

REVISTA DE ARQUEOLOGIA

Volume 37 No. 2 Maio - Agosto 2024

ARTIGO

PERCORRENDO CAMINHOS DA ARQUEOLOGIA E DA EDUCAÇÃO: ENCONTROS NO ENSINO ESCOLAR

Leonardo Waisman de Azevedo*

Rita Scheel-Ybert**

RESUMO

Uma revisão bibliográfica de pesquisas sobre arqueologia e educação formal permitiu demonstrar que existe aí um amplo espaço de ação. As duas áreas aproximaram-se nas últimas décadas do século XX, motivadas por rupturas sociais e pelo movimento de um ensino inclusivo quanto às diversidades cultural e histórica. Isso aconteceu principalmente em cenários marcados por um passado colonial, neocolonial ou autoritário. Avaliando contextos da África, Oceania e Américas, debatemos orientações para a arqueologia e a educação no Brasil. Assim, propomos uma trajetória pautada por ações dialógicas entre as diretrizes, profissionais e conhecimentos de cada área, juntamente com as comunidades envolvidas em cada contexto.

Palavras-chave: Arqueologia; Educação; Ensino Escolar; Diversidade Histórica e Cultura; Dialogicidade.

* Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: leonardowa@mn.ufrj.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1564-4709>.

** Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: scheelybert@mn.ufrj.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9428-9348>.

TREADING PATHS OF ARCHAEOLOGY AND EDUCATION: MEETINGS ON SCHOOL TEACHING

ABSTRACT

A bibliographical review of researches on archaeology and formal education revealed a broad scope for action. The two areas strengthened their relationship towards the end of the 20th century, driven by the social disruptions of the period and by teaching practices focused on cultural and historical diversity. This mainly occurred in scenarios where the past was marked by colonialism, neocolonialism, and authoritarian regimes. Evaluating contexts in Africa, Oceania, and the Americas, we debate guidelines for archaeology and education in Brazil. We conclude that outcomes will be achieved through dialogical actions involving official guidelines, professionals, knowledge from each field, and the communities engaged in each specific context.

Keywords: Archaeology; Education; School Teaching; Historical and Cultural Diversity; Dialogicity.

RECORRIENDO CAMINOS DE LA ARQUEOLOGÍA Y DE LA EDUCACIÓN: ENCUENTROS EN LA ENSEÑANZA ESCOLAR

RESUMEN

Esta revisión bibliográfica de investigaciones sobre arqueología y educación formal ha revelado un amplio campo de acción. Las dos áreas del conocimiento se han acercado en las últimas décadas del siglo XX, motivadas por las rupturas sociales de este periodo y por prácticas de enseñanza que abarcan las diversidades culturales e históricas. Eso sucedió principalmente en escenarios marcados por un pasado colonial, neocolonial o autoritario. Evaluando contextos en África, Oceanía y las Américas, discutimos pautas para que la arqueología y la educación brasileñas colaboren. Proponemos una trayectoria basada en acciones dialógicas entre las directrices oficiales, los profesionales y los conocimientos de cada campo, junto con las comunidades de cada contexto.

Palabras clave: Arqueología; Educación; Enseñanza; Diversidad Histórica y Cultural; Dialogicidad.

INTRODUÇÃO

Arqueologia e educação são áreas que possuem pontos de convergência em suas problemáticas, práticas e teorias. Dependendo da abordagem, elas podem compartilhar entre si ética e objetivos similares: em seus principais paradigmas contemporâneos, desde a segunda metade do século XX, ambas perseguem valores de igualdade de condições e direitos, de reconhecimento de diversidades e de engajamento social junto a grupos marginalizados, tais como grupos indígenas e afrodescendentes. De um lado, a arqueologia busca ouvir e amplificar as vozes históricas daqueles que tiveram seu passado espoliado nos últimos séculos (e.g. Lima 2007; Merriman, 2004; Skeates, 2012). De outro, a educação inclui os descendentes desse passado enquanto agentes nos debates contemporâneos (e.g. Fernandes; Cibiel; Lopes, 2016; Freire, 2020; Silva; Grupioni, 1995).

Apesar de consonantes, o trabalho em conjunto entre essas áreas foi por muito tempo restrito a algumas especialidades, como a educação universitária, museal e patrimonial (Cole, 2015), e teve como objetivos principais a preservação do patrimônio e sua inspiração na mentalidade das pessoas do presente: aprender sobre e com o passado, administrá-lo e envolvê-lo com o público (Henson, 2017). Nesses casos, o foco principal mantinha-se essencialmente na arqueologia. Mas os debates entre arqueologia e educação estão cada vez mais aquecidos e dedicados a distribuir esse foco entre demandas das duas áreas, encontrando nas escolas e no ensino formal um espaço importante de colaboração. O ensino escolar vem se consolidando como objeto de reflexão conjunta, frutífero e influente nesse diálogo, com resultados significativos (Azevedo; Scheel-Ybert, 2021; Cole, 2015; Henson, 2017; Stone; Mackenzie, 1990).

Alguns dos mais intensos debates sobre arqueologia e educação voltados ao ensino escolar despontaram no decorrer do século XX, em meio à efervescência da emancipação neocolonial¹, do rompimento de regimes ditatoriais e das rupturas e afirmações desse período. Foi um momento de formação de novos Estados e reorganização de outros, marcado por sua independência e desenvolvimento econômico e político. Isso ocorreu em diversos países na África, Ásia, Oceania e Américas, inclusive no Brasil após a redemocratização.

Hoje, nas primeiras décadas do século XXI, tais debates seguem presentes nesses cenários, mas a relação entre arqueologia e educação ainda aparece de forma difusa. No Brasil, os esforços nesse sentido esbarram em dificuldades de integração por uma série de fatores relacionados ao isolamento disciplinar e aos contextos próprios de cada área. A arqueologia brasileira tem na educação escolar uma dimensão subaproveitada, e vice-versa. Ainda assim, a aproximação é um objetivo em comum e necessita ser objeto de reflexão.

No intuito de compreender a organização dos discursos que vêm sendo construídos e dos meios profícuos de integração, assim como propor possibilidades para o contexto brasileiro, apresentamos, neste artigo, uma revisão bibliográfica de pesquisas sobre arqueologia e educação em que o tema foi amplamente desenvolvido. Por aproximação ao Brasil, direcionamos nosso recorte para cenários que passaram por processos de superexploração (a saber, dominação e exploração colonial e neocolonial e as condições sociais decorrentes disso) nos últimos séculos, determinantes para seus povos indígenas e para a autocompreensão de suas histórias e que vivenciaram momentos de rupturas no decorrer do século XX (como lutas por independências, democratização e revoluções culturais).

¹ Neocolonial, aqui, refere-se ao período imperialista de colonização europeia no decorrer da Idade Contemporânea, entre os séculos XIX e XX, principalmente no continente africano. Emancipação neocolonial, por conseguinte, refere-se aos processos de independência, descolonização e libertação nos países dominados. Em outros momentos utilizamos o termo colonial, que se refere ao período de colonização europeia a partir do século XVI, na Idade Moderna, principalmente na América e na Oceania.

Esses contextos têm, na conjunção das duas áreas, meios de recuperar porções pouco narradas de suas histórias.

No recorte proposto nossa atenção foi especialmente direcionada a casos na África do Sul, Zimbábue, Estados Unidos da América, Canadá e Argentina, além do Brasil. Esses são países que possuem grande volume de publicações e onde a continuidade das pesquisas entre arqueologia e educação já é de alguma maneira tradição². A revisão bibliográfica foi realizada a partir de volumes de periódicos, livros e coletâneas de artigos especializados no tema, na forma de exegese das publicações e, na sequência, de suas fontes. Em seguida, das fontes de suas fontes, e assim por diante. Autores e autoras consultados nessa etapa foram pesquisados nas plataformas Google Acadêmico, Research Gate, Academia.edu e nos sites de suas instituições de origem para leitura de toda sua obra na temática estudada. Uma vez delimitados os contextos regionais a que daríamos foco, utilizamos a plataforma Google Acadêmico buscando pelo nome do país aliado às palavras-chave “arqueologia e educação”, “arqueologia e ensino escolar”, “arqueologia e ensino formal”, “arqueologia e currículos” e variações sobre elas. As buscas foram feitas em português, inglês e espanhol. Os resultados não foram contabilizados, mas fizemos uma leitura extensiva de referências selecionadas por suas informações de título, resumo e palavras-chave.

Neste artigo tratamos dos contextos de cada país separadamente, discutindo em seguida nuances para comparação, possibilidades de integração, seus alcances e as dificuldades enfrentadas. Mapeando e percorrendo os caminhos da arqueologia e da educação ao redor do mundo, com seus encontros no ensino escolar, procuramos descobrir e avaliar contribuições para o contexto brasileiro.

MAPEANDO OS CAMINHOS E OS PONTOS DE ENCONTRO

África do Sul

Da primeira metade do século XIX até a década de 1990 o neocolonialismo, o nacionalismo cristão, o nacionalismo afrikaner e o apartheid se impunham na organização social da África do Sul e pautavam a educação formal segundo conceitos religiosos e práticas de segregação racial: educação desigual para negros e brancos, pior nas escolas negras e nas periferias; ensino de uma história oficial bíblica que retratava os povos negros da região como imigrantes recentes, pouco desenvolvidos e os brancos como seus salvadores e portadores da civilização; classes e posições sociais apresentadas como decorrentes de predestinação religiosa. A educação promovia a manutenção dessas políticas e da ideologia do Estado. E nesse contexto a arqueologia era mantida distante do ensino, justamente por seu potencial de subverter a organização oficial (Esterhuysen, 2000; Esterhuysen; Lane, 2013). Nessa época existiam pesquisas arqueológicas, mas com ênfase em interpretações pró-apartheid e divulgadas apenas no exterior.

No começo da década de 1990, em artigo publicado no crepúsculo do período de segregação, Gawe e Meli (1990) questionaram o afastamento da arqueologia em relação à educação. Esse trabalho sinalizou pela primeira vez o potencial da disciplina em suprir as lacunas deixadas nas identidades e histórias sul-africanas, a partir de aspectos e descobertas até então pouco exploradas do registro arqueológico.

² Existem trabalhos sobre essa temática em outros países que não foram contemplados por ainda representarem iniciativas pouco integradas ou descontinuadas. Alguns exemplos: na África existem pesquisas sobre o tema no Benin (Adandé; Zevounou, 1994), em Botsuana (Kiaga-Mulindwa; Segobye, 1994; Segobye, 2005), Camarões (Mbuswe-Samsa, 1994), Quênia (Wandibba, 1990, 1994), Moçambique (Sinclair, 1990) e Nigéria (Agbelusi, 2015; Daraojimba, 2021); na Ásia, na Índia (Dahya, 1994; Momim; Pratap, 1994); na Oceania, em Papua-Nova Guiné (Blacking, 1990); na América, em Belize (McGill, 2012), na Venezuela (Rojas, 2008), no Chile (Salazar *et al.*, 2020) e na Colômbia (Céron; Mz-Recamán, 1994; López; Reys, 1994; Reyes, 1994; Wade, 1994).

A partir de 1994 as mudanças políticas e sociais decorrentes da queda do regime de apartheid resultaram em transformações na história oficial e na reformulação do currículo escolar. Foi nesse contexto que a arqueologia sul-africana se reorganizou para incluir o conhecimento arqueológico no currículo, desde os mais antigos processos de hominização à complexidade das sociedades negras anteriores ao período neocolonial (Esterhuysen, 2000; Esterhuysen; Lane, 2013). A arqueologia então, se propôs como ferramenta para restaurar um passado antes excluído, como fonte para desafiar seus estereótipos negativos, a segregação racial e a discriminação de etnias e de gênero que imperavam (Esterhuysen, 2000).

A materialidade e a diversidade das evidências arqueológicas davam voz a uma África antiga e ágrafa, prevalecendo sobre as distorções e omissões das fontes escritas produzidas durante os períodos de opressão (Esterhuysen, 2000). A materialidade despertava empatia e identificação nos públicos-alvo. Além disso, a diversidade de interpretações sobre evidências trazia autoconfiança ao possibilitar que esses públicos compreendessem que existem versões da história e não apenas uma história, e incentivos para que se relacionassem com seus próprios patrimônios arqueológicos locais.

A inserção da arqueologia nos currículos escolares foi parte de um movimento político. O novo Estado, que se constituía com eleições e novos legisladores, propôs uma reforma curricular completa. A arqueologia, por seu lado, inseriu-se nessa reforma através de um primeiro esforço que levou às comissões curriculares os conhecimentos da disciplina e, posteriormente, com arqueólogos integrando tais comissões. Na primeira tentativa de organização, a profundidade temporal e a quantidade de informações acabaram comprimindo o conteúdo arqueológico em periodizações amplas e sintéticas, explorando pouco o potencial da disciplina e enquadrando-a em estudos sociais de cunho geral. Anos mais tarde, rediscutindo o currículo, a arqueologia assumiu um papel de maior protagonismo e foi posicionada junto à história (Esterhuysen; Lane, 2013). Mas, apesar de inserida nos currículos escolares, a arqueologia seguiu enfrentando problemas na educação sul-africana:

Primeiro, por questões relacionadas aos contextos da educação (Esterhuysen, 2000). Ainda hoje muitas escolas são carentes de estrutura e condições de ensino, com cenários desiguais entre centro e periferia ou áreas urbanas e rurais que se mantiveram desde os períodos de segregação. Devido ao controle social do apartheid, a formação de professoras e professores em arqueologia foi precária por muito tempo e se mostrou complexo levar a disciplina para profissionais já ativos e instituições de ensino superior. Também, a existência de muitas nuances locais, devido à desigualdade social e diversidade cultural no país, cria a necessidade de atenção focada em cada contexto, seja arqueológico ou de ensino.

E segundo, por questões com origem nas posições assumidas pela própria arqueologia neocolonialista (King, 2012). As descobertas arqueológicas durante o apartheid, enquanto a disciplina era praticada pelos grupos dominantes, deixavam a arqueologia em um limbo entre as políticas de Estado e a riqueza do passado local, afastando-a do público e de seu caráter social. Mesmo para uma resistência intelectual negra que persistia, principalmente entre professoras e professores, a arqueologia sul-africana era algo distante. A falta de divulgação de descobertas arqueológicas que desafiassem a história oficial do apartheid resultou em versões desconectadas do registro arqueológico que foram perpetuadas entre essa elite intelectual, tornando ainda mais complexos os conflitos e negociações entre o passado oficial do período de segregação, o passado que era reconhecido pelas identidades marginalizadas e aquele empírico que passou a figurar nos debates entre arqueologia e educação na década de 1990. De um lado estavam as versões empobrecidas, de outro as utópicas, e junto de cada uma dessas estavam as questões sociais e religiosas. Diante de tudo isso, elaborou-se um novo passado, complexo, diverso e pautado pela materialidade.

Mesmo assim, as aproximações entre arqueologia e educação na África do Sul são consideradas um exemplo de sucesso nas relações entre as áreas (Esterhuysen; Lane, 2013). Bem ou mal, a arqueologia foi ouvida e considerada na elaboração dos currículos. Diante da necessidade de atenção contextual, foram desenvolvidos projetos localizados com o objetivo de fortalecer as identidades marginalizadas

sul-africanas a partir de dados empíricos sobre a riqueza de seus passados, desvencilhando-as dos argumentos neocoloniais, segregacionistas e religiosos. Projetos curriculares e extracurriculares foram colocados em prática, mas ainda com as dificuldades nas condições de ensino, lacunas na formação de professoras e professores e escassez de recursos (King, 2012). Foram feitos esforços conjuntos entre escolas, museus e universidades (Esterhuysen; Lane, 2013) na tentativa de superar as dificuldades de popularizar a arqueologia e a inserir na educação, como idealizado pelas reformas curriculares.

Zimbábue

A dominação neocolonial e os conflitos armados pós-independência que tiveram palco no Zimbábue resultaram em uma situação de enviesamento das pesquisas arqueológicas no país, que foram afastadas da educação (Pwiti, 1994). Por exemplo, durante a maior parte do século XX mesmo a existência de sítios grandiosos era tida como localmente pouco significativa e associada a colonizadores estrangeiros (e.g. o complexo arqueológico Grande Zimbábue, com suas grandes construções e monumentos). Era um contexto de pesquisa que buscava a todo custo se desvencilhar de identidades indígenas. O ensino escolar era organizado, infelizmente, de forma a perpetuar essas visões.

Na década de 1980, findo o domínio neocolonial e se recuperando de um período de guerra civil, o país tentava reestruturar-se em uma democracia e se libertar das versões coloniais acerca de seu passado e de sua diversidade cultural. A educação formal foi a principal ferramenta nesse sentido, encontrando em propostas de ensino de história e arqueologia balizas para a nova identidade nacional que se constituía (Pwiti, 1994). A arqueologia participou do processo de reorganização da educação enquanto fonte de dados históricos para períodos remotos, principalmente aqueles a que as fontes escritas não alcançavam ou sobre os quais exerciam excessiva manipulação, e também como advertência de que a história não se faz apenas com a escrita e com grandes nomes, mas também com os acontecimentos cotidianos das sociedades (Pwiti, 1994). Buscava-se, justamente, a identificação com as pessoas comuns. A disciplina tornou-se protagonista e necessária ao ensino de história, sendo apresentada a partir dos dados mais recentes que as pesquisas arqueológicas produziam no país (Plescia, 2019).

A elaboração de novos currículos e livros didáticos foi parte desse processo. Uma análise de materiais do Zimbábue dos anos 1990, quando a reestruturação curricular surtia maior efeito, demonstra que em um primeiro momento a arqueologia foi integrada aos livros didáticos de uma forma ativa, em uma relação cooperativa com a história. A arqueologia deveria entrar em sala de aula apresentando seus dados sobre a complexidade do passado indígena no país, bem como seus métodos e a forma de construção do conhecimento empírico (Plescia, 2019). Era proposto que a disciplina se tornasse a ferramenta para contar um passado antes desconhecido e para problematizar as versões coloniais mais difundidas.

Apesar das boas perspectivas, as relações entre Arqueologia e Educação não progrediram: os recursos financeiros destinados a essa integração eram e continuam sendo escassos (Katsamudanga, 2015; Pwiti, 1994); existem lacunas duradouras na formação profissional de professoras e professores na área (Katsamudanga, 2015); e a forma como a arqueologia é apresentada em sala de aula deixou de lado a criticidade e tornou-se excessivamente técnica e, pior ainda, ilustrativa (Katsamudanga, 2015; Plescia, 2019). A proposta de aproximar arqueologia e educação sob uma perspectiva histórica foi formatada naquele momento de libertação, mas não se consolidou, e a realidade contemporânea é outra.

Os objetivos da educação no país mudaram. Se naquele primeiro momento a educação buscou na arqueologia uma aliada para fortalecer identidades indígenas marginalizadas, agora encontra nela apenas lapsos de memória. O espaço da disciplina nos currículos oficiais ainda

existe, mas uma análise de livros didáticos publicados a partir da década de 2000 demonstrou o surgimento de uma nova perspectiva política com foco patriótico na formação de uma outra identidade nacional (Plescia, 2019). Ao invés das pessoas comuns e da materialidade indígena do conhecimento arqueológico, os livros exploram os relatos de grandes feitos do passado através principalmente da tradição oral das comunidades contemporâneas e de fontes primárias escritas — essas últimas quase sempre escritas por cronistas europeus. A arqueologia aparece nos livros didáticos do século XXI apenas como coadjuvante, no papel de ilustração complementar em temas deixados na penumbra pelas memórias locais da história oral e pelos cronistas estrangeiros.

Além disso, é nas ações da própria arqueologia que essa posição se perpetua. Durante as décadas que se seguiram àquele momento de libertação, a disciplina se manteve distante das pessoas. Ficou restrita ao ambiente acadêmico, com o predomínio de publicações de difícil acesso e linguagem inacessível ao grande público. Falta engajamento de arqueólogas e arqueólogos em escrever para o público escolar, incluir-se na formação de professoras e professores, alunas e alunos, e trazer para dentro da sociedade o conhecimento produzido (Katsamudanga, 2015).

Mesmo desvanecida, a arqueologia segue presente nas diretrizes de ensino do Zimbábue. Poderia, então, assumir o posto que as primeiras reformas curriculares lhe reservavam. Em publicação recente sobre o tema, Katsamudanga (2015) recomenda que a arqueologia do país atenda ao currículo oficial em suas tarefas: produza materiais, palestras, cursos, guias, textos acessíveis baseados em trabalhos acadêmicos, se aproxime das escolas e da formação de profissionais e distribua materiais. Finalmente, que inclua escolas e comunidades locais em suas pesquisas e busque maneiras de entregar às pessoas benefícios públicos da disciplina.

Austrália

A arqueologia e a educação formal na Austrália são heranças do período colonial e se constituíram através de práticas de exclusão e assimilação dos povos indígenas (Barlow, 1990; Smith, 2000). Porém, o conhecimento, ensino e aprendizado sobre o passado são muito mais antigos na região e remetem às culturas de grupos aborígenes e nativos do Estreito de Torres, que a ocupam há mais de 60 mil anos. Durante esse extenso período, os australianos nativos desenvolveram formas de registrar e transmitir suas histórias através das gerações, utilizando sistemas religiosos e manifestações tais como canções, danças, arte rupestre e oralidade (Smith, 2000; Watson, 1990). Existem registros, por exemplo, de memórias indígenas da megafauna circulando por terras australianas e de atividade em vulcões que estão há milênios adormecidos (Watson, 1990). Mas essas e outras memórias locais foram ignoradas por muito tempo pela arqueologia e pela educação formal, em um jogo de forças marcado pelo conflito entre o sistema de conhecimento ocidental de raízes coloniais e sistemas de conhecimento indígenas (Smith, 2000; Wilson, 2007). É justamente “conflito” o termo que melhor define o processo de consolidação do que existe hoje de arqueologia e educação na Austrália.

A educação australiana, do século XVIII até a segunda metade do século XX, era organizada e praticada como um instrumento de dominação dos grupos indígenas, visando sua assimilação à nação de modelo colonial que se constituía. Os currículos escolares eram compostos por temas de culturas inglesa, missões religiosas cristãs tinham protagonismo na prática de ensino e crianças indígenas foram separadas de suas famílias por brutais programas oficiais para receberem apenas a educação promovida pelo Estado (Barlow, 1990). Mesmo diante das pressões dessas práticas, as culturas indígenas resistiram, e resistiu também sua própria história (Watson, 1990).

No momento de tais disputas, a arqueologia ocupava uma posição antagonista aos povos indígenas. No seu papel de ciência estrangeira e colonial, a disciplina assumiu até meados da década de 1960 uma suposta neutralidade científica quanto às questões de identificação entre grupos contemporâneos e o patrimônio arqueológico e às lutas por terras e direitos indígenas, priorizando o direito à pesquisa mesmo quando isso significava a profanação de túmulos e lugares sagrados

dos aborígenes e nativos do Estreito de Torres (Smith, 2000). As pesquisas assumiam um tom preservacionista, fetichizando o patrimônio enquanto relíquias de um passado desconectado dos grupos do presente, ignorando que para esses grupos o passado permanecia vivo em suas culturas (Barlow, 1990; Smith, 2000).

Essa relação conflituosa resultou em um desinteresse generalizado em temas da arqueologia australiana. Por um lado, a parcela da população com ascendência ocidental não se identificava com as histórias contadas pela disciplina, preferindo temas do mundo antigo mediterrâneo e minimizando a importância do patrimônio local (Colley, 2000, 2007). Por outro, aborígenes e nativos do Estreito de Torres tinham a arqueologia como uma área de conhecimento alheia a suas culturas e, portanto, incapaz de contribuir para seu próprio conhecimento histórico (Colley, 2000; Watson, 1990). A arqueologia australiana, enquanto tema desinteressante para todos os envolvidos, foi relegada a um completo distanciamento da educação.

Essa situação vem se transformando na última década em decorrência de mudanças sociais que têm palco no país desde a segunda metade do século XX e estão ampliando e garantindo o direito e a participação indígena nas políticas nacionais (Barlow, 1990). A violência do processo colonial é parte das histórias indígenas e tradições orais aborígenes e dos nativos do Estreito de Torres nos últimos três séculos, mas apenas integrou o conhecimento histórico acadêmico australiano nos últimos cinquenta anos. Até então a história oficial tratava apenas de uma colonização gloriosa, desenvolvimentista e autoproclamada necessária para fazer evoluir sociedades indígenas que considerava atrasadas (Zarmati, 2015a). Reminiscências dessa versão convivem até hoje na sociedade australiana, onde ainda se faz necessário aos aborígenes e nativos do Estreito de Torres reivindicar uma história mais antiga que a colonial (Balme; Wilson, 2004; Barlow, 1990; Owen; Steele, 2005; Watson, 1990; Zarmati, 2015a).

Em reformas curriculares recentes, as perspectivas indígenas ganharam espaço no ensino escolar. Mudanças curriculares em 2012 e 2022 incorporaram temas de arqueologia australiana e pontos de vista indígenas, principalmente no currículo de História (Riley, 2019; Zarmati, 2015a, 2022). Primeiro chamada de História Antiga australiana, e depois de História do Tempo Profundo na Austrália, as inserções exploram questões de tempo e antiguidade, paisagens e mudanças, diversidade de culturas e pontos de vista, materialidade e processos de pesquisa (Riley, 2019; Zarmati, 2022). Os temas foram distribuídos nos períodos de formação de acordo com as características cognitivas das faixas etárias dos estudantes, incentivando a reflexão acerca da diversidade de histórias e culturas indígenas entre estudantes mais jovens e a criticidade e problematização da violência colonial entre os mais velhos (Zarmati, 2015a).

A inclusão de arqueologia australiana no currículo oferece possibilidades de questionar a história oficial de uma colonização “benéfica”, bem como o argumento de que as sociedades indígenas necessitavam ser civilizadas (Zarmati, 2015a). Além disso, ela permite superar a linearidade tradicionalmente apresentada na academia de sociedades nômades e caçadoras e coletoras, incluindo as contemporâneas, evoluindo finalmente para industriais (Zarmati, 2015a) – dado que a classificação das culturas nativas australianas no estágio inicial desse modelo é uma herança da arqueologia colonial. Isso, aliado às correntes contemporâneas da arqueologia australiana, que trabalha em conjunto com comunidades indígenas (e.g. Beck *et al.*, 2005; May *et al.*, 2005, 2018; Smith, 2007) e também é desenvolvida por pesquisadores indígenas (e.g. Milion, 2005; Watson, 1990; Wilson, 2007; Wijnjorroc *et al.*, 2004), contribui para a inclusão de suas histórias e perspectivas no ensino escolar (Zarmati, 2015a).

Essas mudanças vêm trazendo para professoras e professores a responsabilidade e a necessidade de dominar temas arqueológicos (Zarmati, 2022). A arqueologia não ignora essa situação, sugerindo o contato constante de docentes com comunidades indígenas (Colley, 2000; Watson, 1990) e com as pesquisas de suas regiões (Colley, 2000; Owen; Steele, 2005; Zarmati, 2015b) durante o planejamento dos currículos, além de incentivar que arqueólogas e arqueólogos

incluam problemáticas constantes nas diretrizes curriculares como parte de suas pesquisas (Nichols *et al.*, 2005; Zarmati, 2015b). Nesse sentido já existe, por exemplo, uma publicação recente em revista especializada de educação com o objetivo de orientar professoras e professores na formulação independente de práticas de ensino que tratem de arqueologia (e.g. Zarmati, 2022). Um ponto de vista isolado argumenta que temas arqueológicos seriam melhor tratados por arqueólogas e arqueólogos envolvidos em projetos de educação (Owen; Steele, 2005), do que discordamos por considerarmos professoras e professores os profissionais mais aptos para práticas de ensino em qualquer temática (e.g. Azevedo; Scheel-Ybert, 2021).

O papel da arqueologia como fonte histórica acerca das culturas aborígenes e dos nativos do Estreito de Torres está sendo reconhecido pela educação (Owen; Steele 2005; Riley, 2019; Zarmati, 2015a, 2022), pela população australiana contemporânea (Colley, 2007) e pela própria disciplina, que tomou para si a responsabilidade de contribuir com o ensino do tema (Barlow, 1990). Mas, superados (ou superando) os conflitos coloniais que estão na origem das áreas, recursos e formação profissional de professoras e professores nessas temáticas ainda são graves problemas e instituições de cultura ainda estão demasiadamente concentradas nos grandes centros (Colley, 2000).

Canadá

A educação da sociedade canadense foi pensada a partir de conceitos coloniais até o final do século XX, e nas temáticas indígenas o tom era dado por políticas oficiais de assimilação (Devine, 1990, 1991; Lea; Frost, 2011; Supernant, 2020). A educação indígena era especificamente organizada nesse sentido, com um modelo de escolas residenciais mantido por missões religiosas para crianças indígenas sequestradas de suas famílias e o ensino voltado a afastá-las de suas raízes (Supernant, 2020). Foi um sistema violento, marcado por casos de abusos físicos, sexuais e psicológicos que levaram ao sofrimento, morte e sepultamentos clandestinos de uma quantidade ainda desconhecida de crianças indígenas, e que perdurou do século XIX até o final dos anos 1990 (Supernant, 2020).

No final do século XX e nas primeiras décadas do XXI a sociedade canadense começou a tomar consciência dessa grave situação. Em meio a coberturas jornalísticas que trouxeram casos a público, de conflitos causados pela implantação de empreendimentos recreativos em terras indígenas e do avanço de obras de infraestrutura sobre territórios tradicionais, as questões indígenas foram revestidas de maior importância e o projeto de assimilação em curso começou a ser controvertido (Devine, 1994; Jamieson, 1994; Lea; Frost, 2011; Nicholas, 2001; Supernant, 2020). Mudanças foram organizadas a partir daí, muitas delas na educação e na arqueologia.

As sociedades indígenas começaram a demandar participação na organização do ensino e dos materiais didáticos sobre si mesmos, opondo-se ao domínio das abordagens oficiais sobre o tema (Devine, 1994; Jamieson, 1994; Supernant, 2020). Também, uma maior presença de representantes indígenas na política criou oportunidades de colocar em foco culturas tradicionais no sistema educacional, direcionando novas prioridades no ensino como a perpetuação de tradições, memórias, conceitos indígenas alternativos para visões de mundo e métodos holísticos de ensino (Devine, 1994; Jamieson, 1994; Supernant, 2020). Essas mudanças passaram por comissões curriculares regionais com participação indígena (Devine, 1994; Jamieson, 1994) e por ações nacionais como a Truth and Reconciliation Commission [Comissão de Verdade e Reconciliação] (TRC). A TRC trabalhou entre 2008 e 2015 para esclarecer e tornar público a violência da assimilação indígena no Canadá e dar voz às vítimas sobreviventes das escolas residenciais, resultando em planos de ação para reconciliação entre as sociedades indígenas e o restante da sociedade canadense (Supernant, 2020).

Desde então, a educação e a arqueologia trabalham de forma conjunta para responder a esses planos de ação, com um importante foco no potencial que a arqueologia tem de atuar como fonte para

a história indígena e suas possibilidades no ensino escolar (Devine, 1991, 1994; Jamieson, 1994; Hogg, 2012; Nicholas, 1997, 2001; Pennanen; Guillet 2020; Supernant, 2020; Welch; Corbishley, 2020). A relação entre as áreas, entretanto, não é simples. Esse potencial da arqueologia já foi tratado com resistência por lideranças e profissionais indígenas envolvidos no movimento de revisão da educação canadense, motivados pelo fato de o passado indígena ter sido, por muito tempo, retratado de forma superficial e estereotipada por profissionais não indígenas, em um fazer arqueológico de matriz colonial que desconsiderava conhecimentos nativos e atropelava suas sacralidades (Devine, 1990, 1994; Lea; Frost 2011; Jamieson, 1994). Um exemplo está no fervoroso debate sobre a antiguidade da ocupação humana na América do Norte, por muito tempo pouco consensual mesmo dentro da academia, em oposição à religiosidade indígena que estende a ocupação humana a tempos mitológicos (Devine, 1994; Supernant, 2020). Outro, em trabalhos de arqueologia de contrato que foram considerados prejudiciais por indígenas ao ignorarem pontos de vista nativos sobre os contextos arqueológicos em seus pareceres (Nicholas, 1997).

A aproximação entre arqueologia e ensino de história indígena passou por mudanças teóricas e metodológicas no seio da disciplina, que vem se aproximando dos povos tradicionais em pesquisas colaborativas e na formação de profissionais indígenas (Arendt, 2013; Devine, 1991, 1994; Jamieson, 1994; Lea; Frost 2011; Nicholas, 1997, 2001; Supernant, 2020). Também existe um movimento na arqueologia canadense para desenvolver pesquisas e materiais voltados à educação e amplificar as vozes indígenas no ensino (Devine, 1991; 1994; Jamieson, 1994; Nicholas, 1997; Smardz, 1990; Supernant, 2020). O argumento em debate é de que é necessário envolvimento indígena na arqueologia para que ela possa chegar ao ensino, da mesma forma que a Arqueologia no ensino aumentará o engajamento indígena no futuro (Devine, 1991, 1994; Jamieson, 1994; Supernant, 2020).

Nos trabalhos com foco na educação, a arqueologia canadense vem encontrando resultados satisfatórios em cooperações entre profissionais da área e indígenas envolvidos na revisão e composição de currículos. Trabalhos colaborativos e em comissões têm surtido efeito ao trazer a perspectiva histórica indígena com contribuições da arqueologia (Devine, 1994; Jamieson, 1994; Supernant, 2020), além de relações com outras disciplinas do ensino escolar, como Linguagem, Ciências, Artes e Matemática (Pennanen; Guillet 2020). Professoras e professores se apoiam na arqueologia para complementar suas aulas e atender aos planos de ação da TRC (Pennanen; Guillet, 2020; Supernant, 2020) e, também, se interessam pelo potencial de ensino prático e desenvolvimento de habilidades que a disciplina possibilita (Devine, 1990, 1994; Smardz, 1990).

No Canadá, a arqueologia já reconheceu para si a responsabilidade de externar suas produções, e a educação é vista como responsabilidade da disciplina. Lá, a arqueologia é história para conectar a sociedade canadense e estudantes indígenas com seus passados (Jamieson, 1994; Nicholas, 1997, 2001; Supernant, 2020) e é vista como parte da solução para os problemas que o país enfrenta (Welch; Corbishley, 2020). O ensino escolar é considerado a melhor maneira de educar sobre arqueologia e uma análise de currículos oficiais identificou o grande potencial de aplicação da disciplina (Hogg, 2012). Mesmo assim, os temas arqueológicos comumente seguem sendo abordados de forma superficial e localizada, sendo preciso maior aproximação prática entre arqueologia e os currículos (Devine, 1990; Hogg, 2012; Kristensen *et al.*, 2020; Welch; Corbishley, 2020). Ainda existe a necessidade de maior atuação junto a professoras, professores e indígenas na prática, em um cenário onde a maior parte dos projetos educativos ainda é executado por arqueólogas e arqueólogos (Jamieson, 1994; Kristensen *et al.*, 2020; Smardz, 1990; Supernant, 2020) e o foco segue em temas mais arqueológicos e preservacionistas que curriculares (Devine, 1990; Esterhuysen; Lane, 2013; Supernant, 2020). Há também carência de materiais didáticos dos novos currículos e de ações para formação de professoras e professores (Frost, 2004; Jamieson, 1994; Kristensen *et al.*, 2020; Nicholas, 1997, 2001; Supernant, 2020), especialmente indígenas, pela situação de desvantagem no acesso à educação a que esses profissionais foram submetidos por muito tempo e pelo protagonismo que agora lhes é requerido por sua própria demanda e pela TRC.

Estados Unidos da América (EUA)

O ensino formal nos EUA tem um forte apelo cívico, servindo como instrumento de Estado para orientar a formação de cidadãos úteis e produtivos sob o ponto de vista do capitalismo, do mercado e da formação de mão-de-obra (Davis, 2000; Kehoe, 1990). Por muito tempo esse viés orientou um ensino de história restrito aos conhecimentos do período colonial (Kehoe, 1990), voltado ao patriotismo e que colocava a disciplina em uma posição de coadjuvante frente às ciências exatas — situação fortemente impulsionada pela corrida espacial dos primeiros anos da Guerra Fria (Davis, 2000). A história dos (e para os) indígenas ficava de fora desse quadro, relegada a crônicas de senso comum acerca da violência da usurpação de suas terras e dos processos de assimilação (a que até dado momento o ensino formal ainda servia). Histórias e diversidade cultural indígenas não faziam parte de um ensino formal atuante para modelação da cidadania e imposição cultural, e com elas ficava de lado a arqueologia (Blancke; Slow-Turtle, 1990, 1994).

No decorrer dos anos 1960 e 1970, essa situação começou a mudar, a reboque das rupturas provocadas pelos movimentos de contracultura (Blancke; Slow-Turtle, 1990, 1994). A sociedade norte-americana balançava e encampava antigas e novas demandas, como direitos indígenas, igualdade de gênero, igualdade racial e pacifismo. Tudo isso ecoava na educação e na arqueologia, pondo em cheque certas ideias sem, entretanto, abandonar o viés cívico (Kehoe, 1990). Principalmente a partir dos anos 1980 as duas áreas incorporaram um foco em responsabilidade social e passaram a trabalhar em conjunto. A educação tornou-se uma responsabilidade da arqueologia, com reflexões sobre preservação e aspectos éticos e legais da pesquisa e do retorno à sociedade. O debate acerca da conjunção entre as duas áreas passou a figurar nas reuniões da Society for American Archaeology e nas diretrizes éticas profissionais (Bartoy, 2012; Esterhuysen; Lane, 2013), com apoio a iniciativas e disponibilização de materiais didáticos sobre o tema (e.g. Jeppson; Brauer 2007; Lewis, 2007; McCully, 2022; Moe, 2016; Project Archaeology, 2022; SAA, 2022).

Em um primeiro momento prevaleceu uma perspectiva preservacionista, voltada à manutenção do registro arqueológico e à máxima de conhecer para preservar. Apesar de reminiscências dessa abordagem (e.g. Eisenwine, 2003), entraram no debate posicionamentos críticos (Bartoy, 2012; Jeppson; Brauer, 2007; Zimmerman *et al.*, 1994) que direcionaram o foco para as comunidades de ensino e incorporaram o público que estava por trás do patrimônio material (e.g. Bartoy, 2012; Blancke; Slow-Turtle, 1994; Jeppson; Brauer 2007; Landau, 2019; Lewis, 2007; McCully, 2020; Oland, 2020; Zimmerman *et al.*, 1994). Foi reconhecida a necessidade de aproximar o ensino de arqueologia às agendas da educação, escutando professoras e professores para formular e apresentar conteúdos que pudessem realmente ser utilizados em sala de aula, garantindo assim o interesse do público e o uso efetivo do conhecimento arqueológico no ensino para além da manutenção de patrimônios materiais (Davis, 2000; Jeppson; Brauer, 2007; Moe, 2016; Zimmerman *et al.*, 1994).

A arqueologia nos EUA, no que concerne suas abordagens no ensino formal, voltou-se à formação de professoras e professores ressaltando as possibilidades práticas da disciplina (contato com cultura material, escavações reais e simuladas), o potencial de desenvolvimento de habilidades dos alunos e a multiplicidade de temas, de forma que pudessem aplicá-la por si só em suas aulas (Davis, 2000; Frost, 2004; Lewis, 2007; McCully, 2020; McManamon, 2003; Moe, 2016; Moe; Letts, 1998). Foi reconhecido que profissionais da educação atuam mais e melhor que arqueólogas e arqueólogos quando se trata de ensino e, por isso, seria importante estabelecer contatos e construir parcerias (Frost, 2004; Jeppson; Brauer, 2007; McCully, 2020), garantindo a incorporação da arqueologia aos currículos para além dos projetos extracurriculares (Jeppson; Brauer 2007).

O maior problema nessa abordagem é a continuidade (Davis, 2000). Apesar de intensos debates e esforços no cerne das áreas, na prática, faltam recursos, apoios institucionais e governamentais e formação desde a graduação (Davis, 2000; Zimmerman *et al.*, 1994). Os temas de arqueologia, quando abordados, os são por iniciativa de professoras e professores que têm interesse pessoal na temática

(e.g. Wheeler, 2019), ou por ações de divulgação de arqueólogas e arqueólogos durante seus projetos de pesquisa (Popson; Selig, 2019). Qualquer que seja o caso, são ações localizadas. Continuidade depende de acesso à informação de qualidade, recursos didáticos, formação e atualização profissional e contatos e debates constantes entre profissionais da educação e da arqueologia, elementos que ainda são apenas idealizados (Davis, 2000; Jeppson; Brauer, 2007; Moe, 2016; Popson; Selig 2019).

A arqueologia no ensino formal dos EUA ainda segue, mas de forma superficial: está focada em aulas de estudos sociais e séries iniciais e voltada a temas de arqueologia locais das áreas das escolas, temas estrangeiros e questões indígenas estereotipadas (Blancke; Slow-Turtle, 1990; Davis, 2000; Kehoe, 1990; McCully, 2020). Contribui para tal superficialidade a forma de organização do ensino no país, onde as demandas e temas de interesse das comunidades locais prevalecem sobre os currículos da federação (Davis, 2000; McManamon 2003). Apesar da positividade em se considerar sempre as visões de mundo de públicos locais, em alguns casos isso vem perpetuando pontos de vista e ideologias localizadas, deixando pouco espaço para novas abordagens. Questões indígenas, por exemplo, são ressaltadas por alguns autores que chamam atenção para o potencial que a arqueologia tem de, junto ao ensino, desmontar estereótipos acerca dos povos originários (e.g. Blacke eBlancke; Slow-Turtle 1990, 1994; Davis, 2000; Kehoe, 1990). Mas frequentemente essa temática é ofuscada pelas demandas locais, e mesmo quando o foco está em grupos marginalizados a história indígena não tem tanto espaço (e.g. Henderson; Levstik, 2016, que se refere a minorias sem incluir esses grupos). Existem esforços para aprofundar o tema na sala de aula e aumentar o foco em questões de arqueologia indígena mais amplas (e.g. Blancke; Slow-Turtle, 1990, 1994; Davis, 2000; Kehoe, 1990), mas a forma regionalizada de organização do ensino formal atua como obstáculo. É nesse sentido que Davis (2000) provoca a arqueologia e a educação dos EUA a ampliar o ensino às histórias de todas as pessoas, principalmente aquelas não escritas.

Argentina

Até o final do Regime Militar, nos anos 1980, o ensino argentino esteve focado em temas de uma identidade nacional ligada historicamente à colonização europeia e à sociedade colonial, que rompia com os passados da diversidade cultural indígena (Giacomasso; Mariano; Conforti, 2014; Pernicone, 2011; Podgorny, 1990, 2000). O ensino era tido enquanto agente “civilizador” frente à “barbárie” indígena americana (Pernicone, 2011). Desse passado “bárbaro” eram reconhecidos apenas alguns atos heroicos e fundadores, em especial quando de suas inserções na sociedade colonial, representado em figuras nativas culturalmente simplificadas e homogeneizadas (Pernicone, 2011; Podgorny, 1994). A história indígena que importava era apenas aquela que reafirmava o valor superior da colonização e o clímax da sociedade industrial moderna e que, portanto, não poderia existir em fatos relevantes, ou que valessem o esforço de serem ensinados, anteriores a 1492 (Novarro, 1998-1999; Pernicone, 2011; Podgorny, 1990, 1994; Pupio *et al.*, 2009). A exceção ficava em uns poucos causos sobre as sociedades andinas e nos grupos nômades e caçadores-coletores, tidos como orgulhosos exemplos nacionais da força rude pampeana. Ambos eram considerados como elementos importantes da identidade nacional então formulada (Podgorny, 1990).

A arqueologia argentina e suas relações com a educação foram formatadas nesse contexto (Giacomasso; Mariano; Conforti, 2014). A disciplina se desenvolveu em museus de história natural, adquirindo um viés naturalista que lhe dava uma organização mais geográfica que social (Podgorny, 1994, 2000). Ainda durante a Ditadura Militar, a forte repressão às ciências humanas atingiu em cheio a disciplina e lhe forjou um caráter positivista com pesquisas afastadas da sociedade (Oliva, 1994; Podgorny, 1990, 2000). Somam-se a isso estudos economicistas voltados aos modos de subsistência, em detrimento de reflexões sobre pensamentos simbólicos e outras relações sociais (Pupio; Palmucci; Simón, 2010). Tudo isso conectava a arqueologia à educação de um modo que apagava a diversidade cultural dos passados indígenas, colocando-os como atores secundários

e já superados da sociedade colonial, caracterizados com um viés evolucionista por seus modos de sobrevivência e restritos à Pré-História, sem continuidade significativa na sociedade contemporânea (Podgorny, 1994, 2000; Pupio *et al.*, 2009).

A educação argentina tem forte influência das ideologias de Estado. Inicialmente, o ensino formal foi organizado para modelar as concepções de mundo e o comportamento da sociedade, de modo que as escolas eram reconhecidas pelo poder público como um instrumento fundamental de socialização e utilizadas por um Estado que, mais do que representante, assumia a posição de formador (Pernicone, 2011; Podgorny, 2000). Hoje, isso continua, mas sob a ideologia do Estado contemporâneo que desde o final dos anos 1980 atua para a ascensão da democracia no país (Podgorny, 1990; Rocio; Conforti, 2022). A ruptura democrática trouxe a proposta de um ensino emancipador que vem se concretizando em diretrizes legais publicadas em 1993 e 2006 (Rocio; Conforti, 2022; Simón, 2010). Se antes a educação se propunha a dominar e formar uma identidade nacional, agora se propõe a desenvolver criticidade e despertar o interesse pela diversidade cultural (Pernicone, 2011).

Essas mudanças trouxeram consigo novas propostas de temáticas indígenas na educação, abrindo caminho para incorporar a arqueologia no ensino e provocando a disciplina a se movimentar nesse sentido (Montenegro, 2012; Pupio *et al.*, 2009; Rocio; Conforti, 2022). A arqueologia se percebeu capaz de carregar outros passados para dentro de uma educação que almejava ser intercultural (Pernicone, 2011), respondendo, por exemplo, às demandas de debate e reafirmação das múltiplas identidades atreladas aos bens culturais no país (Rocio; Conforti, 2022). Desde os anos 1990 a arqueologia argentina se debruça sobre questões educacionais e busca formas de integração com o ensino formal (Podgorny, 1990). Infelizmente, parafraseando Podgorny (1990), o que é dito é diferente do que é feito.

Na prática, apesar das diretrizes de ensino e da boa intenção da arqueologia, os temas indígenas seguem abordados de forma contraditória ao que é idealizado nos objetivos oficiais (Novarro, 1998-1999; Pupio *et al.*, 2010; Simón, 2010): perpetuam-se explicações superficiais, versões homogeneizantes da diversidade humana e os temas arqueológicos, quando presentes, são simplificados em linhas gerais e desatualizadas (Endere; Conforti, 2016; Pernicone, 2011; Pupio *et al.*, 2010; Rocio; Conforti, 2022; Simón, 2010). Mesmo com as reformas na educação, os preconceitos propagados por décadas estão presentes em noções de formação de identidades e concepções eurocêntricas e coloniais que não aprofundam os temas indígenas e os genocídios dos contatos culturais (Novarro, 1998-1999; Pernicone, 2011; Pupio *et al.*, 2010; Simón, 2010). Essas abordagens se estendem aos livros didáticos (Oliva, 1994; Pupio *et al.*, 2010; Simón, 2010).

Mesmo assim, a arqueologia é reconhecida por professoras e professores por seu potencial de engajamento no ensino, principalmente quanto aos temas indígenas, ao patrimônio local e nacional, ao tratamento a temas abstratos e à diversidade cultural, à transdisciplinaridade das pesquisas e ao desenvolvimento de habilidades dos estudantes (Colombo, 2020; Podgorny, 1990; Rocio; Conforti, 2022). Grande parte da integração de temas arqueológicos em sala de aula é mérito das professoras e professores envolvidos no cotidiano escolar (Rocio; Conforti 2022). No que depender de entusiasmo, o cenário da arqueologia na educação argentina só pode melhorar, mas faltam ferramentas para isso.

A arqueologia nas escolas segue afastada da pesquisa acadêmica (Endere; Conforti, 2016; Pernicone, 2011; Rocio; Conforti, 2022). A disciplina carece de uma tomada de consciência mais intensa para produzir voltada ao ensino, sendo essa uma atividade menosprezada no meio acadêmico, cuja falta resulta em escassez de materiais didáticos e de diálogo entre a academia, professoras e professores (Endere; Conforti, 2016; Giacomasso; Mariano; Conforti, 2014; Pernicone, 2011; Podgorny, 1990, 2000; Rocio; Conforti, 2022) e na dificuldade de se integrar temas arqueológicos à formação de profissionais da educação (Colombo, 2020; Pernicone, 2011; Podgorny, 1990, 2000; Rocio; Conforti, 2022).

Mas o que é dito ainda pode se aproximar do que é feito. Como mérito da arqueologia argentina percebemos a preocupação recorrente em ouvir as demandas e trabalhar os patrimônios reconhecidos pelas comunidades locais (e.g. Colombo, 2020; Giacomasso; Mariano; Confort, 2014; González; Albeck, 2013; Montenegro, 2012; Oliva, 1994; Rocio; Conforti, 2022), nisso incluídos professoras e professores, administradores educativos, editoras de livros didáticos e financiadores (e.g. Podgorny, 1994; Pupio *et al.*, 2009).

Nesse esforço há, ao menos, quatro elementos delicados para serem equacionados: primeiro, a falta de materiais, verba e trabalhos na área; segundo, a organização da política e da ciência no país, às quais grupos indígenas possuem acesso e influência ainda limitada (Montenegro, 2012; Oliva, 1994); terceiro, o cuidado no tratamento de discursos históricos revisionistas ao debater diversidade com comunidades nas quais há forte reconhecimento com identidades europeias coloniais, dado que a arqueologia é muitas vezes demanda dessas comunidades (Montenegro, 2012)³; e quarto, de ordem prática, a dificuldade de incorporação de temas arqueológicos em sala de aula frente ao excesso de conteúdos já previstos para serem ensinados, gerando resistência entre muitos docentes a incluir novos temas (Pernicone, 2011).

A arqueologia ainda pode fixar sua posição no sistema educativo argentino e contribuir na formulação dos conhecimentos escolares e na complexificação dos debates sobre história e diversidade cultural do país. Desde que o faça com atenção às identidades e saberes indígenas e das comunidades locais, em constante colaboração com professoras e professores para superar as lacunas didáticas da disciplina e tomando o cuidado de produzir para esse público (Pernicone, 2011; Podgorny, 1990).

Brasil

No Brasil, o ensino escolar já foi marcado por perspectivas reducionistas, generalizantes e homogeneizantes acerca dos povos indígenas. Do século XIX até o final do Regime Militar, na década de 1980 do século XX, a educação recebeu a incumbência de consolidar uma identidade nacional não indígena, ou predominantemente não indígena, atuando como instrumento de reprodução e difusão das ideologias dominantes (Araujo, 2013; Funari; Piñon 2020; Grupioni, 1995; Lima, 2007; Lima; Silva 1999; Oliveira, 1995). Destacam-se os anos da Era Vargas e da Ditadura Militar, com seus arroubos nacionalistas que levaram a políticas de valorização de uma suposta mestiçagem homogênea, com foco em controle social. Esse modelo de escola cristalizou o esmaecimento e a exclusão dos povos indígenas da sociedade brasileira e o fortalecimento de uma identidade nacional oficial de cultura ocidental. A arqueologia participou desse processo ao colaborar na formulação de tal identidade, ilustrando o passado dos povos indígenas como de povos alheios à história, subdesenvolvidos ou em decadência (Lima, 2007; Noelli; Ferreira 2007).

A ruptura política e social da redemocratização oficializou o começo de uma longa e contínua transformação nesse cenário. A reformulação da Educação brasileira se fez através da promulgação da Constituição de 1988 (Brasil, 1988), da Lei nº 9.394/1996, ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996), e de novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), fomentando o debate sobre diversidade cultural e de povos no Brasil contemporâneo e antigo. A constituição lançou as bases para o ensino democrático, multivocal e de amplo acesso no país, Poucos anos depois, a LDB firmava compromisso com a diversidade e os PCN abriam espaço para discutir a temática indígena em sala de aula, bem como sítios arqueológicos e suas implicações no ensino de

³ Um exemplo está no caso da comunidade relacionada ao sítio arqueológico indígena e patrimônio mundial de Quebrada de Huamaca, onde a comunidade local tem interesse em estudar sua História e preservação, tanto quanto demanda pesquisas que abordem sua identidade colonial gaucha (e.g. Montenegro, 2014).

história (Curado, 2013; Lima, 2014). Mais recentemente o foco na questão da diversidade cultural e temas relacionados à história e arqueologia indígenas foi ampliado através da Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), que tornou obrigatório o ensino de história e culturas indígenas e afro-brasileiras, sendo amplamente difundido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017). Nesse momento revelou-se um amplo espaço para a arqueologia, em abordagens temáticas e atividades práticas para tratar do passado e da materialidade desses povos.

A arqueologia acompanhou essa transformação. O primeiro grande movimento da disciplina nesse sentido foi o Seminário para a Implantação da Temática Pré-História Brasileira no Ensino de 1º, 2º e 3º Graus, organizado em 1993 por Maria Cristina Tenório e Teresa Cristina Franco (Tenório; Franco, 1994b), em uma parceria entre a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e o Ministério da Educação (MEC). O Seminário era parte de um programa homônimo e congregou um grupo de arqueólogas e arqueólogos na tentativa de responder ao espaço que se abria à disciplina na redemocratização (Afonso, 1994; Assis, 1994; Beltrão *et al.*, 1994; Bruno, 1994; Lotufo, 1994; Prous, 1994; Schmitz, 1994; Silva, 1994; Siqueira, 1994; Tenório; Franco, 1994b; Vasconcellos, 1994). Era planejada uma grande publicação voltada ao ensino escolar, que se materializou no livro *Pré-História da Terra Brasilis* (Tenório, 1999), uma completa coletânea de artigos direcionada ao público em geral tanto quanto a pesquisadores. O evento serviu para aproximar a arqueologia e a educação brasileiras, até então historicamente afastadas, e foi o momento de trazer para a responsabilidade da arqueologia uma série de argumentos presentes até hoje na interface entre as áreas: trabalhar com atenção a temas de história indígena, considerando as demandas contemporâneas; atenção às memórias coletivas de grupos locais sobre temas regionais; atenção às dificuldades da educação, como por exemplo as demandas de professoras e professores, a estrutura carente e a dificuldade de acesso ao conhecimento; olhar crítico sobre as produções didáticas já existentes; trabalhar para maior participação de especialistas na produção de conteúdo educacional; fomentar o conhecimento e a preservação do patrimônio; foco na superação de questões sociais e na formação para cidadania; e nesse processo, valer-se dos valores da educação democrática que se modelava.

Desde então, o ensino escolar segue acompanhando o projeto oficial de nação. Frente a uma educação que pretende reforçar a autoestima e valorizar a amplitude e pluralidade das culturas nacionais, a arqueologia, enquanto patrimônio cultural brasileiro, se faz presente como elemento complementar. Parte importante desse processo passa justamente pela atenção às diretrizes escolares e às demandas da legislação vigente, que colocam no centro do debate o ensino de história indígena. Muitas pesquisas e ações de arqueologia e educação já pautam explicitamente suas proposições pelos PCN, BNCC e pela Lei nº 11.645/2008, dando ênfase a conteúdos de temática indígena (e.g. Almeida, 2002; Curado, 2013; Leite, 1994; Schiavetto; Bernardes; Carvalho, 2021; Silva, 2020). Em uma perspectiva contemporânea entende-se que os objetivos do ensino formal já estão postos nos documentos oficiais e, então, a disciplina deve atuar para atendê-los (Azevedo; Scheel-Ybert, 2021).

Isso é um desafio para a arqueologia, mas há um elemento facilitador: ela e a educação brasileiras compartilham ideias e ideais alinhados em diversos aspectos. A arqueologia pública, por exemplo, atua para produzir e divulgar temas relacionados à diversidade de histórias e culturas do país, com foco em grupos marginalizados e responsabilidade social (Funari, 1994, 2000, 2004). E é no conjunto de seu arcabouço teórico que se desenvolvem a maior parte dos projetos de arqueologia e educação. Da mesma forma, Paulo Freire, patrono da educação brasileira desde 2012, demonstra a importância da educação como prática libertadora e conscientizadora para fortalecer e emancipar identidades sociais e pessoais em suas diversidades (Freire, 2020), o que está posto como objetivo da educação brasileira. Ora, ações conjuntas de arqueologia e educação permitem justamente o acesso à história para diferentes grupos sociais, multiplicando as vozes do discurso sobre o passado. A arqueologia fomenta a capacidade desses grupos de problematizar a realidade,

serem atores históricos e agentes na construção de suas identidades e de resistirem à identidade dominante que antes era imposta.

Mais ainda, ao dialogar com a educação, a arqueologia é colocada no centro de uma complexa rede teórica e metodológica que integra os saberes e práticas das duas áreas. Essa rede é formada pelos conteúdos de diferentes componentes curriculares, pelas relações de ensino e aprendizagem e pelos saberes de comunidades e profissionais envolvidos. Em meio a isso, a arqueologia atua na educação entre conteúdo e prática.

Ao conteúdo referem-se principalmente as abordagens curriculares. A maior parte dos trabalhos de arqueologia e educação no Brasil está focada no componente de história (e.g. Carbonari, 2017; Curado, 2013; Funari; Noelli 2020; Funari; Piñon, 2020; Guerra, 2019; Leite, 1994; Lima, 2014, 2020; Lima; Silva, 1999; Lotufo, 1994, 2001; Neves, 1995; Oliveira; Andrade; Aragão, 2020; Pereira, 2019; Piñon; Funari, 2004; Rodrigues; Marinoci, 2002; Santos, 2021; Silva; Silva; Ribeiro, 2017; Soares; Perius; Arend, 2013; Souza, 2016; Souza; Sampaio, 2018; Vasconcellos; Alonso; Lustosa, 2000). Entretanto, outros se apropriam do potencial transdisciplinar da disciplina e integram artes, ciências, geografia, matemática e português, se debruçando inclusive sobre a pedagogia (e.g. Almeida, 2002; Bezerra, 2005; Pereira, 2010; Piasson; Chaves, 2021; Schiavetto, 2015; Schiavetto; Bernardes; Carvalho, 2021; Silva; Tamanaha; Lima, 2021; Torres de Sá; Jacaúna, 2017; Vasconcellos, 2014; Wingert; Martins; Reichert, 2018; Zank *et al.*, 2021). A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são características muito importantes da arqueologia para integrar o ensino escolar, em completa sintonia com as diretrizes oficiais da BNCC, tanto nos componentes curriculares quanto nos temas transversais (Azevedo; Scheel-Ybert, 2021), e por isso é um elemento cada vez mais requisitado. A integração de conhecimentos é um dos objetivos da educação brasileira contemporânea.

Quanto às questões práticas, a disciplina aprecia assuntos inerentes ao ensino, como objetivos pedagógicos e projetos educativos de cada contexto. Em seus esforços, a arqueologia brasileira reconhece a importância do planejamento de atividades que contribuam para o desenvolvimento de habilidades e cognição dos estudantes, como lógica, criatividade e criticidade adequadas para cada etapa de aprendizado (Almeida, 2002). Outros objetivos pedagógicos amplos, como habilidades de orientação temporal, espacial e compreensão da existência de diferentes matrizes de pensamento também são contribuições possíveis (Lima, 2014). A disciplina cria situações de aprendizagem que envolvem múltiplas faces do desenvolvimento cognitivo dos estudantes (Lima, 2014) e explora em si os aspectos de ludicidade, investigação e descoberta do fazer arqueológico (Almeida, 2002).

Outro elemento da atuação da arqueologia brasileira nas escolas está na consideração das ideias prévias do público sobre seus temas e, principalmente, sobre a história indígena (e.g. Almeida, 2002; Lima, 2014; Silva, 2022). A disciplina propõe se apropriar dessas perspectivas de forma integrativa e crítica, na construção de um discurso que traga novas ideias. Ao mesmo tempo, vem discutindo formas de implementar suas contribuições na história indígena para a educação.

A comunicação do conhecimento científico atualizado, quando se dá em diálogo com os saberes do público, influencia positivamente o resultado de propostas educativas (e.g. Almeida, 2002; Lima, 2014; Silva, 2022). Para isso, a materialidade inerente à arqueologia é um excelente recurso didático, mobilizando aspectos do cotidiano e relações sociais, e estimulando a interpretação e a reflexão dos alunos enquanto sujeitos na construção do conhecimento. Ela é palpável, empírica e desperta consciência. Inclusive, a possibilidade da existência de diferentes interpretações sobre uma mesma fonte empírica é utilizada em atividades de arqueologia e educação como ferramenta para a problematização da construção do conhecimento científico, da existência e transformação de múltiplos discursos sobre história e como forma de valorização da agência dos estudantes e comunidades locais no processo de ensino e aprendizagem (e.g. Almeida, 2002; Carbonari, 2017; Funari; Noelli 2020; Guerra, 2019; Lima, 2014; Neves, 1995; Schiavetto *et al.*, 2015; Schiavetto; Bernardes, 2021; Silva; Silva; Ribeiro, 2017; Souza, 2016).

Infelizmente os resultados de todos esses esforços ainda são escassos. Isso porque a arqueologia brasileira encontra muitas dificuldades para se engajar na educação devido à falta de formação pedagógica da maior parte de seus profissionais. O afastamento de arqueólogas e arqueólogos da prática pedagógica é um problema de longa duração, urgente de ser equacionado (notado desde Tenório e Franco [1994b], passando por Almeida [2002] até Samia [2021] entre outros, em décadas de esforços sobre o tema). Além disso, a escola no Brasil ainda é mais receptora que produtora de ações educativas sobre arqueologia, ficando dependente de profissionais externos cujas atuações pontuais que dificultam a implementação de projetos maiores e resultados duradouros (Lima, 2014). Existe um afastamento entre o ambiente da arqueologia acadêmica e o escolar que faz o conhecimento arqueológico circular essencialmente no primeiro, sendo divulgados para o segundo apenas resultados simplificados e pouquíssimos materiais. Professoras e professores, de seu lado, veem essa simplificação de forma crítica, mas não possuem por si só ferramentas para a suplantar (Leite, 1994).

Como tentativa de superar essa situação, a arqueologia brasileira propõe ações de formação de professoras e professores e de aproximação com faculdades de licenciaturas (e.g. Afonso, 1994; Almeida, 2002; Andrade, 2019; Assis, 1994; Leite, 1994; Schiavetto *et al.*, 2015; Schiavetto; Bernardes; Carvalho, 2021; Silva, 2020; Siqueira, 1994; Vasconcellos, 2019), por vezes executadas até mesmo em trabalhos de educação patrimonial. Mais do que apenas uma ação própria da disciplina, essa é uma demanda de professoras e professores que aparece frequentemente em trabalhos de pesquisa (e.g. Silva, 2020). Mas a maior parte das iniciativas ainda acontece pontualmente, através de cursos locais e do oferecimento de disciplinas sobre arqueologia brasileira em poucos cursos de graduação. Por se tratarem de ações esparsas, ainda não apresentaram resultados mais amplos na educação brasileira. Ainda assim, é certo que cada vez mais a disciplina atua nesse sentido, multiplicando-se nos últimos anos a oferta de cursos de formação continuada para professoras e professores. Existe também o argumento de que é necessário incluir arqueologia nos cursos de licenciaturas tanto quanto é necessário incluir temas pedagógicos nos cursos de Arqueologia (Almeida, 2002; Leite, 1994), mas esse ainda é um debate a ser construído.

Um estreitamento de relações entre arqueólogas, arqueólogos, professoras e professores contribuiria para solucionar esse impasse, ao articular arqueologia e pedagogia usufruindo dos saberes de cada grupo. Nessa integração entre profissionais, o cenário pode mudar e a escola pode se tornar um espaço de desenvolvimento de arqueologia pública. Em artigo anterior (Azevedo; Scheel-Ybert, 2021), apresentamos a proposta de ações dialógicas baseadas na formação continuada de professoras e professores para aproximar a arqueologia brasileira do ensino, procurando responder às demandas desse grupo e do sistema educacional adequando os conhecimentos da disciplina à realidade das escolas. Essas ações vêm sendo desenvolvidas desde então (Azevedo *et al.*, 2021, 2022) e se pretende que a sistematização de seus resultados contribua para ampliar as possibilidades de aproximação entre as áreas.

Em suas empreitadas na educação, a arqueologia brasileira reservou ainda esforços para uma avaliação crítica das publicações de materiais didáticos. No Brasil, livros didáticos foram implementados como um meio de difusão da história oficial e instrumentos de acesso aos conteúdos para professoras, professores e estudantes. São, às vezes, a única fonte oficial de aprendizado (Vasconcellos *et al.*, 2000). E desde a redemocratização, deveriam trazer referências ao pluralismo ideológico e à diversidade cultural do país. Durante os anos 1990 e 2000 essa transformação não foi tão efetiva quanto poderia, sendo mantidos livros com ideias ultrapassadas e desatualizadas sobre o passado indígena (Lima; Silva, 1999; Vasconcellos, 1994; Vasconcellos; Alonso; Lustosa, 2000). O tema era apresentado desconectado da história oficial brasileira, atrapalhando o processo de ensino e aprendizagem sobre os povos indígenas na medida que os separa da história posterior ao período colonial (Soares; Perius; Arend, 2013). Relatos de professoras e professores indicam que nos materiais mais recentes essa situação vem se modificando, com as novas edições

de livros didáticos posteriores à BNCC integrando temas transdisciplinares e maior quantidade de assuntos de arqueologia brasileira (Azevedo *et al.*, 2021, 2022), mas esse dado ainda carece de uma análise das publicações.

Em grande parte, essas lacunas são responsabilidade da própria arqueologia. Isso porque por muito tempo os profissionais da área pouco se engajaram no processo de produção desse material (tampouco se engajaram na divulgação científica para o grande público) e também não foram consultados pelos autores e mercado editorial para tal. Além disso, faltam fontes de divulgação científica que levem suas pesquisas até os materiais didáticos e estímulo da área acadêmica para esse tipo de produção (Lima; Silva, 1999). Como uma resposta a isso, existem esforços pontuais da disciplina em produzir materiais instrucionais e didáticos para docentes (e.g. Funari; Noeli, 2020; Funari; Piñon, 2020; Neves, 1995; Silva; Tamanaha; Lima, 2021; Souza, 2016; Vasconcellos, 2014), mas que infelizmente não são amplamente utilizados. No caso de materiais impressos, pesa estarem sujeitos aos limites do mercado editorial, relativos a custo, escassez de ilustração e rápida desatualização; no caso dos materiais digitais, pesa a carência de divulgação e indexação frente ao volume de informação existente on-line; e pesa ainda a carga de trabalho e curricular exigida de professoras e professores do ensino formal, que dificulta sua constante atualização e busca por materiais instrucionais. É necessário que a arqueologia encontre facilitadores para esse processo.

Apesar das dificuldades, desde a redemocratização a arqueologia brasileira tem ganhado cada vez mais espaço na educação. É interessante notar que existe até mesmo um movimento paralelo à disciplina, capitaneado por professoras e professores (profissionais e em formação) que buscam ferramentas para educar e encontram na arqueologia respostas e possibilidades de práticas de ensino. Seus estudos debatem o assunto a partir de suas práticas docentes, sem necessariamente aproximar-se da arqueologia acadêmica ou ter participação de formação na área (e.g. Carbonari, 2017; Gomes, 2022; Guerra, 2019; Lima, 2020; Oliveira; Andrade; Aragão, 2020; Pereira, 2019; Santos, 2021; Silva; Silva; Ribeiro, 2017; Souza; Sampaio, 2018; Torres de Sá; Jacaúna, 2017; Zank *et al.*, 2021). E existem também professoras e professores que atuam como tal e possuem formação em arqueologia, debatendo reflexões sobre as duas áreas (e.g. Andrade, 2019; Curado, 2013; Leite, 1994; Lotufo, 1994, 2001; Nunes, 2021; Piasson; Chaves, 2021; Wingert; Martins; Reichert, 2018). Como resultado são desenvolvidas propostas de ensino e aprendizagem, projetos educativos e já foram produzidos guias e materiais didáticos com o intuito de contribuir para a atuação de colegas em sala de aula (Piasson; Chaves, 2021; Santos, 2021; Zank *et al.*, 2021).

Apesar de todos esses esforços, ainda existem muitas dificuldades: o interesse da arqueologia na educação é crescente, mas ainda não é predominante entre profissionais; a formação de professoras e professores em temas de arqueologia é rara nas licenciaturas; também é crescente, mas ainda insuficiente, o oferecimento de oportunidades de formação continuada para professoras e professores; esses precisam atuar por conta própria sem ferramentas adequadas, ou ficam dependentes de atividades pontuais trazidas por arqueólogas e arqueólogos para suas aulas; as tentativas de integração das áreas ainda são muito restritas à história; e são graves problemas a burocracia, os prazos, os limites de financiamento, o excesso de trabalho e os apertados compromissos curriculares que envolvem as atividades das professoras e professores no ensino formal.

Mas está cada vez mais claro que a educação formal é uma das principais ferramentas de que a disciplina dispõe para atingir seus objetivos de fortalecimento de identidades e preservação do patrimônio. E certamente a arqueologia é uma excelente resposta às demandas oficiais das diretrizes de ensino no Brasil sobre história indígena, diversidade cultural e integração de conhecimentos e currículos. Resta à disciplina demonstrar essa relevância e fazer-se necessária, pois no Brasil “por enquanto a escola é mais importante para a arqueologia do que o contrário” (Lima, 2014, p. 73).

DISCUSSÃO

Percorrendo os caminhos

Nossa revisão bibliográfica demonstrou a existência de um grande volume de publicações sobre arqueologia e educação em contextos oriundos de políticas coloniais e neocoloniais, bem como a reiterada busca por esse tema em pesquisas desenvolvidas nos países abordados. Esse é um elemento importante para a argumentação que propomos, já que a questão indígena é um ponto passivo na maior parte dessas pesquisas, presente na proposta de utilização da arqueologia como instrumento para recuperar as histórias perdidas dos povos nativos nas versões oficiais, e de implementação dessa contribuição como ferramenta para o ensino escolar.

Compreender o desenvolvimento conjunto da arqueologia e da educação nos contextos coloniais e neocoloniais ao redor do mundo, e como tais contextos se reorganizaram após as rupturas do século XX, é importante para refletirmos sobre o caso brasileiro e as possibilidades de ação que temos no país. Retomamos aqui alguns pontos definidores desses trajetos.

No continente africano a arqueologia se desenvolveu enquanto disciplina permeada pelos contextos neocoloniais: missões estrangeiras voltadas ao trânsito unidirecional de conhecimentos e relíquias para as metrópoles, desinteresse no desenvolvimento de centros de pesquisas locais, ausência da divulgação das descobertas arqueológicas para o público do local de origem (ao contrário, por vezes havia um esforço em escondê-las sob teorias raciais e religiosas) e formulação de hipóteses acerca das evidências arqueológicas destinadas à validação da estrutura de domínio neocolonial. O desenvolvimento da educação se deu através de parâmetros similares, objetivamente voltado ao controle social das colônias por suas metrópoles, geralmente representadas nas elites locais. Os sistemas de ensino foram simplesmente ignorados, ou, nas raras vezes em que foram organizados, fez-se de forma a justificar a existência e a plausibilidade das desigualdades sociais.

Na Oceania, a arqueologia se desenvolveu em um contexto de apagamento dos povos indígenas, deliberadamente evitando relacionar grupos contemporâneos aborígenes e do Estreito de Torres ao patrimônio arqueológico local, apesar de tal relação ser amplamente considerada pelos indígenas. A disciplina estava focada apenas na pesquisa de um passado abordado como desconectado da realidade contemporânea e em políticas preservacionistas. A educação, por sua vez, foi organizada como violento instrumento de dominação promovido pelo Estado para afastar as crianças indígenas de suas famílias e evitar que aprendessem suas culturas, na tentativa de criar uma situação artificial de assimilação delas à nação colonial.

Nas Américas, o desenvolvimento da arqueologia e da educação se deu de forma semelhante, apesar das idiosincrasias do processo colonial no continente. De forma geral a arqueologia ignorava o passado indígena enquanto história, limitando-a ao período posterior à colonização do século XVI, enquanto o primeiro era tido como um patrimônio cultural distante no tempo e desligado da contemporaneidade. As pesquisas sustentavam perspectivas preservacionistas e um tom de relíquias de sociedades extintas era dado ao patrimônio indígena, prevalecendo abordagens direcionadas à formação de identidades nacionais homogêneas. Na educação o teor também era esse, restringindo o ensino do passado ao período colonial e sua sequência e organizando a história como forma de consolidação das identidades dominantes no momento. Cabe destacar a existência de contundentes investidas nacionalistas e processos violentos de incorporação forçada de indígenas à sociedade de modelo colonial — educava-se com vistas à total assimilação desses povos.

Nos contextos com essas características a arqueologia e a educação foram situadas em lados opostos e não era considerado interessante educar as populações dominadas acerca da riqueza e diversidade de seus passados. Naquele tempo a arqueologia forjou uma versão medíocre de si mesma, empobrecida quanto aos passados indígenas. E a educação tratou de consolidar essa versão no imaginário social, com consequências até o presente.

Mudanças nesse cenário começaram a tomar forma com a emancipação colonial/neocolonial e as rupturas democráticas e culturais do século XX. A arqueologia mudou de lado e começou a movimentar-se para rever antigas hipóteses e recuperar o lugar das culturas indígenas na história. A riqueza de seus passados começou a ser explorada a serviço da construção e fortalecimento de identidades independentes daquelas outrora dominantes, com o cuidado de valorizar a diversidade cultural nesses cenários. Também nesse momento, novas políticas foram implementadas na Educação, agora com o objetivo idealista de fortalecer essas mesmas identidades e histórias que antes eram ignoradas ou enfraquecidas.

Desde então, arqueologia e educação cruzaram muitas vezes os caminhos uma da outra, sempre sob o viés da complexidade dos processos históricos, dos patrimônios arqueológicos e da diversidade cultural. O ensino formal desempenhou um papel central, com a implementação de práticas para aproximar a arqueologia das escolas. Essas ações se deram tanto por iniciativas de Estado quanto por debates internos da disciplina e têm em comum a apropriação do valor histórico da arqueologia como ferramenta para visibilizar a diversidade de histórias e identidades indígenas.

Ao trazer esses elementos para o ensino, a maior parte das abordagens de arqueologia e educação foram integradas aos currículos de história, mas também há casos de outras disciplinas. Isso porque a arqueologia é uma área do conhecimento interdisciplinar, capaz de integrar temas de diversos — se não de todos — componentes curriculares. A arqueologia contribuiu para a educação com problematizações acerca da existência de diversidade de versões sobre o passado e sobre como é complexa a construção do conhecimento científico. A materialidade do passado arqueológico se apresentou como uma fonte empírica cujas interpretações dependem de como ela é abordada, sendo menos impositiva para o público que materiais escritos e permitindo que ele participe de sua explicação.

Um ponto imprescindível nessa relação foi o diálogo. Através dele, a arqueologia começou a se interessar por temas caros à educação, como suas diretrizes oficiais, organização curricular, teorias, métodos, materiais e objetivos de ensino. Ouvir as demandas das diretrizes escolares, de professoras e professores e das comunidades envolvidas foi e é imperativo para qualquer desenvolvimento satisfatório de abordagens conjuntas entre as áreas. Foi nessas oitavas que a arqueologia tomou conhecimento da importância de compreender o processo de ensino e aprendizagem, de como isso afeta a distribuição de seus temas nos currículos e as possibilidades de aprendizado que cada um deles pode trazer. A disciplina descobriu, frente à educação, sua potencialidade em colaborar para o desenvolvimento de habilidades dos estudantes. E ao propor abordagens para o desenvolvimento de tais habilidades, ela ultrapassou os limites curriculares e definiu propostas práticas de integração pedagógica.

Apesar de tamanho avanço nas últimas décadas, a integração entre as áreas enfrenta dificuldades: apesar da demanda, há falta de estrutura e recursos nas escolas para receber novas abordagens; a formação de professoras e professores em temas arqueológicos é insuficiente; há escassez de materiais para esse público e para estudantes e dificuldade de acesso à informação; abordagens de arqueologia em sala de aula ainda são muito dependentes de ações pontuais da disciplina e do interesse pessoal de professoras e professores; segue existindo dentro da arqueologia acadêmica algum distanciamento da educação e da divulgação científica; e ainda existe no público certa resistência a novas histórias, pela persistência de versões hegemônicas sobre o passado.

Traçando uma rota para o Brasil

Tanto o avanço na integração de arqueologia e educação quanto seus problemas são realidade no Brasil. A arqueologia brasileira parece estar no caminho certo e no mesmo tom de outros países com contextos semelhantes, mas suas ações ainda são insuficientes para obter resultados mais amplos e evidentes. As diretrizes curriculares no país, principalmente a BNCC, requerem que

diversidade cultural e história indígena se integrem transversalmente em currículos e permitam o desenvolvimento de habilidades dos estudantes. Mas apesar de a arqueologia se propor a atuar nesse sentido, o volume e as características dos trabalhos existentes não dão conta da demanda.

Para levar história indígena e diversidade cultural ao ensino, abordar e integrar conteúdos, e desenvolver habilidades, a arqueologia brasileira precisa sanar os mesmos problemas que a disciplina enfrenta em outros lugares do mundo. Apesar de diversos, todos eles estão relacionados a uma só questão: como fazer o conhecimento arqueológico chegar à sala de aula? Uma solução possível passa pela independência de professoras e professores para abordar os temas arqueológicos em suas práticas. Isso pode se dar através do incremento da formação continuada de profissionais, pela aproximação com cursos de graduação em licenciaturas e também pela produção e divulgação de materiais instrucionais de qualidade.

Ora, tudo isso já é realizado de alguma maneira. Afinal, a arqueologia brasileira não está alheia à situação e vem tentando contribuir nesse sentido há pelo menos três décadas. Então como potencializar a efetividade de ações como essas no futuro? Propomos como caminho possível um maior foco no diálogo com a educação.

O primeiro diálogo deve ser feito com as diretrizes. A total atenção às demandas oficiais dará maior clareza à arqueologia sobre suas possibilidades de contribuição. É necessário delimitar os temas de pesquisa, os currículos, as habilidades e as faixas etárias em que a integração é possível. Todas essas informações precisam ser claras na produção e na divulgação de conteúdos e materiais instrucionais, de forma que efetivamente alcancem seu público-alvo e permitam o desenvolvimento dos temas e habilidades a que se propõe.

O segundo diálogo é com as professoras e os professores. Esses são os agentes centrais da Educação, desempenhando em suas aulas, e melhor do que ninguém, o ensino sobre temáticas arqueológicas. Portanto, conhecem também melhor do que ninguém sua própria necessidade de formação e material. Utilizar esse saber das professoras e professores para direcionar os esforços da arqueologia pode resultar na produção de cursos de formação e materiais que venham a ser efetivamente empregados, atendendo às suas necessidades e às dos estudantes.

Um terceiro diálogo ainda é necessário: esse com a sociedade e com as comunidades locais. As versões hegemônicas sobre o passado ainda são muito presentes nas narrativas históricas e não se dissipam com a simples exposição de novos dados. É necessário explorar essa relação, com foco na construção do conhecimento científico e nos saberes locais. Esta é uma relação de negociação entre verdades bem estabelecidas e informações provocadoras que devem levar o público a questionar-se, sem necessidade de imposição de uma versão sobre a outra.

O conceito de Freire (2020) acerca do uso de *temas geradores* que partam de relações de identificação do público como facilitadores de aprendizado na composição de conteúdos programáticos dialoga com essas experiências. Em artigo anterior (Azevedo; Scheel-Ybert, 2021), apresentamos a proposta de que a arqueologia brasileira busque na interação entre seus conhecimentos e as diretrizes escolares, principalmente a BNCC, *temas geradores* que estimulem os estudantes a desenvolverem habilidades. Nesta mesma linha Samia (2021) propõe o conceito de *arqueologia pedagógica*, que pretende, mais do que descrever o passado, explorar suas conexões com sociedades e lugares contemporâneos. E Demarchi (2021) traz o conceito de *patrimônio gerador*, que considera como patrimônio cultural aquele que parte de referências culturais preexistentes nos grupos sociais, dando protagonismo às comunidades para definir seus próprios patrimônios. Aí está um quarto diálogo, que tem lugar na interface teórica e metodológica entre arqueologia e educação e se pauta pelas contribuições possíveis e complementares dos saberes e práticas de cada uma delas. Essas perspectivas serão emancipadoras se aplicadas a contextos escolares, criando contrapontos aos patrimônios históricos hegemônicos que reiteram o sistema de dominação colonial.

A educação brasileira vem propondo uma mudança nos estereótipos da sociedade acerca de seu passado e na visão do povo brasileiro sobre si mesmo. Almeja-se uma escola pautada

pela liberdade, diversidade e desenvolvimento de habilidades individuais que contribuam para a formação da cidadania. A arqueologia brasileira, ao participar desse processo de forma atenta e dialógica, pode contribuir muito e se fazer constantemente presente nas escolas, tornando-se parte da solução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O imperialismo europeu do século XIX e XX foi cruel com a África na pilhagem dos despojos neocoloniais, levando consigo também o patrimônio histórico e deixando em seu lugar memórias artificiais de um passado desvalido. Da mesma forma se deram os resultados do colonialismo a partir do século XVI na Oceania e América e do controle social de ditaduras do século XX na América Latina. Mas o século XX foi longo o bastante para que essa situação começasse a mudar. “Começasse” porque, é importante pontuar, até hoje, no século XXI, ela ainda é fonte de inúmeras guerras civis, desigualdades sociais e sofrimento pessoal nesses cenários. Ainda assim, foi nesse período que profundos processos de ruptura social tomaram forma. Diante dos estados nacionais que se constituíam ou se reorganizavam, tornou-se imperativo recuperar a riqueza histórica espoliada nos anos anteriores.

Foi aí que se estabeleceu uma nova relação de caráter emancipatório entre arqueologia e educação, voltada a grupos sociais marginalizados, e um marcante apoio e estímulo a ideologias e políticas oficiais de Estado para reformulação e apresentação desse conhecimento ao público. Essa relação tem culminado na inserção da disciplina em sala de aula.

Dentro das escolas a arqueologia se mostrou uma ferramenta precisa na educação pautada por valores democráticos. Diversas abordagens de conteúdo de disciplinas específicas, temas transversais, práticas pedagógicas isoladas ou integradas e desenvolvimento de habilidades dos estudantes foram experimentadas. A materialidade arqueológica aborda temas integradores no que se refere à multiplicidade e diversidade de elementos existentes nos processos históricos e atua enquanto recurso didático para suscitar a compreensão, identificação e empatia do público sobre temas de diversidade cultural. O passado torna-se tangível, e elementos do presente passam a conter e a compor de forma lúdica e cativante histórias de longa duração.

O que está posto em todos os casos apresentados nesse artigo, distribuídos em diferentes regiões do mundo, é que a arqueologia reconhece seu valor para a educação, para as identidades e histórias marginalizadas, e reflete acerca de maneiras de produzir e colaborar com os sistemas de ensino. Há também em comum, em todos os casos, as dificuldades de se produzir conhecimento nativo e ensiná-lo em contextos sociais de tão recente superexploração, com a existência de desigualdades extremas, sistemas de ensino frágil, falta de financiamentos e infraestrutura e lacunas na formação profissional.

No caso brasileiro, arqueologia e educação já trabalham juntas em diversos momentos, mas de forma pontual e sem resultados amplos para os objetivos de ensino do país. Para superar essa situação e atingir um maior potencial de integração, sugerimos a construção de uma relação dialógica entre as áreas. Acreditamos que assim a arqueologia pode desenvolver e disponibilizar produtos que atendam de fato às demandas da educação e que permitam um uso efetivo e contínuo em sala de aula.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos às professoras MaDu Gaspar e Márcia Bezerra, com quem tivemos a oportunidade de debater esse texto no decorrer do processo editorial, e às valiosas e cuidadosas contribuições dos pareceristas da Revista de Arqueologia. Tudo isso certamente aumentou a qualidade do artigo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADANDÉ, Alexis; ZEVOUNOU, Irénée. Education and Heritage: An Example of New Work in the Schools of Benin. In: MOLYNEAUX, Brian L.; STONE, P. (ed.). *The Presented Past*. London (GB): Routledge, 1994. p. 315-325.
- AFONSO, Mariza Coutinho. O ensino de pré-história no curso superior: a experiência na Universidade de São Paulo. In: TENÓRIO, Maria Cristina; FRANCO, Teresa Cristina. *Seminário para Implantação da Temática Pré-História Brasileira no Ensino de 1º, 2º e 3º Graus*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994. p. 27-30.
- AGBELUSI, Odunyemi Oluseyi. Archaeological Education in Nigeria: Concepts, Methods, Challenges, and Recommendations. *Archaeologies*, v. 11, p. 220-245, 2015.
- ALMEIDA, Marcia Bezerra de. *O australopiteco corcunda: as crianças e a arqueologia em um projeto de arqueologia pública na escola*. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- ANDRADE, Cilcair. Educação patrimonial em arqueologia: a dinâmica das práticas evidenciando redes de conhecimento. *Revista de Arqueologia*, v. 32, n. 2, p. 239-255, 2019.
- ARAUJO, Cinthia Monteiro de. Uma outra história é possível?: o saber histórico escolar na perspectiva intercultural. In: PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 265-285.
- ARENDT, Beatrix. Making it Work: Using Archaeology to Build Job Skills for Careers Other than Archaeology. *Public Archaeology*, v. 12, n. 2, p. 79-100, 2013.
- ASSIS, Eneida. O ensino de pré-história: principais problemas. In: TENÓRIO, Maria Cristina; FRANCO, Teresa Cristina. *Seminário para Implantação da Temática Pré-História Brasileira no Ensino de 1º, 2º e 3º Graus*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994. p. 60-63.
- AZEVEDO, Leonardo Waisman de; SCHEEL-YBERT, Rita. Histórias em diálogo no ensino escolar: contribuições possíveis da arqueologia brasileira. *Revista Arqueologia Pública*, v. 16, n. 2, p. 140-158, 2021.
- AZEVEDO, Leonardo Waisman de; SCHEEL-YBERT, Rita; CAPUCHO, Tais Cristina Jacinto Pinheiro; PATZLAFF, Rubia Graciele. *Curso de extensão Arqueologia do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021.
- AZEVEDO, Leonardo Waisman de; SCHEEL-YBERT, Rita; CAPUCHO, Tais Cristina Jacinto Pinheiro; PATZLAFF, Rubia Graciele. *Curso de extensão Arqueologia Brasileira para Professores: Ciência, Transdisciplinaridade e Práticas de Ensino*. Rio de Janeiro: Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2022.
- BALME, Jane; WILSON, Moss. Perceptions of Archaeology in Australia amongst Educated Young Australians. *Australian Archaeology*, v. 58, n. 1, p. 19-24, 2004.
- BARLOW, Alex. Still Civilizing?: Aborigines in Australian Education. In: STONE, Peter G.; MACKENZIE, Robert (ed.). *The Excluded Past: Archaeology in Education*. London (GB): Routledge, 1990. p. 68-87.
- BARTOY, Kevin M. Teaching through Rather than About. In: SKEATES, Robin; MCDAVID, Carol; CARMAN, John (org.). *The Oxford Handbook of Public Archaeology*. Oxford (GB): Oxford University Press, 2012. p. 552-565.
- BECK, Wendy Elizabeth; MURPHY, Dee; PERKINS, Cheryl; PERKINS, Tony; SMITH, Anita J; SOMERVILLE, Margaret. Aboriginal Ecotourism and Archaeology in Coastal NSW, Australia: Yarrawarra Place Stories Project. In: SMITH, Claire; WOBST, H. Martin (ed.). *Indigenous Archaeologies: Decolonising Theory and Practice*. London (GB): Routledge, 2005. p. 213-228.
- BELTRÃO, Maria; LOCKS, Martha; MOINHOS, Valéria; NEME, Salete; RABELLO, Angela; ZARONI, Lígia; CHERFAN, Andrea; QUEIROGA, Isabella de; NIEMEYER, Helianne. Pré-história brasileira na região arqueológica de Central, Bahia: o ensino de pré-história a nível de 1º grau. In: TENÓRIO, Maria Cristina;

- FRANCO, Teresa Cristina. *Seminário para Implantação da Temática Pré-História Brasileira no Ensino de 1º, 2º e 3º Graus*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994. p. 70-73.
- BEZERRA, Marcia. Make-Believe Rituals: Reflections on the Relationship between Archaeology and Education through the Perspective of a Group of Children in Rio de Janeiro, Brazil. *Archaeologies*, v. 1, n. 2, p. 60-70, 2005.
- BLACKING, John. Culture houses in Papua New Guinea. In: STONE, Peter G.; MACKENZIE, Robert (ed.). *The Excluded Past: Archaeology in Education*. London (GB): Routledge, 1990. p. 160-172.
- BLANCKE, Shirley; SLOW-TURTLE, Ciigkitoonuppa John Peters. The Teaching of the Past of the Native Peoples of North America in US schools. In: STONE, Peter G.; MACKENZIE, Robert (ed.). *The Excluded Past: Archaeology in Education*. London (GB): Routledge, 1990. p. 109-133.
- BLANCKE, Shirley; SLOW-TURTLE, Ciigkitoonuppa John Peters. Traditional American Indian Education as a Palliative to Western Education. In: MOLYNEAUX, Brian L.; STONE, Peter G. (ed.). *The Presented Past*. London (GB): Routledge, 1994. p. 438-452.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- BRUNO, Maria Cristina. A pré-história nos museus: uma contribuição à educação. In: TENÓRIO, Maria Cristina; FRANCO, Teresa Cristina. *Seminário para Implantação da Temática Pré-História Brasileira no Ensino de 1º, 2º e 3º Graus*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994. p. 8-13.
- CARBONARI, Márcia. Arqueologia, história e cultura material no ensino de História. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE CULTURA MATERIAL E ARQUEOLOGIA, 1., 2017, Passo Fundo. *Anais [...]*. Passo Fundo: UPF, 2017. p. 1-13.
- CÉRON, Ivonne Delgado; MZ-RECAMÁN, Clara Isabel. The Museum Comes to School in Colombia: Teaching Packages as a Method of Learning. In: MOLYNEAUX, Brian L.; STONE, Peter G. (ed.). *The Presented Past*. London (GB): Routledge, 1994. p.148-158.
- COLE, Trudie. Understanding and Assessing the Theories Behind Archaeological Education. *Public Archaeology*, v. 14, n. 2, p. 115-136, 2015.
- COLLEY, Sarah. Archaeology and Education in Australia. *Antiquity*, v. 74, n. 283, p. 171-177, 2000.
- COLLEY, Sarah. Public Benefits of Archaeology: Results from a Student Questionnaire. *Australian Archaeology*, v. 65, n. 1, p. 30-36, 2007.
- COLOMBO, Mariano Jorge. El patrimonio en su lugar: programa de investigaciónnación y educación sobre pasado y presente indígena en escuelas rurales de la provincia de Buenos Aires, Argentina, 2020. *Práctica Arqueológica*, v. 3, n. 1, p. 49-64, 2020.
- CURADO, Danilo. *Contradições entre as políticas públicas do PCN e PNLD 2011: uma análise da arqueologia brasileira nos livros didáticos de história*. 2013. Tese (Doutorado) –Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2013.
- DAHIYA, Neelima. A Case for Archaeology in Formal School Curricula in India. In: MOLYNEAUX, Brian L.; STONE, Peter G. (ed.). *The Presented Past*. London (GB): Routledge, 1994. p. 299-314.

- DARAOJIMBA, Kingsley Chinedu. Archaeology Education in Igbo-Ukwu, South East Nigeria. *Archaeologies*, v. 17, n. 2, p. 193-216, 2021.
- DAVIS, M. Elaine. Archaeology Education and the Political Landscape of American Schools. *Antiquity*, v. 74, n. 283, p. 194-198, 2000.
- DEMARCHI, João Lorandi. Patrimônio-gerador: perspectivas de Paulo Freire no patrimônio cultural. *Revista Arqueologia Pública*, v. 16, n. 2, p. 71-83, 2021.
- DEVINE, Heather. Archaeology in the Alberta Curriculum: An Overview. In: STONE, Peter G.; MACKENZIE, Robert (ed.). *The Excluded Past: Archaeology in Education*. London (GB): Routledge, 1990. p. 190-200.
- DEVINE, Heather. The Role of Archaeology in Teaching the Native Past: Ideology or Pedagogy? *Canadian Journal of Native Education*, v. 18, n. 1, 1991.
- DEVINE, Heather. Archaeology, Prehistory and the Native Learning Resources Project: Alberta, Canada. In: MOLYNEAUX, Brian L.; STONE, Peter G. (ed.). *The Presented Past*. London (GB): Routledge, 1994. p. 478-494.
- EISENWINE, Marilyn J. Archaeology in the Seventh Grade: An Interdisciplinary Unit of Study. *Social Education*, v. 67, n. 1, 2003.
- ENDERE, Maria Luz; CONFORTI, María Eugenia. Mitos y realidades de la comunicación pública de la arqueología: la vigencia del modelo de déficit en Argentina. *Publicar-En Antropología y Ciencias Sociales*, n. 21, p. 9-23, 2016.
- ESTERHUYSEN, Amanda B. The Birth of Educational Archaeology in South Africa. *Antiquity*, v. 74, n. 283, p. 159-165, 2000.
- ESTERHUYSEN, Amanda B.; LANE, Paul J. Archaeology and Education. In: MITCHELL, Peter; LANE, Paul (ed.). *The Oxford Handbook of African Archaeology*. Oxford (GB): Oxford University Press, 2013. p. 239-252.
- FERNANDES, Evandro; CIBEL, Nora Cecilia Lima Boccacio; LOPES, Véra Neusa (org.). *Da África aos indígenas do Brasil: caminhos para o estudo de história e cultura afro-brasileira e indígena*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 73. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- FROST, Karolyn E. Smardz. Archaeology and Public Education in North America: View from the Beginning of the Millennium. In: MERRIMAN, Nick (ed.). *Public Archaeology*. London (GB): Routledge, 2004. p. 73-98.
- FUNARI, Pedro Paulo A. Rescuing Ordinary People's Culture: Museums, Material Culture and Education in Brazil. In: MOLYNEAUX, Brian L.; STONE, Peter G. (ed.). *The Presented Past*. London (GB): Routledge, 1994. p. 120-136.
- FUNARI, Pedro Paulo A. Archaeology, Education and Brazilian Identity. *Antiquity*, v. 74, n. 283, p. 182-185, 2000.
- FUNARI, Pedro Paulo A. Public Archaeology in Brazil. In: MERRIMAN, Nick (org.). *Public Archaeology*. London (GB): Routledge, 2004. p. 202-210.
- FUNARI, Pedro Paulo A.; NOELLI, Francisco Silva. *Pré-história do Brasil*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2020.
- FUNARI, Pedro Paulo A.; PIÑON, Ana. *A temática indígena na escola*. São Paulo: Contexto, 2020.
- GAWE, Stephen; MELI, Francis. The Missing Past in South African History. In: STONE, Peter G.; MACKENZIE, Robert (ed.). *The Excluded Past: Archaeology in Education*. London (GB): Routledge, 1990. p. 98-108.

- GIACOMASSO, María Vanesa; MARIANO, Mercedes; CONFORTI, María Eugenia. Jóvenes re-significando patrimonios: análisis de una experiencia escolar en la ciudad de Olavarría. *Espacios en Blanco*, Serie Indagaciones, v. 24, n. 2, p. 225-246, 2014.
- GOMES, Gustavo Ferreira. A Pré-História na educação básica: um estudo acerca do ensino da Pré-História e da História Antiga no nível fundamental. *Revista GAÍÁ*, v. 13, n. 1, 2022.
- GONZÁLEZ, Ana María; ALBECK, Maria Ester. Quebrada de Humahuaca, más de 10.000 años de historia. Ilustración Luis Zapana. Buenos Aires (AR): Ministerio de Educación de la Nación, 2013.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília, DF: MEC; MARI; UNESCO, 1995. p. 481-526.
- GUERRA, Lolita Guimarães. Questionamentos sobre o Neolítico da história que se ensina a partir de um diálogo entre os sítios arqueológicos da Ásia Ocidental e das terras baixas da Amazônia. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 30., 2019. *Anais [...]*. São Paulo: ANPUH, 2019.
- HENDERSON, A. Gwynn; LEVSTIK, Linda S. Reading Objects: Children Interpreting Material Culture. *Advances in Archaeological Practice*, v. 4, n. 4, p. 503-516, 2016.
- HENSON, Don. Archaeology and Education. In: MOSHENSKA, Gabriel (ed.). *Key Concepts in Public Archaeology*. London (GB): University College London, 2017. p. 43-59.
- HOGG, Erin A. An Analysis of the State of Archaeology in Canadian Public School Curricula. 2012. Thesis (BA) – Department of Anthropology, University of British Columbia, Vancouver (CA), 2012.
- JAMIESON, John. One View of Native Education in the Northwest Territories, Canada. In: MOLYNEAUX, Brian L.; STONE, Peter G. (ed.). *The Presented Past*. London (GB): Routledge, 1994. p.495-510.
- JEPSON, Patrice L.; BRAUER, George. Archaeology for Education Needs: An Archaeologist and an Educator Discuss Archaeology in the Baltimore County Public Schools. In: JAMESON, John H.; BAUGHER, Sherene (ed.). *Past Meets Present: Archaeologists Partnering with Museum Curators, Teachers, and Community Groups*. New York (US): Springer, 2007. p. 231-248.
- KATSAMUDANGA, Seke. Consuming the Past: Public Perceptions towards the Discipline of Archaeology in Zimbabwe. *Public Archaeology*, v. 14, n. 3, p. 172-190, 2015.
- KEHOE, Alice B. “In fourteen hundred and ninety-two, Columbus sailed...”: The Primacy of the National Myth in US School. In: STONE, Peter G.; MACKENZIE, Robert (ed.). *The Excluded Past: Archaeology in Education*. London (GB): Routledge, 1990. p. 201-216.
- KING, Rachel. Teaching Archaeological Pasts in South Africa: Historical and Contemporary Considerations of Archaeological Education. *Archaeologies*, v. 8, p. 85-115, 2012.
- KIYAGA-MULINDWA, David; SEGOBYE, Alinah Kelo. Archaeology and Education in Botswana. In: MOLYNEAUX, Brian L.; STONE, Peter G. (ed.). *The Presented Past*. London (GB): Routledge, 1994. p. 46-60.
- KRISTENSEN, Todd J. *et al.* Grand Challenge nº 5: Communicating Archaeology Outreach and Narratives in Professional Practice. *Journal of Archaeology and Education*, v. 4, n. 3, p. 1-38, 2020.
- LANDAU, Kristin. The Alma College Archaeological Project: Toward a Community-Based Pedagogy. *Journal of Archaeology and Education*, v. 3, n. 4, p. 1, 2019.
- LEA, Joanne; FROST, Karolyn Smardz. Public Archaeology in Canada. In: MATSUDA, Akira; OKAMURA, Katsuyuki. *New Perspectives in Global Public Archaeology*. New York (US): Springer, 2011. p. 57-76.

- LEITE, Nívea. Pré-história nas escolas. *Série Estudos: Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*, n. 1, p. 87-92, 1994.
- LEWIS, Ann-Eliza H. Transportation Collections: On the Road to Public Education. In: JAMESON, John H.; BAUGHER, Sherene (ed.). *Past Meets Present: Archaeologists Partnering with Museum Curators, Teachers, and Community Groups*. New York (US): Springer, 2007. p. 299-318.
- LIMA, Leilane Patrícia de. *A arqueologia e os indígenas na escola: um estudo de público em Londrina (PR)*. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014
- LIMA, Savio Queiroz. Paleoarqueologia e educação no Brasil: riscos e descasos da atualidade no ensino de “Pré-História” brasileira. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 17., 2020, Paraná; SEMANA DE HISTÓRIA, 24., 2020, Maringá. *Anais [...]*. São Paulo: ANPUH, 2020.
- LIMA, Tânia Andrade. A arqueologia na construção da identidade nacional: uma disciplina no fio da navalha. *Canindé*, v. 10, p. 11-26, 2007.
- LIMA, Tania Andrade; SILVA, Regina Coeli Pinheiro da. 1898-1998: a Pré-História brasileira em cem anos de livros didáticos. *Fronteiras*, v. 3, n. 6, p. 91-134, 1999.
- LÓPEZ, Carlos Eduardo; REYES, Margarita. The Role of Archaeology in Marginalized Areas of Social Conflict: Research in the Middle Magdalena Region, Colombia. In: MOLYNEAUX, Brian L.; STONE, Peter G. (ed.). *The Presented Past*. London (GB): Routledge, 1994. p. 137-147.
- LOTUFO, Cesar. A prática pedagógica de arqueologia no ensino de 1º, 2º e 3º graus: o desafio da preservação do patrimônio cultural do Brasil. In: TENÓRIO, Maria Cristina; FRANCO, Teresa Cristina. *Seminário para Implantação da Temática Pré-História Brasileira no Ensino de 1º, 2º e 3º Graus*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994. p. 38-45.
- LOTUFO, César. A prática pedagógica da arqueologia no ensino fundamental e médio: o desafio da preservação do patrimônio cultural no Brasil. *Revista Dissertar*, v. 1, n. 1, p. 22-24, 2001.
- MAY, Sally K; GUMURDUL, Donald; MANAKGU, Jacob; MARALNGURRA, Gabriel; NAWIRRIDJ, Wilfred. ‘You write it down and bring it back... That’s what we want’: Revisiting the 1948 Removal of Human Remains from Kunbarlanja (Oenpelli), Australia. In: SMITH, Claire; WOBST, H. Martin (ed.). *Indigenous Archaeologies: Decolonising Theory and Practice*. London (GB): Routledge, 2005. p. 102-121.
- MAY, Sally K., MARSHALL, Melissa, SANZ, Inés Domingo; SMITH, Claire. Reflections on the Pedagogy of Archaeological Field Schools within Indigenous Community Archaeology Programmes in Australia. *Public Archaeology*, v. 16, n. 3-4, p. 172-190, 2018.
- MBUNWE-SAMBA, Patrick; NIBA, Matthias Livinus; AJENJI, Ndambi Isaac. Archaeology in the Schools and Museums of Cameroon. In: MOLYNEAUX, Brian L.; STONE, Peter G. (ed.). *The Presented Past*. London (GB): Routledge, 1994. p. 326-337.
- MCCULLY, Sarah Elizabeth. *Stop, Collaborate, and Listen: Creating Archaeological Education Resources with Local Teachers’ Needs in Mind*. 2020. Dissertação (Mestrado) – Cornell University, Ithaca (US), 2020.
- MCGILL, Alicia Ebbitt. Old Tings, Skelintans, and Rooinz: 1 Belizean Student Perspectives about Archaeology. *Chungara*, v. 44, n. 3, p. 475-485, 2012.
- MCMANAMON, Francis P. Presenting Archaeology to the Public in the USA. In: MOLYNEAUX, Brian L.; STONE, Peter G. (ed.). *The Presented Past*. London (GB): Routledge, 2003. p. 61-81.
- MERRIMAN, Nick (ed.). *Public Archaeology*. London (GB): Routledge, 2004.
- MILLION, Tara. Developing an aboriginal archaeology: receiving gifts from White Buffalo Calf Woman. In: *Indigenous archaeologies*. Routledge, 2004. p. 39-51.

- MOE, Jeanne M. Archaeology Education for Children: Assessing Effective Learning. *Advances in Archaeological Practice*, v. 4, n. 4, p. 441-453, 2016.
- MOE, Jeanne M.; LETTS, Kelly A. Education: Can It Make a Difference? *Common Ground*, v. 3, n. 1, p. 24-29, 1998.
- MOMIN, K. N.; PRATAP, Ajay. Indian Museums and the Public. In: MOLYNEAUX, Brian L.; STONE, Peter G. (Ed.). *The Presented Past*. London (GB): Routledge, 1994. p. 290-298.
- MONTENEGRO, Mónica. Arqueología en la escuela: experiencias en el sector septentrional del noroeste argentino. *Chungará (Arica)*, v. 44, n. 3, p. 487-498, 2012.
- MONTENEGRO, Mónica. Una experiencia de arqueología pública y colaboración intercultural en el sector septentrional de Argentina. *Revista Arqueología Pública*, v. 8, n. 2 [10], p. 26-43, 2014.
- NEVES, Eduardo Góes. Os índios antes de Cabral: arqueologia e história indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília, DF: MEC; MARI; UNESCO, 1995. p. 171-196.
- NICHOLAS, George P. Education and Empowerment: Archaeology with, for, and by the Shuswap Nation, British Columbia. In: NICHOLAS, George P.; ANDREWS, Thomas D. (ed.). *At a Crossroads: Archaeology and First Peoples in Canada*. Burnaby (CA): Department of Archaeology; Simon Fraser University, 1997. p. 85-104.
- NICHOLAS, George P. The Past and Future of Indigenous Archaeology: Global Challenges, North American Perspectives, Australian Prospects. *Australian Archaeology*, v. 52, n. 1, p. 29-40, 2001.
- NICHOLS, Stephen; PRANGNELL, Jonathan; HASLAM, Michael. Hearts and Minds: Public Archaeology and the Queensland School Curriculum. *Australian Archaeology*, v. 61, n. 1, p. 71-79, 2005.
- NOELLI, Francisco Silva; FERREIRA, Lúcio Menezes. A persistência da teoria da degeneração indígena e do colonialismo nos fundamentos da arqueologia brasileira. *História, Ciências, Saúde: Manguinhos*, v. 14, n. 4, p. 1239-1264, 2007.
- NOVARRO, Gabriela. Diversidad cultural y conocimiento escolar: el tratamiento de los indios en los contenidos educativos. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, v. 18, p. 297-314, 1998-1999.
- NUNES, Renata. Experiências com a arqueologia em sala de aula – Profª Renata Nunes. Rio de Janeiro: Artefato, Arqueologia e Patrimônio, 17 ago. 2021. 1 vídeo (25 min 30 s). Publicado pelo canal Artefato, Arqueologia e Patrimônio. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=c9N8Eglq25A&ab_channel=ArtefatoArqueologia%26Patrim%C3%B4nio. Acesso em: 27 dez. 2023.
- OLAND, Maxine H. Teaching Archaeology with Inclusive Pedagogy. *Journal of Archaeology and Education*, v. 4, n. 1, p. 1, 2020.
- OLIVA, Fernando. Education as a Means of Protection of the Archaeological Heritage in the Districts of Buenos Aires Province, Argentina. In: MOLYNEAUX, Brian L.; STONE, Peter G. (ed.). *The Presented Past*. London (GB): Routledge, 1994. p. 109-119.
- OLIVEIRA, Ana Lúcia do Nascimento; ANDRADE, Juliana Alves de; ARAGÃO, Luiz Adriano Lucena. O conceito de pré-história nos livros didáticos de História no Brasil. *PerCursos*, v. 21, n.47, p. 277-302, set./dez. 2020.
- OLIVEIRA, João Pacheco de. Muita terra para pouco índio?: uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília, DF: MEC; MARI; UNESCO, 1995. p. 61-86.
- OWEN, Tim; STEELE, Jody. Perceptions of Archaeology amongst Primary School Aged Children, Adelaide, South Australia. *Australian Archaeology*, v. 61, n. 1, p. 64-70, 2005.

- PENNANEN, Kelsey; GUILLET, Lynnita-Jo. Experiential Learning and Archaeology: Reconciliation through Excavation. *Papers on Postsecondary Learning and Teaching*, v. 4, p. 58-67, 2020.
- PEREIRA, Jocilene Gordiano Lima Tomaz. Salas temáticas: uma maneira criativa de se trabalhar arqueologia no ensino fundamental. In: PBL 2010, CONGRESSO INTERNACIONAL, 2010, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: PBL, 2010.
- PEREIRA, Washington Kuklinski. Escavar, descobrir e aprender: a arqueologia no processo de ensino-aprendizagem na educação básica. *RELACult*, v. 5, 2019.
- PERNICONE, Verónica Leonor. Los arqueólogos y la historia escolar: reflexiones sobre un desafío no asumido: perspectivas de la educación intercultural desde la antropología y la arqueología. In: Campos, A, de Haro, M. T., Rocchietti, A.M., Runcio, M.A., Hernández de Lara, O (eds.), *Perspectivas de la educación intercultural desde la antropología y la arqueología*, pp.113 -125. Buenos Aires: Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González, 2011.
- PIASSON, André M.; CHAVES, Lucas M. (org.). *Arqueologando/arqueológicas*. Passo Fundo: Acervus, 2021.
- PIÑON, Ana; FUNARI, Pedro. Contando às crianças sobre o passado no Brasil. *Cadernos do LEPAARQ*, v. 1, n. 1, p. 13-30, 2004.
- PLESCIA, Bronwyn Bianca. *History through Archaeology: A Case Study of Zimbabwean History Textbooks*. 2019. Tese (Doutorado) – University of Pretoria, Pretoria (ZA), 2019.
- PODGORNY, Irina. The Excluded Present: Archaeology and Education in Argentina. In: STONE, Peter G.; MACKENZIE, Robert (ed.). *The Excluded Past*. London (GB): Routledge, 1990. p. 183-189.
- PODGORNY, Irina. Choosing Ancestors: The Primary Education Syllabuses in Buenos Aires, Argentina, between 1975 and 1990. In: MOLYNEAUX, Brian L.; STONE, Peter G. (ed.). *The Presented Past*. London (GB): Routledge, 1994. p. 408-417.
- PODGORNY, Irina. Archaeology and Education in Argentina. *Antiquity*, v. 74, n. 283, p. 151-155, 2000.
- POPSON, Colleen P.; SELIG, Ruth O. Putting Archaeology and Anthropology into Schools: A 2019 Update. *Journal of Archaeology and Education*, v. 3, n. 3, p. 1, 2019.
- PROJECT ARCHAEOLOGY. 2022. Disponível em: www.projectarchaeology.org. Acesso em 12 dez. 2022.
- PROUS, André. Algumas reflexões sobre o quê e como ensinar a respeito da Pré-História brasileira. In: TENÓRIO, Maria Cristina; FRANCO, Teresa Cristina. *Seminário para Implantação da Temática Pré-História Brasileira no Ensino de 1º, 2º e 3º Graus*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994. p. 54-59.
- PUPIO, María Alejandra; MAZZIA, Natalia; SALERNO, Virginia; FRONTINI, Romina; VECCHI, Rodrigo; BAYÓN, Cristina; GONZÁLEZ, María Isabel; WEITZEL, Celeste; FLEGENHEIMER, Nora; COLOMBO, Mariano. La arqueología en el aula: desarrollo, financiación y gestión. *Patrimonio Cultural: In VÁZQUEZ, Cristina et al. Patrimonio Cultural: la Gestión, el Arte, la Arqueología y las Ciencias exactas aplicadas*. Editorial Talleres Gráficos Centro Atómico Constituyentes. CONEA, Argentina, 2009.
- PUPIO, Maria Alejandra; PALMUCCI, Daniela; SIMÓN, Cecilia. Pueblos errantes: las sociedades cazadoras recolectoras en el discurso de los manuales escolares. In: BERÓN, Mônica; LUNA, Leandro; BONOMO, Mariano; MONTALVO, Claudia; ARANDA, Claudia; AIZPITARTE, Manuel Carrera (ed.). *Mamül-Papu: pasado y presente desde la arqueología pampeana*. Ayacucho (PE): Libros de Espinillo, 2010. p. 499-511.
- PWITI, Gilbert. Prehistory, Archaeology and Education in Zimbabwe. In: MOLYNEAUX, Brian L.; STONE, Peter G. (Ed.). *The Presented Past*. London (GB): Routledge, 1994. p. 338-348.
- REYES, Honorio Rivera; Ethnic Representation in Colombian Textbooks. In: MOLYNEAUX, Brian L.; STONE, Peter G. (ed.). *The Presented Past*. London (GB): Routledge, 1994. p. 298-407.

- RILEY, Melissa. Simulating Archaeology: Designing an Effective Simulated Excavation for School-Aged Children. *Archaeologies*, v. 15, p. 82-104, 2019.
- ROCIO, Lencina; CONFORTI, María Eugenia. Posibilidades y desafíos en el abordaje del pasado en la educación formal de la provincia de Buenos Aires, Argentina. *Revista Arqueología Pública*, v. 17, p. e022005-e022005, 2022.
- RODRIGUES, Isabel Cristina; MARINOCI, Márcia Cristina. Pré-História do Brasil nos livros de História para 5 à 8 séries do Ensino fundamental. Maringá: Eduem, 2002.
- ROJAS, Gladys Gordones. ¿Arqueología para qué?: reflexiones sobre el conocimiento arqueológico en el ámbito educativo venezolano. *Boletín Antropológico*, v. 26, n. 72, p. 7-24, 2008.
- SAA. Society for American Archaeology. 2022. Disponível em: www.saa.org. Acesso em 12 dez. 2022.
- SALAZAR, Diego *et al.* Arqueología y educación formal en la costa de Taltal-Paposo: reflexiones sobre “arqueología pública”. *Chungará (Arica)*, v. 52, n. 4, p. 651-669, 2020.
- SAMIA, Danielle Gomes. Arqueologia pedagógica: reflexões teóricas e conceituais. *Revista de Arqueología Pública*, v. 16, n. 2, p. 179-195, 2021.
- SANTOS, Luis Marcelo. *História e arqueologia marajoara: possibilidades para o ensino de história indígena*. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.
- SCHIAVETTO, Solange Nunes de Oliveira; BERNARDES, Adonias Santos; CARVALHO, Thaís Ronsini de. Paulo Freire e arqueologia: uma experiência da abordagem da diversidade cultural em contextos escolares. *Revista Arqueologia Pública*, v. 16, n. 2, p. 23-40, 2021.
- SCHIAVETTO, Solange Nunes de Oliveira; GUIMARÃES, Alegna C.; MORAS, Iara C. S.; REIS, Luciana G. As possibilidades de um projeto arqueológico em uma Faculdade de Educação. *Cadernos do LEPAARQ*, v. 12, n. 23, p. 234-249, 2015.
- SCHMITZ, Pedro Ignácio. Conteúdos de Pré-História brasileira para 1º, 2º e 3º graus. In: TENÓRIO, Maria Cristina; FRANCO, Teresa Cristina. *Seminário para Implantação da Temática Pré-História Brasileira no Ensino de 1º, 2º e 3º Graus*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994. p. 21-24.
- SEGOBYE, Alinah Kelo. The Revolution Will Be Televised: African Archaeology Education and the Challenge of Public Archaeology: Some Examples from Southern Africa. *Archaeologies*, v. 1, n. 2, p. 33-45, 2005.
- SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, DF: MEC; MARI, 1995.
- SILVA, Maurício André da. Formação de novas gerações nos museus universitários: o papel do educativo do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP. *Revista CPC*, v. 15, p. 294-320, 2020.
- SILVA, Mauricio André da. Abordagens educacionais para uma arqueologia parente com comunidades tradicionais da RDS Amanã e da FLONA Tefé, Amazonas. 2022. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.
- SILVA, Maurício André da; TAMANAHA, Eduardo Kazuo; LIMA, Marjorie do Nascimento (org.). *Arqueologia e conhecimentos tradicionais nas comunidades ribeirinhas: da terra para a lousa*. São Paulo: Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, 2021.
- SILVA, Micheli Gomes; SILVA, Amanda K. A.; RIBEIRO, Helena A. S. A cultura material como recurso didático no ensino de história. *Revista Extensão e Sociedade*, v. 8, n. 1, p. 85-94, 2017.

- SILVA, Rosângela Albano. O ensino escolar de Pré-História na rede escolar de Lagoa Santa. In: TENÓRIO, Maria Cristina; FRANCO, Teresa Cristina. *Seminário para Implantação da Temática Pré-História Brasileira no Ensino de 1º, 2º e 3º Graus*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994. p. 74.
- SIMÓN, Cecilia. Las representaciones de las sociedades indígenas prehispánicas y de la arqueología en las imágenes y los textos presentes en los manuales escolares (1993-2006). 2010 Monografía (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca (AR), 2010.
- SINCLAIR, Paul. The Earth is Our History Book: Archaeology in Mozambique. In: STONE, Peter G.; MACKENZIE, Robert (ed.). *The Excluded Past: Archaeology in Education*. London (GB): Routledge, 1990. p. 152-159.
- SIQUEIRA, Alexandra Simões. A experiência de ensino de Pré-História no 1º grau em Belo Horizonte. In: TENÓRIO, Maria Cristina; FRANCO, Teresa Cristina. *Seminário para Implantação da Temática Pré-História Brasileira no Ensino de 1º, 2º e 3º Graus*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994. p. 25-26.
- SKEATES, Robin. Making Sense of the History of Archaeological Representation. In: SKEATES, Robin; MCDAVID, Carol; CARMAN, John (ed.). *The Oxford Handbook of Public Archaeology*. Oxford: Oxford University Press, p. 82-99, 2012.
- SMARDZ, Carolyn. Archaeology in the Toronto School System: The Archaeological. In: STONE, Peter G.; MACKENZIE, Robert (ed.). *The Excluded Past: Archaeology in Education*. London (GB): Routledge, 1990. p. 293-307.
- SMITH, Claire. The Indigenous Transformation of Archaeological Practice. *The SAA Archaeological Record*, v. 7, n. 2, p. 35-39, 2007.
- SMITH, Laurajane. A History of Aboriginal Heritage Legislation in South-Eastern Australia. *Australian Archaeology*, v. 50, n. 1, p. 109-118, 2000.
- SOARES, André Luís Ramos; PERIUS, Eduardo; AREND, Jéssica Fernanda. A arqueologia nos livros didáticos. *Revista Latino-Americana de História*, v. 2, n. 6, p. 520-531, 2013.
- SOUZA, José Otávio Catafesto de. Indígenas no Rio Grande do Sul: breve relato de grupos humanos autóctones no sul do Brasil. In: FERNANDES, Evandro; CIBEL, Nora Cecília Lima Boccacio; LOPES, Véra Neusa (org.). *Da África aos indígenas do Brasil: caminhos para o estudo de história e cultura afro-brasileira e indígena*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016. p. 43-63.
- SOUZA, Juliana Alves; SAMPAIO, Maria Clara Sales Carneiro. Contribuições da arqueologia amazônica para o ensino de história. In: ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO, 2., 2018. *Anais [...]*. Pará: PROPIT; Unifesspa, 2018.
- STONE, Peter G.; MACKENZIE, Robert (ed.). *The Excluded Past: Archaeology in Education* London (GB): Routledge, 1990.
- SUPERNANT, Kisha. Grand Challenge nº 1: Truth and Reconciliation Archaeological Pedagogy, Indigenous Histories, and Reconciliation in Canada. *Journal of Archaeology and Education*, v. 4, n. 3, p. 1-22, 2020.
- TENÓRIO, Maria Cristina; FRANCO, Teresa Cristina. Introdução. In: TENÓRIO, Maria Cristina; FRANCO, Teresa Cristina. *Seminário para Implantação da Temática Pré-História Brasileira no Ensino de 1º, 2º e 3º Graus*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994a, p. 5-6.
- TENÓRIO, Maria Cristina; FRANCO, Teresa Cristina. *Seminário para Implantação da Temática Pré-História Brasileira no Ensino de 1º, 2º e 3º Graus*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ. 149p, 1994b.
- TENÓRIO, Maria. Cristina. *Pré-História da Terra Brasilis*, Editora UFRJ, 380p. Rio de Janeiro, 1999.
- TORRES DE SÁ, Ivandrigues; JACAÚNA, Carmem L. F. S; Artefatos arqueológicos como ferramenta pedagógica no ensino de geografia e na compreensão da arqueologia da paisagem. 2017. Monografia (Trabalho de Conclusão de Graduação) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2017.

- VASCONCELLOS, Camilo de Mello. A Pré-História brasileira no livro didático. In: TENÓRIO, Maria Cristina; FRANCO, Teresa Cristina. *Seminário para Implantação da Temática Pré-História Brasileira no Ensino de 1º, 2º e 3º Graus*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994. p. 14-20.
- VASCONCELLOS, Camilo de Mello (org.). *Recursos pedagógicos no Museu de Arqueologia e Etnologia da USP*. São Paulo: Museu de Arqueologia e Etnologia da USP, 2014. 88 p.
- VASCONCELLOS, Camilo de Mello. Arqueologia e educação patrimonial: a experiência do MAE-USP. *Revista CPC*, v. 14, n. 27 esp, p. 255-279, 2019.
- VASCONCELLOS, Camilo de Mello; ALONSO, Ana Carla; LUSTOSA, Paulo Rodrigues. A abordagem do período pré-colonial brasileiro nos livros didáticos do ensino fundamental. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*, n. 10, p. 231-238, 2000.
- WADE, Peter. Blacks, Indians and the State in Colombia. In: MOLYNEAUX, Brian L.; STONE, Peter G. (ed.). *The Presented Past*. London (GB): Routledge, 1994. p. 418-437.
- WANDIBBA, Simiyu. Archaeology and Education in Kenya. In: STONE, Peter G.; MACKENZIE, Robert (ed.). *The Excluded Past: Archaeology in Education*. London (GB): Routledge, 1990. p. 43-49.
- WANDIBBA, Simiyu. Archaeology and Education in Kenya: The Present and the Future. In: MOLYNEAUX, Brian L.; STONE, Peter G. (ed.). *The Presented Past*. London (GB): Routledge, 1994. p. 349-358.
- WATSON, Lilla. The Affirmation of Indigenous Values in a Colonial Education System. In: STONE, Peter G.; MACKENZIE, Robert (ed.). *The Excluded Past: Archaeology in Education*. London (GB): Routledge, 1990. p. 88-97.
- WELCH, John R.; CORBISHLEY, Michael. Grand Challenge nº 4: Curriculum Design-Curriculum Matters: Case Studies from Canada and the UK. *Journal of Archaeology and Education*, v. 4, n. 3, p. 1-25, 2020.
- WHEELER, Ryan. Archaeology in the Classroom at a New England Prep School. *Journal of Archaeology and Education*, v. 3, n. 2, p. 1-46, 2019.
- WILSON, Christopher L. Indigenous Research and Archaeology: Transformative Practices in/with/for the Ngarrindjeri Community. *Archaeologies*, v. 3, p. 320-334, 2007.
- WINGERT, Vitoria Duarte; MARTINS, Jander Fernandes; REICHERT, Inês Caroline. O ensino da arqueologia na educação infantil. *Argumentos Pró-Educação*, v. 3, n. 8, 2018.
- WIYNJORROC, Phyllis; MANABARU, Peter; BROWN, Nell; WARNER, Andrew. We Just Have to Show You: Research Ethics Blekbalawei. In: SMITH, Claire; WOBST, H. Martin (ed.). *Indigenous Archaeologies: Decolonising Theory and Practice*. London (GB): Routledge, 2004. p. 297-308.
- ZANK, Sofia; HANAZAKI, Natalia; PERONI, Nivaldo; LEVIS, Carolina (org.). *Diversidade biocultural na escola: reflexões e práticas para professoras e professores*. Porto Alegre: SBEE, 2021.
- ZARMATI, Louise. Using Archaeology to Teach Australia's 'Difficult' Indigenous Past. *Conservation and Management of Archaeological Sites*, v. 17, n. 1, p. 91-106, 2015a.
- ZARMATI, Louise. Archaeology as Pedagogy at Sydney's 'The Big Dig'. *The Historic Environment: Policy e Practice*, v. 6, n. 2, p. 177-191, 2015b.
- ZARMATI, Louise. Thinking Archaeologically about Australia's Deep Time History. *Teaching History*, v. 56, n. 1, p. 14-21, 2022.
- ZIMMERMAN, Larry J; DASOVICH, Steve; ENGSTROM, Mary; BRADLEY, Lawrence. Listening to the Teachers: Warnings about the Use of Archaeological Agendas in Classrooms in the United States. In: MOLYNEAUX, Brian L.; STONE, Peter G. (ed.). *The Presented Past*. London (GB): Routledge, 1994. p. 359-374.