



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

ELIANA DA SILVA RIBEIRO

**HISTÓRIAS E CULTURAS EM NOSSOS QUINTAIS: possibilidades de uso no
Ensino de História do Sítio Arqueológico Pacoval em Macapá, Amapá/Brasil**

MACAPÁ – AP
MARÇO 2020

ELIANA DA SILVA RIBEIRO

**HISTÓRIAS E CULTURAS EM NOSSOS QUINTAIS: possibilidades de uso no
Ensino de História do Sítio Arqueológico Pacoval em Macapá, Amapá/Brasil**

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 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

Macapá-Ap
Março/2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá
Elaborada por Cristina Fernandes – CRB-2/1569

Ribeiro, Eliana da Silva.

Histórias e culturas em nossos quintais: possibilidades de uso no ensino de História do sítio arqueológico pacoal em Macapá, Amapá/Brasil. / Eliana da Silva Ribeiro; orientadora, Cecília Maria Chaves Brito Bastos. – Macapá, 2021.

116 f.

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

1. História - Estudo e ensino. 2. Indígenas na cultura popular. 3. História - Metodologia. I. Bastos, Cecília Maria Chaves Brito, orientadora. II. Fundação Universidade Federal do Amapá. III. Título.

907 R484h

CDD. 22 ed.

ELIANA DA SILVA RIBEIRO

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. Giovani José da Silva
(Membro Interno – UNIFAP)

Prof. Dr. Almir Félix Batista de Oliveira
(Membro Externo – UFPB)

Prof. Dr. Alexandre Guilherme da Cruz Alves Junior
(Suplente - UNIFAP)

Data da defesa ____/____/____

Resultado: _____



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



ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE MESTRADO

Aos 30 dias do mês de **novembro** do ano de 2020, às 15 horas, por meio de vídeo conferência pelo *google meet* realizou-se a defesa de **Elana da Silva Ribeiro**, do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História. A Comissão Examinadora, obedecendo ao disposto no Regimento Interno do ProffHistória, foi constituída pelos professores doutores Cecília Maria Chaves Brito Bastos (presidente), Giovani José da Silva (avaliador interno) e Almir Félix Batista de Oliveira (avaliador externo). O tema arguido foi: HISTÓRIA EM NOSSOS QUINTAIS: possibilidades de usos no Ensino de História do Sítio Arqueológico Pacoval em Macapá, Amapá/Brasil. Após a discente ter apresentado os resultados de sua pesquisa, obedecendo ao prazo regimental, foi dada a palavra aos examinadores para arguição. A discente respondeu adequadamente às perguntas formuladas e, posteriormente, a Comissão Examinadora reuniu-se para proceder à avaliação. Assim sendo, a Comissão Examinadora **APROVOU** a discente **ELIANA DA SILVA RIBEIRO**. Nada mais havendo a tratar, a Presidente da Comissão Examinadora deu por encerrado os trabalhos e foi lavrada a presente Ata, devidamente assinada por quem é de direito.

Considerações da banca: Serão necessárias algumas correções ortográficas/ gramaticais e de normalização técnica. Destaca-se a relevância do Trabalho de Conclusão de Mestrado (TCM) no campo do Ensino de História e sua contribuição importante para o Ensino de História e a Educação Patrimonial.

Cecília Maria Chaves Brito Bastos

Presidente – Cecília Maria Chaves Brito Bastos

Giovani José da Silva

Membro Titular – Giovani José da Silva

Membro Titular – Almir Félix Batista de Oliveira

Dedico este estudo aos meus pais **Carlos Dias Ribeiro** e **Maria da Conceição da Silva** por terem me ensinado virtudes que conduziram minha caminhada até aqui. Ao meu companheiro de sempre **José Nivaldo Ferreira da Silva** pelo apoio nos momentos mais difíceis e aos meus filhos **José Nivaldo Junior** e **José Matheus Silva** pelos sorrisos que para mim tornaram-se sinônimos de perseverança.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por me proporcionar viver de forma intensa o Programa de mestrado profissional em ensino de História (ProfHistória).

Aos meus pais pela minha formação familiar.

À minha família pelo carinho e apoio.

À minha querida orientadora, Prof^a Dr^a Cecília Maria Chaves Brito Bastos, que não hesitou em caminhar comigo nesse estudo e por seus sábios encaminhamentos.

À Prof^a Dr^a Isabel Augusto pelas primeiras orientações, diálogos e bate papos.

Ao caríssimo Professor do ProfHistória Dr. Giovani José da Silva pelas suas contribuições preciosas acerca do Ensino de História.

Ao corpo de professores(as) do ProfHistória (UNIFAP) pela sapiência e dedicação.

Em nome da Sra. Doralice Romeiro e do Sr. Pablo Borges agradeço a toda equipe do Arquivo Guilherme de La Penha do Museu Emílio Goeldi.

À estimada arqueóloga do Museu Goeldi Dra. Edithe Pereira, por sua dedicada colaboração acerca de sua experiência com sítio arqueológico Pacoval no ano de 1985.

Ao Professor da UNIFAP, Dr. Helyelson Paredes Moura, que não mediu esforços em compartilhar seus conhecimentos geofísicos acerca do sítio arqueológico Pacoval.

À Professora e geoarqueóloga da UNIFAP Dr^a Jucilene Amorim Costa, pelas suas contribuições na qualificação e no documentário.

Ao indígena Fabrício Karipuna por compartilhar com a comunidade escolar os modos de saber, ser e fazer de seu povo.

Em nome da Sra. Sônia Penafort (gerente do MAE/AP) e do historiador Sr. Manuel Maria agradeço aos técnicos do Museu de Arqueologia e Etnologia do Amapá pela palestra acerca do Potencial Arqueológico do Amapá.

Em nome de Rogério Oliveira (gerente do Museu) e do historiador Sr. José Costa Farias agradeço grandemente aos técnicos do Museu Histórico Joaquim Caetano da Silva de Macapá/Ap, que apesar de estar fechado para reformas não hesitaram em receber os alunos(as) do 6º ano da Escola Estadual Deusolina Salles Farias para que pudessem ter acesso à cultura material do sítio arqueológico Pacoval.

Ao Sr. José Carlos Braga Dias gerente do Núcleo de Transporte da Secretaria de Estado de Educação do Amapá (NUTE) pelos ônibus concedidos o que contribuiu para os deslocamentos de alunos(as), técnicos e professores(as) em suas visitas externas à escola;

Aos caríssimos arqueólogos MSc. Jelly Juliane Souza de Lima e MSc. Avelino Gambim Junior pelo apoio incondicional nas práticas pedagógicas arqueológicas.

À turma do ProfHistória 2018, em especial, Adriana, Dário, Eliezer, João, Midiani, Rafael, Raquel e a minha parceira de sempre Arlete Souza, por compartilharem sorrisos e aflições nesta jornada.

À direção, ao corpo técnico e pedagógico, aos professores(as), às merendeiras, ao pessoal de apoio da Escola Estadual Deusolina Salles Farias (turno manhã), por disponibilizarem um pouco de si em cada ação pedagógica.

Aos meus amados(as) e queridos(as) alunos(as) dos 6º anos, em especial, aos sujeitos desta pesquisa, ou seja, os educandos do 6º ano A, pela contagiante alegria e dedicação ao projeto.

Por fim, gostaria de agradecer a todos que não foram aqui citados, porém diretamente ou indiretamente contribuíram para o delinear deste estudo.

**“O patrimônio é usado não apenas para simbolizar,
representar ou comunicar,
ele é bom para agir.
Ele de certo modo constrói,
forma pessoas.”**

(GONÇALVES, 2003).

Histórias e culturas em nossos quintais: possibilidades de uso no Ensino de História do Sítio Arqueológico Pacoval em Macapá, Amapá/Brasil

RESUMO

Este presente estudo versa sobre uma proposta metodológica propositiva na Educação Básica para o Ensino de História, por meio de ações educativas subsidiadas pela cultura material do Sítio Arqueológico Pacoval, na cidade de Macapá/Amapá-Brasil. A proposta tem como perspectivas epistemológicas as pedagogias freiriana e decolonial voltadas para alunos(as) do 6º ano do Ensino Fundamental (antiga 5ª série), da rede pública e particular de ensino. Assim, as ações pedagógicas realizadas na escola Estadual Deusolina Salles Farias como aulas dialogadas, oficina de escavação simulada, palestras, visitas aos museus e entrevistas com especialistas que tiveram contato com o material do sítio mencionado visam contribuir para a problematização, desconstrução de discursos canônicos e eurocêtricos, além de possibilitar a construção de olhares e ações críticas e emancipatórias que respeitem e valorizem a História e a Cultura dos povos indígenas, habitantes do Amapá, no passado e no presente. Para tanto, as análises seguiram a linha da pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, com foco no Ensino de História, na Educação Patrimonial, na Arqueologia da Amazônia e no diálogo com temáticas acerca das pedagogias freiriana e decolonial, com *corpus* documental construído durante as vivências com os educandos em sala de aula e fora do espaço escolar. Nesse contexto, as atividades foram registradas e editadas para compor um documentário, produto do Trabalho de Conclusão do Mestrado (TCM). Desse modo, a pesquisa resultou na produção de um documentário para o Ensino Básico acompanhado de um texto dissertativo que pretende corroborar com o que preconiza a Lei Federal nº 11.645/2008 sobre a inserção da temática indígena na Educação Básica.

Palavras-Chave: Ensino de História. Educação Patrimonial. Pedagogias Freiriana e Decolonial. Sítio Arqueológico Pacoval. Macapá-Amapá.

HISTORIAS Y CULTURAS EN NUESTRO QUINTAIS: posibilidades del uso en la enseñanza de la historia en el sitio arqueológico Pacoval, en Macapá, Amapá/Brasil

RESUMEN

El estudio aborda una propuesta metodológica proposicional en Educación Básica para la Enseñanza de la Historia, a través de acciones educativas subsidiadas por la cultura material del sitio arqueológico Pacoval, en la ciudad de Macapá / Amapá-Brasil. La propuesta tiene como Perspectivas epistemológicas Freire y pedagogías descoloniales dirigidas a estudiantes del 6° año de primario (ex 5° grado), de colegios públicos y privados. Así, las acciones pedagógicas realizadas en la Escuela Estatal Deusolina Salles Farias como taller de excavación simulada, charlas, visitas a museos y entrevistas con especialistas que tuvieron contacto con el material del sitio mencionado, tienen como objetivo contribuir a la problematización y deconstrucción de los discursos canónicos y eurocéntricos y posibilitar la construcción de visiones y acciones críticas y emancipadoras que respeten y valoren la historia y cultura de los pueblos indígenas que viven en Amapá, pasado y presente. Para ello, los análisis siguieron la línea de la investigación cualitativa de carácter bibliográfico con enfoque en la Enseñanza de la Historia, la Educación Patrimonial, la Arqueología de la Amazonía y el diálogo con temas sobre las pedagogías freiriana y decolonial, con un corpus documental construido durante las experiencias con los estudiantes en el aula y fuera del espacio escolar. En este contexto, se grabaron y editaron actividades para componer un Documental, producto del Trabajo Final de Máster (TCM) De esta manera, la investigación resultó en la elaboración de un Documental de Educación Básica acompañado de un texto ensayo que pretende corroborar lo que la Ley Federal nº 11.645 / 2008 recomienda sobre la inserción de la temática indígena en la Educación Básica.

Palabras clave: Enseñanza de la historia. Educación Patrimonial. Pedagogías Freiriana y Decolonial. Sitio Arqueológico Pacoval. Macapá-Amapá

HISTORYS AND CULTURES IN OUR LANDS: possibilities of use in History Teaching of the Archaeological Site Pacoval in Macapá, Amapá / Brazil

ABSTRACT

The study deals with a methodological proposal in the Basic Education for the Teaching of History, through educational actions subsidized by material culture of the Archaeological Site Pacoval, in the city of Macapá-Amapá / Brasil. The proposal has as epistemological perspectives the Freire's and decolonial pedagogies directed to students of the 6th year of elementary school (formerly 5th grade) from public and private schools. Thus, the pedagogical actions performed at the Deusolina Salles Farias State School as a simulated excavation workshop, lectures, visits to museums and interviews with specialists who had contact with the material from the site mentioned, aim to contribute to the problematization and deconstruction of canonical and eurocentric discourses and to enable the construction of critical and emancipatory views and actions that respect and value the History and the Culture of the indigenous peoples inhabitants of Amapá, in the past and in the present. Therefore, the analyzes followed the line of qualitative research of bibliographic nature focusing on History Teaching, Heritage Education, Archeology of the Amazon and in the dialogue with thematics about Freire's and Decolonial pedagogies, with documental *corpus* built during the experiences with the students in the classroom and outside the school space. In this context, the activities were recorded and edited to compose a Documentary, product of the Master's Completion Work (MCW). That way, the research resulted in the production of a Documentary for the Basic Education accompanied by an essay text that intends to corroborate with what the Federal Law nº 11.645 / 2008 recommends about the insertion of the indigenous thematic in Basic Education.

Keywords: History teaching. Heritage Education. Freire's and Decolonial Pedagogies. Archaeological Site Pacoval. Macapá-Amapá.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO – ENTENDENDO A TEMÁTICA DA PESQUISA.....	18
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CURRÍCULOS: EXPERIÊNCIAS E PERPESCTIVAS OUTRAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.....	23
2.1 ANALOGIAS POSSÍVEIS: TRAJETÓRIA DE UMA ESTUDANTE NEGRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	23
2.2 O MUNDO ACADÊMICO: REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DE HISTÓRIA.....	27
2.3 CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA: MÚLTIPLOS DESAFIOS NA SALA DE AULA.....	31
3 HISTÓRIAS E CULTURAS EM NOSSOS QUINTAIS: POSSIBILIDADES EDUCATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA COM O PATRIMÔNIO ARQUEOLÓGICO DO ESTADO DO AMAPÁ.....	48
3.1 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E A INSERÇÃO DA LEI FEDERAL Nº 11.645/2008 NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	48
3.2 PATRIMÔNIO ARQUEOLÓGICO E ENSINO DE HISTÓRIA.....	53
3.3POTENCIAL ARQUEOLÓGICO DO AMAPÁ E SUAS POSSIBILIDADES EDUCATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA	62
3.4 O SÍTIO ARQUEOLÓGICO PACOVAL	69
4 AÇÕES DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E O DOCUMENTÁRIO PRODUTO DA PESQUISA.....	79
4.1 A ESCOLA E OS SUJEITOS DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS.....	79
4.2 POR UM PROJETO INTERDISCIPLINAR	82
4.3 AÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	86
4.3.1 História indígena: aprendizagem por meio de narrativas dialogadas.....	86
4.3.2 Museus e suas potencialidades educativas no Ensino de História.....	90
4.3.2.1 Visitas monitoradas aos museus.....	96
4.3.3 Oficina moldando artefatos: o conhecimento histórico na confecção de artefatos cerâmicos.....	100
4.3.4 Organizando a oficina de escavação simulada.....	101
4.3.5 Oficina “Arqueólogo por um dia” parte 1: escavação simulada.....	103
4.3.6 Oficina “Arqueólogo por um dia” parte 2: simulação de atividade arqueológica em laboratório.....	105
4.3.7 Lócus do objeto de pesquisa: visitando a área do Sítio Arqueológico Pacoval.	107
4.3.8 Socializando a pesquisa com a comunidade escolar: exposição de banners e distribuição de folders explicativos.....	109
4.4 SUGESTÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA USOS DO SÍTIO PACOVAL NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	111
4.5 INTERFACES DO USO DO DOCUMENTÁRIO NO ESPAÇO ESCOLAR.....	113
CONSIDERAÇÕES.....	118
REFERÊNCIAS.....	120

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Fases arqueológicas.....	58
Imagem 2 – Exemplos dos artefatos das fases arqueológicas.....	59
Imagem 3 – Sítio arqueológico Maracá.....	63
Imagem 4 – Sítio de megalíticos em Calçoene – “Stonehenge do Amapá”	64
Imagem 5 – Sítio arqueológico Luisa Vaz – Bairro Novo Horizonte- Macapá/Ap.....	65
Imagem 6 – Sítio cemitério AP-MA-05/Unifap	67
Imagem 7 – Complexo do Buracão do Laranjal.....	68
Imagem 8 – Gravura rupestre do sítio Pedra do Índio.....	69
Imagem 9 – Divisão urbana de Macapá.....	70
Imagem 10 – Notícias no jornal da época do sítio Pacoval.....	71
Imagem 11 – Área do sítio Pacoval.....	72
Imagem 12 – Sequência de fotografias referentes ao resgate arqueológico do sítio Pacoval realizado pelas arqueólogas Edithe Pereira e Dirse Kern	74
Imagem 13 – Fotografias dos artefatos do sítio Pacoval encontrados no período de salvamento arqueológico	75
Imagem 14 – Escola Estadual Deusolina Salles Farias.....	80
Imagem 15 – Laboratório de Criação de Artes.....	85
Imagem 16 – Registro de momentos da palestra com o indígena Fabrício Karipuna	88
Imagem 17 – Momentos da palestra sobre o potencial arqueológico do Amapá com os técnicos do MAE/Ap.....	89
Imagem 18 – Museu Sacaca.....	92
Imagem 19 – Museu Histórico Joaquim Caetano da Silva.....	93
Imagem 20 – Museu de Arqueologia e Etnologia do Amapá - MAE.....	94
Imagem 21 – Exposição do acervo do CEPAP/Unifap.....	95
Imagem 22 – Reserva Técnica do NuParq com exposição de acervos.....	96
Imagem 23 – Momentos da visita realizada ao Museu Sacaca.....	98
Imagem 24 – Momentos da visita ao Museu Histórico Joaquim Caetano da Silva.....	99
Imagem 25 – Momentos da oficina “Valorizando Saberes”: confecção de artefatos cerâmicos.....	100
Imagem 26 – Diálogo entre a arqueóloga e os sujeitos da pesquisa.....	102
Imagem 27 – Composição do espaço para a escavação simulada.....	102
Imagem 28 – Oficina de escavação simulada.....	103
Imagem 29 – Simulação da atividade arqueológica em laboratório.....	105

Imagem 30 – Desenhos realizados pelos alunos(as).....	106
Imagem 31 – Visita à área do sítio Pacoval	108
Imagem 32 - Socializando a pesquisa com a comunidade escolar.....	109
Imagem 33 - Fôlder explicativo distribuído na escola.....	110
Imagem 34 - Encarte colaborativo.....	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Diretrizes curriculares amapaense para o 6º ano.....	37
Quadro 2 - Comparativo curricular da coleção Projeto Teláris – História.....	42
Quadro 3 - Terras indígenas no Amapá.....	53
Quadro 4 – Roteiro de questões problematizadoras para professores(as).....	108

LISTA DE SIGLAS

ANPUH – Associação Nacional de História
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEE/AP - Conselho Estadual de Educação do Estado do Amapá
CEPAP – Centro de Estudos e Pesquisas Arqueológicas do Amapá
CNE – Conselho Nacional de Educação
EaD – Educação a Distância
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EPB – Estudos dos Problemas Brasileiros
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICOM – Conselho Internacional de Museus
ICOFOM – Comitê Internacional de Museologia
IEPA – Instituto de Pesquisa Científica e Tecnológica do Estado do Amapá
IFAP – Instituto Federal do Amapá
IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDBN – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAE – Museu de Arqueologia e Etnologia
MEC – Ministério da Educação e do Desporto
MPEG – Museu Paraense Emílio Goeldi
NUPARQ – Núcleo de Pesquisas Arqueológicas
NUTE – Núcleo de Transporte da Secretaria de Educação do Estado do Amapá
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
RCA – Referencial Curricular Amapaense
TPI – Terra Preta de Índio
UEAP – Universidade do Estado do Amapá
UFPA – Universidade Federal do Pará
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNIFAP – Universidade Federal do Amapá.

INTRODUÇÃO

ENTENDENDO A TEMÁTICA DA PESQUISA

Como nos lembra Ferreira e Franco (2013), a História como um componente curricular da Educação Básica tem um importante papel ao ensinar a ler o mundo e a refletir criticamente sobre ele por meio da orientação histórica conduzida pelo professor. Nesse contexto, o uso de metodologias pedagógicas que estimulem ações capazes de levar o educando a romper com a colonialidade simbólica existente em seu cotidiano é uma das premissas dessa pesquisa (MIGNOLO, 2003). Para tanto, a fim de demonstrar os pressupostos de construção desse estudo se faz necessário relatar um pouco de minhas experiências pedagógicas como professora da rede pública do estado do Amapá.

Em pouco mais de 20 anos como professora de História e de Estudos Amazônicos e Amapaenses¹ na Educação Básica era comum deparar-me com situações inusitadas. Porém, em 2010 um fato singular ocorreu quando ministrava aula de História na escola Estadual Raimunda dos Passos Santos, localizada no bairro Novo Horizonte na zona norte da cidade de Macapá, estado do Amapá. O aluno de nome Jorge Vaz, do 1º ano do Ensino Médio (turno da noite) descobriu vestígios arqueológicos no quintal de sua casa durante a realização de uma obra. Confuso e sem saber o que fazer, esperou o horário de ir para escola e no intervalo entre as aulas compartilhou comigo o fato ocorrido.

Nesse mesmo período (2010), estava cursando a especialização em Patrimônio Arqueológico da Amazônia², que resultou na monografia intitulada *A escola e sua relação com o Patrimônio Arqueológico* (RIBEIRO, 2011). Os conhecimentos obtidos ao longo do curso contribuíram sobremaneira para o encaminhamento no processo de salvamento das peças arqueológicas encontradas por Jorge.

À vista disso, essas experiências foram imprescindíveis para minha aproximação com a Arqueologia e seu objeto de estudo. Dessa forma, o construto do projeto de pesquisa intitulado *Histórias e culturas em nossos quintais: possibilidades de uso no Ensino de História do sítio arqueológico Pacoval em Macapá, Amapá/Brasil*, foi

¹ A resolução 56/2015 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Amapá (CEE/AP) em seu artigo 21 torna obrigatória a inclusão do componente curricular Estudos Amazônicos e Amapaenses do 6º ano ao 9º ano da Educação Básica. Hoje de acordo com as novas orientações curriculares propostas pela BNCC e pelo RCA, o componente curricular Estudos Amazônicos e Amapaenses deverá ser suprimido gradativamente do currículo e sua temática deverá ser inserida nos diferentes componentes curriculares em vigor.

² A Especialização em Patrimônio Arqueológico da Amazônia foi ofertada pela Universidade do Estado do Amapá no ano de 2010.

idealizado assente nessas vivências que modificaram o meu olhar, permitindo enxergar as possibilidades de usos do patrimônio arqueológico do Amapá no Ensino de História.

Assim, o Sítio Arqueológico Pacoval, também, identificado como sítio AP-MA-03, foi pensado e escolhido por atualmente exercer minhas atividades como professora de História na escola estadual Deusolina Salles Farias³. Essa escola está localizada às proximidades da área do Sítio, ou seja, no bairro Pacoval⁴, na zona norte da cidade de Macapá, o que evidencia sua característica de sítio urbano, ocupando vários quintais de residências ali próximas. Desse modo, a expressão *Histórias e culturas em nossos quintais* refere-se a essa característica uma vez que grande parte dos(as) alunos e alunas da escola moram nas adjacências ou região de abrangência do Sítio Arqueológico Pacoval, referência que agrega um valor maior ainda à cultura material do sítio mencionado.

Este Sítio foi descoberto nos anos de 1980, durante escavações realizadas para a construção da residência do então prefeito da cidade de Macapá, Jonas Pinheiro Borges. As arqueólogas Dirse Kern e Edithe Pereira (1985, 1986a), do Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG) e responsáveis pelo resgate dos vestígios arqueológicos encontrados no local, presumem que a cultura material ali encontrada (material cerâmico como urnas funerárias e material lítico) possui idade estimada entre 1.200 e 1.500 anos antes do presente. Vale sublinhar que nos dias atuais grande parte dessa coleção arqueológica se encontra sob a guarda do Museu Histórico Joaquim Caetano da Silva na cidade de Macapá/Ap.

A evidência da datação do Sítio Pacoval e outras características próprias provenientes das cerâmicas tornaram-se importantes para se pensar na inserção da temática indígena de acordo com o que preconiza a Lei nº 11.645/2008, que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade da História e Cultura africana, afro-brasileira e indígena. Esses vestígios arqueológicos por estarem impregnados de saberes e fazeres indígenas me permitiram pensar em ações pedagógicas embasadas nas pedagogias

³ Desde 2014, essa escola adota o sistema de Gestão Democrática em que direção, direção adjunta e o(a) secretário(a) escolar são eleitos pela comunidade escolar.

⁴ Topônimo é derivado de Pacobal, que significa “bananal”, referindo-se a um tipo de banana chamada de Pacova. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, o local em 2010 possuía cerca de 12.216 habitantes em uma área de 1,4 Km². Seus primeiros moradores foram nordestinos que se instalaram ao redor de um lago denominado Pacoval, porém o processo de urbanização acompanhado pelo desenvolvimento econômico da região iniciou-se somente em 1960.

freiriana e decolonial⁵ para referenciar o pensamento crítico acerca de discursos e narrativas históricas que invisibilizam e silenciam Histórias e Culturas outras.

De acordo com Walsh (2009), a perspectiva pedagógica decolonial orienta para o reconhecimento, a compreensão, o questionamento, as atitudes e os procedimentos acerca dos efeitos da colonização que impuseram dispositivos e padrões de poder institucional e estrutural, os quais legitimam paradigmas de racialização e diferença, garantindo posições privilegiadas para alguns poucos em detrimento de uma intensa desigualdade social que reduz a maioria ao patamar da subalternidade. Haja vista que, “a matriz da colonialidade afirma o lugar central da raça, do racismo e da racialização como elementos constitutivos e fundantes das relações de dominação” (WALSH, 2009, p. 16).

Para complementar a esta perspectiva, Paulo Freire enfatiza que “A práxis, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos”, (FREIRE, 2017, p.52). Ratifico, portanto, em Freire a proposição de uma educação libertadora, problematizadora, dialógica que contradiz a educação bancária “que conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado e os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador” (FREIRE, 2017, p. 80).

Nesse sentido, provocar fissuras no currículo colonizado assenta-se principalmente nos princípios de como se aprende História e, não somente, em como se ensina. Para tanto, é fundamental que o processo se desenvolva centrado nos sujeitos aprendentes, isto é, em nossos(as) alunos e alunas. Por essa razão, as obras *Pedagogia do Oprimido* (2017), *Educação e Mudança* (2018) e *Pedagogia da Autonomia* (2018) igualmente desenharam a trajetória desse estudo.

Deste modo, a metodologia de Educação Patrimonial, pensada como um processo de reflexão, teorização e ampliação do conceito de patrimônio, estrutura-se nas Teorias da Pedagogia da Libertação de Paulo Freire e decolonial, com o escopo de corroborar na desconstrução do persistente conhecimento escolar colonizado por conceitos e epistemes eurocentradas e provocar ações que reconheçam a diversidade epistemológica de povos, culturas e tradições.

⁵ Pesquisadores(as) como Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Luciana Ballestrin, Zulma Palermo, Vera Candau, Reinaldo Fleuri, Enrique Dussel, entre outros caracterizam suas análises conceituais a partir de diferentes dimensões dos efeitos do colonialismo e suas distintas formas de opressão, controle, discriminação, negação e silenciamentos contra as classes e grupos subalternos. Fundamentam-se no distanciamento da geopolítica colonial estadunidense e europeia e na aproximação das epistemologias, as quais conduziram os contextos históricos de regiões como África, Ásia e América Latina.

Assim, em colaboração com alunos e alunas da turma do **6º ano A** da Escola Estadual Deusolina Salles Farias, consolidamos ações didático-pedagógicas dentro e fora do espaço escolar, como oficina de escavação simulada, palestras, visitas a museus, entrevistas com especialistas que tiveram contato com o material do sítio mencionado. As atividades foram registradas e documentadas com mote de compor um texto dissertativo e um vídeo documentário, produto⁶ de minha pesquisa, a serem compartilhados com docentes da rede pública e particular de ensino a fim de apresentar possibilidades de uso(s) do patrimônio arqueológico amapaense na construção de um conhecimento histórico que dialoga com os diferentes modos de ser, fazer e saber. Para acessar o documentário basta acessar o link: <https://youtu.be/uQ0AWqmeDJE>.

Posto isso, o *corpus* documental construído durante as vivências com os educandos em sala de aula e fora do espaço escolar foram analisados qualitativamente com base nas referências teóricas das áreas do Ensino de História, da História Indígena, da Educação Patrimonial, da Arqueologia da Amazônia e das Pedagogias Freiriana/Decolonial. As análises visaram contribuir para a problematização, a desconstrução de discursos canônicos e eurocêtricos, além de possibilitar a construção de olhares, ações críticas e emancipatórias que respeitem, valorizem a História e a Cultura dos povos indígenas habitantes do Amapá, no passado e no presente.

Sendo assim, duas questões nortearam a pesquisa colaborativa: como a metodologia da Educação Patrimonial, consubstanciada no patrimônio arqueológico e assente nas pedagogias freiriana e decolonial, pode contribuir para a implementação da Lei nº 11.645/2008? Como mobilizar o conhecimento histórico acerca da história indígena, por meio de práticas educativas orientadas ao questionamento, transformação, colaboração e resistência dos sujeitos históricos na sociedade em que vivem? Para responder aos questionamentos, o texto dissertativo foi dividido em três seções descritas a seguir.

Na primeira seção, traço um panorama acerca de minha trajetória de vida como aluna da Educação Básica, da graduação e pós-graduação, estabelecendo, assim, diálogos com os cursos de formação de professores de História, com o currículo escolar e com os materiais didáticos utilizados nas aulas de História. Aponto ainda para os desafios e

⁶ No segundo encontro de Ensino de História, realizado em dezembro de 2019, na Unifap/Ap a Dra. Margarida Dias definiu em comunicação oral o conceito de produto: “um material didático acompanhado de orientações e/ou sugestões para sua utilização em atividade de ensino/aprendizagem a partir de problemas diagnosticados pelo docente, em vista de saná-los ou contribuir para a sua diminuição”.

superações nas práticas pedagógicas diante de um sistema educacional pautado em modelos europeus. Logo, finalizo o capítulo com reflexões relativas às propostas curriculares escolares, como por exemplo, os PCN, a Lei nº 11.645/2008 e BNCC, o livro didático e o Ensino de História.

Na segunda seção, discorro sobre a Educação Patrimonial consubstanciada no patrimônio arqueológico como possibilidade de inserção da temática indígena no Ensino de História, por meio de perspectivas pedagógicas freiriana e decolonial, como mecanismo de desconstrução de uma História canônica e eurocêntrica que invisibiliza determinados sujeitos históricos. Em seguida, pondero sobre os processos de ocupação na Amazônia e sua relação com o potencial arqueológico do Amapá, sobre alguns conceitos pertinentes ao campo de estudo da Arqueologia e, por fim, apresento ao leitor o contexto histórico do objeto da pesquisa, ou seja, o sítio arqueológico Pacoval e, posteriormente, outros sítios arqueológicos existentes no estado a fim de evidenciar seu potencial educativo acerca da temática indígena,

Na terceira seção, descrevo as ações didático pedagógicas que delinearam o construto da pesquisa acompanhado de um resumo organizacional da Escola Estadual Deusolina Salles Farias. Em seguida, sobre as possibilidades de ensino com a cultura material arqueológica por meio de ações pedagógicas realizadas com os sujeitos da pesquisa, isto é, alunos(as) do 6º ano do Ensino Fundamental. Vale lembrar que essas ações subsidiaram o documentário, produto da pesquisa, com suas respectivas orientações (encarte colaborativo) destinadas aos(às) professores(as) de História da Educação Básica.

SEÇÃO 1

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CURRÍCULOS: EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS OUTRAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Esta seção trata de experiências que assinalaram a trajetória de vida de uma jovem negra latino-americana habitante de um bairro de periferia da cidade de Belém-Pará, um dos setes estados da região norte do Brasil, como estudante da Educação Básica, da graduação e como professora de História. Entendo que trazer minhas vivências para investigar e problematizar a temática indígena, por meio das evidências da cultura material do sítio Pacoval, foram fundamentais para o construto desse estudo em outras perspectivas historiográficas e para pensar possibilidades educativas outras para o Ensino de História.

2.1 ANALOGIAS POSSÍVEIS: TRAJETÓRIA DE UMA ESTUDANTE NEGRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

As reflexões aqui apresentadas iniciam-se, por meio de minhas experiências, enquanto estudante da Educação Básica, uma vez que se apreende neste estudo, o professor ou professora de História como um intelectual orgânico que possui múltiplas identidades e que, portanto, suas práticas educativas se constituem de várias nuances como avigora Maurice Tardif (2002) em sua obra **Saberes Docentes e Formação Profissional**.

[...]Tardif define o saber docente como plural, formado pelo seguinte amálgama: saberes pessoais dos professores (sua personalidade, sua história de vida); saberes da formação escolar anterior (suas experiências na escolarização básica); saberes da formação profissional (graduação, estágios curriculares, seminários, cursos, leituras, etc.); saberes provenientes dos programas desenvolvidos e dos livros didáticos utilizados na sala de aula; saberes de sua própria experiência na profissão (interlocução com seus pares, socialização profissional. (TARDIF, 2002, p. 63)

Nesse percurso, mesmo sem ter uma consciência histórica crítica aguçada, já enveredava por caminhos enunciados por Catherine Walsh (2009) da in-surgência, da re-existência e da re-vivência, pois tinha como meta levar a sério meus estudos para chegar à universidade. Vale considerar que esse objetivo fora ratificado por meu pai Carlos Dias Ribeiro, nas lições de vida que dava a mim, a minha irmã Solange e ao meu irmão Sérgio. Aulas que ele comumente costumava chamar de “Práticas da Vida”. Nessa atitude, meu

pai, homem negro e funcionário público – exerceu o cargo de agente de portaria na Universidade Federal do Pará (UFPA) - já enxergava que era necessário subverter a ordem da dominação simbólica imposta pela colonialidade, traçando caminhos outros para seus filhos.

Vale sublinhar que minha condição de mulher negra me faz entender por colonialidade a definição dada por Pablo Quintero, em diálogo com Zulma Palermo no **Seminário de Verano** realizado na Argentina, pelo grupo de estudos sobre colonialidade (GESCO) em janeiro de 2011. Segundo Quintero:

[...] se trata, del patrón de poder global del sistema-mundo moderno/capitalista originado con la conquista de América por el colonialismo europeo del siglo XVI (principalmente español y portugués), continuado bajo la hegemonía francesa y holandesa durante el siglo XVIII, prolongando con el imperialismo inglés el siglo XIX, y extendido con el dominio del imperialismo norte americano desde principios del siglo hasta hoy en día, a través de una larga serie de transformaciones e transmutaciones de las dimensiones subjetivas (construcción de las identidades) y materiales (forma de control del trabajo) de este patrón. (PALERMO, 2014, p. 24-25).

Hoje, principalmente depois de frequentar as aulas do mestrado, percebo que minha condição de jovem negra envolve atitudes de resistência diante das imposições materializadas em discursos e ações de naturalização da subalternidade, pois para Paulo Freire (2017) “a dinâmica estrutural conduz à dominação de consciências”. Em outras palavras, a marginalização social se dá por meio da hierarquização cultural e de saberes outros, haja vista que “o objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução” (BHABHA, 2007, p.111).

Neste contexto de imposições e resistências, cursei a Educação Básica do início ao fim - aqui se inclui o então chamado Jardim de Infância (anos de 1970 e 1980) - na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (UFPA), na cidade de Belém do Pará. De 1963, ano de sua inauguração, até 2005 essa escola chamava-se Núcleo Pedagógico Integrado. Essa instituição educacional tinha como finalidade oferecer ensino gratuito aos filhos(as) de funcionários(as) da UFPA e estágios para experimentação pedagógica de alunos(as) e bolsistas dos cursos de licenciaturas. Dentre as instituições de ensino existentes em Belém, essa era uma das mais conceituada por seu índice de aprovação de alunos e alunas em universidades públicas. Era uma escola em que alunos

e alunas de várias posições sociais compartilhavam a mesma sala de aula, porém tal característica não isentava a formação de grupos orientados pela classe social.

Estudei toda Educação Básica neste colégio. Mesmo sem saber vivenciei o que preconizam Paulo Freire, Catherine Walsh, Homi Bhabha e Aníbal Quijano quanto à mentalidade criada nos processos históricos de colonização e de hierarquização cultural. Quijano (2005) comenta que:

A globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de *raça*, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. (QUIJANO, 2005, p. 117).

No contexto de minha formação, senti na pele a “classificação social” quando fui convidada para fazer parte de um projeto de dramatização teatral sobre a escravidão negra no Brasil. O papel designado era de uma mucama. Poucas falas, contudo, as que existiam aliadas à expressão corporal tinham que se adaptar à submissão que o livro didático de História referendava em suas páginas. Em outros termos, de uma escravizada. Apenas isso! Então, comecei a questionar: a história de meus ancestrais se resumia apenas a escravidão? Esse fato me causava constrangimento no ambiente escolar.

E essa forma da escola, dos professores e dos livros didáticos contarem a História da África predominou ao longo de toda a minha Educação Básica. Hoje, percebo que Histórias e culturas de povos africanos, afro-brasileiros e indígenas continuamente eram silenciadas e invisibilizadas. Quando surgiam oportunidades da escola e dos professores contarem as histórias de negros e indígenas, elas estavam sempre associadas à imagem, discursos e narrativas históricas pejorativas e que direcionavam o educando negro ou indígena ao distanciamento de elementos que representam a sua identidade cultural, uma vez que, conforme Pesavento (2014):

[...] As representações apresentam múltiplas configurações, e pode-se dizer que o mundo é construído de forma contraditória e variadas pelos diferentes grupos do social. Aquele que tem o poder simbólico de dizer e fazer crer sobre o mundo tem o controle da vida social e expressa a supremacia conquistada em uma relação histórica de forças. Implica que esse grupo vai impor à sua maneira de dar a ver o mundo, de estabelecer classificações e divisões, de propor valores e normas, que

orientam o gosto e a percepção, que definem limites e autorizam os comportamentos e os papéis sociais. (PESAVENTO, 2014, p. 41-42).

Nesse contexto histórico de classificações e divisões, de valores e normas, a história do lugar em que vivia também era obliterada. Nasci, cresci e vivo na região norte do Brasil. Um lugar situado na Amazônia Brasileira ou Legal⁷ com seus aspectos geográficos, entrelaçados por rios e florestas. Povoada por várias gentes com seus saberes e modos de fazer, ou seja, são histórias de indígenas, negros, ribeirinhos, camponeses e povos da floresta, que incluíam minha avó materna Maria de Lourdes e minha mãe Maria da Conceição, nascidas num pequeno vilarejo chamado Curumu, na cidade de Óbidos, no estado do Pará.

A História dessas gentes também não se via nos livros didáticos. Histórias como de minha mãe que fora para Belém como menina desvalida da Amazônia. De outra maneira, por ser desprovida de recursos acompanhou uma família abastada que lhe daria assistência e educação (SABINO, 2018). Vejo que é possível estabelecer analogias da História de minha mãe com a obra **Assistência e a educação das meninas desvalidas no Colégio de Nossa Senhora do Amparo na Província do Grão-Pará**. Nessa obra Sabino (2018) destaca que:

[...] não há nenhuma preocupação com relação à ascensão social das meninas. Estas são educadas para viver na pobreza, o que nos leva a acreditar que a meta não era o alívio da pobreza por meio da educação tendo em vista maior igualdade social. Visava-se ao contrário, o controle da infância pobre, impedindo que as crianças futuramente galgassem maior espaço para o exercício da cidadania plena. (SABINO, 2018, p. 95).

Histórias como de minha mãe expressam a experiência básica da dominação colonial e tudo levava a crer que assim seria o caminho dos seus filhos e filhas. Mas, apesar das forças impostas pelos padrões de poder da colonialidade, em 1988 fui admitida, por meio de processo seletivo conhecido como Vestibular, na UFPA, para o curso de bacharelado e licenciatura em História.

⁷ Segundo o site do IBGE, a Amazônia Legal corresponde à área de atuação da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia - SUDAM delimitada no Art. 2º da Lei Complementar nº 124, de 03.01.2007. A região é composta por 52 municípios de Rondônia, 22 municípios do Acre, 62 do Amazonas, 15 de Roraima, 144 do Pará, 16 do Amapá, 139 do Tocantins, 141 do Mato Grosso, bem como, por 181 Municípios do Estado do Maranhão situados ao oeste do Meridiano 44º, dos quais, 21 deles, estão parcialmente integrados à Amazônia Legal. Possui uma superfície aproximada de 5.015.067,749 km², correspondente a cerca de 58,9% do território brasileiro. (<https://www.ibge.gov.br/> acesso em 20/10/2020).

No lugar em que morava (periferia da cidade de Belém/Pará) o fato causou grande estranhamento, pois para a realidade daquelas pessoas a universidade postulava-se como inalcançável. Essa evidência ficou clara no dia da comemoração, quando um casal de meia idade, morador da casa em frente, atravessou a ponte para oferecer seu abraço e um presente (perfume). Nesse momento, revelaram sua imensa satisfação e surpresa. Disse o casal: “é a primeira vez que a gente vê alguém daqui, passar no Vestibular!”.

Naquele momento veio à tona à proporção que o fato representava. Fissuras, brechas, rachaduras estavam sendo provocadas nos muros da subalternidade impregnada nos corpos dos colonizados, por meio do uso estratégico que o colonialismo faz da língua, da cultura, da ciência, da educação, da imposição do regime de domínio. O que se configura como dominação cultural e epistemológica, incidindo sobre os sujeitos colonizados (MOTA NETO, 2016, p.49). E nesse contexto, sigo os percursos apresentados pela universidade e pela sala de aula como demonstrado no tópico a seguir.

2.2 O MUNDO ACADÊMICO: REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DE HISTÓRIA

O ato de tornar-se professor de História no Brasil envolve desde motivações individuais, como também dimensões políticas e curriculares. Desse modo, as experiências vividas como acadêmica do curso de graduação em bacharelado e licenciatura de História pela UFPA - nos anos de 1980, mais precisamente em 1988 - expressam minhas motivações profissionais. Um dos fatores determinantes para o desejo de ser professora de História foi a necessidade de empregabilidade rápida.

O contexto de minha formação foi marcado pelos movimentos de luta pela redemocratização no Brasil e pela luta da Associação Nacional de História (ANPUH), existente desde de 1961. Ou como expressa Caimi (2006), foi a “Era do Repensando” sobre o papel da história, a partir de um olhar voltado para o cultural e o social. Assim, a participação do movimento docente, notadamente de professores e alunos(as) de História, na mobilização da sociedade durante o processo constituinte apontava para possibilidades de mudanças no Ensino de História em:

[...] defesa da educação pública, da democracia, da cidadania, contra as injustiças e desigualdades. A mobilização nacional culminou em uma conquista histórica, expressa na Constituição Federal de 1988, de modo especial no capítulo II, título II “Dos direitos sociais” e nos princípios e leis estabelecidos, de modo específico, no título III, capítulo III “Da

educação, cultura e desporto”, na seção I, “Da educação”. (GUIMARÃES; SILVA, 2012 p. 16).

Contudo, a formação do professor no Brasil ainda adotava o modelo 3+1, que remonta ao século XIX, conforme Cerri (2013). Um modelo materializado em três anos de estudos teóricos da ciência de referência e um ano destinado à formação pedagógica. O bacharelado em História ocorria nos três primeiros anos e dava direito ao diploma de pesquisador. Assim, a formação de professores tinha apenas um caráter complementar em que após um ano o acadêmico recebia seu certificado de licenciatura (CERRI, 2013, p. 170). Nesse modelo, 75% do curso de formação, cerca três anos, eram destinados à ciência de referência a qual estava basicamente direcionada ao passado e 25% destinados à formação pedagógica em estágios supervisionados e práticas de ensino, deixando claro a separação entre a formação específica em História e a formação pedagógica. Nesse sentido, os conhecimentos pedagógicos se restringiram as então disciplinas: Práticas de Ensino I e II, Didática Geral, Estrutura e Funcionamento do Ensino do Primeiro Grau e Segundo Grau e Psicologia da Educação, demonstrando o incipiente diálogo entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar.

Com base no modelo de formação 3+1, em 1993 concluí o curso de Bacharelado e Licenciatura na UFPA. Após ter feito concurso para a Secretaria de Educação do Estado do Amapá (SEED), tornei-me professora de História da rede pública do estado em 1996. Neste ano adentrei pela primeira vez no ambiente escolar, sentindo-me como uma “alienígena na sala de aula”⁸ para ministrar o componente curricular História para alunos e alunas do Ensino Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como preconiza Bittencourt (2017), não me sentia apta a promover a união entre o saber acadêmico e o saber escolar.

No final da década de 1990, como professora, passei a assistir as dinâmicas que delineiam o sistema educacional brasileiro. Entre essas dinâmicas incluem-se os debates acerca da transferência da formação docente das Universidades para os Institutos Superiores de Educação, a criação de cursos de complementação pedagógica para profissionais de outras áreas do conhecimento e a criação de cursos de licenciatura em três anos e novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação. (CERRI, 2013, p.177).

⁸ Aqui tomo emprestado a expressão “alienígena na sala”, parte do título do livro de Tomaz Tadeu da Silva denominado **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais** (1995).

Em 2001, já em sala de aula, assisti à consolidação unilateral das reformas neoliberais aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), instituindo um afastamento ainda maior entre licenciatura e bacharelado por meio da proibição de cursos em que as duas formações fossem concomitantes, pois:

[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores, não foi discutido pelas associações de classe, mas homologado diretamente pelo Conselho Nacional de Educação, sob a hegemonia do entendimento de separação entre produção do conhecimento específico e a formação de professores. (CERRI, 2013, p. 179).

Para Abud (2007), em quase dois séculos de existência da escola secundária essa separação entre o saber acadêmico e o saber escolar é parte intrínseca da formação de professores e

construiu-se uma tradição quanto ao ensino de História e aos conteúdos que a compõem, na qual intervêm a produção historiográfica, os documentos legais, a formação de professores, a produção de materiais didáticos, todos os componentes assentados no contexto em que se desenvolve na escola, é fundamental para que possamos compreender que o ensino de História vai além da simplificação didática dos conteúdos, ao tecer os cruzamentos entre os componentes do saber escolar. O reconhecimento da existência e interação entre todos esses elementos não tem sido a regra nas universidades brasileiras, quando se abordam as questões relativas ao ensino de História na escola básica e à formação do professor. (ABUD, 2007, p.108).

Somente em 2015, a resolução nº 02 do CNE apontou novas mudanças para a formação de professores. Essa resolução ampliou para 400 horas a carga horária mínima dos cursos de licenciatura, enquanto que no centro das reflexões para essa ampliação estão temas como: a identidade profissional do(a) professor(a), a formação docente e os componentes que constituem as bases de seu trabalho. Porém, apesar dessas alterações na carga horária e nos temas de reflexões, a égide das velhas estruturas eurocêntricas continuou sendo vista como único caminho possível, criando a representação simbólica de que a Europa é juízo de valor. José da Silva e Meireles (2019) ressaltam que:

A situação piora, quando além da negligência com estudos sobre aprendizagem, verifica-se que os “conhecimentos históricos produzidos e sistematizados pela historiografia e pela pesquisa histórica” relacionam-se em grande parte, a conhecimentos pertinentes somente ao continente europeu. É interessante observar como se nominam as disciplinas acadêmicas no ensino superior: História do Brasil, História da América e História da África, por exemplo, fazem referências aos lugares onde os fatos teriam ocorrido. Contudo, não há uma “História da Europa” embora seja muito estudada com os nomes de História

Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea etc. A enorme carga horária destinada a essas e a outras disciplinas similares revelam o quanto já foi naturalizada a ideia de que a História a ser estudada é a do Outro europeu. Mesmo quando se faz referências às disciplinas de Teoria da História e de Historiografia, além de outras, raramente os estudantes, futuros professores, têm contato com a produção teórico latino-americana, por exemplo. (JOSÉ DA SILVA; MEIRELES, 2019, p. 223).

Nesse sentido, os autores ainda acentuam a minimização dos componentes curriculares que se referem às culturas indígenas, africanas ou afro-brasileiras nos cursos superiores de licenciatura em História, restringindo-se, na maioria das vezes, aos componentes curriculares optativos. Ressaltam a criticidade da situação, apontando para o quadro de disciplinas obrigatórias para o curso de formação de professores que não faz qualquer menção a essa temática. Nessa ótica,

[...] inexistiu uma preocupação com a transversalização de conteúdo, restringindo-se tal demanda aos cursos de História, de Pedagogia e alguns outros poucos. Isso, apesar de as leis nº 11.645/2008 e nº 10.639/2003 preconizarem que os conteúdos referentes à história e culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas devam ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nos componentes curriculares de Arte, de Literatura e de História brasileiras. (JOSÉ DA SILVA; MEIRELES, 2019, p.224).

Desse modo, de acordo com as reflexões até aqui empreendidas, percebo um grande desafio a ser superado: uma formação de professores que no século XXI, segrega assimilação de conteúdos históricos e aprendizagem de metodologias de ensino, evidenciando que as reformas nem sempre se traduzam em efetivas mudanças no cotidiano escolar e que a formação do(a) professor(a) de História não finda com a diplomação. Aos poucos, meu olhar foi se modificando diante dos desafios a serem superados no “chão da escola” junto aos meus alunos e minhas alunas, ou como assevera Cerri (2013):

O que hoje é tornar-se professor de História no Brasil só pode ser compreendido – isso é recurso a nossa identidade profissional específica – por meio da história do que foi ser ou tornar-se professor (de História, inclusive) no país ao longo do tempo. Pode-se pensar o presente da profissão não somente como o resultado do que aconteceu no passado e promoveu mudanças já absorvidas, mas também como a permanência de ideias e perspectivas já parcialmente superadas, que, no entanto, também sobrevivem parcialmente, relativamente intactas, em formulações, raciocínios, espaços, atitudes e elementos integrantes de instituições. (CERRI, 2013, p. 168).

Assim, destaco a importância dos Cursos de Formação Continuada para o aprimoramento dos(as) profissionais da educação, no sentido de superar os desafios do cotidiano escolar. Com essa compreensão é que quase 14 anos após entrar pela primeira vez em sala de aula comecei a buscar novos conhecimentos e novas práticas pedagógicas. Desse modo, iniciei minha formação continuada com três cursos de especializações: o primeiro *Patrimônio Arqueológico da Amazônia* na Universidade Estadual do Amapá (UEAP), em 2010; o segundo *Mídias na Educação*, por meio de Curso de Educação à Distância na Universidade Federal do Amapá (EaD/UNIFAP), em 2012 e *Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos* do Instituto Federal do Amapá (IFAP), em 2014.

Os cursos em formato *lato sensu* contribuíram profundamente para a ressignificação de conceitos e atitudes no meu fazer pedagógico. Porém, o marco divisor de águas foi minha aprovação em 2018 no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) ofertado pela UNIFAP. Por meio do ProfHistória, retomei a trajetória iniciada na graduação em 1988, apropriei-me de outras abordagens historiográficas que me fizeram pensar em outras perspectivas epistemológicas as quais contribuíram para a formulação do Trabalho de Conclusão de Mestrado (TCM).

À vista disso, procuro, atualmente, lançar um olhar cada vez mais cuidadoso acerca da necessidade de cursos de formação continuada para profissionais da educação, tendo em vista que os vejo como fundamentais para que esses profissionais possam, em seus ambientes de trabalho, utilizar pedagogias que visem a emancipação dos sujeitos e do julgo da subalternidade por meio da construção de um conhecimento crítico e significativo para sua vida. Um conhecimento que possa inspirar outras lógicas de compreensão do mundo, que possa inspirar propostas curriculares outras para o ensino de História na Educação Básica, estendendo seus reflexos para o livro didático. Assim, as reflexões subsequentes se dão acerca do currículo escolar e o ensino de História.

2.3 CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA: MÚLTIPLOS DESAFIOS NA SALA DE AULA

As experiências do cotidiano em sala de aula e a formação continuada instigaram-me a lançar um outro olhar para as propostas curriculares, além disso, ter a necessidade de elaborar materiais didáticos que visem a superar o modelo educacional tradicional pautado, basicamente, na aceitação e adaptação social ao oportunizar situações

de aprendizagens proximais das diversas experiências socioculturais dos sujeitos aprendentes.

Vale ressaltar que, as leituras sobre as propostas curriculares para o ensino de História apontam para um grande desafio, à vista disso refletem a complexidade na formalização do currículo para a Educação Básica, ao explicitar uma série de subjetividades envolta em inquietações e contradições na trajetória de sua elaboração.

Nesses termos, Goodson (1997, p.17) define o currículo como artefato social, tendo em consideração que neles estão contidos objetivos humanos específicos, que envolvem processos de seleção e organização dos conhecimentos os quais serão implementados no ambiente escolar. Assim, a história da formulação do currículo é descaracterizada de naturalidade e inocência,

[...], através do qual acadêmicos, cientistas e educadores desinteressados e imparciais determinam, por dedução lógica e filosófica aquilo que é mais conveniente ensinar às crianças e aos jovens. Nesse sentido, é importante desconstruir o processo de *fabricação* do currículo de forma a mostrar as opções e os interesses que estão subjacentes a uma determinada configuração do plano de estudo e das disciplinas escolares. (GOODSON, 1997, p. 10, grifo do autor).

Portanto, pensar em currículo ajusta-se à concepção de que esse é uma invenção social e, que o conteúdo ali posto se refere à construção social, permeada de movimentos contraditórios marcados por conflitos sociais, rupturas, permanências, convergências e divergências, pois “o currículo é reconhecido como histórico, porque representa, marca, interfere na história de seu tempo” (GUIMARÃES; SILVA 2012, p.49).

Nesse sentido, percebe-se que o currículo é um espaço de poder que exerce papel decisivo na formação de consciências, ao ser manipulado como aparelho ideológico de dominação e exclusão. Por essa razão, a predominância de um currículo tradicional positivista pautado na organização e no desenvolvimento, mediado pela reprodução de conteúdo, alienação e racionalidade técnica e utilitária; que desconsidera o caráter histórico, ético e político das ações humanas tornando-se um artefato social de negação de historicidades múltiplas carrega em si formas de aniquilar o princípio da alteridade. Partindo dessa análise Silva (2019), acrescenta que:

O currículo, além de estar envolvido com a transmissão de fatos e conhecimentos objetivos é, também, um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da

consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade. Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados. (SILVA, 2019, p.55).

Em geral, as propostas de reformulações curriculares seguem o cenário de configuração mundial, marcada pela lógica de mercado, formulada sob a ótica dos países desenvolvidos como os Estados unidos da América e pautada na razão do lucro, da privatização e da tecnologia a ser implementada na área educacional. Segundo Bittencourt (2018, p. 79) “[...] Para esse modelo capitalista, criou-se uma “sociedade do conhecimento” que promove formas de manejar e manipular informações provenientes de intenso sistema de redes de comunicação [...]”.

Conforme José da Silva e Costa (2018), esta lógica vincula-se às questões relacionadas ao movimento migratório que institui a heterogeneidade do ambiente escolar, o abismo social crescente entre ricos e pobres, a dicotomia entre escolas públicas precarizadas e colégios particulares cada vez mais numerosos paramentados, tal cenário aponta para as contradições nas reformulações curriculares como algo inevitável.

Tadeu Silva (2019) nos apresenta outra concepção importante para a compreensão do currículo mediante o que preconiza Henry Giroux⁹ (apud SILVA, 2019), ao apresentá-lo como política cultural em que professores(as) são intelectuais transformadores(as) a partir da ótica do conceito de intelectuais orgânicos(as) de Gramsci. Com bases nas teorias de Henry Giroux destaca o papel ativo dos(as) estudantes resultantes de anseios, desejos e pensamentos, são como vozes persistentemente sufocadas pelas relações de poder que se configuram no espaço escolar.

Segundo Tadeu Silva (2019), para Giroux “o currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais que estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade”. Do mesmo modo que “ocupa lugar central na construção identitária dos alunos ao ser entendido como um lugar de representação cultural, de avanços e retrocessos, de luta pelo poder, de multiculturas, de exclusão e de escolhas” (GUIMARÃES; SILVA 2012, p.49).

Nesse movimento de mudança e desconstrução de paradigmas intelectuais outros, fora do eixo europeu e norte-americanos, isto é, latino americanos, indianos,

⁹ Segundo Tadeu Silva (2019), Giroux “bebe na fonte” intelectual de Paulo Freire, ao considerá-lo um intelectual de fronteira e por oferecer novas possibilidades teóricas para tratar o legado do colonialismo.

africanos significa estender os lugares de fala acerca do currículo e do ensino de História para o campo da diversidade cultural, tendo em vista que:

Enquanto não se vencer o colonialismo interno que faz com que um garoto do Amapá ou do Maranhão, por exemplo, pense que somente o que vem de São Paulo ou do Rio de Janeiro é bom, desprezando suas origens ou, ainda, a ideia alimentada por muitos brasileiros de que o europeu é superior, dificilmente se conseguirá construir um país livre do racismo. Pois bem, se as teorias racistas derivadas do evolucionismo foram disseminadas e ensinadas dentro e fora do ambiente escolar por mais de um século, é necessário que sejam desconstruídas e que em seu lugar vicejem as histórias de indígenas, africanos e seus descendentes, além de migrantes de origem não europeia. (JOSÉ DA SILVA; MEIRELES, 2019, p. 235).

Contudo, desvelar o daltonismo cultural¹⁰ do fazer pedagógico de muitos professores e professoras é desafiante diante de uma educação com função homogeneizadora que tem o propósito de formar o cidadão nos moldes dos interesses do Estado. Dessa forma, é necessário também a compreensão da estrutura do currículo, seja o **currículo formal ou normativo**, instituído pelo poder central; o **currículo real ou interativo**, realizado no dia a dia em sala de aula por professores e alunos; o **currículo oculto** constituído de ações que delineiam normas e comportamento na escola como discriminações, racismos, valorização do individualismo, entre outros; **currículo avaliado**, em que se mede o domínio dos conteúdos absorvidos pelo(a) aluno(a) a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e da Prova Brasil (BITTENCOURT, 2018, p.83).

Em razão disso, é importante consolidar reflexões acerca dos aspectos normativos que formalizam os currículos para a Educação Básica. Os estudos, análises e compreensões acerca das propostas curriculares são significativos ao permitirem contemporizar mudanças e permanências na construção do conhecimento histórico escolarizado, favorecendo à proposição de novas metodologias. Todavia, entende-se nesse estudo que os desafios de desenvolver um currículo escolar diferenciado do tradicional sujeita-se à mobilização pedagógica do fazer junto amparado no tripé ciência de referência, teorias da aprendizagem e metodologia de ensino. Deste modo, é preciso investir num currículo que aguace os instintos de criticidade do educando, pois entende-se que:

¹⁰ Segundo Candau (2014) esta é uma expressão utilizada por Stephen Stoler e Luiza Cortesão (1999) que descrevem daltonismos cultural como a não conscientização da diversidade cultural.

A escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, dos questionamentos dos pressupostos do senso comum da vida social. Por outro lado, os professores e as professoras, não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, a serviço do processo de emancipação e libertação. (SILVA, 2019, p. 54-55).

No Brasil, as reformulações curriculares significativas no currículo escolar se dão a partir das décadas de 1980 e 1990, no contexto de luta pela redemocratização do país. As novas propostas pretenderam seguir as reivindicações das camadas populares “que pressupunha o fortalecimento da participação de todos os setores sociais no processo democrático e de cidadania” (BITTENCOURT, 2018, p. 80), atendendo ao que estabeleceu a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB/1988) em artigo 215:

Art. 215 O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais. (BRASIL, 1988, p. 64-65).

O artigo 215 da CRFB/1988 trouxe em seu bojo a valorização de saberes outros, temática inserida na Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Assim, a CRFB/1988 e a LDBEN criaram espaços normativos para que a escola vivenciasse múltiplas experiências com os diversos saberes, por meio de ações pedagógicas interdisciplinares e multidisciplinares. O Artigo 3º da LDBEN prescreve que o ensino deverá ser ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito a liberdade e apreço à tolerância;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e na legislação dos sistemas de ensino;
- IX – garantia do padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extraescolar;

XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 1996, p. 17-18).

A partir desse contexto, os progressos no que se refere ao reconhecimento de saberes diversos nos incisos II, III, IV e X presumem práticas pedagógicas de valorização de culturas outras como as indígenas e africanas. Neste sentido, corroborando com o que recomenda as legislações anteriores, foram instituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), sob orientação internacional proveniente de pressupostos da psicologia da aprendizagem piagetiana.

Os PCNs com centralidade na relação ensino e aprendizagem estabeleceram como objetivo auxiliar professores na construção de um conhecimento amplo e plural, para valorizar e atender as necessidades do educando, agentes históricos, em permanente interação com o mundo e sujeitos outros. Conforme os PCNs, os alunos deveriam ser capazes de:

[1] compreender a cidadania como participação social e política (...); [2] posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais (...); [3] conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais (...); [4] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural (...); [5] perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente (...); [6] desenvolver o conhecimento ajustado de si (...); [7] conhecer o próprio corpo e dele cuidar (...); [8] utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias (...); [9] saber utilizar diferentes fontes de informação e recurso tecnológico para adquirir e construir conhecimentos; [10] questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-lo, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (PCN, 1997.)

Os PCNs estabelecem orientações para novas metodologias, reconhecendo temáticas oriundas da realidade dos educandos. Neste sentido, o documento trouxe os Temas Transversais como: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo para serem trabalhados em sala de aula no âmbito de todas as disciplinas.

Todavia, ao implementar conceitos de competência e habilidades a serem desenvolvidos pelos(as) alunos(as), os PCNs sugerem o comprometimento de uma educação que visa atender as demandas do mundo da produção da sociedade capitalista.

Além disso, os Parâmetros ao trazer o Tema Transversal pluralidade cultural fundamenta esse conceito nos preceitos do multiculturalismo. Concordando com os estudiosos da decolonialidade, entendo que o conceito de multiculturalismo se limita tão somente ao reconhecimento de culturas diversas sem, contudo, propor reflexões críticas acerca dos embates que se dão nesse campo multicultural, ao seguir o viés da afirmação de positividade entre as culturas desconsiderando os processos de disputas, fricção, relações de poder e dominação.

No contexto de mudanças e reivindicações, na primeira década do século XXI, a Lei Federal nº 10.639, sancionada em 2003, tornou obrigatória a inclusão apenas de conteúdos relacionados ao estudo da história e culturas afro-brasileira e africana. Cinco anos mais tarde, a Lei nº 11.645/2008 incluiu como obrigatório, também, conteúdos voltados ao estudo das histórias e culturas indígenas. A Lei de 2008 estabeleceu a transversalização dessas histórias pelos componentes curriculares de Artes, de Literatura, de Geografia, de Filosofia e de História.

Bittencourt (2018) salienta que a origem das leis de 2003 e 2008 derivam das pressões dos diversos movimentos sociais no país e dos fóruns e agendas internacionais que tinham como pauta discutir formas de combate ao racismo, a intolerância e a xenofobia que ocorreram no decorrer da década de 1990. Essas leis modificaram o teor do artigo da LDBEN de número 26, que passou a ter a seguinte redação, a partir Lei nº 11.645/08:

Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere esse artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracteriza a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008).

Entretanto, apesar de todas as prerrogativas legais que garantem a implementação do estudo da história e dos saberes da cultura indígena, africana e afro-brasileira é possível perceber as dificuldades enfrentadas por professores e professoras

dos diversos componentes curriculares da Educação Básica ao lidar com as temáticas em suas práticas pedagógicas. A falta de material didático adequado e de cursos de formação continuada contribuem para tal situação.

Bittencourt (2018) alerta para a resistência dos setores conservadores da sociedade brasileira à Lei nº 11.645/2008, ao atribuírem aos estudos dessas temáticas uma certa distorção do “sistema educacional brasileiro” no que se refere à implementação das histórias e culturas indígenas na sala de aula. Esse fato foi identificado por Bittencourt (2018) no editorial do jornal Estado de São Paulo (20 de outubro de 2010), ao afirmar que “Introduzidas no currículo do ensino médio para afirmar teses ‘politicamente corretas’ ou em respostas a pressões ideológicas e corporativas, disciplinas como cultura indígena e cultura afro-brasileira estão agravando as distorções do sistema educacional brasileiro [...]” (BITTENCOURT, 2018, p. 110).

Assim, o estado do Amapá, de acordo com as prerrogativas legais mencionadas, definiu suas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, constituída em 2016. Essas Diretrizes tem como referência a LDBEN (Lei nº 9.394/96), a Lei nº 9.475/97 (que alterou o artigo 33 da LDBEN e instituiu a obrigatoriedade do respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil) e a Lei nº 11.645/2008. Dessa forma, as competências e habilidades para o ensino de História para alunos e alunas dos 6º e 7º Anos se configuram como:

[...] aquelas relacionadas à capacidade de compreender as interpelações no tempo e espaço; As relativas à capacidade de valorizar as peculiaridades culturais dos agrupamentos humanos nas suas diversas temporalidades; Àquelas relacionadas ao processo de apropriação das relações de dependência e exploração econômica; As vinculadas ao entendimento dos processos de retroalimentação entre os movimentos históricos de caráter local, nacional e global em diversos tempos e espaços; As ligadas ao conhecimento das lutas sociais como via legítima de reivindicação na conquista por direitos no Brasil e no Mundo; Àquelas que dizem respeito ao conhecimento das organizações sociopolíticas, bem como as relações de poder em diversos tempos e espaços; As que se encontram associadas à compreensão das dinâmicas do processo de colonização da América, África, Ásia e Europa; As que dizem respeito ao reconhecimento dos espaços participativos como canal legítimo no processo de aprendizagem; e as que se encontram relacionadas à valorização da liberdade, da vida, da solidariedade, da alteridade, da diversidade e da igualdade como princípios e direitos de todo ser humano. (AMAPÁ, 2016, p. 279)

Dessa maneira, conforme Goodson (1997, p. 20) “o currículo escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares”. Nesse âmbito, ciente dessa prerrogativa o **Quadro 1** apresenta as

Diretrizes Curriculares do Ensino Básico do Amapá para o ensino de História, 6º ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Deusolina Salles Farias.

Quadro 1 - Diretrizes curriculares amapaense para o 6º ano

Eixo	Subeixo	Competências e habilidades
Compreensão da História	<ul style="list-style-type: none"> *Definições de História *O tempo e a História *Sujeito Histórico *Fatos e fontes históricas 	<ul style="list-style-type: none"> *Compreender os conceitos: de história, de fonte, sujeito e tempos históricos; *Compreender a importância do estudo da História; *Entender a importância das fontes históricas para a construção do conhecimento histórico; *Reconhecer independente da etnia, cultura, da religião, etc. Todos somos sujeitos e construtores da história; *Conhecer os sistemas sociais e culturais de notação do Tempo ao longo da História; *Conceituar história no contexto atual, fonte, sujeito e tempo histórico; *Reconhecer a postura que devemos ter na sociedade, agindo conscientemente, criticamente, sendo um cidadão ativo na mesma; *Localizar acontecimentos no tempo, dominando unidades de medidas de tempo e desenvolvendo noções de simultaneidade, posterioridade e anterioridades; *Identificar as diversas fontes com as quais se lida na produção do conhecimento histórico.
As origens do ser humano e sua chegada às Américas	<ul style="list-style-type: none"> *Teorias e explicações do início da existência do planeta Terra e dos seres humanos. *Visões africana, Indígena, científica, cristã e islâmica. *A jornada dos primeiros habitantes da Terra; *Os primeiros grupos humanos; *As primeiras aldeias e cidades *O povoamento da América. A vida dos primeiros habitantes do Brasil. 	<ul style="list-style-type: none"> *Comparar diferentes visões a respeito da origem da vida no planeta; *Conhecer as diversas características das primeiras sociedades coletoras e produtoras; *Compreender conceitos e noções de nomadismo, sedentarismo e divisão do trabalho; *Destacar as mudanças que a revolução agrícola trouxe para as sociedades humanas; *Conhecer as principais teorias sobre a chegada dos primeiros seres humanos na América; *Entender que os homens se espalham por todos os continentes; *Conhecer os períodos da Pré-História americana; *Compreender a diversidade dos povos americanos, sobretudo em relação aos diferentes modos de vida e técnicas de sobrevivência, sem emitir juízo de valor; *Conhecer que nossa história começa milhares de anos antes da chegada dos europeus ao território brasileiro; *Identificar o modo de vida, as crenças e os mitos dos grupos indígenas à época da conquista; *Conhecer as características atuais do modo de vida dos povos indígenas.
As civilizações do antigo Oriente e Africanas	<ul style="list-style-type: none"> *Mesopotâmia: “Terra entre rios” *Civilização egípcia; 	<ul style="list-style-type: none"> *Conhecer as principais características da organização política, econômica e social da Mesopotâmia; *Conhecer aspectos culturais dos povos da Mesopotâmia; *Entender as noções básicas do conceito de civilização; *Compreender a importância das antigas sociedades africana dos cuxitas e dos berberes no século IX a.C.;

	<p>*O reino de Cuxe e os Berberes do deserto; *Hebreus, Fenícios e Persas. Índia e China.</p>	<p>*Conhecer as principais características da organização econômica e social do Egito antigo; *Conhecer algumas características de arte e da escrita egípcia; *Conhecer as principais características sociais, políticas, econômicas, e religiosas dos hebreus, fenícios e persas; *Identificar as regiões em que se localizavam esses povos e os países que ocupam essas áreas atualmente; *Refletir sobre os conflitos contemporâneos nessa região, frutos de embates religiosos; *Identificar semelhanças e diferenças entre as civilizações egípcias e mesopotâmicas e a chinesa e indiana; *Conhecer a história da civilização indiana e chinesa em seus pontos mais relevantes; *Identificar e compreender características centrais da civilização indiana e chinesa (religião e sociedade).</p>
Civilização clássica Grega	<p>*A origem da civilização Grega: Grécia Clássica. Do esplendor a conquista macedônica; *Aspectos culturais da Grécia antiga e suas influências no mundo Ocidental,</p>	<p>* Compreender a formação da Grécia antiga; *Conhecer os períodos Pré-homérico, Homérico e Arcaico; Compreender a formação das cidades estados (polis) no período Arcaico; *Identificar e compreender os diferentes modelos de organização política adotados por Atenas e Esparta; *Caracterizar a democracia ateniense, diferente diferenciando-a das atuais democráticas representativas; *Entender como Atenas transformou-se no maior polo econômico, político e cultural da Grécia durante o Período Clássico; *Compreender de que forma o poderio ateniense desencadeou as Guerras do Peloponeso e como, em consequências desses conflitos, as cidades gregas foram tomadas pelo Império Macedônico; *Identificar características da cultura grega e Helenística e sua influência para o mundo Ocidental.</p>
Civilização clássica Romana	<p>*Origens da civilização romana; *Roma: da Monarquia a República; *A formação do império romano e seu apogeu; *A origem do cristianismo; *Expansão e crise do império romano. Aspectos culturais da civilização romana.</p>	<p>*Conhecer a explicação mitologia e histórica sobre a origem de Roma; *Entender a organização política e social da primeira fase da história de Roma (Monárquica), levando em consideração que as informações sobre esse período são escassas; *Compreender o que é república relacionando o modelo antigo e o moderno; *Entender o surgimento do cristianismo e sua expansão no mundo romano; *Compreender o processo de expansão territorial romana e suas consequências para a República; * Identificar e compreender as razões das crises sociais e políticas na República romana; *Compreender o processo de transição da República para o Império; *Conhecer e entender aspectos centrais do Império Romano (o pão e circo, pax romana, surgimento do Cristianismo); *Compreender as razões das crises no império e as diferentes medidas para solucioná-las; *Conhecer aspectos culturais relevantes da Antiga Roma e sua influência no mundo ocidental.</p>

Fonte: Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Amapá (2016).

A proposta curricular para o 6º ano contempla o que estabelece a Lei nº 11.645/2008, no que tange às temáticas indígenas e africanas, a exemplo dos eixos temáticos: *As origens do ser humano e sua chegada às Américas e As civilizações do Antigo Oriente e Africanas*. Porém, nas competências e habilidades não são sugeridas aos professores uma problematização mais profunda no que concerne aos processos de dominação simbólica que levam à exclusão, às desigualdades sociais, à discriminação tão presentes na sociedade atual.

Inclusive, esta proposta, indica **conhecer os períodos da Pré-História americana** como competências e habilidades para o eixo temático “As origens do ser humano e sua chegada às Américas”. Sendo assim, a proposta adota em sua redação o ultrapassado e obsoleto conceito de *Pré-História*, essa evidência denota o quanto o modelo escolar homogêneo, eurocêntrico, quadripartido está arraigado nos corpos e mentes de intelectuais que tratam da Educação brasileira. Nessa compreensão, observa-se que a menção feita à história e culturas dos povos indígenas e africanos parece mais um apêndice com a função de ilustrar fatos do que de humanizar e problematizar histórias. Para Bittencourt (2018):

Podem-se identificar alguns entraves para a construção de práticas escolares da história das sociedades indígenas, africanas e dos afrodescendentes pelos próprios documentos curriculares nos quais permanece a lógica dos currículos eurocêtricos. Ao ser mantido o paradigma eurocêntrico, os conteúdos da história da África e dos afrodescendentes e da história dos povos indígenas são incorporados como simples anexos ou apêndices de uma história ocidental hierárquica e não se efetiva a compreensão da história da sociedade brasileira (ou americana) como intercultural. (BITTENCOURT, 2018, p. 112).

Além das leis de 2003 e 2008, foi homologada pelo MEC a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em dezembro 2017, com a finalidade de designar a todas as escolas brasileiras os conteúdos históricos a serem oferecidos aos alunos e alunas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Para isso, a BNCC estabeleceu 10 competências gerais:

- 1- Conhecimento: valorizar e utilizar os conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade e continuar aprendendo e colaborar com a sociedade;
- 2- Pensamento científico, crítico e criativo: exercitar a curiosidade intelectual e utilizar as ciências com criticidade e criatividade para

investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções:

3- Repertório Cultural: valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais para fluir e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;

4- Comunicação: utilizar diferentes linguagens para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias, sentimentos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;

5- Cultura digital: compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética para comunicar-se, acessar e produzir informações e conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismos e autoria;

6- Trabalho e projeto de vida: valorizar e apropriar-se de conhecimentos e experiências para entender o mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas à cidadania e ao seu projeto de vida com liberdade, autonomia, criticidade e reponsabilidade;

7- Argumentação: argumentar com bases em fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, com base em direitos humanos, consciência sócio ambiental, consumo responsável e ética;

8- Autoconhecimento e autocuidado: conhecer-se, compreender-se na diversidade humana e apreciar-se para cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas;

9- Empatia e cooperação: exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação para fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade, sem preconceitos de qualquer natureza;

10- Responsabilidade e cidadania: agir pessoa e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação para tomar decisões com base em princípios democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p.7-8)

Segundo a legislação, estas competências têm um caráter de mobilização do conhecimento, habilidades, atitudes e valores e devem transitar em todos os componentes do currículo escolar, com o objetivo de atender as demandas cotidianas de alunos e alunas para o exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Pautam-se, desse modo, em prerrogativas dos direitos éticos, estéticos e políticos para assegurar a construção do conhecimento para além da sala de aula, pois são consideradas essenciais para a vida.

As novas regras da BNCC, também, foram aplicadas ao livro didático por ser o elemento facilitador da relação ensino-aprendizagem e por colocar o currículo em ação no cotidiano da sala de aula. Contudo, o livro didático trouxe em seu bojo uma aparente reformulação por conta do seu comprometimento ideológico que determina a sua elaboração e composição. Para Oliveira (2016), a produção do livro didático de História tem várias implicações, porque:

[...] comporta não somente o papel desempenhado pelo seu autor, como também, o papel desempenhado por editores, equipes de diagramadores, revisores, ilustradores, entre outros que se coadunam e complementam para garantir a sua realização enquanto objeto cultural e elemento resultante de uma indústria cultural. Uma indústria, em nosso país, bastante rendosa (mesmo considerado o aumento do número de apostilas dos sistemas de ensino, da utilização de fotocópias, das crises econômicas verificadas no país ao longo dos anos etc.), detentora de um mercado consumidor de grande tamanho se só levado em consideração as aquisições realizadas por entes privados como os pais dos alunos, as associações de pais ou demais entidades como as próprias escolas ou estabelecimentos privados de educação. Porém quando alargado esse mercado e somado a ele os entes públicos como, por exemplo, a aquisição realizada pelo Governo Federal, esse mercado se amplia e muito contando com cifras totais nos últimos 15 anos de mais de R\$ 8 bilhões de reais. (OLIVEIRA, 2016, p. 98-99).

Essa assertiva deixa claro o papel do livro didático numa sociedade de mercado. Ele é um produto da indústria cultural, portanto, constitui-se em mercadoria e toda mercadoria tem como finalidade gerar lucro, por isso o interesse de muitas editoras nacionais ter um título aprovado e constando no Guia do Livro Didático, elaborado a partir do Programa Nacional de Avaliação dos Livros Didáticos (PNDL). Essa aprovação garante à editora a venda de seu livro, tanto para o setor público quanto para o privado. “Assim, o papel do livro didático na vida escolar pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial impostos por determinados setores do poder e pelo Estado” (BITTENCOURT, 2017, p. 73).

Bittencourt (2017) chama atenção para a possibilidade do livro didático, o currículo em ação, tornar-se para o professor um documento histórico. Por intermédio do método de investigação do historiador, alunos e alunas podem construir leituras e interpretações críticas de imagens. Assim:

Ao se considerar o livro como um *documento*, ele passa a ser analisado dentro de pressupostos da investigação histórica e, portanto, *objeto* produzido em um determinado momento e *sujeito* de uma história de uma vida escolar ou de uma editora. Nesse sentido cabe ao professor a tarefa de utilizar uma metodologia que possibilite leitura e interpretação que despertem o sentido histórico nas relações triviais na sala de aula. (BITTENCOURT, 2017, p. 86, grifo do autor).

Sob essa ótica do livro didático como um documento histórico, o **Quadro 2** apresenta as temáticas inseridas no livro didático da coleção **Projeto Teláris – História**, para alunos e alunas do 6º ano do Ensino Fundamental, utilizada na escola Deusolina Salles Farias durante ao período que compreende os anos de 2017 a 2020.

Quadro 2 - Comparativo curricular da coleção Projeto Teláris - História

Período de 2017 a 2019 – Anterior à BNCC	2020 – Posterior à BNCC
Eixo temático – 1 O que é tecnologia <ul style="list-style-type: none"> • Por que estudar História; • Nossas origens; • O povoamento da América. Eixo temático – 2 Um mundo muitas civilizações <ul style="list-style-type: none"> • Povos da Mesopotâmia; • A civilização egípcia; • Hebreus, persas e fenícios. Eixo temático – 3 A riqueza das diferenças <ul style="list-style-type: none"> • Formação e unificação da China; • A Índia e sua cultura milenar; • Civilizações da África Antiga. Eixo temático 4 – As várias formas de fazer política <ul style="list-style-type: none"> • Grécia: uma mistura de povos; • O mundo das pólis; • Roma: as origens de um império; • Os povos germanos e a desagregação do Império Romano. 	Eixo temático 1 – História e nossas origens <ul style="list-style-type: none"> • O que é História; • A História antes da escrita; • O povoamento da América. Eixo temático 2 – Povos da antiguidade na África e Oriente Médio <ul style="list-style-type: none"> • A antiga civilização egípcia; • África: diversidade de povos e reinos; • As civilizações da Mesopotâmia; • Hebreus, fenícios e persas. Eixo temático 3 – O mundo antigo: Grécia e Roma <ul style="list-style-type: none"> • O mundo grego antigo; • A Grécia Clássica; • Roma Antiga; • O Império Romano. Eixo temático 4 – Período Medieval: sociedade, política e religião <ul style="list-style-type: none"> • A Europa e a formação do feudalismo; • Igreja e cultura na Idade Média; • Transformações da Europa medieval.

Fonte: Livro Projeto Teláris – História.

Apesar das mudanças apresentadas entre a versão antes e pós BNCC, ratifico a posição de José Silva e Meireles (2019, p. 220) de que o currículo de História proposto para as escolas brasileiras em pleno século XXI difere-se pouco do instituído no século XIX. Em outras palavras, um currículo em que o ponto de partida é o eixo europeu.

Analisando o quadro acima, com os eixos temáticos do livro didático utilizado no 6º ano da Escola Deusolina Farias, praticamente não há mudanças significativas no que se refere à cultura indígena, africana e afro-brasileira. Na versão pós BNCC é visível a história eurocêntrica, assim, é possível identificar a divisão quadripartite quando os autores do livro usam a expressão Idade Média. por esse motivo, a expressão *Mundo Antigo: Grécia e Roma* anula a cultura dos outros povos que viveram nesse período e dá supremacia à História da Europa. No eixo temático 2, o estudo tem início pelo que foi denominado de civilização egípcia e separa as outras histórias da África em reinos africanos e, posteriormente, Mesopotâmia, Hebreus, Fenícios e Persas. O terceiro e quarto eixos dedicam-se, exclusivamente, à história da Europa.

Somado ao contexto de mudanças das propostas curriculares, foi apresentado pelos técnicos da Secretaria de Estado de Educação do estado do Amapá (SEED/AP) o Referencial Curricular Amapaense (RCA) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, elaborado em regime de colaboração com estados e municípios. Esse documento apresenta um conjunto de saberes pedagógicos subsidiados na BNCC, com objetivo de garantir “competências e habilidades”¹¹ contextualizadas à cultura e identidade amapaense. Desse modo:

Para assegurar o processo de reelaboração curricular, foram considerados: o Guia de Implementação fornecido pelo Ministério da Educação (MEC), que estabelece diretrizes orientadoras do trabalho realizado; levantamento e análise das propostas de documentos curriculares já existentes nos municípios, cujo objetivo era garantir as especificidades locais. Além disso, foram estabelecidas as seguintes diretrizes:

- Que a proposta pudesse – considerar a pluralidade política, cultural e social resultante de um dos períodos democráticos mais duradouros da história do Brasil – evitar qualquer viés ideológico ou político partidário, assegurando desse modo uma formação plural que garantisse ao estudante, liberdade para formar sua opinião e suas convicções políticas em sintonia com seu mundo e com sua herança cultural.
- Que o conteúdo curricular pudesse constituir um documento com um olhar para o futuro a partir do presente, sem desconsiderar a trajetória pregressa da educação no Estado.
- Finalmente, que a proposta pudesse ser detalhada em documentos para acesso e compreensão por toda a população e não apenas por profissionais da educação, abrindo as fronteiras para que pais e estudantes possam se inteirar de seu conteúdo e dos princípios norteadores da educação no Estado, incentivando, desta forma, a participação cada vez mais ativa da comunidade na vida da escola. (MACAPÁ, RCA, 2018, p. 20-11).

Considera-se nesse estudo que as bases estruturais da proposta curricular do RCA não foram alteradas, demonstrando a preponderância dominadora da matriz eurocêntrica de poder sobre formas de existir de um território vivo como o norte do Brasil e outros, de um lugar de muitos saberes, de muitas aprendizagens e, também, de resistência. A história de homens, cristãos, heterossexuais continuam a dominar os espaços no livro didático diante de um mercado editorial que impõe condições as quais determinam as informações a serem veiculadas, a seleção de ilustrações, o formato e que, muitas vezes, desconsideram especialistas para a produção de textos. Destarte,

¹¹ As expressões estão entre aspas por não haver concordância com a recomendação apresentada nas propostas curriculares, pois remetem à um modelo de exclusão aos moldes da sociedade capitalista.

A colonização simbólica que ocorre de norte a sul do país está intrinsicamente relacionada à formação de professores, aos currículos escolares oficiais (sejam municipais, estaduais ou federal) e nos livros e materiais didáticos que reproduzem apenas uma forma de se compreender a história: linear, por etapas, progressivas, evolucionista. Essa forma oblitera e escamoteia a presença de indígenas, negros, idosos, homossexuais, deficientes, entre outros. (JOSÉ DA SILVA; MEIRELES, 2019, p. 234).

A BNCC propõe uma nova política para a educação pública brasileira para uma sociedade amarrada em estruturas velhas, carcomida pela desigualdade social profunda, racista e homofóbica.

No Ensino Básico amapaense houve, inclusive, a extinção do componente curricular Estudos Amazônicos e Amapaenses, esse componente acrescentava dois módulos aulas para se trabalhar a História Local. A mudança significa para professores e professoras de História um retrocesso, pois antes o(a) aluno(a) teria cinco hora-aulas, sendo duas destinados ao componente curricular Estudos Amazônicos e Amapaenses para focar especificamente em temáticas referentes à História local e três hora-aulas de História para problematizações e construção de conhecimentos acerca da História proposta no currículo oficial. Essa decisão unilateral só reforça o que vem sendo problematizado nesse trabalho: a invisibilidade e o silenciamento de culturas outras.

Desse modo, esta pesquisa se contrapõe a essa política educacional excludente e manipuladora que busca meios aparentemente sutis para engessar corpos e mentes, a fim de manter o controle social, político e econômico de velhas estruturas sustentadas na ideologia da matriz colonial de poder. Ou como afirma Palermo (2014):

[...] el fenómeno del poder se caracteriza por ser um tipo de relación social constituída por la co-presencia y la interactividad permanente de três elementos: la dominación, la explotación y el conflicto. Es por eso que la dominación se erige como la forma más general de las relaciones de poder y, por ende, como su condición básica. Dicha condición se funda em um contacto assimétrico em donde algunos conjuntos sociales ejercen em control sobre el comportamiento de otros. (PALERMO, 2014, p. 25-26).

Nesse sentido, a seção seguinte apresenta reflexões relativas às possibilidades educativas com o patrimônio arqueológico do Amapá, entre eles o sítio Pacoval, por meio da metodologia da Educação Patrimonial, como forma de preencher as lacunas deixadas pelo curso de formação de professores(as), pelas propostas curriculares e pelos materiais didáticos utilizados em sala de aula.

SEÇÃO 3

HISTÓRIA EM NOSSOS QUINTAIS: POSSIBILIDADES EDUCATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA COM O PATRIMÔNIO ARQUEOLÓGICO DO ESTADO DO AMAPÁ

A seção apresenta como possibilidades educativas para o Ensino de História os vestígios de diferentes sítios arqueológicos, entre eles o Sítio Pacoval, localizado em Macapá-AP. Essas possibilidades foram pensadas por meio da metodologia de Educação Patrimonial e pautadas nas pedagogias freirianas e decoloniais. Por essa perspectiva, entendo a Educação Patrimonial como recurso metodológico capaz de reconhecer a colonialidade e desconstruir discursos e narrativas históricas que inferiorizam conhecimentos, valores e práticas culturais.

Assim, a pesquisa pretende contribuir para que professores e professoras de História possam pensar num currículo mais humanizado pautado na valorização e no respeito à diversidade de saberes; enfocar a importância da Educação Patrimonial no processo de valorização da História dos povos indígenas e as conexões entre o contexto histórico de ocupação da Amazônia brasileira e o variado patrimônio arqueológico do estado do Amapá e, por fim, apresentar o Sítio Pacoval e outros existentes no estado do Amapá como potencial educativo para a história local.

3.1 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E A INSERÇÃO DA LEI FEDERAL Nº 11.645 NO ENSINO DE HISTÓRIA

Nesse estudo entende-se a Educação Patrimonial para além de uma metodologia, pois compreende-se como um processo de reflexão, teorização e ampliação do conceito de patrimônio e nesses moldes constitui-se como um permanente e sistemático trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 6). Segundo as autoras é o ensino centrado em elementos que correspondem às evidências e manifestações de culturas, por meio da experiência e do contato direto com os bens culturais. Configura-se, portanto, como um instrumento de “alfabetização cultural” em que por meio do processo ativo de conhecimento, de valorização ou mesmo de apropriação desses bens possibilita aos educandos a leitura crítica do mundo no qual estão inseridos.

Nesse sentido, essa metodologia prima pela sensibilização humana para o usufruto de elementos culturais significativos histórica e artisticamente para determinado grupo social. Assim, Evelina Grumberg avigora:

Entendemos o patrimônio cultural não somente como um conjunto selecionado de objetos históricos, monumentos representativos da memória nacional, centros históricos, etc, mas também os saberes populares, os artesanatos, as crenças e as tradições, os rituais e festas religiosas, os processos de trabalhos e produção, as relações sociais, familiares e com o meio ambiente, as formas de organização econômica, política e tecnológica e, ainda, todos os aspectos que a cultura viva da população pode assumir e criar. (GRUMBERG, 2008, p. 38).

Logo, o processo de ensino e aprendizagem centrado nos bens culturais cria um rico espaço de aprendizagem que permite a compreensão da sociedade, bem como o momento histórico vivido. Assim, para alcançar esses objetivos o professor deve aplicar a metodologia da Educação Patrimonial com bases nas etapas metodológicas da observação, registro, exploração e apropriação (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 11).

Essa metodologia e processo de reflexão apresenta diversas possibilidades para a inserção da temática indígena no espaço escolar, conforme a Lei Federal nº 11.645/2008, que estabelece o preenchimento de espaços intencionalmente negados a culturas outras, como a indígena, a africana e a afro-brasileira. Esta Lei de 2008 tem como escopo alterar a Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece Diretrizes e Bases para educação brasileira e modifica a Lei Federal nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que determina apenas a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Salienta-se ainda que essa Lei nº 11.645/2008 não invalida e nem revoga as leis de 1996 e 2003, pelo contrário, de forma coerente com os pressupostos étnicos, teóricos e legais acrescenta a questão indígena (PAULA, 2009, p. 183).

À vista disso, as modificações foram feitas, especificamente, no artigo 26ª da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nos parágrafos primeiro e segundo passando a ter a seguinte redação:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação

da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008, p. 1).

A temática indígena deve, assim, transversalizar nos componentes do currículo escolar a fim de promover o conhecimento acerca da “presença de sociedades que há muito tempo vivem nos atuais territórios americano e brasileiro e que sobrevivem física e culturalmente através do tempo, lutando, inclusive, contra o próprio extermínio (JOSÉ DA SILVA; COSTA, 2018, p. 67).

Porém, passada mais de uma década é inegável a lentidão de sua execução no espaço escolar diante da tradição de uma escrita e ensino da História sustentados em referências elitizantes e eurocêntricos. Dessa maneira, corrobora-se com Cecília Bastos e Jackeline da Silva (2019, p. 117) no que se refere a assertiva de que “[...] nesse percurso, é preciso superar toda a prática e toda a cultura seletiva, excludente, segregadora e classificatória na organização do conhecimento [...]”, pois a diversidade cultural se faz na própria escola diante de diferentes sujeitos históricos e suas diferentes historicidades.

Segundo Almir Oliveira (2016), a utilização do Patrimônio Cultural no ambiente escolar necessita da compreensão de que esses elementos são norteadores de identidades e que, portanto, carregam em si vivências, relações sociais, religiosidades, experiências e saberes múltiplos. Nesse sentido, o seu reconhecimento como um bem em que se atribui valor resulta em sua preservação.

Para Bittencourt (2018), os objetos que fazem parte da cultura material - sendo aqui a referência os vestígios arqueológicos - são vieses de informações adquiridas a partir de sua leitura. Esses documentos não escritos podem ser transformados em ricos materiais didáticos que permitem a construção do conhecimento histórico de costumes, técnicas, condições econômicas, ritos e crenças de sociedades pretéritas e principalmente das sociedades ágrafas que por não deixarem registros escritos constituem-se em fontes substanciais de informação.

Nesse âmbito, pensar em como se aprende história por meio do patrimônio arqueológico do sítio Pacoval, objeto da pesquisa, e como ele se expressa em fonte

concreta de tradução do conhecimento histórico, nos remete ao que salienta Funari ao afirmar que:

O artefato, por outro lado, não é apenas um indicador das relações sociais, mas, enquanto parte da cultura material, atua como direcionador e mediador das atividades humanas. Seguramos uma taça de vinho pela haste e uma xícara pela alça, direcionados, por assim dizer, pela forma da taça e da xícara. No seu significado humano, o objeto apresenta-se como o “meio de relação” entre os indivíduos que vivem em sociedade, como forma peculiar de interação, pois todo relacionamento das pessoas com o mundo em que vivem passa pelos artefatos. [...] Esse papel de agente mediador assumido pelo artefato torna-se claro quando pensamos nos sinais de prestígio e poder que emanam desses objetos, determinando comportamento específicos, entre as pessoas, no interior da sociedade: o uso de um cocar indígena exige uma postura particular daquele que o porta e comportamentos determinados, como o respeito, por parte dos outros membros do grupo. (FUNARI, 2003, p. 33-34).

Por essa razão, com os vestígios do sítio arqueológico Pacoval objetiva-se materializar a cultura material ali encontrada por intermédio de ações pedagógicas de Educação Patrimonial que vislumbrem o concreto, o palpável, a realidade de nossos alunos e alunas que vivem na Amazônia brasileira, especificamente, no município de Macapá no estado do Amapá. Um estado em que o contato, as relações e interconexões com os saberes indígenas estão fortemente presentes em nosso cotidiano, entretanto repleto de estereótipos e preconceitos.

Vale salientar que, Bhabha (2007) esclarece que o estereótipo é a principal estratégia do discurso colonial. Segundo esse autor, a força do estereótipo é ambivalente, isto é, “vacila entre o já conhecido e algo que deve ser ansiosamente repetido”, pois “sua repetibilidade em conjunturas históricas e discursivas mutantes embasa suas estratégias de individuação e marginalização. (BHABHA, 2007.p 106). E nessa trajetória desigual, Oliveira (2016) ressalta a possibilidade da contra história a partir do patrimônio cultural ao

[...] buscar nesse patrimônio uma contra história dos excluídos. Buscar as histórias que não foram contadas por terem sido caladas. Barbárie não somente pelos patrimônios/monumentos esquecidos ou destruídos ao longo da história, mas barbárie também pelos silêncios presentes nesses documentos de cultura. Para além dessa relação é necessário que se veja tanto o patrimônio material/tangível quanto o patrimônio imaterial/intangível, como memória dos grupos que se reconhecem nesse patrimônio. A constituição desses e de novos patrimônios devem ser vistos como experiências coletivas de modos de construir/de fazeres/de saberes de grupos não homogeneizados, singulares, diversos,

múltiplos, plurais e diferentes, garantindo-se a inscrição e inserção de novos patrimônios, produzindo-se novas valorações e proporcionando novos usos. (OLIVEIRA, 2016, p. 178).

Essa contra história, por meio dos artefatos do Sítio Pacoval, pode possibilitar que alunos e alunas da Escola Estadual Deusolina Salles Farias reconheçam seus pais, avós e a si próprios nesses processos de exclusão. Nesse sentido, desenvolver práxis educativas estruturadas em aportes de Histórias Outras permitirá a construção de uma história mais plural que não silencie as especificidades locais, pois

Como elemento constitutivo da “transposição didática” do saber histórico em saber histórico escolar, a História Local pode ser vista como uma estratégia de ensino. Trata-se de uma forma de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico, a partir de proposições que tenham a ver com os interesses dos alunos, suas aproximações cognitivas e afetivas, suas vivências culturais; com as possibilidades de desenvolver atividades vinculadas diretamente com a vida cotidiana, entendida como expressão concreta de problemas mais amplos. (SCHMIDT, 2007, p. 190).

A História Local permite a realização de atividades no contexto histórico da realidade cotidiana dos educandos. Além do mais, facilita a inserção de temáticas que possibilitem trabalhar com vários níveis de análise econômica, social e cultural. Nessa aproximação, as abordagens históricas tendem a ficar mais claras para o(a) aluno(a) evidenciando as diferenças de durações e ritmos temporais, além de facilitar a compreensão de continuidades e diferenças, conflitos e permanências. Nesse sentido, “[...] o trabalho com a História Local indica algumas possibilidades, como a exploração de arquivos locais, do patrimônio, da estatutária, da toponímia e da imprensa local” (SCHMIDT, 2007, p. 191).

Nesse contexto, análises, elaboração de hipóteses e comparações por meio de reflexões acerca de processos de paralelismos, simultaneidades, rupturas e permanências com o uso do patrimônio arqueológico permitem que a criança construa seu aprendizado nos seus próprios termos somados às suas experiências de vida que embasam seu repertório cultural.

Nessa perspectiva, para ensinar História para a faixa etária dos estudantes da Escola Deusolina Salles Farias, propus o projeto **Histórias e Culturas em nossos quintais: possibilidades de uso no Ensino de História do Sítio Arqueológico Pacoval, Macapá, Amapá/Brasil**, porque se entende que o desenvolvimento dessa prática se torna

muito mais significativa para o sujeito aprendente quando se propõe a partir de elementos representativos e que esteja incluído dentro da comunidade.

Dessa forma, considera-se o patrimônio arqueológico do sítio Pacoval duplamente importante para educação. Primeiro, por tratar-se de estudo por meio da cultura material expressada pelos vestígios produzidos pelos povos indígenas no passado que permitem possibilidades de reconhecimento identitário desses povos na contemporaneidade. Segundo, por aproximar a Arqueologia mediante o diálogo interdisciplinar com a História e o Ensino de História, aguçando o sentimento de pertencimento associado à preservação do potencial arqueológico do estado do Amapá. Nesse sentido, é importante lembrar que:

Todo indivíduo é herdeiro de uma coletividade, de uma cultura, e traz em si os traços coletivos e culturais que vão determinar em grande parte o seu desempenho na sociedade. Conhecer os pais, sugar o leite materno dão ao ser humano as bases estruturais de sua personalidade. Reconhecer o passado cultural de que somos herdeiros dá-nos a garantia do equilíbrio de nossa identidade cultural, possibilitando-nos os meios de um bom relacionamento com o nosso presente e uma melhor perspectiva do nosso futuro (HORTA, 2008, p.17).

A proposta metodológica para uma Educação Patrimonial Intercultural, apresentada como produto nesta pesquisa por meio de um Documentário, pode permitir que educadores e educandos possam revisitar lugares de memória muitos deles silenciados pela política de preservação nacional¹².

Assim, com o objetivo de demonstrar a amplitude desses lugares da memória discorre-se na seção seguinte sobre o contexto histórico de ocupação na Amazônia com objetivo de levantar reflexões acerca do potencial arqueológico do estado do Amapá e suas possibilidades para o ensino de História.

3.2 PATRIMÔNIO ARQUEOLÓGICO E ENSINO DE HISTÓRIA

Para uma compreensão introdutória das relações acerca do que definiu-se como patrimônio histórico, bem como os processos de exclusão e silenciamentos de patrimônios outros e suas interfaces no Brasil, a obra *A Alegoria do Patrimônio* de Françoise Choay (2017) orienta para reflexões a partir do século XVIII na França

¹² Política que por muito tempo edificou uma memória que consagrava prédios, monumentos e outras edificações consideradas de notável valor histórico o que consequentemente contribuiu para a predominância do tombamento de bens culturais que representam a história da elite brasileira (BOSI, 2017).

revolucionária e para o fato descrito como vandalismo devido à destruição de igrejas, estátuas, castelos e outras edificações representativas do Antigo Regime, pois segundo Choay (2017) a invenção da conservação e preservação dos monumento históricos tiveram origem nesse cenário de revoluções. Nesses termos:

As medidas imediatas, tomadas desde o começo da revolução para a proteção do patrimônio nacionalizado, derivam de uma conservação que chamo de primária ou preventiva. Por oposição, chamo de secundária ou reacional uma conservação cujos procedimentos mais metódicos, mais finos, efetivos e bem argumentados, foram elaborados para enfrentar o vandalismo ideológico que causou estragos a partir de 1972 (CHOAY, 2017, p. 105-106).

Sob essa ótica de formação e afirmação do Estado-Nação francês, o Brasil formulou sua política de preservação e valorização do que seria classificado como patrimônio cultural brasileiro. Segundo Márcia Chuva (2012, p. 162), essa “perpetuação da memória histórica que estabelece uma linha de continuidade dos anos 30 até hoje, por meio da atualização do mito fundador de Mário de Andrade [...]”, torna invisível e escamoteia as diferentes subjetividades referentes ao conceito de patrimônio.

Nessa perspectiva e na compreensão da relevância das historiografias sejam elas europeias, africanas, asiáticas ou latino americanas, pois este estudo centra-se no reconhecimento da diversidade epistêmica, cabe ressaltar que a inserção do patrimônio arqueológico no Ensino de História ocorreu somente no século XX com os movimentos de renovação historiográfica que contou com nomes como Jacques Le Goff, Pierre Nora e Marc Ferro. Esses movimentos procuraram evidenciar a universalização histórica por meio da concepção de que tudo é objeto de verificação do historiador.

Como consequência assistiu-se ao aumento potencial das fontes, entre elas, os vestígios arqueológicos diante do entendimento de que nenhuma fonte pode ser desconsiderada, visto que todas possibilitam a aproximação com a realidade vivida.

Essas reflexões, portanto, permitem a compreensão da dinâmica histórica que envolve a construção do conceito de patrimônio cultural. Logo, os liames entre o patrimônio arqueológico e os processos históricos de ocupação da Amazônia também indicam pertinência para a compreensão de suas potencialidades e possibilidades educativas na identificação e valorização de diferentes saberes.

Nesse sentido, o arqueólogo Eduardo Góes Neves (2006) afirma ser impossível negar a grande ocupação humana existente na Amazônia no século XV, diante das evidências de inúmeros sítios arqueológicos, contrariando estudos que apontavam para a

baixa densidade demográfica deste período, devido às características próprias do bioma amazônico. Sendo assim, o estado do Amapá que também faz parte desse contexto geográfico apresenta um rico e diversificado patrimônio arqueológico demonstrando um passado remoto marcado por movimentações culturais, políticas e econômicas de diferentes grupos humanos. Assim, para que se possa reconhecer esse passado amazônico como parâmetro de orientação de ações dos diversos grupos humanos na sociedade atual, Neves (2006) esclarece que:

Em primeiro lugar, é importante reconhecer que a bacia amazônica era densamente ocupada por diferentes povos indígenas no final do século XV, época do início da colonização europeia nas Américas. [...] Os modos de vida desses povos eram também diversificados: alguns grupos estavam organizados em sociedades hierarquizadas que viviam em assentamentos que hoje chamaríamos de cidades, como pode ter sido o caso dos índios Tapajó, enquanto outros eram nômades que tinham suas economias baseadas na caça, na pesca e na coleta. Em segundo lugar, é também fundamental perceber que os povos que viviam na Amazônia antes do início da colonização europeia eram ancestrais dos povos indígenas que ainda ocupam a região, apesar do grande processo de redução demográfica. [...] Em terceiro lugar, é necessário reconhecer que a ocupação humana *pré-colonial*¹³, de certo modo, guia alguns dos processos de ocupação no presente. (NEVES, 2006, p.10; grifo meu).

Contemplando essa perspectiva da densidade ocupacional da região amazônica, Neves (2006) acrescenta que:

Para efeito de estudo da ocupação humana, a bacia amazônica pode ser dividida em quatro grandes compartimentos de diferentes tamanhos, distribuídos, grosso modo, de oeste para leste. O primeiro compartimento é formado por uma longa faixa, orientada do sul para o norte, que segue paralela à cordilheira dos Andes, na Bolívia, Peru, Equador e Colômbia, e inclui áreas de cabeceiras do próprio rio Amazonas e de alguns de seus principais afluentes. O segundo compartimento é formado pelas áreas ribeirinhas e alagadas localizadas junto aos inúmeros rios e igarapés da região. O terceiro compartimento, de maiores dimensões, porém menos conhecido, inclui as imensas áreas de interflúvio, ou “de terra firme”, distribuídas por toda bacia [...]. O último compartimento inclui as zonas de estuário e litoral, incluindo, no Brasil, partes dos estados do Amapá, Pará e Maranhão. Trata-se de uma região onde há forte influência das variações diárias da maré, com vários metros de amplitude, além da própria variação anual dos níveis fluviais. Nesse compartimento foram identificados sítios com algumas

¹³ O conceito de *pré-colonial* é questionável diante da proposta decolonial. Catherine Walsh (2009) aborda que essa perspectiva, crítica a colonialidade simbólica que afeta grupos, práticas ou pensamento culturais, que tradicionalmente são excluídos “dentro das estruturas (educativas, disciplinares ou de pensamento) existentes, ou somente, pela criação de programas “especiais” que permitem que a educação “normal” e “universal” siga perpetuando práticas e pensamentos racializado e excludentes.” (WALSH, 2009, p. 24).

das cerâmicas mais antigas de que se tem notícia na América do Sul. (NEVES, 2006, p. 18-19).

Deste modo, os estudos mais recentes de Neves (2006) reforçam ainda mais a antiguidade da ocupação amazônica ao afirmar que:

Quando alguns dos primeiros europeus viajaram pelo rio Amazonas, em 1542, o frei Gaspar de Carvajal, cronista da expedição da Francisco de Orellana, reportou a presença de grandes assentamentos densamente ocupados às margens do rio Solimões. Dentre os povos que ocupavam esses locais há os índios Omáguas, cujos descendentes até hoje ocupam terras nos mesmos locais. Dados arqueológicos mostram que essa história de ocupação, atestadas por sítios com cerâmicas da Tradição Polícroma, pode ter mais de mil anos de duração. Rio abaixo, o local onde hoje se encontra a cidade de Santarém era ocupado também há alguns séculos antes da passagem dos primeiros europeus na mesma viagem: quando oficialmente fundada, em 1661, a “aldeia dos Tapajós”, embrião da atual Santarém, ainda era um assentamento populoso com uma história de ocupação que remontava ao início ao redor do ano 1000 CE. Nesse sentido, Santarém pode ser considerada a cidade mais antiga do Brasil. (NEVES, 2019, p. 396-397).

Nesse sentido, não há dúvidas no que se refere a densidade e diversidade de populações que viviam na Amazônia brasileira e internacional. Portanto, estabelecer relação com os povos que viveram no passado e as populações indígenas atuais, por meio do patrimônio arqueológico em sala de aula consiste em situar a relação entre esses povos e o cotidiano do jovem aprendiz.

Logo, é possível perceber as peculiaridades históricas do extremo norte do Brasil, quando se destaca os aspectos culturais do estado do Amapá na contemporaneidade. Essa evidência populacional antes da invasão europeia denota o universo cultural presente na Amazônia e na região do Amapá, o que induz a pensar em conteúdos históricos traçados na realidade local no presente. As marcas dessa história são trazidas atualmente por vários grupos indígenas que vivem na região do Amapá. Dessa maneira, os estudos de Gallois e Grupioni (2003, p. 8) apresentam as Terras Indígenas do estado do Amapá, demarcadas e homologadas, e seus povos habitantes, conforme **Quadro 3**.

Quadro 3 – Terras indígenas do Amapá

Terras indígenas	Estados	Municípios	Superfície/há	Povos
Uaçá	Amapá	Oiapoque	470.164	Galibi Marworno Karipuna Palikur
Juminã	Amapá	Oiapoque	41.601	Galibi Marworno Karipuna

Galibi do Oiapoque	Amapá	Oiapoque	6.889	Galibi do Oiapoque Karipuna
Waijãpi	Amapá	Amapari, Laranjal do Jari	607.017	Wajãpi
Parque de Tumucumaque	Pará e Amapá	Oriximiná/Pa Óbidos/Pa Almerim/Pa Alenquer/Pa Monte Alegre/Pa Laranjal do Jari/Ap	3.071.067	Aparai Katxuyana Tiriyó Wajãpi Wayana

Fonte: Gallois e Grupioni (2003).

A partir das conexões entre o contexto histórico de ocupação da Amazônia e o diversificado patrimônio arqueológico, bem como da contextualização com relação a diversidade cultural do estado do Amapá, no presente, especifica-se alguns sítios arqueológicos, resultantes da intensa ocupação da região do Amapá por sociedades pretéritas. Segundo Martins (2008) esses sítios classificam-se em:

Sítio lítico: trata-se de locais utilizados para a fabricação de objetos de pedra;

Sítio Lito-cerâmico: locais muito habitados, próximo às casas em que se produzia materiais cerâmicos como potes, vasos, pratos e também lâminas de machado, os quebra-coquinhos, seixos e outros instrumentos fabricados em rocha;

Sítio abrigado: locais usados em períodos curtos para brigar poucas pessoas, são áreas de acampamentos e são encontrados nos abrigos, nas cavernas, nas furnas; são representados por objetos líticos, cerâmicos, pinturas rupestres entre outros vestígios;

Sítio arqueológico histórico: são mais recentes, são lugares de moradia, fortificações, ruínas de igrejas, de atividades extrativista como a mineração de ouro e diamante entre outras atividades.

Sítio cemitério: que apresentam apenas características de sepultamento humano;

Sítio habitação: que apresentam características apenas de moradia;

Sítio cemitério-habitação: apresenta característica de habitação e sepultamento no mesmo local;

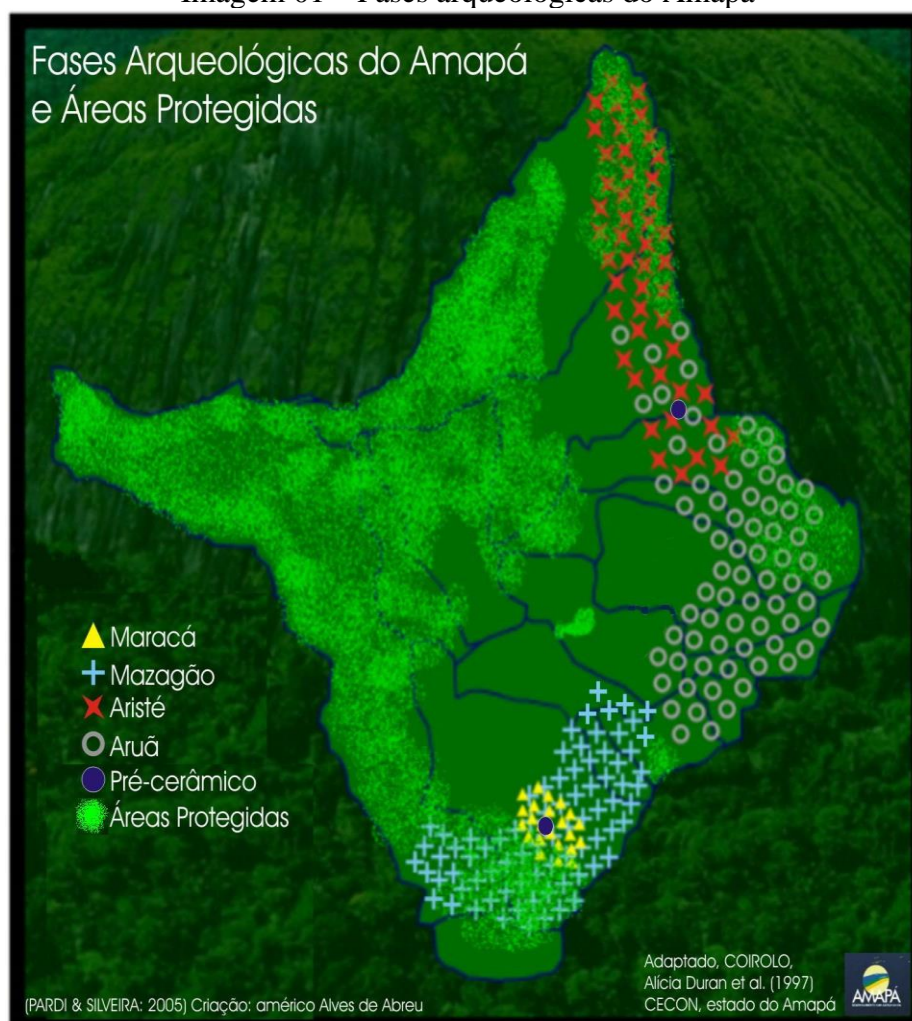
Artes rupestres: referem-se às pinturas, murais, desenhos, gravuras, esculturas esculpidas no interior de rochas e cavernas. (MARTINS, 2008, p. 72-73).

O potencial arqueológico do estado do Amapá, portanto, constitui-se numa variedade de vestígios que representam as relações de vivência humana no mundo. Sementes, carvões, conchas, restos de animais, entorno de habitações, estruturas arquitetônicas são alguns dos exemplos de fontes de estudo do arqueólogo na região. Esses materiais, de acordo com as características apresentadas, podem ser classificados como artefatos, ecofatos e biofatos. A respeito Funari (2003) assinala que:

[...] a porção da totalidade material estudada pela arqueologia não se restringe ao produto do trabalho humano, “aos restos fossilizados da ação humana” como definiria o famoso arqueólogo australiano V. Gordon Childe. Além dos “artefatos” também são estudados pela arqueologia os ecofatos e os biofatos, ambos ligados à apropriação da natureza pelo homem. Se artefatos são os objetos produzidos pelos humanos; por analogia, os arqueólogos criaram os conceitos de ecofatos e biofatos para se referirem a vestígios do meio ambiente e restos de animais associados aos seres humanos. (FUNARI, 2003, p. 14).

Esses vestígios representam fases e tradições de grupos humanos. As fases, de maneira geral, indicam um conjunto de elementos culturais associados entre si e relacionados conforme a localidade de espaço ou de tempo. Enquanto que, as tradições se relacionam a um grupo de elementos e técnicas de grande amplitude temporal e espacial. Assim sendo, no Amapá podem ser destacadas quatro fases: Aruã, Aristé, Mazagão e Maracá. A Imagem 01 apresenta os locais de evidência dessas fases.

Imagem 01 – Fases arqueológicas do Amapá



Fonte: PARDI; SILVEIRA (2005).

As fases arqueológicas definidas especificamente para o Amapá, pelos Evans, no final de suas pesquisas na foz do rio Amazonas (1948-1949), foram três: Aruã, Aristé e Mazagão, essas três fases arqueológicas identificadas no Amapá sobreviveram até o contato europeu. Entretanto, Mário Simões, em 1972, denominou a coleção das urnas Maracá existentes no museu Goeldi como fase Maracá, considerada como fase flutuante, pois, não se enquadra em nenhuma das grandes Tradições Ceramistas da Amazônia. (NUNES FILHO, 2005, p.34).

Nessa perspectiva, Neves (2006) e Nunes Filho (2010) apontam que somente na metade do século XIX as pesquisas arqueológicas na Amazônia brasileira tomam impulso por meio de estudiosos da área nacionais e internacionais como Ferreira Pena, Emílio Goeldi e Lima Guedes. Nunes Filho, ainda evidencia que nesse contexto de pesquisas arqueológicas para Amazônia, insere-se a primeira pesquisa relevante para o estado do Amapá, realizada pelos arqueólogos Clifford Evans e Betty Meggers no período de 1948 a 1949.

Cabral e Saldanha (2009) também enfatizam o histórico das pesquisas arqueológicas no Amapá, destacando a identificação de diversos sítios arqueológicos em diferentes contextos (habitação, cemitério e cerimonial), com materiais cerâmicos com formatos antropomorfos e zoomorfos e líticos que evidenciam ocupações antigas dos povos originários. Para esses autores:

A região do estado do Amapá tem sido foco da atenção de cientistas desde o final do século XIX. Durante as expedições do naturalista Emílio Goeldi, em 1895, na costa atlântica, foram identificados sítios arqueológicos em poços funerários com cerâmica que posteriormente seria denominada “Fase Aristé”. Mais ao sul, junto ao rio Amapá, pequenas escavações foram feitas, revelando urnas funerárias lisas (GOELDI, 1905). A costa norte foi novamente visitada na década de 1920 por Curt Nimuendaju, que identificou, pela primeira vez, sítios arqueológicos caracterizados pela presença de monólitos de granito dispostos em estruturas implantadas no topo de morros. Além destes tipos de sítios, Nimuendaju também registrou locais com presença de urnas funerárias enterradas ou depositadas em grutas ou em superfície (LINNÉ, 1928; NIMUENDAJU, 2000, 2004). A região estuarina do Amapá foi pesquisada através dos trabalhos de Aureliano Lima Guedes (1897) e Farabee (1921), que percorreram a bacia dos rios Vila Nova, Maracá, e a Ilha do Pará. Também esta área foi visitada por Nimuendaju, que registrou sítios cerâmicos com terra preta (NIMUENDAJU, 2004). Meggers e Evans (1957) trabalharam intensivamente a região da foz do Amazonas na década de 40, sob um quadro teórico elaborado por Julian Steward (PROUS, 1991, p. 427). Tal quadro teórico se baseava em um forte determinismo ecológico, associado a um evolucionismo multilinear e um difusionismo migracionista, considerando que a adaptação ao ambiente determina as variações dos sistemas culturais. Assim, estimava-se que as culturas indígenas da Amazônia, devido a um ambiente hostil, se manteriam em

um estado socioeconômico marginal, chamado de “Floresta Tropical” (PROUS, 1991, p. 427), situação intermediária entre grupos mais desenvolvidos e caçadores-coletores. (CABRAL; SALDANHA, 2009, p. 97-98).

Contudo, Cabral e Saldanha (2016) apontam que as pesquisas de Nimuedajú, nas ilhas de Caviana, e de Meggers e Evans para compor a revista “*Archaeology at the Mouth of Amazon*” (1957), oferecem somente informações superficiais acerca da arqueologia na região. Pois, os interesses de Nimuedajú concentravam-se prioritariamente na obtenção de artefatos para compor coleções de museus, já o casal Meggers e Evans procuravam *apenas* “oferecer uma distribuição no tempo e espaço de culturas arqueológicas construídas a partir” de análises de coleções derivadas de simples coletas ou pequenos cortes estratigráficos (CABRAL; SALDANHA, 2016, p. 196).

Pesquisas mais recentes constatarem evidências a partir de uma cronologia mais precisa. Essas evidências permitiram um entendimento melhor quanto às mudanças nos padrões de assentamentos, sugerindo que eles podem ter ocorrido entre os séculos VIII e XVI antes do presente. Cabral e Saldanha (2016, p. 197) ressaltam que “[...] Além disto, as escavações amplas em alguns sítios proporcionaram informações não só sobre atividades cotidianas nestes locais, mas também dados relevantes sobre atividades rituais\funerárias”.

Essas evidências apontam para a importância do trabalho do arqueólogo no que se refere às questões ligadas à memória, à construção do passado e à legitimação de identidades. São indicações que se caracterizam como possibilidades de reflexões acerca da diversidade de nossa formação cultural e que se afiguram em condições de mudanças num currículo pautado basicamente a atender as demandas do mundo econômico.

Outrossim, os pesquisadores no estado do Amapá delimitaram sítios arqueológicos que, para nós docentes, podem ser objetos de investigação para ensinar História. Ações pedagógicas baseadas em projetos de Educação Patrimonial são fundamentais, à medida que:

A construção do conhecimento histórico ocorre quando os alunos percebem a relação dos artefatos com sua própria história, com a história da sua família, de sua localidade e até de seu país. É o sentimento de agência do pensamento que deve nortear a prática do ensino de História por meio da utilização da cultura material. Quando o aluno de apropria da ideia de que seus próprios objetos e os de sua sociedade são fontes importantes para a construção da História, está aberta a possibilidade de aprimoramento de sua consciência crítica em relação ao mundo. (ABUD; SILVA; ALVES, 2013, p. 120).

Portanto, nesta perspectiva, para reconhecimento e apropriação de elementos da cultura material deixada por povos indígenas no tempo pretérito, de modo a subsidiar a construção do conhecimento histórico por parte de estudantes do Ensino Básico, na seção a seguir, faço a sugestão de alguns sítios arqueológicos para docentes ensinarem História.

3.3 POTENCIAL ARQUEOLÓGICO DO AMAPÁ E SUAS POSSIBILIDADES EDUCATIVAS NO O ENSINO DE HISTÓRIA

Além do Sítio Arqueológico Pacoval, que será abordado no final desta seção, existem outros sítios, também já pesquisados e delimitados, potencialmente, importantes para serem estudados pela Educação Patrimonial, uma ferramenta estratégica para o Ensino de História, para a efetivação da Lei nº. 11.645/2008 e para o reconhecimento e valorização de Histórias e Saberes outros. Deste modo, indico alguns sítios que poderão ser estudados em sala de aula para estimular reflexões e ações pedagógicas, por meio da cultura material.

- **Sítio Arqueológico Maracá:** o primeiro a ser reconhecido no Estado do Amapá. Em 1872, Domingos Soares Ferreira Pena encontrou esse Sítio no município de Mazagão, sul do estado, mais especificamente, na região do Maracá (NUNES FILHO, 2005, p. 55). Neste Sítio foram identificadas várias urnas funerárias de cerâmica em abrigos formados por rochas, as urnas apresentavam inscrições e esqueletos humanos. Em 1896, o local foi alvo de novas pesquisas com o objetivo de conhecer melhor a região. Essas pesquisas foram desenvolvidas pelo Tenente Coronel Aureliano Lima, pesquisador auxiliar do cientista Emílio Goeldi, que nesse período era o diretor do Museu Paraense. A Imagem 03 demonstra o contexto em que foram encontradas as urnas funerárias.

Imagem 03 - Sítio arqueológico Maracá



Fonte: Janduari Simões s/d.

Outras pesquisas foram desenvolvidas, posteriormente, no século XX: em 1915 pelo etnólogo alemão Kurt Nimuendaju; em 1916 por Farabee, antropólogo da Universidade da Filadélfia; em 1953 pelo etnólogo Peter Hilbert; em 1988 por Klaus Hilbert, filho de Peter Hilbert. Ainda podemos citar as pesquisas das arqueólogas Ana Lúcia Machado e Vera Lúcia Guapindaia do MPEG (NUNES FILHO, 2010, p. 17).

- **Sítio de megalíticos em Calçoene**¹⁴ ou “Stonehenge do Amapá”: segundo Cabral e Saldanha (2009, p.101) o sítio Rego Grande, como também é chamado por conta do igarapé de mesmo nome que o margeia, é formado mais de uma centena de blocos de granito e foi lugar de cerimônias repletas de oferendas, algumas de caráter astronômico. Esses arqueólogos afirmam que “com mais de 30 metros de diâmetro, a estrutura quase circular do Rego Grande foi idealizada no topo de uma colina, em um trecho que fica no

¹⁴ Calçoene é um dos 16 municípios do estado do Amapá, localizado na parte centro nordeste do estado do Amapá distante cerca de 356 km de Macapá. Fonte: <https://www.portal.ap.gov.br>.

limite entre os campos alagados do litoral e área de savana” (CABRAL; SALDANHA, 2009, p, 101).

Esses monumentos de pedras localizados ao longo do litoral amapaense, entre os rios Araguari e Oiapoque, foram identificados pela primeira vez somente no século XIX. Sendo que, estudos posteriores foram realizados pelo etnólogo alemão Curt Nimuendajú em 1920. Nos anos de 1950, os arqueólogos Betty Meggers e Clifford Evans sugeriram que este sítio tem “características de centros cerimoniais, construídos por indígenas originários da região circuncaribenha” (CABRAL; SALDANHA, 2009, p. 102).

De acordo com os arqueólogos já citados, o trabalho na construção dos monumentos de pedra exigiu força bruta, organização e controle político, pois foi necessário reunir muitas pessoas para sua execução. Não se sabe as ferramentas utilizadas para a retirada das pedras, porém os arqueólogos afirmam que os megalíticos sugerem que os índios aproveitaram falhas nas bases das pedras para retirá-las.

A disposição desses blocos de pedra e as características das urnas encontradas nesse sítio podem ser observadas na Imagem 04.

Imagem 04 – Sítio de megalíticos em Calçoene – “Stonehenge do Amapá” e Urna funerária Aristé, Cunani



Fonte: Gilmar Nascimento (2004)

Fonte: www.globoamazonia.com Amazônia, NativeTraditions, (2004).

- **Sítio arqueológico Luisa Vaz:** está localizado no bairro Novo Horizonte, em Macapá. Esse Sítio foi encontrado casualmente em 2010, em decorrência da construção de um sumidouro, com abertura em média de 3x2,5, que estava sobre duas urnas funerárias.

A cerâmica destas urnas era temperada fortemente com caripé, apresentando uma queima de baixa temperatura, o que conduz à existência de uma fábrica de baixa qualidade. Como demarcação sobre as urnas havia uma camada de laterita (CABRAL; SALDANHA, 2016, p. 201). Na Imagem 05 apresento o contexto de descoberta desses fragmentos que foram devidamente embalados e identificados para a posterior análise em laboratório.

Imagem 05 - Sítio arqueológico Luisa Vaz – Bairro Novo Horizonte- Macapá/Ap



Fonte: Acervo pessoa de Eliana Ribeiro (2010).

O resgate dos fragmentos da urna que ali existiam só foi possível porque Jorge Luiz Vaz (17 anos), filho do dono da propriedade e meu aluno à época (2010), sem saber muito bem o que fazer entrou em contato com a proponente desta pesquisa, na Escola Estadual Raimunda dos Passos Santos. Desta forma, tomei as medidas necessárias acionando os técnicos do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e do Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do estado do Amapá para que fosse realizada a salvaguarda do material.

• **Sítio arqueológico AP-MA-05/UNIFAP:** está situado no campus da Universidade Federal do Amapá, na cidade de Macapá. O Sítio da UNIFAP está localizado a dois quilômetros (2 Km) do rio Amazonas, sobre terrenos terciários não inundáveis. As pesquisas arqueológicas revelaram que uma camada de 20 a 40 centímetros de laterita marcavam a área. Segundo Cabral e Saldanha as estruturas encontradas no sítio são de seis tipos:

- 1-Vaso inteiro em fundo de fossa, contendo uma coroa de laterita sobre a estrutura (13 ocorrências);
- 2-Vaso inteiro em fundo de fossa, coberto por outro recipiente virado, contendo uma coroa de laterita sobre a estrutura (9 ocorrências);
- 3-Dois vasilhames inteiros, um colocado sobre o outro, em fundo de fossa, contendo uma coroa de laterita sobre a estrutura (2 ocorrências);
- 4-Fossa preenchida com grandes fragmentos cerâmicos misturado com laterita (2 ocorrências);
- 5-Fossa preenchida apenas com laterita (3 ocorrências);
- 6-Buracos de postes (2 ocorrências). (CABRAL; SALDANHA, 2016, p. 205)

Este Sítio foi identificado no final dos anos de 1990. Na ocasião uma equipe do Museu Paraense Emílio Goeldi foi chamada para realizar o resgate do material arqueológico. Entre 2008 e 2011, o Núcleo de Pesquisas Arqueológicas do Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Amapá celebrou convênio com a UNIFAP para a realização de pesquisas no local, a Imagem 06 apresenta a área em que foi feita a escavação, com vestígios encontrados.

Imagem 06 – Sítio UNIFAP (AP-MA-05)



Fonte: Acervo pessoal de Eliana Ribeiro (2010).

Para Cabral e Saldanha o sítio UNIFAP representa não somente um local de deposição de urnas, já que a intensa modificação do espaço revela um espaço cerimonial grandioso confirmado uma riqueza imensurável de histórias e culturas dos povos originários.

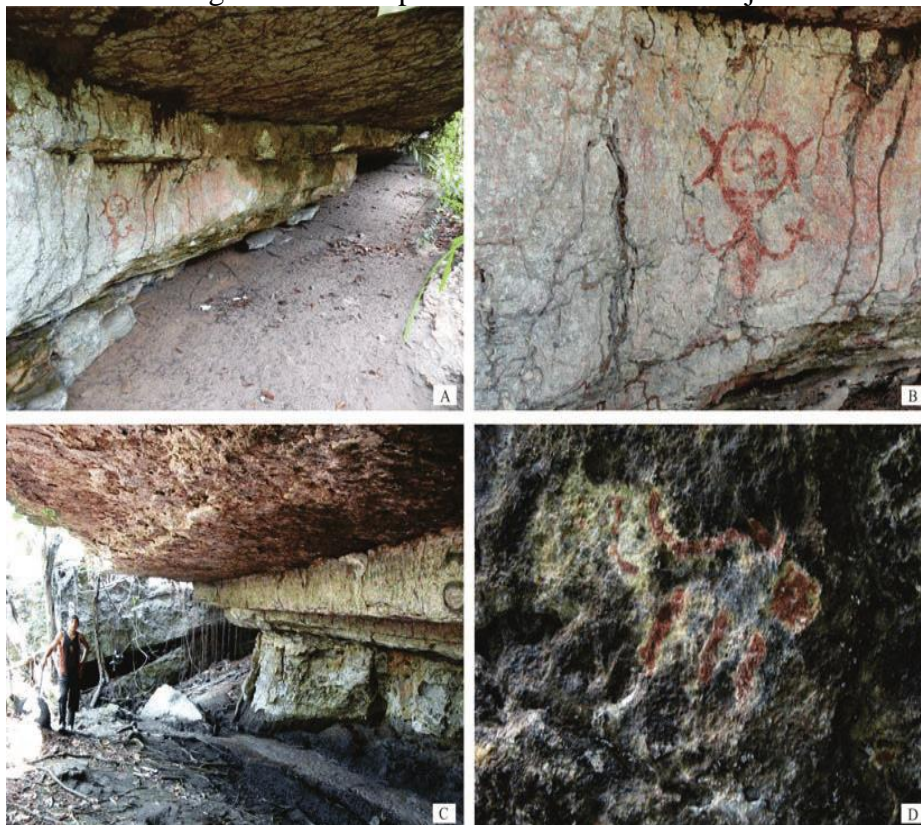
- **Sítios arqueológicos de arte rupestre:** No artigo *Três sítios com Arte Rupestre no Amapá, Brasil*, a arqueóloga Edithe Pereira relata a existência de três sítios de arte rupestre: o Abrigo do Tracuá, registrado por Chmyz e Sganzerla (1991); Gruta do Buracão do Laranjal, registrado por Hilbert e Barreto (1988) e Pedra do Índio, registrado por Pereira (2001), (PEREIRA, 2004, p.367).

Os sítios de arte rupestre Abrigo do Tracuá e a Gruta do Buracão do Laranjal¹⁵ situam-se no município de Mazagão, sul do Amapá. O primeiro foi descoberto em 1991,

¹⁵ De acordo com Pereira em seu artigo *Três sítios com arte rupestre no Amapá, Brasil*, (2004), as pesquisas realizadas por Klaus Hilbert e Mauro Barreto nesta mesma área também relacionavam abrigos às pinturas com aquele descrito por Lima Guedes (HILBERT; BARRETO, 1988). No entanto, reunindo as informações das três pesquisas (LIMA GUEDES; CHMYZ; SGANZERLA; HILBERT; BARRETO), Pereira concluiu que o local visitado por Lima Guedes devia ser o mesmo chamado de Abrigo do Tracuá por Chmyz e Sganzerla, mas não corresponderia ao local visitado por Hilbert e Barreto (chamado de Gruta do Buracão do Laranjal) (CABRAL, SALDANHA e COSTA LEITE, 2019, p.7).

por Igor Chmyz e Eliane Maria Sganzerla, no período de construção da BR-156. O segundo foi descoberto em 1988, por Klaus Hilbert e Mauro Barreto, com objetivo de identificar evidências da presença de grupos de caçadores e coletores pré-cerâmicos. A Imagem 07, apresenta o Abrigo Tracuá e a Gruta do Buracão do Laranjal.

Imagem 07 – Complexo do Buracão do Laranjal



Fonte: Acervo do IEPA (s/d).

O sítio Pedra do Índio está situado na comunidade do Tracajatuba, município de Ferreira Gomes, a 100 quilômetros ao norte da capital do Amapá. A descoberta deste Sítio ocorreu em julho de 2000, por técnicos do Museu Histórico do Amapá Joaquim Caetano da Silva que encaminharam os procedimentos legais de salvaguarda da área de sítio. A Imagem 08 apresenta inscrições (gravuras rupestres) do sítio Pedra do Índio.

Imagem 08 - Gravura rupestre do sítio Pedra do Índio



Fonte: Acervo Pessoal de Edithe Pereira (s/d)

Faz-se importante sublinhar que as evidências demonstradas acima tem o intuito de instigar o leitor ou a leitora deste estudo a estabelecer novas conexões com a diversidade de cultura material, provenientes dos diferentes sítios arqueológicos existentes no estado do Amapá. Contudo, a seguir, passo a apresentar o contexto do Sítio Pacoval, objeto deste estudo.

3.4 O SÍTIO ARQUEOLÓGICO PACOVAL

Para o entendimento das ações delineadas foi importante situar o contexto histórico do Sítio Arqueológico Pacoval ou AP-MA-03¹⁶, situado em bairro de mesmo nome na zona norte da cidade de Macapá¹⁷, localizada na margem esquerda do rio Amazonas, no estado do Amapá– Brasil.

Segundo o IBGE, em 2010, o bairro do Pacoval possuía cerca de 12.216 habitantes em uma área de 1,4 Km. O topônimo Pacoval deriva de Pacobal, que no

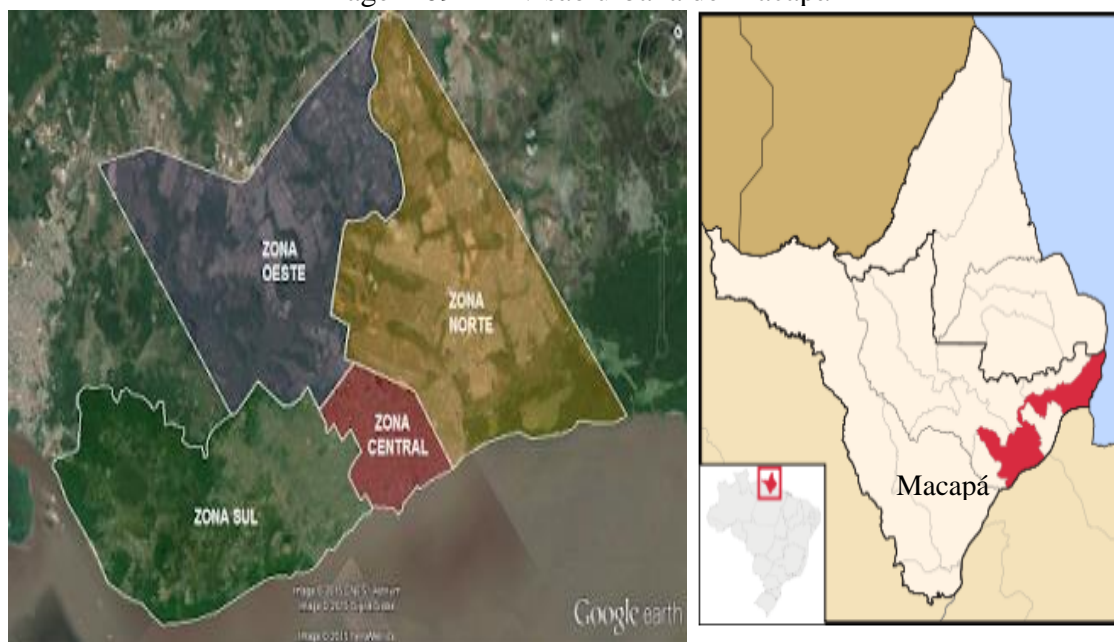
¹⁶ A nomenclatura AP MA 03 refere-se ao registro das características do sítio encontrado: local, nome, quadrícula, profundidade/camada, além do número de proveniência das peças (CARNEIRO, NEVES, 2008, p.11).

¹⁷ O município de Macapá é um dos dezesseis municípios do estado do Amapá.

*nheengatu*¹⁸ significa “bananal”, referindo-se a um tipo de vegetal cujo o fruto e folhas lembravam os da bananeira.

A área urbana de Macapá encontra-se dividida em quatro zonas. E o Sítio Arqueológico Pacoval localiza-se na zona norte da cidade, a fim de proporcionar uma visão geral, a Imagem 09 mostra as divisões da área urbana do município de Macapá, estado do Amapá.

Imagem 09 – Divisão urbana de Macapá



Fonte: IBGE (2019).

Para compreender e estabelecer diálogo entre o Sítio Arqueológico Pacoval e o Ensino de História foi necessário contextualizar a historicidade de sua descoberta. Assim, o Sítio AP-MA-03 ou Pacoval foi descoberto em 1985 durante escavações para a construção da residência do prefeito em exercício da cidade de Macapá (Jonas Pinheiro Borges), localizada no final da rua Piauí, no bairro Pacoval. A descoberta do Sítio foi bastante divulgada nos jornais da época que circulavam em Belém do Pará (Diário do Pará, Província do Pará e O Liberal) e no Amapá (Jornal do Amapá), como evidenciadas na imagem 10.

Imagem 10 – Notícias nos jornais da época sobre a descoberta do sítio Pacoval

¹⁸ Este termo é também encontrado com a grafia Neengatu, e significando “boa fala”. Ao combinar a língua indígena com o latim, os jesuítas lançavam mão de um poderoso recurso para a ação missionária e, ao mesmo tempo, ampliavam seus poderes na condição de principais intérpretes e elos de ligação entre os índios e demais colonos (COLARES, 2003, p. 139).



Fonte: Acervo pessoal Eliana Ribeiro, (2019)

A localização específica do Sítio se dá da seguinte maneira: “ao Norte e limitado pela rua Ceará, ao Sul pela rua Maranhão, a Oeste por construções e a Leste por um declive acentuado em direção à Baixada do Japonês” (KERN; PEREIRA, 1985, p.56). Desse modo, a Imagem 10 demonstra a área que compreende o sítio Pacoval.

Imagem 11 – Área do Sítio Pacoval



Fonte: Google Maps (2020).

■ Área do Sítio Pacoval.

Diante do ocorrido, o governo do então Território Federal do Amapá providenciou a interdição da obra e comunicou o fato ao diretor do Museu Paraense Emílio Goeldi, o Sr. Dr. Guilherme de La Penha que imediatamente providenciou uma equipe da Divisão de Arqueologia para vir a Macapá para fazer o resgate dos materiais encontrados (PEREIRA; KERN; VERÍSSIMO, 1985, p.1)

No primeiro momento, uma equipe de arqueólogos permaneceu cinco dias (de 5 a 9 de dezembro de 1985) na cidade de Macapá. Dentre as atividades arqueológicas, a equipe elaborou um projeto de salvamento arqueológico; retirou urnas funerárias sob o risco de destruição; delimitou a área com bases nas manchas de “terra preta”¹⁹ (constatando-se uma área de 250x140m de extensão e 30 cm de profundidade); além de sondagens para verificar a ocorrência de material arqueológico em profundidade (PEREIRA; KERN; e VERÍSSIMO, 1985, p. 56).

¹⁹ 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)”. Assim, Terra Preta é encontrada em sítios arqueológicos onde viveram grupos pré-históricos. Enquanto que, 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.

No local foram encontradas urnas funerárias indígenas antropomórficas e zoomórficas, algumas contendo ossos no seu interior, além de outros materiais cerâmicos utilitários e artefatos líticos. Conforme as anotações da equipe,

Com uma única exceção, as urnas se achavam sempre depositadas sobre um círculo de concreção lateríticas que aparentemente lhe serviam de apoio. Em alguns casos havia carvão associado às concreções. Observou-se também, com certa frequência, a presença de pratos e vasos menores dentro das urnas. Quanto à disposição no espaço, foi possível determinar 2 padrões distintos e bem característicos: em forma de semicírculo e em alinhamento. Para tanto estamos considerando não só as urnas encontradas durante as duas estadas no trabalho, como também os contramoldes das urnas, deixados pelos trabalhadores após a destruição das mesmas, por ocasião das escavações para a fundação da casa. Num total de 15 ocorrências. (KERN; PEREIRA, 1986b, p. 60).

Para as arqueólogas Kern e Pereira esse padrão de sepultamento em semicírculo e em alinhamento pressupõe uma organização previamente determinada, além de um acompanhamento ritual, evidenciado por meio da queima parcial das urnas e a partir da existência de fragmentos de carvão sobre as mesmas, bem como de concreções lateríticas servido de suporte para as bases das urnas.

Outra característica importante apresentada nas considerações preliminares dos estudos realizados pelas pesquisadoras foi a existência de uma provável divisão social devido às diferenças de acabamento entre as urnas, pelos acompanhamentos diversos associados a elas e pelo fato de somente terem sido encontradas duas urnas com formato antropomorfo e decoração evidente. Assim descrevem as pesquisadoras,

As urnas antropomorfos (uma masculina e outra feminina) estavam localizadas uma junto à outra e em sua volta encontravam-se mais duas urnas “com formato de vasos”. As demais urnas apresentam diferenças no tamanho, na forma e no acabamento e no conteúdo (umas continham ossos, outros vasos menores e pratos que seriam prováveis oferendas, e outras não evidenciavam nada além de sedimentos. (KERN; PEREIRA, 1986b, p. 65).

Somente após dez anos, em 1996, foi realizado o salvamento do Sítio Pacoval. Em fevereiro deste ano foram realizados trabalhos de restauração de algumas peças sob a orientação de um especialista do Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG). Nesse sentido, as imagens abaixo demonstram os trabalhos realizados pelas arqueólogas Dirse Clara Kern e Edithe da Silva Pereira, sob os olhares de curiosos de moradores. A Imagem

12 demonstra o contexto de salvamento dos materiais arqueológicos do sítio Pacoval realizado pelas pesquisadoras do MPEG.

Imagem 12 – Sequência de fotografias referentes ao Resgate Arqueológico do Sítio Pacoval, realizado pelas arqueólogas Edithe Pereira e Dirse Kern



Fonte: Acervo Pessoal da Arqueóloga Edithe Pereira (1985).

Os estudos das arqueólogas demonstraram que a camada de Terra Preta chegava a atingir 30 cm de profundidade, o que leva a concepção de que no período de ocupação da área houve a ocorrência de moradia e de cemitério. Por essa ótica, em vários pontos do terreno foram encontradas pequenas manchas circulares de terra escura, chegando a atingir 80 cm de profundidade. Além disso, nesta ocorrência foi encontrada grande quantidade de fragmentos cerâmico e lítico, reforçando a ideia de moradia com existência, provavelmente, de buracos de postes.

O Sítio Pacoval, também, apresenta algumas características semelhantes com a Fase Mazagão²⁰, por apresentar elementos como sepultamento secundário, formato das urnas, prática de queima cerimonial, espessura do refugo, concreções lateríticas (servindo de suporte à base das urnas) e presença de tampas em algumas urnas. As arqueólogas

²⁰ Fase já explicitada na segunda seção.

Kern e Pereira chamam atenção apenas para dois elementos que divergem da fase Mazagão: o tempero das cerâmicas com caco moído e os arranjos das urnas no cemitério não perceptíveis no Sítio Pacoval. (KERN; PEREIRA, 1986b, p. 66). Assim a Imagem 13, apresenta fotografias de parte da coleção arqueológica do sítio Pacoval.

Imagem 13 – Fotografias dos artefatos do sítio Pacoval encontrados no período de Salvamento Arqueológico



Fonte: helidapennafort.blogspot.com (2010)

Desse modo, da esquerda para direita, a imagem **A** trata de recipientes com alturas de 11 cm e 11,5 e diâmetros de 12,5 e 14,5. A imagem **B** refere-se a um alguidar com altura de 19 cm e 41,5 de diâmetro. A Imagem **C** é uma urna funerária com grafismos com 31 cm de altura e 29,5 cm de diâmetro. A imagem **D** representa uma bandeja com apliques zoomorfos com diâmetro de 45 centímetros. As imagens **D** e **E** tratam-se da mesma urna com características antropomorfa com evidência de pintura bicroma, com altura de 52 centímetro e 16,5 cm de diâmetro. As imagens **F** e **G** referem-se às urnas funerárias antropomorfas em que a primeira possui 48 cm de altura e 25 cm de diâmetro e a segunda com 33,5 de diâmetro e 41 cm de altura.

Estudos recentes têm sido realizados por pesquisadores da UNIFAP, entre eles a Geoarqueóloga Jucilene Amorim e o Geofísico Helyelson Moura. A pesquisadora Jucilene, em comunicação oral durante a entrevista para a composição do documentário, ressaltou que chegou em Macapá em 2012 como professora do curso de Geografia da UNIFAP. Mas, somente iniciou os estudos geoarqueológicos em 2014, a partir do contato com o Geofísico Helyelson Moura.

Helyelson, também professor do curso de Engenharia Elétrica da UNIFAP, sugeriu investigar o sítio arqueológico Pacoval, por apresentar a conhecida Terra Preta de Índio, estudada pela professora Jucilene no mestrado e doutorado realizado na Universidade Federal do Pará. Os dois pesquisadores, diante do solo modificado do sítio Pacoval, pautaram seus estudos na interação dos aspectos da morfologia, da textura e da química do solo para ajudar os arqueólogos na contextualização dos grupos que ocuparam os espaços amazônicos.

No contexto de estudos de um sítio, segundo Marisa Afonso (2013, p. 207) a Arqueologia apresenta vários campos, entre eles a Geoarqueologia que consiste na aplicação de métodos das ciências da terra para ajudar a resolver problemas arqueológico, assim nesse contexto a Geofísica por apresentar um caráter interdisciplinar envolvendo dinâmicas da ciência da terra e da física opera sem prescrição em consonância com a Geoarqueologia. Assim,

Nota-se que a utilização de vários métodos geofísicos em um mesmo sítio permite uma melhor resposta pela sua integração destes métodos, e considerando que ainda não é possível saber de antemão qual seria o melhor método ou o melhor equipamento para cada tipo de sítio arqueológico/ artefato/ estrutura. Luiz (2010) adverte que diversas estruturas, fontes de anomalias, podem produzir feições anômalas idênticas, e há a necessidade de emprego de mais de um método e de informações adicionais fornecidas pelo arqueólogo, portanto, a necessidade de interação entre geofísicos e arqueólogos. (AFONSO, 2013, p. 218).

Dessa forma, o professor e geofísico da UNIFAP Helyelson Moura realizou um trabalho de radar de penetração no solo para a investigação da subsuperfície, com intuito de encontrar anomalias relacionadas à densidade de fragmentos cerâmicos e, assim, estabelecer correlações entre as características apresentadas em superfície.

Destaco, também, como relevante a realização da especialização em *Patrimônio Arqueológico da Amazônia* (2010), momento em que me foram apresentadas as potencialidades dos sítios arqueológicos do Amapá, sobretudo do Sítio Pacoval. Durante

a especialização, dediquei-me a observar com maior profundidade o sítio Pacoval, principalmente após uma conversa informal na UNIFAP com a arqueóloga Jelly Juliane Souza de Lima acerca das características e especificidades desse sítio.

No vídeo documentário, produto do TCM, as pesquisas realizadas no Sítio Pacoval nos anos de 1980 são relatadas pela Arqueóloga Dra. Edithe Pereira do MPEG quanto às experiências do projeto de resgate e salvamento do Sítio. Do mesmo modo, a geoarqueóloga Dra. Jucilene Amorim e o geofísico Dr. Helyelson Moura, ambos professores-pesquisadores da UNIFAP, relatam como estão dando seguimento as pesquisas mais recentes no Sítio.

As informações sobre o Sítio Arqueológico Pacoval foram importantes para a inserção da metodologia Educação Patrimonial nas aulas de História para o 6º. ano do Ensino Básico do estado do Amapá. Essa metodologia ajudou a realização das ações pedagógicas para a produção do Documentário que teve como foco o (re)conhecimento, a apropriação, a preservação e a valorização da cultura material deixada pelos povos indígenas em tempos pretéritos.

O patrimônio arqueológico pode orientar os docentes, em consonância com os conteúdos trazidos pelos estudantes, a repensar suas práticas pedagógicas, trazendo para a sala de aula abordagens que combatam o preconceito, a discriminação ou qualquer outro tipo de violência que agrida a dignidade humana. A respeito Schmidt (2017) enfatiza que,

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber fazer, o saber fazer bem, lançar os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas. (SCHMIDT, 2017, p. 57).

É preciso investigar, tematizar e problematizar conteúdos carregados de significados estereotipados e deturpados que excluem e silenciam a história e a cultura de outros povos, preteridos por um ensino eurocêntrico no ambiente escolar. Assim, os docentes

Ao se depararem com conteúdos que evidenciam formas diferenciadas da construção de narrativas da história da cidade, apreendidas sob a forma de depoimentos orais, documentos escritos ou iconográficos, os alunos podem se reapropriar deles, de maneira qualitativamente, recriando-os a partir de suas próprias experiências. Isso aponta para o fato de que a construção da consciência histórica crítica exige conteúdos que permitam desenvolvimento de determinadas argumentações históricas indicadoras de uma *contra narrativa*, na

medida em que se pode buscar a mobilização entre os alunos não de todo o passado, mas de experiências específicas do passado. (SCHMIDT, 2012, p. 195).

Para ocorrer a “contra narrativa”, citada por Schmidt (2012), inclui a importância dos vestígios arqueológicos problematizados por meio da metodologia da Educação Patrimonial com práticas e experiências em sala de aula e fora do espaço escolar. Na terceira seção, apresento as ações pedagógicas de Educação Patrimonial que foram definidas e realizadas na escola Estadual Deusolina Salles Farias.

SEÇÃO 4

AÇÕES DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E O DOCUMENTÁRIO PRODUTO DA PESQUISA

Esta seção descreve as ações pedagógicas desenvolvidas com alunos e alunas do 6º. ano da Escola Deusolina Sales Farias, elas envolveram a temática Sítio Arqueológico do Pacoval. As ações realizadas em sala de aula e fora do espaço escolar serviram para produzir um Documentário intitulado **História em nossos quintais: possibilidades de uso(s) no Ensino de História do Sítio Arqueológico Pacoval em Macapá, Amapá/Brasil**, produto do TCM, a ser utilizado no Ensino de História. O objetivo foi ensinar História por meio de vestígios dos povos indígenas pretéritos, com base na metodologia de Educação Patrimonial, para atender o que estabelece a Lei nº. 11.645/2008 e trazer histórias outras para o espaço escolar.

4.1 A ESCOLA E OS SUJEITOS DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS

No bairro do Pacoval, próximo ao Sítio Arqueológico Pacoval, localiza-se a Escola Estadual Deusolina Salles Farias, local onde desenvolvo minhas atividades docentes. A Escola foi inaugurada em 30 de outubro de 1975 e seu nome refere-se a uma professora que contribuiu grandemente com a Educação Básica, no estado do Amapá. Nos dias atuais, adota o sistema de Gestão Democrática, atendendo nos três turnos os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A escola Deusolina conta com uma excelente infraestrutura, adquirida após uma ampla reforma que lhe conferiu mais três blocos, um segundo pavimento, biblioteca, auditório, refeitório, sala para educação especial, laboratório de informática, sala de professores, sala de dança e ainda diretoria, secretaria escolar, arquivo, banheiros (um deles adaptado para deficiente físico), quadra poliesportiva e um elevador de acessibilidade. A escola reformada foi entregue à comunidade do bairro Pacoval no ano de 2014, conforme a Imagem 14.

Imagem 14 – Vista de frente e lateral da Escola Estadual Deusolina Salles Farias



Fonte: Internet (2020).

Na Escola Deusolina Farias foram desenvolvidas as ações pedagógicas para o Documentário. O ambiente escolar foi preparado para receber o projeto de pesquisa e contou com a colaboração da direção escolar, do corpo técnico, de merendeiras (e seus lanches saborosos), do pessoal de apoio da escola (como o seu Jeferson que nos ajudou no processo de construção do espaço para escavação simulada), de colegas professores(as) das disciplinas de Língua portuguesa (professora Jucilene Campos), de Geografia (Professor Manoel Leal) e de Artes (Professora Ceila Gláucia Barroso de Moraes). Desse modo, as ações apresentadas se fizeram por meio de muitas mãos.

Os alunos e as alunas do 6º ano do Ensino Fundamental, mais precisamente o 6º ano A, turno da manhã colaboraram com o projeto desenvolvido na escola. Os discentes deste ano de ensino possuem entre 10 e 11 anos, estudiosos das Teorias da Aprendizagem (MOREIRA, 1999) afirmam que no planejamento da execução de metodologias (no caso deste projeto a Educação Patrimonial), os professores devem observar as idades de aprendizagem dos estudantes e, nessa análise pensar, também, na maturação biológica ou períodos de desenvolvimento mental, como propõe Jean Piaget, pois

Para entender o mecanismo desse desenvolvimento, distinguiremos quatro períodos principais em sequência àquele que é caracterizado pela constituição da inteligência sensório-motora.

A partir do aparecimento da linguagem, ou, mais precisamente da função simbólica que torna possível sua aquisição (1 a 2 anos), começa um período que estende até perto de quatro anos e vê desenvolver-se um pensamento simbólico e pré-conceptual.

De 4 a 7 ou 8 anos, aproximadamente, constitui-se, em continuidade íntima com o precedente, um pensamento intuitivo cujas articulações progressivas conduzem ao limiar da operação.

De 7 ou 8 até 11 ou 12 anos de idade, organizam-se as “operações concretas”, isto é, os agrupamentos operatórios do pensamento recaindo sobre os objetos manipuláveis ou suscetíveis de serem intuídos.

A partir dos 11 a 12 anos e durante a adolescência, elabora-se por fim o pensamento formal, cujos agrupamentos caracterizam a inteligência reflexiva acabada”. (MOREIRA, 2018, p. 99).

A contribuição de Piaget foi imprescindível para que nós professores pudéssemos definir o momento de introduzir abstrações mais complexas para o aluno, ao compreender os estágios dos desenvolvimentos cognitivos. Desse modo, de acordo com a faixa etária do 6º ano (11 e 12 anos) dos alunos-colaboradores da pesquisa, o processo ensino-aprendizagem deveria suplantiar as fases do sensório motor e pré-operatório de forma a enxergar o princípio da alteridade desses aprendentes.

A partir disso, definido que os estudantes do 6º. ano seriam os colaboradores da pesquisa, ficou estabelecido por isso que haveria o envolvimento de um maior número de alunos, assim, cada ação pedagógica de Educação Patrimonial realizada contou com a participação de outras turmas convidadas do 6º ano. Vale dizer que, a escola conta com quatro turmas de 6º anos pela manhã e todas participaram em momentos diferentes de uma ou mais ações realizadas. Por essa razão, optou-se pelo 6º. ano porque conforme Oliveira:

No caso específico das crianças com idade entre 7 e 10 anos, que estejam cursando o Ensino Fundamental, o aprendizado via patrimônio cultural e especificamente o chamado patrimônio cultural material pode ser o ponto de partida para despertar o interesse pelo novo, por aquilo que aguça a curiosidade, por aquilo que pode ser descoberto. (OLIVEIRA, 2016, 179).

Decorrente do argumento anterior, o autor acrescenta ainda que:

[...] tem-se também a defesa da presença da temática pela possibilidade do patrimônio vir a tornar-se um facilitador da aprendizagem da História. Assim como o caráter eminentemente educativo que a temática do patrimônio assume, também se transforma em um facilitador por podermos considerar este como algo que permanece do

passado, que pode demonstrar como as pessoas viviam, como trabalhavam, como se alimentavam, como se vestiam, como se divertiam, o que assistiam, o que liam, como construíam, como moravam, que transporte usavam, ou seja, tem-se exemplos reais de como era a vida e dessa maneira quais as comparações que podem ser feitas para melhor entendimento das atuais sociedades e de sociedades passadas. (OLIVEIRA, 2016, 179).

Portanto, isso implica a necessidade dos alunos a conhecer como as sociedades pretéritas resolviam os problemas surgidos em cada uma, isso possibilita assim que sejamos capazes de resolver problemas de mesma espécie quando surgirem para as sociedades do presente.

4.2 POR UM PROJETO INTERDISCIPLINAR

Definido o Sítio Arqueológico Pacoval como objeto a ser investigado para o TCM e a temática indígena a ser trabalhada por meio da metodologia de Educação Patrimonial, bem como o *lócus* (Escola Deusolina Salles Farias) e os sujeitos da pesquisa (alunos e alunas do 6º. ano), em seguida passei a delinear as ações pedagógicas contando com apoio de meus colegas, sobretudo, das áreas de Língua Portuguesa, Geografia e Artes.

Na escola Deusolina, apresentei aos docentes o objetivo das ações pedagógicas e a proposta metodológica, baseada na Educação Patrimonial, para contribuir com o ensino aprendizagem dos estudantes do 6º. ano. Esclareci, ainda, que todas as ações desenvolvidas em sala de aula e fora do espaço escolar serviriam para compor um Documentário. E, por fim, complementei que as ações possibilitariam trabalhar com a cultura material do Sítio do Pacoval para inverter perspectivas, desatar os nós simbólicos que limitam focar na diversidade cultural, romper com entraves epistemológicos e, de tal modo, redimensionar o campo do ensino na sala de aula, trazendo para o debate a História do lugar, por meio da temática indígena.

Mais detalhadamente, expliquei acerca da concepção metodológica de Educação Patrimonial, consubstanciada nas Pedagogias Freiriana e decolonial. Deste modo, pontuei três objetivos a alcançar com as ações realizadas:

- Viabilizar a (re)significação epistemológica de conceitos e concepções históricas por meio de uma educação intercultural;
- Dar ouvidos aos silenciados historicamente, a partir da percepção de suas próprias vozes;

- Problematicar o julgo da subalternidade imposto pela colonialidade.

Nesse âmbito, as ações foram fundamentadas nos seguintes princípios: **sensibilização** para a descoberta, com o objetivo de chamar atenção do aluno para a temática sugerida; **mobilização** eixo principal em que se visa trabalhar atitudes de empatia, a partir do fato histórico; **procedimentos** que correspondem em fazer juntos em que o aluno aprende a aprender por meio da perspectiva de uma educação, para a autonomia como pressupõe Paulo Freire (2018) e, finalmente, autoavaliação. Entende-se que essa por sua vez para os discentes se constitui em momentos de reflexão acerca da própria aprendizagem (RÉGNIER.2002, p.4), assim, é parte do entendimento do processo cognitivo, permitindo ao educando repensar sua conexão com as atividades desenvolvidas, tornando-as mais significativas. No que se refere aos docentes a autoavaliação norteia ações que visem o aperfeiçoamento, ou mesmo, ajustes no projeto de Educação Patrimonial. A Autoavaliação se faz assente nos princípios do diálogo crítico e emancipador em que, parafraseando Freire (2002), quanto mais se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve a curiosidade epistemológica, sem a qual não se alcança o conhecimento pleno do objeto (FREIRE, 2018, p. 26-27). Porém, é necessário enfatizar que devido aos percalços, como ajustes de horário, não foi possível realizar a etapa da autoavaliação de docentes e discentes.

As ações pedagógicas foram definidas como interdisciplinares de modo a corroborarem para a construção de conhecimentos que permitam enxergar a diversidade cultural e desconfigurar processos de homogeneização cultural. Deste modo, o projeto seguiu as Diretrizes Curriculares Nacionais que orientam para o uso de metodologias pedagógicas ajustadas à interdisciplinaridade em consonância com o que preconiza Paulo Freire (2017), ao entender a interdisciplinaridade como um movimento dialético entre a problematização e a sistematização do conhecimento de forma integrada.

Essas orientações, portanto, permitiram pensar num processo de ensino e aprendizagem amplo, profundo e plural. Pois, conforme Gadotti (1999), a metodologia do trabalho interdisciplinar supõe atitude e método que demandam:

- 1º integração de conteúdos;
- 2º passar de uma concepção fragmentária para uma concepção unitária do conhecimento;
- 3º superar a dicotomia entre ensino e pesquisa, considerando o estudo e a pesquisa, a partir da contribuição das diversas ciências;
- 4º ensino-aprendizagem centrado numa visão de que aprendemos ao longo de toda a vida (educação permanente). (GADOTTI, 1999, p. 2).

Assim, ficou definido que o uso do patrimônio arqueológico no Ensino de História seria realizado de forma interdisciplinar, por permitir a compreensão de permanências e rupturas históricas, mas também de aspectos geográficos, linguísticos e artísticos, como mudanças na paisagem, nas linguagens e na arte vivenciadas e praticadas pelos seres humanos. Neste sentido, Oliveira (2009) aponta que do mesmo modo que o professor de Matemática pode utilizar informações para medir e contar, nas aulas de Língua Portuguesa essas informações podem ser traduzidas em textos.

Desta forma, em consonância com o projeto de Educação Patrimonial e com foco no Sítio Arqueológico Pacoval, a professora de Língua Portuguesa, Jucilene Campos, sensibilizou, mobilizou e problematizou os estudantes para as produções textuais, solicitados via relatórios e composição de poesias. Nos procedimentos adotados e na avaliação, a professora Jucilene considerou o que estabelece os PCN de Língua Portuguesa:

A produção de discurso não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicita. A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade. (BRASIL, 1997, p. 21).

E nessa concepção de que o discurso não acontece no vazio, ressalta-se o trabalho interdisciplinar entre História e Língua Portuguesa nas ações de aula, no passeio ao Museu Sacaca e na construção do conhecimento por meio das palestras realizadas na escola pelo indígena Fabrício Karipuna, pelos técnicos do Museu de Arqueologia e Etnologia e do Museu Histórico Joaquim Caetano da Silva.

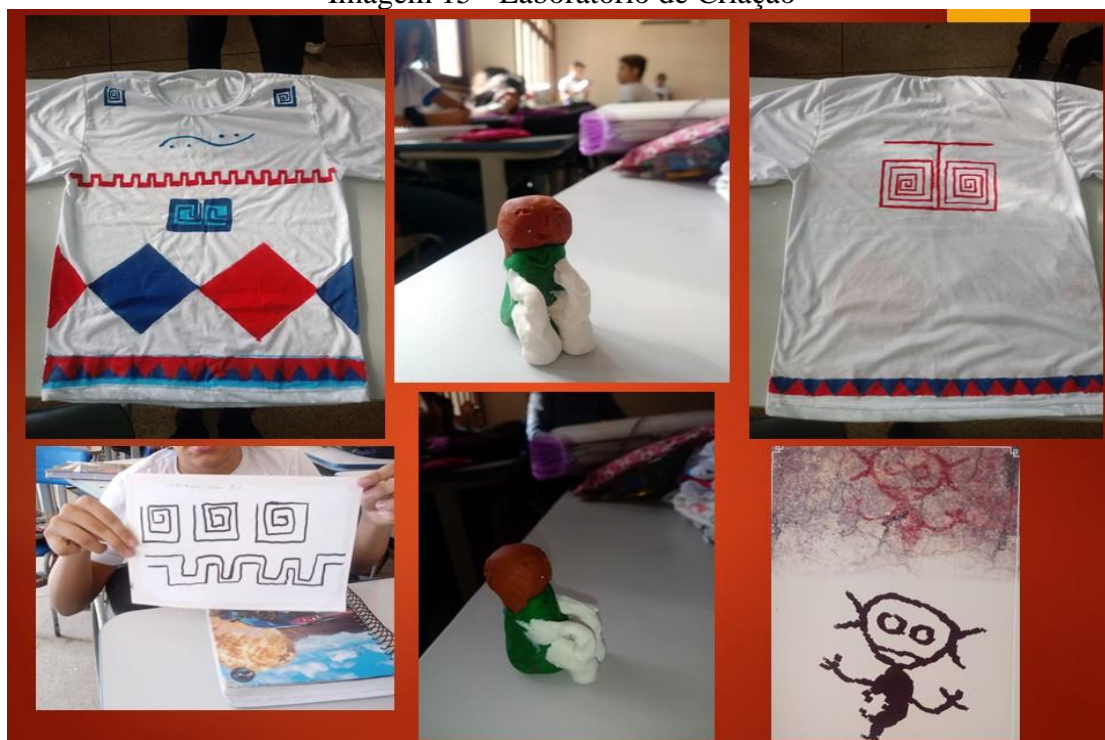
Nesta mesma direção, a professora Glaucia de Artes efetivou junto aos discentes uma atividade denominada “Laboratório de Criação”. Sendo que, a intenção foi sensibilizar o educando para um encontro com a Arte.

A metodologia traçada nesta atividade foi elaborada em uma perspectiva problematizadora e agregadora, cuja experiências estéticas ajudaram a estruturar os processos de criação. Dessa maneira, o procedimento adotado foi a construção de uma proposta de ensino-aprendizagem em Arte focado na herança cultural, que se mostrou possível pela utilização de um referencial artístico e arqueológico calcado na valorização da cultura material e imaterial dos primeiros povos que habitaram nosso território.

A maior contribuição do ensino de Arte foi subsidiada pelo conhecimento da cultura dos artefatos dos sítios arqueológicos. Então, o momento em que os agentes do processo de ensino, alunos e professores tiveram acesso e puderam liberar sua sensibilidade no exercício criativo possibilitou incutir inovações ao conhecimento. Nessa perspectiva, por meio do Laboratório de Criação foram colocados à disposição dos alunos diversas materialidades para atender aos procedimentos solicitados, tais como: lápis, folhas de papel A4, pincéis hidrocor, lápis de cor, giz de cera, régua, tintas para tecido, massa de modelar, jornais, imagens de grafismos por projeção e camisas. Sendo essas por sua vez foram solicitadas aos alunos que tiveram interesse em trabalhar com tal suporte.

De posse do material e da problematização do tema, os discentes foram mobilizados para a escolha da linguagem artística. Assim, escolheram fazer desenhos, pinturas e escultura. A Imagem 15 apresenta as produções do Laboratório de Criação realizadas nos suportes camisa, massa de modelar e folhas de papel A4.

Imagem 15 - Laboratório de Criação



Fonte: Acervo pessoal da professora Ceila Glaucia Moraes (2019).

O professor de Geografia Manuel Leal realizou aula dialogada com os(as) alunos(as) sobre a visita ao Museu Histórico Joaquim Caetano, local em que se encontra a coleção arqueológica do sítio Pacoval. O professor Leal problematizou a temática indígena, além disso, fez referência sobre os aspectos geográficos que motivaram a

ocupação da região do Sítio Pacoval no passado e no presente. Esse procedimento foi importante porque segundo Paulo Freire (2017):

Esse movimento de ida e volta, do abstrato ao concreto, que se dá na análise de uma situação codificada, se bem-feita a descodificação, conduz à superação da abstração com a percepção crítica do concreto, já agora não mais realidade espessa e pouco vislumbrada. (FREIRE, 2017, p. 135)

Desse modo, as ações pedagógicas em sala de aula pautadas na metodologia interdisciplinar ajudaram a suprimir as metodologias estreitas que resultam em conhecimentos rasos, parciais da realidade. Para tanto, quanto mais integração entre o conhecimento maior será a totalidade de sua compreensão. De igual modo, essa metodologia estimulou os docentes dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, de Artes e de Geografia a trabalharem juntamente com a História a temática indígena em sala de aula, o que demonstra ser possível fazer projetos para encaminhar temas fragmentados, silenciados, ou mesmo, excluídos das propostas curriculares.

4.3 AÇÕES DIDÁTICO PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

O objetivo deste item foi apresentar as ações didático pedagógicas de Educação Patrimonial, executadas com o intuito de referendar propostas semelhantes no cotidiano escolar por professores(as) da Educação Básica, em diferentes componentes curriculares.

4.3.1 História indígena: aprendizagem por meio de narrativas dialogadas

A primeira atividade efetivada ocorreu no dia 18 de junho de 2019, os(as) alunos(as) do 6º ano juntamente com as turmas convidadas do 6º ano B e C, então, os estudantes foram reunidos no auditório da escola Deusolina Salles Farias para receber a visita do indígena Fabrício Karipuna, esse por sua vez pertencente à etnia Karipuna, ele proferiu uma palestra dialogada acerca da cultura, dos saberes e do modo de vida dos povos indígenas do Oiapoque, que inclui também os Galibi Marworno, Galibi Kaliña (ou do Oiapoque) e Palikur.

Seguindo o princípio fundamental de “dar ouvidos” ao que esses povos têm a dizer e não somente “vozes”, e enfatizando seu protagonismo histórico, Fabrício Karipuna abordou questões acerca das contribuições dos conhecimentos dos povos

originários sobre o ambiente natural em que viviam e que serviram de bases para a dominação europeia, a qual ele classificou como invasão.

O indígena, ainda, enfatizou a violência do processo colonizatório e a tentativa de apagamento dos conhecimentos indígenas. Ele expressou, desse modo, a invisibilidade dada à diversidade cultural indígena, pela expressão generalizante “índios” por ser estigmatizada pelos europeus. Esse discurso correspondente ao que referem José da Silva e Costa (2018) quando abordam a exclusão da história dos povos indígenas no ambiente escolar pela minimização do termo genérico índio. Dizem os autores:

Por ser generalizante, o termo “índio”, usado para designar todo habitante das Américas antes da chegada dos europeus, não dá conta de abranger sua complexidade e diversidade, mesmo que existam algumas semelhanças em seus modos de viver. O termo é insuficiente para demonstrar as enormes diferenças que existem entre os povos indígenas, com identidades próprias e distintas crenças e tecnologias, além de formas únicas de viver e representar a vida. (JOSÉ DA SILVA; COSTA 2018, p.11).

As narrativas de Fabrício Karipuna ressaltam de aspectos do cotidiano indígena, como a pintura corporal, danças, cantos, divisão do trabalho, as atribuições. Além da importância do pajé nas cerimônias de cura, do ritual do Turé praticado pelos Karipuna e as características da linguagem. Por conta da localização geográfica do povo Karipuna no Oiapoque, um dos dezesseis municípios do estado do Amapá localizado na parte mais setentrional e que faz fronteira com a Guiana Francesa, esse povo fala *patois/Kléoul*, francês e português aprendido no processo de inter-relações com os diferentes povos indígenas e não indígenas.

As relações de Fabrício, como sujeito híbrido de fronteira, em trânsito são marcadas por uma “rede de parentes” a qual possibilita ao seu povo transitar na fronteira entre Brasil e Guiana Francesa. Esse aspecto caracteriza a identidade fluida de quem habita em lugar de fronteira.

No segundo momento da palestra do indígena Fabrício, foi aberto um espaço para realização de perguntas, para esclarecimentos de dúvidas e para aprender um pouco mais sobre os povos indígenas contemporâneos, ou seja, foi um momento para situar:

A importância da construção de uma narrativa que levem em conta o que eles têm a falar sobre si mesmos, além de superar imagens e representações estereotipadas e preconceituosas que foram perpetuadas por muito tempo na historiografia, contribui para a implementação dos dispositivos legais brasileiros na área da educação. (MORTARI; WITTMANN, 2019, p.37).

Com a palestra de Fabrício foram mobilizadas perspectivas epistemológicas em sala de aula para contribuir com a ressignificação do conhecimento histórico acerca dos povos indígenas, estejam eles no passado ou no presente. Assim, o objetivo dessa palestra foi, também, contestar a adjetivação preconceituosa e estereotipada provenientes da colonização, atribuídas aos indígenas na atualidade. Segundo Carla Meinerz:

[...] a noção de estereótipo nos faz refletir sobre a tendência evasiva do ser humano em lidar com a realidade; o estereótipo é a estruturação de um relacionamento com as ideias que confeccionam a realidade ou com as ideias acerca das coisas. O estereótipo organiza o pensamento e as atitudes de modo a oferecer uma descrição incipiente ou elaborada, acerca do mundo. Essa descrição, por sua vez, engendra formas de viver, de sentir e de agir pautadas, em geral, pela generalização (do grego – molde sólido) acerca do desconhecido, ou para alguns – do outro. (MEINERZ, 2019, p. 102-103).

A Imagem 16 apresenta quatro momentos da palestra com o indígena Fabrício Karipuna.

Imagem 16 – Registro de momentos da palestra com o indígena Fabrício Karipuna



Fonte: Acervo pessoal de Eliana Ribeiro (2019).

A segunda atividade ocorreu no dia 08 de outubro de 2019, com os técnicos do Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE) do estado do Amapá. Os técnicos visitaram a escola com o objetivo de proferir palestra sobre o potencial arqueológico do Amapá para os estudantes do 6º ano A, mas foram convidadas também as turmas 6º Ano B e C.

Entre os técnicos do MAE, o professor Manuel Maria proferiu palestra cuja temática principal foi o patrimônio arqueológico do Amapá. Primeiramente, o professor Manoel buscou saber acerca dos conhecimentos prévios dos alunos e das alunas. Assim, por meio de slides apresentou conceitos sobre patrimônio, arqueologia e fontes históricas, esse procedimento foi fundamental porque:

O importante é saber explorar historicamente qualquer “lugar”, fazer um direcionamento do “olhar” do aluno, levando-o a entender o que são *fontes históricas* não escritas: as construções, os telhados das casas, o planejamento urbano, as plantações, os instrumentos de trabalho, as informações obtidas pela memória oral de pessoas comuns. As marcas do passado são as fontes históricas que se transformam em material de estudo. (BITTENCOURT, 2018, p. 232, grifo do autor).

No momento da palestra, réplicas de peças arqueológicas, no caso urnas funerárias zoomórficas e antropomórficas, foram expostas pelos técnicos do MAE e levadas aos discentes para que pudessem de perto visualizar as características próprias de cada um dos vestígios replicados. Da mesma forma, serviu para o engajamento dos estudantes em direção à temática abordada, para entender os modos de vida do passado e, para, assim, ampliar os seus conhecimentos acerca da história do lugar onde vivem, esses momentos foram apresentados na Imagem 17.

Imagem 17 – Momentos da Palestra sobre o Potencial Arqueológico do Amapá com os técnicos do MAE





Fonte: acervo pessoal de Eliana Ribeiro e Ronny Miranda (2019).

Logo, as palestras com o indígena Fabrício Karipuna e com os técnicos do MAE possibilitaram sensibilizar os estudantes para a temática indígena, bem como problematizar a centralidade de conteúdos eurocêntricos nas propostas curriculares voltados da Educação Básica. E, de igual modo serviu para mobilizar o corpo discente e docente em torno das ações pedagógicas de Educação Patrimonial.

4.3.2 Museus e suas potencialidades educativas no Ensino de História

Os Estatutos do Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus (ICOM) em seu artigo 6º definem o conceito de museu como: uma instituição permanente, que não possui finalidade lucrativa, pois está a serviço da sociedade e do desenvolvimento dos museus. É, portanto, uma instituição aberta ao público que adquire, conserva, pesquisa, comunica e exibe evidências materiais do ser humano e do ambiente em que vive para pesquisa, educação e lazer.

Desse modo, essas instituições, além da contemplação, apresentam potencialidades educativas para o ensino de História a partir da cultura material ali existentes. Deste modo:

Visitar museus é um exercício de cidadania, pois possibilita o contato com temas relativos à natureza, sociedade, política, artes, religião. Leva a conhecer espaços e tempos, próximo e distantes, estranhos e familiares, e a refletir sobre eles; aguça a percepção por meio da linguagem dos objetos e da iconografia, desafia o pensamento histórico com base na visualização das mudanças históricas, permitindo repensar o cotidiano. (ABUD, SILVA e ALVES, 2013, p. 136).

Visitar museu significa ter contato com exposições que foram dispostas de maneira a construir um discurso, os objetos ali dispostos geralmente foram sendo colecionados ao longo do tempo. Nesse sentido, Adriana Almeida e Camilo Vasconcellos (2017) sugerem o seguinte planejamento para esse tipo de atividade:

- Definir os objetivos da visita;
- Selecionar o museu mais apropriado para o tema a ser trabalhado;
- Visitar a instituição antecipadamente;
- Verificar as atividades educativas oferecidas pelo museu;
- Preparar os alunos para a visita através de exercícios de observação, estudo de conteúdo e conceitos;
- Coordenar a visita de acordo com os objetivos propostos;
- Elaborar formas de dar continuidade à visita quando voltar à sala de aula;
- Avaliar o processo educativo que envolveu a atividade. (ALMEIDA, VASCONSELOS, 2017, p. 114).

Segundo Macedo (2008), a palavra museu deriva do grego *mouséion* que significa templo das musas, lugar em que se trata da arte. Na atualidade, de uma maneira geral, trata-se de uma instituição permanente de conservação e apresentação de seu acervo e coleções relacionados à história de uma comunidade em seu contexto histórico e temporal. Percebe-se, desse modo, que é um lugar de guarda e proteção da memória histórica, porém, cabe ao professor problematizar as memórias preservadas nos museus e quais serão visibilizadas.

No Amapá, destaco cinco instituições museais que guardam vestígios das sociedades pretéritas do estado: a primeira, o Centro de Pesquisa Museológicas Museu Sacaca²¹, foi inaugurado em 1997 com objetivo de promover ações museológicas de pesquisa, preservação, comunicação entre outros. A Imagem 18 mostra a entrada do Museu para acesso dos visitantes.

²¹ Refere-se à Raimundo dos Santos Souza (1926-1999), um grande conhecedor de plantas medicinais, raízes e ervas da Amazônia. Por conta de seus saberes era requisitado pela população amapaense em busca da cura para suas moléstias. Recebeu o apelido de “Sacaca” que significa grande conhecedor da floresta.

Imagem 18 - Museu Sacaca



Fonte: www.siop.ap.gov.br (2019)

O Museu Sacaca destaca-se como referência na área da biodiversidade, desenvolvimento sustentável, da etnologia e da cultura dos povos da floresta. Tem como proposta que seus visitantes vivenciem as diferentes realidades das comunidades tradicionais da Amazônia brasileira, pois contempla exposições a Céu Aberto.

O Museu Histórico Joaquim Caetano da Silva²² foi criado pelo decreto nº 112 de 16 de novembro de 1990, esse museu apresenta uma importância ímpar, por seu valor histórico artístico e arquitetônico, além disso, possui uma construção neoclássica do final do século XIX. O Museu já abrigou o governo das antigas intendências municipais, entre o final do século XIX e primeiras décadas do século XX, foi, também, sede de diversos órgãos públicos na cidade de Macapá. A fachada do museu é apresentada na Imagem 19.

²² Médico e diplomata gaúcho autor da obra *L'Oyapoc et L'Amazone* (1861), a qual foi fundamental para a elaboração da defesa apresentada pelo Barão do Rio Branco, para definir a questão dos direitos do Brasil em relação aos limites com a França, em 1900.

Imagem 19 – Museu Histórico Joaquim Caetano da Silva



Fonte: <https://www.wikiwand.com> (2019).

O Museu Joaquim Caetano possui acervo permanente referente a História do Amapá, desde da implantação do Território Federal do Amapá, em 1943, e um acervo arqueológico com peças de diferentes povos da Amazônia, entre elas as do Sítio Arqueológico Pacoval.

O terceiro, Museu de Arqueologia e Etnologia do Amapá (MAE), foi criado em 2007. O MAE desenvolve pesquisas de laboratório e de campo, exerce, também, atividades de Educação Patrimonial dentro do museu e nas escolas, por meio do projeto “O Museu vai à escola”, em que os técnicos apresentam réplicas dos objetos arqueológicos. Na Imagem 20 pode-se ver a fachada do museu.

Imagem 20– Museu de Arqueologia e Etnologia do Amapá - MAE



Fonte: <https://www.blogderocha.com.br/> (2019)

O quarto museu fica no Centro de Estudos e Pesquisas Arqueológicas no Amapá (CEPAP), criado em 5 de maio de 2004. O CEPAP localiza-se na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e tem como objetivos: incentivar pesquisas arqueológicas no Estado e promover a divulgação do conhecimento científico, junto à sociedade em geral. A Imagem 21 apresenta exposição exibida pelo CEPAP.

Imagem 21 – Exposição do acervo do CEPAP/UNIFAP



Fonte: <https://selesnafes.com> (2019).

O quinto museu, Núcleo de Pesquisa Arqueológica (NUPARQ) está localizado no Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá (IEPA). Esse Núcleo iniciou suas atividades em 2005 com a criação do Programa de Preservação do Patrimônio Arqueológico do Estado do Amapá. Na Imagem 22 observa-se parte dos acervos arqueológicos do NUPARQ.

Imagem 22 – Reserva Técnica do NuParq com exposição de acervos



Fonte: <http://megalitosamazonia.blogspot.com/> (2019)

Os cinco centros de pesquisas arqueológicas possuem em seu acervo coleções de vários municípios do Estado do Amapá. Vale ressaltar que, os acervos das instituições museais representam um rico potencial arqueológico que expressa a diversidade cultural existente no estado e que representam vias de acesso para a problematização e inserção da Lei nº 11 645/2008 acerca de histórias e culturas indígenas no espaço escolar.

4.3.2.1 Visitas monitoradas aos museus

Desta forma, para realizar as ações pedagógicas, por meio da Educação Patrimonial, com o tema Sítio Arqueológico do Pacoval, planejamos e executamos duas visitas monitoradas aos museus Sacaca e Joaquim Caetano.

Com base no planejamento de Almeida e Vasconcellos (2017), foram definidos os objetivos da visita aos dois museus por serem os mais apropriados para encaminhar o tema definido, devido às atividades educativas oferecidas, sobretudo, pelo Museu Sacaca. Neste planejamento foram considerados a mobilização e a preparação dos alunos para a visita e para os exercícios de observação, estudo de conteúdo e conceitos. Também,

consideramos a elaboração de atividades para dar continuidade a visita em sala de aula e para avaliar o processo educativo que envolveu a atividade.

A visita ao Museu Sacaca ocorreu no dia 30 de agosto de 2019. Nesse Museu, os alunos e alunas do 6º ano A da Escola Deusolina Salles Farias, juntamente com a turma convidada (6º ano B), visitaram a exposição *A Céu Aberto*. Neste dia, ocorreu a “*Festa dos Povos*” que contou com a participação dos povos indígenas do estado do Amapá: Wajãpi (habitantes do município de Pedra Branca do Amapari), Palikur, Karipuna, Galibi Marworno e Galibi Kaliña (povos do Oiapoque), também estiveram presentes os povos indígenas do Parque Indígena Tumucumaque²³, localizado no norte do estado do Pará e Amapá.

No momento da visita com os discentes ocorreu a inauguração das casas indígenas Wajãpi, Palikur e Wayana-Aparai. Vale dizer que, os discentes aprenderam que as casas foram construídas pelos próprios indígenas com emprego de materiais habitualmente utilizados nas aldeias e conforme a arquitetura própria de cada etnia. Além disso, compreenderam que a casa Palikur representa as casas de todas as etnias do Oiapoque.

Os(as) alunos(as) tiveram contato com a história dos povos indígenas do Amapá e do norte do Pará e, também, com a história das sociedades ribeirinhas e extrativistas e com peças arqueológicas da região do estado do Amapá. A Imagem 23 retrata momentos da visita ao Museu Sacaca dos alunos da escola Deusolina Salles Farias.

²³ Nesta região vivem os Aparai, Katxuyana, Tiryio e Wayana. Historicamente, esses povos indígenas mantêm relações de sociabilidades intensas.

Imagem 23 – Momentos da visita realizada ao Museu Sacaca



Fonte: Acervo pessoal de Eliana Ribeiro (2019).

Na visita ao Museu Sacaca foi possível perceber por meio das expressões faciais e gesticulações a mistura de sentimentos que iam da euforia, passavam pela curiosidade e continuavam no desejo de experienciar novas vivências. Vale sublinhar que, muitos alunos e alunas relataram que essa era a primeira vez que visitavam um Museu, dessa forma percebi que esse espaço oferece oportunidades singulares, oportuniza experiências que transitam entre o passado e o presente por meio de diferentes fontes capazes de remodelar olhares, atitudes e concepções.

Nesse sentido, a visita ao Museu Histórico do Amapá Joaquim Caetano da Silva ocorreu no dia 07 de novembro de 2019, os alunos (as) do 6º ano A, juntamente com a turma convidada (6º ano D), visitaram o acervo histórico e arqueológico dessa instituição. Destaco que, uma peculiaridade desse museu é que nele se encontram as peças arqueológicas do Sítio Pacoval, objeto de estudo desta pesquisa. Neste museu, os alunos e alunas puderam aprofundar os conhecimentos obtidos em sala de aula sobre o referido sítio por meio de palestras e visitas monitoradas.

Vale mencionar ainda que o historiador e técnico do museu, José Farias, durante sua exposição sobre o Museu Joaquim Caetano fundamentou suas arguições orais com base na materialidade histórica do Sítio Pacoval. Com olhares atentos e curiosos os(as) estudantes participaram ativamente por meio de várias perguntas sobre o Sítio, de fato, um momento de forte euforia foi a percepção de ossos em uma das urnas funerárias.

Porém, vale ressaltar que até o momento atual desta pesquisa o museu encontra-se fechado para visitação do público por necessitar de reformas profundas em suas estruturas. Entretanto, a direção do museu e sua equipe técnica empenharam esforços incondicionais para receber alunos(as) e professores(as) da escola Deusolina Salles Farias e, assim, contribuir com a pesquisa. Por isso, diante desse reconhecimento não poderíamos deixar de registrar aqui os nossos sinceros agradecimentos a toda equipe do Museu Histórico Joaquim Caetano da Silva que contribuiu para que este estudo se fundamentasse também, no contato visual com as peças originárias do sítio arqueológico Pacoval, como demonstrados pelos momentos da visita apresentados na Imagem 24.

Imagem 24 - Momentos da visita ao Museu Histórico Joaquim Caetano da Silva



Fonte: Acervo pessoal de Eliana Ribeiro (2019).

Após a construção teórica e por meio de palestras e visitas monitoradas aos museus, iniciou-se o segundo momento de ações pedagógicas de Educação Patrimonial, isto é, atividades laborais em sala de aula, como será explicitado nos tópicos seguintes.

4.3.3 Oficina moldando artefatos: o conhecimento histórico na confecção de artefatos cerâmicos

Esta atividade foi realizada em sala de aula com a turma do 6º. ano A e teve como objetivo fazer com que os educandos percebessem os conhecimentos refinados dos modos de fazer dos habitantes do Sítio do Pacoval, e sua relação com o tempo presente e os modos de vida das sociedades indígenas sociedade atuais.

Para tanto, o monitor Adelson Oliveira, artesão e morador do bairro Pacoval²⁴ distribuiu pasta de argila para que os alunos produzissem roletes que são colocados sobrepostos para posterior modelagem, à mão livre e acabamento por meio do alisamento e polimento. O monitor explicou acerca dos processos de queima e utilização de antiplástico como cauixi e caripé²⁵ para evitar que a peça estoure durante a queima, em seguida, falou das funcionalidades dos objetos replicados no uso cotidiano ou nos rituais fúnebres, estabelecendo pontes com os aspectos culturais das sociedades atuais. Explicou ainda sobre os processos de decoração se sobressaindo pinturas na cor vermelha ou preta com linhas ou incisões finas, além de seus formatos zoomórfico e antropomorfos. Na Imagem 25 apresenta-se momentos de realização da oficina.

Imagem 25 – Momentos da Oficina “Valorizando Saberes”: confecção de artefatos cerâmicos



²⁴ Adelson Oliveira possui uma pequena oficina de produção de materiais cerâmicos no quintal de sua casa.

²⁵ Matéria introduzida intencionalmente na pasta para conseguir condições técnicas propícias à uma boa secagem e cozimento, como cacos triturados, areia fina, quartzo, conchas, cauixi, caripé, osso, etc. Fonte: <https://www2.ufrb.edu.br/>, acesso em 16/05/2020.



Fonte: Arquivo pessoal de Ronny Miranda²⁶ (2019).

Desse modo, compartilha-se aqui com a pedagogia de Célestin Freinet (1996) ao apreender-se que as atividades pedagógicas devem estar conectadas com a realidade do(a) aluno(a) e, assim, estimular curiosidades e criatividade, preparando, dessa forma, o educando que vive no coletivo para as transformações na sociedade por meio de didáticas que primem pela cooperação. Assim, sugere Freinet (1996):

[...] Arregace as mangas para trabalhar com as crianças. Deixe de dar ordens e castigar, atire-se ao trabalho com os alunos. Não tenha medo de sujar as mãos, de se machucar com uma martelada, de hesitar nos casos em que a criança mais viva domina a situação, de tatear, de se enganar, de recomeçar. Assim é a vida, e é o esforço que fazemos lealmente, para dominar seus incidentes, que constitui o principal elemento da nossa educação. (FREINET, 1996, p. 92).

Essa, portanto, é uma questão importante para esta proposta metodológica, pois não se faz uma educação intercultural crítica sem experienciar, sem diversificar as linguagens (desenho, pintura, teatro, música, modelagem, etc.), sem estímulo. Sair do livro didático, da passividade, da quietude e adentrar no fazer, no envolver-se e no labor preconizados nas pedagogias de Freinet (1996) identificam-se com este estudo.

4.3.4 Organizando a oficina de escavação simulada

Antes da atividade prática “Arqueólogo por um dia”, a arqueóloga Jelly Juliane Sousa de Lima esteve na escola para conhecê-la e conhecer a turma da qual fazem parte os sujeitos da pesquisa. Seu objetivo era elaborar um diagnóstico prévio para as ações que seriam desenvolvidas a posteriori como demonstra a Imagem 26.

²⁶ O produtor de vídeo Ronny Miranda participou de todas as etapas do projeto como fotógrafo e cinegrafista.

Imagem 26 – Primeiro diálogo entre a arqueóloga e os sujeitos da pesquisa



Fonte: Acervo pessoal de Eliana Ribeiro (2019).

Às vésperas da atividade de escavação simulada o arqueólogo Avelino Gambim Junior esteve na escola, isto é, no dia 20 de dezembro de 2019, para preparar a área de escavação. A atividade contou com a ajuda de um funcionário da escola chamado Jeferson e um aluno do arqueólogo professor Avelino. A Imagem 27 demonstra o arqueólogo preparando o terreno da escola para realizar a Oficina.

Imagem 27 – Composição do espaço para a escavação simulada



Fonte: Acervo pessoal de Eliana Ribeiro (2019).

Na ocasião, os arqueólogos Jelly Juliane e Avelino Gambim utilizaram técnicas para a divisão em oito quadrículas. Nessas por sua vez se colocaram sementes, réplicas de um esqueleto humano, conchas e peças variadas de materiais cerâmicos algumas inteiras outras em cacos. Nesse sentido, o local utilizado para realização dessa atividade foi uma área com árvores que se localiza atrás das salas de aulas da Escola Deusolina Salles Farias. Nesse espaço há bastante terra preta, uma das prováveis evidências de ocupação humana para o arqueólogo. Então, no dia seguinte chegou o momento tão esperado pelos(as) alunos(as) da escola: o dia da atividade de Educação Patrimonial “Arqueólogo por um dia”, desse modo, a seção seguinte explana sobre essa atividade.

4.3.5 Oficina “Arqueólogo por um dia” parte 1: escavação simulada

No dia 21 de dezembro de 2019, em um sábado, ocorreu a ação “Arqueólogo por um dia” com os alunos e alunas do 6º A. Nesse momento, os educandos puderam vivenciar a experiência de um arqueólogo profissional, e o entusiasmo foi geral.

O arqueólogo utilizou as ferramentas tradicionais da profissão: colher de pedreiro para retirar com cuidado a terra, pás para colocar a terra no balde e descartá-la no lugar apropriado, pincéis de pelo para remover a terra nas superfícies que exigiam cuidado extremo, tudo isso fazia parte da construção do conhecimento histórico acerca do patrimônio dos povos indígenas: o seu valor histórico, o sentimento de respeito e pertencimento; a compreensão sobre os saberes dos povos que viveram no passado e sua relação com os nossos modos de vida. Afinal, os vestígios estão impregnados de técnicas de fabricação, utilidade funcional, ou seja, modos de fazer, modos de saber dos povos pretéritos. A Imagem 28 demonstra momentos de realização dessa atividade.

Imagem 28 – Oficina de escavação simulada



Fonte: Acervo pessoal de Eliana Ribeiro (2019).

Essa atividade demonstrou que a experiência e o contato com os modos de fazer são as melhores formas de se apropriar do conhecimento histórico, pois segundo Piaget (2018) a construção do conhecimento se dá a partir de elementos concretos. Outro fator relevante é o entusiasmo dos(as) alunos(as) ao participarem de algo que foge ao contexto dos espaços da sala de aula, o que os(as) levam para uma expectativa de descobertas, principalmente, no que se refere às réplicas de ossos. Desse modo, colocar a criança na função de pesquisador conduz ao alargamento do conceito de consciência histórica.

Assim, no primeiro momento o arqueólogo Gambim Junior coordenou o processo de escavação esclarecendo sobre a divisão em quadrícula, os materiais utilizados pelos arqueólogos, informações sobre o significado da Terra Preta de Índio (TPI) para a arqueologia, os tipos de vestígios e sítios encontrados na Amazônia e o porquê.

Nessa atividade procurou-se ensinar a importância da delimitação da área em quadrículas e a necessidade de cooperação no processo de escavação, já que os vestígios podem ocupar quadrículas diferentes, cada uma contendo um arqueólogo no processo de escavação. Nesse sentido, Horta et al. (1999) preconizam que “O conhecimento crítico e a apropriação consciente pelas comunidades do seu patrimônio são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses bens, assim como no fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania.” (p. 6).

Nesse processo, antes da retirada dos vestígios, foi imprescindível registrar exatamente o contexto encontrado (local, nome do sítio, quadrícula, profundidade, camada, número de proveniência da peça-NP). Além disso, foi necessário realizar um croqui (desenho) que indica a associação espacial ante os vestígios e permite ao arqueólogo entender o contexto da deposição dos vestígios. Portanto, essa atividade assemelha-se a um verdadeiro quebra-cabeça.

Destaco ainda sobre o cuidadoso e delicado trabalho em que se utilizam pincéis de pelo, a tesoura para cortar as raízes em volta, a colher de pedreiro no processo de retirada da terra tais ações remetem ao preciosismo das peças na reconstituição do passado. Uma vez que muitos povos eram ágrafos, os artefatos são os únicos vestígios capazes de indicar a contextualização histórica da sociedade que ali viveu. Após esse cuidadoso trabalho de retirada das peças, o segundo momento se dará em laboratório que será descrito a seguir.

4.3.6 Oficina “Arqueólogo por um dia” parte 2: simulação de atividade arqueológica em laboratório

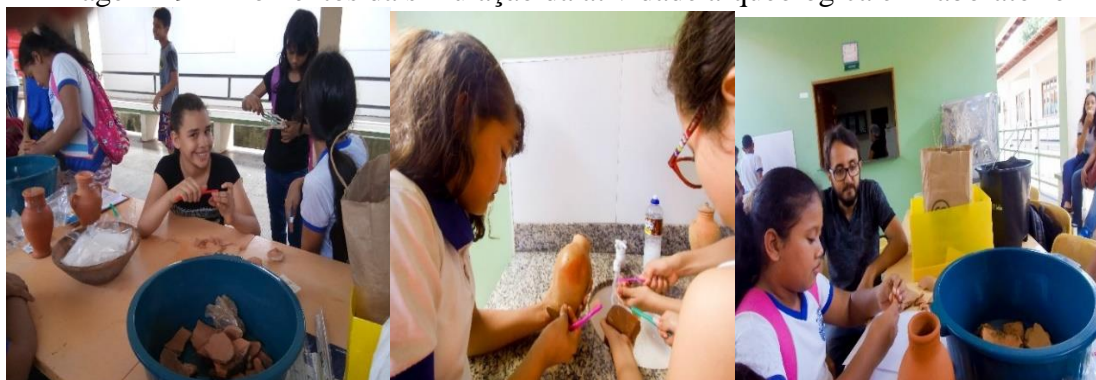
O segundo momento das atividades com os alunos e alunas voltaram-se para a atividade do arqueólogo em laboratório, ou seja, a limpeza do material, sua catalogação, o registro e a reconstituição das peças para se montar o quebra-cabeça da história. Todas as atividades foram monitoradas pelo arqueólogo Avelino Gambim Junior.

Essa atividade teve como objetivo levar o(a) aluno(a) a perceber que os estudos das formas, das decorações, dos modos de fazer as peças de cerâmicas indicam preciosas informações sobre as pessoas que produziram e utilizaram essas peças. Assim,

Tal trabalho pedagógico desmistifica a ideia de que os objetos só são importantes historicamente se pertencem às classes dominantes no passado. De igual maneira desconstrói a imagem de “descartabilidade” dadas aos objetos na contemporaneidade por serem revestidos apenas de um caráter utilitário. Em outras palavras, questiona a embutidas em frases corriqueiras do cotidiano, tais como “Não tem mais uso? Então jogue fora e compre outro”. (ABUD, SILVA e ALVES, 2013, p. 11).

Desse modo, os alunos e alunas realizaram a simulação de atividade em laboratório com essa perspectiva. Nesse momento, ocorreu a limpeza dos materiais, sua descrição e a formulação de hipóteses. A Imagem 29 apresenta momentos do trabalho arqueológico em laboratório.

Imagem 29 – Momentos da simulação da atividade arqueológica em laboratório



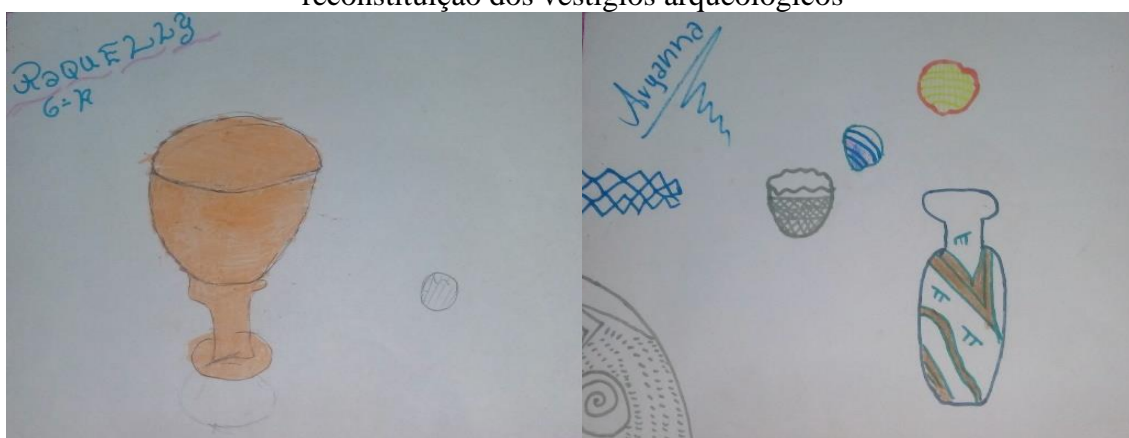


Fonte: Arquivo pessoal de Ronny Miranda (2019).

Nessa atividade, os(as) estudantes reforçaram o aprendizado de que esses vestígios são importantes, pois podem recontar a história de populações ágrafas, constituindo o único meio delas serem conhecidas. Porém, apesar desses fragmentos contarem a história de povos que não existem mais, nunca se saberá essa história na sua totalidade.

Após as atividades de laboratório, o arqueólogo enfatizou a necessidade de os vestígios tratados e analisados serem disponibilizados nas reservas técnicas dos laboratórios de arqueologia, conforme os estudantes haviam presenciado no Museu Joaquim Caetano da Silva. Os desenhos realizados pelos(as) alunos(as) podem ser observados na imagem 30.

Imagem 30 - Desenhos realizados pelos(as) alunos(as) representando a reconstituição dos vestígios arqueológicos





Fonte: Arquivo pessoal Eliana Ribeiro (2019)

Esses desenhos são fundantes para a percepção histórica dos alunos no que se refere ao reconhecimento dos saberes dos povos indígenas no passado e no presente. Ao recompor as peças por meio do desenho, o educando mobiliza a imaginação histórica, constrói hipóteses, sai da ilustração do livro didático para a experimentação o que lhe possibilita criar conceitos nos seus próprios termos por meio do raciocínio histórico. Logo, são conceitos capazes de combater o aniquilamento das presenças indígenas no Ensino de História, o que permite as histórias outras possam frutificar, mostrar-se e fazer-se valer como sugere a Lei Federal nº 11.645.

Assim, após todas essas atividades práticas chegou o momento de conhecer a área do Sítio Pacoval, como será evidenciado na seção subsequente.

4.3.7 Lócus do objeto de pesquisa: visitando a área do sítio arqueológico Pacoval

O conhecimento construído a partir do patrimônio arqueológico do bairro é uma forma de aproximar os jovens estudantes a história física, visível, palpável por meio dos vestígios de uma história vivida no passado. Esse conhecimento permite enxergar outros habitantes no passado e correlacioná-los às histórias contemporâneas, como por exemplo, a proximidade da água, por meio de rios e lagos como fator determinante de povoamento no passado e no presente.

Ao adentrar na área do sítio alunos e alunas, vivenciaram uma história palpável repleta de significados concretos. Nesse sentido, a História Local ascende para o mesmo patamar da História grega, romana ou mesmo egípcia tão evidentes no livro didático.

Essa visita ocorreu no dia no dia 21 de dezembro de 2019, para sua realização contou-se com o apoio do professor de Geografia Manuel Leal e da professora de Artes Vera Machado, além do *cameraman* Rony Miranda para conduzir os(as) alunos(as) à área mencionada. Essa foi uma etapa do projeto de Educação Patrimonial planejada para ser executada após a realização das visitas monitoras aos Museus, as oficinas de escavação simulada, as palestras proferidas com o intuito de construir bases epistemológicas para posterior aproximação. Desse modo, em sala de aula dialogou-se sobre a história do sítio, suas características, mobilizando a imaginação histórica do educando a partir da premissa que se aprende no pensamento, no sentimento e no movimento.

Assim, na sala de aula foi problematizado questões acerca da invisibilidade da história e da cultura indígena, sobre o respeito e o valor em torno dos saberes desses povos, sobre sua proximidade fisicamente e cultural dos habitantes de Macapá. Afinal, os estudantes depararam-se normalmente com indígenas nos centros comerciais da cidade.

No dia da visita ao sítio como demonstrada na Imagem 31 não foi à toa que o fascínio expresso em burburinhos envolveu os alunos e alunas do 6^a ano A.

Imagem 31 – Visita à área do sítio Pacoval



Fonte: Acervo pessoal de Eliana Ribeiro (2019).

Nesse sentido, pretende-se a formação de uma consciência crítica que desperte:

Anseio de profundidade na análise de problemas. [...] Reconhece que a realidade é mutável [...]. Ao se deparar com um fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos. [...] Repele posições quietistas [...]. É indagadora, investiga, força, choca. Ama o diálogo, nutre-se dele. Face

ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos, (FREIRE, 2018, p. 53-54).

Por essa razão, a necessidade de mudança urge nas escolas e para colaborar em sua efetivação eis aqui uma via de acesso possível. Entendo que mesmo que o patrimônio não desperte uma relação de pertencimento, espero com essas ações possibilitem aos estudantes passarem a ter respeito e atribuírem valor ao patrimônio, o que resulta no desejo de sua proteção e, consequente, preservação para a gerações futuras.

4.3.8 Socializando a pesquisa com a comunidade escolar: exposição de banners e distribuição de folders explicativos

Visando o maior alcance possível do público que compreende a comunidade escolar, *banners* foram confeccionados e expostos no *hall* de entrada da escola. As temáticas abordadas nos *banners* se referiam ao histórico da descoberta do sítio Pacoval e ao potencial arqueológico do estado do Amapá, com a apresentação de alguns sítios arqueológicos como os dos municípios de Calçoene e de Ferreira Gomes, no estado do Amapá e as imagens das ações realizadas na escola com os(as) alunos(as) do 6º ano. A Imagem 32 contextualiza os momentos vivenciados na socialização dos resultados das ações pedagógicas por meio da Educação Patrimonial.

Imagem 32 – Socializando a pesquisa com a comunidades escolar



Fonte: Arquivo pessoal de Ronny Miranda (2019).

Ainda como forma de corroborar com as atividades descritas anteriormente, construí um *folder* explicativo, entregue aos demais alunos(as), professores(as), coordenação pedagógica, merendeiras, pessoal de apoio e pais, mães ou responsável de aluno(a) que estavam na escola para buscar seus filhos(as) após as aulas. A Imagem 33 apresenta o *folder* explicativo

Imagem 33 - Fôlder explicativo distribuído na escola

<p>Escola Estadual Deusolina Salles Farias Professora: Eliana Ribeiro Turma 6º ano A</p> <p>SÍTIO ARQUEOLÓGICO PACOVAL</p>  	<p>Arqueologia no Amapá O estado do Amapá possui um rico e variado patrimônio arqueológico. Entre eles podemos citar pinturas rupestres, grandes construções de pedra, monumentos como a Fortaleza e a Igreja de São José de Macapá e urnas funerárias milenares como as encontradas no sítio arqueológico do bairro Pacoval.</p>	<p>O sítio arqueológico Pacoval O sítio arqueológico Pacoval encontra-se na zona norte da cidade de Macapá, no estado do Amapá-Brasil. O topônimo Pacoval deriva de Pacobal, que significa “bananal”, referindo-se a um tipo de banana chamada Pacova.</p>
		<p>O sítio foi descoberto em 1985 durante escavações para a construção da residência do prefeito em exercício da cidade, Pinheiro Borges. No local foram encontradas urnas funerárias indígenas antropomórficas (formas humanas) e zoomórficas (formas de animais) além de outros materiais cerâmicos utilitários e artefatos líticos (pedra).</p>
	<p>Sítio de megalíticos/ Calçoene-AP Fonte: Gilmar Nascimento – GEA</p>	<p>Os materiais arqueológicos</p> 
<p>Fonte: helidapennafort.blogspot.com Macapá-AP 2019</p>	<p>Esses vestígios contam a história da ocupação humana na região do atual estado do Amapá. O arqueólogo é o profissional que se dedica a estudar esses objetos e por meio deles produz conhecimento sobre o modo de vida de diferentes grupos humanos do passado. Esse rico patrimônio inclui ferramentas em pedra lascada, polida cerâmicas de diferentes tamanhos e diversos usos o que demonstra o conhecimento refinado desses povos.</p>	<p>retirados das avenidas Piauí e Maranhão pelas arqueólogas Dirse Kern e Edithe Pereira, pesquisadoras do Museu paraense Emilio Goeldi, encontram-se no Museu Histórico do Amapá Joaquim Caetano da Silva. Obs: <u>ao encontrar vestígios arqueológicos dirija-se ao IPHAN.</u> <u>Fone: 3223 50 42.</u></p>

Fonte: Acervo pessoal de Eliana Ribeiro (2019).

Nossa intenção foi apresentar à comunidade escolar e à comunidade em geral a construção de conhecimentos a partir da tematização do Sítio Arqueológico Pacoval.

No próximo item, apresento sugestões de atividades pedagógicas as quais serão sugeridas ao(a) professor(a) de História para que possa desenvolver juntos aos seus alunos e alunas espaços de reflexões para a formação de uma consciência crítica que lute e firme a valorização do seu lugar de fala.

4.4 SUGESTÕES DIDÁTICO PEDAGÓGICAS PARA USO(S) DO SÍTIO PACOVAL NO ENSINO DE HISTÓRIA

As sugestões aqui apresentadas têm como objetivo possibilitar o uso da metodologia da Educação Patrimonial para o Ensino de História, de modo que evidencie o potencial da cultura material do Sítio Pacoval para questionamento e problematizações acerca das narrativas hegemônicas que identificam a Europa como o único polo de conhecimento possível. Para isso, neste estudo, proponho ações educativas em consonância com o que estabelece a Lei nº. 11.645/08, com o intuito de promover reflexões e atitudes sustentadas na perspectiva de educação intercultural crítica proposta por Catherine Walsh e, no conceito de práxis, constitutiva do mundo humano apontado por Paulo Freire e, assim, desmitificar e problematizar o que Saliba (1999, p. 437) chama de imagens coercitivas por serem impostas coercitivamente nos ambientes escolares, num contexto de dominação simbólica. Pois, desse modo,

[...] A verdadeira reflexão crítica origina-se e dialetiza-se na interioridade das “práxis” constitutiva do mundo humano – é também “práxis”. Distanciando-se do seu mundo vivido, problematizando-o, “descodificando-o” criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se redescobre como sujeito instaurador desse mundo da sua experiência. (FREIRE, 2017, p 20).

Os vestígios arqueológicos constituem-se em outro modo de apresentar os conteúdos dos currículos para assim transformá-los em conhecimento histórico. Pretendo, assim, que os docentes de História transponham a ilustração do livro e, por meio da experimentação, promovam estímulos com o intuito que os estudantes possam estudar e conhecer os vestígios arqueológicos dos sítios encontrados no estado do Amapá, a exemplo do sítio Pacoval. E, assim, levar os alunos a construírem hipóteses e com a ajuda

do professor a problematizarem a temática indígena em sala de aula, como estabelecido pela Lei nº. 11.645/2008.

Assim sendo, sugere-se aos professores e professoras de História um roteiro de questões a serem problematizadas no espaço escolar. Esse roteiro pretende possibilitar a construção de análises e problematizações acerca de vestígios arqueológicos encontrados em vários sítios no estado do Amapá e, também, nos museus. De modo que, os docentes e discentes estudem a etapa de confecção desses vestígios e a apropriação histórica pelos grupos humanos, além de fazer reflexões sobre sua importância na contemporaneidade, nos seus aspectos político, social, econômico e cultural, com vistas a apontar para a diversidade cultural e a valorização de diferentes modos de viver, saber e fazer.

Nesse sentido, no que se refere a proposta curricular do Estado do Amapá, especificamente, no eixo temático “*As origens do ser humano e sua chegada às Américas*” que o professor de História trabalhe de forma invertida, não excludente e antirracista o subeixo Teorias e explicações do início da existência do planeta Terra e dos seres humanos em seus tópicos: visões africana, Indígena, científica, cristã e islâmica; a jornada dos primeiros habitantes da Terra; os primeiros grupos humanos; as primeiras aldeias e cidades; o povoamento da América; a vida dos primeiros habitantes do Brasil.

À vista disso, o professor de História possa atribuir, por meio das propostas sugeridas a partir do Patrimônio arqueológico do sítio Pacoval, os protagonismos aos povos originários, dando visibilidade aos seus modos de fazer, de ser e de saber e, assim, engendrar no processo de ensino e aprendizagem contra narrativas históricas, oportunizando percorrer caminhos outros, como demonstra o **Quadro 4**.

Quadro 4 - Roteiro de questões problematizadoras

QUESTÕES
<ul style="list-style-type: none"> • Constituição do conceito de patrimônio cultural;
<ul style="list-style-type: none"> • Ocupação humana na região: diferentes povos indígenas do passado e do presente seus saberes e modos de fazer; • Conceito de representação e a representação dos povos indígenas no livro didático;
<ul style="list-style-type: none"> • Papel das mulheres, homens, crianças e idosos nas comunidades indígenas;
<ul style="list-style-type: none"> • Conceito de terra preta de índio e sua relação com os dias atuais como na agricultura familiar;
<ul style="list-style-type: none"> • Características geográficas da região do sítio Pacoval, como proximidade de lagos e estabelecer relação de importância entre a população no passado e presente;

<ul style="list-style-type: none"> • Cultura material e imaterial dos povos indígenas (rituais, confecção de artefatos entre outros);
<ul style="list-style-type: none"> • Relação entre a toponímia e as características ambientais da área do sítio;
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento da fabricação de utensílios cerâmicos (antiplásticos, pinturas, incisões, entre outros).

Concordando com Abud, Silva e Alves (2010), as problematizações poderão ocorrer após as seguintes atividades:

***Descrição do produto:** por meio de ações, como observação, manipulação, mediação e inferência, podem ser determinadas várias características do artefato arqueológico como por exemplo, cor, forma, material, incisões, entre outras. Junto a essas ações os alunos e alunas podem elaborar um registro escrito ou imagético (desenhar, fotografar ou mesmo filmar o artefato);

***Investigação das etapas do processo:** os alunos(as) podem levantar hipóteses a respeito da fabricação do artefato (como foi produzido, que tipos de ferramentas foram utilizadas na sua produção, quantas e quais atividades foram desenvolvidas para sua execução, entre outras) aliadas às pesquisas em várias fontes como Documentários, revistas, vídeos entre outros.

***Hipóteses a respeito da concepção do projeto:** após as etapas já descritas, os alunos(as) têm condições de levantar hipóteses em relação à finalidade para qual o artefato arqueológico foi feito;

***Comparação entre artefatos de diferentes temporalidades:** permite a constatação de mudanças e permanências de artefato no que se refere ao material de fabricação, peso, tamanho, forma, função, tecnologia. (ABUD, SILVA e ALVES, 2010, p. 119).

Desse modo, o uso do patrimônio arqueológico no Ensino de História permite a mobilização para novas concepções históricas, como a manipulação da história indígena presentes no discurso colonialista que romantiza, falseia, oblitera presenças outras no livro didático o que nos remete à necessidade ainda presente e crescente de ler criticamente o mundo.

4.5 INTERFACES DO USO DO DOCUMENTÁRIO NO ESPAÇO ESCOLAR

Todas as ações didático pedagógicas realizadas em sala de aula e fora do espaço escolar foram utilizadas para compor a produção de um Documentário, guia dos procedimentos que os docentes podem desenvolver a partir da investigação e problematização da temática indígena na escola.

Escolhi fazer um Documentário porque o uso de diferentes fontes e novas linguagens no Ensino de História têm contribuído para potencializar a relação entre ensino e aprendizagem do conhecimento histórico, destarte ampliando o campo metodológico do professor e da professora de História, pois

[...] pode-se entender que, quando se fala em diferentes linguagens, consideramos os muitos produtos culturais, criados por nossa sociedade, e que fazem parte, portanto, do nosso cotidiano. São os elementos que nos rodeiam e nos ajudam a construir opiniões e saberes. Tem-se, portanto, que, quando falamos de novas linguagens, estamos considerando imagens, músicas, literatura, programas de televisão, filmes, desenhos animados/animações, programas de rádio, elementos da cultura material, patrimônio cultural (material e imaterial), internet (sites, redes de relacionamento, etc.), jogos eletrônicos, etc. Reforço que cada um desses elementos deve ser visto como meio para provocar situações de aprendizado, não são, portanto, o fim da atividade, mas um modo para que um dado assunto seja problematizado e percebido. (OLIVEIRA, 2012. p. 269)

Por conseguinte, a produção de um Documentário para apresentar o produto do TCM visou criar formas de procedimentos pedagógicos para que outros(as) professores e professoras possam criar seus próprios caminhos, no sentido de dar protagonismos à diversidade cultural e, assim, problematizar e ampliar por meio da interculturalidade crítica o horizonte cultural de alunos e alunas, oportunizando, nesse sentido, ao educando(a) a construção de sua própria posição em relação ao tema abordado.

Portanto, faço aqui algumas reflexões acerca dos bastidores que envolveram a produção fílmica para que os docentes de História possam compreender as dinâmicas implícitas e explícitas de sua elaboração. Assim, sobre o gênero fílmico Documentário ressalta-se a importância da leitura de alguns intelectuais que discorrem sobre o tema, a fim de que se possa compreender alguns processos para além da película. Bill Nichols (2005) evidencia que:

Os Documentários mostram aspectos ou representações auditivas e visuais de uma parte do mundo histórico. Eles significam ou representam os pontos de vista de indivíduos, grupos ou instituições. Também fazem representações, elaboram argumentos ou formulam suas próprias estratégias persuasivas, visando convencer-nos a aceitar suas opiniões. Quanto desses aspectos da representação entra em cena e varia de filme para filme, mas a ideia de representação é fundamental para o Documentário.

[...] As “pessoas” são tratadas como *atores sociais*: continuam a levar a vida mais ou menos como fariam sem a presença da câmera. Continuam a ser atores culturais e não artistas teatrais. [...] Seu valor reside não nas

formas pelas quais disfarçam ou transformam comportamento e personalidades habituais, mas nas formas pelas quais comportamento e personalidade habituais servem às necessidades do cineasta. (NICHOLS, 2005, p. 30-31, grifos do autor).

Outra característica importante a saber para este estudo, são as contribuições de Marc Ferro (2010). Esse autor aponta para as possibilidades analíticas da realidade histórica do contexto de produção do gênero filme, isto é, uma produção fílmica não mostra somente o que está visível na tela. Essa constatação permite ao professor de história, aos moldes colocados por Ferro (2010), uma contra análise da sociedade, já que proporciona um olhar transcendente à tela, em direção ao contexto histórico de sua produção.

Desse modo, os docentes de História podem problematizar questões acerca do que está sendo proposto na tela e questões políticas, sociais, culturais e econômicas em torno do contexto histórico em que fora produzido. Nesse sentido, o produto desta pesquisa concorda com Saliba, ao dizer que “[...] construir a história na narrativa fílmica pode implicar inclusive, destruir significados estáveis, desmontar sentidos estabelecidos, desmistificar ilusões ou mitos já cristalizados”, (2017, p.120), ou como nos ensina Paulo Freire:

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida que lutar por ela significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus “proprietários” exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões. Quando descobrem em si o anseio por libertar-se, percebe que este anseio somente se faz concretude na concretude de outros anseios. (FREIRE, 2017, p. 47).

Destarte, optou-se pelo gênero fílmico Documentário para apresentação da proposta metodológica de Educação Patrimonial, por considerá-lo um recurso portentoso no processo de formação de um olhar duplamente crítico a partir da análise do que está sendo apresentado e do que foi vivenciado em sala de aula ou fora dela. Por traz da produção do Documentário, professores(as) e alunos(as) foram sensibilizados e mobilizados a exercitarem um olhar crítico e problematizador sobre a temática indígena, por meio de procedimentos metodológicos que configuraram ações pedagógicas contrárias a centralidade eurocêntricas das propostas curriculares.

Assim, todas as ações de Educação Patrimonial desenvolvidas no ambiente escolar ou fora dele contaram com a presença do cinegrafista Ronny Miranda. Essas ações compuseram-se em vários momentos de filmagens internas e externas como as que ocorreram na escola, nos Museus, área do sítio arqueológico Pacoval e no estúdio.



Vale mencionar que, no estúdio as ações foram pautadas nas filmagens de minha participação como apresentadora e narradora no documentário. Outra ação foi a de edição desse material fílmico que contou também com a minha participação, nesse processo de gravação e edição do documentário, os percalços foram inevitáveis entre eles e o mais grave foi a pandemia ocasionada pelo Coronavírus que postergou muitas etapas dilatando o prazo de sua finalização.

Para acompanhar o vídeo documentário elaborou-se um encarte colaborativo com questões propositivas para professores e professoras de História no sentido de orientar ações pedagógicas, com o patrimônio arqueológico como forma de inserir a temática indígena no Ensino de História como preconiza a Lei Federal nº 11.645. Para acessar o documentário utilize este link: <https://youtu.be/uQ0AWqmeDJE>. A Imagem 32 apresenta o encarte colaborativo.

Imagem 34 - Encarte colaborativo

ENCARTE COLABORATIVO



As sugestões aqui apresentadas têm como objetivo possibilitar o uso de metodologias para o Ensino de História, que evidenciem o potencial da cultura material do sítio do Pacoval para questionamentos e problematizações acerca de narrativas hegemônicas que identificam a Europa como polo de conhecimento universal. Nesse âmbito, as ações educativas visam corroborar com o que preconiza a Lei nº 11.645/08 e por meio dela promover reflexões, atitudes e procedimentos sustentados nas perspectivas emancipadoras de Paulo Freire e na educação intercultural crítica proposta por Catherine Walsh (2009) centrada na Pedagogia Decolonial e assim desmitificar e problematizar o que Saliba (1999, p. 437) chama de imagens coercitivas por serem impostas coercitivamente nos ambientes escolares. Desse modo,

[...] A verdadeira reflexão crítica origina-se e dialetiza-se na interioridade das “práxis” constitutiva do mundo humano – é também “práxis”. Distanciando-se do seu mundo vivido, problematizando-o, “descodificando-o” criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se redescobre como sujeito instaurador desse mundo da sua experiência, (FREIRE, 2017, p 20).

Nesse contexto, entende-se os vestígios arqueológicos do estado do Amapá constitutivos de modos outros de apresentar conteúdos históricos ao transformá-los em conhecimentos históricos. Nesse sentido, almeja-se que o(a) professor(a) de História transponha a ilustração do livro didático e por meio da experimentação com os vestígios arqueológicos alunos e alunas possam construir hipóteses e problematizar invisibilidades e silenciamentos de povos, saberes e culturas outras, como a indígena.

Assim sendo, o quadro abaixo sugere aos professores e professoras alguns tópicos de problematização:

<ul style="list-style-type: none"> • Constituição do conceito de patrimônio cultural; 	 
<ul style="list-style-type: none"> • Ocupação humana na região: diferentes povos indígenas no passado e no presente seus saberes, modos de fazer e de ser; • Conceito de representação e a representação dos povos indígenas no livro didático; 	
<ul style="list-style-type: none"> • Papel das mulheres, homens, crianças e idosos na comunidade indígena; 	
<ul style="list-style-type: none"> • Conceito de terra preta de índio e sua relação com os dias atuais como na agricultura familiar; 	
<ul style="list-style-type: none"> • Características geográficas da região do sítio Pacoval como a proximidade de lagos e estabelecer relação de importância entre a população no passado e presente; 	
<ul style="list-style-type: none"> • Cultura material e imaterial dos povos indígenas (rituais, confecção de artefatos cerâmico, cestarias, pintura corporal, entre outros); 	
<ul style="list-style-type: none"> • Relação entre a toponímia e as características ambientais da área do sítio arqueológico; 	
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos que envolvem a fabricação de utensílios cerâmicos (antipláticos, pinturas, incisões, entre outros). 	

“O patrimônio é usado não apenas para simbolizar, representar ou comunicar, ele é bom para agir. Ele de certo modo constrói, forma pessoas” (Gonçalves, 2003).

Fonte: Construção de Eliana Ribeiro (2020).

CONSIDERAÇÕES

Esse estudo aponta para a necessidade em suplantarmos epistemologias e estruturas de poder eurocêntricas que desvalorizam histórias outras tão presentes no ensino de História, nas escolas públicas e particulares. Ainda são visíveis atitudes e procedimentos pedagógicos que desconectam as áreas do conhecimento, embasadas no vício curricular de aprovar ou reprovar o aluno ou orientá-lo para o ENEM, como início e fim principal da educação. Na concepção de Paulo Freire, na educação bancária alunos e alunas são semelhantes a recipientes a serem “enchidos” pelo professor (FREIRE, 2017, p.80).

Percebe-se o quão urgente é utilizar metodologias no espaço escolar que introduzam as agências de povos como os indígenas com suas cosmologias, seus saberes de pajelança, das plantas, da confecção de seus utensílios. Em outras palavras, de seus modos de fazer e de viver no passado e no presente, evidentes nos vestígios arqueológicos do sítio Pacoval, pois permite que homens e mulheres “vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham.” (FREIRE, 2017, p. 100).

Vale dizer que procedimentos metodológicos outros constituem-se em desafios diante das resistentes engrenagens de dominação ocasionadas pela trilogia modernidade/colonialidade/subalternidade, visto que essas engrenagens estão imersas na educação escolar, nos livros didáticos, nos currículos e nos cursos de formação de professores de História.

Deste modo, esse estudo apresenta uma metodologia de Educação Patrimonial com o intuito de conduzir professores e professoras a mudanças significativas em seu fazer pedagógico. Com o objetivo de mostrar que os caminhos da transformação se fazem pelas beiradas, a fim de provocar fricções, brechas e fissuras por meio das in-surgências, re-existência e re-vivências dos sujeitos históricos, como alerta Walsh (2009).

Entende-se, assim, que a construção do conhecimento histórico na sua totalidade ocorre quando alunos e alunas são instigados a refletir criticamente sobre a sociedade em que vivem por meio do exercício de uma “Leitura de Mundo” mais profunda, como preconiza Paulo Freire (2017).

Desse modo, sustento o argumento que elementos que fazem parte da História Local dos alunos(as), como o Patrimônio Arqueológico do Sítio Pacoval são instrumentos para a construção de uma História mais plural e menos homogênea. Nesse sentido, a realização de atividades com o patrimônio arqueológico possibilita a inserção da temática indígena na sala de aula numa vertente contrária àquelas apresentadas no livro didático,

além disso, corrobora para implementação efetiva da Lei nº 11.645 por meio de pedagogias decolonizantes de pensamentos e corpos.

Espero, dessa forma, que o docente ao se apropriar da proposta metodológica de Educação Patrimonial, aqui apresentada, percorra caminhos outros por meio de didáticas emancipatórias capazes de desconstruir narrativas que empobrecem a realidade histórica, que estabelecem concepções maniqueístas que resumem a História ensinada ao branco que domina e a negros e indígenas escravizados e restritos à subserviência.

Nesse sentido, alunos e alunas do 6º ano que ainda estão se reconhecendo como sujeitos históricos constituem-se em fonte de disseminação, de ressignificação, de contraposição nos seus movimentos cotidianos. E, por meio do princípio da alteridade, esses estudantes podem reconhecer a existência de outros sujeitos e suas singularidades culturais, suas subjetividades, suas maneiras de ser e de viver.

Portanto, creio que as práticas educativas que abarquem estratégias diferenciadas de ensino aprendizagem podem contribuir para a formação de sujeitos críticos que reconhecem e resistem aos padrões de poder por meio de atitudes e procedimentos de negação à subalternidade.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. **A construção de uma Didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino**. História, São Paulo: UNESP, n° 22(1), p. 183-193, 2003.

_____. A História nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, Ana Maria, GASPARELLO, Arlette e MAGALHÃES, Marcelo (Orgs). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Editora: Mauad X. Rio de Janeiro: 2007.

_____. **A Guardiã das Tradições: a História e o seu código curricular**. Educar em revista, n. 42, p. 163-171, out./dez. Editora UFPR, Curitiba: 2011.

_____. Currículos de História e Políticas Públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. p. 28-41. Edição 12, Editora Contexto, São Paulo: 2017.

ABUD, Kátia, SILVA; André e ALVES, Ronaldo. **Ensino de História**. Editora Cengage Learning, São Paulo: 2013.

ALMEIDA, Adriana; VASCONCELLOS, Camilo. Por que visitar Museus. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. p. 104-116. Edição 12. Editora Contexto, São Paulo: 2017.

ALMEIDA, Márcia B. Nossa Herança Comum: Considerações Sobre a Educação Patrimonial na Arqueologia Amazônica. In: PEREIRA, Edithe e GUAPINDAIA, Vera. (Orgs) **Arqueologia Amazônica**. Vol. 2, Editora MPEGD, Belém: 2010.

_____. Arqueologia e Educação. In: BARRETO, Euder Arrais et. Al. **Patrimônio Cultural e Educação: artigos e resultados**, p. 57-66, Goiânia: 2008.

AMAPÁ (Estado). SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO AMAPÁ (Seed). **Referencial Curricular Amapaense**, Seed, Macapá: 2018.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO AMAPÁ (Seed). **Plano Curricular da Educação Básica do Estado do Amapá**. Seed, Macapá: 2016.

_____. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (CEE). **Resolução 56**. 2015.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, n. 11, ago., p.89-117, 2013.

BARCA, Isabel. Aula oficina: do projeto à avaliação. In: BARCA, Isabel (Org.), **Para uma Educação Histórica de Qualidade**. Atas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica, p. 131-144, Braga CIED. Universidade do Minho: 2004.

BASTOS, Rossano Lopes. O Papel da Arqueologia na Inclusão Social. In: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. v. 33, p. 289-303, 2007.

BASTOS, Cecília M. C. B.; SILVA, Jackeline S. M. Inclusão das histórias afro-brasileira, africana e indígena nos currículos da educação básica do Amapá: Uma análise do plano curricular de 2009. In: JOSÉ DA SILVA, Giovani; MEIRELES, Marinelma C. (Org.). **A Lei 11645/2008: Uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades**. p. 111-132, Editora Appris, Curitiba: 2019.

BHABHA, HOMI K. **O local da cultura**. Editora UFMG, Belo Horizonte: 2007.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org) **O Saber Histórico na sala de aula**. p. 69-90. Editora Contexto, São Paulo: 2017.

_____, Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe (Org) **O Saber Histórico na sala de aula**. p. 11-27. Editora Contexto, São Paulo: 2017.

_____, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5º Edição. Editora Cortez, São Paulo: 2018.

BLOCH, Marc. **Apologia da História, ou ofício do historiador**. Tradução A. Telles, Jorge Zahar, Rio de Janeiro: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (Terceira Versão). Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 18.03.2020.

_____. Lei nº 11.645/08, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 11 jan. 2008.

_____. Lei nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 10 jan. 2008.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1996.

BOSI, Ecléa. O Patrimônio Histórico revisitado. *In: BITTENCOURT, Circe (Org.). O Saber Histórico na Sala de Aula.* p. 130-135. 12ª Edição. Editora Contexto, São Paulo: 2017.

CAIMI, Flavia. O que precisa saber um professor de História? *In: Revista Brasileira de Educação. História e Ensino de História.* Londrina, v.2, p.105-124, jul./dez.2015.

_____. A licenciatura em história frente às atuais políticas públicas de formação de professores: um olhar sobre as definições curriculares. *In: Revista Latino-Americana de História*, v.2, n. 6, ago. 2013.

_____. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre o ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *In: Tempo*, v. 11, n. 21, p. 17-32, jun. 2006.

CABRAL, Mariana Petry; SALDANHA, João D.M. **Primeiro Relatório do Programa de Resgate Arqueológico no Campus Marco Zero da Universidade Federal do Amapá.** Dissertação. Universidade Federal do Amapá: 2009.

_____. Um sítio, múltiplas interpretações: o caso do chamado “Sthonehenge do Amapá”. *In: Revista de Arqueologia*, v.22, n.1, jan-jul., p. 115-123, 2009.

_____. Paisagens Megalíticas na Costa Norte do Amapá, *In: Revista de Arqueologia*, v.1, nº 21, p. 9-26, 2008.

CABRAL, Mariana Petry; SALDANHA, João Darcy de Moura; COSTA LEITE, Lúcio Flávio Siqueira. Um Breve Panorama sobre a Arte Rupestre no Amapá. *In: Revista Habitus - Revista do Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia*, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 425-448, fev. 2019.

CANDAU, Vera; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *In: Revista Diálogo Educação.* Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./ abr. 2010.

CANDAU, Vera. **Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas.** Educação (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.

CAPELATO, Maria Helena; MORETTIN, Eduardo; NAPOLITANO, Marcos; SALIBA, Elias Thomé. **História e cinema: dimensões históricas do audiovisual.** Editora Alameda. São Paulo: 2007.

CARNEIRO, Carla Gibertoni; NEVES, Eduardo Góes. **Guia temático: programa de educação patrimonial do levantamento arqueológico do gasoduto Coari-Manaus.** [S.l: s.n.], 2008.

CERRI, Luis Fernando. A formação de professores de História no Brasil: antecedentes e Panorama atuais. **Histórias, histórias**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 167-168, 2013.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações.** p. 13-67, 2ª Edição. Editora Difel, Lisboa: 2002.

CHOAY, Françoise. **A Alegoria do Patrimônio**. Tradução Luciano Vieira Machado. 6ª Edição. Editora Estação Liberdade (UNESP), São Paulo: 2017.

CHUVA, Márcia. **Por uma História da noção de Patrimônio Cultural no Brasil**. In: Revista do Patrimônio Histórico Artístico Nacional. n° 34, p. 147-165, 2012.

COELHO, Mauro Cezar. **A educação dos índios da Amazônia do século XVIII. Uma opção laica**. In: Revista brasileira de história da educação n° 18 set./dez. p. 95-118, 2008.

COLARES, Anselmo Alencar. **Colonização, Catequese e Educação no Grão-Pará**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Fev. 2003.

COSTA, Jucilene Amorim.; 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.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de outro modo: el programa de investigación de modernidade/colonialidad latino-americano. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 01, p. 51-86, enero-diciembre de 2003.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. **Aprendendo História: reflexão e ensino**. 2ª Edição. Editora FGV, Rio de Janeiro: 2013.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. Editora Paz e Terra, São Paulo: 2010.

FIGUEIRA, Cristina Aparecida Reis, GIOIA, Lilian de Cássia Miranda. **Educação Patrimonial no Ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental: conceitos e práticas**. Edições SM, São Paulo: 2012.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Interculturalidade, Identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais**. In: Série-Estudos, n° 37, p. 89-106, Campo Grande: jan./jun.2014.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil**. 3ª Edição. Editora UFRJ/Iphan, Rio de Janeiro: 2009.

FREINET, C. **Para uma Escola do Povo**. Tradução: Eduardo Brandão. Editora Martins Fontes, São Paulo: 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 63ª Edição. Editora Terra e Paz, Rio de Janeiro: 2017.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57ª Edição. Editora Terra e Paz, Rio de Janeiro: 2018.

_____. **Educação e Mudança**. 38ª Edição. Editora Terra e Paz, Rio de Janeiro: 2018.

FUNARI, P.P de A. **Arqueologia**. Editora Contexto, São Paulo: 2003.

GADOTTI, Moacir. **Interdisciplinaridade – atitude e método**. 1999. Disponível em: http://www.paulofreire.org/moacir_gadotti/artigos/portugues/filosofia_da_educacao. Acesso em: 20/09/2020.

GALLOIS, Dominique; GRUPIONI, Denise. **Povos Indígenas no Amapá e Norte do Pará: quem são, onde estão, quantos são, como vivem e o que pensam?** Iepé: 2003.

GAMBIM JUNIOR, Avelino. **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). Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro: 2016.

GUIMARÃES, Selva. **Ensinar e Aprender História: formação, saberes e práticas**. org. Campinas, Editora Alinea, São Paulo: 2009.

_____, Selva. **A História na Educação Básica: Conteúdos, Abordagens e Metodologias**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, nov. 2010.

GUIMARÃES, Selva; SILVA, Marcos. **Ensinar História no século XXI: Em busca do tempo entendido**. 4ª Edição. Editora Papirus, Campinas:2012.

GOODSON, Ivor Frederick. **A construção social do currículo**. Editora Educa. Lisboa: 1997.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. O Patrimônio como categoria de pensamento. *In*: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (orgs). **Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos**. Editora DP&A, Rio de Janeiro: 2003.

GRUNBERG, Evelina. Educação Patrimonial: trajetórias. *In*: BARRETO, Euder Arrais et. al. **Patrimônio Cultural e Educação: artigos e resultados**, p. 37-41, Goiânia: 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7ª Edição. Editora DP&A, Rio de Janeiro: 2002.

HARTOG, François. **Tempo, História e a Escrita da História: a ordem do tempo**. Revista de História, nº 148, p. 9-34, 1º, 2003.

HORTA, M. de L.P. Educação Patrimonial. *In*: BARRETO, Euder Arrais et. al. **Patrimônio Cultural e Educação: artigos e resultados**, p. 15- 21, Goiânia: 2008.

HORTA, M. de L. P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/Museu Imperial, 1999.

JORNAL DO AMAPÁ. Macapá/AP. **Sphan interdita sítio arqueológico do Pacoval**. 1986.

JORNAL DIÁRIO DO PARÁ. Belém/Pa. **Sítio arqueológico descoberto em Macapá.** Caderno 2, p. 8, 1986.

JORNAL O LIBERAL. Belém/Pa. **Descoberto um sítio arqueológico em Macapá.** caderno 1, p. 10, 1985.

_____. **Pesquisadores salvam urnas pré-histórica.** Caderno 1, p. 5, Belém: 1986.

JOSÉ DA SILVA, Giovani; MEIRELES, Marinelma Costa. Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículo, formação docente e livros didáticos. **Crítica Histórica**, v.8, n. 15, p. 7 – 30, jul. 2017.

JOSÉ DA SILVA, Giovani; COSTA, da Anna Maria Ribeiro F. M. **Histórias e Culturas indígenas na Educação Básica.** Editora Autêntica Editora, Belo Horizonte: 2018.

JOSÉ DA SILVA, Giovani. Razão e sensibilidade no Ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos à luz da Lei nº 11.645/2008. In: JOSÉ DA SILVA, Giovani e MEIRELES, Marinelma Costa (Orgs). **A Lei 11.645/2008: uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades.** p. 215 – 236, Editora Appris, Curitiba: 2019.

KERN, Dirse; PEREIRA, Edithe. **Relatório de Viagens para Macapá.** Museu Paraense Emílio Goeldi. Divisão de Arqueologia. 1985.

KERN, Dirse; PEREIRA, Edithe e VERÍSSIMO, César. **Projeto Salvamento Arqueológico Pacoval.** Museu Paraense Emílio Goeldi. Departamento de Ciências Humanas. Área de Arqueologia. 1986a.

_____. Nota sobre o salvamento arqueológico do sítio AP MA-03, Pacoval, Amapá- Ap. In: **Revista do Centro de Estudos e Pesquisas Arqueológicas.** V 5. p. 55-67: 1986b.

KORNIS, Mônica. **Cinema, Televisão e História.** Tradução Jorge Zahar, Editora, Rio de Janeiro: 2008.

LE GOFF, Jacques. **Memória e História.** p. 419-477. Editora Unicamp, Campinas: 2003.

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.** Dissertação. Universidade Federal do Amapá: 2014.

MARCOS, A da Silva. **História: o prazer em ensino e pesquisa.** Editora Brasiliense, São Paulo: 2003.

MARCOS, A da Silva e FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar História no Século XXI: em busca do tempo entendido.** 4ª Edição. Editora Papirus, Campinas: 2012.

MARTINS, Dilamar Cândida. Patrimônio arqueológico e educação patrimonial. In: **Patrimônio Cultural e Educação: artigos e resultados.** p. 66-76, Goiânia: 2008.

MEINERZ, Carla. Estereótipo. *In: Dicionário de Ensino de História*. FGV Editora, Rio de Janeiro: 2019.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade *em* política. *In: Cadernos de Letras da UFF*. Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, p. 287-324, 2008.

_____. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Editora Clacso, Buenos Aires: 2005.

_____. **Histórias locais/Projetos globais**. Editora da UFMG, Belo Horizonte: 2003.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias da Aprendizagem**. Editora Pedagógica Universitária, 2ª Edição, CIDADE: 2018.

MORTARI, Claudia e WITTMANN, Luisa Tombini. O equilíbrio de histórias: experiências no ensino de história por meio de narrativas africanas e indígenas. *In: A Lei 11.645/2008: uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades*. p. 17-40, Editora Appris, Curitiba: 2019.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borba**. CRV, Curitiba: 2016.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. *In: Revista Brasileira de História*, v.13, n. 25-26, p. 143-162, set. 92/ago, São Paulo: 1993.

NEVES, Eduardo Góes. **Arqueologia da Amazônia**. Editora Zahar. Rio de Janeiro: 2006.

_____. O rio Amazonas: fonte de diversidade. *In: Revista Del Museo de La Plata*. 4(2), p. 385-400. Disponível em: <https://doi.org/10.24215/25456377e082>, 2019. Acesso em: 20/03/2020.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao Documentário**. Papirus. Campinas: 2005.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto História: Revista de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP, nº. 10, p.8-28, São Paulo: 1993.

NUNES FILHO, Edinaldo. **Pesquisas Arqueológicas no Amapá**. 2ª Edição. Ver. E ampl. B-A-BÁ, Macapá: 2005.

OLIVEIRA, Almir Felix Batista de. Sujeitos da história, sobrevivências da memória. *In: Espaços da história, espaços de identidades: ensino, memória e patrimônio*. Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal: 2009.

_____. **Patrimônio Cultural na sala de aula.** VIII Encontro Perspectivas do Ensino de História e III Encontro Internacional de Ensino de História, vol. 1, Anais do Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História. Unicamp. Campinas: 2012.

_____. **O patrimônio cultural e os livros didáticos de História ou de como se constrói o sentimento de pertencimento (Brasil - 2000-2015).** Tese de doutoramento. Programa de Estudos Pós-Graduados em História, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2016.

OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de. “Novas” e “Diferentes” Linguagens e o Ensino de História: construindo significados para a formação de professores. *Entre Ver*, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 262-277, jan./jun. 2012.

PAIM, Elison Antonio; PICOLLI, Vanessa. **Ensinar história regional e local no ensino médio: experiências e desafios.** Editora História & Ensino, Londrina: 2007.

_____. Do formar ao fazer-se professor. *In*: Monteiro, Gasparello e Magalhães. Orgs **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas.**, p. 157-171. Editora Mauad X, Rio de Janeiro: 2007.

PALERMO, Zulma. **Para uma Pedagogia Decolonial.** Editora Ciudad Autónoma, Buenos Aires: 2014.

PARDI, Maria Lúcia Franco; SILVEIRA Odete. **Amapá: Patrimônio, Gestão Estadual e Pesquisas.** XXI Congresso da Sociedade Brasileira de Arqueologia. Campo Grande. Simpósio Arqueologia Amazônica: 2005.

PAULA, Benjamin Xavier. O Ensino de História e Cultura da África e Afro-Brasileira: da experiência e reflexão. *In*: GUIMARÃES, Selva. **Ensinar e Aprender História: formação, saberes e práticas.** org., p. 171-198. Editora Alínea, Campinas: 2009.

PEDROSA, Pérola. **Descoberta: jovem estudante amapaense encontra artefato arqueológico no quintal de sua casa.** p. 4, A Gazeta, Folha Camarim, Macapá: 13 de junho, 2010.

PEREIRA, Edithe. (2004). Três sítios com arte rupestre no Amapá, Brasil. *In*: **Revista Do Museu De Arqueologia E Etnologia**, (14), p. 367-377, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2448-1750.revmae>. Acesso em: 06/04/2020.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural.** 2ª Edição. Editora Autêntica, Belo Horizonte: 2014.

POLLACK, Michel. **Memória e Identidade Social.** Estudos Históricos. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/>. Acesso em: 07/008/2020.

POULOT, Dominique. **Uma história do patrimônio no Ocidente.** Editora Estação Liberdade, São Paulo: 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Editora CLACSO, Buenos Aires: 2005.

RÉGNIER, Jean Claude. **Auto- Avaliação na prática pedagógica**. Revista Diálogo Educacional. V.3, nº 6, p. 53 – 68, maio/agosto, 2002.

RIBEIRO, Eliana. **A escola e sua relação com o Patrimônio Arqueológico**. Monografia. Universidade Federal do Amapá, Macapá: 2010.

RUBIN, Júlio Cezar Rubin de e DA SILVA, Rosiclér Theodoro (Orgs.). **Geoarqueologia**. Editora PUC, Goiânia: 2013.

SABINO, Elianne Barreto. Assistência e a Educação das meninas desvalidas no colégio Nossa Senhora do Amparo na Província do Grão-Pará (1860-1889). *In*: FRANÇA; LOBATO; NERY (Orgs.). **História da educação na Amazônia: múltiplos sujeitos e práticas educativas**. p. 91-105, CRV, Curitiba: 2018.

SALIBA, Elias Thomé. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo das imagens. *In*: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. p. 117-127. Editora Contexto, São Paulo: 2017.

_____, Elias Thomé. As imagens canônicas e o ensino de história. **Encontro Perspectiva do Ensino de História**, p. 434-451. Anais Aos quatro ventos. 3º Edição. Curitiba: 1999.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A História das Ideias de Paulo Freire e a Atual Crise de Paradigmas**. Editora Universitária, João Pessoa: 1999.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de História Local e os desafios da formação da Consciência Histórica. *In*: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette e MAGALHÃES, Marcelo. **Ensino de História.: sujeitos, saberes e práticas**. p. 187-198, Editora Mauad X FAPERJ, Rio de Janeiro: 2007.

_____. **História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização**. **Revista História da Educação**, v. 16, n. 37, p. 73-91, maio/ago. Porto Alegre: 2012.

_____. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. *In*: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O Saber Histórico na sala de aula**. p. 54-66. Editora Contexto, São Paulo: 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Editora Vozes, Petrópolis: 1995.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 3º Edição. Editora Autêntica, Belo Horizonte: 2019.

SOUZA, Éder Cristiano de. **Formação de professores em História: desafios e perspectivas para a redefinição da relação teoria e prática**. Revista Acadêmica Licência & acturas. Ivati. V.3, n.2. p. 85-92. jul./dez.,2015.

SOUZA, Luciana Christina Cruz e. Patrimônios possíveis: modernidade e colonialidade no campo do patrimônio. **Revista Transversos. “Dossiê: Vulnerabilidades: pluralidade e cidadania cultural”**. p. 326-348, nº. 09, ano 04, Rio de Janeiro: 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2ª edição, Editora Vozes, Petrópolis, 2002.

WALHS, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existire re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. p. 12-42. Editora 7 Letras, Rio de Janeiro: 2009.