

ARTIGO | *PAPER*

**À BEIRA DO RIO E À MARGEM DA HISTÓRIA:
(RE)OCUPANDO ESPAÇOS ATRAVÉS DA ETNOEDUCAÇÃO
PATRIMONIAL E DA REEXISTÊNCIA DE UMA COMUNIDADE
QUILOMBOLA NO GUAPORÉ AFRO-AMAZÔNICO**

***ON THE MARGINS OF THE RIVER AND OF HISTORY ITSELF:
(RE)OCCUPYING SPACES THROUGH HERITAGE ETHNO-
EDUCATION AND THE RE-EXISTENCE OF A QUILOMBOLA
COMMUNITY IN AFRO-AMAZONIAN GUAPORÉ***

Louise Cardoso de Mello^a

^a Arqueóloga e doutora em História Social pela Universidade Federal Fluminense em cotutela com a Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. E-mail: louise_ribeiro@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2009-5724>

RESUMO

Este artigo apresenta a segunda fase da iniciativa de etnoeducação patrimonial *Por um Museu do Forte Vivo* desenvolvida no âmbito do projeto de arqueologia comunitária junto aos discentes quilombolas do Forte Príncipe da Beira (Costa Marques/RO) com a retomada do ensino presencial. Após receber o reconhecimento do IPHAN mediante o Prêmio Luiz de Castro Faria 2022, o projeto tem agora a oportunidade de testar algumas das lições aprendidas em tempos pós-pandêmicos. Os resultados dessa abordagem metodológica são problematizados no marco conceitual da Arqueologia da Reexistência e no contexto mais amplo dos Estudos Afro-Latino-Americanos, inserindo-se no debate acerca da multivocalidade/plurivocalidade nos processos de patrimonialização e disputa de memórias.

PALAVRAS-CHAVE

Forte Príncipe da Beira, Museu Nacional, etnoeducação patrimonial, comunidades quilombolas, Arqueologia da Reexistência.

ABSTRACT

This paper aims to present the second phase of the heritage ethno-education initiative *Por um Museu do Forte Vivo* developed as part of the community archaeology project with students from the Forte Príncipe da Beira maroon-descendant community, in southwest Amazonia, once face-to-face learning was resumed. After being recognized with IPHAN's Luiz de Castro Faria 2022 Award, the lessons learned in the first stage of the project during the pandemic have now been applied and tested in a post-covid context. The results of this methodological approach are problematized within Archaeology of Re-existence's conceptual framework and in the broader context of Afro-Latin-American Studies, addressing the debate on multivocality/plurivocality in the processes of patrimonialization and memory dispute.

KEYWORDS

Príncipe da Beira Fortress, heritage ethno-education, maroon-descendant communities, National Museum of Brazil, Archaeology of Re-existence.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

MELLO, Louise Cardoso de. À beira do rio e à margem da história: (Re)ocupando espaços através da etnoeducação patrimonial e da reexistência de uma comunidade quilombola no Guaporé afro-amazônico. *Cadernos do Lepaarq*, v. XX, n.40, p.107-124, Jul-Dez. 2023.

NUESTRA AMÉRICA AFROLATINA E NOSSA AMEFRICANIDADE

Nas duas últimas décadas, a esfera acadêmica observou o deslocamento, ou melhor, a expansão dos centros da diáspora africana para regiões da América Latina antes vistas como periféricas. Embora a Arqueologia da Diáspora Africana tenha construído um robusto repertório de pesquisas nas Américas, estudos sistemáticos que versam sobre a presença de africanos e afrodescendentes ainda são escassas em regiões do Pacífico e da Amazônia, salvo algumas exceções (COSTA 2016; MANTILLA 2016; BALANZÁTEGUI 2017; MENEZES 2020; CARDOSO DE MELLO 2023).

Cada vez mais em sintonia com os movimentos negros e indígenas, entre outros, a produção acadêmica vem construindo uma relação de reciprocidade com os principais debates e reivindicações sociais, derrubando fronteiras disciplinares, e pouco a pouco, as nacionais, sob o crescente chapéu do campo multidisciplinar dos Estudos Afro-Latino-Americanos.

Apesar da florescente produtividade e colaboração acadêmica entre continentes, sobretudo entre o Norte e o Sul globais, uma limitação resiliente do campo é o (restrito) diálogo entre a literatura especializada anglo-saxã e aquela produzida no restante da América e na Península Ibérica ou, até mesmo, entre o Brasil e a América Hispânica. Fruto dessa insuficiência dialógica é o próprio estranhamento do conceito de “América Afro-Latina” no Brasil.

Uma pesquisa sobre identidades regionais realizada em 2015 em sete países latino-americanos¹ (ONUKI et al. 2016) revelou que, contrariamente à tendência geral observada, somente 4% dos brasileiros se identificavam como latino-americanos. No entanto, os esforços por entender a alienação da identidade latino-americana no Brasil enfocam mais em suas causas do que em suas implicações. O Brasil “não latino-americano” se apoia em suas proporções continentais, suas particularidades históricas e nas diferenças do seu processo de independência com respeito aos demais países da região (BETHELL 2010), em vez de se concentrar nas experiências compartilhadas de exploração colonial e dominação sociorracial por suas elites no processo de construção de nações independentes.

O referido estudo também mostrou que embora os brasileiros não compartilhem a latino-americanidade de seus vizinhos, eles sim consideram o Brasil como líder latino-americano. Porém, situar o Brasil na América Latina não deveria ser uma mera questão de geopolítica. Recentemente, os conceitos de colonialidade e decolonialidade têm ganhado mais e mais ressonância no Brasil como fios condutores de uma trajetória compartilhada, um projeto inacabado, e uma atitude em torno do princípio do “bem viver”². Isso tem permitido ao gigante lusófono se aproximar de seus vizinhos latino-americanos e se perceber como um deles, além de escutar o que suas lideranças negras e indígenas há muito reivindicam.

Em seu recente livro, *A cruel pedagogia do vírus*, Boaventura de Sousa Santos (2020, p. 15)

1 Incluindo Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, México e Peru.

2 Em espanhol: *buen vivir*. Tradução do quéchua das noções de *sumak kawsay* ou *suma qamana* próprias da cosmovisão indígena da região dos Andes que fazem referência ao sistema de valores baseados na coexistência harmoniosa e de reciprocidade entre o ser humano e a natureza, difundidos pela América Latina como alternativa ao modelo liberal desenvolvimentista e como paradigma político pós-capitalista.

explica que o Sul global não designa um espaço geográfico, mas sim “um espaço-tempo político, social e cultural” criado pela exploração capitalista, pela discriminação racial e de gênero. De forma similar, o conceito de América Afro-Latina vai além de uma referência geográfica ou populacional. Conforme teorizado por George Andrews (2007), trata-se de um paradigma para a análise das experiências da escravidão de plantation e da diáspora africana vividas e compartilhadas por populações negras no continente latino-americano, incluindo as formas de resistência, instituições e práticas coletivas desenvolvidas por africanos e seus descendentes desde o Oitocentos aos dias atuais.

Vale lembrar que, antes disso, nos anos 1980, Lélia González (1988, p. 82) já falava sobre “amefricanidade”, uma categoria que se propunha a ultrapassar as limitações geográficas ou linguísticas para uma compreensão mais ampla e conectada da experiência negra a ambos os lados do Atlântico ao incorporar “todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas)” desde uma perspectiva afrocentrada que, porém, volta o olhar para a realidade vivida no continente americano. Cabe observar ainda que ao se distanciar da busca por sobrevivências culturais, a categoria de amefricanidade evoca a pluralidade de formas de reexistência de comunidades afrodiáspóricas no continente.

É com base nesses entendimentos que nos referimos ao Guaporé afro-amazônico, não como uma dimensão meramente geográfica ou puramente sociológica, mas como um espaço-tempo resultante das experiências afrodiáspóricas no sudoeste amazônico. Experiências essas que se circunscrevem às relações de africanos, negros e seus descendentes com os povos originários e grupos dominantes brancos, bem como a processos históricos violentos e de trajetórias de resistência e conquistas sociais na região.

Situado no sudoeste da fronteira amazônica entre o Brasil e a Bolívia, o vale do Guaporé se estende pelos estados de Rondônia e norte do Mato Grosso, onde habitam tradicionalmente mais de 27 comunidades quilombolas. Dentre estas, está a comunidade remanescente de quilombo do Forte Príncipe da Beira, certificada pela Fundação Cultural Palmares desde 2005. A comunidade aguarda até hoje a delimitação do seu território em uma conflitiva relação com o Exército Brasileiro, que possui um pelotão de fronteira destacado nas imediações da fortificação. A última década esteve marcada pela judicialização do conflito e por diversas denúncias por parte da comunidade, que não só vive aquartelada, mas com canhões apontados para ela (FERREIRA 2020, p. 42-43). A Figura 1 mostra a situação do Forte Príncipe da Beira com destaque para a zona cercada do aquartelamento.

Desde 2017, o Forte Príncipe da Beira está sendo considerado para a lista indicativa a patrimônio da humanidade da UNESCO enquanto bem seriado no Conjunto de Fortificações Brasileiras, cuja candidatura se pretende oficializar até 2024 por meio de uma parceria entre o IPHAN, a FUNCEB (Fundação Cultural Exército Brasileiro) e o Governo Federal. O Forte Príncipe da Beira e a disputa de memórias em torno do seu processo de patrimonialização foram tema da tese de doutorado da autora, debruçando-se sobre o papel da fortificação no processo de territorialização de comunidades afrodiáspóricas e de formação do denominado “Guaporé afro-amazônico”

ao longo do século XIX. A pesquisa se desenvolveu por meio de um projeto de arqueologia comunitária junto aos membros interessados da Comunidade Quilombola do Forte Príncipe da Beira realizado entre 2017 e 2022, e que esteve voltado para a conservação, análise e interpretação participativa do patrimônio e material arqueológico do Forte (CARDOSO DE MELLO 2019).

Conforme destacam autores como Cristóbal Gnecco e Carolina Hernández (2008), a arqueologia pública (ou comunitária), enquanto prática reflexiva e socialmente comprometida, dispõe dos meios e métodos para amparar o processo de resignificação de referentes materiais da história oficial no contexto de autoafirmação de grupos étnicos locais. As experiências da arqueologia comunitária nas diversas regiões das Américas têm mostrado como o modelo multivocal da metodologia participativa permite articular as diferentes escalas (local, nacional e mundial) da narrativa sobre o patrimônio (ATALAY, 2008). Nesse sentido, a abordagem transdisciplinar assumida através da arqueologia comunitária e da etnoeducação patrimonial buscou, por um lado, iluminar a plurivocalidade, e por outro, igualar a diversidade de formas de conhecimento e sua construção dialógica com a Academia, contemplando tensões epistemológicas em um contexto de assimetria de poderes (LUDWIG e BOOGARD).

É importante mencionar que a pesquisa se viu fortemente impactada não só pela pandemia de coronavírus, mas também pelo incêndio do Museu Nacional em 2018, que atingiu por completo o material arqueológico amostrado (CARDOSO DE MELLO 2020). Assim, a iniciativa de sensibilização e etnoeducação patrimonial *Por um Museu do Forte Vivo* foi concebida para acompanhar a devolução da coleção resgatada à comunidade e ao Museu do Forte em plena pandemia. Inspirada na campanha de revitalização *Museu Nacional Vive*, esse projeto buscou ainda se aprofundar no processo de resignificação do Forte Príncipe da Beira pela comunidade quilombola local não só através de sua relação com as ruínas, mas também por meio da (re)ocupação dos espaços e de suas formas de reexistência no território.

O projeto *Por um Museu do Forte Vivo* foi um dos vencedores da 10ª edição do Prêmio Luiz de Castro Faria - um dos reconhecimentos mais importantes outorgados pelo IPHAN no campo da arqueologia no Brasil. Apresentado em coautoria com a professora da comunidade quilombola, Edilaine Fernandes, e o presidente da associação comunitária, Elvis Pessoa (*in memoriam*), o trabalho premiado trata sobre os desafios em tempos de pandemia e assinala alguns aprendizados para um futuro pós-pandêmico.

Agora, o presente artigo visa compartilhar a experiência da segunda fase dessa iniciativa de etnoeducação patrimonial desenvolvida no âmbito do projeto de arqueologia comunitária junto aos discentes quilombolas do Forte Príncipe da Beira após a retomada do ensino presencial. Os resultados dessa abordagem metodológica são problematizados no marco conceitual da Arqueologia da Reexistência e no contexto mais amplo dos Estudos Afro-Latino-Americanos, inserindo-se no debate acerca da multivocalidade/plurivocalidade nos processos de patrimonialização e disputa de memórias.



Fig. 1: Imagem do Forte Príncipe da Beira mostrando a comunidade quilombola e a zona aquartelada do 1º Pelotão Especial de Fronteira do Exército Brasileiro (Crédito: cortesia de Elvis Pessoa).

A PLURIVOCALIDADE E A ARQUEOLOGIA DA REEXISTÊNCIA

Ao entrar no Museu do Forte, o visitante recebe um folheto do Comando de Fronteira do 6º Batalhão de Infantaria e Selva. Ao abri-lo, no seu interior, a história do Forte Príncipe da Beira é contada sob os titulares “Histórico do Batalhão” e “Histórico do Pelotão”. Ao ler em voz alta o trecho que dizia “Assim, o forte iniciado em 1776, foi batizado em homenagem a D. José de Bragança, Príncipe do Brasil, que então era ainda apenas Príncipe da Beira”, lembramos bem da reação de um dos membros da comunidade, que participou ativamente durante todo o projeto, rindo sarcasticamente enquanto dizia que “Eles” (no caso, o Exército) achavam que o Forte tinha sido iniciado em 1776.

Não cabe dúvida de que o Forte Príncipe da Beira tenha sido oficialmente inaugurado em 20 de junho de 1776, segundo o termo do lançamento da pedra fundamental que se conserva em latim numa placa no portão de entrada da fortificação. No entanto, os quilombolas do Forte consideram que a fortaleza fora iniciada um ano antes, em 1775, quando começaram as obras pela mão de obra negra escravizada, no mês de abril. O aniversário do Forte Príncipe da Beira é celebrado todo 20 de junho com um grande evento no qual participam juntamente o pelotão e a comunidade. Porém, para a comunidade o Forte é sempre um ano mais velho do que para o pelotão. Como se pode observar, no Forte Príncipe da Beira, a disputa pelo controle do poder também é uma disputa pelo controle do conhecimento.

Walter Mignolo (2003) desenvolveu o conceito de “corpo-política do conhecimento” em oposição à geopolítica (hegemônica) do conhecimento justamente para se referir às formas de

saber baseadas na experiência e vivências dos indivíduos no processo de afirmação epistêmica de populações negras e indígenas³. Alfredo Wagner de Almeida (2017, p. 51) destaca o “conflito permanente em torno da apropriação da memória histórica” como parte do processo de descolonização que atualmente se desdobra. Nesse sentido, o processo de patrimonialização está intimamente atrelado à afirmação identitária e mobilização dos povos tradicionais por seus direitos territoriais.

A decolonização das ciências humanas e dos saberes científicos é fruto de uma relação recíproca com movimentos sociais e grupos da sociedade organizada, oferecendo uma plataforma para a multivocalidade, ou seja, para que as diversas vozes de comunidades e grupos em suas distintas esferas (local, regional, nacional, institucional e global) sejam faladas e escutadas na interpretação do passado e do patrimônio cultural. Para Alfredo González Ruibal (2017, p. 22), o que uma pesquisa crítica e emancipatória deve fazer é “mediar no concerto das vozes”.

Contudo, é fundamental que a decolonização dos saberes científicos e da produção de conhecimento caminhe de mãos dadas com a decolonialidade da educação nas escolas. Como via alternativa à geopolítica do conhecimento imperante, o conceito de “pedagogia decolonial” foi proposto por Catherine Walsh (2013), em diálogo com o pensamento freiriano, enquanto práxis libertadora e insurgente de resistência à colonialidade e de reexistência.

Ao longo da última década, a pedagogia decolonial, assim como a etnoeducação, têm emergido como práticas emancipadoras e metodologias interculturais empregadas no combate ao racismo epistêmico e em prol de uma educação antirracista. Com forte inspiração freiriana e no paradigma do *buen vivir*, Adolfo Albán Achinte (2013, p. 455) chega a falar de Pedagogias da Reexistência, as quais se tornam necessárias para descentralizar a episteme eurocêntrica e “*confrontar la realidad establecida por el proyecto hegemónico que desde la colonia hasta nuestros días ha inferiorizado, silenciado y visibilizado negativamente la existencia de las comunidades afrodescendientes*” e também indígenas, como acrescenta o autor.

No Brasil, o conceito de reexistência germinou no seio dos movimentos negros no âmbito do debate sobre a importância da decolonização de epistemologias racistas por meio da educação antirracista em um contexto não só de resistência de comunidades contemporâneas, mas também de afirmação de suas formas renovadas de existir no território (SOUZA 2009; ALBÁN ACHINTE 2008). Portanto, ao ser compreendida como uma forma de resistir e (re)existir em um contexto social, político e econômico marcado pela necessidade contínua de visibilização e resignificação das práticas cotidianas (SOUZA e MUNIZ 2018) e pela colonialidade do poder, o paradigma da reexistência emerge como um marco analítico promissor e engajado para a prática arqueológica no contexto afro-latino-americano (CARDOSO DE MELLO, 2022).

Trabalhos recentes têm focado no princípio da multivocalidade na interface de pesquisas arqueológicas e o patrimônio cultural, como é o caso do volume organizado por Maria Rivolta, Mônica Montenegro e Lúcio Menezes (2014), no qual juntamente com Javier Nastri, lembram que pesquisadores “não são ventríloquos” e que a imagem do “nativo informante” não é mais que uma falácia.

3 Ver também: BERNARDINO 2018.

Segundo explicam os autores, “o que houve foi uma colonização das categorias nativas pelos discursos científicos que, além da violência epistemológica das histórias oficiais, lograram silenciar os discursos e processos de resistência de grupos subalternizados” (FERREIRA et al. 2014, p. 21).

Entretanto, considerando o caráter desigual e assimétrico das relações de poder entre os diversos grupos e esferas da sociedade e suas instituições, é difícil tratar da multiplicidade de vozes como um fenômeno simétrico ou igualitário. Pois nos tantos casos em que predomina apenas uma voz, não se trata de ausências, mas sim de silenciamentos. E o silenciamento, junto com o esquecimento são instrumentos de poder reputados por repercutir e perpetuar formas de dominação, opressão e subalternação por parte de instituições e “minorias majoritárias” em detrimento de amplas “minorias”. É por isso que o entendimento da multivocalidade não pode se limitar a ouvir a diversidade de vozes, mas precisa dar passo à plurivocalidade, de modo a garantir a representação das vozes da diversidade. E como veremos a seguir, a etnoeducação enquanto prática emancipadora da Arqueologia da Reexistência oferece excelentes meios para perseguir esse objetivo.

Longe de estar atrelada ao conceito de etnia, a etnoeducação se relaciona ao modo de pensar e fazer da etnografia, enquanto “procura articular a etnografia sobre os saberes locais como elemento deflagrador de processos educativos” (COSTA et al. 2019). Em outras palavras, a etnoeducação pode ser entendida como um processo metodológico transdisciplinar que visa à valorização dos saberes tradicionais e à promoção da memória coletiva, ao tempo que “lida com o passado no presente e se preocupa com a construção do futuro” (RUSSI e ALVAREZ 2016).

POR UM MUSEU DO FORTE VIVO: APRENDIZADOS PARA UM PRESENTE PÓS-PANDÊMICO A PARTIR DA ETNOEDUCAÇÃO

O projeto de etnoeducação patrimonial *Por um Museu do Forte Vivo* foi desenvolvido em 2021 junto aos discentes do segundo ciclo (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental da Escola General Sampaio que atende à comunidade quilombola do Distrito do Forte, em Costa Marques/RO, em colaboração com a professora, Edilaine Fernandes. O projeto consistiu na elaboração inicial de quatro unidades didáticas, uma para cada ano, que foram incluídas nas apostilas bimestrais do primeiro semestre de 2021, realizado de forma remota devido à pandemia de coronavírus.

Cada unidade foi concebida para uma disciplina distinta com a intenção de abordar o tema do patrimônio de modo transversal e interdisciplinar: Artes (6º ano), Geografia (7º ano), Língua Portuguesa (8º ano) e História (9º ano). As apostilas apresentavam aos jovens quilombolas algumas das temáticas mais significativas levantadas ao longo da pesquisa, como a presença africana e indígena no Forte Príncipe da Beira e sua cultura material, fazendo-os refletir sobre o papel dos museus na conservação e representação patrimonial, bem como a candidatura das fortificações a patrimônio mundial.

Por meio de um enfoque de ensino-aprendizagem, buscou-se situar as crianças e adolescentes como agentes que aprendem e também ensinam e contribuem na construção do conheci-

mento. Para isso, foram usadas ferramentas conhecidas da educação patrimonial (mapa afetivo, redação com carta para o visitante, redação sobre o Museu do Forte e objetos biográficos), enfocando conceitos-chave relacionados ao patrimônio e sua conservação e promovendo a produção de conteúdo criativo por parte dos(as) discentes.

Além disso, cada unidade conta com um exercício voltado para os “Saberes dos mais velhos”, com o intuito de valorizar, resgatar e registrar os conhecimentos dos familiares ancestrais do núcleo de convivência do(a) discente, sempre respeitando as medidas de segurança da pandemia de coronavírus para proteger nossos idosos. Em linha com o pensamento freiriano, a elaboração das apostilas dentro do projeto buscou não só compartilhar o conhecimento produzido sobre o Forte Príncipe da Beira e a história regional pela pesquisa de doutorado, mas principalmente gerar as possibilidades para a construção e a (re)produção do conhecimento comunitário (FREIRE 2003).

A experiência foi extremamente positiva ao revelar, por um lado, como as apostilas podem ser um excelente instrumento para complementar e atualizar o material didático e os currículos escolares com os resultados de pesquisas recentes, bem como para alcançar mais membros da comunidade, mediante sua abordagem intergeracional, indo além do âmbito escolar para chegar até os pais e familiares mais velhos dos(as) jovens estudantes. Por outro lado, a partir dos conteúdos gerados e compartilhados nas apostilas, a experiência produziu valiosos insumos que ajudaram a identificar que a democratização do Museu do Forte não seria suficiente, mas sim que era necessária a criação de um “museu vivo” ou centro de memória e saberes comunitários, de modo a “ocupar” novos espaços de controle e produção do conhecimento. Em última instância, o museu comunitário⁴ adquiriu um renovado papel como instrumento político não só de reconhecimento e fortalecimento identitário (ALMEIDA e OLIVEIRA 2017), mas também de reconstituição da memória comunitária e de luta por direitos territoriais na geopolítica do conhecimento.

Os resultados deste projeto de ensino-aprendizagem foram divulgados em um trabalho apresentado pela autora em conjunto com a professora Edilaine, no 31º Simpósio Nacional de História da Associação Nacional de História (ANPUH), em julho de 2021 (CARDOSO DE MELLO e BARROS FERNANDES 2021). Apesar das vantagens do uso das apostilas, as dificuldades intrínsecas ao ensino remoto, como a impossibilidade da socialização da aprendizagem, foram colocadas como principal desafio.

Em vista da experiência positiva do projeto *Por um Museu do Forte Vivo*, foi solicitado dar continuidade às apostilas em ocasião da comemoração do aniversário do Forte Príncipe da Beira em junho de 2022. O início do alívio da pandemia e a volta às aulas presenciais em 2022 apresentaram uma oportunidade para contornar as limitações e os desafios impostos pelo ensino remoto e o isolamento social. Contudo, as consequências da pandemia haviam deixado sua marca na comunidade. Devido à falta de professores e recursos, o segundo ciclo do Ensino Fundamental havia sido extinto na Escola General Sampaio e transferido à Costa Marques, aonde os alunos e alunas devem se deslocar diariamente em um percurso de uma hora por cada trajeto em transporte público. A escassez de discentes e docentes também havia obrigado a unir o 1º, 2º e 3º

4 Ver discussão sobre o conceito em CARDOSO DE MELLO 2023, p. 497-498 e ALMEIDA & OLIVEIRA 2017.

anos em uma mesma turma com a professora Edilaine Fernandes e um total de 14 alunos(as). Por último, o déficit de aprendizado da modalidade remota durante os anos de 2020 e 2021 resultou em que muitos dos alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental ainda tivessem bastante dificuldade em ler e escrever, o que obrigou a adaptar os exercícios e suas finalidades.

Diante disso, a nova apostila priorizou a produção de desenhos por parte dos(as) discentes e não de textos, enfocando os mapas afetivos como ferramenta de ensino-aprendizagem e em outras experiência positivas da etnoeducação patrimonial (ROMEY 2019; RUSSI et al. 2016). Embora essa necessidade de adaptação tenha dificultado a abordagem intergeracional, a qualidade dos desenhos produzidos se beneficiou inegavelmente do maior acesso dos(as) alunos(as) ao material disponível na escola. Por outro lado, a socialização da aprendizagem pôde ser incentivada por meio de exercícios em duplas e visitas em grupo.

Sob o título *Aniversário de 247 anos o Forte Príncipe da Beira* – em linha com a contagem de anos reivindicada na comunidade quilombola, como vimos no início deste artigo –, a apostila foi elaborada com um total de seis exercícios, divididos em três práticas centradas em três conceitos-chave: museus, mapas e mapas afetivos. Em conformidade com a base nacional comum curricular e o referencial curricular do estado de Rondônia, esses conceitos foram trabalhados com os(as) alunos(as) através de três objetos de conhecimento, respectivamente: estratégia de leitura, leitura de mapas simples e patrimônio cultural, conforme detalhado na figura 1 abaixo.


1º, 2º e 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA MUNICIPAL GENERAL SAMPAIO	
<i>POR UM MUSEU DO FORTE VIVO</i>	
<i>Aniversário de 247 anos o Forte Príncipe da Beira</i>	
OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Estratégia de leitura	(EF12LP04): Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, em gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade. (EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.
Leitura de mapas simples	(EF01GE09) Elaborar e utilizar mapas simples para localizar elementos do local de vivência, considerando referenciais espaciais (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e em baixo, dentro e fora) e tendo o corpo como referência.
Patrimônio cultural	(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.
CONCEITOS-CHAVE	– Museus – Mapas – Mapas afetivos
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	(i) Refletir sobre a representação gráfica de um mesmo espaço por diferentes perspectivas ao longo do tempo (ii) Promover a interpretação do território e a expressão gráfica da territorialidade a partir das experiências locais e vivências cotidianas (iii) Difundir o conhecimento sobre o patrimônio regional e sua história local.

Fig. 2: Apostila para o 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental criada na segunda fase (pós-pandemia) da iniciativa de ensino-aprendizagem patrimonial Por um Museu do Forte Vivo.

A primeira prática, dedicada ao tema dos museus, apresenta um texto sobre o incêndio do Museu Nacional adaptado a crianças em processo de alfabetização, seguido de dois exercícios desenhados para promover o conhecimento sobre as coleções impactadas pelo incêndio (incluindo a do Forte Príncipe da Beira), e para que os discentes expressem sua opinião sobre a coleção exposta no Museu do Forte, após uma visita. Enquanto o primeiro exercício busca que o(a) aluno(a) reflita sobre o papel e a importância dos museus na conservação patrimonial – explicando ainda como cerca da metade dessa amostra havia sido resgatada após o incêndio junto a outras peças do Museu e recentemente devolvida ao Museu do Forte –, o segundo exercício foi desenhado para que o(a) aluno(a) amplie suas reflexões a partir de suas próprias experiências locais.

Aniversário de 247 anos do Forte Príncipe da Beira


Prática 1: Interpretação de texto. O Forte Príncipe da Beira e o Museu Nacional



Localizado no Rio de Janeiro, o Museu Nacional é o museu mais antigo do Brasil e também o maior do país. Em 2018, o Museu Nacional foi atingido por um grande incêndio que destruiu não só seu edifício, mas também todas as suas coleções. O Museu acabava de completar 200 anos, comemorando seu aniversário apenas dez dias antes do Forte Príncipe da Beira, no dia 6 de junho. Seu acervo incluía fósseis de humanos e dinossauros, múmias do Egito, imensas coleções de insetos e espécies de plantas e animais, assim como objetos de arte e artefatos milenares que contam a história de povos indígenas e africanos no Brasil. Um dos poucos itens que resistiram ao incêndio foi o famoso meteorito de Bendegó.





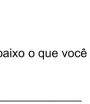
Além dessas importantes coleções, estava uma parte do material arqueológico do Forte Príncipe da Beira, com mais de 7 mil fragmentos e artefatos que estavam sendo pesquisados. Felizmente, cerca de metade desse material foi resgatada após o incêndio junto a vários outros itens (como sarcófagos e vasos cerâmicos), e foi devolvida ao Museu do Forte. Quando visite o Museu do Forte, você poderá saber mais sobre esse material resgatado das cinzas do Museu Nacional.

Os museus não guardam apenas coleções. Eles conservam o patrimônio e a memória dos povos brasileiros, e portanto, devem ser cuidados e preservados.



2

Exercício A: Abaixo estão alguns dos objetos e artefatos referidos no texto que fazem parte das coleções do Museu Nacional. Com um traço, ligue as imagens aos nomes correspondentes, conforme o exemplo:

	<p>Meteorito de Bendegó</p> <p>Sarcófago egípcio</p> <p>Fóssil de Titanossauro</p> <p>Cerâmica indígena</p> <p>Coleção de insetos</p> <p>Trono de Daomé (Africano)</p>	   
---	--	---

Exercício B: Após visitar o Museu do Forte, descreva nas linhas abaixo o que você mais gostou e explique por quê:

3


Fig. 3: Prática 1 - Interpretação de texto. O Forte Príncipe da Beira e o Museu Nacional

A segunda prática abordou a leitura de mapas a partir da comparação de mapas históricos e modernos, destacando não só seu papel na representação física do espaço, mas também de sua realidade social, ambiental, econômica, histórica e cultural. Fazendo uso da popular ferramenta do Google Maps, o primeiro exercício mostra uma vista de satélite do Forte Príncipe da Beira e seu entorno, pedindo aos discentes que indiquem três elementos ou lugares importantes que não aparecem no mapa e que, na sua opinião, deveriam estar representados. Já o segundo exercício propõe uma reflexão inversa ao mostrar um mapa histórico de finais do século XVIII, com itens numerados para que os discentes os descrevam, incidindo sobre a interpretação cartográfica a partir de suas próprias visões de mundo. O mapa histórico é acompanhado do título, ano e o arquivo em que é preservado de modo a enfatizar sua dimensão enquanto documento histórico.

Prática 2: Interpretando o Forte Príncipe da Beira através dos mapas

Mapa = Mapa é a representação de um determinado espaço que serve para a orientação e localização de lugares, elementos, pessoas e paisagens. Mais do que simplesmente um desenho ou uma imagem, os mapas são uma forma de comunicação, uma maneira que as pessoas têm de expressarem e compartilharem informações em um espaço. Existem diferentes tipos de mapa. Cada sociedade ou cultura tem uma forma distinta de ver o mundo e de representá-lo em mapas.


Exercício C: Você já ouviu falar ou usa o Google Maps? O mapa a seguir mostra uma vista de satélite do Forte Príncipe da Beira e do Distrito do Forte conforme representado no Google Maps. Repare nos elementos do mapa, como o rio Guaporé, a fortificação, a capela da Nossa Senhora da Conceição, as ruas e estradas...



Embora esse mapa seja bastante preciso, ele apresenta poucos detalhes, não acha? Pense em outros 3 elementos ou lugares importantes que não aparecem no mapa:

4

Exercício D: Atividade em dupla. Observe o mapa do Forte Príncipe da Beira abaixo. Reparou que o mapa está em espanhol? Isso é porque esse mapa foi desenhado por volta de 1792 por espanhóis que viviam do outro lado da fronteira no rio Guaporé, onde hoje é a Bolívia.



Agora, veja os elementos numerados no mapa. Será que você consegue adivinhar o que eles são? Converse com sua dupla e escreva suas respostas ao lado de cada número correspondente. (Dica: não há resposta errada, quando não tiverem certeza, usem a imaginação).

1. _____ 6. _____

2. _____ 7. _____

3. _____ 8. _____

4. _____ 9. _____

5. _____ 10. _____

5

Fig. 4: Prática 2 - Interpretando o Forte Príncipe da Beira através dos mapas

A prática final introduz o tema dos mapas afetivos de forma didática em dois exercícios, de modo que, primeiro, pede-se ao aluno ou aluna que liste dez lugares e/ou elementos importantes para ele(a) na sua comunidade ou que costuma frequentar no seu dia a dia, para logo desenhá-los em seu próprio mapa afetivo do Forte Príncipe da Beira. Os mapas afetivos emergem como uma ferramenta de ensino-aprendizagem privilegiada para trabalhar com os discentes de todos os grupos etários sobre a interpretação e representação gráfica do espaço, do território e da territorialidade a partir das experiências locais e vivências cotidianas.

Você sabia?!

Os mapas afetivos representam a forma como cada um de nós vemos o território onde vivemos, da nossa própria maneira, a partir da nossa perspectiva individual e da nossa memória como comunidade. Portanto, a cartografia afetiva reflete os nossos sentimentos em relação ao território, podendo mostrar não só os lugares que são importantes para nós, mas também os elementos da natureza e as pessoas com quem convivemos no nosso dia a dia.

Mapas afetivos

Exercício E: Pense em dez lugares ou elementos importantes na sua comunidade – eles podem incluir lugares que você frequenta ou conhece como a sua casa ou a casa de familiares, escola, igreja, seu lugar favorito para brincar, até elementos da paisagem, como árvores, ruas, rios e até pessoas. Na lista abaixo, dois desses lugares já foram incluídos. Complete a lista com os lugares ou elementos que você escolheu:

1. Forte Príncipe da Beira _____ 6. _____

2. Museu do Forte _____ 7. _____

3. _____ 8. _____

4. _____ 9. _____

5. _____ 10. _____

6

Exercício F: Desenhe o seu próprio mapa do Forte Príncipe da Beira, situando no mapa os lugares e elementos da sua lista no exercício 2. Se existirem mais lugares que sejam importantes para você e para a sua comunidade inclua-os no seu mapa. Lembre-se de usar lápis de cores e de se representar no seu desenho!

7

Fig. 5: Prática 3 - Mapas afetivos

A análise dos resultados revelou novos resultados e insumos que não puderam ser alcançados com as apostilas da primeira fase do projeto, usadas através da modalidade de ensino remoto. Um bom exemplo foi a socialização da aprendizagem, que se refletiu em diversas das respostas aos exercícios das práticas de cartografia e mapas afetivos. Ao defender o direito das comunidades quilombolas à educação diferenciada – ao qual a comunidade quilombola do Forte ainda não tem acesso –, Givânia da Silva (2012, p. 166) destaca a importância de socializar os conhecimentos “convencionados nos sistemas de ensino e aqueles conhecimentos que a comunidade entende serem importantes”, mas que não se aprendem nas escolas.

No exercício da prática 2 sobre os lugares que faltavam no mapa do Forte Príncipe da Beira e seu entorno reproduzido pelo Google Maps (Figura 3), houve elementos que se repetiam em várias das respostas, como por exemplo: a quadra (de esportes), o campo (de futebol), as casas, a área do quartel, a praia, a escola, e inclusive a Comunidade do Forte – o que reflete os elementos presentes no cotidiano dos alunos e alunas. Esses elementos e lugares foram citados novamente nas respostas ao exercício sobre os lugares da comunidade de importância para os(as) estudantes, na prática de mapas afetivos, aos quais se somam a Igreja, o parquinho e o forno (ruína arqueológica muito conhecida na comunidade, situada a poucos quilômetros do Forte).

Já na identificação dos elementos numerados no mapa histórico, é curioso observar como as crianças utilizam referentes de sua própria realidade para interpretar o entorno da fortificação. Por exemplo, além de elementos descritivos da paisagem como morros, o rio Guaporé, as pedras e a areia das praias, as estruturas e edifícios históricos representados no entorno do Forte no mapa de 1792 foram identificados, entre outros, com o Museu do Forte, o quartel do Exército e o forno.

Por fim, o exercício final dos mapas afetivos conseguiu refletir a individualidade de cada criança, abrindo-nos uma fascinante janela para sua forma de ver e se ver no mundo. Segundo apontam estudiosos, o desenho de uma criança até os oito ou nove anos não reflete tanto *o que* ela vê, mas sim *como* ela vê determinado elemento; de modo que, nesse estágio de desenvolvimento, os desenhos infantis representam a conceituação da realidade por parte da criança (LUQUET 1969; PIAGET e INHELDER 2007). Considerando a faixa etária dos alunos e alunas do 1º ao 3º entre 6 e 8 anos, os desenhos por eles(as) produzidos são aqui analisados com o objetivo único de acessar suas próprias formas de ver o Forte Príncipe da Beira e sua relação com a sua comunidade e seus diferentes componentes.

De modo geral, a maior parte dos mapas afetivos representa os elementos e lugares listados nos exercícios anteriores, como a Igreja, a quadra de esportes, o campo de futebol, a escola, o rio Guaporé, o quartel, o Museu do Forte, bem como o Forte Príncipe da Beira. Por um lado, embora a fortificação apareça em todos os desenhos – conforme as instruções do exercício –, o segundo elemento mais representado é a Igreja. Nesse sentido, vale destacar a importância da Igreja na comunidade não só como espaço de expressão da religiosidade,

mas sobretudo de sociabilidade por meio de rituais litúrgicos e manifestações culturais fortemente associados à identidade quilombola e afro-guaporiana, como é o caso da Festa do Divino Espírito Santo e a celebração da Padroeira Nossa Senhora da Conceição, entre outras práticas rituais.

Por outro lado, considerando que o exercício pedia aos discentes que se incluíssem no desenho, alguns o fizeram de forma explícita (desenhos 2 e 3, entre outros) e outros, de forma simbólica, ilustrando suas próprias casas (desenhos 1, 2 e 4). Vale sublinhar que alguns dos desenhos reproduzem certos elementos trabalhados nos mapas da apostila, ao representarem caminhos entre os distintos lugares na comunidade (desenhos 1, 2 e 4) ou a linha de fronteira entre o Brasil e a Bolívia e ícones de localização (desenho 3).

Outra característica que chama a atenção é a proporção do tamanho entre os distintos elementos representados nos mapas afetivos. Em alguns desenhos (2, 3 e 4), a Igreja adquire grandes proporções, superando por vezes o tamanho do próprio Forte Príncipe da Beira, o que pode refletir a importância conferida a esse lugar pela criança dentro da comunidade. Já no desenho 1, por exemplo, destacam-se em tamanho o Forte Príncipe da Beira e outra casa que parece representar o quartel, refletindo a imponente presença de ambas as estruturas para a criança dentro da comunidade. Outros desenhos fazem uso das cores para destacar elementos no mapa em comparação a outros. Os desenhos 2 e 3, por exemplo, destacam a fortificação por meio de cores mais intensas ou em oposição a outros elementos não coloridos. A Figura 6 ilustra uma seleção dos mapas afetivos produzidos pelos discentes do 1º, 2º e 3º anos, citados neste breve estudo.

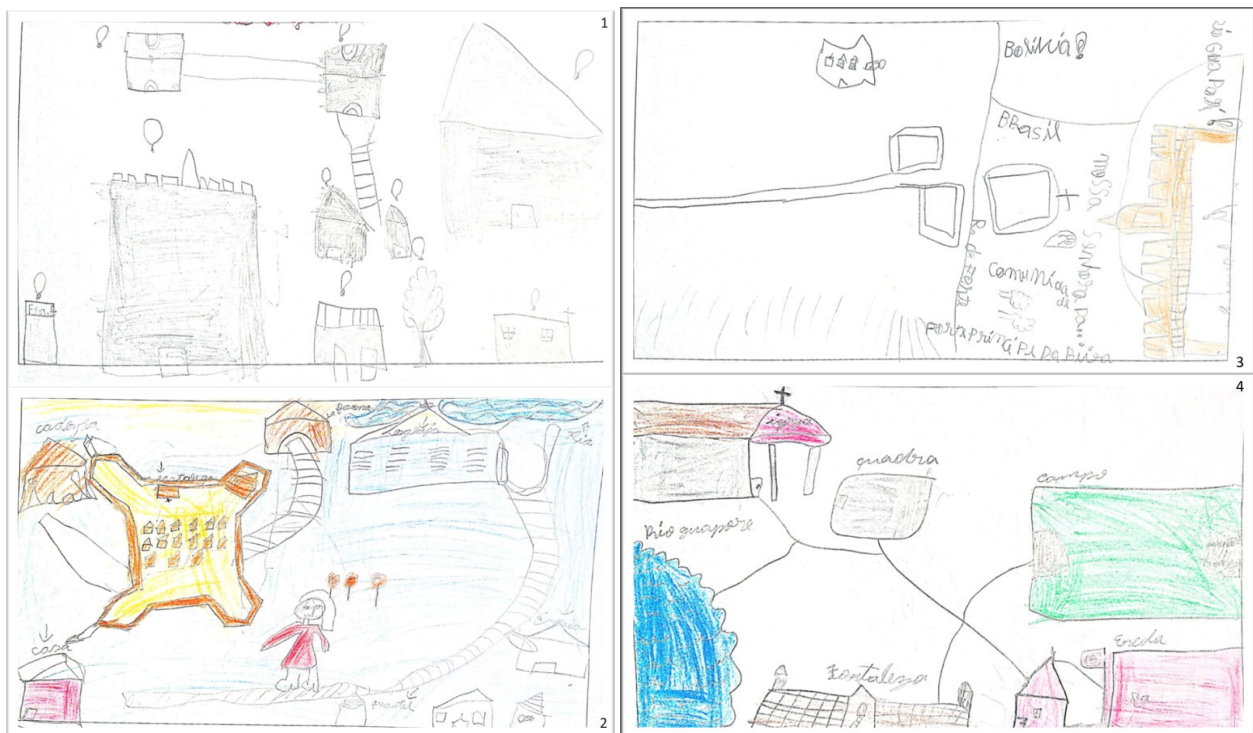


Fig. 6: Mapas afetivos da Comunidade Quilombola do Forte Príncipe da Beira produzidos por discentes do 1º, 2º e 3º anos da Escola General Sampaio

É importante lembrar que tanto a quadra de esportes, como a escola, o museu e a igreja se encontram dentro da área do quartel, de modo que o acesso a essas zonas é custodiado pelo pelotão e motivo de diversos conflitos ao longo das últimas décadas entre os militares e a comunidade. Os mapas afetivos aqui analisados revelaram que os lugares e elementos mais destacados nos distintos mapas pelos discentes foram os espaços de disputa, o que é diagnóstico da vivência cotidiana do conflito com o Exército e da importância simbólica conferida a esses espaços e à necessidade de sua (re)ocupação pela comunidade. Até a data, a comunidade continua lutando não só pela criação de um museu comunitário, mas principalmente pela construção de uma quadra de esportes e de uma escola quilombola na comunidade fora da zona aquartelada, lembrando que a educação diferenciada, além de um direito, também constitui um importante instrumento de luta (SILVA 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos obstáculos apresentados pela pandemia de coronavírus, as apostilas didáticas se mostraram como instrumentos bastante versáteis e, portanto, potentes insumos de pesquisa. Alguns dos desafios inerentes ao ensino remoto, agravados por um contexto de limitação de recursos nas escolas municipais, puderam ser superados ou contornados na segunda fase da iniciativa de etnoeducação patrimonial *Por um Museu do Forte Vivo*, na modalidade de ensino presencial. Por fim, este breve estudo buscou mostrar como a produção de insumos para as escolas públicas nas comunidades envolvidas pode se tornar um compromisso efetivo das pesquisas científicas na área das humanidades na busca por sua gota de contribuição social, com o afã de um dia selar a brecha entre o conhecimento produzido nas universidades e o aprendido nas escolas. As apostilas criadas em parceria com a professora de Ensino Fundamental da escola local é apenas um exemplo, e uma dessas gotas.

AGRADECIMENTOS

Este projeto esteve parcialmente financiado por diferentes órgãos de pesquisa ao longo de suas distintas fases: fase de 2017 pela Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, fase de 2018 pela FAPERJ e fase de 2020-2021 pelo Santander Investigación. Meus mais sinceros agradecimentos a todos os integrantes da associação ASQFORTE e de modo geral, à Comunidade Quilombola do Forte Príncipe da Beira, pelo acolhimento, e em especial, aos discentes da Escola General Sampaio e seus responsáveis, assim como à professora Edilaine Fernandes e à diretoria. Um reconhecimento especial a Elvis Pessoa, importante liderança quilombola e grande parceiro e amigo que nos deixou cedo demais; à família Pessoa, meu carinho e solidariedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBÁN ACHINTE, Adolfo. ¿Interculturalidad sin decolonialidad? Colonialidades circulantes y prácticas de re-existencia. IN: GRUESO BONILLA, Arturo; VILLA, Wilmer (eds.). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá/Universidad Pedagógica Nacional, 2008.
- _____. Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. IN: WALSH, Catherine. *Pedagogías Decoloniales - Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. V. 1. Quito: Abya Yala, 2013.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner B. de; OLIVEIRA, Murana Arenillas (orgs.). *Museus indígenas e quilombolas: centro de ciências e saberes*. Manaus: UEA Edições/PNCSA, 2017.
- ANDREWS, George Reid. *América Afro-Latina, 1800-2000*. Tradução: Magda Lopes. São Carlo: EdUFSCar, 2007.
- ATALAY, Sonia. Multivocality and Indigenous Archaeologies. In: HABU, Junco; FAWCETT, Claire; MATSUNAGA, John M. (Ed.). *Evaluating Multiple Narratives*. New York: Springer, 2008, p. 29-44.
- BALANZÁTEGUI, Daniela. Collaborative Archaeology to Revitalize an Afro-Ecuadorian Cemetery. *Journal of African Diaspora Archaeology & Heritage*, v. 7, n. 1, p. 42-69, 2018.
- BETHELL, Leslie. Brazil and “Latin America”. *Journal of Latin American Studies*, v. 42, n. 3, p. 457-485, 2010.
- CAMPOS, Juliano Bitencourt; RODRIGUES, Marian Helen da S. G.; FUNARI, Pedro Paulo A. (Org). *A multivocalidade da arqueologia pública no Brasil: comunidades, práticas e direito*. Criciúma: UNESCO, 2017.
- CARDOSO DE MELLO, Louise. Arqueologia da destruição: o resgate do material arqueológico do Forte Príncipe da Beira após o incêndio do Museu Nacional. *Vestígios*, v. 14, n. 2, p. 5-26, 2020. (Edição especial: Conservação em Arqueologia Histórica). Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/vestigios/article/view/26089/20559>
- _____. Juntando cacos: persistência e reexistência nas práticas cerâmicas do Vale do Guaporé. *Cadernos do LEPAARQ*, v. 19, n. 37, p. 92-123, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/lepaarq/article/view/22646>
- _____. *Memória, corpo e território: o Forte Príncipe da Beira e o Guaporé afro-amazônico*. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal Fluminense em cotutela com a Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, 2023.
- _____. O Forte Príncipe da Beira como patrimônio afro-amazônico: Arqueologia comunitária e resgate patrimonial. *Anais do V Seminário de Preservação de Patrimônio Arqueológico*, Museu de Astronomia e Ciências Afins, Rio de Janeiro, 25-29 de novembro de 2019, p. 167-198.
- COSTA, Diogo Menezes. Arqueologia dos africanos escravos e livres na Amazônia. *Revista Vestígios*, v. 10, n. 1, 2016.
- COSTA, Yohane; NASCIMENTO, Daniel; e PALADINO, Mariana. A etnoeducação como perspectiva e prática para a valorização dos conhecimentos tradicionais. *Amazônia Latitude. A Revista das Humanidades Ambientais*. [online], 2019. Disponível em: [MELLO, Louise Cardoso de. À beira do rio e à margem do conhecimento: \(Re\)ocupando espaços através da etnoeducação patrimonial e da reexistência de uma comunidade quilombola no Guaporé afro-amazônico.](https://www.ama-</p></div><div data-bbox=)

zonalatitude.com/2019/12/17/a-etnoeducacao-como-perspectiva-e-pratica-para-a-valorizacao-dos-conhecimentos-tradicionais/#:~:text=O%20conceito%20de%20etnoeducacao%20C3%A7%C3%A3o%20implica,em%20que%20aparecem%20muitas%20vozes. (Acesso em: 15/09/2022).

- FERREIRA, Lúcio Menezes; MONTENEGRO, Mónica; RIVOLTA, María Clara; NASTRI, Javier. Arqueología, multivocalidad y activación patrimonial en Sudamérica. “No somos ventrílocuos”. In: RIVOLTA, María Clara; MONTENEGRO, Mónica; FERREIRA, Lúcio Menezes. *Multivocalidad y activaciones patrimoniales en arqueología: perspectivas desde Sudamérica*. Buenos Aires: Fundación de Historia Natural Félix de Azara, 2014, p. 15-34.
- FERREIRA, Rebeca Campos. Fortes quilombolas do forte: judicialização e resolução de conflitos no Quilombo do Forte Príncipe da Beira, Rondônia. *Amazônica - Revista de Antropologia*, vol. 12, n. 1, p. 21 - 47, 2020.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GNECCO, Cristóbal e HERNÁNDEZ, Carolina. History and Its Discontents: Stone Statues, Native Histories, and Archaeologists. *Current Anthropology*, v. 49, n. 3, p. 439-466, 2008.
- GONZÁLEZ, Lélia. A Categoria Político-Cultural de Amefricanidade. *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, v. 92, n. 3, p. 69-81, 1988 (Reproduzido em: *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, v. 15, n. 1, 2021).
- LUDWIG, David; BOOGARD, Birgit. Making Transdisciplinarity Work: An epistemology of inclusive development and innovation. In: LUDWIG, David; LEEUWIS, Cees; BOOGAARD, Birgit; MACNAGHTEN, Phil. *The politics of knowledge in inclusive development and innovation*. Routledge: University of Sussex, 2021, pp. 19-33.
- LUQUET, George-Henri. *O desenho infantil*. Porto: Ed. Minho, 1969.
- MANTILLA, Caterina. Arqueología y comunidades negras en América del Sur: problemas y perspectivas. *Revista Vestígios*, v. 10, n. 1, 2016
- MENEZES FERREIRA, Lucio; SAMPECK, Kathryn Elizabeth. Delineando a Arqueologia Afro-Latino-Americana. *Revista Vestígios*, v. 14, n. 1, 2020.
- MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. Ver também: BERNARDINO COSTA, Jozaze. Decolonialidade, Atlântico Negro e intelectuais negros brasileiros. *Revista Sociedade e Estado*, v. 33, n. 1, p. 119-137, 2018.
- ONUJI, Janina; MOURON, Fernando; URDINEZ, Francisco. Latin American Perceptions of Regional Identity and Leadership in Comparative Perspective. *Contexto internacional*, v. 38, n. 1, p. 433-465, 2016.
- PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. *A Psicologia da Criança*. 3ª. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2007.
- ROMEU, Gabriela (org.) *Novas (velhas) batalhas. Educação patrimonial no contexto das fortificações de Pernambuco*. Brasília: IPHAN, 2019.
- RUSSI, Adriana; ALVAREZ, Johny. Na escola os saberes tradicionais: Etnoeducação, cultura e patrimônio. *Mouseion*, n. 23, p. 105-127, 2016.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.

- SILVA, Givânia da. *Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2012.
- SOUZA, Ana Lúcia. *Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, 2009.
- SOUZA, Ana Lúcia; SILVA, Ione Jovino da; MUNIZ, Kassandra da Silva. Letramento de Reexistência - um conceito em movimentos negros. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 10, p. 1-11. 2018.
- WALSH, Catherine. *Pedagogías Decoloniales - Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. V. 1. Quito: Abya Yala, 2013.