



PROF HISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
PROFHISTÓRIA

JACKELINE SAMARA MACIEL DA SILVA

**ESCAVANDO CONHECIMENTOS:
PATRIMÔNIO ARQUEOLÓGICO MARACÁ NO ENSINO DE HISTÓRIA DO
AMAPÁ**

MACAPÁ- AP

JULHO 2018

JACKELINE SAMARA MACIEL DA SILVA

**ESCAVANDO CONHECIMENTOS:
PATRIMÔNIO ARQUEOLÓGICO MARACÁ NO ENSINO DE HISTÓRIA DO
AMAPÁ**

Trabalho de Conclusão de Mestrado apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA - da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Cecília Maria Chaves Brito Bastos

Pesquisa financiada pela CAPES por meio de bolsa.

Macapá - AP
Julho/2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá
Bibliotecária Orinete Costa Souza CRB-11/920

907

S586e Silva, Jackeline Samara Maciel da.

Escavando conhecimentos: patrimônio arqueológico Maracá no ensino de História do Amapá / Jackeline Samara Maciel da Silva; orientadora, Cecília Maria Chaves Brito Bastos. - Macapá, 2018.

120 f.

Dissertação (Mestrado) – Fundação Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História.

1. Cultura Maracá. 2. Povos indígenas. 3. Ensino de história. 4. Educação Patrimonial. I. Bastos, Cecília Maria Chaves Brito, orientador. II. Fundação Universidade Federal do Amapá. III. Título.

JACKELINE SAMARA MACIEL DA SILVA

Esta dissertação foi julgada e aprovada pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Amapá.

Banca Avaliadora

Prof^a. Dr^a. Cecília Maria Chaves Brito Bastos
(Orientadora - UNIFAP)

Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho
(Membro - UFPA)

Prof. Dr. Giovanni José da Silva
(Membro - UNIFAP)

Prof^a. Dr^a. Simone Garcia Almeida
(Suplente Interno - UNIFAP)

Prof. Dr. Dorival da Costa dos Santos
(Suplente Externo - UNIFAP)

Data da defesa ____/____/____

Resultado: _____

Dedico este trabalho à minha família, que sempre me incentivou em todas as etapas importantes de minha vida, em especial a Heitor, meu primeiro e mais lindo “produto”.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me concedido força e sabedoria para chegar até aqui. A ele toda honra e glória.

À minha mãe Graça, que sempre me incentivou a estudar com afinco e perseverança buscando a realização de meus sonhos.

Ao meu marido David, sempre disposto a ajudar, a me dar apoio em todo o processo e ser o companheiro de todas as horas. Se eu consegui chegar até aqui, devo isso a você também.

Ao meu pequeno Heitor, que iniciou sua jornada de vida junto com a minha trajetória nesse mestrado. Aquele que cada sorriso me deu ânimo para superar as adversidades.

Ao meu irmão Astengo e cunhada Aila por cuidarem do meu bem mais precioso, meu filho Heitor.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Cecília Maria Chaves Brito Bastos, que com habilidade e paciência forneceu-me o amparo intelectual necessário para concluir este processo.

À Fundação CAPES, pela bolsa recebida durante todo curso.

Aos colegas de turma do Profhistória 2016/UNIFAP que partilharam as angústias, sabores e dissabores de sermos os pioneiros deste mestrado profissional, e sobretudo por darem exemplos diários de superação e perseverança.

Aos professores do Profhistória 2016/UNIFAP pela dedicação e conhecimento, que ampliaram meu horizonte e me capacitaram a fazer escolhas tão relevantes.

Ao corpo técnico-administrativo, docentes e discentes da EMEF Cacilda Ferreira Vasconcelos pela compreensão, apoio e incentivo.

Agradeço ainda, às amigas e professoras da selva, pelos sorrisos e momentos de descontração.

Enumerar aqui todos aqueles que me auxiliaram nessa caminhada não é fácil, mas registro a minha imensa gratidão por todos que, de alguma forma, estenderam suas mãos nessa fase tão especial da minha história.

"Todo patrimônio é doação do passado e parte de nosso presente contínuo".

(Michel Parent)

RESUMO

Este estudo apresenta reflexões e possibilidades de inserção da temática indígena no ensino de história, por meio da cultura arqueológica Maracá. Esta cultura é conhecida pela existência de urnas funerárias encontradas em grutas/cavernas situadas em comunidades do município de Mazagão - Amapá. As urnas funerárias expressam e revelam traços da rica e complexa herança cultural dos povos indígenas da Amazônia antiga. Utilizando a cultura Maracá como objeto de referência para o Ensino de História, objetiva-se demonstrar que é possível incluir a história e a cultura indígena no currículo oficial da Educação Básica, como uma estratégia viável de revisão da predominância da narrativa europeia sobre os coletivos indígenas no Brasil, materializando o que prevê a Lei 11.645/2008. A metodologia do trabalho configurou-se por intermédio de leituras sobre o patrimônio arqueológico amapaense, da análise de pesquisas e estudos arqueológicos realizados nas comunidades do Maracá, em Mazagão; de diagnóstico dos livros didáticos de História do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Cacilda Ferreira Vasconcelos e de ações de educação patrimonial, com oficinas de formação continuada para professores, visitas monitoradas a instituições que guardam os vestígios da Cultura Maracá: Centro de Estudos e Pesquisas Arqueológicas do Amapá- CEPAP, Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá - IEPA e Museu de Arqueologia e Etnologia do Amapá - MAE/AP, simulação de sítio arqueológico, oficinas de cerâmica com os alunos e socialização dos resultados no espaço da EMEF Cacilda Ferreira Vasconcelos. Como resultado, elaborou-se o Catálogo “Escavando Conhecimentos: Patrimônio Arqueológico Maracá na Sala de Aula” e um “Vídeo-Documentário”, produtos que expressam e divulgam as atividades de educação patrimonial com base na materialidade da cultura Maracá, suporte para ressignificação dos povos antigos no espaço escolar, para o reconhecimento e a valorização dessa cultura na História do Amapá.

Palavras-Chave: Ensino de História. Cultura Maracá. Povos Indígenas. Educação Patrimonial. Catálogo.

ABSTRACT

This study presents reflections and possibilities of insertion of the indigenous theme in the teaching of history, through the Maracá archaeological culture. This culture is known for the existence of funerary urns found in grottoes/caves located in communities of the municipality of Mazagão-Amapá. Funerary urns express and reveal traces of the rich and complex cultural heritage of the indigenous peoples of the ancient Amazon. Using the Maracá culture as a reference point for History Teaching, it aims to demonstrate that it is possible to include indigenous history and culture in the official curriculum of Basic Education as a viable strategy to review the predominance of the European narrative about the indigenous collectives in Brazil, materializing the provisions of Law 11,645/2008. The methodology of the work was based on readings on the archaeological patrimony of Amapá, on the analysis of research and archaeological studies carried out in the communities Maracá, Mazagão; of diagnosis of the textbooks of History of the 5th grade from Cacilda Ferreira Vasconcelos municipal School of elementary School (EMEF) and patrimonial education actions, with continuous training workshops for teachers, monitored visits to organizations that keep the traces of Maracá Culture: Center of Archaeological Studies and Researches of Amapá - CEPAP, Institute of Scientific and Technological Researches of the State of Amapá - IEPA and Museum of Archeology and Ethnology of Amapá - MAE/AP, archaeological site simulation, pottery workshops with students and socialization of results at Cacilda Ferreira Vasconcelos EMEF space. As a result, the Catalog "Excavating Knowledges: Maracá Archaeological Patrimony in the Classroom" and a "Video-Documentary" were produced, products that express and disseminate patrimonial education activities based on the Maracá culture's materiality, support for the re-signification of old peoples in the school space, for the recognition and appreciation of this culture in the History of Amapá.

Keywords: History Teaching. Knowledge and Practice in School Space. Maracá Culture. Indigenous Peoples. Patrimonial Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 PATRIMÔNIO ARQUEOLÓGICO MARACÁ: BUSCANDO DIÁLOGOS ENTRE CULTURA MATERIAL E ENSINO DE HISTÓRIA	20
2.1 Cultura Maracá: possibilidades para o ensino de história local.....	20
2.2 Cultura arqueológica Maracá: vestígios para o ensino em sala de aula	27
3 CAMINHOS PARA A INSERÇÃO DA HISTÓRIA E DA CULTURA MARACÁ NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	49
3.1 Ensino de História e a inclusão da história e da cultura indígena no currículo escolar	49
3.2 Desafios e caminhos para implantação da história e da cultura indígena no currículo da Educação Básica no Amapá.....	56
3.3 Silêncios e representações: os coletivos indígenas nos livros didáticos.....	66
3.4 Educação Patrimonial e Cultura Maracá: possibilidades educativas.....	74
4 PRODUZINDO O MATERIAL DIDÁTICO: CATÁLOGO “ESCAVANDO CONHECIMENTOS: PATRIMÔNIO ARQUEOLÓGICO MARACÁ NA SALA DE AULA.....	80
4.1 Oficinas de formação continuada	81
4.2 Visitas monitoradas (aulas passeio).....	85
4.3 Simulação de sítio arqueológico.....	90
4.4 Oficinas de cerâmica (aula oficina).....	97
4.5 Apropriação da cultura Maracá no ambiente escolar	102
4.6 Catálogo - Escavando Conhecimentos: patrimônio arqueológico Maracá na sala de aula.....	109
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS.....	114
ANEXOS.....	120

LISTA DE IMAGENS

Figura 1: Mapa dos sítios arqueológicos do Amapá.....	30
Figura 2: Mapa aberto do estado do Amapá, localizando a região do Maracá/ Mazagão.....	36
Figura 3: Mapa com visão ampla da região do Maracá.....	37
Figura 4: Mapa com visão aproximada da região do Maracá e seus dezenove sítios arqueológicos.....	37
Figura 5: Urnas encontradas em uma das grutas no Maracá.....	40
Figura 6: Urna antropomorfa pertencente a reserva técnica do NuPArq/IEPA.....	41
Figura 7: Urnas antropomorfas masculinas e femininas da reserva técnica do CEPAP/UNIFAP.....	43
Figura 8: Réplicas de urnas Maracá confeccionadas com gesso e papel machê.....	46
Figura 9: Urnas Maracá em exposição realizada pelo Museu Joaquim Caetano na Fortaleza de São José de Macapá.....	47
Figura 10: Corpo docente, equipe técnico-administrativa da EMEF Cacilda Vasconcelos e palestrante do MAE/AP.....	82
Figura 11: Visita à reserva técnica do Centro de Estudos e Pesquisas Arqueológicas do Amapá- CEPAP/UNIFAP.....	83
Figura 12: Sítio- escola da Universidade Federal do Amapá-UNIFAP.....	84
Figura 13: Visita ao sítio arqueológico da UNIFAP.....	85
Figura 14: Aula passeio ao Núcleo de Arqueologia do IEPA.....	87
Figura 15: Primeiro contato com o patrimônio arqueológico Maracá.....	88
Figura 16: Simulação de sítio arqueológico na escola.....	92
Figura 17: Desenho do jogo “História dos cacos”.....	96
Figura 18: Oficina de cerâmica “Caretas Maracá”.....	99
Figura 19: Oficina de cerâmica “Brincadeiras com argila”.....	101
Figura 20: Objetos de cerâmica pintados com grafismos Maracá.....	106
Figura 21: Desfile com grafismos Maracá em roupas jeans.....	107
Figura 22: Pannel com os desenhos escolhidos pelos funcionários da escola.....	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pesquisas arqueológicas realizadas na região do Maracá, município de Mazagão – AP.....	35
Quadro 2: Sítios arqueológicos da região do Maracá.....	38
Quadro 3: Livros didáticos de História do 5º ano utilizados no diagnóstico.....	69
Quadro 4: Atividades de Educação Patrimonial desenvolvidas na escola.....	79
Quadro 5: Cronograma de atividades por turma.....	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEPAP – Centro de Estudos e Pesquisas Arqueológicas do Amapá

PCN`s - Parâmetros Curriculares Nacionais

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

MPEG – Museu Paraense Emílio Goeldi

CNSA – Cadastro Nacional de Sítios Arqueológicos

IEPA – Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Amapá

MAE/AP – Museu de Arqueologia e Etnologia do Amapá

IBRAM – Instituto Brasileiro de Museus

MEC – Ministério da Educação

DCN`s – Diretrizes Curriculares Nacionais

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SEBRAE – Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas do Amapá

NUPARQ – Núcleo de Pesquisas Arqueológicas

1 INTRODUÇÃO

O Trabalho de Conclusão de Mestrado começou a ser pensado antes mesmo do início das aulas do ProfHistória. Como professora de escolas do Ensino Fundamental (Escola Municipal de Ensino Fundamental Cacilda Ferreira Vasconcelos e Escola Estadual Rodoval Borges Silva) sempre vivenciei na minha prática pedagógica e observei na prática de vários outros colegas professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano) a carência de conteúdos a respeito da História e da Cultura dos Indígenas na História do Amapá. Temática silenciada em sala de aula ou reproduzida com visões generalizantes, de forma a cristalizar os povos indígenas no passado colonial, sem presente e sem futuro. Percebi, então, o quanto o silenciamento e as distorções a respeito da temática indígena me incomodavam. Principalmente, porque existe uma legislação, a Lei Federal N. 11.645/2008, que prevê a obrigatoriedade de inserção da história e cultura indígena em sala de aula, mas que nas escolas é, também, silenciada.

Minhas inquietações como professora me instigaram a querer sempre saber mais sobre a temática indígena. Deste modo, realizei estudos em dois cursos de especialização (História do Amapá e Educação Especial e Inclusiva), perseguindo essa temática, e cheguei até ao Mestrado em Ensino de História (ProfHistória), querendo cada vez mais me lançar na empreita de estudar a rica diversidade indígena do Estado do Amapá.

A temática sobressai ainda mais durante as enriquecedoras e inquietantes aulas de História do Ensino de História, disciplina do Mestrado, ministrada pelo Professor Giovani José da Silva. Nessas aulas, despertei, cada vez mais, para a necessidade de problematizar sobre a História e a Cultura Indígena no espaço escolar, compreendendo a necessidade de aproximar a disciplina História do cotidiano dos alunos, por meio de momentos de reflexão acerca de sua realidade. Da mesma forma, percebi a urgência em utilizar novas linguagens e abordagens para tornar as aulas de História um espaço de construção do saber dinâmico, marcado pela dialogicidade entre professor e aluno, entre teoria e prática, como sempre o Professor Giovani referiu nas aulas e em seus livros e artigos.

A necessidade de mudar minha prática em sala de aula ganhou força com a leitura de textos das disciplinas História Local e História Oral. Esta última, ministrada

pela Professora Cecília Bastos no Centro de Estudos e Pesquisas Arqueológicas do Amapá (CEPAP), trouxe proximidade aos vestígios arqueológicos e foi fundamental para suscitar questionamentos acerca das concepções eurocêntricas sobre os grupos indígenas que viveram nas terras amapaenses e, ainda, a compreensão de suas contribuições para a valorização do nosso patrimônio cultural para o ensino de História do Amapá.

Desta forma, interessei-me em propor reflexões e possibilidades de inserção da temática indígena no espaço escolar, por meio do diálogo entre o ensino de história, a educação patrimonial e a arqueologia, utilizando como referência o patrimônio arqueológico Maracá. Assim, iniciamos um estudo sobre a cultura material dos povos indígenas que deixaram suas marcas no espaço geográfico amapaense, antes da colonização portuguesa.

Diante da necessidade de compreender o porquê de existirem dúvidas, desconhecimentos, silenciamentos e esquecimentos sobre a história e cultura dos povos indígenas do Amapá no espaço escolar, começamos a indagar e buscar respostas para o seguinte questionamento: De que maneira podemos utilizar no Ensino de História os aportes teóricos e metodológicos da arqueologia e da educação patrimonial para pesquisar o patrimônio arqueológico Maracá a fim de construir e/ou ressignificar a identidade dos povos indígenas na sala de aula, sobretudo aqueles que deixaram vestígios num tempo pretérito?

Como hipótese inicial considerei que a despeito dos marcos legais estabelecidos quanto a inclusão da cultura e história dos povos indígenas, como temática a ser trabalhada no ensino de história, há ainda muito que se caminhar para a implementação da legislação e da inserção deste tema nas salas de aula, devido à falta de conhecimento de professores que não tiveram em sua formação contato com a história antiga do Amapá. Contudo, a arqueologia e a educação patrimonial têm ajudado historiadores e docentes de história a compreender a cultura indígena antes da chegada dos colonizadores e, isso contribui para possível quebra de estereótipos e da invisibilidade que ainda persiste no ensino de história. Portanto, ao pesquisar o patrimônio arqueológico Maracá, utilizando contribuições de outros campos disciplinares, podemos provocar debates e reflexões mais contundentes sobre a necessidade de se conhecer e estudar a história e a cultura dos povos indígenas, além de propor metodologias e materiais didáticos como suporte para o ensino de História.

A indagação acima gerou para mim um grande desafio, pois para respondê-la e verificar se minha hipótese poderia ser corroborada teria que buscar subsídios em minha prática pedagógica. Teria que escolher em qual escola colocaria em prática o projeto de mestrado e que ano do ensino seria selecionado, com quais colegas professores poderia compartilhar essa experiência. O desafio seria convencer meus colegas professores, meus alunos, o corpo técnico-pedagógico e a direção da escola a experienciar a temática indígena no ambiente escolar. O que consegui com certa facilidade, após a apresentação do projeto “Escavando Conhecimentos: povos indígenas em sala de aula”. Assim, após várias ponderações, resolvi selecionar a Escola Municipal de Ensino Fundamental Cacilda Ferreira Vasconcelos e trabalhar com as turmas do quinto ano do Ensino Fundamental da escola.

Tomada essa decisão resolvi enfrentar e organizar este trabalho conciliando quatro objetivos: 1) investigar se os marcos legais que determinam a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Indígena estão sendo aplicados efetivamente nas salas de aula de História; 2) estudar a história da cultura Maracá - em específico as urnas funerárias – já pesquisadas por arqueólogos, como meio de provocar debates e reflexões incisivas sobre a necessidade de conhecermos e estudarmos a história e a cultura dos povos indígenas do Amapá em sala de aula; 3) provocar diálogos possíveis entre ensino de história, arqueologia e educação patrimonial, de forma a instigar os discentes quanto a valorização do patrimônio arqueológico local; 4) experienciar as possibilidades educativas para o ensino de história local, visando a utilização dos vestígios arqueológicos Maracá como ferramenta para o ensino-aprendizagem em História, por meio da elaboração de material didático.

Deste modo, posso afirmar que este Trabalho de Conclusão de Mestrado é resultado de muitas reflexões sobre a minha docência em História e inquietações acerca do silenciamento da temática indígena no espaço escolar para alunos não indígenas. Assim, partindo de tais inquietações, exponho nesta introdução uma breve apresentação da organização de cada capítulo e sua descrição metodológica.

No primeiro capítulo procurei estabelecer algumas considerações acerca da utilização da cultura material no ensino de história, entendendo-a, conforme Funari (2003), como uma das mais antigas fontes históricas que, no presente, juntam-se a outras fontes (escritas e orais). O intuito é demonstrar que a cultura material pode fornecer outras possibilidades para a história e matéria-prima para o ensino das disciplinas ligadas ao

mundo social. Além de constituir subsídio para uma prática de ensino mais dialógica entre professor e aluno. Ainda neste capítulo apresento uma síntese histórica do patrimônio arqueológico Maracá, localizado no município de Mazagão - Amapá, por meio de estudos realizados por pesquisadores paraenses e, mais recentemente, amapaenses. A finalidade é (re)conhecer a existência de povos indígenas na região do Amapá antes da chegada dos colonizadores europeus, caracterizando a rica e complexa herança cultural deixada pelos indígenas da Amazônia antiga, em particular, as urnas funerárias Maracá, encontradas no município de Mazagão - Amapá, e os significados dos rituais fúnebres praticados por esses povos.

No segundo capítulo, apresentei alguns caminhos e reflexões para trabalhar com a temática indígena na escola, utilizando os vestígios da cultura Maracá, como patrimônio e bem arqueológico importante para a História do Amapá. Desta forma, ponderei sobre a trajetória dos marcos legais que determinaram a obrigatoriedade do ensino de história e da cultura indígena na Educação Básica e amparam sua inserção no ambiente escolar (Constituição Federal de 1988; Lei Federal 11.645, de 2008; Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN`s), de 1996; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996 e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017); trabalhei um breve diagnóstico do currículo do ensino fundamental e dos livros didáticos de História do quinto ano utilizados na EMEF Cacilda Ferreira Vasconcelos, desde o período da promulgação da Lei 11.645/08 até o ano em curso (2018), de forma a verificar se a temática sobre as sociedades indígenas que está no currículo é trabalhada nos livros didáticos, utilizando como referência o trabalho desenvolvido pela autora Circe Maria Bittencourt no livro: *Ensino de História: fundamentos e métodos* (2004), que na sua terceira parte denominada: Livros e materiais didáticos de História, mostra como analisar os livros didáticos, levando em consideração três aspectos: a forma do livro, o conteúdo escolar e o conteúdo pedagógico e; por fim, destaquei a educação patrimonial como importante ferramenta para o trabalho com a temática da cultura Maracá. A proposta da metodologia de educação patrimonial constitui ferramenta fértil para o aprendizado, uma vez que sugere o envolvimento de vários saberes, sobretudo, a História e a Arqueologia. A Educação Patrimonial não se limita apenas ao patrimônio, pois ao incutir a importância da preservação, automaticamente o trabalho com os alunos despertará para a cidadania, para o respeito, para o espírito de coletividade e para o saber interagir e posicionar-se em defesa da memória e história local.

Por conseguinte, no terceiro capítulo apresentei as ações de educação patrimonial como metodologia de trabalho para a elaboração de propostas educativas e possibilidades para o reconhecimento e a valorização do patrimônio arqueológico Maracá no ensino de História do Amapá, destacando o projeto intitulado “Escavando Conhecimentos: povos indígenas em sala de aula”, que foi constituído de três fases: 1ª fase - Execução das atividades de educação patrimonial com estudantes e professores do 5º ano: oficinas de formação continuada, aulas passeio, simulação de sítio arqueológico, oficinas de cerâmica; 2ª fase - Socialização das atividades, por meio da Mostra Cultural Ameríndia, dividida em dois momentos: exposição em sala de aula e apresentação das atividades no pátio da escola; 3ª fase - Elaboração de um catálogo das atividades de educação patrimonial vivenciadas na EMEF Cacilda Ferreira Vasconcelos, contendo um vídeo-documentário das atividades e as possibilidades de inclusão do patrimônio arqueológico Maracá em sala de aula. Para o desenvolvimento da escrita do texto e das atividades de educação patrimonial que elencam o catálogo foram utilizados: o *Guia Básico de Educação Patrimonial* de Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriane Queiroz Monteiro (1999) e ainda, o *Manual de Atividades Práticas de Educação Patrimonial* de Evelina Grunberg (2007), do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

O produto didático intitulado Catálogo de atividades de Educação Patrimonial - “Escavando Conhecimentos: patrimônio arqueológico Maracá na sala de aula” – apresenta o resultado das ações de educação patrimonial na EMEF Cacilda Ferreira Vasconcelos, vivenciada por professores, alunos, corpo técnico-pedagógico e direção da escola. O Catálogo foi desenvolvido, sobretudo para os professores de História do Ensino Fundamental, mas prospectivamente pensado para atingir outros públicos que possam utilizá-lo para o trabalho com bens arqueológicos, como a Cultura Maracá.

As atividades desenvolvidas e descritas no Catálogo foram as seguintes:

- “Oficina: Educação Patrimonial e Cultura Maracá” e “Oficina: Arqueologia e Educação Patrimonial”, envolvendo os professores da escola;
- “Aula Passeio ao Núcleo de Pesquisas Arqueológicas”, “Simulação de Sítio Arqueológico”, “Oficina de Cerâmica: Caretas Maracá”, “Oficina de Cerâmica: Brincadeiras com Argila”, “Jogo da Força Arqueológica”, “História dos Cacos” e “Arqueólogos do Futuro”, com envolvimento de professores e de alunos do quinto ano;
- “Pequenos Pintores”, “Mosaico Maracá”, “Arte na Camisa”, “Grafismos em Cerâmica”, “Concursos de Desenhos” e “Desfile de Moda”, atividades apresentadas

como apropriação da Cultura Maracá pelos professores e alunos, envolvendo a comunidade escolar como um todo, incluindo os pais dos alunos participantes do projeto.

2 PATRIMÔNIO ARQUEOLÓGICO MARACÁ: BUSCANDO DIÁLOGOS ENTRE CULTURA MATERIAL E ENSINO DE HISTÓRIA

O capítulo tem como objetivo apresentar o patrimônio arqueológico Maracá e os vestígios deixados pelos povos que habitaram a região, antes da chegada dos colonizadores europeus à Amazônia, demonstrando que é possível estabelecer diálogos entre a cultura material e o ensino de História. Para tal empreitada buscou-se, primeiramente, apresentar possibilidades de abordagem da cultura material do passado, como fonte para o ensino de história e, em seguida, contextualizar o objeto de estudo, os vestígios materiais da cultura Maracá, por meio dos estudos arqueológicos realizados por pesquisadores que percorreram, desde o século XIX, as comunidades do Maracá, situadas no município de Mazagão - Amapá, local onde foram descobertas grutas/cavernas com diversas urnas funerárias em seu interior.

2.1 CULTURA MARACÁ: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL

Presentemente, alguns desafios têm-se colocado para o ensino de história na Educação Básica, sobretudo quanto à superação de métodos baseados nos livros didáticos e na memorização de conteúdos. Porém, professores-historiadores têm desenvolvido um conjunto de reflexões teóricas e proposições metodológicas para o estudo da história em sala de aula, reflexões ligadas ao tempo presente e, igualmente, ao reconhecimento das experiências dos indivíduos e das sociedades que nos antecederam, em diferentes épocas e lugares (CAIMI, 2015).

Acompanhando a tendência dessas novas propostas pensadas para o ensino de história, consideramos mobilizar os estudantes do quinto ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cacilda Vasconcelos, situada no Distrito de Fazendinha, Macapá - Amapá, para o reconhecimento e a valorização do Patrimônio Arqueológico Maracá, de forma a aproximá-los dessa cultura, por meio de ações de pesquisa e educação patrimonial em sala de aula. O patrimônio Maracá possui várias potencialidades metodológicas para

o trabalho da História escolar, visando à educação de crianças para o reconhecimento e o respeito ao patrimônio local e, conseqüentemente, para uma sólida formação histórica.

Partimos da ideia de que a escolha da temática da Cultura Maracá, como conteúdo a ser desenvolvido na disciplina escolar História, aliada à arqueologia, pode produzir conhecimentos acerca dos modos como as sociedades humanas vivenciaram os desafios da sua época, por meio de determinadas operações cognitivas e práticas e como atividade intelectual ativa e reflexiva dos estudantes. Assim, a experiência de ensino e aprendizagem da História com educandos do ensino fundamental e o trabalho com o patrimônio Maracá tem como anseio o fortalecimento da consciência crítica dos estudantes e a sua formação como cidadãos capazes da vivência democrática (BITTENCOURT, 2013; FONSECA, 1993).

O patrimônio Maracá, que será melhor caracterizado na segunda sessão deste capítulo, passou a existir, a partir de várias pesquisas arqueológicas, ocorridas desde o século XIX, no município de Mazagão, estado do Amapá. Assim sendo, este patrimônio, proveniente da cultura material, tornou-se neste trabalho uma escolha, por constituir importante fonte e ferramenta para os docentes de história e para o ensino de história local em contexto educativo. Por isso, o entendimento sobre o que é cultura material e quais as relações possíveis entre História, Antropologia e Arqueologia são fundamentais para iniciarmos o desenvolvimento da proposta que envolve a cultura Maracá.

A utilização da cultura material com o propósito de construir a História ciência somente ocorreu em meados do século XIX, período marcado pelo surgimento de novas ciências, tais como a arqueologia, a paleontologia e a antropologia. O desenvolvimento dessas três áreas influenciou o debate interdisciplinar e metodológico no campo da História, sobretudo, com a Escola dos *Annales*, a partir dos anos de 1920, que começou a ampliar seus objetos, problemas e fontes.

Burke em sua obra *Escrita da História* afirmou que “[...] a nova história começou a se interessar por virtualmente toda a atividade humana. ‘Tudo tem uma história’ [...]; ou seja, tudo tem um passado que pode em princípio ser reconstruído e relacionado ao restante do passado” (BURKE, 1992, p.11). Assim, a cultura material já vinha sendo percebida como uma fonte histórica importante (BARRETO, 2013), apesar de pouco utilizada pelos historiadores (REDE, 2012).

Com base no contexto dessa nova perspectiva é que foi possível iniciar um diálogo interdisciplinar entre as disciplinas História, Antropologia e Arqueologia, que compõem o campo das humanidades. Em meados do século XX e, sobretudo, nas décadas

iniciais do século XXI, cada uma dessas disciplinas científicas, sem perder de vista os seus objetos de estudo naquilo que lhes é mais específico, de maneiras distintas, possibilitou revisar respostas e despertar novas dúvidas, desfazendo silêncios e estigmas construídos ao longo do tempo (BARROS, 2009).

É bom notar, também, que a formação dos campos de estudo nas humanidades, entre os séculos XIX e XX, distanciou tanto algumas ciências que, por muito tempo, ficou impossível falar da História de outros povos, como os indígenas, africanos e afro-brasileiros. A falta de diálogo da História com a Antropologia e a Arqueologia negligenciou outros sujeitos em prol da Nação. A homogeneização da história nacional, por meio de um passado comum, resultou na invisibilização de experiências locais e regionais, reforçando a ideia da Europa como eixo-civilizador da “primitividade” do indígena e do africano.

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838, muito contribuiu para a formação do patrimônio, associado aos processos de formação do Estado-Nação, com a invenção de um passado comum para o povo brasileiro e a construção de uma identidade nacional, baseada nas experiências europeias, excluindo povos indígenas e afro-brasileiros. Nesse contexto, a noção de patrimônio histórico cultural também ficou restrita aos resultados das experiências europeias na América. Como observou Caimi e Cassol (2012, p. 281) “Patrimônio vinculou-se predominantemente à preservação de documentos escritos, justificando-se pela preocupação com a construção de uma origem fundante da nação brasileira.”

Contudo, nas últimas décadas do século XX, o diálogo com outras áreas da humanidade, como a Arqueologia e a Antropologia, passou a ser importante para boa parte dos historiadores que se voltaram para o cotidiano, contexto no qual se insere o estudo da cultura material (BARROS, 2009). Possibilitando que a História renovasse sua metodologia ao levar em consideração, além das fontes impressas e orais, novos tipos de documentos, como a cultura material.

Também foi importante para a noção de cultura material a ampliação do conceito de cultura e patrimônio, com entendimento de que todos os povos são construtores da história brasileira. Por isso, todos os povos têm direito à valorização de sua cultura e do seu patrimônio, possuindo o direito à salvaguarda de sua memória, seja ela individual ou coletiva, além do direito de conhecer os seus bens culturais e os de outras culturas, no presente e no passado, sejam eles materiais ou imateriais.

Porém, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), reconhece a importância dos bens provenientes da cultura material como representantes dos grupos humanos responsáveis pela formação da identidade cultural da sociedade brasileira, protegendo os bens de natureza material de valor arqueológico como bens patrimoniais da União¹. É neste contexto que a cultura Maracá ganha sentido, pois os bens arqueológicos provenientes dessa cultura passaram a ser protegidos e catalogados como expressão dos povos da antiga Amazônia.

Deste modo, a antropologia com o estudo da cultura e a arqueologia e seu estudo da cultura material tem um papel importante no debate acerca da cultura e do patrimônio brasileiro e na ampliação das fontes históricas, por possibilitar reflexões e problematizações constantes acerca das condições sociais e humanas, realizando uma crítica social do presente sobre os povos que nos deixaram vestígios positivos de ocupação humana, com sítios-cemitérios, materiais "cerâmicos", grutas, lapas e abrigos sob rocha e outros vestígios de atividade humana (GUAPINDAIA; MACHADO, 1997).

No presente, encontramos historiadores e professores de História fazendo estudos e usos, dos artefatos que os seres humanos criaram, produziram, utilizaram e consumiram, uma vez que dizem respeito não só a sua trajetória histórica como também à construção da sua identidade (FUNARI, 2003; GAMBIM JUNIOR, 2016; SALDANHA, 2016).

De acordo com Funari (2003) a cultura material, proveniente das pesquisas arqueológicas, há algum tempo passou a fornecer outras possibilidades de fontes para a história e matéria-prima para o ensino das disciplinas ligadas ao mundo social. O estudo da cultura material diz respeito à materialidade humana produzida no decorrer do tempo, variando de acordo com o espaço e as modificações que as sociedades humanas produzem ao longo de sua trajetória histórica.

Entendemos, deste modo, que a cultura material, e por extensão a cultura Maracá, constitui uma das mais antigas fontes históricas e coloca-se presentemente tão importante como as fontes escritas e orais. Fontes que possibilitam o entendimento das dinâmicas socioculturais (GAMBIM JUNIOR, 2016) e a participação de sujeitos que não são mencionados nas fontes escritas, como os povos indígenas que já estavam aqui na

¹ Os bens de natureza material de valor arqueológico são definidos e protegidos pela Lei nº 3.924, de 26 de julho de 1961. O Brasil possui mais de 26 mil sítios arqueológicos cadastrados. Todos os sítios arqueológicos têm proteção legal e quando são reconhecidos devem ser cadastrados no Cadastro Nacional de Sítios Arqueológicos (CNSA). Ver <http://portal.iphan.gov.br>.

época da colonização portuguesa. Ou seja, fontes capazes de contextualizar outras esferas da vida humana que também possuem historicidade (BARROS, 2009).

Deste modo, os vestígios da cultura Maracá podem ser tomados como instrumentos mediadores no processo de ensino aprendizagem, como testemunhos da história amazônica e, conseqüentemente, da história amapaense, portanto, dotados de memória e significados históricos. A análise dos objetos provenientes da cultura material proporciona a percepção de nossa vida individual, mas também dos meios sociais em que transitamos diariamente. Por isso, os artefatos da cultura Maracá constituem importante meio de preservar a memória, reconstruir a história e construir a consciência histórica de professores e estudantes sobre a trajetória histórica das sociedades existentes antes da chegada dos colonizadores europeus.

Buscamos perceber as continuidades e discontinuidades dos vestígios da cultura Maracá, e seus diferentes usos ao longo do tempo, pois estes proporcionam rico material de estudo e de ensino sobre os povos indígenas do passado da antiga Amazônia (NEVES, 2006). De tal modo, supomos que as interações entre estudantes e professores em contexto educativo, mediados pelos vestígios da cultura Maracá dotada de memória e história, podem promover transformações fundamentais na estrutura cognitiva desses discentes, possibilitando-os a desenvolverem o raciocínio histórico e a conhecerem e reconhecerem a história e a cultura dos povos indígenas no pretérito. É assim que entendemos a maneira de pensar historicamente do alunado, por meio das interações com objetos da cultura material, impregnados de memória individual e coletiva, mediada pelo professor.

A cultura material Maracá é portadora de informações para diversos campos do conhecimento, como a Arqueologia e a Antropologia e, de modo privilegiado, para o campo da História, sobretudo por ser produto da História e depositário de memória. Conforme Vidal e Silva (1995)

Assim como formas expressivas da cultura e elementos de sistemas de comunicação, o sistema de objetos e as artes são produtos de uma história; remetem-se às tradições identificadas pelo grupo como suas marcas distintivas, específicas de sua identidade. Falam dos modos de viver e de pensar compartilhados no momento da confecção do produto material ou artístico ou da vivência da dramaturgia dos rituais, indicando uma situação no presente; em suas inovações, no esmero de suas produções e no uso que dela faz, indicam as relações entre o indivíduo e o patrimônio cultural do grupo a que pertence (VIDAL; SILVA, 1995, p.371).

A essa maneira de Vidal e Silva verem a importância dos vestígios originários da cultura material, associamos aquela que vê os objetos não apenas como referências de identidades de um determinado grupo, mas que busca apreender nesses objetos as interpenetrações de diferentes culturas ou grupos no tempo presente. Nesse caso, “os objetos serão reveladores de trocas, contatos e relações de diferentes grupos, em tempos e espaços diversos” (DUTRA, 2000, p. 63). Podemos afirmar então, que esses objetos revelam a transculturalidade, ou seja as múltiplas identidades formadoras de uma determinada cultura.

Em um país que teve suas populações indígenas ocupando completamente o seu território no passado, a preservação da cultura material e dos bens arqueológicos faz-se necessária. Por isso, é importante educar as crianças para que possam ter a consciência histórica que lhes permita valorizar e preservar “a cultura material e a memória da nossa sociedade e de outras que nos precederam em nível local, regional ou nacional” (NOELLI, 2004, p. 1413).

O ensino de História, desde as últimas três décadas do século XX, tem buscado fortalecer essa consciência crítica de crianças e de jovens estudantes, para formar cidadãos aptos à vivência democrática (FONSECA, 1993; BITTENCOURT, 2013). Para concretizar essa perspectiva formativa, a História escolar vem superando o ensino puramente memorativo, buscando desenvolver planos de aprendizagem que possibilitem aos alunos perceberem a racionalidade da análise social, cumprindo determinadas finalidades educativas, como aponta Joaquin Prats (2006):

Facilitar a compreensão do presente, por meio do estudo do passado; preparar os alunos para a vida adulta, oferecendo um marco de referência para a inteligibilidade dos problemas sociais do seu tempo; despertar o interesse pelo passado, entendendo a história como campo investigativo que o explica e lhe dá coerência; potencializar nos jovens um sentido de identidade, sem ignorar os valores de tolerância e as diferenças entre os indivíduos e contextos; ajudar os jovens a reconhecerem suas próprias raízes culturais, além de estimular a compreensão de outras culturas, próximas e distantes; por fim, desenvolver exercício intelectual rigoroso, que introduza os jovens no conhecimento histórico, mediante o domínio de uma metodologia própria desse campo do saber (PRATS, 2006, p.198).

Os princípios apontados por Prats nos leva a considerar que o ensino de história ganha, então, novos objetivos específicos, no qual há a preocupação de que o aluno esteja ciente da formação do povo brasileiro, tanto no sentido cultural, como

também nos diversos aspectos de sua história, compreendendo assim a necessidade de diferentes abordagens para o trato da temática indígena em sala de aula. De forma, a desligar-se do ensino tradicional que, ainda, circunda o estudo da cultura europeia e marginaliza outros povos, como os indígenas e os afro-brasileiros. A partir dessa concepção, o discente de História poderá compreender que seu papel na sociedade implica em situar-se dentro de um contexto social, onde as diferenças sociais, materiais e culturais entre os indivíduos precisam ser respeitadas e englobadas na construção da História nacional (ALMEIDA, 2010; SILVA, 2015). O contato dos alunos com novas e múltiplas fontes de pesquisa histórica (inclusive com objetos da cultura material indígena) possibilita a compreensão do processo de construção do saber histórico como algo a ser construído e não lido ou memorizado. Diante de tais premissas, é tarefa do historiador/professor inserir a cultura material no processo historiográfico de produção do conhecimento (BARROS, 2009).

Essas fontes (os vestígios arqueológicos) distinguem-se das demais por se constituírem em evidências concretas das relações sociais e por conterem elementos do cotidiano e do vivido nos grupos sociais, podendo vir a possibilitar um trânsito mais fácil entre a dimensão individual e coletiva da história. Ao tomar os artefatos da cultura material indígena como instrumentos de apreciação e aprendizagem, os educandos poderão estabelecer um diálogo promissor, a fim de identificarem as múltiplas realidades e temporalidades neles contidas. Conforme nos aponta Barreto (1992)

O objeto é o ponto de partida, como realidade básica da qual se pode desprender um universo de informações e colocações. Esse contato poderá favorecer o desenvolvimento de habilidades tais como: observação, percepção, relacionamento de informações, questionamentos e estabelecimento de relações de ordem temporal e espacial e, também poderá promover uma ressignificação dos conhecimentos prévios das crianças (BARRETO, 1992, p.16).

Considerando o que aponta Barreto, reconhecemos a relevância das relações e contribuições dos povos que habitaram a região Amazônica antes da chegada dos colonizadores, em específico os povos construtores da Cultura Arqueológica Maracá (MENDONÇA DE SOUZA; GUAPINDAIA; RODRIGUES-CARVALHO, 2001), pois, provavelmente, tiveram forte influência na formação da história e da cultura amapaense.

Para a pesquisadora Selva Guimarães Fonseca (2012), os estudos da história local são relevantes no processo de construção das identidades e das memórias que se

inscrevem no tempo, seja ele longo, médio ou curto. Considerando o que Fonseca afirma, pensamos que o local pode ser problematizado, tematizado e explorado no cotidiano da sala de aula, a partir de várias fontes, além de ser realizado em articulação com outras dimensões do ensino, como por exemplo, a arqueologia e a educação patrimonial.

A história local não é portanto, uma história em migalhas, não é um tipo de abordagem em recantos, mas sim configura-se em interação com outros processos históricos, sendo possível ser estudada em uma perspectiva comparada, integrada e até temática. Assim, o ensino de história e cultura dos povos indígenas que se estabeleceram nas terras amapaenses antes da chegada dos colonizadores, em específico a Cultura Maracá, constitui um desafio contemporâneo para nós professores da Educação Básica amapaense, uma vez que é considerado importante para a aprendizagem e formação da consciência histórica dos alunos.

O que cabe a nós professores é a promoção de diálogos e reflexões, a busca de soluções para minimizar os efeitos e concepções históricas distorcidas que edificaram visões da sociedade atual acerca dos povos indígenas. Por tais razões, a história local pode construir uma alternativa válida para superar as visões fortemente centralizadas das historiografias nacionais, derrubando as ditas concepções impostas pela história geral, com clara devoção a história europeia.

A produção desta pesquisa foi realizada em etapas, com o objetivo de entender e analisar a cultura Maracá gerando resultados que contribuam para a aproximação do dialogo interdisciplinar entre História, Arqueologia e Educação Patrimonial, mas, que também possibilite a construção de uma ferramenta prática para o Ensino de História Local, por meio da cultura material presente no estado do Amapá. Neste sentido, a seguir faremos uma descrição do Patrimônio Arqueológico Maracá.

2.2 CULTURA ARQUEOLÓGICA MARACÁ: VESTÍGIOS PARA O ENSINO EM SALA DE AULA

Para compreensão da Cultura Maracá optamos por uma abordagem que congregue a cultura material como ferramenta possível para o Ensino de História. Assim, buscamos caracterizar como as pesquisas arqueológicas estudam essa cultura no Amapá desde a segunda metade do século XIX. De modo a entender em que contexto arqueológico a cultura Maracá está inserida e que elementos e significados podemos destacar para seu estudo e para sua utilização no ensino de história.

A pesquisa arqueológica desenvolvida na região amapaense começa com o nascimento das pesquisas do Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG) na Amazônia (BARRETO, 1992). Cabral e Saldanha (2010) asseveram em seus estudos que, ainda em 1895, o zoólogo Emílio Goeldi em expedição no rio Cunani (norte do Amapá) ficou maravilhado com a delicadeza das pinturas e dos motivos modelados nas cerâmicas encontradas na região. Tamanha beleza e originalidade, segundo Cabral e Saldanha, fizeram Goeldi assegurar que aqueles objetos eram os “melhores produtos cerâmicos conhecidos dos indígenas da região Amazônica” (CABRAL; SALDANHA, 2010, p. 53).

A Amazônia, por um longo período, foi apresentada ao mundo “como uma das últimas fronteiras inexploradas do planeta, um exemplo de natureza primordial, intocada pela ação humana desde o início dos tempos” (NEVES, 2006, p.7). Porém, as pesquisas arqueológicas que vêm sendo realizadas revelam informações que, no mínimo, exigem um repensar sobre os rótulos impregnados no imaginário social de muitas gerações sobre os povos indígenas da Amazônia antiga.

Os estudos históricos e arqueológicos revelam, ainda, que o passado da Amazônia tem milhares de anos de ocupação humana. Os principais registros arqueológicos sugerem a antiguidade da presença humana na bacia amazônica, fixando o início provável para a ocupação em 11 mil anos atrás, contrariando teorias que subestimavam o potencial cultural da região (NEVES, 2006). A arqueologia indica o cenário de uma Amazônia com ocupação humana e formação de sociedades complexas, apesar da dificuldade de delimitação geográfica da extensão das terras amazônicas antes da colonização.

O arqueólogo Eduardo Neves (2006) alerta em seu estudo *Arqueologia da Amazônia* para a necessidade de se resgatar o caráter cultural da Amazônia e para o desconhecimento da história de sua ocupação milenar. Pois isso reforça que a visão de uma “natureza intocada”² é errônea. Neves, com base em dados arqueológicos, aponta para a diferença entre a ocorrência de sítios que demonstram ocupação densa no passado e a distribuição atual de terras indígenas. Mas, reconhecer a ocupação densa da bacia amazônica por diferentes povos indígenas, ainda, é um grande desafio para os pesquisadores, devido ao reduzido número de pesquisas históricas e arqueológicas

² De acordo com Antônio Diegues (2001, p. 53) “A noção de mito naturalista, da natureza intocada, do mundo selvagem diz respeito a uma representação simbólica pela qual existiriam áreas naturais intocadas e intocáveis pelo homem, apresentando componentes num estado “puro” até anterior ao aparecimento do homem. Esse mito supõe a incompatibilidade entre as ações de quaisquer grupos humanos e a conservação da natureza.

realizadas até o momento no espaço amazônico. Saldanha em sua tese de doutorado afirma que:

Apesar do reconhecido potencial da área para reconstrução histórico-cultural da ocupação humana na Amazônia, poucos projetos posteriores promoveram trabalhos sistemáticos, resultando em escassas informações sobre a diversidade e as características detalhadas do patrimônio arqueológico da área. De fato, com exceção dos trabalhos nas grutas funerárias do Maracá (Guapindaia 2008), nos campos elevados e sítios arauquinóides associados da Guiana Francesa e Suriname (Rostain, 2013) e da recente tese de Van den Bel (2015), a região encontra-se ainda à margem das principais discussões sobre a ocupação humana na Amazônia devido ao atraso no desenvolvimento de pesquisas arqueológicas, cuja base ainda está assentada no que foi produzido na década de 50 do século passado (SALDANHA, 2016, p.10-11).

No cenário do passado amazônico, a região do estado do Amapá aparece com um vasto e diversificado Patrimônio Cultural Arqueológico, explorado desde o final do século XIX (GUAPINDAIA, 2010; CABRAL; SALDANHA, 2010). Isso possibilita-nos perceber prováveis continuidades entre os povos indígenas do passado no presente, mesmo com os processos de mudança cultural ocorridos na antiga Amazônia (NEVES, 2006).

A valiosa herança cultural deixada por diversos povos indígenas na região do atual espaço amapaense foi pesquisada por arqueólogos renomados, Gambim Junior comenta que:

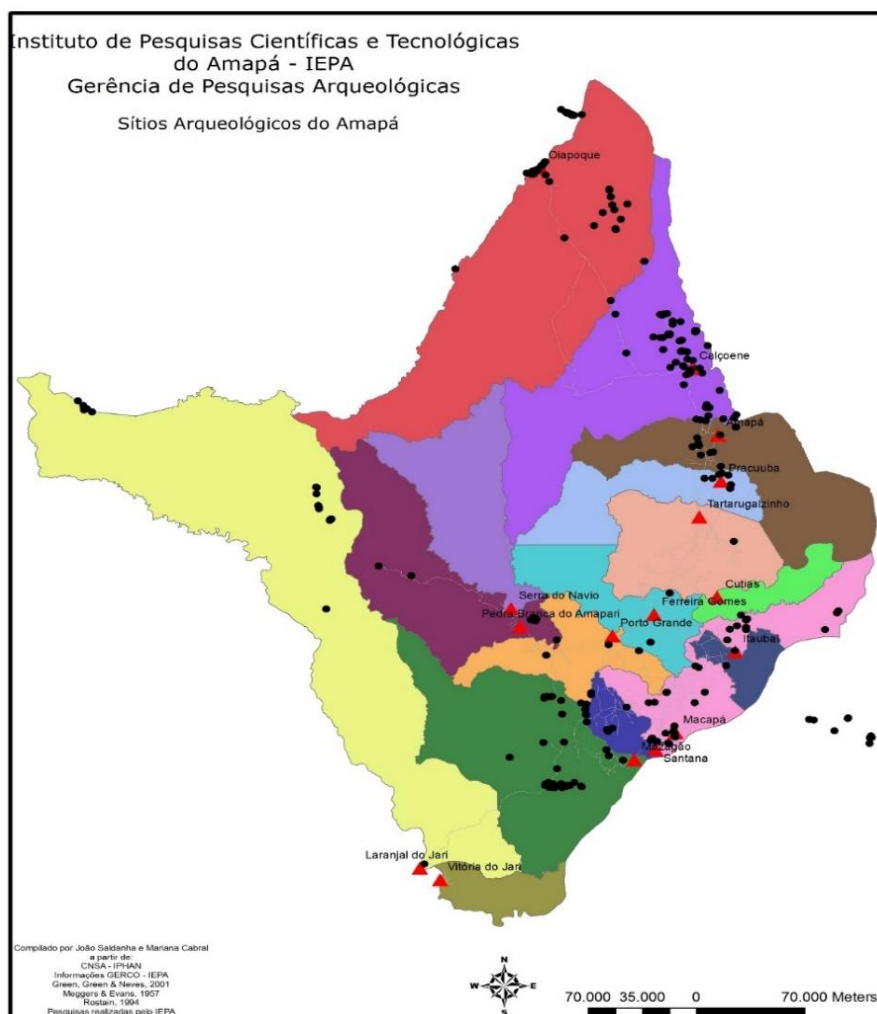
Em relação ao setor Costeiro Estuarino Amazônico no Amapá (do rio Araguari até o rio Jari), certamente a área mais conhecida é a região do Maracá. O potencial arqueológico dessa região é conhecido desde o século XIX AD, com os registros de Ferreira Pena (1879), Lima Guedes (1897). Posteriormente, outras pesquisas foram realizadas na região por Vera Guapindaia (2010) anteriormente revisitadas por Nimuendaju (1923) e Farabee (1916). (GAMBIM JUNIOR, 2016, p. 44).

As pesquisas desses estudiosos foram importantes para caracterizar os vestígios da antiga Amazônia. Atualmente, segundo o Cadastro Nacional de Sítios Arqueológicos (CNSA), são contabilizados 357 sítios³ cadastrados na área do Amapá (IPHAN, 2017). O mapa 1, elaborado pela arqueóloga Mariana Cabral do Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Amapá (IEPA), divulgado no trabalho de Lima

³ Segundo o Instituto de Arqueologia Brasileira (IAB, 2017) sítios arqueológicos são espaços ocupados por culturas passadas, constituindo-se assim, em objetos arqueológicos pertencentes a grupos indígenas nômades e seminômades, localizados, em consequência de perfurações no solo, causadas pela erosão ou por atividades humanas, principalmente a agrícola.

e Bastos (2013) informa a distribuição dos sítios arqueológicos nos municípios do Amapá.

Mapa 1: Sítios arqueológicos do Amapá.



Fonte: LIMA; BASTOS, 2013.

No mapa é possível localizar a presença das seguintes fases arqueológicas⁴:

- 1) *Aristé* na região norte (limitado pelo rio Oiapoque e ao sul pelo rio Araguari-Amapari, fase conhecida como cerâmica Cunani, existente em Calçoene);
- 2) *Mazagão* na região central e Maracá (localizada na parte sul do Estado, ocupando a área limitada ao norte pelo rio Araguari-Amapari);
- 3) *Aruã* na região ao sul do Amapá (também com ocorrência nas ilhas do Marajó, Mexiana e Caviana).

⁴ Segundo Leal (2009, p. 2), “fase arqueológica é um termo usado para indicar uma complexidade cultural associada entre si, relacionada no tempo e no espaço, localizado em um ou mais sítios, visando facilitar a pesquisa, através da classificação por semelhança de materiais”.

Os arqueólogos Betty Meggers, Clifford Evans, Mário Simões, Paul Hilbert, entre outros, a partir dos anos 1948-1949, interpretaram os vestígios materiais da região do Maracá, de forma mais organizada. Meggers e Evans elaboraram um projeto para a foz do rio Amazonas e outras regiões e investigaram a parte do litoral norte até a porção centro sul do então Território Federal do Amapá. E como resultado destes estudos o casal Meggers e Evans identificou a presença das fases arqueológicas *Aruã*, *Aristé* e *Mazagão* (CABRAL; SALDANHA, 2010).

As pesquisas de Mário Simões, em 1972, o levaram a denominar a coleção das urnas *Maracá* existentes no museu Goeldi como fase Maracá, considerada como fase flutuante, já que não se enquadrava em nenhuma das grandes tradições ceramistas da Amazônia (SIMÕES, 1978). Os vestígios arqueológicos da fase Maracá ou “fase flutuante”, localizada na região de Mazagão, no sudeste do estado do Amapá, foram encontrados em quatro comunidades no município de Mazagão:

- Central do Maracá, concentrada ao longo do rio Maracá;
- Vila Conceição do Maracá, às margens do Igarapé do Lago do Maracá;
- Vila do Maracá e Vila do Laranjal do Maracá, às margens da BR-156.

De acordo com Penha (2012) o rio Maracá, tradicionalmente, desempenhou papel importante na movimentação das pessoas e manutenção de práticas extrativistas como caça, pesca artesanal, coleta de frutos, sementes e exploração madeireira⁵, apontando para tipos de economia diversificada na época da antiga Amazônia. É justamente a presença desse rio que, no passado, favoreceu o desenvolvimento de ocupações ribeirinhas (onde, em geral, os sítios são mais densos), em especial os povos que formaram a Cultura Maracá. Essa disponibilidade de acesso aos recursos naturais parece ter privilegiado, em um determinado momento histórico, a área conhecida como Igarapé do Lago do Maracá, talvez pela facilidade de acesso aos recursos aquáticos principalmente em épocas de estiagem. Com isso pode-se reconhecer que a ocupação da antiga Amazônia guia processos de ocupação no presente. Assim, de acordo com as pesquisas, podemos concluir que a comunidade de Igarapé do Lago do Maracá comportou os primeiros vestígios (urnas funerárias em grutas), localizados pelos estudiosos do

⁵ Conforme Neves (2006), elementos como formação do rio Amazonas e seus afluentes, a variação anual das chuvas e do nível dos rios, propiciando dois períodos bem definidos (cheia e seca) influenciaram os padrões de ocupação da Amazônia. Com isso, a biodiversidade do contexto amazônico foi capaz de fornecer não apenas alimentos para as sociedades indígenas, mas também de inspirar fortemente suas culturas, em termos linguísticos (povos falantes de várias línguas) e socioeconômicos (povos nômades – caçadores/pescadores/coletores – e sedentários – agricultores).

MPEG (MENDONÇA DE SOUZA; GUAPINDAIA; RODRIGUES-CARVALHO, 2001).

As primeiras coletas e escavações arqueológicas da cultura Maracá passaram a ser conhecidas por viajantes e naturalistas que estiveram na região amapaense no final do século XIX: Henri Coudreau, viajante francês, esteve no igarapé Tartarugalzinho e no rio Cunani; Ferreira Penna no rio Maracá; Lima Guedes nos rios Maracá e Vila Nova e Emílio Goeldi nos rios Cunani e cidade do município de Amapá (BARBOSA, 2011).

Com base nos dados coletados pelos pesquisadores do século XIX, Guapindaia e Machado (1997) afirmaram que a região do Amapá e, consequentemente do Maracá, tiveram ocupação muito antes da era cristã, por grupos pré-históricos de procedência e nível cultural diferentes. Isso pode ser confirmado graças às coleções feitas por Francisco da Silva Castro, em 1871, que coletou materiais na região do Igarapé do Lago (Maracá) e os enviou para a Academia de Ciências de Estocolmo (Suécia), para o Museu da Universidade de Oslo (Noruega) e Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG).

Por intermédio das doações que Silva Castro fez ao MPEG, Ferreira Pena (1971) teve contato e começou os estudos sobre a cultura Maracá em Mazagão. Para suas pesquisas, Pena organizou duas visitas à região do rio Maracá, conforme descrição abaixo:

Em janeiro de 1872 o governo da Província, então sob a administração do s. Exa. O Sr. Dr. Abel Graça, expediu-me instruções para continuar os meus estudos sobre a Geografia, Estatística e História da Província, pondo para este fim à minha disposição o pequeno vapor Pará, comandado pelo meu particular amigo 1º Tenente M. Ribeiro Lisboa. Parti logo a cumprir esta missão com a firme resolução de subir o rio Maracá, a fim de descobrir o lugar em que se achavam certas urnas mortuárias de forma humana de que eu tinha exatas notícias por uma que o ilustrado Dr. F. da Silva Castro, pouco antes oferecido ao Museu Paraense então sob minha administração. Depois de vencer diversas dificuldades e até certas repugnâncias ou objeções, cujas causas eu era, aliás, o primeiro a respeitar, vi enfim plenamente satisfeitos os meus desejos, trazendo dali para a capital uma porção de urnas de diferentes formas, e quase todas cheias de ossos” (FERREIRA PENA, 1971, p.177).

Na primeira visita ao local de ocorrência dos vestígios, ocorrida em 1872, Ferreira Penna, na época diretor do Museu Paraense Emílio Goeldi, localizou três sítios arqueológicos com presença de urnas funerárias de cerâmica colocadas em abrigo, sob rochas, uma ao lado da outra, e de pé dentro de grutas (lapas), próximas ao igarapé do

Lago, mesmo nome dado à comunidade local. As urnas encontradas na comunidade Igarapé do Lago apresentaram características diferentes: urnas tubulares (em poços profundos), urnas antropomorfas (que tem forma humana ou se assemelha a um ser humano) e urnas zoomorfas (que tem forma de animal). As urnas com essas características, encontradas em cavernas próximas ao igarapé do Lago foram recolhidas em perfeito estado de conservação. Esses objetos arqueológicos passaram a compor as coleções do MPEG.

A segunda visita foi realizada em 1877, quando Ferreira Pena retornou ao rio Maracá com objetivo de realizar novas pesquisas. No ano em questão, recolheu mais algumas urnas. O pesquisador-diretor descreveu em seu estudo que dentro de duas urnas existia um total de cinco crânios. Essas urnas foram levadas para o Museu Nacional a fim de serem analisadas.

Em 1896, o tenente coronel Aureliano Lima Guedes que trabalhava como auxiliar do diretor do MPEG, realizou um levantamento geral na área do Maracá. O igarapé do Lago e seus afluentes foram algumas das regiões exploradas. Guedes localizou neste local três sítios arqueológicos que, pela presença de urnas funerárias, chamou de “necrotérios de indígenas” (LEITE, 2014). Guedes também encontrou duas urnas: uma dessas urnas continha uma pulseira de contas de vidro brancas e azuis. Segundo Nunes Filho (2005), este achado contém evidências do contato do grupo indígena com europeus nos séculos XVI e XVII.

Além das escavações efetivadas por Ferreira Penna nos rios Maracá, Mazagão e Vila Nova, no início do século XX aparecem na literatura científica as pesquisas de Curt Nimuendaju, etnólogo alemão, que investigou a cultura dos povos indígenas que habitaram a região que hoje compreende o estado do Amapá (IPHAN, 2001). Em 1915, Nimuendaju explorou o rio Maracá/Igarapé do Lago e registrou cinco sítios. O etnólogo fez uma coleção de duzentos e quarenta e oito (248) fragmentos de cerâmica. Segundo Guapindaia e Machado (1997), os sítios foram localizados em terra firme, numa área chamada de “terra preta”⁶, que apresentou vestígios de material cerâmico e lítico.

⁶ Terra Preta é encontrada em sítios arqueológicos onde viveram grupos pré-históricos. A alta fertilidade desses solos se deve ao acúmulo de material orgânico (ossos, carapaças, conchas, fezes, urina, etc.) depositado na aldeia indígena na pré-história. Conforme Costa, Moura e Moraes (2016, p. 1) “a Terra Preta Arqueológica é a variedade mais escura e mais estudada, dentre os solos antropogênicos, tem sua formação relacionada ao lixo doméstico de aldeias, ainda no período pré-colonial (Kampf & Kern, 2005) e são conhecidas simplesmente como Terra Preta ou Terra Preta Amazônica (TPA) ou ainda Terra Preta de Índio (TPI).”

Outros arqueólogos, também, pesquisaram vestígios da cultura indígena na região amapaense, no século XX. William Farabee, um ano depois de Nimuendaju, em 1916, realizou pesquisas no Igarapé do Lago, encontrando vestígios cerâmicos semelhantes aos registrados por Ferreira Penna e Lima Guedes. Peter Hilbert⁷, em 1953, visitando a região do Maracá, encontrou sítios com pinturas rupestres. Fernandes pesquisou alguns pontos de Vila Velha e do rio Uaçá.

Mais recentemente, Klaus Hilbert, em 1988, com o objetivo de detectar sítios pré-cerâmicos pertencentes a um estágio caçador-coletor, realizou cortes estratigráficos em um local conhecido como Buracão do Laranjal (no Maracá), que continha um abrigo sob rocha, com objetos líticos e vestígios de fogueira. Além desse sítio cerâmico, Ana Machado, em 1995, encontrou e registrou oito sítios com restos de cerâmicas ao longo do rio Maracá. Nesses sítios foram realizadas coletas dos achados que foram levados para o MPEG. A respeito Nunes Filho (2005) relata que:

No ano de 1995 teve início um levantamento arqueológico sistemático na área do Igarapé do Lago, região do Maracá, resultado do Projeto “Estudos Arqueológicos no Amapá: tentativa de resgate da pré-história da região do rio Maracá-Igarapé do Lago”, o qual foi realizado pela arqueóloga Ana Lúcia da Costa Machado do Museu Paraense Emílio Goeldi. O resultado inicial desse projeto sistemático em 1995-1996 foi a localização de vários sítios arqueológicos, sítios cemitérios e um grande número de urnas tubulares antropomorfas e zoomorfas e, outros artefatos arqueológicos que se encontram na reserva técnica do Museu Paraense Emílio Goeldi (NUNES FILHO, 2005, p.57-58).

Assim, nos últimos anos, houve um incremento nas pesquisas, com o desenvolvimento de projetos com identificação de vários sítios arqueológicos e realização de escavações, como o projeto iniciado por Ana Lucia Machado e Mauro Viana, em 1991 na área do Igarapé do Lago do Maracá.

No período de 1995 até 2000, contribuíram para as pesquisas arqueológicas do Maracá os estudos de Vera Guapindaia, que juntamente com uma equipe do MPEG realizou pesquisas nesta região. Guapindaia executou extensas coletas de superfície em

⁷ Seu nome foi dado ao Laboratório de Arqueologia Peter Hilbert do Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá - IEPA, que abriga a Reserva Técnica de Arqueologia, onde está salvaguardada uma valiosa coleção de vestígios, incluindo a cultura Maracá. O Laboratório tem como objetivo detalhar informações dos contextos de onde foram retiradas as peças arqueológicas, permitindo estudos mais aprofundados sobre as populações que produziram e manipularam estas peças e a própria paisagem onde estavam vivendo. Dados obtidos no site: <https://curarq.wordpress.com/>

cavernas com urnas funerárias Maracá, além de cortes em sítios com “terra preta”, o que acarretou no registro de dezesseis sítios arqueológicos (PENHA, 2012).

Em 2004, Nunes Filho, participando do projeto “Percepções do Amapá” visitou sítios já cadastrados na região do Maracá e também fez o registro de quatro novos sítios. As pesquisas continuaram em 2008, sob coordenação de Marcos Albuquerque, com prospecção na Ilha da Fortaleza no Igarapé do Lago Maracá.

A partir de 2010, Cabral e Saldanha desenvolveram trabalhos arqueológicos pelo IEPA, ocasião em que identificaram onze novos sítios arqueológicos e revisitaram uma série de áreas arqueológicas no Amapá. Os dois arqueólogos aprofundaram o conhecimento sobre estes sítios, bem como, o estudo de outras áreas que eram arqueologicamente pouco conhecidas. As pesquisas de Cabral e Saldanha preencheram algumas lacunas na ocupação pré-colonial do Amapá, incluindo as existentes na área de ocorrência da cultura Maracá.

Com base nesses estudos, Penha (2012) identificou as pesquisas arqueológicas já realizadas na região do Maracá, que resumimos no quadro 1:

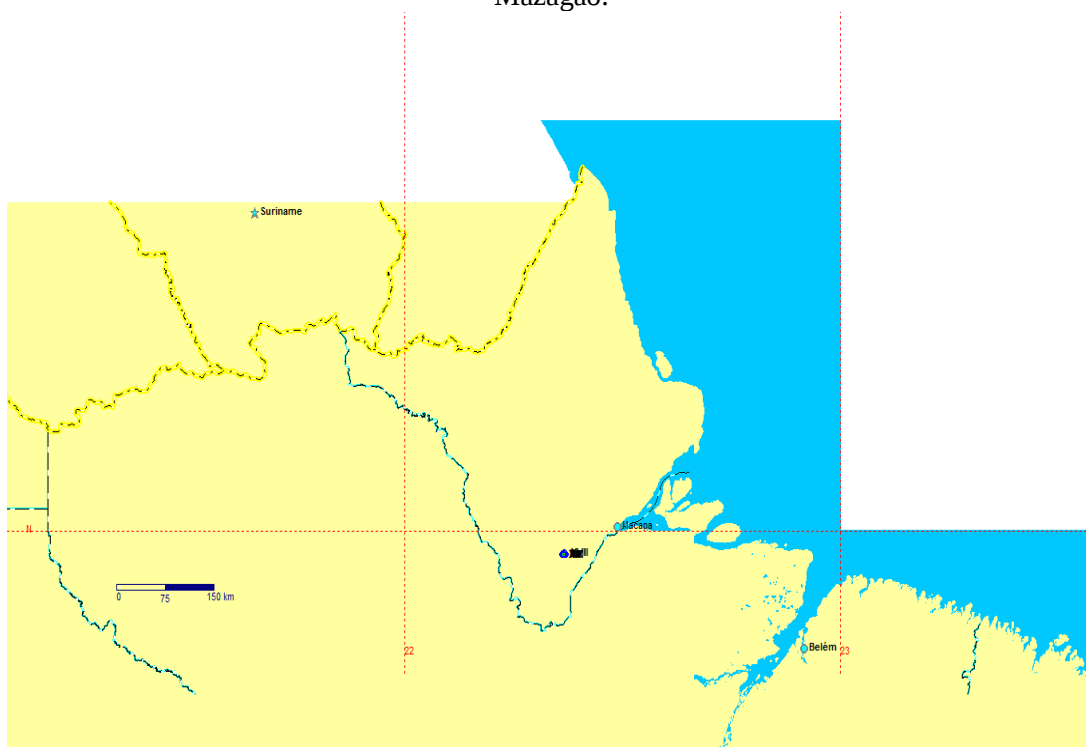
Quadro 1: Pesquisas arqueológicas realizadas na região do Maracá, município de Mazagão-AP.

PESQUISADOR	ANO	MATERIAL COLETADO
Ferreira Pena	1872 1877	Localizou três sítios, coletou material.
Aureliano Lima Guedes	1896	Localizou três sítios, coletou material (urna com pulseira de contas de vidro).
Curt Nimuendaju	1915	Registrou cinco sítios e fez uma coleção de duzentos e quarenta e oito fragmentos cerâmicos.
William Farabee	1916	Vestígios cerâmicos semelhantes aos registrados por Ferreira Penna e Lima Guedes.
Peter Hilbert	1953	Encontrou sítios com pinturas rupestres.
Klaus Hilbert	1988	Registrou oito sítios, escavou AP-MZ- 17: Gruta do Buracão do Laranjal.
Vera Guapindaia	1997	Localizou 16 sítios.
Edinaldo Pinheiro	2004	Localizou quatro sítios.
Marcos Albuquerque	2008	Prospecção na ilha da fortaleza.
João Saldanha e Mariana Cabral	2010	Localizou onze sítios, efetuou resgate emergencial em quatro sítios.

Fonte: PENHA, 2012.

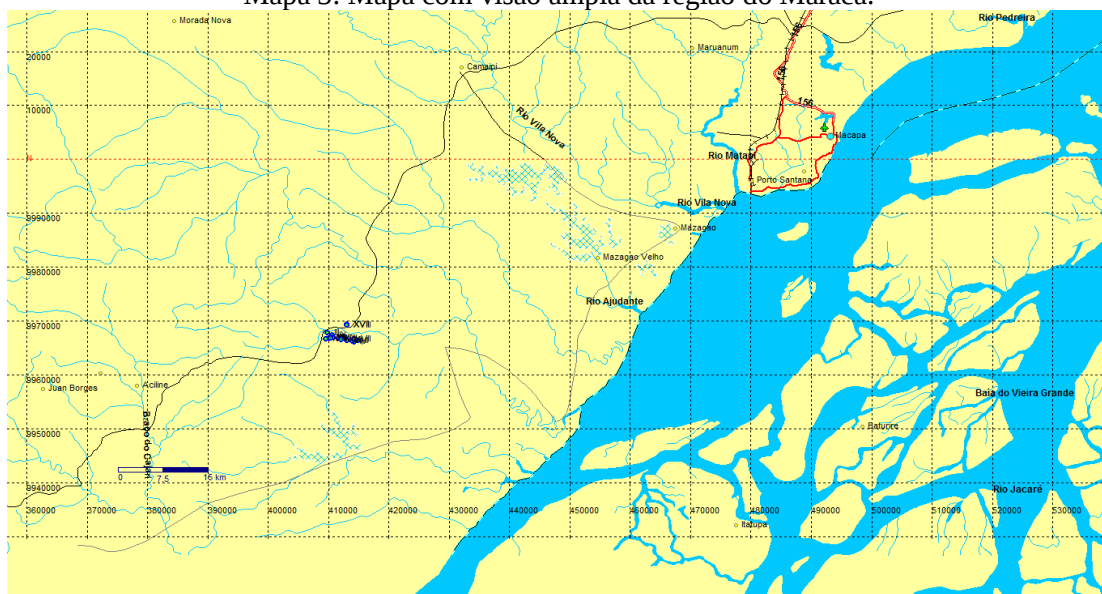
Os técnicos do IPHAN nos ajudaram a configurar a área de ocorrência dos sítios da cultura Maracá, localizados pelos arqueólogos listados no quadro 1, numa sequência de três mapas: um mapa aberto do estado do Amapá, localizando a região do Maracá no município de Mazagão, um mapa com visão ampla da região do Maracá e outro com visão aproximada da ocorrência dessa cultura.

Mapa 2: Mapa aberto do estado do Amapá, localizando a região do Maracá, no município de Mazagão.



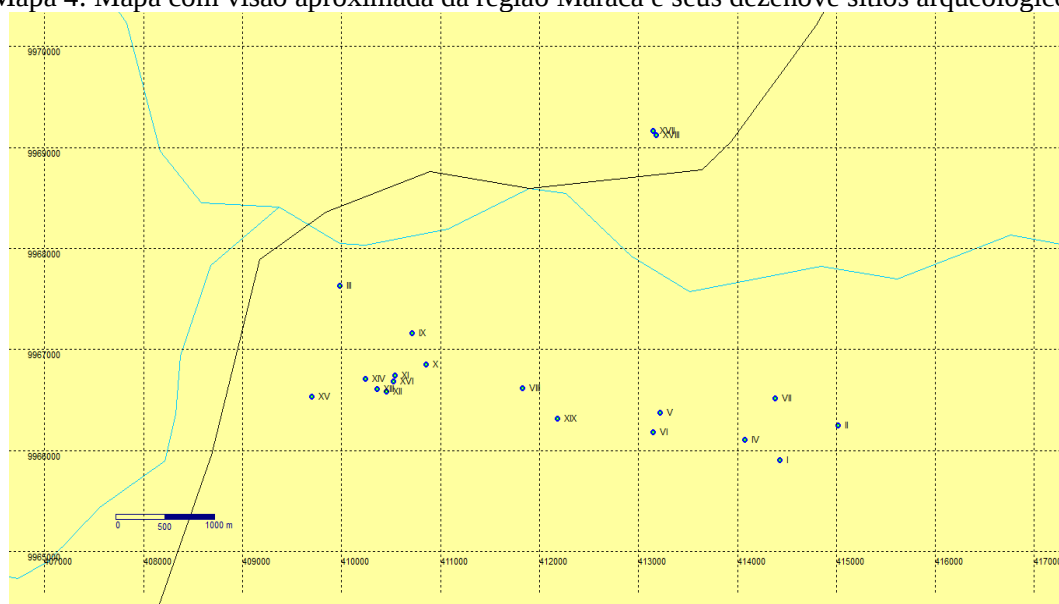
Fonte: GPS Track Maker, Hélio Braz, IPHAN, 2017.

Mapa 3: Mapa com visão ampla da região do Maracá.



Fonte: GPS Track Maker, Hélio Braz, IPHAN, 2017.

Mapa 4: Mapa com visão aproximada da região Maracá e seus dezenove sítios arqueológicos.



Fonte: GPS Track Maker, Helio Braz, IPHAN, 2017.

Legenda: I-Sítio AP-MZ-00, II-Sítio Bananal do Pocinho, III-Sítio Roça do Antonio, IV- Sítio Abrigo das Caretas, V- Sítio Lapa das Caretas, VI- Sítio Gruta das Caretas, VII- Sítio Gruta do Jaboti, VIII- Sítio Gruta do Carrapato, IX- Sítio Gruta do Baiuna, X- Sítio Gruta do Patinho, XI- Sítio Gruta do Cururu, XII- Sítio Gruta da Caba, XIII- Sítio Gruta das Formigas, XIV- Sítio Gruta do Desesperado, XV- Sítio Gruta do Najazal, XVI- Sítio Gruta da Cara Branca, XVII- Sítio Lapa do Buracão, XVIII- Sítio Gruta do Buracão, XIX- Sítio Gruta do Veado.

A sequência dos mapas apresentados pelos técnicos do IPHAN demarcam que a região do Maracá, em Mazagão, reúne em seu território um enorme potencial arqueológico, no qual se destacam **sítios cemitérios**, geralmente assentados em **grutas**, local onde eram depositadas urnas funerárias (MENDONÇA DE SOUZA; GUAPINDAIA; RODRIGUES-CARVALHO, 2001), de características antropomorfas, zoomorfas, antropozoomorfas e tubulares em sítios de áreas fechadas, em ambientes de caverna, de acordo com a descrição evidenciada por Penha (2012).

No interior de grutas e abrigos sob rocha da região do rio Maracá (Mazagão-AP), foram encontrados vários cemitérios que guardam numerosas **urnas funerárias**, causando impacto e inspirando respeito em quem adentra esses espaços destinados aos mortos. As urnas atestam o vigoroso culto aos ancestrais praticado por essa cultura. Essas urnas se localizam em sua maioria na região chamada Igarapé do Lago do Maracá, no sudeste do Amapá. Segundo o IPHAN (2017), existem nessa região 19 sítios catalogados. Conforme mostra o quadro 2:

Quadro 2: Sítios arqueológicos da região do Maracá.

Nº	NOME DO SÍTIO	COORDENADA	ALTITUDE	SIGNIFICÂNCIA
01	Sítio Castanhal	22M-0414440/ 9965894	36 m	Média
02	Sítio Bananal do Pocinho	22M-0415031/ 9966233	36 m	Média
03	Sítio Roça do Antonio	22M-0409995/ 9967615	50 m	Média
04	Sítio Abrigo das Caretas	22M-0414084/ 9966095	63 m	Baixa
05	Sítio Lapa das Caretas	22M-0413233/ 9966359	79 m	Média
06	Sítio Gruta das Caretas	22M-0413157/ 9966173	74 m	Média
07	Sítio Gruta do Jaboti	22M-0414389/ 9966502	66 m	Alta
08	Sítio Gruta do Carrapato	22M-0411844/ 9966604	110 m	Média
09	Sítio Gruta do Baiuna	22M-0410722/ 9967149	56 m	Alta
10	Sítio Gruta do Patinho	22M-0410869/ 9966840	94 m	Baixa
11	Sítio Gruta do Cururu	22M-0410555/ 9966733	93 m	Média
12	Sítio Gruta da Caba	22M-0410464/ 9966573	97 m	Média
13	Sítio Gruta das Formigas	22M-0410372/ 9966596	99 m	Baixa

14	Sítio Gruta do Desesperado	22M-0410255/ 9966697	98 m	Alta
15	Sítio Gruta do Najazal	22M-0409714/ 9966520	93 m	Alta
16	Sítio Gruta da Cara Branca	22M-0413159/ 9969154	86 m	Baixa
17	Sítio Lapa do Buracão	22M-0413159/ 9969154	30 m	Alta
18	Sítio Gruta do Buracão	22M-0413193/ 9969108	24 m	Alta
19	Sítio Gruta do Veado	22M-0412191/ 9966302	92 m	Alta

Fonte: Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional (IPHAN), 2017.

Os primeiros sítios arqueológicos foram encontrados próximo ao rio Maracá, no município de Mazagão. Por ser a sua área de ocorrência, a mesma da fase Mazagão, Evans e Meggers (1957) a definiram como uma “fase intrusiva” à fase Mazagão, não estando alinhada às demais fases (Aruã, Aristé e Mazagão).

A maior parte dos sítios encontrados na região do Maracá são do tipo cemitério sem enterramento (MENDONÇA DE SOUZA; GUAPINDAIA; RODRIGUES-CARVALHO, 2001), local em que as urnas foram colocadas diretamente sobre o solo, permanecendo expostas. No interior das urnas, os arqueólogos perceberam que haviam ossos e fragmentos de ossos, provavelmente utilizados para enterramento secundário, já que as partes moles do corpo teriam sido descartadas num funeral primário. Contudo, segundo Mendonça de Souza, Guapindaia e Rodrigues-Carvalho (2001, p. 480)

O "povo Maracá" parece ter cuidado do cemitério, reparando as vasilhas quebradas, e mantendo o lugar limpo da vegetação e do crescimento exuberante dos insetos. Após o desaparecimento do grupo, provavelmente causado pelo contato Europeu, o processo tafonômico causou a decadência acelerada das estruturas, e a perda de muitos dos restos humanos.

Os sítios arqueológicos Maracá apresentam enterros secundários em urnas, sobretudo, antropomorfas, depositados em abrigos rochosos localizados próximos ao Igarapé do Lago, no rio Maracá. As urnas coletadas têm a forma de adultos humanos sentados com pintura corporal e algumas características especiais, como adornos e a genitália (masculina ou feminina) representada, conforme consta na imagem 5.

Imagem 5 – Urnas encontradas em uma das Grutas - Material arqueológico Maracá.



Fonte: Anastácio Penha, 2012.

Cada sítio descoberto revela a presença de vestígios arqueológicos com cerâmicas especiais caracterizadoras de costumes, status social, arte e mitologia de um povo. Assim, por terem habitado e se desenvolvido em torno do rio Maracá (em sua maioria), os vestígios arqueológicos resultantes das pesquisas receberam o mesmo nome da região: cultura Maracá. O estudo desses artefatos contribui para uma melhor compreensão dos povos nativos da Amazônia e territórios próximos. Algumas características são básicas para a cerâmica das urnas funerárias: feitas em argila, composta por fragmentos de outras cerâmicas, carvão, cascas de árvore e até pedras, ou seja, artefatos de diversas utilidades (GUAPINDAIA, 1999).

As urnas Maracá chamam atenção por apresentarem características diferentes das urnas funerárias conhecidas anteriormente, como, por exemplo, as encontradas na ilha do Marajó, que conforme Schaan (2007, p.108) “trazem em geral a figura humana em destaque, mas sempre associada com animais como a cobra, o escorpião, o urubu-rei, o lagarto, o jacaré, entre outros”. Ainda como característica das urnas do Marajó, a figura humana é predominantemente feminina, quando o sexo pode ser identificado, “o que pode indicar que a matrilinearidade era a maneira organizativa do parentesco; como é o caso de urnas que congregam características de aves e do gênero feminino (representado pela vagina e útero, às vezes ‘grávido’).”

A maioria das urnas Maracá são antropomorfas, representando uma figura humana como se estivesse sentada em um banco, com pernas e braços flexionados com as mãos no joelho. O corpo é cilíndrico, as pernas são representadas com panturrilhas grossas e os pés apoiam-se no solo. A cabeça, em forma de cone truncado, corresponde à tampa da urna, fixada ao corpo cilíndrico por meio de orifícios de amarração. Os dedos das mãos e dos pés são em números de três a sete e os órgãos genitais aparecem com realismo (masculino ou feminino), conforme mostra a imagem 6:

Imagem 6: Urna antropomorfa Maracá pertencente a Reserva Técnica do Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Amapá (IEPA).



Fonte: Jackeline Samara, 2017.

Existem também urnas antropozoomorfas, mas raras, com corpo de um animal quadrúpede e cabeça de ser humano, segundo Ferreira Pena (1872), “em sua maioria jabutis e tartarugas”. Dentro de algumas urnas antropozoomorfas foram encontrados restos mortais humanos. E, ainda, existem as urnas tubulares, que são simples e tem a forma de um cilindro oco, com tampa (GUAPINDAIA; MACHADO, 1997).

Pinturas faciais e corporais em padrões geométricos nas cores branco, amarelo, vermelho e preto, bem como adornos na cabeça e nos membros, expressavam a

identidade social do morto. Tais vestígios puderam fornecer características do povo que viveu na região Maracá. Barbosa (2011) em seus estudos assevera que:

As pesquisas arqueológicas de Guapindaia (2000, 2001, 2008) em Maracá demonstraram que os antigos habitantes da região praticavam funerais com as seguintes características: (1) realizavam funerais secundários ou duplos constituídos por dois momentos rituais: a) o tratamento primário, no qual as partes moles do corpo eram descartadas e b) o tratamento secundário, no qual os ossos eram depositados desarticulados, porém ordenados, dentro de urnas de cerâmica; (2) usavam grutas ou abrigos como cemitérios; (3) distribuíam as urnas no interior das grutas ou abrigos; (4) mantinham as urnas sempre visíveis, já que não eram enterradas; (5) utilizavam três tipos de urnas, que podem ser divididas em simples, antropomorfas e zoomorfas; (6) havia a predominância das urnas antropomorfas; (7) a postura das urnas antropomorfas era sentada em bancos com as mãos apoiadas sobre os joelhos e a identificação de gênero; (8) havia presença marcante de bancos nas urnas antropomorfas; (9) presença de adornos e pinturas corporais nas urnas antropomorfas; e (10) mantinham a correspondência entre o gênero da urna e do morto (BARBOSA, 2011, p.45-46).

Portanto, o pesquisador observou em suas pesquisas que a decoração da urna funerária corresponde ao sexo do corpo que ocupa o seu interior. Notou, também, que o grupo étnico sepultado nas urnas tinha muitas marcas de fratura nos ossos e lesões causadas ainda em vida, o que pode indicar tratar-se de um grupo ativo, possuindo como base econômica a caça e povos que mudavam de lugar de acordo com a necessidade de deslocamento, em busca de comida e abrigo.

A fabricação de urnas com figuras humanas era essencial para a materialização da identidade do indivíduo morto por meio de suas ornamentações que, por sua vez, possibilitavam a socialização do (s) indivíduo (s) no plano espiritual com o seu grupo. Portanto, a interpretação que se faz é que as urnas são corpos fabricados de indivíduos com seus emblemas sociais criados através de uma concepção mitológica. O fato de haver a correspondência entre o gênero representado na urna e os restos esqueléticos contidos em seu interior demonstra que as urnas são, de fato, a representação de um único indivíduo.

As pinturas das urnas são um dos atributos mais importantes para a sua classificação quanto ao tratamento diferenciado e a identificação de gênero. Assim, são observadas nas pinturas regras claras para o uso de determinados motivos e cores. Dessa forma, os pesquisadores identificaram motivos exclusivos para cada gênero, como faixa

horizontal superior e faixa vertical dorsal com motivo losangular vazado em série para o gênero masculino e faixas horizontais inferiores com motivo linear para o gênero feminino. Os outros motivos são comuns aos dois gêneros. Foi possível também associar determinadas cores a diferentes gêneros. O branco, por exemplo, é comum aos dois gêneros, enquanto o amarelo e o vermelho são de uso exclusivo das urnas femininas.

As urnas são compostas da mesma forma, possuem tamanho entre 20 e 80 centímetros de altura. Segundo Barbosa, acredita-se que os corpos eram exumados, ou seja, desenterrados, e os ossos limpos, para de forma seletiva e organizada serem colocados nas urnas, sendo estas também distribuídas de forma organizada nas grutas. Observamos que a forma da urna e seus adornos distinguem sexo e as posições sociais no grupo, conforme podemos perceber nas urnas depositadas na Reserva Técnica do CEPAP/UNIFAP, na imagem 7:

Imagem 7: Urnas Maracá antropomorfas existentes na Reserva Técnica do CEPAP/UNIFAP. Da esquerda para direita: uma urna com representação de genitália masculina e, depois, duas urnas com genitália feminina.



Fonte: Jackeline Samara (2017).

Segundo estudos étnicos (RIBEIRO, 2007; BARBOSA, 2011), os desenhos presentes nas urnas são os mesmos desenhos que os indivíduos usavam nos seus corpos. Os grafismos sugerem representação de identidade particular e social do indivíduo. Também, é importante ressaltar que os ossos encontrados nas urnas, provavelmente, eram de pessoas de destaque no grupo; possivelmente xamãs e guerreiros.

Existe a diferença de sexo nas urnas, que é perceptível pela simples representação da genitália masculina e feminina. Supõem-se, então, que diferente de outras etnias, aquela que se enquadra na cultura Maraca, possuía mulheres de destaque social. Isso não é comum em etnias pesquisadas em outros lugares, pois, em geral, os estudos apontam que só o homem possui destaque social. Isso é perceptível pelo uso dos bancos.

As urnas antropomorfas mostram uma pessoa sentada em um banco, que normalmente possui cabeça e calda, ou seja, está sobre um animal, podendo esse animal ser mágico/mitológico ou apenas representativo (BARBOSA, 2011). Há ainda, representações de urnas femininas em que pessoas do sexo feminino estão sentadas também nesses bancos. Isso demonstra, talvez, um lugar de destaque para a mulher nessa sociedade, costume que não é conhecido em outras etnias.

Verificamos que a identidade através da ancestralidade é de extrema importância para esses grupos. As urnas são dispostas em grutas que ficam acima do nível da água da região do Igarapé do Lago (Maracá). Essas grutas ficam à vista de uma boa quantidade de localidades ao redor de morros, onde estão localizadas as grutas. Ou seja, o “Povo Maracá” poderia visualizar de longe as grutas e visitá-las, como um culto aos ancestrais, pedindo conselhos e inspiração para infinitudes de coisas.

Por meio dos estudos de Barbosa (2011), entendemos que o motivo de materialização simbólica de um indivíduo numa urna e nos rituais funerários é a forma de fazer a manutenção da identidade daquela pessoa, já morta, que agora vive em um plano sobrenatural, com o seu antigo grupo. Ou seja, há socialização entre indivíduo já morto e os vivos, pois o morto, ainda participará dos ritos e momentos do grupo (BARBOSA, 2011).

Os objetos produzidos por esses povos da antiga Amazônia estão, muitas vezes, associados a rituais que eram verdadeiros espetáculos artísticos, pois reuniam todas as manifestações (música, dança, adereços, vasos, urnas, estatuetas) que representavam as crenças, os mitos e as formas de expressão daquelas culturas. Este alto grau de desenvolvimento na fabricação e na decoração de artefatos de cerâmica e os inúmeros desenhos presentes nestas urnas servem de modelo para a cerâmica artesanal que é produzida hoje na Amazônia e que encanta os turistas.

Trabalhos têm demonstrado a extrema complexidade das práticas funerárias e dos conceitos vinculados à morte na Amazônia (GUAPINDAIA, 2001; SCHAAN, 2007, GAMBIM JUNIOR, 2016). Estes estudos sobre as urnas funerárias evidenciam a

intenção de garantir a ligação dos vivos com os ancestrais. Assim, os rituais, de maneira geral, marcam ocasiões importantes que são partilhadas em uma sociedade. São momentos de reafirmação e consolidação de identidade cultural dos povos indígenas no passado amazônico. As urnas Maracá, por si só, já representam um símbolo das culturas amazônicas, juntamente com as peças de Marajó e Santarém, todas internacionalmente conhecidas.

Neves (2006), ao abordar a complexidade dos povos da Amazônia antiga afirma a necessidade de estabelecer devidamente as conexões com assentamentos sedentários e as principais tradições ceramistas já pesquisadas, que correspondem ao período em que os dados arqueológicos evidenciam grandes aldeias: Pocó, Marajoara, Polícroma, Incisa e Ponteadá (cujas cerâmicas mais conhecidas são a Tapajônica e a Santarém) e Maracá.

Infelizmente, os estudos iconográficos dessas urnas são limitados pela sua materialidade, nunca poderemos saber, por exemplo, como eram as danças e outros tipos de costumes desses povos, a não ser que vestígios arqueológicos sejam encontrados futuramente. Porém, os poucos vestígios encontrados começam a clarear nosso entendimento e contribuir para o estudo das diversas etnias dispostas no solo amapaense e amazônico, em geral. Estudos apontam para a presença, em muitos casos, de costumes em comum, porém, não iguais. E isso é enriquecedor, pois desconstrói a noção de generalização dos povos indígenas, como culturas primitivas. Pensamento equivocado, conforme pesquisas que já comprovaram a riqueza e a complexidade cultural desses grupos.

Atualmente, um dos principais acervos de urnas funerárias Maracá encontra-se no Museu Paraense Emílio Goeldi. Acervos oriundos de pesquisas realizadas na região do Amapá, por volta de 1871, por Soares Ferreira Penna que explorou a região sudeste do estado do Amapá e coletou grandes quantidades de urnas funerárias. O museu abriga coleções de urnas Maracá formadas em dois períodos distintos: as primeiras são do século XIX, sem uma contextualização arqueológica precisa, e outra são provenientes de pesquisas recentes realizadas durante o século XX. No Amapá, podemos encontrar urnas Maracá, nas Reservas Técnicas do (IEPA) e do CEPAP/UNIFAP e, ainda, no Museu Joaquim Caetano (fechado ao público há mais de quatro anos). Bem como, réplicas no Museu de Arqueologia e Etnologia do Amapá (MAE/AP) e Museu Sacaca, representados na imagem 8.

Imagem 8: Réplicas de urnas Maracá confeccionadas com (da esquerda para direita) argila, papel machê e gesso, em exposição no MAE/AP.



Fonte: Jackeline Samara, 2017.

Exposições com as urnas funerárias Maracá (reais e réplicas) foram e são constantemente organizadas nas instituições públicas amapaenses, responsáveis pela preservação do patrimônio cultural arqueológico do nosso estado. O objetivo dessas exposições, em geral, é levar o público amapaense a conhecer um pouco da história e da cultura dos povos indígenas que habitaram a região, que hoje compreende o estado do Amapá, em específico da Cultura Maracá, para muitos ainda completamente desconhecida.

Uma exposição realizada com esse objetivo, denominada “As coleções criam conexões” foi organizada pelo MAE/AP, em 2014. Neste museu existe um banner com o seguinte texto:

Coleções Criam Conexões

A exposição em pauta disserta sobre a coleção de urnas funerárias antropomorfas Maracá encontradas na Gruta do Jaboti, município de Mazagão/AP, através do projeto de salvamento arqueológico emergencial realizado no sítio AP-MZ-39: Gruta do Jaboti (sítio cemitério) no ano de 2012. O projeto foi efetivado por uma equipe mista do Centro de Estudos e Pesquisas Arqueológicas do Amapá- CEPAP, da Universidade Federal do Amapá e do Museu de Arqueologia e Etnologia do Estado do Amapá-MAE. Antes do resgate emergencial,

em novembro de 1999, o sítio Gruta do Jaboti foi identificado pela pesquisadora Vera Guapindaia do museu paraense Emílio Goeldi. Na época da localização do sítio a referida pesquisadora já descreve a existência de depredação e furto de peças do referido sítio arqueológico. A prova desta afirmação é a estimativa que a autora cita em relação ao quantitativo real de peças existentes no referido sítio, ou seja, um número de 18 (dezoito) urnas funerárias, as quais poderiam ser em número de 21 (vinte e uma) urnas. Já durante o resgate emergencial foram coletadas 14 urnas funerárias incompletas (08 masculinas, 06 femininas e 01 não identificado o sexo) e 237 fragmentos provenientes dessas mesmas urnas. Todas as urnas funerárias estavam fragmentadas. A exposição também faz parte da programação da 12ª Semana Nacional de Museus, que será desenvolvida em âmbito nacional pelo Instituto Brasileiro de Museus – IBRAM, órgão do Ministério da Cultura. A exposição do IBRAM este ano tem o título: As coleções criam conexões. (Texto: Prof. Dr. Edinaldo Pinheiro Nunes)

O Museu Histórico do Amapá Joaquim Caetano da Silva localizado em Macapá, realizou exposição das urnas Maracá, intitulada “Mistérios e artes ameríndias”, durante o ano de 2009, período em que funcionou dentro da Fortaleza de São José de Macapá, conforme imagem 9:

Imagem 9: Urna funerária Maracá em exposição realizada pelo Museu Joaquim Caetano dentro da Fortaleza de São José de Macapá.



Fonte: Jackeline Samara, 2009.

As exposições são uma tentativa de aproximar a população da rica história e cultura Maracá, a fim de contribuir na construção de significados e identidade indígena, ainda que as pesquisas sejam esporádicas, elas indicam a existência de uma complexidade

e diversidade cultural dos povos indígenas que habitaram e habitam o estado do Amapá. Pois, segundo Neves “o Amapá está entre as exceções dos territórios desconhecidos pela arqueologia” (NEVES, 2006, p.10).

Assim, apesar das primeiras pesquisas arqueológicas terem se limitado a notícias casuais e superficiais e, até recentemente, apresentarem um caráter sem regularidade, acontecendo muitas vezes em função de achados fortuitos da população, ou ainda durante a realização de pequenas construções, é inegável a importância de conhecermos a história e a cultura dos povos indígenas que se estabeleceram na região do Maracá.

Essa cultura deixou marcas na formação da identidade amapaense e, por meio da descoberta de seus sítios arqueológicos, torna-se possível o estudo de urnas, utensílios domésticos, machados e outros apetrechos que vêm ajudando a conhecer e a reconhecer a existência da história antiga amapaense. De posse dos vários vestígios da cultura Maracá, os arqueólogos vêm comprovando a existência de povos indígenas que tinham uma refinada habilidade na produção de peças cerâmicas. Esta cultura material está cheia de signos, símbolos e formas que podem traduzir, mesmo de modo limitado, as características de um povo sem escrita. Isto torna-se possível, conforme os arqueólogos, quando se faz a observação dos objetos encontrados, com o contexto da sua localização, estado, forma, adornos iconográficos e uma pesquisa etnográfica comparativa (BARBOSA, 2011; GAMBIM JUNIOR, 2016; SALDANHA, 2016). As representações gráficas encontradas nas urnas assemelham-se à pintura corporal parecidas com as de outros povos amazônicos na atualidade.

Portanto, o patrimônio arqueológico Maracá tem uma grande importância para a História Local e para seu ensino, pois faz parte da formação sociocultural amapaense. Sinaliza a história dos povos indígenas que viveram na região amapaense e aqui imprimiram uma identidade forte, porém ainda pouco conhecida. As pesquisas científicas realizadas, a investigação de conteúdos iconográficos, o grafismo e simbolismo das peças cerâmicas encontradas nos sítios arqueológicos Maracá revelam, por exemplo, a diversidade artística desses nossos antepassados. Sendo assim, as produções e características das urnas funerárias Maracá refletem bem os ricos processos sociais e culturais da época em que foram criadas. Processos de valor inestimável para conhecermos nossa cultura por meio do ensino escolar.

3 CAMINHOS PARA A INSERÇÃO DA HISTÓRIA E DA CULTURA MARACÁ NO ENSINO DE HISTÓRIA

Neste capítulo, propomos reflexões e caminhos para inserção da temática indígena no ensino de história, por meio da cultura arqueológica Maracá na Educação Básica. Para tanto, fizemos algumas incursões acerca da legislação, sobretudo a Lei n. 11.645/2008, que trata a respeito da obrigatoriedade de inclusão da História e Cultura Indígena no currículo do ensino fundamental; diagnosticamos livros didáticos do quinto ano do ensino fundamental da EMEF Cacilda Ferreira Vasconcelos e sugerimos a educação patrimonial como importante metodologia para o trabalho com a cultura Maracá.

As reflexões visam rever estereótipos quanto à história dos povos indígenas no Brasil, sobretudo, daqueles que viveram antes da chegada dos colonizadores. Objetivam, também, trabalhar a temática indígena, de forma a levarmos aos nossos alunos não indígenas a possibilidade de conhecer e valorizar o patrimônio dos povos indígenas dando visibilidade a estes povos como protagonistas de sua própria história.

Os caminhos apontados ensejam apresentar propostas para a elaboração do produto didático a ser descrito no próximo capítulo.

3.1 ENSINO DE HISTÓRIA E A INCLUSÃO DA HISTÓRIA E DA CULTURA INDÍGENA NO CURRÍCULO ESCOLAR

Um dos caminhos a serem pensados para a utilização da cultura Maracá no ensino de História do Amapá pode ser construído com base em reflexões acerca da inclusão da diversidade cultural no currículo escolar da Educação Básica. A Lei nº 11.645, publicada em 10 de março de 2008, alterou o Art. 26-A da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, já anteriormente modificada pela lei 10.639/2003 (COELHO; SOARES, 2016; JOSÉ DA SILVA; MEIRELES, 2017). A legislação, portanto, exige a inclusão da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo escolar.

A lei 11.645/2008 é fruto de demandas dos diferentes povos indígenas brasileiros, que buscam no âmbito escolar regular e universitário dar visibilidade a sua história e cultura, estando estes, cada vez mais preocupados com o seu papel enquanto

sujeitos históricos (JOSÉ DA SILVA, 2015). É explícita a ênfase na necessidade de estudo do tema em questão na Educação Básica, e a relevância que agora se atribui para esses povos e suas lutas no longo processo que é a História do Brasil.

A obrigatoriedade da inserção da temática “História e Cultura Indígena” nos currículos oficiais das escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio constitui um importante instrumento de orientação para o combate à discriminação, sobretudo, dos povos afro-indígenas e, ao mesmo tempo, corrobora para que um conjunto de ações afirmativas sejam protagonizadas para promover a necessária valorização das matrizes culturais do Brasil, reconhecendo, também, que a escola é lugar de produção de cultura e de formação de cidadãos.

Quanto ao conteúdo a ser priorizado no currículo normativo (BITTENCOURT, 2013), a lei explicita que deverão ser incluídos aspectos da história e cultura Indígena, Afro-brasileira e Africana e não somente da história e cultura Europeia. Outro importante elemento apontado é o que se refere às contribuições dos povos indígenas à história do Brasil, em âmbito social, econômico e político. Por fim, são estabelecidas as áreas em que, prioritariamente, o conteúdo deve ser trabalhado (Educação Artística, hoje Artes, História e Literatura), muito embora, a temática deva ser desenvolvida em todo o currículo escolar (BRASIL, MEC, 2008).

A inclusão da experiência indígena no ensino de história é um direito dos indígenas e também dos não indígenas. Nossos alunos têm o direito de saber que os seus modos e os modos de viver (pensar, agir e sentir) não são os únicos possíveis, os principais ou os mais adequados a serem reproduzidos dentro de uma mesma escola. Enfim, os educandos possuem o direito de saber que as pessoas são diferentes, que o mundo é plural e a cultura é diversa. Que a diversidade deve ser conhecida, respeitada e valorizada. E mais, que a diferença e a diversidade são benéficas para a convivência das pessoas, para a manutenção da democracia e da sobrevivência da espécie. Assim, a Lei 11.645, de 2008, institucionaliza uma demanda pela recuperação de uma história por muitos séculos diminuída, esquecida e silenciada, por um contexto de autoafirmação dos povos indígenas (BERGAMASCHI, GOMES, 2012; JOSE DA SILVA, 2015).

No Amapá percebemos que nossos antepassados são indígenas e que nossos modos de viver cotidianamente sofrem as influências dessas culturas; seja nas brincadeiras, seja nos tipos de alimentos que comemos, seja nos hábitos diários. Portanto, é preciso preservar a história e cultura desses coletivos. E é importante reconhecer as origens culturais do Amapá de maneira pedagógica, garantindo que a temática indígena

seja problematizada na Educação Básica, permitindo uma aprendizagem baseada no respeito e na valorização das diferenças culturais em nosso estado.

A sanção dessa legislação significa uma tentativa de mudança nas práticas e nas políticas educacionais. Por isso, é fundamental impulsionar a revisão de currículos para a formação de professores nos cursos de licenciaturas das universidades e para a Educação Básica, além de incentivar programas de pós-graduação a abrirem linhas de estudos e pesquisas direcionadas à temática indígena por todo país.

As mudanças, também, devem ocorrer no imaginário pedagógico e na relação dos professores e educandos com culturas diferentes, colocando em prática o currículo real (BITTENCOURT, 2013), de modo a superarmos séculos de negligência, de agressão à cultura, à identidade e à memória indígenas; de negação não apenas de sua história, mas, também, dos seus direitos civis, políticos, socioeconômicos e culturais. Assim como reconhecer que os povos indígenas também são construtores da sua própria história e da história do Brasil.

Desde 1988, a Constituição Federal traz significativa contribuição ao declarar que o ensino de História deve considerar as diferentes culturas e etnias presentes na formação do povo brasileiro:

Art. 242. O princípio do art. 206, IV, não se aplica às instituições educacionais oficiais criadas por lei estadual ou municipal e existentes na data da promulgação desta Constituição, que não sejam total ou preponderantemente mantidas com recursos públicos. § 1º - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. (BRASIL, 1988).

O reconhecimento das diversidades socioculturais do Brasil, presente na Constituição de 1988, contribuiu para a formulação da Lei 9.394/1996, LDBEN (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional), que veio reforçar a inclusão da discussão sobre a diversidade étnico racial brasileira nos currículos da Educação Básica no seu Art. 26, § 4º: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”.

Apesar das expressões ambíguas presentes nos artigos da LDBEN/96, no que se refere às contribuições dessas populações, fomentando a ideia de que atuaram apenas nos processos de formação do Brasil, é inegável importância dessa lei para os debates sobre o reconhecimento, respeito e inclusão da diversidade étnica nas práticas escolares.

A temática indígena está presente no currículo escolar há muito tempo, mas apenas com a visão de que o povo brasileiro é fruto da mistura das três raças, desconsiderando os conflitos e as negociações dos povos indígenas e africanos com o branco europeu (ALMEIDA, 2010).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), lançados pelo Ministério da Educação em 1996, também, trouxeram para o currículo a possibilidade do ensino da cultura indígena. Nos referenciais curriculares de História, a temática emergiu entre os Temas Transversais, em diferentes disciplinas. A “Pluralidade Cultural” está dentre os temas a serem trabalhados, com referência à questão indígena, conforme trecho a seguir:

Disseminou-se, por um lado, uma ideia de um Brasil sem diferenças, formado originalmente pelas três raças — o índio, o branco e o negro — que se dissolveram, dando origem ao brasileiro. Tal mito social também foi veiculado na escola e nos livros didáticos, procurando às vezes neutralizar as diferenças culturais, às vezes subordinar uma cultura à outra. Divulgou-se, então, uma concepção de cultura uniforme, depreciando as diversas contribuições que compuseram e compõem a identidade nacional [...]. Tratar da presença indígena, desde tempos imemoriais em território nacional, é valorizar sua presença e reafirmar seus direitos como povos nativos, como tratado na Constituição de 1988. É preciso explicitar sua ampla e variada diversidade, de forma a corrigir uma visão deturpada que homogeneiza as sociedades indígenas como se fossem de um único grupo, pela justaposição aleatória de traços retirados de diversas etnias. Nesse sentido, a valorização dos povos indígenas faz-se tanto pela via da inclusão nos currículos de conteúdos que informem sobre a riqueza de suas culturas e a influência delas sobre a sociedade como um todo, quanto pela consolidação das escolas indígenas que destacam, nos termos da Constituição, a pedagogia que lhes é própria (BRASIL, MEC, p. 25-31).

Os Parâmetros Curriculares representam um esforço de reparação ao tratamento de exclusão dado aos povos indígenas, inclusive no sistema educacional que, historicamente, silencia a valorosa contribuição destes povos. O que estava presente nos PCN's, como uma orientação, ganhou força de lei em 2008, com a promulgação da Lei 11.645/08, que incluiu no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. A inclusão deste conteúdo não pressupõe apenas o reconhecimento da contribuição indígena na formação da nossa sociedade, mas implica no reconhecimento do indígena como sujeito histórico, tal qual definido nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História:

[...] como sendo os agentes de ação social, que se tornam significativos para estudos históricos escolhidos com fins didáticos, sendo eles indivíduos, grupos ou classes sociais. Podem ser, assim, todos aqueles que, localizados em contextos históricos, exprimem suas especificidades e características, sendo líderes de lutas para transformações (ou permanências) mais amplas ou de situações mais cotidianas, que atuam em grupo ou isoladamente, e produzem para si ou para uma coletividade. Podem ser trabalhadores, patrões, escravos, reis, camponeses, políticos, prisioneiros, crianças, mulheres, religiosos, velhos, partidos políticos etc. (BRASIL, MEC, 1996).

Olhando atentamente para o lugar ocupado pela história e cultura indígena em nossos currículos escolares, percebemos que ela ainda reproduz os preconceitos do senso comum. Muitas vezes, quando e como se fala dos povos indígenas e de seus descendentes, estes são localizados tão-somente no período pré-colonial brasileiro, de forma depreciativa. Sem maiores distinções são classificados por suas relações com o colonizador – aliados ou inimigos, convertidos ou selvagens, aculturados ou bravios (ALMEIDA, 2010). Contudo, precisamos romper com a ideia de que os povos indígenas são “povos sem história” e sem patrimônio (CUNHA, 1992). Precisamos ensinar uma abordagem utilizada para valorizar os aspectos próprios das sociedades indígenas, seja no presente ou no passado antes da colonização, como as suas organizações econômicas, políticas, religiosas e até mesmo sexuais.

Salvo algumas exceções regionais, eles não são assunto das aulas. Eliminados fisicamente, destinados ao extermínio, várias vezes deixaram de ser vistos pela historiografia como sujeitos históricos (ALMEIDA, 2010). Diz-se que deles recebemos uma herança (e o termo remete ao que recebemos dos que não mais existem), manifesta no hábito do banho diário, de dormir em redes, da coivara (queima da terra antes do plantio) e de algumas palavras incorporadas à nossa língua.

No que se refere ao ensino de história para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as orientações trazidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais indicam o trabalho com os chamados eixos temáticos, dentre os quais se destaca o estudo da história das organizações populacionais, com ênfase para os deslocamentos, as organizações e lutas dos grupos sociais e étnicos. Os PCN's evidenciam a relevância do trabalho acerca dos povos indígenas, primeiros habitantes do território brasileiro, apontando que:

A opção de introduzir estudos de povos indígenas é relevante por terem sido os primeiros habitantes das terras brasileiras e, até hoje, terem conseguido manter formas de relações sociais diferentes das que são predominantes no Brasil. A preocupação em identificar os grupos

indígenas que habitam ou habitaram a região próxima do convívio dos alunos é a de possibilitar a compreensão da existência de diferenças entre os próprios grupos indígenas, com especificidades de costumes, línguas diferentes, evitando criar a imagem do índio como povo único e sem história. O conhecimento sobre os costumes e as relações sociais de povos indígenas possibilita aos alunos dimensionarem, em um tempo longo, as mudanças ocorridas naquele espaço onde vivem e, ao mesmo tempo, conhecerem costumes, relações sociais e de trabalho diferentes do seu cotidiano. (BRASIL, 1998, p. 37)

Consideramos ainda, um outro dispositivo legal que potencializa aquilo que a Lei 11.645/2008 estabelece para o ensino da história e cultura indígena no âmbito do currículo escolar da Educação Básica: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC, começou a ser elaborada em 2014 e buscou definir os conhecimentos essenciais, as competências e as aprendizagens pretendidas para as crianças e jovens em cada etapa da Educação Básica de todo país. Objetivando assim, promover maior equidade e qualidade do ensino por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas.

Em sua primeira versão, a proposta da BNCC trazia a concepção da necessidade de romper com a “tradição eurocentrada” – espacial e temporal – propondo abrir um novo patamar para o debate curricular. Buscou dissipar com aquilo que se entende como natural ou verdade na narrativa histórica em suas diferentes linguagens. Em outras palavras, para além das demandas de mudanças e adequações no currículo de formação inicial e continuada, nos conteúdos do ensino de história na escola e na formulação de livros didáticos e paradidáticos, a proposta de uma base nacional curricular comum em tela buscou evidenciar a necessidade urgente de se “descolonizar” a educação escolar brasileira. O que segundo Hall (2009, p.101) significa “descrever ou caracterizar a mudança nas relações globais que marca a transição da era dos Impérios para o momento da pós-descolonização”, algo que vai além da própria disciplina História.

A BNCC propunha desta maneira, um rompimento com a divisão quadripartite, trazendo uma renovação no ensino de história abrindo espaço para o aprendizado de outros sujeitos e objetos, como o estudo da história e cultura indígena que amplia a visão do ser humano e redimensiona o sentido de pertencimento no mundo. Quando esta primeira versão da base foi lançada, em 2015, a área de História recebeu críticas, pois estabelecia um rompimento com a cronologia ortodoxa, que deu lugar a temas; bem como a visão eurocêntrica que sempre privilegiou tópicos de história Antiga, Medieval e Moderna; passando a enfatizar o ensino de História do Brasil, destacando o protagonismo de indígenas e afro-brasileiros, da África e da América.

Após inúmeras discussões por todo o Brasil, envolvendo especialistas, professores, historiadores, a terceira e última versão da BNCC foi homologada em 20 de dezembro de 2017. Nesta, a área de Ciências Humanas procede à revisão de seus documentos buscando um melhor equilíbrio entre o atendimento à Lei 11.645/2008, que prevê a abordagem das culturas africanas e indígenas, e um necessário tratamento mais equânime das histórias e características dos diversos continentes em suas relações de interdependência. Contudo, muitas críticas tem sido feitas a versão aprovada, posto que ela determina que os conteúdos de história passem a ser organizados segundo a cronologia dos fatos eurocêtricos.

A proposta que prevê a reformulação do currículo de todas as escolas brasileiras da Educação Básica propõe ainda, padronizar 60% dos conteúdos a serem apresentados aos alunos do Ensino Fundamental e Médio, ano a ano — os outros 40% serão definidos pelas próprias instituições e redes de ensino, contemplando particularidades regionais. As adequações quanto à inserção da temática indígena na sala de aula serão um desafio para a Educação Básica, considerando as críticas a respeito da manutenção cronológica dos fatos e a forte visão eurocentrada dos conteúdos.

Assim, na proposta deste estudo, priorizamos as particularidades regionais, como conteúdo curricular do quinto ano do Ensino Fundamental com o tema “Os primeiros habitantes do Brasil e do Amapá” (PLANO CURRICULAR, 2009, p. 187). Consideramos como eixo temático o Patrimônio Arqueológico do “Povo” Maracá e seus vestígios: urnas funerárias, com depósito de ossos ou fragmento de ossos, encontrados em sítio-cemitérios (MENDONÇA DE SOUZA; GUAPINDAIA; RODRIGUES-CARVALHO, 2001), como sinalizamos no primeiro capítulo ao abordar acerca da cultura material Maracá.

Conhecer melhor quem foram e quem são os povos indígenas, como viveram e vivem, no que acreditaram e acreditam e quais foram e são suas lutas, possibilitou aproximações importantes e necessárias para a conquista do respeito e valorização das diferenças entre os povos por parte de professores e alunos da EMEF Cacilda Ferreira Vasconcelos.

Com base na legislação e, sobretudo, na Lei 11.645/2008, oferecemos uma proposta aos educandos do quinto ano da Escola Cacilda Vasconcelos, para que possam reconhecer sua própria origem nos assuntos que lhes são ministrados na disciplina História e se envolverem, por meio de abordagens e ações da educação patrimonial, tornando-os conscientes de sua história e da história dos povos indígenas, do passado e do presente.

Trabalhar com a temática da cultura Maracá na sala de aula implica em uma série de questões que vão muito além do currículo escolar ou da lei em si, principalmente em relação aos docentes e as suas concepções de ensino, suas relações com o tema e até a formação inicial desses profissionais. Segundo Oliveira (2007):

[...] exigir dos docentes a aplicação das novas diretrizes que incluem nos currículos, histórias da África e dos indígenas em educação, significa mobilizar subjetividades, desconstruir noções e concepções apreendidas durante os anos de formação inicial e enfrentar preconceitos muito além dos muros escolares. (OLIVEIRA, 2007, p.1).

Quando começamos a pensar na proposta da temática indígena no ensino de história, em particular com a proposta do conteúdo acerca da cultura Maracá, começamos a verificar alguns problemas concretos no espaço escolar. Primeiramente, percebemos que no currículo da disciplina História predomina uma gama de conteúdos eurocêntricos, o que é corroborado pelo desconhecimento da história e cultura dos povos indígenas por parte da maioria dos professores da Escola Cacilda Vasconcelos. Além disso, as aulas de história, ainda, estão centradas no livro didático como único e principal material de apoio utilizado pelos professores e a abordagem sobre os povos indígenas nestes livros acontece de forma pejorativa, isto quando não os invisibiliza.

3.2 DESAFIOS E CAMINHOS PARA IMPLANTAÇÃO DA HISTÓRIA E DA CULTURA INDÍGENA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO AMAPÁ

Como docente da Educação Básica no estado do Amapá, alguns desafios nos foram colocados no decorrer de nossa experiência, mas também alguns caminhos para incluir a temática indígena no currículo normativo e em sala de aula (BITTENCOURT, 2013).

Começamos com as aulas de história do Ensino Fundamental. As reflexões iniciais dos alunos sobre os povos indígenas versam sobre a “ingenuidade” atribuída aos povos indígenas que viviam no Brasil, ao afirmarem que estes “deixaram” que os portugueses entrassem em seu território e “destruíssem” sua cultura, após anos de invasões e explorações em sua terra nativa. Em contraste com essa visão dos povos indígenas do passado, como vítimas da ganância do invasor português, os mesmos alunos também possuem visões diferentes sobre os povos indígenas no cenário atual brasileiro, enquadrando-os como “preguiçosos” e deslocados dentro do contexto urbano.

Buscar desfazer mitos tradicionais sobre os povos indígenas, que os colocam sempre como aliados ou bárbaros, torna-se uma grande provocação para nós professores. Mas, um caminho para isso é inserir em sala de aula a questão intercultural e as distintas maneiras de ser e de viver dos povos indígenas, colocando-os como protagonistas de sua história. Além disso, compreender os processos históricos da construção das sociedades indígenas; perceber as diversidades socioculturais que os diferenciam; considerar a existência dos povos indígenas contemporâneos como atores com voz na literatura, na política e nos espaços acadêmicos, fomentando, assim, discussões sobre as impressões dos alunos a respeito da questão indígena na história (JOSÉ DA SILVA, 2015).

Apesar de entendermos que é complexo discutir em sala de aula o tema da interculturalidade, esse diálogo é fundamental. Por isso, é interessante pensar em ferramentas que possibilitem esse diálogo (BERGAMASCHI, GOMES, 2012). Muitos alunos (e até alguns professores) sentem dificuldade em compreender a noção de que as culturas indígenas e os distintos povos se pautam por princípios de coletividade, de produção para subsistência, de transmissão oral de conhecimentos e de história. Assim, problematizar a invisibilidade das populações indígenas e discutir o conceito de interculturalidade é fundamental para a compreensão de que todos os povos são importantes para a história, seja ela local ou nacional.

Contudo, os professores precisam fomentar esse conhecimento em sua experiência. A formação dos professores de História deve contemplar no currículo a formação para as diversidades, a fim de possibilitar uma melhor compreensão dos processos de construção das relações socioculturais existentes na sociedade em geral. Se a Lei 11.645/08, obriga a inclusão da temática indígena no currículo da Educação Básica, logo suscita que esses conteúdos sejam também inclusos nos cursos de formação de professores. Não só a formação inicial, mas também a continuada, pois ainda são poucas as iniciativas a respeito.

Sem formação adequada, os professores não indígenas perdem o interesse pela aquisição de conhecimentos referentes à história e culturas dos povos indígenas (BERGAMASCHI, 2010). E conseqüentemente, esses profissionais continuam a reproduzir mitos em sala de aula, causando sérios prejuízos para formação de seus alunos. Segundo o pesquisador Edson Silva (2007), a falta de interesse dos professores somada à ausência de uma política de formação continuada para os agentes educacionais envolvidos nas práticas escolares, resulta em práticas pedagógicas carregadas de desinformações generalizadas no que se refere à temática indígena.

A esse respeito, Candau e Moreira (2008) chamam nossa atenção para percebermos que atualmente as escolas enfrentam o desafio de tratar de questões para as quais não foram preparadas. E em função disso, ao invés de fomentar as discussões e debates a respeito da diversidade sociocultural, optam por silenciá-las. Todavia, em seus estudos mais recentes Candau (2011), insiste que o desafio maior a ser enfrentado pelo espaço escolar está atrelado ao desenraizamento da escola em relação às mudanças sociais. Isso porque, naturaliza-se os estereótipos e “pré-conceitos” sobre determinadas ideias, concepções e conceitos que foram se constituindo ao longo dos anos. Há necessidade urgente de desconstrução desses estereótipos, pois outro aspecto imprescindível é “questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo que explícito ou implicitamente, estão presentes na escola e nas políticas educativas e impregnam os currículos escolares” (CANDAU, 2011, p. 28).

A afirmação de Candau nos remete à necessidade de reconhecermos e valorizarmos os diferentes povos indígenas existentes em nosso país, os seus diversos saberes e práticas e a afirmação de seu direito à educação. Reconstruir o que consideramos comum a todos e todas, garantindo que nele os diferentes sujeitos históricos se reconheçam, assegurando que a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como comum referência, rompendo assim com o caráter monocultural da cultura escolar (CANDAU, 2011, p. 28). Nesse sentido, discutir as práticas escolares a partir das diversidades, significa pensar a ampliação do acesso ao conhecimento sobre as expressões socioculturais das várias populações, grupos e indivíduos que constituem a sociedade brasileira (PCN's, 2001, p. 23).

Além disso, é preciso fomentar eventos científicos e encontros para estudos sistemáticos, bem como produzir periódicos sobre a construção histórica das diversidades socioculturais existentes no Brasil, assessorados por especialistas reconhecidos. Mas, que, esses eventos ocorram no próprio local de trabalho junto aos seus pares. Assim os educadores podem refletir e reelaborar suas práticas pedagógicas.

Um outro desafio é a implementação da Lei nº. 11.465/2008. É preciso ter claro os diferentes níveis de responsabilidades para efetivar a inclusão da história e da cultura indígena no currículo normativo e em sala de aula. Em âmbito federal, o MEC tem uma tarefa extremamente importante: além de acompanhar, e quem sabe até onde for de sua alçada, fiscalizar a execução da Lei. Mas, sobretudo também, produzir subsídios didáticos destinados aos vários níveis de ensino para colocá-los a disposição principalmente dos educadores das escolas públicas. Sabemos que já existem alguns

materiais didáticos sobre os indígenas, mas eles contemplam poucos povos, considerando a diversidade de etnias nas diferentes regiões.

No nível das universidades públicas e privadas é necessário estimular, apoiar e viabilizar os meios necessários para a participação efetiva dos professores, alunos e técnicos em eventos acadêmicos que tratem da temática indígena.

As secretarias estaduais e municipais de educação, sobretudo no Amapá, ainda não efetivaram a inclusão da temática indígena na Educação Básica. Há um silêncio no Plano Curricular da Educação Básica do Estado do Amapá (2009). Nas escolas, os professores não discutem a lei 11.645/2008 e nem possuem acesso aos subsídios produzidos pelo MEC, muito menos há materiais didáticos enfocando a realidade dos povos indígenas no Amapá. É de fundamental que as secretarias incluam a temática indígena no currículo amapaense, provocando capacitações periódicas e formação continuada para que seus professores possam trabalhar a perspectiva da pluralidade cultural historicamente existente no Brasil. A capacitação por meio de cursos, seminários, encontros de estudos específicos e interdisciplinares destinados aos professores e demais trabalhadores da educação, com a participação de indígenas e assessoria de especialistas reconhecidos é urgente nesse debate. As secretarias podem estimular seus professores a aprofundar seus conhecimentos em nível de pós-graduação, estimulando-os para pesquisas no campo da história e do ensino indígena.

Ainda no nível estadual e municipal, as secretarias de educação poderiam promover estudos específicos para que os professores possam conhecer os povos indígenas do Brasil, e em particular do Amapá, possibilitando-lhes uma melhor abordagem ao tratar da temática indígena em sala de aula. Intensificar a produção, com assessoria de pesquisadores especialistas, de vídeos, cartilhas, subsídios didáticos sobre os povos indígenas para serem utilizados em sala de aula deve ser uma prioridade. Bem como, proporcionar o acesso a publicações livros, periódicos, etc., como fonte de informação e pesquisa sobre as populações indígenas.

A diferença de recursos entre escolas públicas e particulares, a falta de formação de professores sobre o tema tratado pela lei e a abordagem por vezes estereotipada da história e cultura indígena nos livros didáticos são algumas das dificuldades apontadas por muitos educadores para a real implantação da lei 11.645/2008 nas escolas. O MEC reconhece esses empecilhos e divulga que o documento final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada em 2009, recomenda algumas medidas para mudar esse quadro. Uma dessas medidas prevê que o Ministério e

as Secretarias de Educação devem garantir e ampliar recursos financeiros para a produção, avaliação, publicação e distribuição de materiais específicos relacionados à lei. Entretanto, ainda não se tem notícias da elaboração das "Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Indígena", como ocorreu com o conteúdo afro brasileiro e africano a partir da lei 10.639/2003.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação (DCN's/2013) têm a função de orientar e obrigar o ensino de temas específicos nas escolas. Mas, até o momento, o MEC não divulgou Diretrizes Curriculares relacionadas ao ensino da cultura e história indígena. É extremamente necessário elaborar uma documentação ampla sobre o ensino indígena para a orientação dos educadores. O que temos hoje como alternativa é o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI/1998) produzido pelo MEC. Apesar do documento ser direcionado para escolas que educam os jovens indígenas, o seu conteúdo vem servindo de exemplo para as instituições de ensino direcionadas a alunos não indígenas.

Como vários estudiosos têm apontado, esta lei busca constituir-se num mecanismo de combate ao preconceito e à discriminação étnico racial e a invisibilidade dos povos indígenas, propiciando na escola uma discussão sobre os estereótipos e preconceitos existentes sobre estes grupos. No entanto, identificamos limitações no fato do conteúdo da lei não explicitar abertamente o caráter multicultural do país e se referir a negros e indígenas como “dois grupos étnicos” que caracterizam “a formação da população brasileira”.

A população brasileira sempre apresentada no singular, sem problematizações ou discussões relacionadas a processos de desigualdade e exclusão existentes. Acreditamos ainda, que outra limitação refere-se a ausência das contribuições (de negros e indígenas) nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. Uma orientação importantíssima para desvelar a invisibilidade destes grupos e destacar a relevância de sua atuação ao longo da história brasileira.

Neste sentido, entendemos que a Lei 11.645/2008 aponta poucos conteúdos de aprendizagem que podem ser trabalhados sobre o assunto. Se comparada com o conteúdo da Lei 10.639/2003 (que trata do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana) vemos que apenas houve um acréscimo à menção dos povos indígenas, sem incorporação de conteúdos específicos. Ainda cabe questionar a menção às disciplinas específicas que devem abordar a cultura e a história indígena. Embora a lei mencione

“especialmente” Educação Artística (hoje Artes), Literatura e História brasileira consideramos que para uma abordagem realmente pertinente e coerente com a complexidade dessas temáticas, deveria ser abordado por todas as disciplinas, tanto no conteúdo transversal, a ser trabalhado interdisciplinarmente, quanto em conteúdos específicos de cada área de ensino.

No contexto social vigente, não faz sentido continuarmos aceitando um sistema de ensino que insiste em ignorar a pluralidade étnico-racial brasileira. Pesquisas apontam que é urgente considerar a inclusão de abordagens acerca das diversidades socioculturais nos cursos de formação de professores. Os estudos de Ribeiro (2009, p. 26) apontam para a contribuição dessas abordagens para o curso de Pedagogia.

Infelizmente, já se passou uma década da homologação da Lei 11.645/08 e são muitos os professores que ainda a ignoram, como também desconhecem a importância de uma educação intercultural. Ao contrário de muitos professores indígenas que consideram a mesma como um espaço no qual se pode viabilizar o diálogo entre as fronteiras do mundo indígena e a nossa sociedade, para as diversas possibilidades de compreensão e apropriação da “cultura dos não índios” facilitando assim as relações sociais nas situações de contatos.

Outro desafio para implantação da lei é a falta de livros didáticos (tão reclamada pelos professores) de acordo com a abordagem que se exige. Os governos federal, estadual e municipal precisam assumir que ter acesso a materiais literários sobre esses temas é tão fundamental quanto a própria alfabetização. A produção de livros elaborados por indígenas vem crescendo no Brasil - e essa pode ser uma boa alternativa para as aulas de História.

Observamos que os guias dos livros didáticos publicados pelo MEC procuram estimular essa inclusão de conteúdos relativos às histórias e culturas dos povos indígenas e afro-brasileiros para todas as áreas de estudo, pois esses temas constam como item de avaliação no processo de seleção dos livros didáticos que farão parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Mas, apesar de constar um critério específico para isso, é possível perceber uma grande resistência em algumas áreas disciplinares específicas para incluírem a temática indígena a partir de uma perspectiva mais crítica e condizente com as demandas desses povos.

Contudo, compreendemos que existe uma diversidade de recursos que podem ser utilizados pelos professores em parceria com o livro didático no desenvolvimento das atividades escolares. Entre essas ferramentas didáticas podemos destacar o uso de

músicas, filmes, vídeos, histórias em quadrinhos, entre outros. Cabe a nós docentes escolher, com o devido cuidado, esses materiais de apoio e adequá-los ao tema a ser trabalhado.

A escolha da abordagem sobre a história e cultura indígena na escola regular apresenta grandes desafios, uma vez que cabe ao educador não indígena fazer escolhas das metodologias que serão empregadas para desenvolver tal temática. Escolhas estas, que podem se situar entre prestar uma “homenagem aos índios”, no dia 19 de abril, fazendo um cocar de cartolina e pintando o rosto dos alunos com guache ou apresentar a realidade dos povos indígenas às crianças, por meio de materiais que revelem sua história e sua cultura. Trabalhar com a temática indígena apenas nas datas comemorativas resulta em reproduzir visões distorcidas e estereotipadas, o que não corresponde às necessidades dos educandos nos dias atuais e implica desrespeito para com as comunidades indígenas.

O reconhecimento da condição do indígena, na atualidade, é um modo de se trabalhar com esta temática, abolindo a ideia de indígena apenas como uma representação social – algo que tem efeito negativo quando pensamos na etapa inicial de formação de conceitos. Bittencourt (2009, p.195) alerta que, no processo de construção de conceitos, é importante que sejam estabelecidas relações entre o que a criança já sabe e o que é proposto externamente, através da inferência pedagógica, de modo a se evitarem formas arbitrárias e apresentação de conceitos sem significados, que acabam sendo mecanicamente repetidos.

O modo como é desenvolvido o ensino de história e cultura indígena e as atividades propostas às crianças são elementos que devem esclarecer sobre a abrangência e relevância do conteúdo apresentado. A confecção do “cocar indígena”, por exemplo, pouco revela sobre a cultura dos povos originários brasileiros, uma vez que não trata das suas singularidades, pois é um traço representativo apenas de algumas populações. O conteúdo escolar deve ser capaz de promover a reflexão, fomentar a curiosidade e gerar o interesse por comparar o que existe de diferente e de igual entre as sociedades.

A respeito desse exercício de comparação das diferenças e semelhanças no ensino de história, entendemos ser a capacidade que o educando tem para conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais; reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e discontinuidades, conflitos e contradições sociais. O que deve ser um dos norteadores do conhecimento da natureza e sociedade no ensino fundamental.

Nesse sentido, a ampliação da temática indígena pode estar presente em diferentes momentos do processo educativo, perpassando todos os segmentos da educação formal. Isso implica afirmar que a tarefa do professor deve ser a de trazer ao repertório escolar amostras das práticas sociais e culturais dos grupos indígenas – que entendemos como descontextualizadas por ultrapassarem os limites do campo social onde se originaram – para atribuir novos sentidos a essas práticas, transformando-as em saberes escolares.

Segundo o que salienta Cunha (2012), os grupos indígenas possuem um traço cultural que os distingue e toma o exemplo do cocar para exemplificar tal afirmação. Para a autora, “usar um cocar pariko em um ritual bororo é uma coisa, usá-lo em uma coletiva de imprensa para reivindicar seus direitos indígenas na Assembleia Constituinte é outra. Mas, como objeto, o cocar é o mesmo, e é essa mesmice do objeto que nos induz ao erro” (CUNHA, 2012, p. 122).

As práticas indígenas podem ser pesquisadas, por exemplo, quando são expostas as maneiras singulares com as quais os meninos indígenas deixam de ser crianças e tornam-se homens, os ritos de passagem, algo que propicia a comparação entre a prática social de origem do aluno não-indígena e a dos indígenas, um dos objetivos do ensino de história no Ensino Fundamental. A alimentação é um aspecto que pode ser explorado pelo professor ao mediar o processo de aprendizagem dos alunos no Ensino Fundamental trabalhando com a cultura indígena e o tema está proposto nas “Orientações Curriculares: proposição de expectativas de aprendizagem – Ensino Fundamental I”. O documento estabelece, como um dos objetivos, a identificação, por parte dos alunos, de hábitos alimentares de sua comunidade com outros grupos (sociedades indígenas), em diferentes ocasiões (MEC, 2007, p. 89). Esse tema é propício para que o professor resgate a influência indígena presente na alimentação nos dias atuais, procurando estabelecer relações de continuidade histórica.

Outra estratégia que contribui para a compreensão do modo de vida indígena é a leitura de sua mitologia cujos exemplares pertencem, em muitos casos, ao acervo das bibliotecas escolares e salas de leitura. Propiciar o acesso a esse tipo de leitura (lendas e crônicas), além de contribuir para a ampliação do vocabulário e repertório dos alunos, os aproxima de uma forma de narrativa mítica inerente a esses povos, apresentando elementos da mitologia indígena.

A leitura deve contemplar o acesso a diferentes gêneros textuais, como as já citadas crônicas e, dentre eles, o texto jornalístico. O desenvolvimento econômico do

Brasil nos últimos anos trouxe à tona a necessidade do investimento em novas fontes energéticas e de terras destinadas ao Agronegócio. A opção da produção de energia através das usinas hidrelétricas é uma realidade que afeta os direitos dos indígenas às terras tradicionalmente ocupadas na medida em que grandes extensões territoriais são destinadas ao alagamento para construção de represas.

O movimento indígena tem se mobilizado contra essas alterações territoriais e os enfrentamentos entre os indígenas e o governo são noticiados constantemente pela imprensa. Trazer para a sala de aula as notícias veiculadas a esse respeito é uma maneira interessante de abordar a história indígena em movimento, captando o conflito entre o Estado brasileiro e os direitos dos indígenas ao território, além de propiciar o acesso ao texto jornalístico, compreendido como gênero que se localiza na esfera informativa e pode estar carregado de intencionalidade. Trabalhar com pontos de vista distintos sobre o mesmo fato – por exemplo, uma ocupação indígena - pode contribuir para que os alunos compreendam diferentes posicionamentos e adquiram uma postura crítica perante os processos sociais e políticos que estão ocorrendo na atualidade.

O diálogo com diferentes bibliografias (acadêmica e paradidática) é muito importante quando pretendemos desenvolver um trabalho que tenha como eixo o ensino dos aspectos culturais e, para tal, é fundamental refletir sobre o conceito de Cultura. A historiadora Maria Regina Celestino de Almeida (2010) explica que antropólogos e historiadores têm analisado situações de contato, repensando e ampliando alguns conceitos básicos ao tema. A compreensão da cultura como produto histórico, dinâmico e flexível, formado pela articulação contínua entre tradições e novas experiências dos homens que a vivenciam, permite perceber a mudança cultural não apenas enquanto perda ou esvaziamento de uma cultura dita autêntica, mas em termos de seu dinamismo, mesmo em situações de contato extremamente violentas.

De acordo com esta formulação, podemos compreender que tratar de cultura indígena na escola contribui para que, além de adquirir, progressivamente, os conceitos, os alunos e professores possam mobilizar seus repertórios culturais, ampliando os conhecimentos e ressignificando seus valores. A produção historiográfica das últimas décadas pode cooperar nesse sentido. Desde os anos 1980, diversos historiadores têm dialogado com antropólogos, ampliando a bagagem conceitual, o que contribuiu para novos estudos sobre a história e cultura indígena.

Conceitos como o de cultura e de diversidade cultural passaram a ser mais contemplados nos estudos históricos, a diversidade de sujeitos passou a ser referência

para o protagonismo e os procedimentos metodológicos foram aprofundados para estudos de diferentes fontes documentais. E mais: os documentos já conhecidos foram lidos novamente, considerando outras questões e conceitos. Ao mesmo tempo, a historiografia incorporou críticas à concepção de uma nação homogênea, com apenas uma única língua e cultura, que restringia a visibilidade dos povos indígenas. E, por sua vez, ampliou suas referências conceituais para incluir a percepção da pluralidade cultural dos povos e, assim, conceitualmente contestar as ações do poder do Estado de promover a assimilação com base em um padrão homogêneo de cultura nacional. Além disso, outros conceitos foram sendo reorganizados para dar conta da complexidade histórica dos contatos interculturais.

O quadro de valores atribuído aos indígenas também foi modificado no olhar dos estudos históricos. Hoje, passaram a ser entendidos como povos com história dinâmica, sujeitos protagonistas da sua história e da história nacional, que criaram estratégias de luta, resistências e negociações ao longo dos séculos de convivência com os não indígenas. São povos vivos e atuantes, que afirmam constantemente sua identidade.

Ao refletir sobre a aplicação do conceito Cultura no currículo escolar, Napolitano (2010) assevera que as contribuições podem ser percebidas quando analisamos os Parâmetros Curriculares Nacionais, que valorizam as discussões relacionadas à Pluralidade Cultural. Os PCN's definem o conceito de Pluralidade Cultural como sendo uma temática que se preocupa com o conhecimento e a valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, de modo que o aluno tenha a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (BRASIL, MEC, 1996).

E, no exercício de sua função, o professor deve salientar essa característica da sociedade brasileira, que é o multiculturalismo. É sob a égide dos estudos culturais, compreendidos como base teórica, que devem ser conduzidos os estudos sobre história indígena na escola. Como salienta a lei 11.645/08, esses estudos devem estar vinculados à compreensão do resgate da contribuição da cultura indígena – e africana – para a formação da sociedade brasileira.

Nesse sentido, tratar de cultura indígena na escola implica reconhecer que não estamos falando de processos congelados no passado, mas de atividades humanas contemporâneas, presentes em nossa sociedade e que, por isso, sofreram transformações ao longo do processo histórico. Quando analisamos historicamente uma sociedade,

realizamos recortes que ajudam na compreensão dos processos históricos. Nosso ponto de partida, contudo, deve ser sempre a sociedade do presente, objeto de questionamento e reflexão. A abordagem da história indígena deve seguir essa lógica, sendo contextualizada e inserida no tempo presente para que não se incorra no erro de considerar os indígenas como “povos do passado”, como outrora eram concebidos.

A tarefa do professor é elaborar indagações direcionadas aos alunos, instigando o gosto pela pesquisa e construção de um repertório teórico permitindo que se avance no processo de aquisição de conceitos e, dessa forma, superar a tendência de tratar a questão indígena de forma estereotipada. Bittencourt (2009, p. 198) argumenta que é necessário combater um ensino de História que não privilegie o domínio conceitual e os esquemas que mobilizem as diferentes formas de pensar que, para ela, constituem o pensamento histórico. Dessa forma, as atividades propostas aos alunos devem ser planejadas com o intuito de ampliar a rede conceitual, tendo sempre em vista que os conceitos relacionados à História são adquiridos, progressivamente, e podem ser ressignificados na medida em que novos saberes são construídos.

A família tem muito a contribuir para a formação dos alunos juntamente com os princípios da lei 11.645/2008. Afinal, se o conteúdo tratado nas escolas não for valorizado dentro de casa, parte do aprendizado da criança sobre o assunto poderá ficar comprometida. Além da colaboração dos pais com sugestões de conteúdos próprios para a escola dos seus filhos, uma das formas de ajudar é participar do Conselho Escolar e opinar no projeto pedagógico da instituição junto com os professores e gestores de ensino.

Fazendo uma reflexão sobre os desafios para a implementação da Lei nº 11.645, de 2008, poderemos dar um passo significativo para que a história amapaense seja reescrita e nela incluída o protagonismo dos povos indígenas na construção do nosso passado e da nossa realidade contemporânea. Daí, a importância do tema Patrimônio Arqueológico Maracá.

3.3 SILÊNCIOS E REPRESENTAÇÕES: OS COLETIVOS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS

Outro caminho para trabalharmos com a cultura Maracá é a realização de diagnósticos dos livros didáticos utilizados no quinto ano da EMEF Cacilda Ferreira Vasconcelos. Isto porque, apesar da promulgação da lei há dez anos, que regulamenta a

obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena, ainda persistem nas escolas alguns livros sem uma abordagem adequada ao que determina a lei 11.645/2008. Lembrando que para que a lei seja aplicada é necessário que subsídios didáticos sejam elaborados e destinados aos vários níveis de ensino, colocando-os a disposição principalmente dos educadores nas escolas públicas.

O livro didático é um dos recursos mais utilizados para se trabalhar os conteúdos curriculares em sala de aula; uma vez que são distribuídos pelo MEC por intermédio do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Porém, não existe uma legislação para normatizar a produção desses materiais e sua utilização pelos docentes e discentes. Sabemos, contudo, que não há uma “fórmula mágica” para selecionar os materiais que serão utilizados pelo professor para trabalhar em conjunto com o aluno a construção da noção de cultura e história dos povos indígenas, principalmente, porque cada professor deve escolher algo que se adapte melhor à realidade da sua escola e da sua turma.

Reconhecemos que os livros didáticos aplicados ao ensino básico mudaram muito e não mais tão-somente corroboram com uma visão idealizada e romântica do indígena, sempre o associando aos povos originários e ignorando seu contexto atual (BERGAMASCHI, GOMES, 2012, p. 56). Concepções que certamente devem ter feito parte das experiências escolares de muitos professores que hoje atuam no ensino fundamental e médio.

É inegável que as visões sobre os indígenas nos últimos anos mudaram consideravelmente, isto em decorrência da visibilidade política conquistada por esses povos nas discussões e nos debates para a elaboração da Constituição em vigor, aprovada em 1988, e das conquistas de direitos como: demarcação de terras, saúde e educação diferenciada e específica. Esse reconhecimento ocasionou posturas e medidas por parte das autoridades governamentais a fim de que os diferentes sujeitos sociais fossem ouvidos, gerando, assim, o surgimento de políticas públicas que respeitem e garantam essas diferenças. Entretanto, os conteúdos dos livros didáticos não foram devidamente adequados.

Sabemos que o livro didático veicula valores e ideologias (GATTI JÚNIOR, 2004), através de três características básicas: primeiro, a sua forma, pois a sua produção busca atender às exigências governamentais, já que o Governo Federal é o principal comprador desse material; segundo, os conteúdos históricos, que seguem as orientações curriculares oficiais, como por exemplo os Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCN's) e, em terceiro, os conteúdos pedagógicos, pois divulga não só conteúdos específicos da área, mas também uma concepção de aprendizagem (BITTENCOURT, 2004, p.311-316). Sua importância em sala de aula é ratificada por Coelho (2007)

O livro didático é um recurso de dimensões diversas. É um material de formação escolar – ele informa, instrui e educa. Conforma-se, essencialmente, como ferramenta de sistematização de conhecimento, tornando acessível o saber de natureza acadêmica. É, também, um produto do mercado editorial – satisfaz um conjunto de normas do mercado livreiro, de forma a ser aceito e consumido (COELHO, 2007, p.4).

A postura do educador faz a diferença na condução do processo de ensino e aprendizagem. E trabalhar com o livro didático requer uma série de conhecimentos, historiográficos e pedagógicos para otimizar sua utilização. É preciso perceber o livro didático como um documento que comporta vários outros documentos na sua estrutura, ou seja, além do texto principal de cada capítulo, um volume didático traz, em geral, uma série de fontes textuais e iconográficas, como também diferentes linguagens visuais, que podem favorecer à uma “série de técnicas de aprendizagem” (BITTENCOURT, 2002, p.71). E ainda como lembra Bittencourt (2004, p.301) “o livro didático possui limites, vantagens e desvantagens como os demais materiais dessa natureza e é nesse sentido que precisa ser avaliado”.

Desta maneira, procuramos analisar o que tem sido veiculado na cultura escolar sobre a temática indígena, por intermédio do livro didático de História do quinto ano do Ensino Fundamental. Observando se as representações por eles veiculadas têm contribuído para uma ressignificação do ensino de história e cultura indígena na sala de aula. O objetivo é identificar como estes conteúdos estão organizados no livro didático, bem como, se as representações feitas destes coletivos contribuem ou não para as permanências eurocêntricas e preconceituosas em relação à figura do indígena.

Para tanto, recorreremos a um diagnóstico de cinco livros didáticos utilizados por professores e alunos do quinto ano do ensino fundamental da rede pública municipal de ensino de Macapá, na EMEF Cacilda Ferreira Vasconcelos. Diagnosticamos os livros produzidos desde 2008 (ano de criação da Lei 11.645) até o presente ano de 2018.

Utilizamos como suporte teórico para esta análise o livro da autora Circe Maria Bittencourt “*Ensino de História: fundamentos e métodos*” (2004), que aborda os três aspectos básicos ao se analisar os livros didáticos: forma, conteúdos históricos

escolares e conteúdos pedagógicos. No quadro 3 estão listados os livros didáticos pertencentes a EMEF Cacilda Vasconcelos.

Quadro 3: Livros didáticos de História do 5º ano utilizados no diagnóstico

Nº	TÍTULO DO LIVRO	ANO PNLD	AUTORES	EDITORA
01	Pelos caminhos da História	2008-2009	- Flávio Berutti - Ademar Marques	Positivo
02	Fazer e aprender História	2010-2011- 2012	- Selva Guimarães Fonseca - Cristiano Biazso Simon	Dimensão
03	Girassol: saberes e fazeres do campo	2013-2014- 2015	- Tânia Mares - Suely Almeida	FTD
04	Tempo de aprender: região norte	2016-2017- 2018	- Márcia Cristina Hipólide - Mirian Gaspar	IBEP
05	Amapá: vivendo a nossa História	2013-2014- 2015	- Marcelo André Soares - Maria Emília Brito Rodrigues	BASE

O primeiro livro analisado foi “*Pelos caminhos da História*”, de Flávio Berutti e Adhemar Marques (PNLD 2008-2009). Neste livro, a temática indígena é abordada apenas na Unidade I: Os habitantes da Terra Brasilis. Embora seja uma publicação cuja inserção no PNLD se deu no mesmo ano de criação da Lei 11.645/08, percebemos nos capítulos 01 e 02 a presença de representações dos povos indígenas como seres exóticos ao afirmar que “eles andam nus, usam arcos, flechas e lanças” (BERUTTI; MARQUES, 2004, p. 27). No livro há constante associação do indígena com a natureza, remetendo-os a noção de que são “povos da floresta”. Em contrapartida, há uma reflexão significativa no capítulo 03 no qual um dos problemas atuais das populações indígenas é abordado, a luta pela demarcação de suas terras, o que pode suscitar em sala de aula discussões acerca da aculturação e interculturalismo.

Na Unidade II “Brasil: nasce uma sociedade colonial”, Berutti e Marques apresentam os indígenas nos textos de forma efêmera, relacionado-os à conquista, a colonização, a presença dos jesuítas. Tudo descrito a partir das ações dos portugueses: “a extração da madeira era feita pelos índios, em troca recebiam objetos que tinham pouco valor para os portugueses, como espelhos, facas, machados, pentes e anzois” (BERUTTI; MARQUES, 2004, p. 55). Nessa passagem, percebemos que os autores não explicitam

que o conceito de trabalho para os não-indígenas é diferente do conceito de trabalho para os indígenas. O escambo é mostrado como uma troca positiva para os portugueses, que davam “espelhos ou facas” em troca de trabalho. Não é discutido a importância desses objetos para as sociedades que não os possuíam.

No segundo livro *“Fazer e Aprender História”*, de Selva Guimarães Fonseca e Cristiano Biazzi Simon (PNLD 2010-2012), os povos indígenas aparecem na Unidade 02: Confrontos e encontros das diferenças. Os autores enfatizam as semelhanças e diferenças entre os indígenas e os portugueses. Apresentam uma discussão sobre as lutas atuais desses povos, destacando as organizações lideradas pelos próprios indígenas e organizações lideradas também pelos não indígenas, mas que lutam pelos ideais destes.

O livro destaca, ainda, a situação das populações indígenas após a chegada dos portugueses, enfatizando a dizimação de muitos desses povos pelas doenças causadas pelo contato com os europeus, mostrando a luta destes coletivos pela terra e a importância da Constituição de 1988, que traz no artigo 231, o reconhecimento “das terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhe o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existente” (FONSECA; SIMON, 2009, p.44).

Embora seja relevante o fato do indígena ser abordado na atualidade, o texto em vários momentos não menciona a vida destes na cidade. A maioria das imagens que aparecem o retratam somente na mata, caçando, vivendo em “harmonia com a natureza”, reforçando assim a ideia que tanto buscamos desconstruir. Os textos do livro não demonstram que o indígena não deixa de ser indígena pelo fato de morar em outros locais, dentre eles a cidade.

O terceiro livro didático *“Saberes e fazeres do campo”*, adotado pela escola no PNLD 2013-2015, é de autoria de Tânia Mares e Suely Almeida. Este livro apresenta uma forma diferenciada se comparado aos demais, pois é destinado especificamente às escolas do campo/área rural (característica da escola que é *lócus* desta pesquisa) e é dividido entre três disciplinas: Língua Portuguesa, Geografia e História, caracterizando-se assim como um livro didático interdisciplinar, consequentemente com conteúdos históricos e pedagógicos resumidos. Nesta obra percebemos um silenciamento da temática indígena, havendo uma maior abordagem das influências africanas e afro-brasileiras no que se refere à formação do povo brasileiro.

Apenas na Unidade III: Terra e trabalho no campo, os povos pré-cabralinos são lembrados no âmbito da História do Brasil (para posteriormente sumir). Faz-se alusão

à arqueologia, enquanto ciência dedicada ao estudo das origens e da história da humanidade, assim como dos costumes dos povos antigos, bem como refere a função do arqueólogo. Aspectos indicativos da cultura dos povos indígenas são abordados (diversidade linguística, organização social, agricultura, religião), contudo, de forma muito resumida. As relações com outros povos e tantos outros aspectos foram simplificados.

O quarto livro didático chamado “*Tempo de Aprender: região norte*” (PNLD 2016-2018), de Márcia Cristina Hipólide e Mirian Gaspar, está sendo utilizado atualmente na EMEF Cacilda Ferreira Vasconcelos. Este livro, também, caracteriza-se como interdisciplinar e/ou integrado por abarcar três disciplinas: história, geografia, arte e cultura. Embora seja destinado às escolas do campo este diferencia-se dos demais por ser uma obra que foi concebida especificamente para contribuir com o processo de formação social, cultural e científica dos discentes da região norte.

Na Unidade I, intitulada “O seu lugar”, os indígenas são enquadrados na categoria de povos tradicionais: aqueles que procuram garantir o equilíbrio entre a vida da comunidade e o cuidado com o meio ambiente. São considerados ainda como “outros cidadãos brasileiros” (HIPÓLIDE; GASPAR, 2014, p. 86), podendo conceber a ideia de que são “povos estranhos ao Brasil”, juntamente com quilombolas, seringueiros e castanheiros. Estabelece que os povos indígenas possuem diferenças no modo de viver (alguns vivem isolados, outros na cidade) e possuem semelhanças (luta pela demarcação de terras).

A seção “Conhecendo Mais” contém textos, imagens e atividades para o aluno aprofundar seus conhecimentos e entrar em contato com informações sobre a arqueologia. Nesta seção, há o tópico “Você já ouviu falar em terra preta de índio?” que faz uma pequena abordagem a respeito dos povos da Amazônia antiga, enfocando a respeito da importância dessa terra.

Na Unidade II “Brasil, diversidade desde o início”, algumas riquezas culturais dos povos indígenas são abordadas (arte das cestarias, alimentação, objetos). Há uma articulação das dificuldades enfrentadas pelos povos indígenas no Brasil atual com aquelas enfrentadas no início da colonização.

Ainda analisamos as representações sobre os indígenas no livro didático de história local, intitulado *Amapá: vivendo nossa História*, de Marcelo André Soares e Maria Emília Brito Rodrigues, cuja 1ª edição foi em 2008 e a segunda em 2011, mas que só passou a fazer parte do PNLD da rede municipal e estadual em 2013. O livro se encaixa

nos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais ao estabelecer que o ensino de história deve:

Possibilitar ao aluno a identificação do próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços; valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia (PCN's/MEC, 1998).

Os PCN's agrupam os conteúdos a serem trabalhados em eixos temáticos: História local e do cotidiano (primeiro ciclo do Ensino Fundamental); História das organizações populacionais (segundo ciclo). O que implica numa renovação metodológica no ensino de História, ao possibilitar a professores e alunos refletirem sobre seus papéis sociais. Percebemos que no ensino básico do Amapá, isto é perceptível a partir de 2008, com a implantação da Lei 1.183 que instituiu a disciplina História do Amapá na rede pública estadual, no Ensino Fundamental e/ou Médio.

Assim, o livro *Amapá: vivendo nossa História* foi citado no Guia de Livros Didáticos (PNLD 2013) conforme descrito a seguir:

A História das comunidades indígenas é explorada com mais ênfase. O aluno é estimulado a valorizar tradições, saberes, organizações, sendo convidado a conhecer os direitos dos povos indígenas e a considerar o seu papel de sujeito histórico no presente e no passado amapaenses. A obra discute, sobretudo, a contribuição das comunidades indígenas à cultura local em termos de economia alimentar, língua, artesanato, lendas e culinária. Essa mesma discussão ocorre em relação à necessidade do aluno conhecer, avaliar e valorizar o patrimônio cultural do seu município. Elenca instituições e ONGs em que os povos indígenas e afrodescendentes se organizaram para a defesa de seus direitos. Estimula o professor a procurar e utilizar os sites para pesquisa com os alunos (PNLD 2013, p.173).

O livro faz referência à temática indígena na Unidade I, denominada “Nossos primeiros habitantes: passado e presente”. Embora dê prioridade aos povos indígenas, há a presença do europeu e do negro, demonstrando a tríade já conhecida dos livros didáticos de história no que se refere à formação do povo brasileiro.

A primeira unidade do livro está dividida em quatro subitens: “Em busca da nossa identidade”; “O Brasil pré-cabralino: nossos povos indígenas antes da chegada dos portugueses”; “Como se organizavam os povos indígenas do Amapá antes da chegada dos portugueses”; “As comunidades indígenas amapaenses hoje”. Nesta unidade, são relacionados aspectos como: modo de vida indígena (caça, pesca, agricultura, divisão do

trabalho, religião), luta dos povos indígenas pela demarcação de suas terras, bem como as ricas e diversas culturas destes povos desde os primórdios da ocupação do estado até os dias atuais.

Notamos ainda, que o livro faz referência ao patrimônio arqueológico amapaense, registrando a ocupação das nossas terras por populações indígenas, antes do contato com os portugueses. Terras nas quais se tem encontrado inúmeros vestígios (principalmente de cerâmica) dentre eles:oringas, bandejas, jarros, taças, pratos, vasos e urnas funerárias, que revelam a existência de culturas com estilos de vida sofisticados e inovadores em arte e tecnologia, como a Maracá.

Entretanto, um equívoco é percebido: a região do Cunani, que fica no município de Calçoene é apresentada no trecho de uma música como se fosse a mesma coisa que os grupos humanos que produziram a cerâmica Aristé. Lima (2013, p. 57) aponta que “Cunani é a região do município de Calçoene onde se encontra a cultura material Aristé”. Esta ideia errônea, presente na letra da música e consequentemente no livro didático, foi difundida através de uma campanha idealizada pelo governo estadual em 2006, denominada Amapalidade, em parceria com o Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas do Amapá (SEBRAE), que ao “invés de indicar que a cerâmica da região de Cunani (Calçoene) tem o nome de Aristé, substituiu-a pela região de Cunani” (LIMA, 2013, p.58).

A partir dessa análise dos livros didáticos utilizados em sala de aula pelos docentes e discentes do quinto ano do Ensino Fundamental, percebemos que para combater o preconceito, a discriminação e desconstruir os estereótipos sobre as populações indígenas é preciso construir novas ideias e saberes sobre estes povos. E isto se faz transformando a escola em um lugar de debate, de apresentação de outros olhares, de pluralidade, com atividades que sejam bem planejadas, com informações contextualizadas, que levem os estudantes a refletirem sobre suas práticas e representações.

Mas, o livro didático não é o único instrumento eficaz para que esta ressignificação do ensino das histórias e culturas indígenas ocorra no ambiente escolar. Aqui apontamos a Educação Patrimonial como ferramenta basilar para o trabalho com a cultura Maracá, posto que é um instrumento que alia História, Ensino de História e Arqueologia, possibilitando a construção de outros materiais, como veremos no próximo tópico.

3.4 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E CULTURA MARACÁ: POSSIBILIDADES EDUCATIVAS

A utilização da Educação Patrimonial é um caminho apontado para trabalharmos com a cultura Maracá no Ensino de História Local. A educação patrimonial constitui uma importante ferramenta para o aprendizado, pois centra o ensino nos bens culturais, objetivando proporcionar às pessoas (em especial às crianças) um maior contato com o patrimônio cultural da sua região.

Através de uma metodologia específica, o objeto cultural se torna um ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem capaz de capacitar estudantes e professores a conhecerem, usarem, desfrutarem, recriarem e transformarem o patrimônio cultural. Uma vez que o patrimônio histórico é um bem cultural, é importante incentivar o uso dos artefatos, locais, monumentos e prédios históricos para realizar o ensino de história, bem como estimular o seu diálogo com outras disciplinas, pois desta forma, ao mesmo tempo em que se valoriza o patrimônio local, contribui-se para a formação da identidade e da cidadania.

Neste sentido, adotamos o conceito de Educação Patrimonial de Horta (1999):

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e os adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural (HORTA, 1999, p.4).

A proposta desta metodologia sugere o envolvimento de vários saberes. Não se limita apenas ao patrimônio, pois ao incutir a importância da preservação, trabalhamos a cidadania, o respeito, o espírito de coletividade, ensinamos a interagir e posicionar-se em defesa da memória. Além destes fatores, a interdisciplinaridade também dá a sua contribuição. Nesta mesma direção, Horta; Grunberg; Monteiro (1999, p.4), afirmam que

[...] a Educação Patrimonial é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da

trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da auto estima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural.

A escola é um dos espaços mais privilegiados para fazer a “alfabetização cultural”, pois, a sala de aula, o pátio, a biblioteca, os laboratórios estão repletos de evidências culturais, trocas de experiências, expressões, opiniões e, por assim dizer, de multiplicação de ideias, de valorização do que é individual e, principalmente, do que é coletivo. Além disso, os professores como disseminadores destes conhecimentos e conceitos, podem colaborar para um diagnóstico onde será possível identificar as potencialidades e carências no desenvolvimento do processo de Educação Patrimonial.

Neste sentido, o papel da educação patrimonial é de promover as manifestações culturais de todos os segmentos da sociedade, em todos os períodos históricos e ao mesmo tempo sedimentar um processo de inclusão, ao invés de exclusão. É importante salientar que este processo visa, em primeiro lugar, o respeito à diferença, seja ela étnica, de manifestação religiosa, cultural ou outra qualquer. Ainda, é importante enfatizar que a valorização do passado histórico e das peculiaridades locais não deve ser tomada como um saudosismo ou apoteose ao passado. Reconhecer as diferenças nos processos históricos deve ser propulsor para a diminuição das barreiras sociais e abolir a discriminação.

A Educação Patrimonial é portanto, “um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento” (HORTA, GRUNBERG e MONTEIRO, 1999, p. 6). Segundo Machado (2004, p.18), a educação é condição necessária para a apropriação e preservação do Patrimônio Cultural pela comunidade. A inserção dessa metodologia nos currículos das escolas possibilita que cidadãos de diferentes níveis sociais e econômicos possam discutir, aprender, valorizar e preservar o patrimônio. Mas o que é Patrimônio Cultural? Segundo Grunberg (2007):

São todas as manifestações e expressões que a sociedade e os homens criam e que, ao longo dos anos, vão se acumulando com as das gerações anteriores. Cada geração as recebe, usufrui delas e as modifica de acordo com sua própria história e necessidades. Cada geração dá a sua contribuição, preservando ou esquecendo essa herança (GRUNBERG, 2007, p.02).

Tanto as crianças como os adultos precisam compreender o papel do patrimônio com o qual muitas vezes convivem, melhorando a interação da comunidade com o bem por meio de processos educativos. Assim, os vestígios e as expressões do patrimônio Maracá funcionam como ponto de partida para a atividade pedagógica, realizada por meio da observação, do questionamento e da exploração de todos os aspectos que rodeiam esta cultura.

A educação patrimonial nos permite, portanto, ter um processo ativo de conhecimento crítico, apropriação consciente e consequente valorização de sua herança cultural, o que possibilita o fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania do alunado e dos professores. Por conseguinte, a educação patrimonial constitui um instrumento de “alfabetização cultural”, auxiliando professores e alunos do quinto ano da EMEF Cacilda Vasconcelos a fazer a leitura do mundo que os rodeia, instigando-os a compreender o universo sociocultural e a trajetória histórico-temporal em que estão inseridos (MACHADO, 2003, p.46).

Esta ferramenta envolve, também, procedimentos interdisciplinares em torno dos vestígios da cultura Maracá, cujo interesse foi a produção de conhecimentos para o melhor usufruto desse bem arqueológico. Neste caso, a educação patrimonial atuou de forma integrada com o trabalho arqueológico e antropológico, fundamentando-se nos princípios éticos, estéticos/pedagógicos e políticos (LIMA, 2005, p. 12). Inclusive, contamos com a colaboração de dois historiadores-arqueólogos, Jelly Juliane Souza de Lima e Avelino Gambim Junior, e de uma antropóloga Karina Nymara Brito Ribeiro. Os três profissionais são pesquisadores colaboradores do CEPAP/UNIFAP. E ainda, com a parceria dos professores e técnicos do Museu de Arqueologia e Etnologia do Amapá (MAE/AP) e do Núcleo de Pesquisas Arqueológicas do IEPA (NuPArq).

Os pesquisadores do CEPAP, professores/técnicos do MAE/AP e NuPArq/IEPA nos ajudaram a interdisciplinar o Ensino de História com a Arqueologia e a Antropologia para fomentar ações de Educação Patrimonial. Com auxílio desses profissionais, utilizamos os diferentes métodos de aprendizagem das linguagens artísticas (desenhos, pinturas, oficinas de cerâmica, colagens) e simulação de escavação de sítio arqueológico para aproximar a cultura Maracá dos alunos. A educação patrimonial, portanto, funcionou como ação para a conscientização de professores e alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cacilda Ferreira Vasconcelos acerca da importância da criação, valorização e preservação do patrimônio arqueológico local.

A realização das atividades de educação patrimonial na escola foram executadas a partir do projeto intitulado “Escavando Conhecimentos: povos indígenas na sala de aula” (que será melhor descrito no próximo capítulo). O projeto foi concebido a partir da premissa de que o ensino de história é um espaço de construção e desconstrução de memórias já edificadas sobre os povos indígenas. Assim, por meio da reflexão, do debate e da criação de conhecimentos acerca de nossa diversidade étnica e cultural, pudemos criar uma estratégia para desconstruir paradigmas e ir além do livro didático, de forma a criar juntos aos estudantes possibilidades de entendimento sobre outros tempos e outros povos na História do Amapá.

As atividades foram desenvolvidas segundo o *Manual de Atividades Práticas de Educação Patrimonial*, da autora Evelina Grunberg (2007), com 55 alunos de duas turmas do quinto ano do ensino fundamental (manhã e tarde) e dezesseis professores. Utilizamos, para tanto, quatro princípios básicos estabelecidos pelo Manual: observação, registro, exploração e apropriação. Para execução desses princípios contamos com as parcerias técnicas do: Núcleo de Pesquisas Arqueológicas (NuPArq) pertencente ao IEPA (Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá), do CEPAP (Centro de Estudos e Pesquisas Arqueológicas do Amapá) vinculado ao Curso de História da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e do Museu de Arqueologia e Etnologia do Amapá (MAE/AP).

As quatro etapas que nortearam as atividades foram assim caracterizadas:

1. Observação: foram realizadas visitas monitoradas pelos professores e alunos do quinto ano ao NuPArq/IEPA, órgão público que possui em sua Reserva Técnica peças do patrimônio arqueológico Maracá; em dia e hora previamente agendados. Foram usados exercícios de percepção sensorial (visão, tato, olfato, paladar e audição) por meio de perguntas/respostas, experimentações, de forma que houve a exploração, ao máximo, do bem cultural observado. Dentre as perguntas feitas pelos alunos estão: “ a) Já foram encontradas urnas funerárias na Fazendinha?; b) Se eu escavar no quintal da minha casa e achar uma urna eu posso ficar com ela?; c) As crianças indígenas eram colocadas dentro de urnas também?; d) Por que as urnas Maracá tem esse banquinho?; e) Eles colocavam o corpo inteiro dentro das urnas?”.

Para tais perguntas tivemos as seguintes respostas respectivamente dadas pelas técnicas do NuPArq: “ a) Sim! Em um condomínio da JK, o Villa Tropical, lá pertinho de vocês foram encontradas urnas funerárias; b) Você não pode ficar, tem que

levar para um local adequado, como o museu por exemplo, lá serão feitos estudos nas urnas que nos revelarão informações preciosas sobre os povos indígenas; c) Sim! Inclusive vou mostrar para vocês uma urna funerária que encontramos ossos de crianças dentro; d) O banquinho é uma característica das urnas Maracá, significa que aquela pessoa era alguém importante, revela um traço de posição social; e) Não era o corpo inteiro! O tronco por exemplo, eles não colocavam, e sim os membros e o crânio”.

2. Registro: neste momento, já na escola os alunos e professores do quinto ano, fizeram desenhos, descrições verbais e escritas, murais, painéis, buscando fixar o conhecimento adquirido a respeito do patrimônio arqueológico Maracá, durante a visita monitorada ao NuParq/IEPA, aprofundando assim a observação.

3. Exploração: professores e alunos analisaram o patrimônio arqueológico Maracá observado nas visitas monitoradas feitas às Reservas Técnicas do IEPA e do CEPAP. Nessa etapa, em sala de aula, professores e alunos provocaram discussões, questionamentos, avaliações e fizeram pesquisas online extra classe, leitura e interpretação de textos sobre a cultura Maracá. Em uma das atividades foi realizado um concurso de desenhos com as turmas cujo título era “Ser honesto é legal!”, alguns alunos desenharam urnas Maracá, cabeças de urnas quebradas espalhadas pelo chão e relacionaram à importância da educação patrimonial colocando plaquinhas nos desenhos com as seguintes frases: Não quebre! Não leve para casa! Leve para o museu! (Atividade em anexo).

Assim, professores e alunos tiveram a oportunidade do desenvolvimento de suas capacidades de análise e espírito crítico dos educandos, ao interpretar as evidências e os significados do patrimônio arqueológico Maracá.

4. Apropriação: recriação do bem cultural estudado através de releituras de peças de cerâmica por intermédio da argila, interpretação em diferentes meios de expressão (pinturas, desenhos, colagens, músicas, textos, documentários, murais, painéis, vídeos), provocando nos alunos, uma atuação criativa e valorizando assim o bem trabalhado. O quadro 4 resume as atividades, conforme as etapas descritas anteriormente.

Quadro 4: Atividades de educação patrimonial desenvolvidas na escola.

Nº	ATIVIDADE	PÚBLICO-ALVO
01	Oficinas de formação continuada	Professores, coordenação pedagógica e direção
02	Visitas monitoradas (aula passeio)	Alunos do 5º ano
03	Simulação de sítio arqueológico	Alunos do 5º ano
04	Oficinas de cerâmica (aula oficina)	Alunos do 5º ano

De acordo com Noeli (2004), “perante a realidade de um país multicultural, a educação patrimonial necessita urgentemente estar presente nas redes de ensino, devendo ser considerada como um artifício relevante para reflexão por aqueles que pensam e articulam a educação brasileira”. Daí a importância dos resultados da aplicação desta metodologia, uma vez que levaram os participantes a momentos de reflexão, descobertas e atitudes favoráveis de respeito e valorização do Patrimônio Arqueológico Maracá, como veremos no capítulo 4.

4 PRODUZINDO O MATERIAL DIDÁTICO: CATÁLOGO “ESCAVANDO CONHECIMENTOS: PATRIMÔNIO ARQUEOLÓGICO MARACÁ NA SALA DE AULA”

Este capítulo visa apresentar o produto didático concebido por meio das ações de educação patrimonial, com descrição das atividades que subsidiaram a construção do Catálogo “ESCAVANDO CONHECIMENTOS: PATRIMÔNIO ARQUEOLÓGICO MARACÁ NA SALA DE AULA”. Por intermédio do catálogo, aspiramos demonstrar a viabilidade de se estabelecer diálogos entre ensino de história e arqueologia, colaborando assim para a ressignificação da temática indígena na sala de aula, utilizando o patrimônio arqueológico Maracá como mediador desse processo.

As atividades de educação patrimonial, aplicadas nas turmas do 5º. ano da EMEF Cacilda Ferreira Vasconcelos, foram concebidas a partir do projeto pedagógico denominado “Escavando Conhecimentos: povos indígenas na sala de aula”. Sua elaboração fez-se necessária como forma de sistematizar a aplicação das oficinas de cerâmica e da simulação de sítio arqueológico com as turmas e professores, cujo objetivo era dar maior visibilidade aos povos indígenas no contexto escolar por meio do estudo do patrimônio arqueológico Maracá. Utilizamos ainda, como recurso cedido pela escola, o micro-ônibus, que muito nos ajudou no deslocamento para as aulas passeio com os educandos e visitas monitoradas com os professores. Ao final das etapas propomos uma avaliação, na qual cada docente poderia opinar sobre os avanços e dificuldades enfrentados para inserir a temática indígena na sala de aula.

O projeto foi apresentado, à coordenação pedagógica, equipe gestora e professores durante a semana pedagógica, ocorrida em fevereiro de 2018 que precedeu o início do ano letivo; nesta semana, o corpo técnico da escola estabeleceu contato com a metodologia da pesquisa. Após a Semana Pedagógica, disponibilizamo-nos a tirar dúvidas a respeito da importância da aplicação do projeto em sala de aula e esclarecer pontos ainda nebulosos. Com isso, a equipe pedagógica e os professores puderam concordar com a proposta, aceitando participar das atividades para formalização do catálogo.

Da mesma forma, conversamos com os discentes e apresentamos a proposta do trabalho, estimulando-os a participarem das atividades. É bom lembrar que o projeto

do mestrado foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) vinculado à UNIFAP⁸, devido o envolvimento direto de professores e alunos na pesquisa.

Com esta apresentação do projeto, os professores perceberam a relevância de se trabalhar a temática indígena, utilizando a cultura Maracá, por meio do diálogo entre o ensino de história, a arqueologia e a educação patrimonial. A maioria dos educadores afirmaram já ter “ouvido falar” do patrimônio arqueológico Maracá, porém, nunca o trabalharam em sala de aula. Assim, após algumas reuniões, a coordenação pedagógica, a equipe gestora e os professores concordaram que ainda existe silenciamentos e práticas estereotipadas a respeito da história e cultura indígena no ambiente escolar e reforçaram a importância de todos da escola participarem das atividades propostas a seguir.

4.1 OFICINAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A metodologia da Educação patrimonial é um instrumento valioso para o trabalho pedagógico dentro e fora da escola e “consiste em provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e seus produtos e manifestações, que despertem nos alunos o interesse em resolver questões significativas para sua própria vida, pessoal e coletiva” (HORTA, 1999, p.6). Para alcançar a multiplicação das ideias e conceitos propostos neste campo da educação baseada no Patrimônio Cultural, é importante que se faça capacitação com os agentes que irão desenvolver este trabalho nas escolas e em qualquer espaço ou grupo social que se pretenda sensibilizar.

Essa concepção expressa por Horta nos levou a iniciarmos as atividades com oficinas de formação continuada envolvendo dezesseis professores da escola, os dois coordenadores pedagógicos e a direção. A escolha por envolver todos os docentes e não apenas os dois professores das turmas de 5º ano, deu-se devido à rotatividade que há anualmente. Por exemplo, o professor responsável pela turma do 1º ano em 2018, poderá ser colocado numa turma do 5º ano em 2019.

Foram realizadas duas oficinas de formação continuada, em sábados letivos, ambas com parcerias técnicas. A primeira, ocorrida na escola Cacilda Ferreira Vasconcelos com o apoio do Museu de Arqueologia e Etnologia do Amapá (MAE/AP), foi denominada “Educação Patrimonial e Cultura Maracá”. A oficina apresentou uma contextualização histórica das expedições e escavações do patrimônio arqueológico

⁸ Parecer do CEP/UNIFAP, com CAAE sob o número: 80775917.3.0000.0003.

Maracá no estado do Amapá e as principais características das urnas funerárias Maracá, com o objetivo de promover a compreensão da importância dos vestígios arqueológicos para o ensino da história local e estimular a valorização, o respeito e a preservação desses bens materiais.

A oficina contou com exposição de réplicas das urnas funerárias Maracá confeccionadas pelos técnicos do MAE, elaboradas a partir de materiais como gesso, papel machê e argila. Durante a palestra alguns conceitos foram trabalhados, como os de: patrimônio cultural, cultura material, sítios arqueológicos, vestígios arqueológicos, educação patrimonial; também foi utilizado como recurso audiovisual um documentário sobre o modo de vida dos povos indígenas da região do Oiapoque. A ideia central foi demonstrar como vivem os indígenas atualmente para levantar discussões acerca de ideias como aculturação e interculturalismo, promovendo assim o debate acerca da construção do conhecimento histórico. A imagem 10 retrata os participantes da primeira oficina.

Imagem 10: corpo docente, equipe técnico-administrativa e palestrante do MAE/AP



Fonte: Jackeline Samara, 2018.

A segunda oficina de formação continuada ocorreu no CEPAP, vinculado ao Curso de História da UNIFAP. Esta oficina foi executada com o apoio de colaboradores desta instituição, e realizada em duas etapas: num primeiro momento houve a palestra intitulada “Arqueologia e Educação Patrimonial: construindo experiências a partir da

Universidade Federal do Amapá – campus Marco Zero”, por intermédio da qual os participantes tiveram acesso à informações sobre as atuais pesquisas arqueológicas desenvolvidas no estado do Amapá, inclusive sobre o sítio arqueológico que foi descoberto dentro da área da UNIFAP; além de noções de alguns conceitos relacionados à arqueologia e que ajudam na compreensão da importância da educação patrimonial nas escolas.

Num segundo momento, os professores foram convidados a fazer uma visita à Reserva Técnica do CEPAP, onde puderam ter contato com as urnas funerárias Maracá e com outros vestígios arqueológicos salvaguardados no Centro, conforme imagem 11.

Imagem 11: Visita à reserva técnica do Centro de Estudos e Pesquisas Arqueológicas (CEPAP/UNIFAP)



Fonte: Jackeline Samara, 2018.

Em seguida, os participantes foram convidados a conhecer o sítio arqueológico da UNIFAP, cujas fotos e contexto histórico/arqueológico fora mostrado no primeiro momento da oficina. Este sítio foi identificado na década de 1990 durante obras no campus da UNIFAP - Marco Zero, quando arqueólogos foram chamados para retirar mais de dez vasilhas inteiras; em 2010 novas pesquisas foram realizadas, revelando um surpreendente conjunto de urnas funerárias. Mais de trinta urnas cerâmicas foram escavadas e o local serviu como sítio-escola arqueológico oferecendo aos estudantes

interessados na época a possibilidade de aprender como funcionava uma escavação arqueológica, através da experiência prática no sítio. A imagem 12 retrata a pesquisa arqueológica de 2010.

Imagem 12: Sítio-escola da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)



Fonte: blog Ower mundo, 2010.

O clima de curiosidade e ansiedade dos participantes foi visível, porque tiveram a oportunidade de ver de perto um sítio arqueológico. Todos imaginavam encontrar o local como estava nas fotos (ou pelo menos em parte). Caminharam em direção ao sítio e ao serem avisados que já estavam literalmente “sob ele” a surpresa foi geral. As perguntas mais ouvidas foram: “Cadê o sítio que tava aqui?”, “Cadê as urnas?”. Ao se depararem com um local coberto pelo mato, sem qualquer resquício aparente de escavação arqueológica novamente foi levantada a discussão acerca da relevância da educação patrimonial, tanto dentro quanto fora das universidades. A imagem 13 retrata um dos momentos da visita dos professores ao sítio arqueológico da UNIFAP.

Imagem 13: Visita ao sítio arqueológico da UNIFAP.



Fonte: Jackeline Samara, 2018.

Apesar do interesse dos educadores em participar das oficinas, percebemos certa dificuldade deles compreenderem os aspectos relacionados ao ensino de História e à Arqueologia, por serem áreas distantes da área de formação e atuação de alguns participantes. A maioria dos educadores são graduados em Pedagogia e não tiveram em sua formação inicial disciplinas voltadas para a inserção da temática indígena na sala de aula, muito menos informações sobre cultura material ou arqueologia. Percebemos que isso interfere diretamente na prática pedagógica, pois o desconhecimento da temática possibilita a reprodução de estereótipos, reforçando a ideia de um índio genérico e a associação indevida da arqueologia somente a dinossauros e heróis aventureiros.

4.2 VISITAS MONITORADAS (AULAS PASSEIO)

O processo educativo, em qualquer área de ensino/aprendizagem, tem como objetivo levar os alunos a utilizarem suas capacidades intelectuais para a aquisição e o uso de conceitos e habilidades, na prática, em sua vida diária e no próprio processo educacional. A utilização dessas capacidades leva à aquisição de novas habilidades e

conceitos (HORTA, 2004, p. 03). A Educação Patrimonial consiste em provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e, a partir de suas manifestações, despertar no aluno o interesse em resolver questões significativas para sua vida pessoal e coletiva.

O patrimônio histórico e o meio ambiente em que está inserido oferecem oportunidades de provocar nos educandos sentimentos de surpresa e curiosidade, levando-os a querer conhecê-los cada vez mais. Nesse sentido, podemos falar na “necessidade do passado”, para compreendermos melhor o “presente” e projetarmos o “futuro”. O estudo dos remanescentes do passado motiva-nos a compreender e avaliar o modo de vida e os problemas enfrentados pelos que nos antecederam, as soluções que encontraram para enfrentar esses problemas e desafios, e a compará-las com as soluções que encontramos, para os mesmos problemas hoje.

Vivências relativas às conexões entre teoria e prática são essenciais no âmbito escolar, tendo em vista que as estruturas curriculares ainda apresentam dicotomias entre aspectos teóricos e práticos. Para a efetivação da transposição didática, além de dominar o conteúdo e a teoria que o organiza, é necessário que o discente tenha acesso a reflexões sistemáticas relativas ao processo de ensino-aprendizagem. A escola é estruturada a partir dos sujeitos que fazem parte dela, das relações que esses sujeitos estabelecem com seu meio. Para uma aprendizagem significativa, a realidade dos alunos deve ser reconhecida como fonte de pesquisas.

Portanto, na tentativa de romper com a rotina do cotidiano escolar e ir além dos pressupostos teóricos, sobretudo, valorizando as múltiplas relações possíveis, estabelecidas diretamente com o meio, é que buscamos através de visitas monitoradas - aqui chamadas de aulas passeio - contrapor práticas conservadoras, distantes de propósitos para a construção de uma sociedade cidadã, propondo, assim, novas experiências educativas configuradas na busca de uma educação reflexiva e de qualidade.

A aula passeio, segundo Freinet (1976, p. 209), é uma técnica pedagógica preocupada com o bem-estar da criança, assim como com a simbologia para o aprendizado. Foi criada com o intuito de levar às crianças novas descobertas fora da sala de aula, envolvendo-as num processo de aprendizagem baseado na liberdade, espontaneidade e confiança, buscando a sede pelo saber. As aulas passeio surgem, então, no contexto escolar como reconhecimento do interesse da criança pelo ambiente externo da escola. Não deixando de ser um momento em que o aprendizado torna-se significativo, pois possibilita contextualizar o tema ou conteúdo trabalhado em sala de aula.

Com este objetivo, realizamos duas aulas passeio (em dias diferentes) com as turmas do 5ºano (manhã e tarde), juntamente com suas professoras. As aulas passeio foram realizadas no Núcleo de Pesquisas Arqueológicas do IEPA (NuPArq). Propusemos as aulas passeio à esta instituição amapaense, por possuir uma Reserva Técnica com inúmeros vestígios do patrimônio arqueológico Maracá, imprescindíveis para subsidiar a formação dos estudantes do 5º. Ano, com pressupostos da história local, sobretudo, com olhares interdisciplinares e voltadas à realidade dos discentes.

As visitas se iniciaram com o acesso à exposição denominada “Arqueologia no IEPA: uma história em cacos e pedras” que revela parte da trajetória das pesquisas arqueológicas no Amapá, pela qual alunos e professores tiveram contato com a nossa rica e diversa herança histórica e cultural, expostas em peças cerâmicas, como as urnas funerárias Maracá, instrumentos de pedra, adornos de ossos, contas de vidro, garrafas antigas. Expressões de culturas indígenas, africanas e europeia, e, em alguns casos, resultantes de encontros entre grupos diversos. A aula passeio está retratada na imagem 14.

Imagem 14: Aula passeio ao Núcleo de Pesquisas Arqueológicas do IEPA



Fonte: Jackeline Samara, 2018.

Num segundo momento, os participantes da aula passeio foram convidados a adentrar o espaço da Reserva Técnica, onde estão salvaguardados os vestígios arqueológicos coletados em pesquisas realizadas em quase todos os municípios do Estado do Amapá e que produzem uma coleção arqueológica singular e extremamente importante para todo o contexto da Foz do rio Amazonas (dentre eles ossos, dentes e urnas funerárias Maracá), que atestam a longa história indígena da região. Ao entrarem em contato com o patrimônio arqueológico Maracá, foi reforçada a abordagem feita em sala de aula sobre a importância da educação patrimonial. Um dos momentos da visita a Reserva Técnica do IEPA está na imagem 15.

Imagem 15: Primeiro contato com o Patrimônio Arqueológico Maracá



Fonte: Jackeline Samara, 2018.

As visitas das turmas do 5º ano ao Núcleo de Arqueologia se deram em dias diferentes e foram marcadas por alterações climáticas também discrepantes (primeiro dia chuva e segundo dia sol), o que acarretou uma variação em relação aos espaços visitados pelos discentes junto ao Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá. Possibilitando à turma do segundo dia adentrar o espaço do Museu Sacaca, também pertencente ao IEPA, que conta uma exposição de painéis sobre as pesquisas arqueológicas do Amapá, dentre eles um interativo que chamou a atenção dos alunos por

possuir “caixas” contendo objetos distribuídos de acordo com as etapas de escavação de um sítio arqueológico. O Museu Sacaca, também, possui uma exposição de vestígios arqueológicos e programação de visita à caverna que simula o local onde foram encontradas as urnas funerárias Maracá.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de História, o estudo da realidade do aluno deve ser o eixo principal nas práticas pedagógicas exercidas nas séries iniciais do ensino fundamental. Contudo, pela reação dos alunos, observamos que o ensino de história nesse contexto ainda está fortemente atrelado à narrativa histórica que dá privilégio à visão europeia dos fatos históricos que marcaram a colonização portuguesa do Brasil, representando assim, uma versão voltada para os interesses dos grupos dominantes.

Bittencourt (2008) enfatiza que decidir sobre dar ênfase à história nacional, geral ou mundial é um dos dilemas enfrentados na seleção de conteúdos históricos. A autora explicita também que, no Brasil, a história do povo brasileiro tem posicionamento secundário, pois observa-se que muitas práticas escolares são pautadas em tendências voltadas para a perpetuação de uma História mundial. Refletir aspectos da História Local possibilita compreender o entorno do discente, identificando o pretérito sempre presente nos vários espaços de convivência: instituição escolar, residência, comunidade, trabalho e lazer.

A memória é fator relevante na construção da história local, pois, é por intermédio dela que é possível fazer relações com o passado. As memórias são postas em documentos ou perpassadas através da oralidade, podem também emergir ao se entrar em contato com objetos, lugares que expressam os vestígios do passado, aspectos que se entrecruzam com o presente e constituem a identidade dos sujeitos envolvidos nesse processo caracterizado pelo resgate às suas origens (BITTENCOURT, 2004).

Constatamos com esse tipo de atividade que ela sensibiliza docentes e discentes para a importância e riqueza do patrimônio arqueológico local, de forma que contribui para a promoção de visitas espontâneas, despertando a vontade de conhecer locais que abrigam a história do nosso estado. A experiência demonstrou que é possível realizar aulas passeio com turmas numerosas, mesmo que as dificuldades sejam grandes, tais como locomoção, coesão do grupo e disciplina dos alunos. E que as visitas aos espaços públicos realizadas por grupos de alunos e seus professores podem ser suficientemente exploradas como recurso didático, e não apenas propostas pela escola como atividades destituídas de significado pedagógico.

Ao pensarmos as visitas como recurso de ensino, entendemos que nestas ocasiões os alunos não são meros expectadores de objetos, imagens e fatos ou ouvintes de informações. É uma atividade que se integra ao desenvolvimento dos conteúdos, de modo que todos os seus momentos, a preparação/orientação dos alunos, a atividade dos alunos em campo, a organização e exploração do material produzido em sala de aula, constituíram atos diferenciados para abordagem de conceitos e teorias relacionados ao ensino da história e cultura indígena na sala de aula, por meio da cultura material Maracá. Segundo Horta et al (1999):

A habilidade de interpretar os objetos e fenômenos culturais amplia a nossa capacidade de compreender o mundo. Cada produto da criação humana, utilitário, artístico ou simbólico, é portador de sentidos e significados, cuja forma, conteúdo e expressão devemos aprender a “ler” ou “decodificar”. Para desenvolver este aprendizado, o conhecimento especializado não é essencial. Qualquer pessoa pode fazê-lo, desde que utilize suas capacidades de observação e análise direta do objeto ou fenômeno estudado (HORTA, GRUNBERG e MONTEIRO, 1999, p.07).

Ressaltamos, ainda, que, assim como os professores, alguns espaços de visita devem estar pedagógica e didaticamente preparados para o processo de ensino e aprendizagem. Na experiência realizada merecem destaque o preparo e a preocupação dos técnicos do Núcleo de Arqueologia do IEPA com a inteligibilidade de suas informações e conhecimentos por seus visitantes (público alvo cuja média de idade fora 10 anos). Desta forma, fica explícita que as aulas passeio aproximam encontros com a realidade, fogem da comodidade presente nas salas de aulas, ultrapassam ensinamentos pautados somente nos livros didáticos, possibilitando novos saberes vinculados às localidades dos partícipes.

4.3 SIMULAÇÃO DE SÍTIO ARQUEOLÓGICO

Compreendendo que a educação patrimonial baseia-se em princípios e metodologia que visam sensibilizar e instrumentalizar os indivíduos em uma comunidade, no universo escolar e fora dele (sejam eles crianças e/ou adultos) para o reconhecimento, compreensão e valorização do seu patrimônio cultural é que propusemos a realização da atividade simulada de escavação de sítio arqueológico com as duas turmas do 5º ano do

Ensino Fundamental da Escola Cacilda Ferreira Vasconcelos. Objetivando a capacitação para a descoberta e a identificação de seus valores, de sua identidade cultural, de seus modos de fazer, viver, pensar e agir, a partir de uma aplicação no ambiente escolar.

Essa experiência de ensino e aprendizagem da História em diálogo com a Arqueologia e a Educação Patrimonial se pautou pela preocupação em mobilizar os estudantes para o reconhecimento e a valorização do patrimônio arqueológico local (em especial da cultura Maracá), além de aproximá-los, por meio da prática de simulação, dos objetos e procedimentos que são próprios do campo da arqueologia. Conforme Horta et al (1999):

Ao apropriar-se do sentido e da peculiaridade de suas manifestações, em todos os aspectos da vida diária, estes indivíduos tendem a modificar sua atitude em relação aos seus bens, tangíveis e intangíveis, a recuperar os sentimentos de autoestima, autoafirmação e cidadania (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 35-36).

Nessa simulação de área de escavação os estudantes puderam agir como cientistas ao terem que praticar uma atividade voltada à preservação da herança cultural e manipular diferentes materiais, compreendendo que é possível estudar a sociedade e a ocupação humana por meio da observação e análise de materiais encontrados embaixo da terra. Nas aulas que antecederam a atividade, os alunos tiveram um contato inicial com temas relacionados ao patrimônio, memória, urnas funerárias, sepultamentos, vestígios arqueológicos, aos papéis de profissionais como arqueólogos, historiadores e paleontólogos. Pois, segundo Matos (2010):

O trabalho arqueológico causa fascínio na grande maioria da população, independente da faixa etária ou escolaridade. O personagem Indiana Jones, salvaguardadas as proporções, tornou esta ciência conhecida no mundo todo. Porém, a maioria das pessoas acredita que a arqueologia tem como objeto de estudo os grupos humanos e dinossauros, demonstrando que sua metodologia é conhecida, mas ainda confundida com paleontologia (MATOS, 2010, p. 3).

Dentre os objetivos que orientaram o planejamento desta atividade, destacamos o de conscientizar os educandos para que se reconhecessem como parte da história local, visando também a elevação da autoestima dos alunos, para que se percebessem como agentes construtores da história, capazes de modificar os rumos que ela toma no presente, de modo a almejarem um futuro qualitativamente melhor.

Para esta atividade, previamente foi escolhido um lugar dentro da área da escola para realização da simulação de escavação do sítio arqueológico. O local foi preparado em um dia anterior à atividade pelos monitores e arqueólogos colaboradores do CEPAP/UNIFAP (parceiros nesta ação). Inicialmente foram feitas seis quadrículas de dois metros de largura por um de altura, com a finalidade de minimizar os esforços dos educandos e otimizar o tempo, tendo em vista que estes ainda são crianças (média de idade dez anos) e que dispúnhamos somente de três horas para a execução de toda a atividade. Durante esta preparação foram enterrados alguns objetos no sítio escola criado: potes, moringas, ossos de plástico, terra preta, sementes, pedaços de cerâmica.

No dia da escavação, a turma foi dividida em seis grupos (conforme quantidade de quadrículas), com quatro componentes cada um (num total de vinte e quatro alunos) e a estes foram dados alguns equipamentos para escavar como pá, pincel, sacolas plásticas. Os alunos ficaram entusiasmados e sentiram-se verdadeiros arqueólogos diante da possibilidade de encontrar importantes vestígios. Muitos chegaram a perguntar: “Será que aqui na escola vamos encontrar urnas funerárias?” e ainda “Eu vou escavar no quintal da minha casa!”. Esclarecemos que a nossa intenção era que eles vivenciassem a experiência da pesquisa arqueológica em um sítio simulado, conforme imagem 16.

Imagem 16: Simulação de sítio arqueológico na escola



Fonte: Jackeline Samara (2018)

Durante a escavação foram-lhes explicadas questões referentes à arqueologia e ao trabalho do arqueólogo, além de sua importância no auxílio à escrita da história, como por exemplo na compreensão da História Antiga Amazônica. Nesse contexto, o trabalho arqueológico foi comparado à tarefa de um detetive, pois os alunos estavam investigando supostos vestígios arqueológicos dos quais posteriormente poderiam ser retiradas informações a partir de sua análise e interpretação. Após a coleta do material, os alunos separaram as peças em sacos plásticos para posterior estudo, com a finalidade de que compreendessem os passos de um trabalho arqueológico, já que este não se resume somente à escavação.

Os sítios arqueológicos são considerados patrimônios, portanto, instrumentos de motivação individual e coletiva para a prática da cidadania e o estabelecimento de um diálogo enriquecedor entre gerações. Através desta aula simulada, os alunos foram capazes de compreender melhor as evidências culturais e os diferentes modos de analisá-las, levando-os a perceber o processo de reconstituição do passado, por meio de fragmentos e vestígios, em consonância com os princípios da educação patrimonial. A respeito dessa percepção, Horta et al (2007) assinalam:

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da educação patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto desses bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 2007, p. 5).

Neste tipo de atividade, os alunos tiveram que exercitar a responsabilidade com o objeto, sua análise, seu manuseio, a comparação dos objetos e materiais com seus próprios conhecimentos e a imaginação. Por isso, defendemos a ideia de que atividades como esta são muito proveitosas em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao realizar esta aula prática de arqueologia aliada à história, desenvolvemos desde conceitos como os de educação patrimonial, fósseis, artefatos, patrimônio e cultura material; até valores como solidariedade, trabalho em equipe e companheirismo. Além, do resgate da identidade regional, através de um processo de identificação e reconhecimento do

patrimônio local, visto que os sítios arqueológicos são patrimônios de todos, razão pela qual devem ser conhecidos, preservados e valorizados.

Desta maneira, percebemos o quanto o ensino de História por meio da cultura material desmistifica a ideia de que os objetos só são importantes se pertenceram às classes dominantes e o quanto possibilita que os educandos percebam-se como agentes da História. Segundo Bessegatto (2010), a intenção é que o aluno, pesquisando e expressando-se, passe a agir e interagir com seu meio. Assim, a construção do conhecimento histórico ocorrerá quando compreenderem a relação dos artefatos com a sua própria história e, ainda, quando o aluno der conta de que seus próprios objetos são fontes para a construção da História, pois aprimora sua consciência crítica em relação ao mundo em que vive.

A atividade simulada demonstrou o envolvimento dos alunos com a produção do conhecimento histórico, na medida em que assumiram o protagonismo da aula; a apropriação de conceitos específicos da temática estudada; a compreensão de que o conhecimento histórico resulta de práticas e procedimentos também de pesquisa, aproximando-se do método histórico; e, por fim, o entendimento de que os vestígios das interações humanas no tempo possuem valor no mundo contemporâneo, o que os capacita a reconhecer as potencialidades de tais vestígios/evidências na constituição do patrimônio histórico e cultural. Segundo Caimi e Cassol (2012):

Os procedimentos, a partir dos quais o educando constroi o conhecimento, não se resume ao domínio de teorias e conteúdos. No envolvimento com a pesquisa, ele percebe-se como agente histórico e, com isso, o resultado do ensino mostra-se muito mais completo e relevante. As propostas educativas que apresentam o ensino e a pesquisa como itens indissociáveis, têm obtido maior êxito em superar a mera transmissão de conteúdos e possibilitado a formação de alunos críticos, reflexivos, enfim, cidadãos plenos (CAIMI e CASSOL; 2012, p. 6).

Dessa maneira, ficam explícitas as tentativas de ruptura com o fazer/ensinar História de forma tradicional, na medida em que se deseja, hoje, um ensino pautado tanto no saber popular quanto no acadêmico, porém, visando a formação de um sujeito ativo, criativo e crítico.

Embora a atividade de simulação de sítio arqueológico tenha sido planejada para ser desenvolvida com as duas turmas do 5º ano (manhã e tarde), isto não foi possível. Na turma da manhã a experiência da escavação simulada não pode ser realizada devido

às fortes chuvas que caíram no dia marcado para a aula. Entretanto, em virtude do tempo e a quantidade reduzida de alunos (apenas doze presentes) optamos pela realização de atividades com a turma em sala de aula que foram assim denominadas: jogo da força arqueológica, a história dos cacos e arqueólogos do futuro; cujos objetivos primaram pela articulação entre os conhecimentos obtidos nas aulas de História sobre o Patrimônio Arqueológico Maracá, bem como sobre noções de arqueologia em diálogo com a educação patrimonial construídas a partir das aulas passeio já realizadas.

As atividades foram fundamentadas no Guia Básico de Educação Patrimonial das autoras Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriane Queiroz Monteiro (1999). Para a realização da primeira atividade “Jogo da força arqueológica” os discentes foram divididos em três grupos contendo quatro componentes cada um. Foram selecionadas dez palavras relacionadas à arqueologia para serem descobertas pelas equipes, sendo elas: artefatos, arqueólogo, cerâmica, fósseis, sítio arqueológico, cultura material, rocha, terra preta, urnas funerárias e cultura Maracá. Vencia a disputa quem mais adivinhasse quais eram as palavras escondidas.

A segunda atividade denominada “História dos cacos” teve como objetivo iniciar os alunos na compreensão dos vestígios culturais e nos diferentes modos de analisá-los. Aos alunos foram dados pedaços de cerâmica e em seguida foi solicitado que identificassem o que era aquele objeto e a resposta nem sempre era óbvia. Foram feitas perguntas a partir da observação do material recebido, que puderam ser respondidas na folha onde também foi feito o desenho da cerâmica analisada. Os questionamentos baseavam-se em descobrir o que eram os objetos, se tinham cheiro, se eram decorados ou não, para que servia e se tinha valor sentimental. Um dos momentos do jogo pode ser visualizado na imagem 17.

Imagem 17: Desenho do jogo “História dos cacos”



Fonte: Jackeline Samara, 2018.

A terceira atividade denominou-se “Arqueólogos do futuro”, foi solicitado aos alunos que se imaginassem como arqueólogos e que o pátio da escola seria um “sítio arqueológico”, que viria a ser explorado por eles para descobrir as pistas sobre a vida no final do século XXI. Divididos em três grupos os alunos recolheram, em um saco plástico, alguns artefatos e/ou objetos que foram jogados no lixo, na sala ou no pátio da escola. Posteriormente, cada aluno em seus grupos, descreveram oralmente o objeto encontrado.

Os alunos discutiram a função de cada objeto, levantando “hipóteses” de uso, como se não soubessem como era a vida em nossa época. Cada grupo apresentou aos demais suas hipóteses sobre o material observado, discutindo tudo o que não estava representado por este material - o que está faltando ou o que fica pouco claro, a partir destas evidências. Este exercício, que pode ser bem divertido e lúdico, estimulou a criatividade dos alunos e também os fez perceber as limitações da arqueologia, na descoberta dos mundos passados.

Conforme a Constituição Federal Brasileira, o trabalho de educação patrimonial é de extrema relevância para a formação de cidadãos conscientes de suas heranças, diversidade cultural e história, vislumbrada pelos bens culturais (BRASIL, 1988, artigo 216). Como forma de reforçar esta concepção é que realizamos atividades voltadas para essa temática, a fim de construirmos mecanismos junto aos discentes (e

docentes) de salvaguarda e preservação do patrimônio arqueológico local. Iniciando assim, um processo de sensibilização e conscientização da importância do patrimônio arqueológico Maracá para o ensino de História do Amapá.

Fortalecendo desta forma o tripé: identificação, proteção e valorização, assim como a busca pelo caminho da cidadania pessoal, comunitária, e nacional (HORTA, 2003). O que permite a todos os cidadãos acesso a nossa história e cultura, não apenas aquela imposta pela elite dominante, mas, como destaca Funari et al (2008), do povo comum, de nossa herança indígena e africana, pois só por meio da compreensão do pertencimento é que iremos atingir a valorização, respeito e, principalmente, preservação dos nossos bens culturais. Afinal, valorizar e preservar são atos de cidadania (HORTA et al, 1999).

4.4 OFICINAS DE CERÂMICA (AULA OFICINA)

Muitos estudantes ainda acham que a disciplina de História é uma complexa reunião de datas, fatos, lugares e personagens de outrora. Talvez por isso, se pense que a disciplina trata do passado longínquo de sociedades das quais nem os estudantes nem os educadores participaram. Esta ideia equivocada, infelizmente, ainda está presente em práticas pedagógicas que insistem em um ensino de História de forma linear, acarretando somente a lembranças de marcos cronológicos, descontextualizados e distantes da realidade do aluno.

Pensando sob a perspectiva de um ensino de História em que a prática pedagógica seja democrática e participativa e que se realize mediante uma abertura do educador, que não se coloca como o único detentor de conhecimento mas que permite a dialogicidade na relação professor/ aluno, é que propusemos a realização de duas oficinas (aqui chamadas de aulas oficina) de cerâmicas denominadas: “Caretas Maracá” e “Brincadeiras com argila”, com as turmas do 5º ano da EMEF Cacilda Ferreira Vasconcelos, que foram executadas com o apoio dos técnicos do MAE/AP e em parceria com a professora-pesquisadora e colaboradora do CEPAP/UNIFAP.

Ao adentrar o universo da sala de aula, algumas questões centrais e direcionamentos foram traçados, pois segundo Maria Auxiliadora Schmidt “a sala de aula não é o espaço onde se transmite informações, mas o espaço onde se estabelece uma relação em que interlocutores constroem significações e sentidos”, sendo assim com base

em concepções dinâmicas acerca do ensino de história e sua real função na vida prática e crítica dos alunos planejamos duas aulas oficina que ultrapassassem simplesmente um “estudo do passado pelo passado” (SCHMIDT, 2002, p.57).

Para tanto, adotamos o conceito da historiadora Isabel Barca sobre aula oficina, que defende a importância de um trabalho em sala com recortes temáticos, que estabeleça ligações entre o ontem e o hoje e faça dos alunos sujeitos históricos, rompendo assim com os moldes passivos e tradicionais de ensino. Tal modelo, privilegia a construção de uma aula inicialmente organizada por um tema e um conjunto de objetivos a serem atingidos com o debate em sala de aula. Conforme Barca (2004)

Ser competente em História exige uma compreensão do passado a partir das evidências disponíveis, uma orientação temporal que vise entender as relações entre um passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado. Para que a aula demonstre os resultados positivos almejados é necessário imaginar a aula em concreto com determinada precedência, planejar e explicitar o que deseja ser feito assim contribuindo para a boa execução da aula (BARCA, 2004, p.134).

A partir das oficinas pedagógicas, buscamos favorecer aos educandos o desenvolvimento das suas capacidades de pensamento, reflexão crítica e ação, tornando-os agentes do seu próprio conhecimento, ou seja, de que o conhecimento é proporcionado através de indagações causadas pelo professor por meio de atividades intelectualmente desafiadoras. O professor aparece nesse caso não como o detentor do verdadeiro conhecimento, no qual os alunos são apenas ouvintes, mas como investigador social e organizador das atividades que tendem a problematizar o conhecimento histórico; o aluno passa de ouvinte para protagonista da própria aula.

A primeira aula oficina denominada “Caretas Maracá”, ocorreu na turma do 5º ano do turno da manhã (com dezoito alunos presentes) e foi realizada em parceria com o Museu de Arqueologia e Etnologia do Amapá (MAE/AP). Inicialmente, em sala de aula abordamos o conteúdo sobre o Patrimônio Arqueológico Maracá, buscando a participação dos alunos por intermédio de relatos dos conhecimentos obtidos nas aulas anteriores, nas visitas ao Núcleo de Arqueologia do IEPA, na escavação simulada e demais atividades e conteúdos aplicados em sala de aula.

Posteriormente, os alunos foram convidados a se deslocar para o pátio da escola, no qual tiveram acesso a uma exposição de réplicas de objetos encontrados em sítios arqueológicos no Amapá, dentre elas as urnas funerárias Maracá. Em seguida, os discentes foram orientados a pegar uma pequena quantidade de argila que seria utilizada

na construção de um objeto. Sentados no chão, todos iniciaram a elaboração de uma peça de cerâmica que chamamos de tigela; os alunos seguiram o passo a passo até que chegou o momento em que informamos que ao virar o objeto de ponta a cabeça ele se tornaria outro. O olhar de surpresa foi geral e após uma breve explanação informamos que estávamos confeccionando a cabeça da urna funerária Maracá. A imagem 18 representa um dos momento da oficina.

Imagem 18: Oficina de cerâmica “Caretas Maracá”



Fonte: Jackeline Samara, 2018.

Durante a modelagem da peça conhecimentos acerca do patrimônio arqueológico Maracá foram revisionados: principais características, grafismos e seus significados, cores, sepultamentos; após a finalização das “caretas Maracá” (denominação dada à cerâmica produzida) estas foram colocadas numa bancada para secar e posteriormente serem expostas. Algumas cerâmicas ficaram muito secas e quebraram, então as crianças queriam saber se tinha como consertar e se a cerâmica dos povos indígenas também quebrava. E o que esses povos faziam quando isso acontecia e não tinha mais utilidade. Depois de ter a cerâmica pronta, os alunos concluíram que o processo de fabricação das urnas funerárias era trabalhoso e bem desenvolvido, principalmente levando em consideração as decorações e pinturas que eram feitas num período sem tantos avanços tecnológicos, como os que hoje conhecemos.

Notamos neste momento que a aula oficina claramente rompeu com a ideia de um ensino de história distante do aluno e radicalmente centrado na figura do professor. Tornou-se um mecanismo para afastar a noção de aula meramente expositiva, na medida em que propôs um aprendizado envolvendo a participação dos estudantes. Concepção esta defendida por Barca (2004) ao afirmar que a aula deve ser um espaço dinâmico, em que exista um diálogo entre professor e aluno na busca de sentidos e significações, não centrada somente no professor; o saber fazer pedagógico deve se concentrar na criatividade de recursos e estratégias para serem apresentados aos alunos. Além do mais, o uso das fontes históricas nas aulas de história é de fundamental importância para o aprendizado, pois o discente estabelece familiaridade com os eventos passados o que os auxilia no seu raciocínio histórico.

A segunda aula oficina denominada “Brincadeiras com argila” foi realizada com a turma do 5º ano do turno da tarde (vinte e três alunos presentes) e contou com o apoio de uma professora colaboradora do CEPAP/UNIFAP. A aula se iniciou com a leitura de uma história infantil do livro “Versos para os pais lerem aos filhos em noites de luar” de José Jorge Letria e André Letria, cujo objetivo era estimular a busca de memórias da infância. Posteriormente, foi feita uma abordagem acerca do que é a arqueologia, qual a função do arqueólogo, o que são artefatos arqueológicos; de forma a desmistificar ideias fantasiosas divulgadas pelo cinema. Em seguida, a partir das memórias dos alunos sobre as visitas monitoradas (aulas passeio) e estudos realizados em sala de aula foi solicitado a eles que desenhasssem em uma folha de papel um vestígio arqueológico.

Após o desenho e pintura, os discentes foram encaminhados ao pátio da escola para pegarem uma quantidade de argila que seria usada na construção do vestígio arqueológico desenhado. A maioria dos objetos modelados foram: panelas, pratos, tigelas, moringas, potes, jarros (alguns alunos até tentaram fazer as urnas Maracá, porém não conseguiram devido à complexidade da fabricação). Ao término da elaboração dos objetos, foi convidada uma turma da escola para prestigiar a miniexposição dos mesmos (3º ano foi escolhido por ser a sala mais próxima). Neste momento, cada aluno descreveu aos visitantes o vestígio arqueológico que construiu, o motivo de ter escolhido o objeto e se encontrou dificuldade ou não na sua elaboração. A seguir a imagem 19 retrata um dos momentos da oficina.

Imagem 19: Aula oficina “Brincadeiras com argila”



Fonte: Jackeline Samara, 2018.

Desta forma, a aula mostrou-se muito mais que um momento de exposição de fatos e acontecimentos históricos, no qual o aluno é mero ouvinte. E sim um mecanismo de compartilhamento dos conhecimentos adquiridos no decorrer da trajetória de vida, apreendidos a partir dos diversos meios sociais que os educandos participam, como na escola, na família e com os amigos. Candau (1999) corrobora com a ideia ao afirmar que

As oficinas são espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, de exercício concreto dos direitos humanos. A atividade, a participação, a socialização da palavra, a vivência de situações concretas através de sóciodramas, a análise de acontecimentos, a leitura e discussão de textos, a realização de vídeodebates, o trabalho com diferentes expressões da cultura popular, etc, são elementos presentes na dinâmica das oficinas (CANDAU, 1999, p.11).

Nesse modelo de aula, o professor assumiu a postura de investigador social, para poder adquirir informações sobre o mundo conceitual dos alunos, não para julgá-los, mas sim para auxiliá-los na compreensão do conhecimento histórico acerca do patrimônio arqueológico Maracá, tendo que desenvolver e organizar uma atividade intelectualmente desafiadora que viesse a ser problematizada pelos educandos. Destacamos ainda, a

importância da aprendizagem do conhecimento da história de uma forma mais dinâmica. A interação do aluno no decorrer das oficinas, trouxe importantes construções de significados para que o processo de aprendizagem fosse otimizado, e que fosse internalizado, ou seja, articulado com a vida prática do aluno, com suas experiências, obtendo assim sentido.

4.5 APROPRIAÇÃO DA CULTURA MARACÁ NO AMBIENTE ESCOLAR

O projeto de intervenção “Escavando conhecimentos: povos indígenas na sala de aula” aplicado na EMEF Cacilda Ferreira Vasconcelos contou com um momento que denominamos como apropriação de conhecimentos, entendendo-o como a conclusão de um processo permeado pelo aprendizado do início ao fim, que permitiu aos alunos evoluírem de um estágio menor de conhecimento para outro maior a respeito do patrimônio arqueológico Maracá.

A data escolhida para este momento foi o dia 19 de abril, intitulado o “dia do índio”, data simbólica para o ensino de história, que na maioria das vezes é lembrada nas escolas através da reprodução de ideias estereotipadas a respeito dos povos indígenas na sala de aula; remetendo-os a uma concepção de indígena genérico, do passado, cuja rica história e cultura é desvalorizada. Como forma de promover a ressignificação da temática indígena na sala de aula, por intermédio do estudo da história local, em especial da cultura Maracá, escolhemos esta data para a apresentação das atividades realizadas pelos professores e alunos.

É importante ressaltar que as atividades de educação patrimonial aqui já relatadas iniciaram-se durante a semana pedagógica do ano letivo de 2018 (em fevereiro) e ao fazer a sua conclusão em 19 de abril não significou dizer que elas se encerraram, pois os conteúdos voltados para a temática indígena fazem parte do currículo escolar do 5º ano do ensino fundamental em todos os bimestres. Os trabalhos são o resultado/produto criado a partir dos conhecimentos obtidos pelos docentes e discentes nas oficinas de formação continuada, nas visitas monitoradas (aula passeio), na simulação de sítio arqueológico, nas oficinas de cerâmica (aula oficina) e demais ações em que o ensino de história e cultura indígena foi abordado em sala de aula.

Decidimos realizar uma “Mostra Cultural Ameríndia”, na qual todas as doze turmas da escola participaram, juntamente com seus respectivos professores. Bem como,

os dois membros da coordenação pedagógica, a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a coordenadora do Programa Mais Educação, as duas professoras do Projeto de leitura, e a equipe gestora da escola (diretora, secretário escolar e secretária administrativa), e ainda indiretamente os demais auxiliares educacionais. Enfim, toda a comunidade escolar foi envolvida, pois acreditamos que o processo ensino aprendizagem se dá não somente em sala de aula com professor e aluno; os conhecimentos e as suas novas abordagens devem chegar a todos os partícipes do ambiente escolar.

A Mostra Cultural Ameríndia foi dividida em dois momentos: primeiro em sala de aula, com exposição das produções das turmas. Neste momento, organizamos um circuito de visitação, as turmas tiveram sete minutos para visitar as seis salas, conhecer sobre o produto realizado e o conteúdo trabalhado. O segundo momento foi no pátio da escola, com apresentações dos alunos a respeito da temática estudada pela turma. A escolha do que seria exposto em sala de aula e o que seria apresentado foi feita pelos professores, levando-se em consideração o conteúdo curricular bimestral da disciplina de História para cada ano/turma, as competências e habilidades dos discentes e docentes, bem como a complexidade do conteúdo. Por esse motivo as atividades desta última etapa não ficaram restritas somente a temática Maracá, mas sim a outras temáticas que envolvem a História e a Cultura Indígena. O quadro 5 resume as atividades dessa etapa.

Quadro 5: Cronograma de atividades por turma

ANO/TURMA	EXPOSIÇÃO	APRESENTAÇÃO
1º ano (111)	Mosaico com materiais diversos (arroz colorido, e.v.a, sementes, folhas, muinha, etc) das urnas funerárias Maracá.	Exposição oral de dois mosaicos (o que é, qual a relação com os indígenas).
1º ano (112)	Construção de um livro de receitas com alimentos de origem indígena.	Apresentação de uma receita com alimento de origem indígena: ingredientes, modo de fazer e o alimento.
1º ano (121)	Pinturas rupestres em cartazes com tinta guache.	Exposição oral de dois cartazes (o que a pintura representa e quais pigmentos naturais eram utilizados).
2º ano (221)	Painel informativo sobre a arte Wajãpi Kusiwa: patrimônio cultural brasileiro.	Desfile dos alunos com pintura corporal indígena (arte Kusiwa).
2º ano (222)	Mural com personagens de lendas indígenas amapaenses.	Narrativa da Lenda “O Tarumã”.

3º ano (311)	Construção de um dicionário ilustrado com palavras indígenas.	Exposição oral de algumas palavras do dicionário indígena, seus significados e imagens.
3º ano (312)	Exposição dos objetos utilizados nos jogos indígenas.	Representação dos jogos indígenas amapaenses.
3º ano (321)	Objetos utilizados pelos povos indígenas (potes, vasos, tigelas, lanças, flechas, tipiti, etc).	Apresentação de dois objetos (nome e como é utilizado).
4º ano (411)	Releitura de pinturas sobre os indígenas do Brasil.	Exposição oral de algumas pinturas: mostrar o original e a releitura.
4º ano (421)	Construção de urnas funerárias Maracá com papel machê e garrafas pet.	Exposição oral do processo de elaboração das urnas.
5º ano (511)	Grafismos Maracá em peças de cerâmica.	Exposição oral sobre as urnas Maracá, significados dos grafismos nas peças cerâmicas.
5º ano (521)	Grafismos Maracá em roupas jeans.	Desfile dos alunos com as produções da turma.
Projeto de Leitura	Portfólio de lendas indígenas amapaenses (Cobra Sofia, Poraquê, Tarumã, Pororoca, Pedra do Guindaste, etc): narrativa e desenho dos personagens.	Narrativa da Lenda do Açaí pelos alunos.
Mais Educação	Confecção de painel sobre a história e cultura indígena e o patrimônio arqueológico Maracá.	Condução das apresentações
AEE	Confecção do mural com os desenhos dos ganhadores do concurso sobre as urnas Maracá.	Organização e premiação dos ganhadores: 1º, 2º e 3º lugar.
Coordenação pedagógica		Organização e cronometragem das turmas para a visita e apresentações.
Equipe técnico-administrativa		Comunicados Lanche Transporte

Embora, o público alvo das atividades de educação patrimonial aplicadas na EMEF Cacilda Ferreira Vasconcelos tenha sido os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, entendemos ser importante envolver as outras turmas (1º, 2º, 3º, 4º ano), uma vez que os docentes participaram das oficinas de formação continuada sobre a temática indígena na sala de aula, patrimônio arqueológico Maracá e educação patrimonial. Presença esta que também justifica-se devido à rotatividade de professores

que há anualmente entre as turmas do 5º ano (o professor que está este ano na turma, ano que vem pode estar no 1º ano e vice versa). Entretanto, destacaremos aqui as atividades realizadas pelas turmas público alvo deste trabalho.

As duas professoras das turmas do 5º ano do Ensino Fundamental decidiram explorar em sala de aula os grafismos da cultura Maracá. Foi explicado aos alunos que as pinturas carregavam um significado mais profundo do que o simples desejo de enfeitar um objeto. Podiam indicar posição social, linhas de parentesco e status de um determinado indivíduo. E ainda, que os povos que habitaram a região do Maracá consideravam as urnas funerárias como uma homenagem e culto a seus antepassados, onde a posição sentada sobre bancos e com as mãos sobre os joelhos poderia provocar uma reação de temor e respeito.

Também foi realizada uma abordagem acerca das cores utilizadas nos grafismos Maracá, tomando como base a pesquisa de Barbosa (2011, p.94) ao afirmar que “as urnas são constituídas de três partes: cabeça, corpo e banco, nas duas primeiras foram encontradas pinturas com motivos decorativos, já nos bancos, são continuções da pintura corporal. Os motivos pintados podem aparecer nas cores amarela, preta, vermelha e branca”. A partir desses conhecimentos foram pensadas as atividades para a finalização da metodologia de educação patrimonial.

A turma da manhã desenvolveu desenhos e pinturas dos grafismos Maracá em objetos de cerâmica. Durante as aulas anteriores ao dia da pintura a professora trabalhou com os alunos sobre os grafismos Maracá, fazendo uma contextualização histórica dos mesmos, levantando discussões acerca do que dizem os estudos que já foram feitos sobre eles, os seus significados, as cores e recursos da natureza que os povos indígenas utilizavam; mostrou ainda, fotos de objetos com as padronagens, inclusive imagens de urnas funerárias. Realizou uma releitura de desenhos e pinturas dos grafismos em folha de papel A4, que posteriormente foram expostas na sala de aula. Para então, realizar o desenho e a pintura dos grafismos nas peças de cerâmica doadas que iriam para a exposição. A imagem 20 demonstra a exposição dos objetos pintados pelos alunos.

Imagem 20: Objetos pintados com grafismos Maracá



Fonte: Jackeline Samara, 2018.

A turma da tarde realizou um desfile com desenhos dos grafismos Maracá em roupas jeans. Nas semanas anteriores a professora solicitou junto aos docentes da escola doação de peças de roupas jeans para produzir seu desfile. Em sala de aula foi abordado o conteúdo referente ao patrimônio arqueológico Maracá, a importância da valorização da história local e da educação patrimonial. Foram realizados desenhos dos grafismos primeiramente na folha de papel A4 para os alunos irem se adaptando aos traços e cores. E após esse contato inicial é que os discentes fizeram os desenhos e pinturas nas roupas jeans que foram apresentadas no desfile. A imagem 21 retrata o desfile de moda com a arte Maracá.

Imagem 21: Desfile com grafismos Maracá em roupas jeans



Fonte: Jackeline Samara (2018)

Foi realizado ainda, um concurso de desenhos das urnas funerárias Maracá envolvendo todas as turmas da escola. Em sala de aula cada professor solicitou que os alunos desenhasssem a urna Maracá a partir de uma imagem retirada da internet e também levando em consideração a réplica de urna exposta em sala de aula. Ao final dos desenhos, o professor da turma ficou responsável por escolher um que representaria sua classe. Posteriormente, todos os funcionários da escola fizeram uma votação para escolher os desenhos que seriam o primeiro, o segundo e o terceiro lugar do concurso. O desenho campeão, que obteve mais votos foi estampado em blusas e apresentado no desfile. O painel com os desenhos está na imagem 22 a seguir.

Imagem 22: Pannel com os desenhos escolhidos pelos funcionários



Fonte: Jackeline Samara, 2018.

A etapa final do projeto de intervenção foi a avaliação. Segundo Horta, Grunberg e Monteiro, “a avaliação da experiência pode trazer subsídios que possibilitem aos educadores enriquecer a aplicação da metodologia utilizada, verificando o nível de envolvimento e compreensão dos alunos com o tema explorado” (1999, p.52). Esta avaliação foi feita em reunião pedagógica, na qual cada educador expôs sua opinião sobre o projeto, abordando os pontos positivos e negativos, assim como a coordenação pedagógica e equipe gestora da escola.

O aspecto mais observado foi o que se referiu a recepção dos alunos às atividades, vista por todos como a possibilidade de dar voz a eles. No início os educandos temiam dar a sua opinião, pensando que ela não seria relevante para a construção do conhecimento em sala de aula, mas no decorrer das aulas, as discussões/participações se

tornaram mais frequentes e naturais e isto foi considerado como um resultado positivo. Assim como, as diversas possibilidades educativas de se trabalhar de forma diferenciada o ensino de história e cultura indígena, mostrando que é possível aplicar essa temática em sala de aula sem fazer uso de estereótipos.

No que se refere aos aspectos negativos percebemos certa objeção por parte de alguns professores em aceitar incluir em seu planejamento atividades voltadas para o estudo da história local, com a justificativa de que não possuíam materiais pedagógicos para embasar o conteúdo em sala de aula, além do livro didático. Assim como, a dificuldade em propor novas metodologias de trabalho para o ensino de história e cultura indígena, sob a justificativa de que não tiveram em sua graduação disciplinas voltadas para o estudo dessa temática.

Com relação a avaliação da proposta de educação patrimonial, segundo os relatos esta ainda é restrita a projetos isolados, geralmente são experiências pilotos. Assim, entendemos que muito há o que se fazer em termos de educação para o patrimônio, porém com as oficinas percebemos que a metodologia pode ser incorporada às aulas de história, rompendo com o ensino tradicional, possibilitando uma participação ativa dos alunos na produção do conhecimento. Podemos considerar a partir das avaliações e relatos feitos pelos professores que o projeto promoveu uma consciência nos alunos a respeito da preservação do patrimônio arqueológico e que ele contribuiu com as aulas de história, aproximando o conhecimento histórico à realidade dos alunos.

4.6 CATÁLOGO – “ESCAVANDO CONHECIMENTOS: PATRIMÔNIO ARQUEOLÓGICO MARACÁ NA SALA DE AULA”

Todas as etapas do projeto “Escavando Conhecimentos: povos indígenas na sala de aula”, contribuíram para a elaboração de um catálogo com atividades de educação patrimonial, um material didático que mostra através de imagens fotográficas possibilidades educativas para os professores desenvolverem em sala de aula o estudo da cultura material Maracá no ensino de História do Amapá. Acreditamos que nosso trabalho possa contribuir para que as identidades, as histórias e as culturas dos povos indígenas da Amazônia antiga e atual sejam valorizadas; para que o legado dessas populações na construção da sociedade brasileira seja reconhecido em posição de equidade em relação ao negro, ao asiático e ao europeu.

A experiência adquirida com a aplicação das atividades, assim como a docência em sala de aula, fez-nos revisar o catálogo que já havia sido esboçado antes da concretização do projeto, nele apresentamos algumas indicações interessantes sobre como abordar temas voltados para a História Local no espaço escolar. Pensando nas dificuldades, experiências e opiniões expressadas pelos professores e pelos alunos com os quais convivi durante o transcorrer das atividades, elaboramos um catálogo com propostas simples e de fácil concretização pensando a prática em sala de aula para alunos do 5º. ano, a partir de estudos do patrimônio arqueológico Maracá.

O catálogo visa complementar as atividades que são realizadas na sala de aula e para que isso aconteça são necessárias ações educativas que venham sensibilizar a comunidade escolar a conhecer sua história para valorizar e preservar a cultura material encontrada nos sítios arqueológicos. O material didático produzido possibilita o debate no âmbito escolar sobre patrimônio cultural, o que é um exercício criativo e promissor na valorização dos nossos povos indígenas e que deve ser incorporado para o ensino de História.

Produzido com uma linguagem sucinta para facilitar a didatização dos conteúdos aos alunos, o catálogo apresenta o registro fotográfico das atividades de educação patrimonial realizadas na EMEF Cacilda Ferreira Vasconcelos (com alunos não indígenas) voltadas para o reconhecimento e valorização dos vestígios arqueológicos da região do Maracá, deixados pelos povos ameríndios na região do atual estado do Amapá, antes do contato com os colonizadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de história passou nas últimas décadas por inúmeras transformações, o pensar e o fazer pedagógico em sala de aula foi questionado, o tradicionalismo das datas, nomes e feitos de personagens e acontecimentos históricos já estão sendo revistos e reavaliados. Há muitas outras opções para o ensino de História que demonstram vigor e interpretações interessantes, uma delas é a que propomos nesta pesquisa: o diálogo com a arqueologia e a educação patrimonial.

Essa articulação viabiliza a formação de indivíduos capazes de conhecer a sua própria história e cultura. Ao escolhermos trabalhar questões referentes ao patrimônio cultural no ambiente escolar, queremos oferecer subsídios para a construção do conhecimento, valorização e preservação dos bens culturais, sejam eles materiais, imateriais, naturais ou construídos. Estas ações educativas se fizeram importantes na medida em que os indivíduos precisam, para se reconhecerem e se diferenciarem de outros, de um “espelho”, onde seja possível ver a própria vida, a própria cultura, a própria história e as próprias práticas e, com isso, construir a sua memória afetiva e sua identidade cultural.

A partir desse trabalho constatou-se que a história nacional e global é mais abordada em sala de aula do que a história local. Essa constatação justifica-se pela escassez de livros, jogos, materiais didáticos nas escolas públicas que possibilitem a aproximação do aluno com a sua história, a despeito do que propõe os Parâmetros Curriculares Nacionais. Daí salientarmos a necessidade premente do conhecimento produzido na academia chegar até a Educação Básica, seja em escolas públicas, seja nas particulares.

O emprego ordenado e duradouro dos métodos da educação patrimonial no Ensino de História concorre para um aprofundamento sobre o processo de construção identitária e possibilita o desenvolvimento de reflexões em torno do significado coletivo e plural da história, das experiências vividas por distintos segmentos sociais. Requer, enfim, pensar a configuração de um campo disciplinar aberto. Acreditamos, portanto, que a grande contribuição dessa pesquisa foi realmente a possibilidade de demonstrar que é possível desenvolver em sala de aula estudos sobre o patrimônio arqueológico Maracá,

dando visibilidade aos povos indígenas sem fazer uso de estereótipos, a partir da articulação com outros campos do conhecimento como a arqueologia.

O que corrobora para a comprovação de que os objetivos que propomos foram aqui alcançados e a hipótese confirmada, pois detectamos que os marcos legais que determinam a obrigatoriedade da temática indígena ainda não estão sendo aplicados efetivamente nas salas de aula; há a necessidade premente de se provocar mais debates e reflexões incisivas sobre a história e cultura dos povos indígenas do Amapá no espaço escolar. E uma perspectiva possível para isso é o diálogo entre o ensino de história, arqueologia e educação patrimonial; bem como conseguimos experienciar possibilidades educativas para o ensino de história local, utilizando os vestígios arqueológicos Maracá como ferramenta para o ensino-aprendizagem em História.

Atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/96, garante aos estudantes um ensino diversificado voltado para as características regionais e locais de cada cultura. A metodologia da educação patrimonial no ensino de História aproxima os indivíduos dos seus objetos de pesquisa (neste caso o patrimônio arqueológico Maracá) contribuindo para que o aprendizado seja prazeroso e estimulante. E com o auxílio da arqueologia contribui para retirar do ostracismo a rica cultura material de povos indígenas que viveram nas terras amapaenses antes da chegada de nossos colonizadores.

No decorrer desta pesquisa, notamos que, mesmo participando de um projeto com atividades voltadas para a educação patrimonial no âmbito escolar e com ações específicas para a formação dos professores, a maioria dos educadores ainda apresenta uma base teórico-conceitual bastante precária dos conceitos de: patrimônio cultural, educação patrimonial, identidade e memória. Nota-se que parte significativa dos docentes compreende os termos de forma intuitiva, ligando a educação patrimonial apenas a preservação cultural, ou ainda a nenhuma concepção.

Nós professores e professoras temos certa dificuldade, pois a temática sobre o patrimônio cultural não está presente em nossas análises e reflexões cotidianas. Horta (2005) esclarece que isso também pode ser justificado pela formação dos professores em um currículo fragmentado e desarticulado, que não possibilita ver o processo educacional como um todo. Essa compreensão frágil e até desconhecimento da metodologia é que traz dificuldades para a construção de experiências pedagógicas mais críticas, reflexivas e transformadoras, que discutam a temática proposta na sala de aula.

Comprovando assim, nossa hipótese de que ainda há muito o que se caminhar para implementar de fato a temática indígena no espaço escolar e que ocultações e silenciamentos continuam existindo devido à má formação de professores que não tiveram na graduação contato com a história antiga do Amapá. Portanto, a educação patrimonial deve ser trabalhada de forma crítica, criativa e reflexiva, numa perspectiva transformadora, para que se desenvolva questões voltadas por exemplo, para o patrimônio arqueológico no cotidiano escolar.

Percebemos ainda, a necessidade de reconhecer que o professor, além de ser sensibilizado para a relevância de trabalhar com o patrimônio, deve estar preparado para enfrentar esta tarefa. É necessário que ele perceba a educação patrimonial numa perspectiva transformadora, como uma via de abordagem que pode oferecer subsídios para a valorização do patrimônio, resgate da identidade e da cultura. Analisar as produções dos docentes junto com seus discentes para a culminância do projeto, permitiu-nos a constatação de que é preciso garantir que as formações cultural, científica, pedagógica e disciplinar estejam vinculadas à formação prática. Isto torna-se imprescindível para o desenvolvimento de um posicionamento crítico, capaz de rediscutir valores existentes em nossa realidade também em sala de aula, que são impostos pela cultura vigente, além de propor alternativas aos problemas.

Sabendo que foram muitos os desafios, conflitos, possibilidades, sonhos e incertezas que nortearam os nossos caminhos feitos de reflexões e análises, esperamos que esta pesquisa suscite o desejo a outros professores-pesquisadores de lançarem um olhar mais atento à inclusão da História do Amapá no cotidiano escolar, seja por meio de materiais didáticos, grupos de pesquisa ou outras atividades afins que propiciem a ampliação de conhecimentos junto aos discentes. Apontamentos sobre as experiências aqui descritas de articulação entre o ensino de história, a arqueologia e a educação patrimonial revelam as inúmeras possibilidades que envolvem a produção do sentido histórico no presente e no futuro. É desta forma que o papel do educador se faz fundamental, propondo ações, projetos e temas que contemplem as inúmeras realidades sociais, políticas e históricas que cercam a vida dos indivíduos desde a mais tenra idade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

AMARAL, Alexandre. et al. **Do lado de cá**: fragmentos de História do Amapá. Belém: Açai, 2011.

BARBOSA, Carlos. **As iconografias das urnas funerárias antropomorfas Maracá (Amapá)**: A coleção Gruta das Caretas. Dissertação de mestrado na UFPI- Teresina, 2011.

BARCA, Isabel. **Aula Oficina**: do Projeto à Avaliação. In: Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

BARRETO, Mauro Viana. **História da Pesquisa Arqueológica no Museu Paraense Emílio Goeldi**. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Série Antropologia, 1992.

BARRETO, Mauro Viana. **Abordando o passado**: uma introdução à Arqueologia. Editora Paka-Tatu, 2013.

BARROS, José D'Assunção. História da cultura material – notas sobre um campo histórico em suas relações intradisciplinares e interdisciplinares. **Patrimoniuss**: Maricá, 2009. p. 1-17.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos Indígenas e Ensino de História**: a lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel et al (orgs). Ensino de História: Desafiados Contemporâneos. Porto Alegre: ANPUHS, 2010, p. 151-166.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. **A temática indígena na escola**: ensaios de educação intercultural. Currículo sem Fronteiras. v. 12, n.1, pp. 53-69, jan/abr 2012.

BESSEGATTO, M. L. **O Patrimônio em Sala de Aula**: fragmentos de ações educativas. 2. ed. Porto Alegre: Evangraf, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens.” In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros e Materiais Didáticos. In.: BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História, fundamentos e métodos**. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Saber histórico em sala de aula**. 12ª. Edição, São Paulo: Contexto, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal. Disponível em www.senado.gov.br/legislacao/const/. Acesso em 15 de março de 2018.

BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em 23 de janeiro de 2018.

BRASIL. **Lei 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em 24 de janeiro de 2018.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 2007, p.37).

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – História e Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Pluralidade cultural e orientação sexual. 3ª ed. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BURKE, Peter. **A Escrita a história**: novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

CABRAL, M.P; SALDANHA, J. D. **A Arqueologia do Amapá**: reavaliação e novas perspectivas. Arqueologia Amazônica, p. 1-95, 2010.

CAIMI, Flávia Eloisa. In: Investigando os caminhos recentes da história escolar: tendências e perspectivas de ensino e pesquisa. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). **O Ensino de História em questão**: cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: FGV, 2015.

CAIMI, F. E. **Conversas e controvérsias**: o ensino de história no Brasil (1980-1998). Passo Fundo: Ediupf, 2001.

CAIMI, Flávia Eloisa; CASSOL, Francielle Moreira. Pesquisando Sítios Arqueológicos: História e Patrimônio na sala de aula. **EntreVer**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 278-295, jan./jun. 2012.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In, MOREIRA, Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria, (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2ª ed. Petrópolis, Vozes, 2008, p. 13-37.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2011, p. 13-34.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em direitos humanos: uma proposta de trabalho**. Rio de Janeiro, 7 letras, 1999.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito. A implementação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e o impacto na formação de professores. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v.21, n.3, p. 573-606, set. / dez. 2016.

COELHO, Mauro Cezar. **As populações indígenas no livro didático, ou a construção de um agente histórico ausente**. GT Educação Fundamental-UFPA, 2007.

COSTA, J. A.; MOURA, H.; MORAES, I. **Pedomorfologia de antrossolos no município de Macapá, Amapá: resultados preliminares**. In: XI SINAGEO - Simpósio Nacional de Geomorfologia, 2016, Maringá. XI SINAGEO – Simpósio Nacional de Geomorfologia, 2016.

CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 9-26.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

DIEGUES, Antonio Carlos Sant'Ana. **O Mito Moderno da Natureza Intocada**. 3ª. Ed., São Paulo: HUCITEC, 2001.

DUTRA, Soraia Freitas. **Objetos da cultura material como mediadores no desenvolvimento do raciocínio histórico em crianças**. Revista Presença Pedagógica. Belo Horizonte: Editora Dimensão V. 6, n. 31. Jan/Fev; p. 61-69, 2000.

EVANS, C; MEGGERS, B. J. **Filiações das culturas arqueológicas no Território do Amapá**. Anais XXXI, Congresso Internacional de. Americanistas, São Paulo, 1957.

FERREIRA PENNA, Domingos Soares. **Urnas de Maracá**. Arquivos do Museu Nacional, 1971.

FONSECA, Selva G. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

FONSECA, Selva G. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**- 13 ed. Campinas, São Paulo, Papirus, 2012.

FREINET, C. **As técnicas Freinet da Escola Moderna**. Trad.: Silva Letra. Lisboa: Editorial Estampa, 1976.

FRONTEIRAS. **Inventário de Sítios Arqueológico da Vila Maracá, em Mazagão Velho Município de Mazagão – Amapá**. Macapá (relatório ainda não aprovado – ref.144), proc. 01492.000326/2008-7). Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN., 2009.

FUNARI, Pedro P. **Arqueologia**. São Paulo: Contexto, 2003.

GAMBIM JUNIOR, A. **Corpo, vida e morte na foz do rio Amazonas**: as estruturas funerárias do sítio Curiaú Mirim I/AP. 2016. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós Graduação em Arqueologia). Rio de Janeiro: Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

GOELDI, Emílio. **Urnas funerárias de povos indígenas extintos e curiosos ídolos de barro e pedra da região amazônica**. Boletim do Museu Paraenses Emílio Goeldi-Ciências Humanas, Vol. 4. Belém, 2009.

GRUNBERG, Evelina. **Manual de Atividades Práticas de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), 2007.

GUAPINDAIA, V. A Cerâmica Maracá: História e Iconografia. In: **Arte da Terra**: Resgate da cultura material e iconográfica do Pará. Belém: SEBRAE, p. 44-53, 1999.

GUAPINDAIA, Vera Lúcia; MACHADO, Ana Lúcia da Costa. **O Potencial arqueológico da região do rio Maracá/Igarapé do lago (AP)**. In: Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Série Antropologia, Vol. 13, nº01, p.67-102, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2009, p.101).

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. **Fundamentos da educação patrimonial**. Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras, Porto Alegre, p.03-12, 2004.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. **Educação Patrimonial**. Disponível em: <<https://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2003/ep/tetxt1.htm>> Acesso em 03 janeiro de 2018.

HORTA, Maria de L. P.; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Q. **Guia básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Iphan; Museu Imperial, 1999.

INSTITUTO DE ARQUEOLOGIA BRASILEIRA. **O que são sítios arqueológicos?** Disponível em:< <http://www.arqueologia-iab.com.br/page/arqueologia>>. Acesso em 10 de agosto de 2017.

IPHAN. **Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional**, 2001.

IPHAN. **Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional**, 2017.

JOSÉ DA SILVA, Giovani; MEIRELES, Marinelma Costa. Orgulho e preconceito no Ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. **Crítica Histórica**, Maceió, v. 8 n. 15, p. 7-30, jan./ jun., 2017.

JOSÉ DA SILVA. Giovani. Ensino de História Indígena. In. WITTMANN, Luisa Tombini (Org.). **Ensino (D)e História Indígena**. Belo Horizonte, 2015.

LEAL, Lúcia Lobato. **Maracá e Cunani**: imagens institucionais para o Amapá. 2009.

LEITE, Lúcio Flávio Siqueira Costa. **‘Pedacos de pote’, ‘bonecos de barro’ e ‘encantados’ em Laranjal do Maracá, Mazagão, Amapá:** perspectivas para uma arqueologia pública na Amazônia, 2014.

LIMA, A. C. S. **Os povos indígenas na invenção do Brasil:** na luta pela construção do respeito à pluralidade. In: Lessa, C. (Org.). *Enciclopédia da brasilidade: autoestima em verde amarelo*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2005. p. 218-231.

LIMA, Jelly Juliane S.; BASTOS, Cecília M. C. Brito. Os primeiros habitantes do Amapá: perspectivas para o ensino de História. **Apresentação na III Semana Internacional de Arqueologia "André Penin" da Universidade de São Paulo**, São Paulo, 2013.

LIMA, Jelly Juliane Souza de. **Os primeiros habitantes do Brasil e do Amapá nos livros didáticos de História do 6º ano do ensino fundamental.** Trabalho de Conclusão de Curso (História). Macapá: UNIFAP, 2013.

MATOS, A. P. **Educação Patrimonial nas escolas e empreendimentos arqueológicos:** A Cultura Material nos bens culturais familiares. In: X ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA - O BRASIL CRUZANDO FRONTEIRAS ENTRE O REGIONAL E O NACIONAL. Anais. Santa Maria: UFSM/Unifra, 2010.

MATTOZZI, I. Currículo de História e educação para o patrimônio. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 47, p. 135-155, jun. 2008.

MENDONÇA DE SOUZA, S.M.F., GUAPINDAIA, V, RODRIGUES-CARVALHO, C. A Necrópole Maracá e os Problemas Interpretativos em um Cemitério sem Enterramentos. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi (Série Antropologia)** 17(2): 479-520. 2001.

NAPOLITANO, Marcos et al. **Cultura**. Novos temas nas Aulas de História. São Paulo: editora Contexto, 2010.

NEVES, Eduardo Góes. **Arqueologia da Amazônia**. Jorge Zahar Editora, 2006.

NOELLI, Francisco S. **Educação patrimonial:** relatos e experiências. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, set. /dez; p.1413-1414, 2004.

NUNES FILHO, Edinaldo Pinheiro. **Condições Econômicas de Ocupação Humana na Região do Amapari no Período Pré-Colonial.** Tese de doutorado. Universidade Federal do Pará- UFPA, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos-NAEA, defendida em 2010.

NUNES FILHO, Edinaldo Pinheiro. **Pesquisa arqueológica no Amapá.** 2ª edição, Macapá: B – Aba, 2005.

NUNES FILHO, Edinaldo Pinheiro. **Túmulos Pré-históricos no Amapá, sepultamentos em poço.** Macapá, 2003.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Concepções docentes sobre as relações étnico-raciais em educação e a lei 10.639.** In: 30º Reunião anual da ANPED, 2007, Caxambu. 30º Reunião anual da ANPED: ANPED: 30 ANOS DE PESQUISA E COMPROMISSO SOCIAL, 2007. Disponível em <

<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT04-3068--Int.pdf> > Acesso 20-03-2018.

PENHA, Anastácio da Silva. **Caretas do maracá: em que caminhos procurar?** Curso de Especialização em arqueologia. Macapá: IEPA-UEAP, 2012.

PRATS, J. **Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos.** Educar em Revista, Curitiba, v. 1, Especial, Dossiê Educação Histórica, p. 191-218, 2006.

REDE, Marcelo. História e Cultura Material. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (Orgs). **Novos Domínios da História.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 133-150.

RIBEIRO, M.S. **Arqueologia das práticas mortuárias: uma abordagem historiográfica.** São Paulo. Alameda, 2007.

RIBEIRO, Marcia Maria Gurgel. **Currículo, diversidade sociocultural e a formação de professores.** In: DIAS, Adelaide Alves, et. al. Educação, Direitos Humanos e inclusão: currículo, formação docente e diversidade sociocultural. Ed. Universitária da UFPB, 2009, p 119-134.

SALDANHA, João Darcy de Moura. **Poços, Potes e Pedras: Uma Longa História Indígena na Costa da Guayana.** 407f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Arqueologia. São Paulo: Museu de Arqueologia e Etnologia, 2016.

SCHAAN, Denise P. **A arte da cerâmica marajoara: encontros entre o passado e o presente.** In: Revista Habitus. Goiânia, v. 5, n.1, p. 99-117, jan./jun. 2007.

SCHMIDT, M. A. **A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula.** In: BITTENCOURT, C. (Org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2002.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO AMAPÁ (SEED). **Plano Curricular da Educação Básica do Estado do Amapá.** SEED, Macapá, 2009.

SILVA, Edson. **“História, povos indígenas e Educação: (re)conhecendo e discutindo a diversidade cultural”.** In: Encontro Pernambucano de Ensino de História, 1., Recife, 2007. p.11.

SIMÕES, M. F.; COSTA F. Araújo. Áreas da Amazônia Legal Brasileira para pesquisa e cadastro de sítios arqueológicos. **Publicações Avulsas do MPEG.** N. 30: 160, 1978.

SOARES, A. L. R. (Org.). **Educação Patrimonial: Teoria e Prática.** Santa Maria: UFSM, 2008.

VIDAL, Lux; SILVA, Araci. L. **O sistema de objetos das sociedades indígenas: arte e cultura material.** In: SILVA, A. L; GRUPIONI, L. D. B. A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, MEC/MARE/UNESCO, 1995.

ANEXO 1

CGU 10º CONCURSO DE Desenho e Redação

FORMULÁRIO DE DESENHO

Instruções: Faça um desenho sobre o tema: "Ser honesto é legal!". Não se esqueça de preencher a identificação.

BRASIL
MINISTÉRIO DA TRANSPARÊNCIA E CONTROLE DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

Escola: EMEF CACILDA FERREIRA VASCONCELOS INEP Município: MACAPÁ UF: AP
 Aluno(a): ALESSANDRO VINÍCIUS MORAES GOMES Idade: 10
 Nome do pai: JOÃO Nome da mãe: VITÓRIA
 Professor(a): MARCIA BATISTA
 Série: Ensino Fundamental () 1º ano () 2º ano () 3º ano () 4º ano ☒ 5º ano