define Berge e Luckmann (2012): “A humanidade específica do homem e sua sociabilidade estão inextricavelmente entrelaçadas. O *Homo sapiens* é sempre, e na mesma medida, *homo sócios*.”

Os códigos sociais que se agrupam como resultado das culturas produzidas pelo “homo sócios” apontado por Berge e Luckmann (2012) e que constituem as identidades, foram difundidos de forma transcendental e alcançou a contemporaneidade, chegou aos braços de uma sociedade cuja complexidade chega a ser imensurável, sobretudo a partir das transformações decorrentes dos marcos transitórios da segunda metade do século XVIII, a primeira Revolução Industrial e a Revolução Francesa e a educação, assim como a escola foram fundamentais para consolidação dessa disseminação cultural em cada um dos seus contextos históricos, como preconiza Tadeu; Moreira:

A escola foi, então, vista como capaz de desempenhar papel de relevo no cumprimento de tais funções e facilitar a adaptação das novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais que ocorriam. Na escola, considerou-se o currículo como o instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer. Coube, assim, à escola inculcar os valores, as condutas e os hábitos “adequados” (2013, p. 17).

Laraia (1986), afirma que a cada contexto de transformação espacial e temporal, portanto cultural, ocorre uma tipificação de identidade correspondente, inclusive podendo determinar as funções sociais, os papéis exercidos por homens e mulheres, tendo a escolas e as

instituições de ensino-aprendizagem como reprodutoras desse processo. Assim, a cultura, definitivamente, congrega todos os elementos da vida cotidiana, desde universos sociais mais simples até os mais complexos, estando presente nos modos de fazer, no imaginário, nas expressões artísticas, no trabalho, no comportamento, na oralidade, na religiosidade, nos processos educativos, e em qualquer contexto histórico.

De maneira categórica podemos afirmar: se há a presença do homem, concomitantemente há a presença de elementos culturais, mesmo que em contextos históricos distintos, obedecendo aos aspectos sociais gerais do recorte temporal que se observa. Fica claro, portanto, que a tipificação das identidades decorre dos hábitos produzidos pelas estruturas sociais, suas instituições socializadoras e os indivíduos desenvolvem o sentimento de pertencimento à essas estruturas a partir das práticas engendradas por esses hábitos e, neste caso, os currículos ocupam a centralidade no processo de formação social.

Aqui observamos a lógica dos princípios geradores de práticas que podem ser influenciados completamente pelas relações que se processam na estrutura da sociedade, ou seja, onde ocorrem os encaixes e desencaixes, responsáveis pela formação das subjetividades e das identidades.

Neste caso, é como se os encaixes nos grupos fossem os meios pelos quais se constroem as identidades, preparadas numa consciência coletivizada e inseridas nos imaginários através dos fatos sociais de forma coercitiva, genérica e exteriorizada. Os encaixes e desencaixes aqui referidos podem ser assim explicados:

[...] a construção da identidade e o equilíbrio da personalidade humana parecem demandar uma certa estabilidade, mas não a cristalização, de traços e relações pessoais e coletivas. Trata-se aqui do inverso, como resposta a eles, dos mecanismos de desencaixe: essa relativa estabilidade é fornecida por processos de reencaixe que, reflexivamente, consistem em outra característica saliente da modernidade. Com isso, o indivíduo pode perceber-se como membro de um grupo, de uma religião, de uma classe, de uma etnia que o inclui e que lhe dá sentido (DOMINGUES, 2005.p.24).

A construção do sujeito, em termo de identidade sociocultural passa, necessariamente pelo encaixe, desencaixe ou reencaixe do mesmo num dado agrupamento social, onde estão pré-definidos os componentes usados na formação da subjetividade e serão refletidos na identidade individual. Por essa razão, na medida em que ocorre um processo de transformação social horizontalizado, ou seja, mudanças sociais profundas nas estruturas das sociedades e que estas mudanças atingem diretamente os grupos, as identidades culturais também são efetivamente modificadas. E quanto maior a velocidade das mudanças, bem como a sua

abrangência global provocando o que Hall (2006) chama de compreensão espacial e temporal, as identidades se tornam ainda mais fluidas e distantes das ancestralidades e das tradições remotas.

Por meio da discussão empreendida por Stuart Hall, pode-se perceber a dificuldade de se configurar uma identidade sólida numa sociedade globalmente fragmentada e fragmentária, já que ela se relaciona estreitamente com as práticas sociais determinantes da nossa formação, como também define Giddens:

Nas sociedades pré-modernas, o espaço e o lugar eram amplamente coincidentes, uma vez que as dimensões espaciais da vida social eram, para a maioria da população, dominadas pela presença, - por uma atividade localizada... A modernidade separa, cada vez mais, o espaço do lugar, ao reforçar relações entre outros que estão “ausentes”, distantes (em termos de local), de qualquer interação face-a-face. Nas condições da modernidade..., os locais são inteiramente penetrados e moldados por influências sociais bastante distantes deles. O que estrutura o local não é simplesmente aquilo que está presente na cena; a “forma invisível” do local oculta as relações distanciadas que determinam sua natureza (1990, p. 18).

A pós-modernidade não é um mero acaso decorrente do fim da modernidade, mas sim uma nova configuração social voluntária, resultante das mudanças encabeçadas pelos avanços tecnológicos nos processos produtivos ao longo dos diferentes contextos históricos, iniciados ainda na segunda metade do século XVIII. A partir daí a dinâmica de sociabilidade vem sendo cada vez mais fragmentada e a consequência direta disto é uma imensa dificuldade de encontrarmos um encaixe identitário.

A Revolução Industrial fez com que uma grande quantidade de indivíduos se adaptasse ao acelerado ritmo impresso pela velocidade da produção, tendo como consequência, o surgimento de um novo modelo de sociedade, denominada de sociedade industrial, globalizada e globalizante, cujos padrões são disseminados pelos fluxos culturais entre as nações, construindo um compartilhamento mundializado de identidades.

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem flutuar livremente. Somos confrontados por uma gama de identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha (HALL, 2010.p.75).

Por essa perspectiva torna-se cada vez mais difícil o indivíduo promover o devido encaixe nas estruturas sociais para que sua identidade seja moldada, para que o processo de socialização monte os parâmetros de sua personalidade humana que é intrínseca a sua realidade social, pois:

O período durante o qual o organismo humano se desenvolve até completar-se na correlação com o ambiente é também o período durante o qual o eu humano se forma. Por conseguinte, a formação do eu deve também ser compreendida em relação com o contínuo processo social, no qual o ambiente natural e o ambiente humano são mediados pelos outros significativos. Os pressupostos genéticos do eu são, está claro, dados no nascimento. Mas o eu tal como é experimentado mais tarde como uma identidade subjetiva e objetivamente reconhecida, não é. Os mesmos processos sociais que determinam a constituição do organismo produzem o eu em sua forma particular, culturalmente relativa (BERGE; LUCKMANN, 2012.p.71).

De acordo com a perspectiva apontada por Berge e Luckmann (2012), a identidade é definida por um processo social, um constructo que leva em consideração os aspectos culturais mais amplos de toda uma conjuntura socialmente organizada. Contudo, as conjunturas sociais vem sofrendo alterações significativas numa espécie de compressão espaço-tempo que, segundo Hall (2006) é a aceleração dos processos globais, de forma que se sente que o mundo é menor e as distâncias mais curtas, que os eventos em um determinado lugar tem um impacto imediato sobre pessoas e lugares situados a uma grande distância, afetando definitivamente as subjetividades e fragilizando a construção das identidades, levando o sujeito a um deslocamento em vez de gerar o sentimento de pertencimento, pois o mundo social encontra-se fragmentado.

A fragmentação do mundo moderno nos coloca diante de um dilema imensurável acerca de nossa própria identidade, tendo em vista os deslocamentos sofridos pelas subjetividades. Se os elementos padrões das sociedades se dissolvem, é possível que a socialização dos indivíduos seja fragilizada, e neste caso, a principal consequência é a dificuldade de se elaborar uma consciência individual, já que esta última está vinculada as coletividades por meio das culturas e as culturas na pós-modernidade passam, em sua maior parte, por um hibridismo sem precedentes, longe das tradições, dos saberes populares, dos modos de fazer e dos mais variados elementos que estão fincados no arcabouço das origens. As identidades, portanto, podem ser constituídas de forma híbrida, pois, segundo Hall (2006) “a identidade, então, costura (ou para usar uma metáfora médica, sutura) o sujeito à estrutura.”

O processo de transformação das realidades sociais passou por uma aceleração extraordinária em virtude das mudanças do processo produtivo e, tendo em vista que o processo produtivo é algo contínuo e progressivo, a humanidade passou por uma segunda etapa evolutiva

na industrialização, que foi assegurada pelas inovações ocorridas na segunda metade do século XIX, pautadas pelo uso da eletricidade e pela descoberta e uso do petróleo como combustível, imprimindo, novamente, um ritmo ainda mais acelerado na produção, que gera, automaticamente, celeridade nas relações sociais, principalmente com o advento de novos e eficientes meios de comunicação que precisaram ser otimizados para acompanhar o dito processo produtivo.

Como essas transformações são de caráter permanente, na passagem do século XX para o século XXI, emerge um novo modelo de sociedade que se encontra numa fase extremamente avançada na industrialização: são as sociedades pós-industriais. Essa nova sociedade se caracteriza pela substituição, em larga escala, da força física humana na produtividade pela automatização ou robotização, alterando assim todos os padrões culturais internos e colocando-os, de maneira impositiva por decorrência da globalização, à disposição das sociedades ainda em fase de industrialização, provocando mudanças sociais significativas nesses grupos que configuram no cenário globalizado como receptáculos e reprodutores de padrões culturais que lhes são externos, dada a desigualdade de fluxos.

É aqui que encontramos a convergência entre cultura, sociedades pós-industriais, identidades, sistemas formativos educacionais e suas ferramentas norteadoras, ou seja, os currículos, pautados pela lógica do avanço do sistema capitalista. Por consequência do fenômeno da globalização há uma tentativa de homogeneização cultural liderada pelos países que se encontram num estágio mais avançado de desenvolvimento tecnológico. Os impulsos culturais oriundos desses países vão provocando transformações substanciais nas identidades locais, pois quando não geram homogeneização, geram hibridismo. Os currículos, por sua vez, estão mais distantes da diversidade cultural e mais próximos de uma tentativa de homogeneização das identidades, tendo em vista as variáveis determinantes do processo formativo.

Pensa-se, constantemente, qual o tipo de sujeitos que precisam ser formados por um conjunto de conhecimentos universalizados e hegemônicos, não levando-se em consideração as particularidades epistemológicas dos territórios em que estes sujeitos estão agrupados e, conseqüentemente, suas culturas também se tornam irrelevantes na construção de um currículo institucional. Sendo assim, o que podemos observar, a partir das resistências que se manifestam através currículo não formal, são práticas de uma pedagogia performática que viabilizam a construção social dos sujeitos, as subjetividades e as identidades que expressam traços compartilhados, representações e simbologias dos lugares de sabença. Já que, conforme Silva:

O currículo, como espaço de significação está estreitamente vinculado ao processo de formação das identidades sociais. É aqui, entre outros locais, em meio a processos de representação, de inclusão e de exclusão, de relações de poder, enfim, que em parte, se definem, se constroem, as identidades sociais que dividem o mundo social (2010, p. 27).

Por esta ótica, o currículo está absolutamente vinculado as subjetivações, a construção das dimensões humanas abordadas anteriormente. Se somos seres políticos, sociais, estéticos, éticos, morais e dotados de algumas outras dimensões antrópicas, é porque tivemos um percurso também definido por um currículo, seja ele formal ou não formal. Identidade, cultura e currículo são premissas fundantes para a compreensão do ser humano, de suas relações, de seus papéis sociais, das funções ocupadas no processo produtivo e, até mesmo, no padrão de sentimentalidade desenvolvido na ambígua pós-modernidade. É como se o currículo fosse um concreto aparato no campo de formação das identidades culturais, sobretudo em função da relação dos sujeitos com as instituições formativas, sejam elas de caráter formal ou não formal, que praticam ou não um currículo prescrito e atravessado por narrativas, por aspectos ideológicos, resultante de uma relação de poder ou da hegemonia de um pensamento burocrático dos atores políticos. Há, portanto, a articulação de diferentes identidades que dialogam de alguma forma na construção dos currículos e, conseqüentemente, das identidades, pois “o currículo está centralmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo, produz, o currículo nos produz” (SILVA, 2010).

Neste ponto, a partir das perspectivas que amplificam a concepção de currículo, como o pós-estruturalismo e os estudos culturais, passamos a enxergar o currículo como algo de uma natureza mais orgânica e intrínseca à condição humana, ele não apenas se constitui como ferramenta de instrumentalização pedagógica, mas como elemento da cultura gerador e organizador de identidades e de subjetivação. Assim, as questões de gênero, de raça, de sexualidade, de interculturalidade, de etnicidade, de historicidade e das narrativas autobiográficas, para além dos antagonismos de classe, das desigualdades materiais e dos sistemas reprodutivos nas salas de aula, passam a tomar a centralidade dos debates sobre a relação entre educação, cultura, currículo e identidade.

CAPÍTULO TERCEIRO
A ARQUEOLOGIA SOCIAL INCLUSIVA COMO PRÁTICA EMANCIPATÓRIA E DE
RESGATE DAS IDENTIDADES CULTURAIS LOCAIS: UMA PÁXIS
DO CURRÍCULO OCULTO

CANUDOS

Wilson Freire

Sob o sol sufocante, ofuscador,
 construíram com pedras e com barro
 casas-taipas pras almas cá da terra,
 e a Casa do Pai sobre o piçarro.

"No sertão pobre, pardo e espinhento"
 brota a Terra da Sagrada Promissão,
 entre moitas, juremas, umbuzeiros,
 ameaças pros donos desse chão.

No Arraial as velas dos penitentes
 rebrilham longas noites e dão vidas
 a um povo, armados de rosários,
 venturosos nas provações sofridas.

Contra um povo vestido em gibão,
 armadura grosseira e poenta,
 um exército de tantos mil soldados,
 fatigados apóstolos ele enfrenta.

"A Onca Vermelha e Alada da Morte"
 encantada vagou por sobre o Arraial.
 Canudos, à beira do Vaza-Barris,
 afogou-se em sangue no dia final.



3 A ARQUEOLOGIA SOCIAL INCLUSIVA COMO PRÁTICA EMANCIPATÓRIA E DE RESGATE DAS IDENTIDADES CULTURAIS LOCAIS: UMA PÁXIS DO CURRÍCULO OCULTO

Neste processo de entrega do patrimônio cultural à contemporaneidade a arqueologia inscreve um potencial fundamental de desenvolvimento de uma Arqueologia Social Inclusiva, embasada numa experiência concreta, mas ao mesmo tempo intangível de reafirmação de identidade.

Rosiane Limaverde

A Arqueologia enquanto ciência, propõe-a descoberta, a análise e a apresentação de dados da cultura material pretérita para a possível compreensão das condições de existência humana no passado, distante ou não, que nos traga elucidacões sobre os aspectos antropológicos que envolvem o desenvolvimento da humanidade. Arqueologia, Antropologia e História são ciências que não se dissociam quando tratam de explicar o ser humano, suas produções materiais e imateriais, ou até mesmo as formas de organização social. Contudo, para além da sua dimensão técnica, uma outra arqueologia é possível, dentro de uma formação curricular não formal, a partir de uma realidade concreta e de práticas emancipatórias, inclusivas e de resgate das identidades historicamente constituídas.

3.1 Escavar o terreiro, achar a sabença, encontrar o sentido da nossa existência: afinal, o que é arqueologia?

A Arqueologia como ciência nos coloca diante de um horizonte de conhecimentos abrangentes acerca do processo de construção da cultura material produzida pela presença do ser humano em diferentes contextos históricos, além de nos trazer alguns elementos que compõem, também, os aspectos da cultura imaterial, a partir das análises técnicas, antropológicas e etnográficas dos artefatos encontrados e resgatados pelas atividades de sondagem, prospecção e escavação, explicando assim, alguns aspectos das culturas pelos objetos. Pois, os objetos estão integrados a uma espacialidade e esta, por sua vez, é um conjunto de elementos que constituem o plano social e cultural onde a vida se realiza.

Buscar uma definição conceitual para uma ciência tão complexa é algo desafiador, pois a Arqueologia possui um poder de agregamento de conhecimentos científicos extraordinário,

fazendo-nos correr o risco de, nessa tentativa de conceituá-la, deixar para trás a importância do diálogo transdisciplinar que ela realiza com a História, com a Geografia, com a Antropologia, com a Biologia e mesmo com a Química, quando se trata, por exemplo, do estudo da composição dos pigmentos utilizados nas pinturas rupestres.

Tão complexa quanto a busca pela definição conceitual de uma ciência, é a própria ramificação com que nos deparamos com o estudo da Arqueologia, como um campo que tem se expandido de forma significativa nos últimos anos, seja pelo aumento dos cursos de graduação ou pela presença de algumas pós-graduações em todo território nacional. Algo que tem oportunizado o acesso a alguns conhecimentos até então restritos a alguns centros universitários tradicionais. Essa ramificação ocorre em virtude da necessidade de delimitação do conhecimento, frente às diferentes perspectivas que se constituíram ao longo do tempo sobre os sentidos do patrimônio, da cultura material e imaterial ou mesmo dos objetivos da arqueologia nos primórdios de sua constituição como ciência, entre os séculos XVIII e XIX.

Não apenas as ramificações, os temas da arqueologia como a zooarqueologia, bioarqueologia, a arqueologia subaquática, a geoarqueologia, a arqueologia pública ou de contrato, mas também nos importam o processo de construção de correntes teóricas que orientam os estudos, as pesquisas e as discussões no campo de construção do conhecimento arqueológico. Essas correntes são importantes em virtude dos pressupostos teóricos e elementares para que tenhamos um percurso metodológico a seguir. Trigger (2004), Martínez (1989) e Funari (2003), nos orientam acerca de três perspectivas teóricas distintas, respectivamente: uma de caráter historicista e difusionista, a segunda de natureza sistêmica e etnográfica, e por fim, a terceira, subjetiva e social.

No que diz respeito à perspectiva sistêmica e a difusionista, ambas se aproximam de condições tecnicistas, dentro de um academicismo clássico, tradicional e preocupadas, basicamente, com o processo de prospecção, escavação, medição, aplicação de técnicas conservacionistas, descrição modular dos artefatos encontrados e encaminhamento às reservas técnicas ou expositoras, levantamento de dados para datação, delimitação de espaços territoriais para o julgo de licenças ambientais, etc. Concentram-se, basicamente, nos procedimentos metodológicos para detalhar as formas, a temporalidade da existência dos materiais encontrados nos trabalhos de campo, tanto de forma preventiva quanto com relação aos achados fortuitos.

Tecnicamente, precisamos assegurar e reconhecer a importância e a necessidade das perspectivas apontadas, visto que se constituem como a base de construção do conhecimento arqueológico, do desenvolvimento de pesquisas sobre a cultura material, sobre a recomposição do passado antrópico e pela compreensão fornecida a partir das análises de dados fundamentais

no campo da Arqueologia como ciência do passado, levando-se em consideração o sentido etimológico da própria palavra e o seu significado tradicional, que de acordo com Funari:

[...] o objeto de estudo da Arqueologia seriam as coisas, em particular os objetos criados pelo trabalho humano (artefatos), que constituiriam os "fatos" arqueológicos reconstituíveis pelo trabalho de escavação e restauração por parte do arqueólogo. Esta concepção encontra-se ainda muito difundida entre aqueles que consideram ser a tarefa do arqueólogo o esburacamento do solo e a recuperação de objetos antigos (1988, p. 10).

A tarefa da Arqueologia, por este aspecto ou perspectiva, seria realizar as escavações e organizar, metodologicamente, os materiais encontrados em superfície, através de sondagens, ou por meio das escavações estratigráficas⁶.

A construção do conhecimento arqueológico, neste sentido, estava limitada aos interesses dos pesquisadores, ou às demandas das instituições financiadoras das pesquisas, sejam elas entes públicos ou privados, resultando num certo distanciamento entre os resultados obtidos e as comunidades onde os trabalhos eram desenvolvidos. Assim, todo o conhecimento produzido estava no alcance apenas do corpo acadêmico que o manipulava, nas quatro paredes das universidades, inteiramente distantes das culturas que produziram, no passado, os artefatos encontrados, das identidades do entorno, dos saberes e fazeres originários que ainda permanecem difusos nos territórios onde as pesquisas são realizadas.

A arqueologia como ciência que estuda os objetos antigos, descobertos por escavação pretenciosa ou de maneira fortuita, nesses moldes tradicionais, do ponto vista pedagógico e sobre a sua relação com a educação, com a cultura e as identidades, está circunscrita no âmbito de um currículo formal, universalizante, institucionalizado e prescrito a partir de uma correlação de forças que denotam os interesses das classes dominantes e, conseqüentemente, definem o percurso que deve ser seguido no processo de ensino aprendizagem.

Neste sentido, a relação entre a arqueologia praticada e os elementos de composição da espacialidade, tanto geográfica quanto das temporalidades, os saberes, os fazeres, as culturas e

⁶ A partir da primeira metade do século XX, tendo como pioneiro o estudioso inglês Sir Mortimer Wheeler, o processo de escavação arqueológica adota um novo método de organização, cuja principal característica é a divisão de quadrículas por demarcação oriunda das sondagens que atestam a existência de artefatos arqueológicos, levando-se em consideração os níveis de aprofundamento, a disposição dos materiais encontrados em contexto, a divisão por estrato de solo, algo muito parecido com o cientificismo empregado nas linhas de montagem do processo de industrialização capitalista. Conforme Funari (1988), existem seis aspectos fundantes na escavação estratigráfica: (1) delimitação no terreno da área a ser escavada por quadrículas; (2) preservação, entre as quadrículas, de testemunhos (áreas não-escavadas), que constituem paredes que se cruzam, resultando numa configuração semelhante a um tabuleiro de xadrez; (3) transcrição gráfica do corte estratigráfico a partir das quatro paredes preservadas em cada quadrícula; (4) numeração dos estratos no corte da parede; (5) atribuição dos artefatos aos estratos numerados pelas paredes; (6) preservação ou escavação dos testemunhos estratigráficos.

identidades, dão deslocados do campo de interesse na produção do conhecimento, sem intersecção, unilateralizada e não leva em consideração os elementos de composição dos territórios abordados.

O território que passa a ser considerado como sítio arqueológico em função da relevância de achados materiais, se coaduna com os sentidos das identidades construídas nele próprio, pelos entrelaçamentos culturais tecidos nas teias de relações sociais estabelecidas ao longo do processo histórico. Há, portanto, uma relação entre território e identidade cultural que resulta no arcabouço do imaginário coletivo e se expressa nas mais variadas formas pelas quais o homem se presentifica no mundo.

Quando procuramos estabelecer a relação entre educação, cultura, identidades e a arqueologia como prática e as possíveis demarcações dos currículos no processo de aprendizagem, precisamos refletir sobre a indissociabilidade do que está presente nas espacialidades territoriais. Nos terreiros que devem ser compreendidos como âmbito constitutivo da ação educativa, afinal, a educação é o terreiro do mundo, como discutido nos capítulos anteriores. Não se trata, apenas, de uma busca por objetos do passado, da compreensão a ser lançada sobre a cultura material produzida pelos humanos em tempos passados, é necessário levarmos em conta os sentidos da arqueologia com base no que foi preconizado por Funari:

Do meu ponto de vista a Arqueologia estuda os sistemas socioculturais, sua estrutura, funcionamento e transformações com o decorrer do tempo, a partir da totalidade material transformada e consumida pela sociedade. As principais discussões sobre o que seja Arqueologia derivam, justamente, dessa ambivalência, ou seja, do fato de que tem como objetivo a compreensão das sociedades humanas e, como objeto de pesquisa imediato, objetos concretos (Funari, 1988, p. 08).

Neste caso, assertivamente, enxergamos aqui um novo conceito de arqueologia, pautado pelo pressuposto teórico que a coloca numa condição intrínseca à natureza do conceito apontado. A arqueologia, portanto, diante de todos esses entrelaçamentos e atravessamentos, precisa ser social. Suas práticas não devem ser limitadas a escavação estratigráfica, a descrição técnica dos objetos encontrados, e nem tampouco estarem voltadas ao acúmulo de materiais em reservas técnicas dos museus ou instituições de pesquisa. O sentido educativo, integrador, de fomento ao resgate das identidades culturais, das abordagens críticas, de uma pedagogia performática inclusiva e dialógica, que não sejam distantes dos terreiros, mas que estejam em profundo contato com as culturas transcendentes dos lugares.

Podemos perceber que, por esta perspectiva, o território possui um significado mais espiritual do que físico, proporcionando assim, sentidos também aos objetos nele integrados, pois o espaço é um dos elementos que compõem o plano em que ocorrem os fenômenos sociais, dando significância aos artefatos arqueológicos que exigem interpretação. O valor simbólico dos objetos, de artefatos ou construções partia da importância que lhes era atribuída pela memória coletiva. Daí porque se constitui, na sua essência, o patrimônio cultural vinculado à construção identitária dos membros de uma sociedade que carece de preservação, como resultado de um constructo histórico, antropológico e sociológico, pois:

Nessa concepção mais ampla, patrimônio pode ser classificado como o conjunto de bens materiais (tangíveis) e imateriais (intangíveis), não só as edificações e os monumentos históricos ou as manifestações artísticas, mas todo o fazer humano, tudo o que o ser humano produz, de todas as classes sociais, tanto as mais quanto as menos favorecidas (BARRETO, 1999, p. 11).

Com base nesse amplo conceito de patrimônio e sob a necessidade de resgatar as identidades que compõem os sentidos do lugar, integrando a sociedade, as comunidades agrupadas nestes espaços de memórias, reconhecemos que a arqueologia pode ter uma função social muito mais ampla, um sentido muito mais próximo dos fazeres educativos, tanto nos espaços formais quanto não formais, para além daquilo que é prescrito nos currículos institucionais. Escavando o terreiro do mundo, prospectando os saberes e fazeres nos contextos das temporalidades, encontramos as interfaces entre educação, cultura e os currículos como mediadores na construção das identidades.

No que diz respeito aos aspectos didáticos, principalmente acerca das contribuições que esta perspectiva pode nos trazer para os diferentes ciclos formativos escolares, sobretudo no campo das Ciências Humanas, destacamos a condição a possibilidade de diálogos transdisciplinares que podem ocorrer entre disciplinas dos componentes curriculares institucionais, as epistemologias do campo arqueológico numa contextualização histórica, geográfica, os saberes tradicionais, as práticas culturais dos territórios, bem como os elementos que se coadunam com as identidades locais.

Pretende-se, assim, uma arqueologia do cotidiano cultural, numa junção recíproca dos traços curriculares obscurecidos pela institucionalidade com o que se pratica na vida, no terreiro, onde o fenômeno educativo acontece em sua plenitude e complexidade antropológica. É preciso conhecer o mundo material, dos objetos e coisas, o mundo tangível, palpável. Mas também é preciso apreender o mundo intangível, do imaterial, da oralidade, das tradições

mutáveis no tempo. A arqueologia social nos permite, portanto, estabelecer uma relação com o universo social tecido nos terreiros do mundo, não se limita ao fetiche da escavação estratigráfica que permite a descoberta de artefatos como se fosse uma aventura fictícia, como nos filmes de Indiana Jones. Por essa razão, torna-se uma ferramenta de educação transformadora.

Neste ponto, a Arqueologia Social, adquire feições de uma pedagogia freireana, pois, ela passa a possuir um caráter emancipatório, de empoderamento e da tomada de consciência do sujeito sobre sua própria realidade, sobre suas condições históricas e sobre a comunidade onde ele está inserido (FREIRE, 1987). É como se os sujeitos integrados nas pesquisas, num diálogo constante entre os conhecimentos acadêmicos, científicos e os saberes alocados pelas vivências, pelas tradições e disseminados no tempo, passassem por uma distinta alfabetização cultural transdisciplinar a partir de um currículo não institucionalizado.

A partir da aquisição desta nova feição, onde a Arqueologia passa a conviver com o complemento do social, e torna-se uma ciência cidadã⁷, é necessário analisarmos o emprego deste termo, para melhor esclarecermos o quanto ela passa a ser também inclusiva. As pesquisas bibliográficas sobre a inserção do social ao universo da arqueologia, nos remetem à este entendimento. Segundo Meskel e Preucel (2004), a Arqueologia Social se “refere aos modos em que nós nos expressamos através das coisas que nós fazemos e usamos, coletamos e descartamos, valorizamos e subestimamos, e através das quais buscamos ser lembrados”. Os seres humanos, a partir de suas dimensões antropológicas, materializam suas subjetividades, suas identidades culturais, naquilo é produzido, tanto no aspecto material quanto no aspecto imaterial. Temos assim, uma dinâmica de produção cultural a partir das relações que estabelecemos com a natureza intrínseca, com a natureza exterior, com o meio ambiente, e a partir das relações com os outros sujeitos da coletividade. Neste caso, tudo que produzimos culturalmente, tem um caráter social.

Antropicamente, a nossa relação com as coisas, com os objetos da cultura material e com os elementos da cultura intangível, passa a ser dotada de significados, de sentidos e representações que se disseminam na medida em que ampliamos as nossas interações no tecido social, consolidando-se, desta forma, a ideia de que a arqueologia “compreende um conjunto mais amplo de práticas e sensibilidades transdisciplinares dotadas de habilidades únicas para

⁷ A origem do termo ciência cidadã remonta aos escritos do sociólogo e cientista político dinamarquês Alan Irwin, nos idos de 1995. O termo refere-se a um modelo de ciência produzida a partir dos interesses das comunidades, dos cidadãos e cidadãs que se engajam nos processos de construção do conhecimento científico. Uma produção científica realizada para e por cidadãos, levando em consideração os aspectos que dizem respeito às demandas e anseios dos sujeitos alocados nos seus territórios.

atravessar as ciências e humanidades em geral” (WEBMOR; WITMORE, 2016). Essa transdisciplinaridade e essa sensibilidade, percorrem, portanto, o universo da construção social, a escalada de uma necessária integração, não apenas com o objeto colhido no terreiro, mas com toda a composição da espacialidade deste terreiro. E nesta composição, estão as culturas transcendentais, os sujeitos fazedores dessas culturas, suas relações de poder, suas relações de parentesco, a historicidade do coletivo, seus mecanismos de religiosidade, suas formas de presentificação no mundo, e tudo aquilo que resulta das relações simbólicas e representativas com os objetos.

A prática da arqueologia, neste sentido, esvai-se da busca pela materialidade deixada no passado sob os solos dos terreiros da vida. Ela encontra um novo caminho a partir do vínculo com o social, pautado na lógica da temporalidade, da espacialidade e da materialidade (MESKELL; PREUCCEL, 2004). São os conectivos que se integram na formação do tecido que precisa ser estudado, analisado, compreendido e explicado para além das dimensões dos objetos. Essa nova arqueologia passa a reconhecer as produções humanas a partir de uma configuração muito mais ampla, e dentro de um contexto em que os sujeitos são vistos como parte integrante do patrimônio cultural material e imaterial.

Há quase que um alumbramento espontâneo na prática arqueológica cujos dispositivos curriculares perpassam os ditames do tecnicismo e da institucionalidade, evocando, inclusive, a transdisciplinaridade necessária para o agregamento de conhecimentos que amplificam o campo de atuação e de percepção da arqueologia. Circundamos a *ilumiara*⁸ no alvorecer de uma nova ciência. Um conjunto integrado de saberes que possibilitam o ecoar das vozes dos terreiros, dos lugares onde se produz cultura, e de onde se tiram os achados que trazem as marcas de um tempo distante, mas que auxiliam na compreensão das diferentes formas de organização da humanidade, suas significações e os resultados de suas relações com os objetos.

A resignificação metodológica em qualquer campo das ciências, pode contribuir com a otimização da construção do conhecimento, com a socialização e democratização do saber, além de gerar oportunidades, pois as aproximações metodológicas participativas e colaborativas são alternativas buscadas pelos pesquisadores para a realização de trabalhos mais conjuntos com as comunidades. Novas estratégias de pesquisa e de produção epistemológica, geram engajamento, provocam reflexões coletivas, valoram as culturas locais, as identidades e

⁸ Neologismo usado por Ariano Suassuna, ainda na década de 70, a princípio associado as itaquatiras (lajedos esculpidos ou pintados), estendendo-se, segundo o escritor Newton Junior, para identificar os “conjuntos artísticos diversos, surgidos a partir da integração de vários gêneros (pintura, escultura, arquitetura etc.) e que pudessem ser compreendidos como locais de celebração da cultura brasileira”.

possibilitam aprendizado difuso entre os que pesquisam, os que ocupam os lugares pesquisados, proporcionando emancipação e autonomia na construção dos sujeitos. Neste caso, o caráter emancipatório é também um caráter inclusivo.

3.2 Arqueologia Social Inclusiva, emancipação e identidade no percurso educativo

A Arqueologia Social Inclusiva, baseada nos princípios elementares da ciência cidadã, nos apresenta subsídios essenciais para a melhoria da qualidade de vida, intelectual e material da sociedade, direcionando-nos para aquilo o mundo precisa compreender acerca do patrimônio material e da identidade cultural, principalmente acerca dos direcionamentos sobre a proteção dos bens históricos que passam a ser vistos de forma sentimental pelos povos do presente contínuo, como foi possível de observar desde a Conferência de Atenas em 1931, ratificada pelo Iphan:

A conferência, profundamente convencida de que a melhor garantia de conservação de monumentos e obras de arte vem do respeito e do interesse dos próprios povos, considerando que esses sentimentos podem ser grandemente favorecidos por uma ação apropriada dos poderes públicos, emite os votos de que os educadores habituem a infância e a juventude a se absterem de danificar os monumentos, quaisquer que eles sejam, e lhes façam aumentar o interesse de uma maneira geral, pela proteção dos testemunhos de toda a civilização (Iphan 2004, p. 17).

O processo de inclusão das populações na proteção do patrimônio e na sua utilização como mecanismo de desenvolvimento social, não se limita apenas à um programa de educação patrimonial, mas sim, perpassa pela construção do sentimento de pertencimento à memória coletiva, ao território e ao reconhecimento de suas identidades historicamente construídas. As interações sociais dos sujeitos envolvidos nas pesquisas geram o compartilhamento, enquanto os mecanismos de distanciamento provocam a negação e o não pertencimento.

A Arqueologia Social Inclusiva não é apenas o resgate do objeto, é o resgate dos pressupostos históricos dos territórios, dos elementos compositores de uma certa temporalidade, dos compostos que permeiam a atmosfera dos fenômenos sociais, dos vestígios cintilantes nos imaginários que trazem a vitalidade das identidades culturais.

Reconhecemos as grandes dificuldades que temos em tentar conceituar uma ciência que possui tantos agregamentos epistemológicos, sobretudo, quando tratamos de uma nova

perspectiva que não está circunscrita nos currículos institucionais, que não ocupam os enquadramentos oficiais e burocráticos das prescrições curriculares universalizantes e uniformizadas.

A práxis da Arqueologia Social Inclusiva não está direcionada por um manual, uma ficha técnica, um roteiro que direciona o percurso formativo e orienta, indistintamente, sobre quais os conhecimentos universais precisam ser aprendidos e reproduzidos. Não é um componente curricular substabelecido a partir de uma correlação de forças no campo político, nem tampouco resulta do academicismo exacerbado que ofusca as epistemologias produzidas pelo lado de fora, nas espacialidades onde se constroem as identidades e os seus sujeitos.

Esta pesquisa, ousadamente, procura pela construção de alguns significados e sentidos que devem ser atribuídos à Arqueologia Social Inclusiva, não apenas pela busca de uma definição conceitual, mas pela tentativa de descrevermos essa nova perspectiva derivada da vivência de um currículo oculto que se constitui como ferramenta formativa, uma pedagogia performática que contribui, significativamente, com o resgate das identidades e a emancipação dos sujeitos em formação.

O processo de inovação metodológica da arqueologia, no Cariri cearense, não se dá subitamente por uma imposição curricular, não é resultado de nenhuma reforma institucional, nem de alguma orientação de órgãos acadêmicos que possuem as responsabilidades políticas de gerir o patrimônio arqueológico. Essa mudança de paradigma, ocorre, na verdade, a partir das percepções voluntárias de dois grandes expoentes responsáveis pelo agregamento do social ao termo arqueologia nesse contexto. O alumbramento que a Chapada do Araripe provoca em que a vivência, arrebatou os espíritos inquietos de Rosiane Limaverde e Alemberg Quindins para uma aventura que resultou num ciclo de construção desse processo.

Sem saber, necessariamente, que estavam desenvolvendo pesquisas arqueológicas, históricas, geográficas e antropológicas, dentro do que seria considerado como método científico processual, a partir da década 1980, Alemberg e Rosiane passaram a construir um acervo volumoso de conhecimentos coletados a partir das imersões num universo de saberes e fazeres das culturas que permeiam esse território, conforme anuncia Limaverde:

Foi na poética de um espaço encantado que a Casa se fez a morada do mito e das lendas indígenas do povo Kariri. Os moradores dela são na verdade moradores de todos os tempos, desde que o lago se fez mar e o mar se fez chapada. Quando o homem gravou no arenito a sua história, assinalando sua passagem, (ou permanência?), o espaço se fez encanto e habitou entre nós (Limaverde, 2015, p. 05).

É neste espaço de encantamentos que ocorre uma profunda mudança metodológica na construção do conhecimento arqueológico na Região do Cariri. E a síntese dessa transformação, é materializada com o surgimento, em 1992, da Fundação Casa Grande. Um abrigo para a convergência da base essencial desse conhecimento sobre o “*homem Kariri*” e das antropias que se articulam para a construção das identidades culturais do povo da Chapada.

A Fundação Casa Grande tem uma profunda relação didática com a mudança de paradigma na arqueologia praticada no Cariri cearense, instaurando uma pedagogia performática delineada por um currículo não prescrito, mas pelas vivências proporcionadas a partir do próprio cenário, da espacialidade, do terreiro, do território onde os alumbramentos das ilumiaras kariris acontecem. Um novo fazer arqueológico, a partir das pesquisas desenvolvidas pelos fundadores da Fundação, emerge como se fosse sublevado pela força propulsora das placas tectônicas, fazendo aflorar a cultura de um povo que dá origem a um lugar dotado de sentidos.

A mudança de paradigma, uma nova práxis, uma pedagogia emancipatória toma o lugar do tecnicismo acadêmico processual, da arqueologia cuja metodologia provoca o distanciamento entre os objetos estudados e os sujeitos da pesquisa. Há um percurso que passa a ser construído a partir da realidade encontrada no terreiro encantado da Chapada do Araripe, tendo como ponto de aglutinação e disseminação do conhecimento, a Fundação Casa Grande. Abrem-se as portas de fora para dentro e de dentro para fora, num profundo diálogo entre a comunidade, a ciência e as culturas praticadas no espaço sagrado do povo que dá nome ao lugar.

Inaugura-se um tempo em que a função da ciência do antigo não se resume ao estudo técnico dos objetos prospectados. Sem deixar de lado a importância e a necessidade da técnica, do aparato metodológico conservador para o estudo, a compreensão, a descrição e a composição dos artefatos e suas análises contextuais a partir da produção de relatórios, agora vislumbra-se interação, diálogo, transdisciplinaridade e aproximação com os agentes da produção histórica e cultural. Esse novo caminho, traz oportunidades para que o povo do lugar seja contemplado com a pesquisa, com o conhecimento produzido e com a participação ativa, consolidando a função emancipatória da Arqueologia Social Inclusiva como ciência cidadã, conforme aponta Limaverde (2015, p. 47) sobre essa prática:

O envolvimento da população local nos processos de interpretação arqueológica e na política de gestão do patrimônio, através de uma arqueologia mais próxima aos cidadãos, como uma conquista de todos, e não encastelada nas torres acadêmicas. Nesse caso, a população passa de beneficiário passivo (receptor) ao envolvimento ativo nos processos de interpretação e gestão do patrimônio.

É neste sentido que caminha a Arqueologia Social Inclusiva através de suas práticas de um currículo oculto. Uma educação emancipatória, libertária, que gere autonomia dos sujeitos em formação, onde o conhecimento possa ser construído como uma tecitura do coletivo, em que as mãos não escavam apenas o chão, revirando o solo na busca linear e quadricular por objetos de estudo reificados. A emancipação intelectual, cultural, econômica, política e a construção da autonomia se dá através de práticas que levem em consideração o universo material e imaterial que preexiste na leitura do mundo real, nas culturas, resgatando as identidades e provocando o reconhecimento étnico do povo em comunidade (FREIRE, 1988).

A produção do conhecimento arqueológico socialmente inclusivo pode delinear um cenário de resistência, assim como foi a resistência dos Kariri citada por Capistrano de Abreu em Caminhos Antigos e Povoamento do Brasil (apud, FILHO, 1964, p. 09) “terrível a resistência dos Cariris [...], talvez a mais persistente que os povoadores encontraram em todo o país”. Uma resistência que se expressa em nossos cotidianos pois o “elemento autóctone vive, ainda, no meio, através dos seus topônimos de riachos, serras, povoados, fazendas, sítios e, sobretudo, na denominação de inúmeras espécies da rica flora e fauna do Cariri” (FILHO, 1964, p. 09).

Encontramos, na memória histórica, os parâmetros para a construção de nossas identidades e, como os objetos tem sentido quando associados aos significados dos lugares, é isso que os define como patrimônio material, que nos faz compreender a existência efetivamente antrópica do ser humano e nos aponta os caminhos para protegê-lo a partir do sentimento de pertença social.

A Arqueologia Social Inclusiva, possibilita que as comunidades do entorno da Chapada do Araripe possam se colocar como pertencentes a configuração desta identidade, como resposta a produção de uma ciência que seja construída para o fortalecimento da cidadania e da emancipação dos sujeitos ativos na construção da história, no resgate da identidade e na valorização da memória através do patrimônio material e imaterial.

A Fundação Casa Grande, como lugar de sabença, faz com que a comunidade possa protagonizar a produção do conhecimento e, a mudança metodológica na prática da Arqueologia, amplifica os sentidos da ciência e faz surgir novos significados, novas possibilidades pedagógicas e novos caminhos formativos de um currículo oculto.

Uma pedagogia performática, neste sentido, além de promover a emancipação, contribui com o resgate das identidades culturais e as inserem no processo formativo das crianças e

adolescentes da Casa, bem como da comunidade do entorno, sobretudo em função dos objetivos propostos pela Arqueologia Social Inclusiva, conforme alude Limaverde:

- A utilização dos conhecimentos sistematizados pelo patrimônio arqueológico unidos ao intangível da memória do Mito, no delineamento de soluções práticas e caminhos frente aos problemas concretos da comunidade de Nova Olinda;
- O protagonismo das crianças e jovens da Casa Grande legitimando a herança do patrimônio arqueológico, sendo elas próprias as guardiãs da memória local, construindo a cidadania e dignificando suas próprias vidas;
- Na Casa Grande, essas heranças foram e são revividas, recriadas e retransmitidas pelas próprias crianças para outras crianças, a comunidade e o público, como um processo de aprendizado contínuo de gestão do patrimônio cultural (Limaverde, 2015, p. 48).

Não ocorre apenas o empoderamento, o que se passa é a apropriação das heranças culturais, históricas, tradicionais e dos códigos sociais que transcendem no tempo e se dissipam nas espacialidades e que também estão presentes na materialidade dos objetos. Os objetos, expressam as subjetividades, carregam marcas de uma temporalidade contextual e dos traços das culturas praticadas nesse espaço-tempo, portanto, podem trazer à tona características conjunturais que fazem parte das identidades pretéritas, mas estão presentes, ainda que não saibamos identificá-las, no presente contínuo.

O resgate das identidades promovido pelas práticas da Arqueologia Social Inclusiva é marcante. O trabalho realizado não é uma distopia metodológica, mas sim, uma vivência pautada pela realidade concreta e objetiva do tangível e do universo intangível das culturas.

Se as identidades culturais são forjadas no âmbito do processo educativo, através dos elementos articulados por um currículo prescrito nas instituições formais de educação, isso se reproduz nos espaços não formais através de tecnologias sociais criativas e inovadoras que impulsionam mudanças metodológicas significativas.

A Arqueologia Social Inclusiva, nesse contexto, não é um método, é uma prática, é uma forma de vivenciar uma realidade para além dos sentidos técnicos da Arqueologia como ciência do antigo, mesmo sabendo da necessidade de preservação dos conhecimentos técnicos e universais que nos ajudam a compreender a cultura material produzida pelas sociedades do passado.

Pensar a Arqueologia como âncora, como condição primordial e disciplina que está na centralidade dessa pedagogia é inevitável, conforme anunciado por (LOPES, 2009, p. 02, apud LIMAVERDE, 2015, p. 48):

A Arqueologia, por deter os meios técnicos e os princípios que permitem resgatar e libertar do estado de ocultação o patrimônio de tempo longo e de natureza híbrida, que as sociedades, por razões diversas, deixaram num estado de latência, acelera o seu tempo de revitalização e confere-lhe um papel de sujeito participante e de fator de integração e coesão das comunidades.

Contudo, refletir sobre a necessidade de se promover rupturas na ortodoxia conservadora de uma prática que distancia a comunidade do que ela detém, como fazedora de sua própria cultura, de sua história, de seus significados representativos, dos sentidos que são dados aos lugares, dos saberes e fazeres que são apregoados ao imaginário coletivo e que se expressam em objetos e nos traços da imaterialidade, das manifestações, é uma responsabilidade social das ciências.

Integrar, incluir, gerar o sentimento de pertença social e de espírito colaborativo, contribuindo com a construção do espírito de alteridade, de aceitação da diversidade cultural, de uma vivência pautada pela interculturalidade e na construção de identidades culturais que possam vislumbrar a Ilumiara da origem Cariri no entorno do espaço encantado da Chapada do Araripe.

Esta Ilumiara Cariri, fundamento central e base de organização da pedagogia performática da Arqueologia Social Inclusiva praticada na Fundação Casa Grande, faz resplandecer a essência de sua formação e funcionalidade na construção e no resgate das identidades culturais que se constituem a partir da presença mitológica transcendente do pretérito, conforme insinua Limaverde:

Ambos, o Mito e a Arte, são as bases da função simbólica da Casa Grande desde o seu início, através do inventário dos mitos e lendas origens das composições musicais que deram ascendência à Fundação Casa Grande e o resultado deste, através do inventário arqueológico. Estas são as formas de abordagem utilizadas pela Casa para apresentar às crianças e à comunidade o patrimônio cultural da Chapada do Araripe. (Limaverde, 2015, p. 52:)

O patrimônio cultural presente no referido inventário arqueológico não se resume ao objeto encontrado, ao que se vislumbra no substrato escavado ou no achado fortuito de superfície em sondagens de prospecção. O patrimônio está para além dos sentidos dimensionais da cultura material que tem origem no estudo técnico dos objetos.

A referência que se faz aqui ao patrimônio, na verdade, nos direciona à compreensão do volume de símbolos, de representações e significados que incidem sobre as espacialidades. O patrimônio é a composição cultural, material e imaterial, da atmosfera antrópica em que os fenômenos humanos são realizados. É nesta atmosfera que atua a Arqueologia Social Inclusiva,

contribuindo para que as identidades culturais sejam resgatadas e forjadas dentro dos novos contextos.

CHAMADA DOS MÚSICOS

Wilson Freire

Pra me ajudar na tarefa
de levar o Marco adiante
nessa noite de jornadas,
de embaixadas dançantes,
de loas, versos e cantos
chamo os músicos e brincantes.

Viva os percussionistas,
pandeirista e batuqueiro,
bombo, tarol e ganzá
vão tocar neste terreiro,
eu não sei se eles ou o som
qual dos dois nasceu primeiro.

Tocador de clarinete
claramente se apresenta,
partitura ou improviso
tanto faz que ele enfrenta,
ele é quem clareia a noite
quem claras notas inventa.



CAPÍTULO QUARTO

POR ONDE O "CABOCLO" ANDOU... A ILUMIARA CARIRI, O TERREIRO FORMATIVO, EDUCAÇÃO, CULTURA, IDENTIDADE E A ARQUEOLOGIA SOCIAL INCLUSIVA NUM LUGAR DE SABENÇA

Os homens que tocam cordas
esticadas, leves, finas,
que harmonizam meu canto,
voz que não desafina,
com dedos debulham notas
do bordão à corda prima.

Viva as flautas e flautistas,
os sopristas, os pifeiros,
quem tira som de canudos,
de metais e bambuzeiros,
quem é pai e mãe do vento,
de Pã, o Deus dos Gaiteiros.

Eis a leveza dos passos
na beleza feminina,
eis a nossa contramestra
que no seu corpo combina
graça, força e harmonia
de brincante e bailarina.

Viva a trupe da alegria,
salve os nossos brincantes
da galhofa e da dança,
salve os seus fabricantes
das artes de palcos e ruas,
viva seus representantes.

Vou contar como o Marco
nesse chão foi construído:
com vidas, homens e sonhos,
e muito sangue perdido
dos que aqui já estavam
e dos que foram trazidos.

4 POR ONDE O “CABOCLO” ANDOU... A ILUMIARA CARIRI, O TERREIRO FORMATIVO, EDUCAÇÃO, CULTURA, IDENTIDADE E A ARQUEOLOGIA SOCIAL INCLUSIVA NUM LUGAR DE SABENÇA

A Casa Grande é importante porque é um lugar onde a gente brinca e aprende.

Criança da casa

Localizada em Nova Olinda, no Cariri cearense, a Fundação Casa Grande é uma organização não governamental, idealizada pelo casal de pesquisadores Alemberg Quindins e Rosiane Limaverde (*in memoriam*). O percurso de idealização e de construção da fundação tem remonta os fins da década de 1980 e início da década de 1990, especialmente os anos de 1992, quando a Casa foi, efetivamente, inaugurada, após passar por um processo de requalificação da edificação.

A requalificação da casa já soa como um prenúncio do que virá acontecer no alvorecer dos projetos que passarão a ser desenvolvidos com a casa erguida e em pleno funcionamento. A recuperação da arquitetura, a renovação dos traços da fachada, a remodelação do piso em ladrilho batido, as portas, janelas e calçadas recuperadas se harmonizam com os ideais de uma vida pautada pela busca, por uma trajetória de encontros, de aventuras e conquistas simbólicas e representativas para os idealizadores.

O projeto da Fundação não é apenas uma proposta de recuperação dos aspectos materiais que representariam um contexto histórico do lugar. Ali não se buscava apenas reavivar, no tempo presente, elementos de um passado adormecido no imaginário familiar, dos reflexos das memórias contadas pelas vozes das figuras épicas que fazem parte do ilustre panteão literato dos sertões, os contadores de história que resgatam a atmosfera do passado em forma de verbo. A Fundação nasce como um catalisador da cultura do Cariri, um ponto de convergência dos elementos materiais e imateriais que constituem as identidades do povo da Chapada do Araripe, conforme demonstra Alemberg Quindins (apud LIMAVERDE, 2015, p. 134):

A Casa Grande é um beija flor que suga o néctar da Chapada do Araripe e espalha sobre o seu vale. Ao amanhecer do dia, depois de uma longa viagem, regressava à Chapada do Araripe, região em que nasci. Ao revê-la diante dos primeiros raios de sol que arrastava o verde do alto de sua floresta em direção ao vale, pensei, enquanto a luz brincava sob minhas pálpebras... Aqui, ou já aconteceu, ou está para acontecer uma grande coisa!

Aqui está o alumbramento sobre o lugar onde iria ocorrer uma virada metodológica na prática da Arqueologia processual para uma Arqueologia de engajamento, de participação, de interação, de construção do sentimento de pertencimento social, de resgate das culturas e das identidades do território encantado dos Kariri.

É com o advento da Casa que a espacialidade da Ilumiara Cariri se completa, e é neste mesmo lugar que o terreiro se constitui como universo de uma educação dialética, uma educação propositiva que parte da realidade cultural dos sujeitos em formação.

A virada metodológica na Arqueologia, promovida pela dinâmica da Casa Grande, faz dela mesma, um lugar em que os saberes não são apenas transferidos de forma sistêmica, não há uma hierarquização tácita de elementos universais que se projetam nas orientações dos currículos prescritos. A educação neste lugar, adquire uma forma devidamente antropológica, feita a muitas mãos, como aquela definida por Brandão, (2007) e Freire, (1988), cuja função primordial é promover a autonomia dos sujeitos a partir de suas subjetivações, de seu arcabouço cultural e dentro dos repertórios que ilustram as histórias de vida, os anseios, as projeções de futuro, a vida em comunidade, o desenvolvimento social sustentável.

No que diz respeito a sabença, a Arqueologia é a âncora, os mitos são as falas e a essência da historicidade, e as práticas, por fim, as ferramentas concretas usadas no percurso formativo que não estão presentes nos currículos oficiais.

Os mitos são os elementos integradores, os espasmos do pensamento humano que se verbalizam nas palavras das histórias contadas, que figuram no imaginário resplandecente das diversas gerações que compõem e compuseram o teatro da vida na Chapada do Araripe, desde sua formação geomorfológica, ao afloramento das culturas materiais através dos artefatos arqueológicos encontrados, ao viés intangível das manifestações da imaterialidade, dos vultos que povoam a história do Cariri encantado, como contam Bezerra e Silva:

Para os nativos da nação Kariri, os fósseis, as nascentes e as formações rochosas eram explicadas pelo mito do encantamento do reino das pedras. Além das pedras e águas, as matas também possuíam significados especiais pois acreditavam serem povoadas por espíritos o que os levavam a respeitar a natureza, só retirando dela o necessário para sobrevivência de suas famílias. Muitos elementos da cultura desses povos, sobrevivem em diversas práticas cotidianas e na constituição do imaginário dos sertanejos e remanescentes destes povos aqui existentes (2015, p. 22).

Antes mesmo da Arqueologia processual retirar do solo seus objetos de estudo, o retrato emoldurado nos objetos da cultura do passado, a Fundação Casa Grande exerce um papel fundamental no resgate desses mitos que nos ajudam a compreender a existência dos

significados que incidem sobre as “coisas” do Cariri. Afinal, o mito foi um dos elementos fundantes da Casa, estando na centralidade de sabença construída nas práticas, nas andanças pelo território, nas vivências culturais que convergem para os eventos promovidos, sobretudo no tempo da renovação do Sagrado Coração de Jesus, que ocorre no dia 19 de dezembro. O mito, portanto, faz-se presente naquilo que é ensinado, vivido e transmitido pela pedagogia performática da Arqueologia Social Inclusiva, como preconiza Limaverde:

A natureza intangível da herança se fez presente no relato oral dos povos da Chapada do Araripe, o que resultou na criação da Casa Grande, justificando a necessidade do início das pesquisas científicas no âmbito da arqueologia e o desenvolvimento do trabalho educativo e social com as crianças e jovens do sertão, um inventário realizado como uma arqueologia da mitologia (2015, p. 112).

As práticas de um currículo oculto, conduzido por essa nova Arqueologia, tem como finalidade promover um percurso formativo a partir de uma educação emancipatória, autônoma, libertária (FREIRE, 1988) inovadora, que se materializa no fazer diário das crianças da casa. No desenrolar das oficinas de fotografia, de técnica de iluminação, de sonoplastia, das atividades de campo, na construção de minidocumentários em vídeo, no teatro, no desenho, no aprendizado da rádio, na musicalidade que evoca a paisagem sonora do Cariri e nas diversas modalidades artísticas trabalhadas no universo brincante da Casa. Brincante, porque a dinâmica do lugar exige que não haja um sistema de transmissão de conhecimentos universais pré-definidos por uma lógica linear como nas instituições formais de educação. Pois, segundo Ximenes:

Ao aprender brincando [...], as crianças que frequentam a ONG Fundação Casa Grande tornam-se, cada vez mais, pessoas "autônomas" no que diz respeito ao conhecimento sobre a cultura da região do Cariri e de outras culturas que perpassam no cotidiano da Casa Grande. Esse pensamento vai ao encontro do que Mário Kaplún (2002) acredita ser a base do desafio contemporâneo da educação, [...] formar crianças e jovens capazes de ativarem as próprias potencialidades para uma gestão "autônoma" do conhecimento (2014, p. 117).

A ilumiar Cariri é o terreiro encantado da Chapada do Araripe, cujo alpendre é a Fundação Casa Grande, onde se materializa a formação e a construção da trajetória da “meninada do sertão”, de crianças que precisam de uma oportunidade para se estabelecerem como sujeitos ativos, reflexivos, críticos, sensíveis ao mundo que circunda ao seu redor, com suas culturas, com os traços de uma identidade que parece ter se distanciado no tempo, mas

que, como sabença, como um conhecimento produzido além dos muros acadêmicos, das escolas formais, vem à tona através de fórmulas não prescritas, mas sim vividas nesse terreiro.

4.1 O terreiro formativo, a educação e a cultura do lugar: aspectos básicos de uma etnografia participativa como percurso metodológico

A linguagem da criança entende o matuto e entende o doutor
Alemberg Quindins

A escolha metodológica foi por uma pesquisa etnográfica, em caráter de observação participativa, pois segundo Peirano (1995), a experiência etnográfica é um verdadeiro envolvimento entre o pesquisador e o objeto pesquisado, energizada pelo entrelaçamento com o campo de observação de forma não linear. É possível compreendermos que o campo da Antropologia, através do método etnográfico, possibilita-nos a apreensão dos objetos estudados a partir de uma profunda imersão naquilo que queremos explicar, sobretudo quando nos propomos a estudar aspectos da educação como fenômeno antrópico complexo e em sua totalidade, pois, conforme prenuncia o antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira (1998, p.17), “a especificidade do trabalho antropológico [...] em nada é incompatível com o trabalho conduzido por colegas de outras disciplinas sociais, particularmente quando, no exercício de sua atividade, articulam a pesquisa empírica com a interpretação de seus resultados.”

Utilizar o conhecimento antropológico no processo de sensibilização do olhar, da sensibilização da escuta, para que se resulte numa boa escrita (OLIVEIRA, 1998), e assim interpretar, inequivocadamente, os significados, as representações, descobrir que para além da imagem, dos sons, existe sempre algo que precisa ser descoberto, principalmente quando se trata da relação entre educação e cultura, mediada pela pesquisa etnográfica.

O terreiro formativo da Fundação Casa é um amplo complexo de relação sociais a espera de interpretação, um lugar onde é possível se fazer etnografia da forma mais vívida possível. Desde o primeiro momento em que se põe os pés no terreiro, quando se sente a atmosfera em que as tradições se convergem, alinham-se, em que os traços das identidades culturais que forjam as feições do nosso povo se fazem, marcadamente, presentes. Somos arrastados, energicamente, para um campo de pesquisa, onde os objetos de estudo se materializam nos fazeres, nos saberes, nas cotidianidades de uma educação para além do processo formal, proporcionado pelo currículo oculto da Arqueologia Social Inclusiva, fazendo-nos perceber, de

forma ainda mais clara, a força da transdisciplinaridade que envolve a dinâmica educativa com os métodos da Antropologia, pois essa ciência é, também, uma forma de educação.

A observação participativa nos permitiu enxergar, apreender, sentir, ver além do que está posto no cotidiano aparente das práticas na Casa Grande. A forma como se dissipam os saberes, como ocorre o engajamento das crianças e adolescentes que compõem os quadros da fundação, a maneira como se materializa o aprendizado e como a formação transcende os currículos prescritos das instituições formais de educação.

Pensar a Arqueologia Social Inclusiva como âncora das atividades formativas no percurso da “meninada do sertão” atendida na Casa Grande é enxergar, de perto, como o fenômeno educativo pode gerar a emancipação e a autonomia através do resgate da cultura, da valorização das identidades e de uma dinâmica performance na construção do saber. O conhecimento antropológico, através da observação participativa etnográfica, possibilita que tenhamos um maior nível de percepção dos resultados desse processo, pois temos uma “área específica para o estudo do homem, suas interações sociais, herança histórica e identidade comunitária” (LIBÂNEO, 2009, p.11).

Podemos observar, nas falas coletadas através dos grupos focais e dos questionários aplicados, o amplo sentido da dinâmica de aprendizagem, dos aspectos que envolvem as atividades culturais e sua importância para a formação das identidades do lugar, quando indagamos sobre a concepção dos dirigentes da Casa a respeito da relação entre educação e cultura, além das aproximações com a Arqueologia Social Inclusiva, que segundo a entrevistada “Onça Parda”:

Educar é trocar saberes independente da troca ser com criança, adolescente ou adulto. A Fundação Casa Grande é um centro de referência da cultura no município de Nova Olinda. Irradiando cultura e inspirando as novas gerações. Porque não é uma arqueologia com um fim em si mesmo, mas busca integrar a comunidade do seu entorno e socializar o saber e a renda com todos os que possibilitam sua disseminação. É necessário inclusão da comunidade do entorno, de forma que a renda gerada através do turismo arqueológico e da arqueologia preventiva deixe um retorno para as pessoas do entorno dos sítios, gerando emprego e comércio de produtos.

É possível observar, na prática, o caráter efetivo e os significados que são atribuídos às categorias teóricas abordadas nesta pesquisa, tanto pelas falas coletadas quando pela observação de outras fontes de onde podemos extrair os dados de uma etnografia por meio da observação participativa, pois, conforme denuncia Mainardes (2009), há um universo de fontes quase

infinito à espera da análise por parte do pesquisador, como documentos escritos, artefatos, fotografias, vídeos e áudios.

Para além das falas, a observação das atividades e os registros fotográficos feitos pelas próprias crianças da Fundação, ajudam-nos a compreender melhor a atmosfera do terreiro onde a educação como fenômeno complexo ocorre. Seguindo o que nos indica Maganani (2009), sobre três fases básicas de um estudo etnográfico, temos, em primeiro lugar, a impressão do pesquisador sobre o campo da pesquisa. Segundo, o momento da experiência reveladora sobre o fenômeno estudado e, por fim, a escrita interpretativa e organizada desse fenômeno.

No que diz respeito à experiência reveladora, essa se deu não apenas no percurso da pesquisa. A vivência de longo prazo, por um período de aproximadamente dois anos na Fundação Casa Grande, no percurso de realização da Especialização em Arqueologia Social Inclusiva, já me trouxe uma experiência do sentir, do olhar e da construção do pertencimento de forma significativa.

As impressões que compõem o campo das experiências reveladoras, no trabalho etnográfico, destacam-se pelo alumbramento do que passamos a chamar, nesta pesquisa, de Ilumiara Cariri. Os encantos da cultura que circundam a Chapada do Araripe convergem para o espaço de sabença da Fundação Casa, podendo ser avistados na arquitetura do lugar, nas cores da fachada, no relevo das platibandas, a nas tecituras que marcam as manifestações que ocorrem no cotidiano da Casa. Como podemos perceber na fotografia abaixo:

IMAGEM 01 – A casatória C’a defeunta com a CIA Pão doce

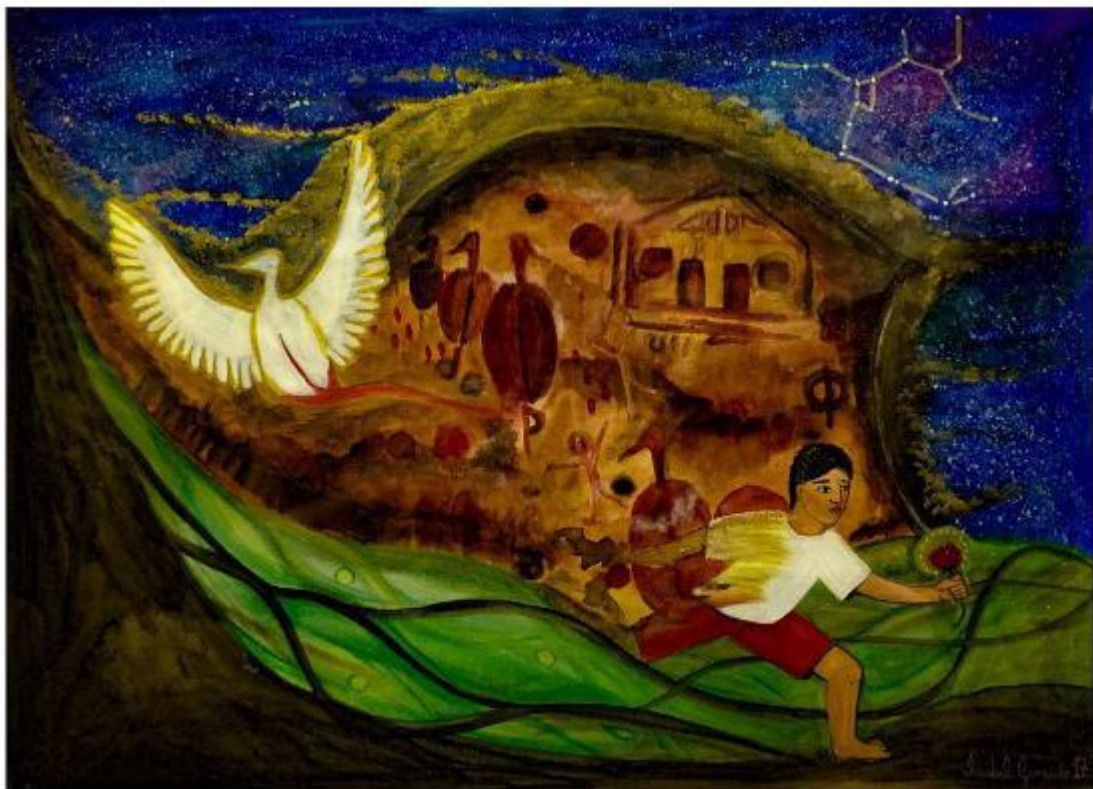


Fonte: OTÁVIO, Rodrigo. 2022

A imersão na experiência reveladora do campo pesquisado, é uma possibilidade que temos de contemplar um fazer educativo distinto daquilo que estamos acostumados a vivenciar nos espaços formais de ensino-aprendizagem, onde ocorre uma apreciação compulsória de um currículo prescrito institucionalmente que, na maioria das vezes, não contempla a realidade construída socialmente no lugar em que ele está inserido. Na contramão desse caminho, é que se pensa da educação como ferramenta de emancipação, como podemos vislumbrar nas falas recorrentes dos participantes da pesquisa: *“A troca de saberes e o ensino aprendido, onde criança aprende com criança no dia a dia e os adultos se adaptam diariamente em busca do ensino ideal”* (Onça Parda)

A arquitetura dos ambientes é acolhedora e nos envolve com os traços das culturas que permeiam o imaginário do Cariri, nos fazendo compreender, em profundidade, a essência das nossas subjetividades forjadas no âmbito da educação não formal praticada na Casa, mas que possui um extraordinário poder de formação com base nos princípios de uma ciência cidadã, integradora, comunitária e participativa.

IMAGEM 02 - A essência do homem



Fonte: GOMIDE, Isabel. 2022

A artista Isabel Gomide, em sua obra “A Essência do Homem” retrata bem os vínculos entre currículo e identidade, bem como as aproximações existentes entre educação, cultura e a Arqueologia Social Inclusiva praticada na Fundação. De acordo com discussão engendrada no capítulo primeiro dessa pesquisa, onde afirmarmos que educação é o terreiro do mundo, dadas as considerações socioantropológicas e filosóficas sobre os sentidos do terreiro, assim como o que fora apontado sobre o processo de construção das subjetividades a partir de um percurso curricular, seja ele formal ou oculto, percebe-se, portanto, na imagem, o emaranhado de elementos que findam nas feições identitárias do povo de um lugar, sombreado pela presença marcante de sua cultura, suas ancestralidade, envolto sob o manto do seu patrimônio histórico e cultural, tanto nos aspectos materiais quanto imateriais que a Arqueologia ajuda a enxergar e incluir.

A observação participativa como ferramenta do trabalho etnográfico que orientou esta pesquisa, fez-nos perceber não apenas os aspectos centrais do nosso objeto de estudo, mas nos ajudou a ver além do que está posto, inclusive, de como os currículos prescritos pela formalidade institucional, desconsideram aspectos da vida real tão fundamentais para o desenvolvimento das diferentes inteligências e habilidades que brotam das culturas. Coadunamos o nosso pensamento com a reflexão feita por Arroyo:

Nas diretrizes e reorientações curriculares falta sociedade, falta dinâmica social, faltam as tensas experiências sociais que nos cercam, que invadem as escolas nas vidas das crianças e dos adolescentes, dos jovens e adultos, dos próprios docentes. Por que tantas diretrizes, reorientações curriculares ignoram que existe tanta vida lá fora e continuam nos lembrando que sua legitimidade vem dos ordenamentos legais? Por que perdura esse estilo das páginas iniciais lembrar de leis, pareceres, resoluções, normas e não partem das tensões sociais que interrogam a sociedade, o Estado, suas instituições, os currículos? Seria mais político buscar legitimidade na dinâmica social, no avanço das lutas por direitos em vez de recorrer a corpos normativos por vezes tão distantes dessas lutas por direitos concretos, de sujeitos concretos. A resposta pode nos levar a entender a distância entre dinâmica social, experiências sociais e conhecimentos, políticas, diretrizes, normas (Arroyo, 2013, p. 119).

As dinâmicas societárias no seio das culturas carecem ser levadas em consideração no processo de educação como fenômeno antrópico. Vivemos num tecido social cujos fios são resultantes das estruturas elementares da história, da cartografia do lugar, de uma espacialidade que se esvai do sentido restrito dado ao território como algo hiper-racionalizado e objetivo. É

assim que acontecem os fenômenos no terreiro de sabença da Casa Grande, com mais sociedade, comunidade, sujeitos, ação, construção, forma e a essência do espaço tempo vivido no presente contínuo, mas sem deixar para traz os sentidos e as representações constituídas ao longo do processo histórico que nos dão a condição humana fundante das nossas identidades.

A disposição arquitetônica observada e vivida pela experiência reveladora no percurso da pesquisa, nos envolve desde a “chegança”, dos primeiros momentos em que o alumbramento se faz presente no imaginário. Conforme vivenciamos os ambientes internos, nos distanciamos ainda mais do panóptico⁹ dos espaços formais de educação. Somos arrebatados para uma “arquitetura do afeto”¹⁰, cujos traços são marcadamente acolhedores e se desviam dos parâmetros da formalidade institucional presente nas escolas regulares.

Vejamos por exemplo, o que encontramos no Teatro Violeta Arrais, onde acontecem várias atividades culturais, apresentações artísticas, lançamento de livros, performances musicais e as aulas dos módulos da especialização em Arqueologia Social Inclusiva, e que funciona também como um laboratório de fotografia, de iluminação, de técnica de som e palco para a “meninada do sertão”.

⁹ A teoria do panóptico foi criada por Jeremy Bentham no séc. XVIII e aprimorada, conceitualmente, a partir das perspectivas lançadas por Michel Foucault, já no século XX, cuja centralidade está na ideia de uma disposição arquitetônica que favorece a vigilância e o controle de subalternizados numa relação de poder. Os espaços formais de educação, por essa perspectiva, possuem uma disposição arquitetônica forjada para o exercício do controle, do poder e disciplina sob a vigilância de um olho que tudo vê sem visto.

¹⁰ De acordo com Alembert Quindins, idealizador da Fundação Casa Grande, a arquitetura do afeto se materializa nos traços acolhedores e regionalizados que os ambientes da Casa possuem. Esses traços parecem ser projetos especialmente para acolher os presentes em todos os sentidos. Desde as fechadas dos lugares aos assentos e luzes que fazem parte da ambientação do lugar.

IMAGEM 03 – Teatro Violeta Arrais – momento de aula do curso de especialização em Arqueologia Social Inclusiva



Fonte: DINIZ, Leticia. 2022.

A luz âmbar que ilumina o teatro, a disposição do equipamento de som, os bancos em madeira, as peças em couro do artesão local Espedito Seleiro, que traz materializado na sua produção artística a história do ciclo do couro na Região do Cariri, as crianças acompanhando minuciosamente a realização das atividades e fazendo os registros fotográficos e videográficos, as transmissões simultâneas nas redes sociais, o cerimonial. Todos os detalhes de uma atmosfera de aprendizagem que se expressa sem a presença de um currículo oficial, formal e institucionalizado, mas das vivências, das formas práticas que estão presentes nas cotidianidades e que possuem uma profundidade de conteúdos ainda maior do que o que não está oculto. É um lugar onde se aprende pelo que se faz e pelas formas brincantes que atravessam a construção das subjetividades em curso.

IMAGEM 04 – Menino da Casa Grande aprendendo técnicas de fotografia e filmagem durante o Seminário Internacional sobre a patrimonialização da Chapada do Araripe pela UNESCO



Fonte: SOUSA, Pedro Adjedan David. 2022.

A experiência reveladora da etnografia, onde a pesquisa foi concluída, no momento em que os estranhamentos são superados e passamos para a última fase da observação participativa, fez-nos caminhar pelo o terreiro do mundo da educação não formal, como se estivéssemos em busca de novos horizontes e novos desdobramentos para um processo de interpretação minuciosa dessa atmosfera, porque assim como pensou Geertz (2008) vimos nesse método não apenas uma “ciência experimental em busca de leis, mas uma ciência interpretativa, à procura de significados.”(p. 4)

As práticas da Arqueologia Social Inclusiva enquanto procedimento didático pedagógico curricular não prescrito, presente no currículo oculto de uma instituição não formal como a Fundação Casa Grande, possibilita uma visão mais horizontalizada dos que se propõem a estudar a educação pelo viés das Ciências Sociais, tendo em vista as atividades, as formas de transmissão de saberes, a relação com as culturas locais, o resgate de elementos históricos importantes na formação social dos sujeitos e a articulação de todos esses elementos, na maioria das vezes, por meio de expressões artísticas tradicionais ou contemporâneas, além de uma rede de contatos que pode ser construída para que os saberes tradicionais possam ser disseminados através de vivências, rodas de conversa, caminhadas ou mesmo através das práticas da

Arqueologia processual, se vai a campo para realização de sondagens de superfície ou escavações arqueológicas necessárias ao processo de salvamento de artefatos encontrados fortuitamente. Contudo, antes do procedimento processual, respeita-se o alumbramento do território, os traços e características da Ilumiara Cariri presentes na linha do tempo e no fio transcendente da história oral contada pelos remanescentes do Povo Kariri, que foi por onde o caboclo andou e deixou suas marcas identitárias na subjetividade construída no terreio da educação não formal.

IMAGEM 05 – Aula de campo da Especialização em Arqueologia Social Inclusiva na comunidade do Mororó, Santana do Cariri-CE.



Fonte: SOUSA, Pedro Adjedan David. 2022.

Seguindo o que diz Magnani (2009) acerca das fases, temos a possibilidade de uma pedagogia performática, de uma aproximação concreta com as comunidades, com as histórias, com os saberes tradicionais, com as formas de fazer e com a ancestralidade que marca as nossas identidades culturais. Caminhamos, assim, por uma cartografia da sabença no contexto da educação não formal, numa experiência enriquecedora do ponto de vista didático e elucidativa para encontrarmos novas trilhas para a educação e para formação de professores nas Ciências Humanas e Sociais, com a sensibilidade necessária para a realização de trabalhos

transdisciplinares e que não estejam engessados pelas políticas de controle institucional e que favorecem a construção da autonomia e da emancipação dos sujeitos em formação.

IMAGEM 06 – Diálogo com a ancestralidade. Conversa sobre os “encantados” com a dona Socorro da comunidade do Mororó.



Fonte: PACHECO, Patrícia. 2022.

A Arqueologia Social Inclusiva, neste ponto, aproxima-se ainda mais acentuadamente, com o método etnográfico e com as feições metodológicas da etnografia de observação participativa, pois aqui o pesquisador aprende por estar próximo e ensina por estar próximo, como nas palavras de Dauster:

[...] o etnógrafo "aprende" [...], educa-se em vários sentidos: adquire conhecimento, habilidade prática, um código, uma compreensão pela experiência, pela convivência e sociabilidades. Portanto, o etnógrafo "aprende", e a etnografia "educa". Essa é por si mesma uma experiência formadora, transformadora, "educacional". Sem se transmutar no "outro", o etnógrafo passa por um processo de sociabilidades, "situado" numa específica situação de contato, no qual percebe saberes e ensinamentos, desvendando e relativizando os códigos linguísticos e as fronteiras simbólicas (2015, p. 43).

As fronteiras simbólicas dos sentidos, das representações, são rompidas por aquilo que é oferecido além da dimensão técnica do conhecimento arqueológico processual, procedimental, na leitura do objeto, do fetiche da escavação, quando associado aos filmes de Hollywood retratando o personagem de Indian Jones. A dimensão da aprendizagem, nessa perspectiva, de uma construção dialética emancipatória que gere autonomia nos sujeitos em formação, é muito mais ampla do que o praticado nos espaços formais, segundo a retórica sistêmica dos currículos oficiais. A Arqueologia Social Inclusiva, pelo que podemos observar, não é uma técnica linear pela qual podemos transferir conhecimento. Ela é mais que uma ferramenta técnica do processo de formação na pedagogia integradora da Casa Grande, como pode ser aludido em uma das falas dos grupos focais, verbalizadas pela participante Jurema: *“A Casa Grande é importante pelo fomento da educação e da cultura para esses jovens do sertão nordestino... e a arqueologia por meio da tese de Rosiane, perpassa esse espaço para ir além, porque toda a comunidade deve ser tocada a partir da arqueologia”*.

Percebe-se na fala, a presença marcante do legado deixado por Rosiane Limaverde, através de suas pesquisas e, sobretudo da sua trajetória inovadora do fazer arqueológico, das práticas que não estavam prescritas nos currículos formais, mas que contribuíram de forma significativa para que ocorra uma virada metodológica nos sentidos da ciência do antigo, para uma nova ciência da cidadania, das vozes do sertão, do lugar da cultura Kariri.

IMAGEM 07 – Roda de conversa – grupo focal, com crianças da e dirigentes da Fundação Casa Grande



É nítido que o que está na centralidade do percurso formativo na Casa Grande não é a preocupação exclusiva com os objetos de estudo da Arqueologia processual. A reificação desses objetos, dos artefatos, não contaminou a pedagogia da autonomia (FREIRE, 1987) que contribui com a formação e com a manutenção dos aspectos culturais, históricos, sociais, geográficos e dos significados do Cariri.

A feitura do aprendizado, a tecitura dos saberes, tudo isso ancora-se no bojo de um currículo cultural transdisciplinar.

IMAGEM 08 – Informativo sobre a oficina de metodologia e técnicas do trabalho de campo na pesquisa arqueológica direcionada para crianças e jovens de 04 à 14 anos

O Instituto de Arqueologia do Cariri Dra. Rosiane Limaverde – IAC e a Fundação Casa Grande-Memorial do Homem Kariri desenvolveu no período de 02 a 06 de junho de 2017 a Oficina: Metodologia e Técnicas do Trabalho de Campo na Pesquisa Arqueológica direcionada para crianças e jovens de 04 à 14 anos e membros do grupo de recepcionistas do Memorial do Homem Kariri.

A realização da oficina contou com a colaboração de estagiários(as) de cursos de graduação em Arqueologia e Conservação de Arte Rupestre da Universidade Federal do Piauí-UFPI, Geografia, Biologia e Artes Visuais da Universidade Regional do Cariri-URCA e Coordenadores dos Laboratórios de Produção da ONG.

Nesta fase de formação educativa as crianças aprenderam quais os tipos de acervo arqueológico, porque devem ser preservados, como identificar um sítio arqueológico, as técnicas de prospecção, escavação, coleta de material e topografia.

A próxima etapa contemplará o tratamento em laboratório deste acervo coletado e a produção de uma exposição feita pelas próprias crianças.

Fonte: Comunicação da Fundação Casa Grande, 2017.

IMAGEM 09 – oficina de metodologia e técnicas do trabalho de campo na pesquisa arqueológica direcionada para crianças e jovens de 04 à 14 anos



Fonte: DINIZ, Leítica. 2017.

As atividades de produção, as oficinas, os trabalhos artísticos, tudo está conectado ao princípio da cultura local, as raízes de uma identidade forjada nos terreiros da Chapada do Araripe, que segundo Alembert Quindins, participante da pesquisa e idealizador da Fundação, houve, “nos primórdios da formação lítica deste lugar, um movimento das placas tectônicas que sublevaram os componentes de constitutivos da cultura desse povo”. Para Alembert, ocorreu um “soerguimento” de baixo para cima nas camadas da história do Cariri. Esse grande evento, além de fazer surgir o lugar dos “encantados” que aqui já estavam no período pré-colonial, foi responsável por fazer emergir a nossa cultura, que hoje é resgatada, reorganizada, reproduzida e disseminada pelas ações da Casa Grande, sob a égide da Arqueologia Social Inclusiva.

4.3 A abordagem e os dados da pesquisa

A abordagem de caráter qualitativo, dada ao tratamento dos dados da pesquisa, refletiu sobre o fato de que o estudo compreende aspectos dinâmicos inerentes à construção social dos sujeitos ativos na pedagogia da Fundação Casa Grande, a partir de uma intensa aproximação entre educação, cultura e as práticas de um currículo oculto, mas emancipatório, bem como a compreensão do problema a partir da perspectiva dos que vivenciam essa dinâmica.

IMAGEM 10 – Roda de conversa – grupo focal, com crianças da e dirigentes da Fundação Casa Grande



Fonte: DINIZ, Leítica. 2022.

Além disso, na perspectiva de Mattos (2011) o trabalho etnográfico na educação, a partir da abordagem qualitativa, nos possibilita o uso de alguns instrumentos importantes como entrevistas, imagens fotográficas e videográficas, história de vida, questionários, dentre outros. Os recursos da pesquisa etnográfica também nos apontam para formas de análises mais amplas que podem ser utilizadas como: análises indutivas, microanálise etnográfica, análise de contexto, análise de discurso, análise sociolinguística, análise documental, análise histórica, análise representacional, análise cultural, análise hermenêutica e análise crítica. Contribuindo para uma compreensão mais aprofundado sobre o objeto estudado. Principalmente quando nos misturamos ao objeto, estamos imersos no universo da pesquisa, tateamos as particularidades dos elementos que compõem esse objeto e enxergamos suas mais diversas facetas.

IMAGEM 11 – A descoberta. Para nós, o alumbramento da Ilumiara Cariri. Crianças em oficina no laboratório de arqueologia.



Fonte: DINIZ, Leticia. 2022.

Para Richardson (2012, p.79-80), “a busca por uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais dos fenômenos” possuem caráter eminentemente exploratório, uma vez que estas desvelam aspectos subjetivos dos fenômenos e as motivações não explícitas dos comportamentos. O fenômeno educativo observado na Fundação é autêntico, dialético, comprometido com a formação das identidades e na construção de comportamentos autônomos nas crianças, além de instigar a sensibilidade pelas manifestações artísticas, culturais, históricas e o interesse por alguns ramos das Ciências Humanas e Sociais.

Há um crescente interesse pelas formas do fazer, do criar, do brincar, e pelo aprendizado dos significados simbólicos da cultura do lugar, dos componentes da espacialidade, e da construção de perspectivas que vislumbrem uma forma de sustentabilidade futura na vida adulta, pois a Arqueologia Social Inclusiva, está, também, circunscrita no campo do desenvolvimento social local e sustentável das comunidades.

IMAGEM 12 – Preparação da Casa com a pintura da fechada, para o evento da Renovação do Sagrado Coração de Jesus



Fonte: DINIZ, Leítica. 2022.

De acordo com Vergara (2005), numa pesquisa qualitativa destacam-se aspectos relacionados à subjetividade cujos resultados não são passíveis de generalização. Este tipo de pesquisa associa-se à interpretação e compreensão da realidade social e é utilizada normalmente para responder questionamentos e problemas levantados no âmbito das pesquisas sociais e humanas.

Cervo e Bervian (2006) destacam que, por ser descritiva, a pesquisa desenvolve-se abordando problemas que merecem ser estudados, investigando as características de um grupo e levantando opiniões, crenças e atitudes de uma determinada população. A abordagem desses dados ou fatos colhidos na própria realidade e cujos registros não são inerentes apenas aos documentos, afirma o autor, é característica da pesquisa descritiva. E etnografia tende a ser criteriosa e minuciosa naquilo de descreve como objeto de estudo. Sendo assim, a observação detalhada, o ver e o ouvir, a participação direta no processo educativo, a imersão nos fenômenos, nas atividades, nos eventos, nos grupos e rodas de conversas, nas oficinas, nos permitiu conhecer e reconhecer nosso objeto de estudo, estar mais próximo, dentro e não fora do fenômeno pesquisado para melhor entendê-lo, sobretudo em função de sua complexidade e da necessidade de explicá-lo em sua totalidade. A educação é o terreiro do mundo, é o encontro

de almas no percurso da aprendizagem dialética e construtiva, com base nas estruturas culturais das identidades que entrelaçam nesse percurso.

IMAGEM 13 – Roda de conversa – grupo focal, com crianças da e dirigentes da Fundação Casa Grande



Fonte: DINIZ, Léfica. 2022.

Até aqui, ainda seguindo o que aponta Magnani (2009), seguimos para a finalização da terceira fase da etnografia, onde foram observadas as práticas, os saberes, os fazeres, os eventos e parte das ferramentas utilizadas no percurso formativo da instituição que congregam os princípios da Arqueologia Social Inclusiva.

Os dados observados, através da captação fotográfica, videográfica e de vivências, de entrevistas, e principalmente por meio dos grupos focais, nos possibilitou o uso de um recurso por meio do qual se busca respostas do universo da experiência própria dos participantes e do observador, trazendo informações para além da linguagem verbal (Richardson 2012).

Os materiais foram estudados a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2010), processo que se desdobrou em três etapas. Fase de pré-análise compreendida como a organização do material da pesquisa a partir de leitura flutuante, quer dizer, uma observação prévia dos materiais que serão tratados posteriormente.

Após a preenchimento dessas condições, deu-se a segunda fase para análise dos dados (BARDIN, 2010). A Fase de exploração de material, originado a partir da coleta de dados, no caso, dos conteúdos coletados, das anotações do diário de campo e das entrevistas, fotografias, vídeos, etc., englobando os seguintes processos: codificação, classificação e categorização. A codificação remete à escolha das unidades - recorte, a seleção de critérios de contagem – enumeração; a escolha dos temas que surgiram- classificação; classificação: semântico-observação dos temas atribuídos, léxico – o sentido em que as palavras são colocadas, expressivo – qualquer perturbação na linguagem como perplexidade ou hesitação ao falar; categorização: organizar as informações a fim de ordenar e correlacionar os acontecimentos a partir de quadros matriciais (BARDIN, 2010).

Os resultados foram apresentados por meio de categorias criadas no percurso da exposição textual (BARDIN, 2010), a partir de discussões encontradas no referencial teórico, depois, por meio das nossas observações no diálogo com esses referenciais, no momento do tratamento dos dados.

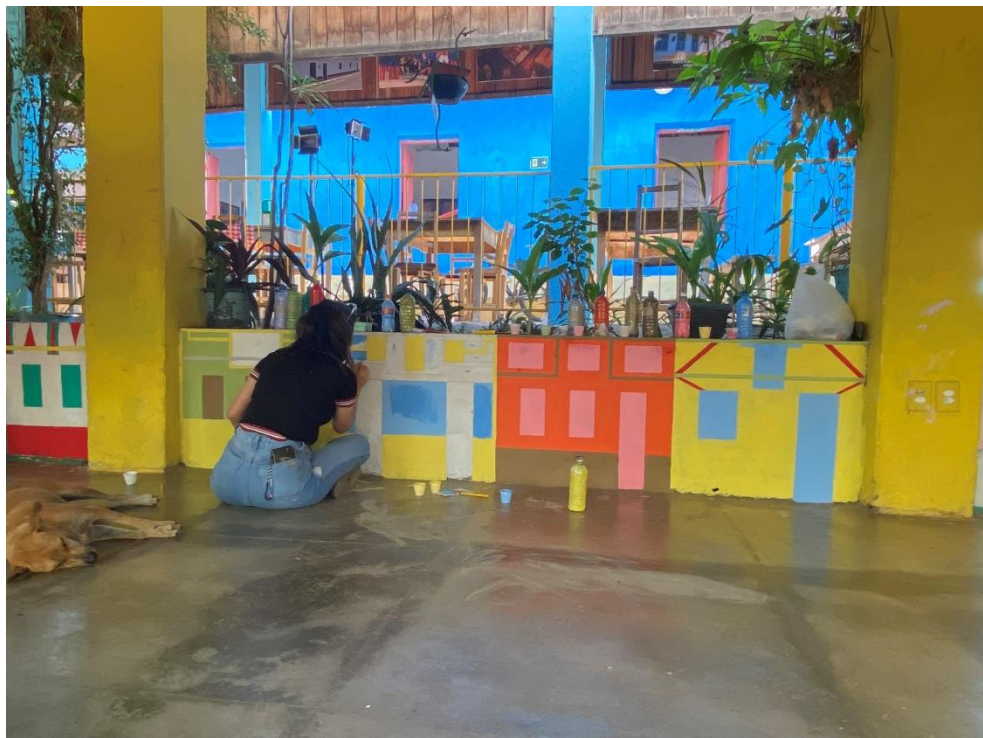
A terceira fase da análise de conteúdo, chamada também de tratamento dos dados, buscamos a compreensão do conteúdo manifestado, inclusive latente, observado dos quadros matriciais. Essa fase incluiu os processos de inferência dos dados: a relação entre a indução, a saber, o instrumento de coleta de dados, a entrevista com as perguntas norteadoras; e, os efeitos causados nos participantes da pesquisa assim como as produções originárias (BARDIN, 2010). Consideramos que as fotografias no percurso do texto tenham sido fundamentais para a compreensão da discussão dos resultados da pesquisa, tendo em vista que, no campo da abordagem etnográfica, as imagens são preponderantes para o conhecimento do objeto estudado, bem como para sua leitura interpretativa.

No que diz respeito ao trabalho com uso de grupo focal, Morgan (1997) os define como uma técnica de pesquisa qualitativa, derivada das entrevistas grupais, que coleta informações por meio das interações grupais. O grupo focal é uma forma de entrevistas com grupos, baseada na comunicação e na interação. Seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico (sugerido por um pesquisador, coordenador ou moderador do grupo) a partir de um grupo de participantes selecionados. Ele busca colher informações que possam

proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços.

A inserção nas vivências do cotidiano da Casa Grande nos permitiu pôr em prática as prescrições teóricas deste processo, tendo em vista a proximidade que tivemos com o nosso objeto, através das manifestações, das práticas, nos saberes que são articulados no espaço da Fundação.

IMAGEM 14 – Preparação da Casa para a Renovação do Sagrado Coração de Jesus



Fonte: DINIZ, Leítica. 2022.

Gaskell (2002, p. 79) considera que os grupos focais propiciam um debate aberto e acessível em torno de um tema de interesse comum aos participantes. Um debate que se fundamenta numa discussão racional na qual as diferenças de *status* entre os participantes não são levadas em consideração.

Neste caso, as crianças, dirigentes e oficinairos, estão numa condição de igualdade no processo de discussão, nas observações feitas e no lugar de fala que cada um e cada uma possui no circuito de conversas.

Podemos ver, inclusive, os participantes do grupo apontarem esse processo como algo democrático na coleta de dados, pois, segundo a fala de *mandacaru*: “*essas rodas de conversa*

sobre educação, sobre cultura, essas coisas, são importantes pra gente participar porque a gente pode falar o que pensa.”

O grupo focal ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. De acordo com Flick (2002, p. 128), os grupos focais podem ser vistos também como um "protótipo da entrevista semiestruturada" e os resultados obtidos por meio desse tipo de entrevista.

Na observação participante ou participativa, tivemos a possibilidade de enxergar a sensibilidade das respostas, das intervenções feitas pelos participantes, e pela relação das falas com os ambientes, com a atmosfera onde se realizam os fenômenos estudados, como se, de fato, fôssemos partícipes ativos do objeto pesquisado.

A observação participante, através dos grupos focais, nos permitiu, inclusive, identificar fontes que traduzem a pedagogia da Casa Grande nos meios de comunicação, como é o caso do perfil de uma rede social apontado pelo dirigente *babaçu*: *olha o que esse perfil do instagram diz sobre a educação e a pedagogia da Fundação! Esse perfil com nome estadosdaarte_serie.*

IMAGEM 15 – Perfil de uma rede social apontado pelo dirigente Babaçu sobre a educação e a pedagogia da Fundação



Fonte: perfil Instagram @estadosdaarte_serie

Os grupos focais são preferencialmente adotados em pesquisas explorativas ou avaliativas - podendo ser a principal fonte de dados - ou como uma técnica complementar em pesquisas quantitativas (MERTON; FISK; KENDALL, 1990) ou qualitativas, associada às

técnicas de entrevistas em profundidade e de observação participante (MORGAN, 1997). São identificados, contudo, outros propósitos de caráter mais específico na utilização dos grupos focais na pesquisa, tais como: focalizar a pesquisa e formular questões mais precisas de investigação; subsidiar a elaboração de instrumentos de pesquisa experimental e quantitativa; orientar o pesquisador para um campo de investigação e para linguagem local; avaliar um serviço ou programa; desenvolver hipóteses de pesquisa para estudos complementares (MORGAN, 1997; MINAYO, 2000; VEIGA; GONDIM, 2001; GASKELL; BAUER, 2002).

Considerando as múltiplas finalidades dos grupos focais descritas acima, pode-se dizer que um dos passos mais importantes ao se planejar um grupo focal é estabelecer o propósito da sessão (BARBOUR; KITZINGER, 1999). Desta forma, seguimos o roteiro prescrito abaixo:

IMAGEM 16 – roteiro com proposta do grupo focal

PROPOSTA DE GRUPO FOCAL (RODA DE CONVERSA)	
EIXO TEMÁTICO 01 - EDUCAÇÃO E CULTURA:	interfaces entre a escola e os espaços não formais
OBJETIVOS	
Analisar a(s) concepção(ões) de educação e cultura na Fundação Casa Grande e suas interfaces com a escola e os espaços não formais	
EIXO TEMÁTICO 02 - CURRÍCULO E IDENTIDADES CULTURAIS	
OBJETIVOS	
Analisar o currículo e sua relação com as identidades culturais na Fundação Casa Grande	
EIXO TEMÁTICO 03 - A ARQUEOLOGIA SOCIAL INCLUSIVA COMO PRÁTICA EMANCIPATÓRIA E DE RESGATE DAS IDENTIDADES CULTURAIS LOCAIS: UMA PÁXIS DO CURRÍCULO OCULTO	
OBJETIVOS	
Compreender a Arqueologia Social Inclusiva como prática emancipatória na Fundação Casa Grande em Nova Olinda – CE, bem como suas aproximações com a cultura, a escola, os espaços não formais, o currículo e as identidades culturais de crianças e adolescentes atendidas pela entidade.	
PRODUTO EDUCACIONAL	
Elaborar um produto educacional (Catálogo da Arqueologia Social Inclusiva do Cariri) como ferramenta de resgate das identidades culturais e auxílio didático às escolas básicas da Região	

Fonte: SOUSA, Pedro Adjedan David. 2022.

A distribuição dos eixos foi fundamental para que tivéssemos respostas para os objetivos aplicados, levando em consideração os posicionamentos dos participantes, suas colocações pessoais, suas visões de mundo, suas percepções sensoriais a respeito de cada um dos eixos, além dos significados que incidem, pela ótica do imaginário, sobre os temas tratados e que discorreremos ao longo do texto do trabalho.

IMAGEM 17 – Grupo focal



Fonte: DINIZ, Leítica. 2022.

Os participantes de um grupo focal devem apresentar certas características em comum, que estão associadas à temática central em estudo. O grupo deve ser, portanto, homogêneo em termos de características que interfiram radicalmente na percepção do assunto em foco. Barbour e Kitinger (1999) recomendam que os participantes sejam selecionados dentro de um grupo de indivíduos que convivam com o assunto a ser discutido e que tenham profundo conhecimento dos fatores que afetam os dados mais pertinentes. Todos e todas as participantes do grupo focal, no percurso da observação participativa, possuem propriedade adequada para discutir os eixos que dizem respeito aos temas desta pesquisa, sobretudo em função da vivência cotidiana, da participação ativa no cronograma de atividades da Fundação, no desenvolvimento de atividades, na elaboração de projetos, na participação em oficinas e em quaisquer outras ações que a Casa venha a realizar.

Tudo isso demonstra, claramente, para quem está presente na condição de pesquisador ou pesquisadora, como a pedagogia da Fundação possui uma performance distinta, uma

dinâmica de inclusão, de integração e construção das autonomias, além da função emancipatória, tendo como elemento de centralidade, os princípios da Arqueologia Social Inclusiva como ciência cidadã.

O trabalho ora apresentado foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Regional do Cariri – URCA, tendo Parecer de aprovação nº 5.339.255, levando-se em consideração os pressupostos previstos pelas resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, pelos quais, os participantes da pesquisa foram informados dos procedimentos a serem adotados na coleta de dados, cujas autorizações se deram através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em anexo. Sendo eles 04 dirigentes oficinairos da Fundação e 06 crianças participantes também nos grupos focais.

A Portaria Normativa nº 7, de 22 de junho de 2009, propõe que os produtos educacionais do Programas de Mestrado Profissionais podem ser compostos por desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programa de mídia, editoria, composições, concertos, dentre outros.

O produto educacional resultante do trabalho desenvolvido, materializou-se através de um catálogo da Arqueologia do Cariri, reunindo fotografias de peças arqueológicas, histórico descritivo das peças, com os devidos créditos da pesquisa arqueológica, direcionado para ser um complemento auxiliar no processo de construção de conteúdos no campo das Ciências Humanas do Ensino Básico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cultura é aquilo que nos torna humanos, aquilo que nos faz sentir, ver, pensar, ser, ouvir, agir. É aquilo que dá sentido ao mundo e as coisas que estão nesse mundo, ou nos mundos. Não fosse a cultura, não saberíamos os significados, as formas representacionais, não reconheceríamos a nós mesmos e os outros com que estabelecemos as nossas relações. Somos o resultado do tecido costurado com os fios da cultura. Em cada ponto dado nessa complexa costura, fica a marca de um traço que se materializa nas nossas formas sociais de expressão das identidades. Por isso, o que ouvimos possui um sentido dado pela cultura, o que comemos tem um sentido dado pela cultura, o olfato traduz os cheiros ou odores que foram atribuídos como parte dos nossos aspectos culturais e, o que vemos, não são apenas coisas, são as simbologias das imagens culturais refletidas nos objetos observados.

Nós, seres humanos, numa perspectiva utilitarista, somos um composto cartesiano de corpo e alma. Dois elementos que se entrelaçam para fazer surgir as feições de nossas dimensões antropológicas. O corpo, dado pela própria natureza, resultado de um fenômeno biológico intrínseco, mas não distante e nem dissociado da ambiência extrínseca, do meio ambiente naturalizado de onde retiramos os componentes orgânicos para a formar a vida. A alma, não com o sentido espiritualista, não oriundo das religiosidades, mas, vindo do escopo cartesiano racionalista, seria basicamente a nossa dimensão psicossocial, o bojo de onde retiramos as conexões para nossas manifestações imateriais, nossas percepções, nossas sensorialidades, e onde se encontra a estrutura elementar para a construção do arcabouço cultural. E é nesse arcabouço cultural que ocorre a modelagem das nossas identidades.

Isso mesmo, a modelagem das identidades. Modelagem porque, como se fosse numa composição artística de um gênero qualquer, como se numa canção fôssemos impregnando as pautas melódicas, o traçado de notas e as intercorrências textuais para, no final, entregarmos um produto: a música. Ou como se saíssemos, numa hora determinada do dia, como loiceiras à escolha do barro perfeito, com as mãos embebidas em óleo vegetal a fim de que a massa não grude aos dedos, esculpirmos os santos dos nossos imaginários como promessa do nosso labor para o sustento da vida, algo recorrente na cultura do Cariri. Por isso mesmo, temos identidades modeladas. Forjadas em contexto e conjunturas onde se entrelaçam os elementos das culturas, sejam elas pretéritas ou as que divagam pelo mundo contemporâneo no oceano da mundialização econômica. Sejam as velhas ou as novas formas de ser, de agir, de pensar ou sentir. O fato é que forjamos essa modelagem a partir de diferentes materiais que resultam na nossa condição de gente.

E, para sermos gente, seres humanos dotados de dimensões políticas, econômicas, estéticas, eróticas, sexuais, religiosas, éticas, morais, sociais, racionais, e outras, precisamos passar por essa modelagem, percorrer um imenso terreiro num percurso de formação, de construção, de introspecção de saberes, tradicionais ou não, formais ou não formais. Um terreiro onde se articulam sujeitos, onde se estabelecem relações de poder, onde se constituem instituições hierarquizantes, onde se aprende a ser livre, ou onde se prende, se encarcera, e restringe as expressões e as formas das individualidades para se assegurar o controle. Passamos, inevitavelmente, por um campo socialmente construído, cuja alusão ao terreiro nos faz compreender, em profundidade, como essa espacialidade a nossa frente, onde nos encontramos, onde vivemos, onde estão presentes as coletividades, é tão marcante na construção, aliás, na modelagem das nossas identidades. Ou seja, somos aquilo que os elementos dos terreiros definem que sejamos.

O terreiro não é apenas o percurso formativo que seguimos, é também um complexo de fenômenos sociais que carecem ser compreendidos pelas dinâmicas das ciências, pela ótica da compreensão racional, cartesiana, mas que se agrupe com as epistemologias produzidas pelas culturas, pelas tradições. No percurso de nossa pesquisa, resolvemos ter o termo terreiro como sinônimo de lugar, onde se processa o fenômeno da educação, dada a sua complexidade e sua condição antrópica, porque esse é um fenômeno iminentemente humano.

Na espacialidade onde se desenvolveu a pesquisa, a observação participante como ferramenta central do estudo etnográfico, na Fundação Casa Grande, em Nova Olinda-CE, vislumbramos as profundas aproximações entre educação e cultura. Através das vivências, da participação direta, da proximidade, tivemos a oportunidade de construir uma sólida percepção de que não se faz educação sem a presença das culturas do lugar, sem as devidas conexões com as identidades locais, com os aspectos históricos, geográficos, com os sentidos e representações simbólicas que as coisas do lugar possuem no imaginário dos sujeitos em formação. Cultura e educação são dois elementos indissociáveis, articulados no percurso de formação e usados como materiais de modelagem das identidades, mesmo que as ferramentas dessa construção não sejam institucionalizadas, formais, como os currículos prescritos nos espaços formais de educação.

Os currículos, nos espaços educativos, formais ou não formais, são instrumentos de composição identitária e de construções culturais. Contudo, nos espaços instituídos pelas políticas públicas de educação, são mecanismos de poder e controle social, cuja elaboração segue um rito verticalizado, não participativo, e não possuem um caráter emancipatório por

estarem dissociados das realidades, da complexa conjuntura do mundo real dos indivíduos em formação.

Embora a existência e a prevalência de currículos prescritos sejam hegemônicas, ocupe os espaços educativos e se estabeleçam na centralidade do fenômeno da educação, encontramos, a partir da pesquisa desenvolvida na Fundação Casa Grande, uma série de possibilidades para o emprego de uma pedagogia que se esvai do currículo oficial, cujo objetivo central é promover a emancipação e a autonomia de crianças e adolescentes a partir dos preceitos reformulados da Arqueologia processual.

A virada metodológica promovida pela Arqueologia Social Inclusiva, revelou, aos nossos olhares, a existência de um currículo oculto para além das prescrições sistemáticas, numa prática performática, que vai até os sujeitos em formação, no arcabouço de suas culturas, resgata a suas identidades, escava o território a procura de elementos materiais e imateriais que possam agregar, de forma positiva, saberes e fazeres na composição de suas subjetividades. Esses elementos escavados, não se limitam a artefatos que precisam ser descritos pelas técnicas procedimentais da Arqueologia tradicional. Essa nova Arqueologia do lugar, portanto, inclusiva, é mais que uma ciência, é uma ferramenta pedagógica de um currículo oculto, praticada no terreiro da educação batida no chão.

A pesquisa ora apresentada, nos fez enxergar além do que está posto, nos fez apreender os sentidos da educação como fenômeno, da cultura como essência, dos currículos como instrumentos formativos, das identidades como expressão da condição humana e da necessidade de pensarmos em novas pedagogias, de refletirmos sobre os sistemas tradicionais, numéricos e hiper-racionalizados com fins capitais. Precisamos caminhar ainda mais na espacialidade desse terreiro, escavar ainda mais os saberes históricos de nossas culturas, cultivar o nosso patrimônio material e imaterial para, a partir deles, traçarmos com os próprios sujeitos, novas configurações curriculares para a construção de identidades autônomas e emancipadas.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- AUGÉ, Marc. **O antropólogo e o mundo global**. Trad. Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BARBOUR, R.S.; KITZINGER, J. **Developing focus group research**. London: Sage, 1999.
- BARRETO, Cristiana. **Arqueologia brasileira: uma perspectiva histórica e comparada**. Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia. Suplemento, 1999.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento** por Peter L. Berger e Thomas Luckmann. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BEZERRA, Sandra Nancy Freire Ramos & SILVA, Simone Pereira da. **Reminiscências kariri: marcas, costumes e encantamentos**. In.: SILVA, J. F (org.). Povo e território: práticas educativas relacionadas a lugares, memórias e pertencimento no Cariri Cearense. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2021.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Atenas%201931.pdf>. . 2004. acesso em 20 de novembro de 2022.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**. São Paulo: EDUSP, 1997.
- CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: EDUF RJ, 1995.
- CANDAU, V. M. **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CANDAU, V. M. O currículo entre o relativismo e o universalismo. Dialogando com Jean-claude Forquim. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, dez., 2000.
- CANDAU, V. M. **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- CANDAU, V. M. Sociedade, cotidiano e cultura(s). **Educação & sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, ago., 2002.
- CANDAU, V. M. Didática e interculturalismo. In.: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 11., 2002, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: UFG, 2002.

CANDAU, V. M. Educação intercultural no contexto brasileiro: questões e desafios. *In.*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, 2., 2003, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2006.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL. UNESCO, Paris, 2001.

CUNHA, M. I. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. *Educação Unisinos*, v. 12, n. 3, p. 182-186, 2008.

DAUSTER, Tania. **Um diálogo sobre as relações entre etnografia, cultura e educação—representações e práticas**. *Linhas Críticas*, v. 21, n. 44, p. 39-56, 2015.

DOMINGUES, J. M. **Sociologia e modernidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994a.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. São Paulo: Zahar, 1994b.

ESCOLANO, A. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. *In*: VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 21-57.

FACCIOLI, G. M. Pierre Bourdieu e o poder simbólico parte I: os passos teóricos da Sociologia crítica. *Revista Tópos*, v. 1, n. 3, p. 98–109, 2018. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/topos/article/view/5705> Acesso em: Maio, 2022.

FIGUEIREDO FILHO, José. **O Cariri**. Crato: Faculdade de Filosofia, 1964.

FLEURY, Laurent. **Sociologia da cultura e das práticas culturais**. Senac, 2009.

FLICK, U. Entrevista episódica. *In*: GASKEL, G.; BAUER, M. W. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 114-136.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo, Brasil: Paz e Terra, 1997.

FUNARI, P. P. A.; FUNARI, R. S. Educação patrimonial: teoria e prática. *In*: SOARES, A. L. R.; KLAMT, S. C. (Org.) **Educação patrimonial: teoria e prática**. Santa Maria: Editora da UFMS, 2008, p. 11-21.

GHANEM, E.; TRILLA, J. **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008.

GASKELL, G.; BAUER, M. W. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GARRAFFONI, R. S. Cultura material greco-romana: algumas reflexões acerca do ensino e pesquisa de Arqueologia Clássica no Brasil. **Romanitas Revistas de Estudos Grecolatinos**, v. 2, 2013, p. 219-230.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1990/1991.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.

GIROUX, H. **Pedagogia radical: Subsídios**. São Paulo: Cortez, 1983.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. São Paulo: Cortez, 1986

GIROUX, H. **Atos impuros: as práticas políticas dos estudos culturais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GONDIM, S. M. G. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 7, n. 2, 2002.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, 1997.

HOBBSBAWM, E.; RANGER, T. (org). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

JOSSO, Marie Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. *Educação*, v. 30, n. 63, p. 413-438, 2007.

KITZINGER, J. Focus groups with users and providers of health care. In: POPE, C.; MAYS, N. (Org.). **Qualitative research in health care**. 2. ed. London: BMJ Books, 2000.

LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. 26. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

LÉVI-STRAUSS, C. **L'Origine des Manières de table** (Mythologiques III). Paris: Plon, 1968.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMAVERDE, R. **Arqueologia social inclusiva: a Fundação Casa Grande e a gestão do patrimônio cultural da Chapada do Araripe**. 2015. Tese (Doutorado em Arqueologia) – Universidade de Coimbra, Portugal, 2015.

LUDKE, M; ANDRÉ, E. D. A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1998.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Etnografia como prática e experiência**. Horizontes antropológicos, v. 15, p. 129-156, 2009.

MARTÍNEZ, Victor M. **Teoría y método de la arqueología**. Madrid: Editorial Síntesis, 1989.

MATTOS, C. L. G. **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MCLAREN, P. **Pedagogia do multiculturalismo do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MERTON, R. K.; FISKE, M.; KENDALL, P. L. **The focused interview: a manual of problems and procedures**. New York: Free Press, 1990.

MESKELL, L.; PREUCEL, R. **A companion to social archaeology**. Blackwell Publishers, Oxford, 2004.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2014.

MORGAN, D. L. **Focus group as qualitative research**. London: Sage, 1997.

OLIVEIRA, R. C. **O trabalho do etnógrafo**. Brasília: Editora Paralelo 15, 1998.

PADILHA, P. R. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

PEIRANO, M. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SANTOS, B. S. Uma concepção multicultural dos direitos humanos. **Lua Nova - Revista de Cultura e Política**, CEDEC, 1997.

- SANTOS, B. S. As tensões da modernidade. *In: FÓRUM SOCIAL MUNDIAL, BIBLIOTECA DAS ALTERNATIVAS*, 2001, Porto Alegre. **Anais [...]** Porto Alegre: FSM, 2001.
- SANTOS, B. S. (org) **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- SACRISTÃ, J. G. (org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SAUER, Carl Ortwin. **A morfologia da paisagem**. *In: Corrêa, R. L. & Rosendahl, 2. (Orgs.). Paisagem, Tempo e Cultura*. (1. ed.. Berkley: Univ. of California, 1925). Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.
- _____. **Land and Life: A Selection from the Writings of Carl Ortwin Sauer**. Ed. John Leighly. Los Angeles: University of California Press, 1969.
- _____. **Land and Life**. Los Angeles: University of California Press, 1967.
- SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 7, n. 1, p. 286–293, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.13575>. Acesso em: maio 2022.
- SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 3. ed. São Paulo: Editora Autêntica, 2010.
- SILVA, T. T. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2013a.
- SILVA, T. T. **Currículo, cultural e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013b.
- SILVA, T. T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SILVA, T. T. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-*In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. B. Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 184-202.
- SODRÉ, M. **O terreiro e a cidade: a forma social do negro brasileira**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.
- SOUSA, J. M. A etnografia ao serviço do currículo. *In: FLÁVIO, A. et al. Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares*. Braga: Universidade do Minho, 2007. p. 237-246.
- TADEU, T. S.; MOREIRA, A. F. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- TOUREINE, A. **Um novo paradigma: para compreender o mundo de hoje**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- TORRES, C. **A democracia, educação e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

TRIGGER, B. **História do pensamento arqueológico**. São Paulo: Odysseus, 2004.

VEIGA, L.; GONDIM, S. M. G. A utilização de métodos qualitativos na Ciência Política e no Marketing Político. **Opinião Pública**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 1-15, 2001.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração**. Atlas, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WEBMOOR, Timothy; WITMORE, Christopher L. **Coisas são nós! Um comentário sobre as relações humano/coisas sob a bandeira da Arqueologia Social**. Vestígios-Revista Latino-Americana de Arqueologia Histórica, v. 10, n. 2, p. 158-178, 2016.

XIMENES, M. M. **“Aqui, tudo se cria, nada se copia.”: um estudo etnográfico da ONG Fundação Casa Grande e a formação cultural de jovens moradores de Nova Olinda – CE**. 2014. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade Federal do Ceará, Instituto de Cultura e Arte, Fortaleza, 2014.

APÊNDICES

PROJETO DE PESQUISA
CURRÍCULO E IDENTIDADES: APROXIMAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, CULTURA E
ARQUEOLOGIA SOCIAL INCLUSIVA NA
FUNDAÇÃO CASA GRANDE

Linha II - Formação de Professores, Currículo e Ensino
Sublinha 2 - Formação de Professores e Currículo

Pedro Adjedan David de Sousa
Mestrando

Prof. Dr. Cícero Magérbio Gomes Torres
Orientador

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Identificação/Pseudônimo (Se possível, utilize o nome de uma planta do Cariri ou de uma manifestação cultural):

Idade: _____

Função que exerce na Fundação Casa Grande:

Foi menino, menina, meninx da Fundação? Se sim, em qual período?

Formação:

01. Qual o sentido do termo educação para você?

02. Qual a concepção de educação da Fundação Casa Grande para as crianças e adolescentes?

03. Para você, existe relação entre cultura e educação? Por quê?

04. O que você entende por cultura?

05. Qual a concepção de cultura da Fundação Casa Grande aplicada no trabalho com as crianças e adolescentes?
06. Qual a importância da Fundação Casa Grande para a cultura local?
07. Na sua percepção, qual a importância da Fundação Casa Grande na formação das identidades das crianças e adolescentes?
08. Qual a importância da Fundação Casa Grande para a construção das identidades culturais e locais?
09. Quais as práticas que você considera importantes para a formação das crianças e adolescentes da Fundação Casa Grande?
10. O que você entende por arqueologia?
11. Você considera que arqueologia é importante para a formação de crianças e adolescentes?
12. Por que a arqueologia, na Fundação Casa Grande, é chamada de Arqueologia Social Inclusiva?
13. Na sua compreensão, o que é necessário para que a arqueologia seja inclusiva?
14. Considerando a sua experiência na Fundação Casa Grande, qual a sua percepção sobre a possibilidade da Arqueologia Social Inclusiva ser trabalhada no cotidiano das escolas e como esse conhecimento poderia ser trabalhado?
15. Você considera que um catálogo ilustrado e explicativo sobre a Arqueologia Social Inclusiva no Cariri poderia contribuir com o resgate das identidades culturais locais e auxiliaria no trabalho docente das escolas?

Projeto de Pesquisa
CURRÍCULO E IDENTIDADES: APROXIMAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO,
CULTURA E ARQUEOLOGIA SOCIAL INCLUSIVA NA FUNDAÇÃO CASA
GRANDE

Mestrando: Pedro Adjedan
Orientador: Cícero Magérbio G Torres

TABELA DE CORRELAÇÃO ENTRE OBJETIVOS E QUESTIONÁRIO
SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTAS

Capítulo 1 - EDUCAÇÃO E CULTURA: interfaces entre a escola e os espaços não formais

Objetivos: analisar a(s) concepção(ões) de educação e cultura na Fundação Casa Grande e suas interfaces com a escola e os espaços não formais

Categorias teóricas: educação; educação e cultura; cultura

Capítulo 2 – CURRÍCULO E IDENTIDADES CULTURAIS

Objetivos: analisar o currículo e sua relação com as identidades culturais na Fundação Casa Grande

Categorias teóricas: formação e espaços não formais; identidades culturais e locais / espaços não formais; práticas, currículo e espaços não formais.

Capítulo 3 – A ARQUEOLOGIA SOCIAL INCLUSIVA COMO PRÁTICA EMANCIPATÓRIA E DE RESGATE DAS IDENTIDADES CULTURAIS LOCAIS: UMA PÁXIS DO CURRÍCULO OCULTO

Objetivos: compreender a Arqueologia Social Inclusiva como prática emancipatória na Fundação Casa Grande em Nova Olinda – Ce, bem como suas aproximações com a cultura, a escola, os espaços não formais, o currículo e as identidades culturais de crianças e adolescentes atendidas pela entidade.

Categorias teóricas: Arqueologia; Arqueologia Social Inclusiva e formação; Arqueologia; Arqueologia Social Inclusiva; formação; escola, currículo e espaços não formais.

Capítulo 4 – Percurso metodológico, análise e discussão dos dados.

ROTEIRO TEMÁTICO PARA CONDUÇÃO DOS GRUPOS FOCAIS

PROPOSTA DE GRUPO FOCAL (RODA DE CONVERSA)

EIXO TEMÁTICO 01 - EDUCAÇÃO E CULTURA: interfaces entre a escola e os espaços não formais

OBJETIVOS

Analisar a(s) concepção(ões) de educação e cultura na Fundação Casa Grande e suas interfaces com a escola e os espaços não formais

EIXO TEMÁTICO 02 - CURRÍCULO E IDENTIDADES CULTURAIS

OBJETIVOS

Analisar o currículo e sua relação com as identidades culturais na Fundação Casa Grande

EIXO TEMÁTICO 03 - A ARQUEOLOGIA SOCIAL INCLUSIVA COMO PRÁTICA EMANCIPATÓRIA E DE RESGATE DAS IDENTIDADES CULTURAIS LOCAIS: UMA PÁXIS DO CURRÍCULO OCULTO

OBJETIVOS

Compreender a Arqueologia Social Inclusiva como prática emancipatória na Fundação Casa Grande em Nova Olinda – CE, bem como suas aproximações com a cultura, a escola, os espaços não formais, o currículo e as identidades culturais de crianças e adolescentes atendidas pela entidade.

PRODUTO EDUCACIONAL

Elaborar um produto educacional (Catálogo da Arqueologia Social Inclusiva do Cariri) como ferramenta de resgate das identidades culturais e auxílio didático às escolas básicas da Região

DESENHO FEITO DURANTE A DISCIPLINA DE NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS
NO PERCURSO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DA
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA

O DESENHO MARCA A MINHA TRAJETÓRIA NA ESPECIALIZAÇÃO EM
ARQUEOLOGIA SOCIAL INCLUSIVA

