

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Ensino de História da África

Renata de Góes Barbosa de Sá

HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA DIÁSPORA:
perspectivas da Arqueologia para o Ensino de História

Rio de Janeiro
2023



Renata de Góes Barbosa de Sá

HISTÓRIA DA ÁFRICA E D DIÁSPORA:
perspectivas da Arqueologia para o Ensino de História

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da África, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História da África

Orientadora Professora Dr.^a Livia Scheiner Costa

Rio de Janeiro
2023

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

S111 Sá, Renata de Góes Barbosa de
História da África e da diáspora: perspectivas da arqueologia para o ensino de história / Renata de Góes Barbosa de Sá. - Rio de Janeiro, 2023.

24 f.

Artigo Científico apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História da África) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Livia Scheiner Costa.

1. História da África – Estudo e ensino. 2. Diáspora africana. 3. Arqueologia e história. 4. Interdisciplinaridade. 5. Relações de gênero.
I. Costa, Livia Scheiner. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 960

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Renata de Góes Barbosa de Sá

HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA DIÁSPORA: perspectivas da Arqueologia para o Ensino de História

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Ensino de História da África, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História da África.

Aprovado em: 04/12/2023.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Lívia Scheiner Costa (Orientadora)
Colégio Pedro II

Prof.^a Dr.^a Giovana Xavier da Conceição Côrtes
Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Me. Glaydson Gonçalves Matta
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro
2023

HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA DIÁSPORA: PERSPECTIVAS DA ARQUEOLOGIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Renata de Góes Barbosa de Sá

Resumo: A Educação Patrimonial é um dos princípios que norteia as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e Cultura Afro-Brasileira e Africana que propõe, através da educação, iniciativas pedagógicas antirracistas para o estudo do patrimônio. Em consonância com tal princípio, observa-se a necessidade de uma construção crítica nas ações de Educação Patrimonial de modo que haja um *letramento étnico-racial do patrimônio arqueológico*. A partir disso, o objetivo geral desta pesquisa, foi apresentar uma *história vista de baixo* com enfoque nas relações étnico-raciais e de gênero a partir da apresentação da cultura material africana e afrodescendente como possibilidade de fonte a ser instrumentalizada no ensino de história. Metodologicamente, foi feito um mapeamento bibliográfico de artigos, monografias, dissertações e teses com a temática da Arqueologia da Diáspora Africana acerca de sítios arqueológicos da cidade do Rio de Janeiro. Com o desenvolvimento da pesquisa, foi proposta uma sequência-didática a ser implementada a partir da realização de duas oficinas para turmas da educação básica, a fim de averiguar a viabilidade de interlocução entre a arqueologia e o ensino da história. A primeira seria uma oficina teórico-prática, explicando o trabalho e o papel do profissional de arqueologia no Brasil e a segunda oficina seria uma aula de campo para visita a três sítios arqueológicos considerados como possíveis cenários para as aulas: o Sítio Arqueológico Cais do Valongo, o Sítio Arqueológico Rua das Marrecas e o Sítio Arqueológico Rua da Assembleia, que são espaços de memória que remetem à circulação de transeuntes africanos e afrodescendentes na cidade do Rio de Janeiro entre os séculos XVIII e XIX. No geral, esta pesquisa é uma oportunidade de observar a interdisciplinaridade presente na história e na arqueologia, trazendo múltiplas fontes para sala de aula que vão além de relatos orais, documentos escritos e fontes etnográficas, mostrando que a cultura material também é fonte passível de ser estudada e pensada desde a educação básica.

Palavras-chave: arqueologia; ensino de história; diáspora africana; gênero; Interdisciplinaridade

HISTORY OF AFRICA AND THE DIASPORA: PERSPECTIVES OF ARCHEOLOGY FOR HISTORY TEACHING

Abstract: Patrimonial Education is one of the principles that guides the National Curriculum Guidelines for both the Education on Ethnic-Racial Relations and the Teaching of Afro-Brazilian and African History and culture. Through educational process, this proposes anti-racist pedagogic initiatives for the studying of heritage. Following this principle, we emphasize the necessity of a critical construction of Patrimonial Education in a way of allowing an ethnic-racial literacy of the *archaeological heritage*. Thus, the general objective of this research is to present a vision of *history from below*, with a focus on the ethnic-racial and gender relations, taking as starting point the African and African Brazilian material culture as a possible source to be instrumentalized in the teaching of history. Methodologically speaking, several articles, dissertations and thesis with the theme of Archeology of the Diaspora were mapped, with the aim of regarding archaeological sites in the city of Rio de Janeiro. As the research developed, a didactic sequency was proposed, in order to be implemented from the making of two workshops for basic education grades, aiming to find out the viability on the interlocution between Archaeology and History. The first one would be a theoretical practical workshop, elucidating the work and the role of the field of Archaeology in Brazil, while the second one would be a field class, with visitations on three archaeological sites considered as possible scenarios for the classes: the archaeological site Cais do Valongo, the site Rua das Marrecas and the site Rua da Assembleia, which are memory spaces of African and African-descendent passersby in the city of Rio de Janeiro amidst the XVII and XIX centuries. Generally speaking, this research is an opportunity for observing the interdisciplinarity present in History and in Archaeology, bringing multiple sources for classrooms that go beyond oral retellings, documentations and ethnographic sources, showing that material culture is also a passable source to be studied and thought of since basic history education on schools.

Keywords: archaeology; teaching of history; african diaspora; gender; interdisciplinarity.

1 INTRODUÇÃO

Como resultado das lutas por emancipação e autonomia da população descendente de africanos no Brasil, foi promulgada, em 2003, a legislação que aponta para as diretrizes para o ensino de história da África e da Cultura Afro-brasileira no país. Sabe-se ainda que, um dos princípios norteadores das Diretrizes Curriculares Nacionais, no que diz respeito a implementação de ações para uma educação antirracista é o da Educação Patrimonial. É a partir desse princípio e da observação da necessidade de discutir de forma integrada o tema da arqueologia da diáspora africana na educação básica, que surgiu o interesse em pesquisar tal assunto. Sendo nossa área de formação a arqueologia, e não a história, vislumbramos a possibilidade de agregar contribuições significativas ao ensino da história. A arqueologia realiza recorrentemente a extroversão científica através de atividades de educação patrimonial para crianças, jovens, adultos e idosos antes e/ou após a execução das pesquisas de campo, conferindo a essa prática, potencial educativo.

Para além, observa-se, ainda, que a cultura material também é objeto de interesse da ciência histórica e da história ensinada, uma vez que esses achados arqueológicos são documentos e, portanto, evidências de ocupações ancestrais que podem ser instrumentalizadas pelo ensino de história. Tais evidências encontram-se, em geral, expostas em espaços não formais da educação, como os museus, os sítios em si, as reservas técnicas, o próprio espaço da cidade, os pontos de encontro e as associações que salvaguardam as manifestações materiais e imateriais da cultura, bem como em outros locais de formação do saber e pontos de memória. Dessa forma, a pesquisa se dedica ao estudo de mulheres africanas e afrodescendentes que trabalhavam como ganhadeiras no contexto escravista, ocupando as ruas da cidade do Rio de Janeiro entre os séculos XVIII e XIX. A escolha do tema está principalmente vinculada à possibilidade de enxergarmos essas mulheres materialmente, no registro arqueológico, e à necessidade de se discutir, no âmbito da sala de aula, sua presença e sua resistência, nessa conjuntura de recrudescimento do tráfico atlântico, característico da história do Brasil setecentista e oitocentista.

Diante de tais considerações, o objetivo do presente trabalho, é oferecer ao campo do ensino de história com enfoque na arqueologia e na cultura material a respeito de práticas culturais ligadas a itens de uso pessoal e aos objetos de trabalho manuseados e utilizados por aquelas mulheres como possibilidade de apresentar uma abordagem interdisciplinar do tema para o ensino de história. Para isso, trabalharemos com o contexto de três sítios arqueológicos: o do Cais do Valongo, o da Rua das Marrecas e o da Rua da Assembleia. Esses estão localizados nos arredores do Centro Histórico da cidade do Rio de Janeiro. Todos os sítios encontram-se temporalmente ambientados entre os séculos XVIII e XIX e contaram com uma diversidade de materialidades e transeuntes em sua formação. No entanto, daremos ênfase ao longo do trabalho às mulheres africanas e afrodescendentes, como dissemos, e aos seus artefatos como forma de observarmos o trato de grupos que foram marginalizados pelos currículos escolares e a maneira como esses podem ser estudados desde o ensino básico, rompendo com as narrativas tradicionais do ensino de história.

Sabe-se que nas definições de um currículo existem implicações ideológicas, uma vez que esse pode servir como um instrumento de reprodução das estruturas sociais para a formação de educandos (SILVA, 1999). Dessa forma, diferentemente dos currículos tradicionais, defendemos que este estudo permita uma abordagem das relações étnico-raciais e de gênero sob a ótica da agência tanto das pessoas como de seus objetos cotidianos, presentes na criação de modos de sobrevivência a uma conjuntura estrutural e institucionalmente estabelecida para a repressão e a violência de seus corpos e vivências. Vamos, portanto, ao encontro da análise crítica da teoria do currículo sobre o tipo de conhecimento que se pretende ensinar, o que veremos ao longo da primeira parte deste trabalho.

Em alinhamento com as publicações de história social e da arqueologia das últimas décadas, é possível pensar sobre o cotidiano de mulheres durante o regime escravista. Isso porque, ao contrário do que se pensava no início do século XX, pessoas em situação de cativo deixaram registros arqueológicos, logo, provas materiais de sua (re)existência (SYMANSKI; SOUZA, 2007). Parte desses registros tratam-se de itens da cultura material da diáspora africana cujo acervo é composto por objetos como: adornos (anéis, braceletes e argolas), itens da indumentária (botões, broches e pingentes) e até itens de trabalho (jarras, panelas e cachimbos), para citar alguns exemplos que serão observados na segunda parte deste texto (AGOSTINI, 1998; LARA, 2000; SOUZA; 2011, BORBA, 2015; SUGUIMATSU, 2016, 2017; DIAS, 2017; COIMBRA, 2018, 2019; OLIVEIRA, 2019; BRITO, 2019; SÁ, 2022).

Sabemos, entretanto, dos limites da implementação de tal prática, já que por vezes o enfoque das dimensões de gênero, raça e classe não estão prescritos no currículo. Esse que costuma ser equivocadamente identificado com o conjunto de conteúdos listados nos sumários dos livros escolares. O que se propõe aqui, ou seja, a necessidade de sair da escola, conhecer sítios arqueológicos e visitar acervos científicos nem sempre é tarefa fácil, de modo especial para as instituições públicas de ensino. Deve-se levar em conta ainda o repertório de conhecimentos e instrumentos intelectuais exigidos que se relacionam aos procedimentos de pesquisa, por vezes, distantes da realidade da história ensinada na educação básica.

Portanto, neste artigo, começaremos por discutir os usos pedagógicos da arqueologia pública em diálogo com o ensino de história da diáspora africana para, em seguida, falar sobre os aspectos da história das mulheres africanas e afrodescendentes no Rio de Janeiro setecentista e oitocentista, por meio da apresentação dos sítios arqueológicos estudados. Por fim, através de uma proposta de intervenção pedagógica, sugerimos caminhos para a abordagem do tema em sala de aula. Assim, busca-se não só salientar e projetar tal possibilidade como meio para uma educação antirracista, como apontar a viabilidade dessa problemática no ensino básico. Faremos isso, através da realização de duas oficinas que visam a promoção de diálogos interdisciplinares, como discutiremos na terceira parte deste artigo.

2 ARQUEOLOGIA PÚBLICA E O ENSINO DE HISTÓRIA: POSSÍVEIS DIÁLOGOS

Nos últimos anos a Arqueologia Pública tem se definido como uma dimensão da extroversão do conhecimento acadêmico que se dispõe a dialogar com diversos grupos, para além da comunidade científica, em busca de tratar sobre os assuntos do patrimônio cultural. De acordo com Hora e Porto (2020) isso se dá pois:

A conscientização costuma ser considerada a melhor forma de preservar nosso patrimônio cultural. Essencialmente, é qualquer atividade que promova a compreensão e aceitação do significado e valor do patrimônio, com o objetivo de conservá-lo para as gerações futuras. Somente quando entendemos e aceitamos não apenas a riqueza, beleza e significado histórico de patrimônio, mas também como ele é ameaçado, podemos fazer julgamentos sobre como tratá-lo. Sem a conscientização pública, o compromisso político perderá sua legitimidade e a viabilidade econômica perderá sua sustentabilidade. Por isso, o apoio à conscientização pública é de primordial importância (HORA; PORTO, 2020, p. 146).

Esse braço da produção arqueológica tem origem no continente americano, na década de 1970, em razão das discussões seminais acerca da destruição de bens arqueológicos devido a causas diversas, dentre elas pode-se pontuar o avanço de obras no espaço das cidades. Isso associado, claro, a uma preocupação com a salvaguarda do patrimônio cultural dessas localidades impactadas. A dimensão do que seria o público está relacionada a uma gama de sujeitos sociais que possuem ou não interesse por essa ciência. A ideia é justamente potencializar e difundir a relevância da arqueologia para a comunidade não acadêmica a fim de que se crie um laço empático e consciente acerca do papel dessa disciplina e da importância

da preservação do patrimônio, buscando ir além da divulgação de resultados de pesquisa propriamente ditos (FUNARI; GONZALÉZ, 2008; HORA; PORTO, 2020).

Uma das formas mais difundidas da prática da arqueologia pública no Brasil é através dos programas e projetos de Educação Patrimonial. Essa se define, em geral, como: “[...] o trabalho educacional voltado para o patrimônio cultural, contribuindo para o enriquecimento do conhecimento das pessoas envolvidas. Através desse processo educativo, é mostrada à população a importância da valorização de seu patrimônio, sua herança [...]” (HORA; PORTO, 2020, p. 150). Desse modo, buscamos aqui uma aproximação com a história ensinada, a fim de inserir a arqueologia no dia a dia de discentes e docentes da educação básica.

Quanto ao ensino de história, observa-se ainda, uma problemática no próprio currículo ou mesmo na prática docente. Por vezes, o docente tem como base curricular a tábua de conteúdos apresentados pelos livros didáticos, onde há pouco ou nenhum aprofundamento das questões sociais ou ainda diminuta visibilidade a grupos que foram subalternizados. De forma que, ainda que esse conjunto de “temas” listados funcionem como um norte para professoras e professores, podem ser uma perspectiva limitada do conteúdo, da extroversão do conhecimento, dando pouca margem para a troca de saberes com os discentes. Verificamos isso mais claramente em Silva (1999) quando o autor discute a importância das teorias críticas e pós-críticas. Essas trazem não apenas o questionamento sobre o caráter reprodutivista do currículo, mas também propõem a inserção de abordagens multiculturais, como a pedagogia feminista e a narrativa étnico-racial, na epistemologia da educação.

Importantes contribuições como a percepção da invisibilidade do protagonismo de mulheres, a desigualdade no aprendizado entre homens e mulheres, a divisão generificada das disciplinas e carreiras profissionais ofertadas, a garantia do pensamento crítico feminista para a produção de currículos, o baixo desempenho de discentes não brancos, o questionamento acerca de como se deu o processo de miscigenação racial, proposição de um currículo antirracista e outras questões. Esses são alguns dos pontos trazidos pelo autor como consequência desse olhar crítico sobre o currículo e sua conclusão de que há uma ideologia, da classe dominante, que dita, também, qual tipo de conhecimento deve ser passado nas escolas.

Na teoria do currículo, assim como ocorre na teoria social mais geral, a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através das relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinam, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder (SILVA, 1999, p. 147).

É justamente neste ponto que podemos identificar possíveis interesses e diálogos frutíferos entre a arqueologia pública e o ensino de história, o que nos faz concordar com Garraffoni (2017), quando a autora comenta que o ponto nevrálgico de discussão da arqueologia pública deveria ser mediar conflitos, de forma ética, das relações passado-presente que se colocam no processo da produção do conhecimento científico arqueológico. Esse campo, ainda segundo a autora, deveria envolver, por parte dos profissionais, um senso de responsabilidade com a memória do patrimônio estudado e a comunidade com a qual se relaciona. De forma que cada arqueólogo compreenda e leve adiante seu compromisso ético, político e social com as sociedades e a memória de seu objeto de pesquisa.

Este, portanto, é o esforço que buscamos empreender com este trabalho. Mas antes, precisamos entender, brevemente, o que estuda a arqueologia, os debates da arqueologia da diáspora africana e os sítios arqueológicos da cidade do Rio de Janeiro que podem contribuir para nossa discussão.

2.1. Os sítios arqueológicos da cidade do Rio de Janeiro: espaços sociais de atuação das ganhadeiras e a circulação de miudezas entre os séculos XVIII e XIX

2.1.1 Arqueologia da Diáspora Africana como recurso didático no âmbito da sala de aula

Em termos gerais a arqueologia é a ciência que se dispõe a investigar as relações humanas através de vestígios culturais (materiais e imateriais) deixadas por elas e presentes no registro arqueológico. Sua temporalidade pode estar relacionada a um passado profundo de longa duração, desde o surgimento dos primeiros Hominínios no planeta Terra, até períodos recentes contemplados pela arqueologia do presente no estudo da contemporaneidade.

Esses vestígios culturais são geralmente reconhecidos como artefatos arqueológicos que vão desde o corpo humano em si até os objetos forjados e manuseados pelos grupos sociais; as espécies animais e vegetais com que interagiam; o próprio ambiente com o qual se relacionavam e os costumes que podem ser identificados e recuperados nos sítios arqueológicos. Os sítios, por sua vez, caracterizam-se como assentamentos de ocupação relativos a um determinado tempo, associado a um espaço e referente a uma sociedade com razões propositais de seu usufruto (FUNARI, 2022).

Apesar dos limites e fragilidades de nossa definição, uma vez que se busca somente contextualizar didaticamente o campo, pode-se dizer que a consolidação da arqueologia enquanto ciência no Brasil remonta às práticas de colecionismo e antiquarismo e até meados do século XX esteve ocupada em responder, factualmente, as dúvidas acerca dos usos de determinados objetos (através do binômio forma-função) num momento teoricamente conhecido como histórico-culturalismo. Posteriormente, houve uma maior ênfase no estudo da ocupação de determinados locais (através da busca por padrões de assentamento) e do contato inter-étnico associado à cultura material, num momento teoricamente conhecido como processualismo (TRIGGER, 2004).

No entanto, à luz dos questionamentos acerca do papel das ciências humanas e sua contribuição para as discussões políticas por intermédio das disputas entre a academia e os movimentos sociais, uma outra corrente teórica surge. Dessa vez, há uma maior preocupação entre a relação sujeito-objeto-sociedade, um apelo às subjetividades, as complexidades humanas e a atenção à agência das pessoas, dos objetos e dos lugares. Trata-se, assim, do pós-processualismo da década de 1980 (FUNARI, 2022).

Sob tal conjuntura é elaborada uma outra dimensão dos estudos arqueológicos com enfoque à memória de grupos subalternizados como as populações indígenas, as mulheres, as crianças, os africanos e afrodescendentes, os trabalhadores e outros. Nesse cenário, portanto, é enunciado o campo da Arqueologia da Diáspora Africana. De acordo com Souza (2013), essas pesquisas estão intimamente relacionadas tanto ao movimento forçado de migração em si como com a forma de vida estabelecida e recriada deste lado do Atlântico por essas pessoas. Essas relações podem ser evidenciadas material e imaterialmente, numa interação simbiótica dessas dimensões da cultura. Isso composto pelos artefatos em si, os locais de habitação, trabalho, sociabilidade e passagem, a arquitetura que os envolve e sua interação com o meio e com outros grupos de sua época (SOUZA, 2013).

Observa-se que para contemplar essas pesquisas foram se formado algumas frentes de trabalho no decorrer do desenvolvimento do estudo. É possível citar algumas como: o interesse pelos quilombos, pelas práticas de consumo, pelas relações de gênero, pela religiosidade, pela etnicidade, pelos panoramas bioarqueológicos, além de outras perspectivas sobre as quais podem ser observadas as relações travadas pelos africanos e afrodescendentes na diáspora (SYMANSKI, 2014; SAMPECK; FERREIRA, 2020).

A lógica do consumo e manuseio de itens de natureza pessoal, de uso utilitário ou decorativo por parte de pessoas escravizadas vem sendo estudada no Brasil, em Cuba, em Gana e nos Estados Unidos, especialmente no contexto dos séculos XVIII e XIX. Nos trabalhos realizados para esses contextos, arqueólogos puderam identificar a aquisição de louças, cerâmicas, cachimbos, adornos e outros objetos que compõem os estudos da cultura material

afrodiaspórica (SINGLETON, 2013; SOUZA, 2013; SUGUIMATSU, 2016). A partir dessa frente, realizamos nossa pesquisa, como veremos a seguir.

Além dessas possibilidades apresentadas, nota-se, também, uma preocupação por parte da comunidade de arqueólogos em estender essas discussões ao campo da educação. Isso é tradicionalmente feito por nós através das ações de educação patrimonial, majoritariamente voltada ao âmbito da arqueologia preventiva e ao licenciamento ambiental. No entanto, alguns pesquisadores, preocupados com as contribuições e diálogos possíveis entre a arqueologia e o ensino de história, têm buscado discutir a necessidade de uma construção crítica nas ações de Educação Patrimonial de modo que haja um “letramento étnico-racial do patrimônio arqueológico”, como nos lembra Luciana Novaes:

A Educação Patrimonial é imprescindível para a formação da cidadania. Logo, refletir enquanto campo a ser inserido no currículo escolar, mesmo que a partir de atividades transversais às disciplinas obrigatórias, permite uma maior preparação do educando para reflexões críticas diante do mundo material que o cerca e estrutura suas noções de identidade e cultura. Prevista na instrução Normativa IPHAN nº001/2015, a Educação Patrimonial é obrigatória para o licenciamento ambiental, porém somente está presente na Educação Básica a partir da iniciativa de docentes e coordenações pedagógicas (NOVAES, 2022, p. 123).

Contudo, antes de propormos possíveis intervenções pedagógicas correlacionadas às ações de educação patrimonial, precisamos compreender o contexto arqueológico dos sítios que servirão como base para as aulas.

2.2. Os sítios arqueológicos da cidade do Rio de Janeiro (séc. XVIII e XIX)

Os lugares aqui compreendidos como potenciais possibilidades de interlocução com o conteúdo curricular de ensino de história no seguimento básico é composto por três sítios² localizados na região central da cidade do Rio de Janeiro. Esses foram escavados no contexto de obras públicas, portanto, no âmbito do licenciamento ambiental da arqueologia preventiva a partir dos anos 2010. São eles: o Sítio Arqueológico Cais do Valongo/Cais da Imperatriz; o Sítio Arqueológico da Assembleia e o Sítio Arqueológico Marrecas.

2.2.1. Sítio Arqueológico Cais do Valongo/Cais da Imperatriz

O Cais do Valongo é definido como um sítio de interface, uma vez que seu contexto arqueológico está entre os ambientes terrestre e aquático (DURAN et. al., 2014). Durante o século XIX foi o principal porto da província do Rio de Janeiro para a entrada de africanos escravizados. Isso entre 1811, quando de sua construção e 1831, momento de paralisação das atividades de tumbeiros em decorrência da Lei de 1831 – que proibiu o desembarque de africanos no Brasil e tornaria livres aqueles desembarcados a partir daquela data.

Sua construção e operação estiveram principalmente associadas ao complexo logístico do tráfico de almas que na região era composto pelo lazareto, pelo mercado do Valongo e pelo cemitério dos Pretos Novos (LIMA; SOUZA; SENE, ca. 2016; BRITO, 2019). Há, ainda nesse espaço, uma sobreposição de temporalidades e memórias. A partir de 1843, ficou conhecido como o Cais da Imperatriz, por ter sido o local escolhido para a chegada de Teresa Cristina Maria de Bourbon, princesa das Duas Sicílias, que aportou à cidade na ocasião de seu casamento com D. Pedro II. Após a Proclamação da República, já na conjuntura do século XX, houve outro aterramento para a instalação da Praça do Jornal do Comércio, numa tentativa, talvez, de soterrar as memórias de outrora no entorno desse espaço (LIMA; SOUZA; SENE, ca. 2016; BRITO, 2019), como nos mostra a Fig. 01.

Segundo Lima, Souza e Sene (2016), na ocasião das escavações iniciadas, em 2011, foi possível recuperar alguns itens da cultura material afrodiaspórica, dentre eles: búzios, contas,

anéis, figas e outros vestígios de naturezas como vidro, malacológico, metal, vegetal, madeira e osso (Fig. 02 e Fig. 03). Parte dessa materialidade vem sendo estudada há alguns anos, como o caso das contas e dos búzios, que estão sendo analisados sob as perspectivas dos estudos da arqueologia de gênero e da diáspora africana por Oliveira (2019) que tem se dedicado a pesquisar a relação entre esses artefatos e às práticas de embelezamento, proteção, distinção social e cura por mulheres africanas e afrodescendentes ao longo do século XIX.

Em diálogo com as pesquisas de Oliveira (2019) e com enfoque nas contas de vidro, nos debruçamos sobre o trabalho de Patrícia Brito (2019). A autora trabalha a perspectiva da aquisição e, portanto, do consumo de certos objetos por pessoas escravizadas, com ênfase nas mulheres africanas e afrodescendentes. De acordo com Brito (2019), as escolhas de uso e aquisição podem estar relacionadas ao fato de esses vestígios serem capazes de indicar posições sociais na comunidade, serem usados como itens de embelezamento ou até em associação à religiosidade e às crenças pessoais. Logo, a aquisição dessas materialidades se dava por diversos motivos pessoais, como visto, mas também devido à conexão com seus valores simbólicos evocados por uma agência do próprio material em uma relação simbiótica entre sujeito e objeto.

Ainda segundo a autora, é possível pensar o consumo desses artefatos como consequência imediata do trabalho realizado por mulheres cativas, associado, principalmente, às práticas de ganho ao longo do século XIX. O ganho tratou-se de um tipo de trabalho que consistia na venda de itens ou de serviços oferecidos pelos que atuavam nesse comércio – era uma modalidade tipicamente urbana do trabalho, já que dependia de certa mobilidade e circularidade dos ganhadores e ganhadeiras pelas ruas das cidades (MATTOSO, 1982; KARASH, 2000). No caso de pessoas escravizadas, essas eram escolhidas pelos senhores a partir de atributos como a desenvoltura para vendas e o comportamento pessoal (a fim de evitar fugas e incitação de revoltas).

Além disso, os ganhadores e as ganhadeiras em situação cativa deviam aos seus senhores uma parte do lucro obtido. Embora houvesse essa partilha, a historiografia constatou que algumas pessoas conseguiram guardar e fazer render esse lucro, o que permitiu-as comprar objetos de uso pessoal, roupas, alimentos e até mesmo a alforria própria e de terceiros (FARIA, 2000; PAIVA, 2001). Em se tratando de pessoas livres/libertas, o lucro obtido dessa atividade era seu e da municipalidade, uma vez que, para comerciar às ruas era necessária uma autorização da autoridade local, como aponta Fernando Freitas:

O comércio de rua praticado pelas “negras ganhadeiras” era extremamente lucrativo, pois figurava em um ambiente no qual apenas elas podiam cumprir certas funções, úteis para os escravos e trabalhadores livres, para seus senhores (que se apropriavam do lucro das vendas) e para o Estado (que arrecadava impostos e resolvia o problema do abastecimento básico) (FREITAS, 2016, p.192).

O que o autor acima discute pode ser percebido nos casos analisados por Sidney Chalhoub, como o de Maria Cassange:

A africana livre Maria Cassange andava fugida de seu arrematante, um certo Silva, quando foi detida em fevereiro de 1846, provavelmente porque suspeitaram que fosse escrava. Maria contou que desde que fugira dormia na casa do preto forro Bernardo, morador no Saco do Alferes [...] Pagava aluguel ao preto forro, pela dormida e para guardar lá as suas cousas, “o tabuleiro, um pano da Costa, um par de brincos, um vestido novo, um lenço de seda, e 1600 réis em dinheiro”. Disse ainda que tinha um bilhete “para não ser presa” – quer dizer, para poder estar na rua à noite sem risco de ser detida por andar “fora de horas”, como se dizia [...] (CHALHOUB, 2012, p. 184).

É dessa forma, portanto, que é pensada não só uma mobilidade social, como também as possibilidades de sobrevivência dessas pessoas. Inclusive em momentos de recrudescimento do regime escravista quando da exploração aurífera nas Minas Gerais do século XVIII, com

o aumento do tráfico interno de escravizados e da clandestinidade do tráfico, a partir de 1850, em razão da promulgação da Lei Eusébio de Queiroz. Ou seja, trata-se de refletir, assim, a inflexão do dia-a-dia dessas pessoas, para além da ótica do trabalho escravizado. Buscamos aqui acessar e destacar sua humanidade, suas relações sociais cotidianas e a importância dessas discussões e visibilidades dessas perspectivas de liberdade no ensino de história.

Fig. 01 – Visão Frontal do Sítio Cais do Valongo



Fonte: Lima, Souza, Sene (ca. 2016).

Fig. 02 – Brinco de natureza metálica que compõe o acervo arqueológico do Sítio Cais do Valongo ao lado de iconografia de Jean-Baptist Debre.



Fonte: Lima, Souza, Sene (ca. 2016).

Fig. 03 – Figs de natureza orgânica feitas com madeira que compõe o acervo arqueológico do Sítio Cais do Valongo.



Fonte: Lima, Souza, Sene (ca. 2016).

2.2.2. Sítio Arqueológico da Assembleia

Em diálogo com as pesquisas referentes ao Sítio Cais do Valongo/Cais da Imperatriz, há ainda, o estudo do Sítio Arqueológico da Assembleia, que teve escavação coordenada por Tânia Andrade Lima na década de 2010. Esse sítio está inserido no contexto do século XVIII com depósito formado a partir do refugio urbano associado a diversos transeuntes que ali passavam e aos materiais por eles descartados (como cachimbos, faianças, porcelanas, vidros, ossos, cerâmicas e outros). Por se tratar de um espaço público, de descarte e de trânsito para diversas pessoas, houve a escolha pelo estudo das cerâmicas não vidradas a fim de acessar, materialmente, as pessoas escravizadas que circularam nesse espaço (SOUZA, LIMA, 2016; HISSA, LIMA, 2019).

De forma geral, as cerâmicas desse sítio estão associadas às funções de preparo, armazenamento, consumo, serviço e até transporte de alimentos. Por sua vez, podem ter sido utilizadas em ambientes públicos, quando relativo ao comércio de alimentos (em se tratando de peças maiores com capacidade de armazenamento e transporte) e/ou privados, quando relacionados ao preparo de alimentos (em se tratando de peças menores voltadas a produção doméstica dos alimentos) como apontam Souza e Lima (2016).

A análise tecnológica da produção cerâmica, tanto em escala nacional quanto com o cruzamento dos dados da produção europeia e africana, permitiu aos pesquisadores inferirem uma influência da produção portuguesa e das produções congoleza e angolana na manufatura das peças. Ademais, para além do estudo da cultura material em si, as fontes etnográficas e iconográficas foram utilizadas para a interpretação das peças e sua correlação com o manuseio por mulheres africanas e afrodescendentes que passaram pelo sítio durante o setecentos.

Assim, como nos mostra Tânia Andrade Lima:

Como a atividade de transportar água era feita por escravos, os chamados aguadeiros, quer para seus senhores quer para venda nas ruas, os principais usuários do poço certamente foram eles, juntamente com escravas lavadeiras. A literatura dos viajantes e a farta iconografia existente mostram sua presença maciça no entorno dos chafarizes, portando barris ou cântaros de barro para recolher água ou lavando roupa (LIMA, 2018, p. 299).

E ainda:

Encontramos também evidências de que esses artefatos estavam relacionados a diferentes escalas de comércio, cobrindo desde as trocas atlânticas até o negócio miúdo, feito pelas mulheres cativas ocupadas com o comércio ambulante. Embora possuindo traços locais, essa cerâmica não está associada, nem de longe, a uma sociedade endógena. Relaciona-se, sim, a uma sociedade aberta a diferentes escalas de interação, conjugando situações locais com outras muito mais amplas (SOUZA; LIMA, 2016, p. 44).

Fig. 04 – Visão de topo das estruturas arqueológicas evidenciadas pelas escavações do Sítio Arqueológico Rua da Assembleia.



Fonte: Lima (2018).

Fig. 05 – A - Iconografia intitulada “Aluá, limões, doces e canas-de-açúcar, os refrescos usuais nas tardes de verão” de Jean Baptiste-Debret (1826). B - Fragmentos de cerâmicas não vidradas que compõe o acervo arqueológico do sítio da Rua da Assembleia. Fonte: Coimbra (2019).



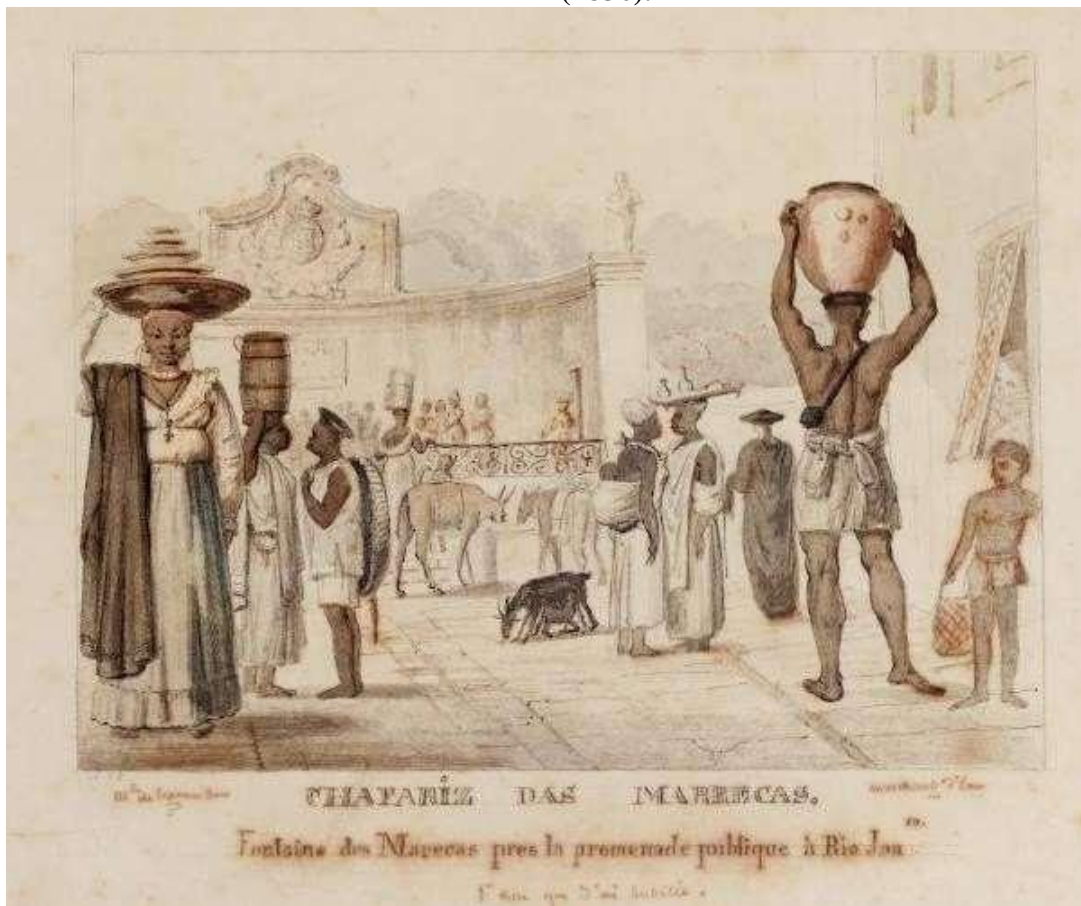
Fonte: Bandeira; Lago (2007) apud Coimbra (2019). B - Fragmentos de cerâmicas não vidradas que compõe o acervo arqueológico do sítio da Rua da Assembleia. Fonte: Coimbra (2019).

2.2.3. Sítio Arqueológico das Marrecas

O Sítio Arqueológico das Marrecas também teve suas escavações coordenadas pela professora Tania Andrade Lima durante os anos 2010. Trata-se de um espaço público de passagem, relacionado, principalmente, à captação e a disponibilização de recursos hídricos durante o século XIX, uma vez que, para além dos materiais culturais exumados durante as escavações há, em sua associação, o Chafariz das Marrecas, idealizado pelo Mestre Valentim, para o acesso à água.

Seu acervo arqueológico é composto por faianças, cerâmicas, cachimbos e outros vestígios. No entanto, a principal materialidade discutida pela bibliografia são as cerâmicas não vidradas. Essas são majoritariamente relacionadas ao período oitocentista e foram utilizadas, principalmente, para armazenamento/estocagem, transporte e produção de alimentos, tratavam-se, portanto, de panelas, frigideiras, formas, tigelas e malgas (COIMBRA, 2019).

Fig. 06 – Iconografia do antigo Chafariz das Marrecas, por Armand Pallière (1830).



Fonte: Google Arts & Culture (2023).

Como visto, as mulheres africanas, afrodescendentes e sua cultural material, eram presenças marcantes nas ruas da capitania/província do Rio de Janeiro. A bibliografia arqueológica citada ajuda a tecer o cenário que justifica a circularidade delas pela região, o aparato material que possuíam e a serventia de cada item. Esses de modo geral, podem ser associados à objetos de uso pessoal e a objetos que eram utilizados no cotidiano de trabalho dessas mulheres. De certa forma, o diálogo travado com a bibliografia da história social nos ajuda a compreender as condições de vida e o plano de fundo econômico e social da época em que viviam, contribuindo para a compreensão microhistórica da conjuntura setecentista e oitocentista na qual elas estavam inseridas.

A partir de agora, portanto, nossa preocupação está em como tirar esse conhecimento dos muros da academia e levá-lo para as aulas de história no ensino básico propondo a implementação do que Novaes (2022) chama de *Educação Patrimonial das Relações Étnico-Raciais* com um esforço de romper com a “hierarquia epistêmica” (NOVAES, 2022, p. 127).

3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Segundo Chagas (2004); Hora e Porto (2020), o campo da Educação Patrimonial pode ser pensado como uma aplicação do *Heritage Education* no Brasil, ou seja, relacionado às práticas pedagógicas no trato do patrimônio cultural do país. Inicialmente, essas ações estiveram voltadas à valorização da memória de patrimônios coloniais e imperiais, como o caso de ações desenvolvidas na cidade de Petrópolis-RJ, especialmente no Museu Imperial. Isso a partir do desenvolvimento de metodologias tradicionais por meio das quais o público ouve, passivamente, o mediador da história que se conta, com pouca abertura para trocas e interações entre o emissor e o receptor da mensagem (NOVAES, 2022).

Ao longo da década de 1980 esse cenário muda em razão da implementação de outras metodologias que propõem uma perspectiva dialógica da educação patrimonial. Ou seja, há uma mudança de paradigma na relação ensino-aprendizagem, uma vez que se compreende que o conhecimento é uma rede de trocas. Nessa rede, todos os sujeitos envolvidos, educadores e educandos, são capazes de trocar saberes entre si no contexto da ação educativa. Entretanto, algumas questões ainda se colocam à mesa. Uma delas diz respeito ao fato de, embora tenha havido um panorama crítico acerca da circularidade dos saberes, restaram ainda lacunas a respeito de qual o tipo de conhecimento que estava outrora sendo valorizado.

[...] uma Educação Patrimonial dialógica, não significa que está diretamente constituída por uma pedagogia afrocentrada, quilombista, baseada no perspectivismo ameríndio ou mesmo antirracista e afro-religiosa. Isso indica que existem necessidades planetárias que permanecem alijadas da estruturação de um ensino- aprendizagem mais exequível, didático e proporcionalmente pensado, principalmente no Brasil onde, segundo o IBGE 2010, 51,1% da população brasileira e 70,8% no Nordeste é constituída de pretos, pardos e indígenas (NOVAES, 2022, p. 124).

A reflexão da autora vai ao encontro das propostas sugeridas ao longo deste texto na medida em que buscamos observar criticamente a história e a memória de mulheres africanas e afrodescendentes que atuaram como trabalhadoras escravizadas, entre os séculos XVIII e XIX, que, por meio do trabalho e de outras possíveis formas de aquisição, conseguiram adquirir bens materiais. Assim que, o compromisso que temos é justamente o de contar essas histórias do ponto de vista de pessoas comuns e seu cotidiano na cidade do Rio de Janeiro de forma que discentes e docentes possam não só pensar criticamente a história local e criar laços de empatia com essas mulheres, uma vez que são pessoas comuns, bem como vê-las para além de sujeitos passivos na sociedade escravista – desprovidas de sentimentos, posses, ambições, relações interpessoais, circularidades e outros parâmetros comuns à vida cotidiana (FERREIRA; ROCHA; OLIVEIRA, 2016).

Para isso, propomos a organização de uma sequência didática, distribuída em duas sessões de oficinas. A estratégia pela implementação da sequência didática deu-se pelo fato de essa metodologia estar vinculada a práticas do ensino-aprendizagem que propõem a construção coletiva do conhecimento. Isso porque se caracteriza como um caminho de construção da aula na qual os alunos e os professores são expostos a uma situação-problema para que ao longo das aulas sejam buscadas, conjuntamente, soluções para a questão (PEREIRA; ROCHA; OLIVEIRA, 2016).

No presente trabalho, nossa problemática junto aos alunos envolveria alguns questionamentos, como:

- a. É possível pensar a cidade como um local de estudo da história?
- b. Como poderíamos fazer para conhecer a história de pessoas escravizadas que viveram no passado, em nossa cidade?

Pretende-se evocar essas e outras questões junto aos alunos, em linguagem acessível para que a provocação seja pensada e melhor elaborada de modo coletivo. Conforme Antoni Zabala:

[...] acreditamos que a opção de começar pelas sequências se justifica se, tal como já mencionamos nos capítulos anteriores, levamos em conta a importância capital das intenções educacionais na definição dos conteúdos de aprendizagem e, portanto, do papel das atividades que se propõem. Desta forma, haverá uma grande diferença entre um ensino que considere conteúdo de aprendizagem, por exemplo, a observação dos fenômenos naturais, e o que situe num lugar de destaque as atitudes ou determinadas habilidades sociais, o que determinará um tipo de conteúdo, algumas atividades e, sobretudo, um tipo de sequência (ZABALA, 1998, p. 54).

Sobre a ideia de uma proposta que permita a construção coletiva, o mesmo autor adverte que:

[...] a aprendizagem é uma construção pessoal que cada menino e cada menina realizam graças à ajuda que recebem de outras pessoas. Esta construção, através da qual podem atribuir significado a um determinado objeto de ensino implica a contribuição por parte da pessoa que aprende, de seu interesse e disponibilidade, de seus conhecimentos prévios e de sua experiência. Em tudo isto desempenha um papel essencial a pessoa especializada, que ajuda a detectar um conflito inicial entre o que já se conhece e o que se deve saber, que contribui para que o aluno se sinta capaz e com vontade de resolvê-lo, que propõe um novo conteúdo como um desafio interessante cuja resolução terá alguma utilidade, que intervém de forma adequada nos progressos e dificuldades que o aluno manifesta, apoiando-o e prevendo, ao mesmo tempo, a atuação autônoma do aluno. É um processo que não só contribui para que o aluno aprenda certos conteúdos, mas também faz com que aprenda a aprender e que aprenda que pode aprender. Sua repercussão não se limita ao que o aluno sabe, igualmente influi no que sabe fazer e na imagem que tem de si mesmo (ZABALA, 1998, p. 63).

3.1. Oficinas de arqueologia e o ensino de história: um experimento interdisciplinar para a educação das relações étnico-raciais e de gênero

Dadas as reflexões conceituais a respeito da sequência didática, nossa proposta consiste efetivamente em propor duas aulas, que aqui chamaremos de “oficinas”, devido ao seu caráter prático, relacionado à perspectiva do aprender a fazer/aprender a aprender. Algo que pretende fugir do escopo de uma aula expositiva tradicional. Assim que, a primeira oficina, intitulada *Escavando o Passado: Oficina prática de Arqueologia*, teria como objetivo suscitar a curiosidade sobre a ciência arqueológica, seus principais objetivos, conceitos e os instrumentos de trabalho usado pelos arqueólogos e a interação com discentes a partir da construção conjunta de uma unidade de escavação.

A ideia seria, portanto, introduzir uma conversa sobre o fazer da arqueologia. Com o uso de imagens projetadas no Datashow, mas também por meio do manuseio de instrumentos de trabalho do pesquisador, oportuniza-se a construção de um conjunto de conceitos relacionados a essa ciência. A finalidade é a de que os discentes travem um primeiro contato com a disciplina. Importante pontuar que, desde o início da oficina, nossa intenção é saber

dos alunos o que eles entendem e conhecem por arqueologia para, assim, conduzir o diálogo a partir de seus conhecimentos prévios. Dessa forma, serão valorizados esses múltiplos saberes em diálogo: tanto o científico, com a apresentação da disciplina, seus métodos, teorias e técnicas como o compartilhado pelos discentes, de acordo com o que sabem e com o que procede do imaginário popular a respeito dessa ciência.

Em seguida, buscando finalizar essa primeira atividade, proporíamos uma construção simulada de uma unidade de escavação arqueológica, ou seja, um artefato pedagógico que serviria de modelo para um sítio arqueológico. Essa etapa consistiria em juntar um pequeno grupo de estudantes ao redor de uma mesa e com materiais como um aquário, ao menos três tipos distintos de sedimentos, objetos arqueológicos para fins didáticos e escalas de até 5 centímetros.

Juntos do arqueólogo mediador e do docente que ministra aulas, os discentes seriam orientados a montarem essa unidade de escavação, que simularia a formação de um depósito arqueológico. Em seguida, o grupo discutiria junto uma metodologia de escavação. Essa seria, assim, a primeira atividade da sequência didática – que poderia ter em torno de 02 (duas) horas de duração, dividida em 30min iniciais para a apresentação conceitual em slide, 1h para a montagem e a elaboração da estratégia de escavação da unidade e 30min para uma discussão final com os discentes acerca da atividade realizada e para explanação de eventuais dúvidas e trocas de experiências.

A segunda oficina da sequência didática, consistiria no encerramento das atividades, poderia se dar a partir de uma saída a campo com a mesma turma de discentes que participaram da primeira parte desta sequência – caracterizando, assim, um requisito para a participação. Nessa oficina intitulada *Atravessando paisagens e materialidades: os pontos de memória do trânsito de mulheres e miudezas na cidade do Rio de Janeiro* a ideia seria realizar um circuito pelos três sítios arqueológicos citados anteriormente, o Cais do Valongo/Cais da Imperatriz, o Marrecas e o Assembleia, apresentando esses espaços e narrando a respeito da vida cotidiana de mulheres africanas e afrodescendentes de acordo com o que vimos anteriormente na segunda parte deste artigo.

De modo que, após a apreensão do conteúdo conceitual e da compreensão da formação e da escavação de um sítio simulado, os alunos e as alunas tivessem a oportunidade de ir a campo para conhecer sítios arqueológicos reais. Poderíamos nessa etapa priorizar, o Cais do Valongo, onde eles poderão ver um bloco testemunho da escavação, os vestígios do próprio Cais.

Para encerrar essa segunda atividade e a sequência didática, os alunos deverão elaborar um breve relatório de campo, de no máximo 02 páginas, elencando as apreensões acerca da ciência arqueológica e a história dos sítios junto com as informações passadas em campo sobre cada um dos sítios visitados. Neste material devem conter fotos, desenhos e as impressões pessoais dos alunos sobre a atividade realizada além da importância desse estudo para sua formação.

Conforme o observado, trata-se de uma proposta com elementos procedimentais e atitudinais, já que é um estudo que pretende ampliar o tratamento dos conteúdos cognitivos. Dessa forma, a proposta visa, por meio da introdução dos alunos aos procedimentos de pesquisa, mobilizar sentimentos de empatia, identificação e emoções com os grupos aqui estudados, para além dos blocos de conhecimento listados no currículo da disciplina história.

Tabela 01 – Plano da Sequência-Didática

Disciplina: História

Tema: Mulheres e miudezas: uma proposta de educação patrimonial e de gênero para as relações étnico-raciais

Segmento: 1ª Série do Ensino Médio

Tempo de execução:
Duas

oficinas com o total de 06h de duração.

Metodologia: Sequência-didática envolvendo.

Objetivos Geral:

- Entender a cidade como extensão da sala de aula, observando a cultura material como fonte a ser apropriada para se conhecer a história.

1. Oficina 01:
Escavando o Passado: Oficina prática de Arqueologia (2h)

Objetivos Específicos:

1. Acessar locais que, no passado, demarcavam a atuação cotidiana de mulheres ganhadeiras africanas e afrodescendentes;
2. Compreender as diferentes formas trabalho no interior do estatuto da relação escravista;
3. Visualizar a ascensão social de mulheres através do trabalho de ganho.

2. Oficina 02:
Atravessando paisagens e materialidades: os pontos de memória do trânsito de mulheres e miudezas na cidade do Rio de Janeiro (4h)

Atividade proposta: a fim de repensar nossas práticas pedagógicas, sugere-se a realização de duas oficinas, uma teórico- prática e outra com saída a campo como forma de extroversão do conhecimento acadêmico apropriado pelos discentes, durante as aulas de história.

Cronograma da Oficina 01: A atividade está prevista para durar 2 horas e pode ser realizada em horário de aula.

Cronograma da Oficina 02: A atividade está prevista para durar 4 horas e deve ser realizada fora do horário de aula, de preferência, em um sábado, para melhor aproveitamento.

Local da Oficina 01: Colégio Pedro II.

Local da Oficina 02:

Ponto 01: Sítio Arqueológico Marrecas

Ponto 02: Sítio Arqueológico

Assembleia

Ponto 03: Sítio Arqueológico Cais do Valongo/Cais da

Imperatriz

Avaliação: serão realizadas duas formas avaliativas para verificação da apreensão do conteúdo. Uma avaliação referente a oficina 01, a montagem e a proposta de escavação da unidade arqueológica. E outra, referente a oficina 02, no qual os alunos deverão elaborar um breve relatório de campo, de no máximo 02 páginas, elencando a história e as informações discutidas em campo de cada sítio visitado, fotos, desenhos e suas impressões pessoais sobre a atividade realizada e a importância desse estudo para sua formação. Espera-se que, ao logo do processo de avaliação, os alunos demonstrem, por meio de suas produções, estarem em processo de instrumentalização conceitual acerca do conhecimento da ciência arqueológica e seu papel de salvaguardar o patrimônio material dos nossos antepassados, reconhecendo o legado material de sua (re)existência.

5 CONCLUSÕES

O presente trabalho buscou abordar, seguindo os parâmetros da pedagogia crítica e pós-crítica, a possibilidade de se contar uma outra história de mulheres africanas e afrodescendentes em diáspora, na conjuntura dos séculos XVIII e XIX no Centro Histórico da cidade do Rio de Janeiro. Em nossa sugestão de intervenção pedagógica, o objetivo foi apresentar o espaço da cidade como extensão da sala de aula observando a cultura material dessas mulheres como fonte a ser apropriada pelo ensino de história.

Colocamos esses sujeitos dessa forma, como agentes de sua própria história, na medida em que transitavam por diferentes lugares, como vimos, pelo espaço de ruas, da Zona Portuária e da praça de um Chafariz levando consigo uma série de materialidades, desde itens pessoais até objetos de trabalho. Na atualidade, seus descendentes se mostram presentes, visíveis e resistentes (como elas) no cotidiano da cidade do Rio de Janeiro. Desta forma, observamos que sobre esses cenários e com seu tráfego por esses locais, elas foram capazes não só de elaborar outras relações de trabalho, no seio da escravidão, como de se relacionar com outros transeuntes efetuando a compra e a venda de mercadorias, produtos e serviços, estabelecendo redes de contatos e sociabilidades, relações e processos que devem ser levados à sala de aula. Ficou evidente, através da montagem das oficinas propostas que, seguindo as observações da Arqueologia Pública por meio da Educação Patrimonial e em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais podemos, enfim, estabelecer trocas seguras e profícuas com o campo de ensino de história. A sequência didática apresentada, por meio do uso do modelo de um sítio arqueológico como artefato pedagógico, visa a uma abordagem de um tema tradicional dos currículos escolares – a diáspora e seus desdobramentos – por meio da problematização de questões étnico-raciais presentes no nosso tempo, introduzindo uma perspectiva de gênero.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, Camilla. Resistência cultural e reconstrução de identidades: um olhar sobre a cultura material de escravos do século XIX. **Revista de História Regional**, v. 3, n. 2, 1998.

BORBA, Fernanda. A cultura material de populações africanas e afrodescendentes em coleções arqueológicas da Baía Babitonga (Santa Catarina): usos e práticas negras no passado. **XXVIII Simpósio Nacional de História. Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios**. p. 1-16. 2015.

BRITO, Patrícia Carolina Letro. O Cais do Valongo: comércio e participação escrava. In: SANTOS, S. Vanicléia; SYMANSKI, P. C. Luís; HOLL, Augustín. In: **Arqueologia e história da cultura material na África e na diáspora africana**. Brazil Publishing, 2019.

CHAGAS, Mario. Diabruras Do Saci Museu, Memória, Educação e Patrimônio. IPHAN – **Musas Revista Brasileira de Museus e Museologia**. Brasília IPHAN, n. 1, p. 136-146, 2004.

CHALHOUB, Sidney. **A força da escravidão**. Editora Companhia das Letras, 2012.

COIMBRA, Marina Duque. As negras ceramistas do século XIX: hierarquia e gênero no Rio de Janeiro escravista. **Anais da 9ª SIAC da UFRJ**, 2018.

COIMBRA, Marina Duque. **Vez e voz: negras ceramistas no Rio de Janeiro**. 2019. (Bacharelado em Arqueologia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

DIAS, M. G. Julia. **As jarras de barro da casa: gênero, raça e classe no casarão oitocentista em Pelotas/RS**. 2017. Monografia (Bacharelado em Arqueologia) – Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2017.

DURAN, Leandro D. et al. Educando Embaixo D'Água: O Ensino de Arqueologia Subaquática no Brasil (1992-2014). **Revista Habitus-Revista do Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia**, v. 12, n. 2, p. 257-270, 2014.

FARIA, Sheila de Castro. Mulheres forras-riquezas e estigma social. **Tempo**, n. 9, p. 65-92, 2000.

FERREIRA, Mário César Alves; ROCHA, Zenaide de Fátima Dante Correia; OLIVEIRA, Marilu Martens. Ensinando história: produção de uma sequência didática sobre as representações do negro no Brasil. **Revista Polyphonia**, v. 27, n. 1, p. 591-607, 2016.

FREITAS, Fernando de Vieira. As negras quitadeiras no Rio de Janeiro do século XIX pré-republicano: Modernização urbana e conflito em torno do pequeno comércio de rua. **Tempos Históricos**, v. 20, n. 1, p. 189-217, 2016.

FUNARI, Pedro Paulo A.; ROBRAHN-GONZÁLEZ, Erika M. Ética, capitalismo e arqueologia pública no Brasil. **História (São Paulo)**, v. 27, p. 13-30, 2008.

FUNARI, Pedro Paulo. **Arqueologia**. 3ª Ed., 3ª Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.
GARRAFFONI, Senna Renata. Arqueologia pública: diálogos sobre experiências e práticas no Brasil. In: CAMPOS, Juliano Bitencourt; RODRIGUES, Marian Helen da Silva Gomes;

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. **A multivocalidade da arqueologia pública no Brasil: comunidades, práticas e direito**. 2017.

HISSA, Sarah de Barros Viana; LIMA, Tania Andrade. Cachimbos brancos da região do Valongo: o cachimbo cosmopolita no Rio de Janeiro oitocentista. **Revista de Arqueologia**, v. 32, n. 2, p. 61-85, 2019.

HORA, Juliana Figueira da; PORTO, Vagner Carvalheiro. Patrimônio cultural, arqueologia pública e educação patrimonial: multivocalidade e interdisciplinaridade. **Veredas. Revista Interdisciplinar de Humanidades**, v. 3, n. 6, p. 141-156, 2020.

KARASCH, Mary C. **A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)**. 2000.

LARA, Sílvia Hunold. **Sedas, panos e balangandãs: o traje de senhoras e escravas nas cidades do Rio de Janeiro e de Salvador (século XVIII)**. Brasil: colonização e escravidão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 177-191, 2000.

LIMA, Andrade Tania. Arqueologia urbana no centro do Rio de Janeiro: o sítio da Assembleia, século XVIII. In: **Mesas Luso-brasileiras: alimentação, saúde e cultura**. Vol. II. Org.:

SOARES, Carmen; RIBEIRO, Gomes Silva Cilene da. p. 295-303. 2018.

LIMA, Tania Andrade; SOUZA, Marcos André Torres de, Marcos; SENE, Glaucia Malerba. **Tecendo a segunda pele: a proteção contra o mal entre os escravos do Valongo**, Rio de Janeiro, século XIX. p. 1-40, ca. 2016.

MATTOSO, Kátia M. de Queirós. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo. Brasil: Brasiliense, 1982. pp. 140.

NOVAES, Luciana de Castro Nunes. Por uma educação patrimonial das relações étnico-raciais. **Revista de Arqueologia**, v. 35, n. 1, p. 118-138, 2022.

OLIVEIRA, Bruna de Almeida. A joalheria afro-brasileira no Rio de Janeiro oitocentista: signos de embelezamento, proteção e cura. **Anais da 29ª UERJ Sem Muros**, Semana de Iniciação Científica, 2019.

PAIVA, França Eduardo. **Celebrando a alforria: amuletos e práticas culturais entre as mulheres negras e mestiças no Brasil**. In: JANCSÓ, István; KANTOR, Iris (orgs.) Festa: cultura e sociabilidade na América Portuguesa, vol. II, São Paulo, FAPESP, p. 502-518, 2001.

SÁ, Renata de Góes Barbosa de. **A força de mulheres e miudezas. Estudos sobre práticas de consumo por mulheres negras na arqueologia da diáspora africana no Brasil**. 2022. 86 fls. Monografia. (Bacharelado em Arqueologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SAMPECK, Kathryn Elizabeth; FERREIRA, Lucio Menezes. Delineando a arqueologia afro-latino-americana. **Vestígios-Revista Latino-Americana de Arqueologia Histórica**, v. 14, n. 1, p. 141-168, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica. p. 156. 1999.

SINGLETON, Theresa A.; TORRES, Marcos André. Reflexões sobre a arqueologia da diáspora africana no Brasil. **Vestígios-Revista Latino-Americana de Arqueologia Histórica**, v. 7, n. 1, p. 212-219, 2013.

SOUZA, Marcos André Torres de. A vida escrava portas adentro: uma incursão as senzalas do Engenho de São Joaquim, Goiás, século XIX. **Revista Maracanan**, v. 7, n. 7, p. 83-109, 2011.

SOUZA, Marcos André Torres de. Introdução: Arqueologia da diáspora africana no Brasil. **Vestígios-Revista Latino-Americana de Arqueologia Histórica**, v. 7, n. 1, p. 9-19, 2013.

SOUZA, Marcos André Torres de; ANDRADE Lima, Tania de. Hibridismo e inovação em cerâmicas coloniais do Rio de Janeiro, séculos XVII e XVIII. **Urbania. Revista latinoamericana de arqueología e historia de las ciudades**, v. 5, p. 21-60, 2016.

SUGUIMATSU, C. Isabela. O vestuário dos escravos entre representação e materialidade. **Revista Habitus**, v. 15, n.2, p. 221-240, jul. – dez. 2017.

SUGUIMATSU, Isabela C. **Atrás dos panos: vestuário, ornamentos e identidades escravas**. 2016. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2016.

SYMANSKI, Luís Cláudio P.; SOUZA, Marcos André Torres de. O registro arqueológico dos grupos escravos: questões de visibilidade e preservação. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, v. 33, p. 215-243, 2007.

SYMANSKI, Luís Cláudio Pereira. A arqueologia da diáspora africana nos Estados Unidos e no Brasil: problemáticas e modelos. **Afro-Ásia**, n. 49, p. 159-198, 2014.

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

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed. 1998.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos Orixás e aos guias da minha amada religião de Umbanda que me concederam todas as graças e forças necessárias nos últimos anos, sem os quais essa trajetória seria praticamente impossível. Logo, este trabalho é dedicado a essa nobre ancestralidade que me acompanha.

Agradeço à minha família. Meus pais Jane e Reginaldo por confiarem em mim e investirem incansavelmente nos meus estudos. Aos meus irmãos Gabriel e Roberta por todo amor e companheirismo mesmo à distância. À minha tia Janete e à minha avó Jurema pelo amor incondicional e torcida em todas as etapas. Amo vocês, família!

Agradeço aos meus amigos e amigas. De Guadalupe, dos Colégios e Cursos, irmãs e irmãos de Santo, da Graduação, do Trabalho, da Capoeira e da Especialização. Um obrigada especial à Isabella pela amizade desde a graduação e, sobretudo, pelo abstract deste material!

Agradeço a todos os professores e as professoras que tive nesta vida. De modo especial, aos docentes do programa no qual estou me formando por terem me aceitado com generosidade na especialização, ainda que minha formação não envolva à docência. Esse aceite e a compreensão acerca de minha permanência, mesmo com as excessivas viagens, me permitiu ter contato com o universo apaixonante, envolvente e desafiador que é a educação. Isso marcou minha trajetória, obrigada!

Agradeço, especialmente, por todas as trocas e gostosas conversas, à minha orientadora do Colégio Pedro II, Lívia Scheiner.