



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS GRADUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONALEM ENSINO DE HISTÓRIA



MAILSON BRAGA UCHÔA

**GUIA BÁSICO DE MUSEUS DO AMAPÁ PARA DECOLONIZAR O ENSINO DE
HISTÓRIA**

**MACAPÁ – AP
2025**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONALEM ENSINO DE HISTÓRIA



MAILSON BRAGA UCHÔA

**GUIA BÁSICO DE MUSEUS DO AMAPÁ PARA DECOLONIZAR O ENSINO DE
HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional de Ensino de História-PROFHISTÓRIA- da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), como requisito para obtenção do grau de mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Vitor Sousa Cunha Nery
Área de Concentração: Ensino de História

MACAPÁ-AP

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Aline Farias Bandeira Couto – CRB-2 1700/O

U17g Uchôa, Mailson Braga.

Guia básico de museus do Amapá para descolonizar o ensino de História / Mailson Braga Uchôa. - Macapá, 2025.

1 Recurso eletrônico.

106 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Departamento de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Ensino de História, Macapá, 2025.

Orientador: Vitor Sousa Cunha Nery.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. História - Estudo e ensino. 2. Identidade Cultural. 3. Educação Museal. I. Nery, Vitor Sousa Cunha, orientador. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 907

UCHÔA, Mailson Braga. **Guia básico de museus do Amapá para descolonizar o ensino de História.** Orientador: Vitor Sousa Cunha Nery. 2025. 101 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História), Departamento de Pós-Graduação, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2025.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONALEM ENSINO DE HISTÓRIA



MAILSON BRAGA UCHÔA

GUIA BÁSICO DE MUSEUS DO AMAPÁ PARA DECOLONIZAR O ENSINO DE HISTÓRIA

Aprovado em 03, de novembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
gov.br VITOR SOUSA CUNHA NERY
Data: 23/08/2024 16:49:31-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Vitor Sousa Cunha Nery
(UNIFAP) Orientador

Documento assinado digitalmente
gov.br JACQUELINE TATIANE DA SILVA GUIMARAES
Data: 23/08/2024 16:32:24-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. ^a Dr.^a Jacqueline da Silva Tatiana Guimarães
(Titular – Interno ao PROFHISTÓRIA)

Documento assinado digitalmente
gov.br ALDER DE SOUSA DIAS
Data: 23/08/2024 16:41:51-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Prof. Dr. Alder de Sousa Dias
(Avaliador/a externo/a - PPGED - UFPA)

MACAPÁ-AP

2025

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão a todas as pessoas que contribuíram para a realização desta pesquisa. Primeiramente, agradeço ao meu orientador, Vítor Sousa Cunha Nery, pela orientação, apoio e pelos valiosos conselhos durante todo o desenvolvimento deste trabalho. Sua expertise e incentivo foram fundamentais para a conclusão deste projeto.

Um agradecimento especial ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA – da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) pelo suporte e pela infraestrutura necessária para o desenvolvimento do trabalho.

Aos meus colegas e amigos, PROFHISTÓRIA- turma 2023 e em especial, à minha amiga Janaina Gomes, agradeço pelo companheirismo, pelas discussões enriquecedoras e pelas trocas de ideias que tornaram este processo mais leve e agradável.

Finalmente, agradeço à minha família, meu pai Iranilson e minha mãe Nívia Mara, meus irmãos Maira, Alexandre, Luís e Nataly, meu filho Lucas, pelo amor, compreensão e apoio incondicional em todas as etapas da minha jornada acadêmica. Sem vocês, nada disso seria possível.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, meu sincero muito obrigado.

LISTA DE SIGLAS

- ABRAM-** Associação Brasileira de Museus
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- COVID-19** - CoronaVirus Disease 2019 (Doença do Coronavírus de 2019).
- EFA-** Escola Família Agrícola
- EUA-** Estados Unidos da América
- IBGE-** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IEPA-**Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá
- IMPROIR-**Instituto Municipal de Promoção da Igualdade Racial
- IPHAN-**Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
- LGBTQIA+** -movimentos sociais, feministas, negros, indígenas, entre outros.
- MUF-** Museu da Favela no Rio de Janeiro, Brasil.
- NMAAHC-**Museu Nacional da História e da Cultura Afro-Americana
- PROFHISTÓRIA** – Mestrado Profissional em Ensino de História.
- UNESCO-** Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
- UNIFAP** – Universidade Federal do Amapá.

RESUMO

Este trabalho propôs um Guia Básico de Museus do Amapá para Decolonizar o Ensino de História apresenta uma análise crítica sobre a educação histórica, com foco na desconstrução de narrativas tradicionais e à problematização dos discursos hegemônicos que marcam a produção do conhecimento histórico. O guia visual, enquanto produto metodológico, constitui-se como um recurso para educadores e estudantes que busca fornecer informações sobre o acervo museológico amapaense ao mesmo tempo em que promove reflexões sobre o papel da memória, da identidade e da resistência na construção de uma história mais inclusiva e plural. Ao privilegiar a inserção de personagens históricos não convencionais — como povos indígenas, comunidades afrobrasileiros e outros sujeitos subalternizados —, o guia alinha-se às proposições da educação decolonial, que visa desestabilizar os cânones eurocêntricos e os silenciamentos estruturais perpetuados ao longo da modernidade/colonialidade. Quando a reflexão epistemológica acerca dos legados da colonização torna-se mais pulsante, o questionamento sobre a centralidade conferida a versões tradicionais reforça o compromisso em questionar as hierarquias de saber e poder que ainda orientam o ensino de História, abrindo espaço para múltiplas narrativas e para a valorização de epistemologias outras, fundamentadas em saberes ancestrais e experiências comunitárias. O guia visual divulga a localização dos museus existentes no Amapá e propõe estratégias pedagógicas que possibilitam tensionar versões históricas homogêneas e hegemônicas. Ao usufruir dos aportes teóricos decoloniais, busca-se fortalecer processos de ensino-aprendizagem capazes de promover o engajamento crítico, a consciência histórica e a ação transformadora no espaço escolar. O guia básico de museus contextualiza a relevância destas instituições na formação da identidade cultural amapaense e discute questões contemporâneas relacionadas à educação e à preservação da memória coletiva.

Palavras-chave: Ensino de História; Museus; Educação Decolonial; Identidade Cultural; Memória Coletiva

ABSTRACT

This work proposes a Basic Guide to the Museums of Amapá for the Decolonization of History Education, presenting a critical analysis of historical education with a focus on the deconstruction of traditional narratives and the problematization of hegemonic discourses that shape the production of historical knowledge. The visual guide, as a methodological product, is conceived as a resource for educators and students, seeking not only to provide information about the museum collections of Amapá but also to promote reflections on the role of memory, identity, and resistance in the construction of a more inclusive and plural history. By privileging the inclusion of non-conventional historical actors—such as Indigenous peoples, Afro-descendant communities, and other subalternized subjects—the guide aligns itself with the propositions of decolonial education, which aim to destabilize Eurocentric canons and structural silences perpetuated throughout modernity/coloniality. As epistemological reflection on the legacies of colonization becomes more pressing, the questioning of the centrality attributed to traditional versions reinforces the commitment to challenge the hierarchies of knowledge and power that continue to orient the teaching of History, opening space for multiple narratives and for the valorization of alternative epistemologies grounded in ancestral knowledges and community experiences. The visual guide maps the museums located in Amapá and proposes pedagogical strategies that make it possible to confront homogeneous and hegemonic historical versions. By drawing on decolonial theoretical contributions, the work seeks to strengthen teaching and learning processes capable of fostering critical engagement, historical consciousness, and transformative action within the school environment. The Basic Guide to Museums also contextualizes the relevance of these institutions in shaping Amapá's cultural identity and discusses contemporary issues related to education and the preservation of collective memory.

Keywords: History Teaching; Museums; Decolonial Education; Cultural Identity; Collective Memory.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1. MUSEUS E NARRATIVAS HISTÓRICAS.....	16
1.1.O papel dos museus na história.....	16
1.2. Narrativas dominantes e suas críticas	23
1.3. Museus como espaços de resistência.....	28
CAPÍTULO 2. ABORDAGEM DECOLONIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	30
2.1. Conceitos decoloniais e sua importância.....	30
2.2. A identidade cultural e a memória coletiva em (re)construção decolonial.....	36
CAPÍTULO 3. MUSEUS COMO AGENTES TRANSFORMADORES.....	39
3.1. Educação crítica nos museus e seu potencial pedagógico.....	39
3.2. Um elo entre os museus e a polifonia no âmbito do Estado do Amapá: os potenciais do Guia Básico de Museus do Amapá para Decolonizar o Ensino de História.....	42
3.3. Percurso metodológico de construção do recurso educacional Guia Básico de Museus do Amapá para Decolonizar o Ensino de História.....	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS.....	53
APÊNDICES.....	60

INTRODUÇÃO

O ensino de História é capaz de funcionar como um elo para a formação da identidade cultural dos estudantes por fundamentar valores de suas origens e tradições. Indubitavelmente, a escola enquanto instituição de ensino é essencialmente o espaço formativo que promove práticas pedagógicas para a transmissão de informações, de maneira que os discentes sejam capacitados para atuarem na construção ativa de seus conhecimentos históricos. Nesse contexto, os museus destacam-se como locais de aprendizado interativo e significativo, capazes de aproximar os discentes da memória social e da história local (Verde; Martins, 2021). Esses espaços contribuem para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e responsabilidade social, promovendo uma abordagem educativa mais conectada à realidade dos estudantes (Silva *et al.*, 2021).

A inserção dos museus na prática escolar baseia-se na premissa de que o patrimônio cultural não deve ser apenas um objeto de contemplação, mas uma fonte de conhecimento e reflexão crítica (Gil; Silva, 2021). A educação patrimonial, nesse sentido, é entendida como um processo de mediação que valoriza a interação dos indivíduos com seus contextos históricos e culturais. Ela promove aprendizagens que envolvem a análise, a problematização e a ressignificação dos bens culturais (Pacievitch; Gil, 2022). Assim, os museus tornam-se espaços pedagógicos que articulam teoria e prática, proporcionando vivências que integram o ensino de História às experiências cotidianas dos alunos.

Nesse panorama, emerge a proposta de museus decoloniais como uma resposta crítica às narrativas hegemônicas que historicamente dominaram a construção do conhecimento. A iniciativa decolonial busca subverter os discursos eurocêntricos e elitistas, valorizando as vozes silenciadas, as culturas marginalizadas e as memórias compulsoriamente apagadas (Mello; Jesus, 2021). Museus com essa orientação almejam construir narrativas plurais e democráticas, baseadas no reconhecimento da diversidade cultural e na resistência às imposições culturais tradicionais (Baldan, 2022). Ao oferecerem espaços de representação para sujeitos historicamente marginalizados, atuam como agentes de transformação social, legitimando e valorizando as histórias e culturas de diferentes grupos.

O interesse pelo tema surgiu de uma experiência em 2018, através de excursões escolares a patrimônios públicos, como o Museu Sacaca e a Fortaleza de São José de Macapá. A exploração desses espaços foi enriquecedora por oferecer aos estudantes a oportunidade de explorar, aprender e apreciar a riqueza cultural e natural local. Chuva (2009) e Fonseca (2017) destacam que a vivência em ambientes patrimoniais amplia os sentidos da aprendizagem

histórica, conectando os alunos à memória coletiva e ao território que habitam. A partir desse contato, compreendi que diversos campos no ensino de História podem ser utilizados como instrumento pedagógico. As excursões escolares são parte de uma prática mais ampla de valorização dos espaços educativos não formais. Conforme observa Sutil (2016), o aprendizado histórico extrapola os muros da escola, sendo potencializado em contextos que envolvem a experiência direta, o corpo, os sentidos e a escuta do outro.

Essa vivência realça o potencial educativo das experiências fora da sala de aula. De acordo com Chagas (2014), as visitas a museus e sítios históricos funcionam como dispositivos pedagógicos que estimulam a sensibilidade histórica e ampliam as possibilidades de aprendizagem crítica. Além disso, tais atividades despertam o sentimento de pertencimento e promovem o engajamento com a história e o patrimônio local. Dessarte, a mediação cultural é relevante para a criação do guia, sendo entendida como a ação que busca criar pontes entre os conteúdos museológicos e a realidade dos estudantes. Oliveira (2011) destaca que a mediação cultural deve ser pensada como um processo dialógico e participativo, no qual o discente se torna sujeito ativo na construção do conhecimento histórico. Práticas como rodas de conversa, oficinas criativas, mapas afetivos e exposições construídas pelos próprios alunos são exemplos de mediações eficazes que estimulam o protagonismo discente e fortalecem os vínculos entre memória, identidade e território.

A mediação também pode assumir formas inovadoras, como a dramatização de fatos históricos, a criação de narrativas digitais ou a produção de podcasts sobre temas abordados nas visitas. Segundo França (2017), as estratégias contribuem para tornar o museu um espaço vivo de experimentação e escuta ativa, em que o conhecimento não é imposto, mas co-construído. Ao estimular os estudantes a interpretar criticamente os objetos expostos, relacionando-os com suas vivências, o educador promove uma aprendizagem mais significativa e emancipatória. Essas práticas dialogam com a concepção de educação patrimonial defendida por Fonseca (2005), segundo a qual o patrimônio deve ser compreendido não apenas como herança material, mas como uma construção social em constante transformação. Sua apropriação crítica pelos sujeitos pode fortalecer a cidadania.

Assim, as visitas ao Museu Sacaca e à Fortaleza de São José de Macapá permitiram que os educandos reconhecessem a importância da preservação desses locais como parte da memória coletiva e da identidade local, tornando-se uma ponte para o desenvolvimento do projeto e uma melhor compreensão dos resultados possíveis. Conforme Ferreira (2010), os museus e patrimônios públicos possibilitam a formação de sujeitos históricos capazes de interpretar criticamente os discursos do passado e atuar de forma consciente no presente. Tais

experiências tornam o processo educativo mais significativo.

Dessa forma, compreendi que há diversos campos no ensino de História que podem ser explorados como instrumentos pedagógicos. O uso do patrimônio cultural em atividades didáticas, aliado a projetos como entrevistas com membros mais velhos da comunidade ou pesquisas sobre a história local, amplia o repertório dos educadores, contribuindo para uma prática docente problematizadora. Schmidt (2009) assevera que para romper com uma didática centrada na transmissão vale apostar em experiências que provoquem o envolvimento e a reflexão discente. Assim, a visita aos museus pode promover o aprendizado escolar por meio do contato direto com o valor cultural, social e econômico de seu local, compreendendo também o potencial das instituições como polos de turismo e centros de preservação da memória coletiva.

Exemplos concretos reforçam a viabilidade e a potência dessas práticas. O Museu da Pessoa, inspirou experiências em escolas brasileiras ao incentivar a valorização de narrativas pessoais e comunitárias, especialmente de populações periféricas. O Museu Escolar da EFA Dom Fragoso, no sertão cearense, criado por jovens camponeses e professores da pedagogia da alternância, é um exemplo emblemático de prática decolonial: preservam-se ali objetos cultura camponesa, com curadoria coletiva e valorização da oralidade, desafiando a centralidade do conhecimento hegemônico¹.

A concepção de museu como espaço de resistência e memória plural propõe novas práticas pedagógicas, implicando a repensar a mediação cultural e a função social da educação museal. Nesse contexto, a mediação deve ser entendida como um processo dialógico que favorece a construção coletiva do conhecimento (Honorato; Pinto, 2025). O educador atua como um mediador que estimula a participação ativa dos estudantes, reconhecendo suas experiências e saberes como elementos fundamentais para a construção do saber histórico. A relevância dos acervos é potencializada com o advento das tecnologias digitais que permitem a criação de museus virtuais e expandem as possibilidades de acesso, interação e construção de saberes históricos (Soares, 2024).

A implementação de recursos tecnológicos no contexto museal favorece a democratização do conhecimento, rompendo barreiras físicas e ampliando a participação dos estudantes em processos de educação. Desse modo, tanto os museus físicos quanto os virtuais podem atuar como instrumentos de resistência cultural, de valorização da memória local e de promoção de uma educação histórica crítica e plural (Passos, 2025). A necessidade de integrar

¹ Link das instituições citadas: Museu da Pessoa <https://museudapessoa.org>; O Museu Escolar da EFA Dom Fragoso <https://www.instagram.com/efadomfragoso/>. Acesso em: 23 set. 2025

os museus às práticas educativas é corroborada pelas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que propõe uma formação voltada para o desenvolvimento da consciência histórica, do respeito às diferenças e da valorização da diversidade cultural (Silva; Sena, 2022). No entanto, apesar das orientações normativas, ainda há muitos desafios para efetivar práticas educativas que rompam com a reprodução de narrativas hegemônicas. O descompasso entre as propostas legais e a efetivação das práticas escolares evidencia a necessidade de estratégias pedagógicas inovadoras e comprometidas com a inclusão das múltiplas identidades históricas (Bruno *et al.*, 2024).

Diante desse cenário, justifica-se esta proposta que visa explorar a potencialidade dos museus como espaços de construção de saberes históricos plurais e críticos podendo ser utilizados na Educação do Ensino Básico. A problemática norteadora da presente pesquisa é qual recurso metodológico pode mapear os museus locais no Estado do Amapá e contribuir para o ensino de História em perspectiva decolonial, favorecendo a valorização de saberes ancestrais e de sujeitos historicamente subalternizados, ao mesmo tempo em que problematiza os discursos hegemônicos presentes nas práticas educativas? Para mitigar tal questionamento, adotou-se como objetivos os seguintes pontos: elaborar um guia básico de museus do Amapá como estratégia pedagógica para o ensino de História em perspectiva decolonial valorizando saberes ancestrais, experiências comunitárias e práticas educativas de resistência; mapear os museus do Amapá, identificando seus acervos, narrativas e potencialidades pedagógicas para o ensino de História; analisar criticamente como as instituições museológicas locais representam a memória, a identidade e os sujeitos historicamente subalternizados, em diálogo com a perspectiva decolonial.

A relevância social, educacional e cultural desta pesquisa reside na possibilidade de oferecer um recurso metodológico inovador que, além de informar e ampliar o acesso aos museus do Amapá, contribua para o desenvolvimento de práticas pedagógicas alinhadas à valorização da identidade local, ao reconhecimento das resistências históricas e à superação de visões hegemônicas ainda dominantes no espaço escolar.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa. Segundo Minayo (2012), a pesquisa qualitativa permite investigar fenômenos sociais em sua complexidade, privilegiando a compreensão de sentidos e práticas, o que se coaduna com os objetivos deste trabalho ao buscar identificar, mapear e reinterpretar os museus como espaços educativos. Possui o caráter exploratório-descritivo, uma vez que pretende mapear e sistematizar informações sobre os museus do Amapá, descrevendo suas características, acervos e narrativas históricas. Além disso, assume caráter interventivo, ao propor a elaboração de

um guia visual que articule os museus ao ensino de História em perspectiva decolonial, configurando-se como um produto educacional no âmbito do mestrado profissional.

Como procedimentos metodológicos partiu-se do levantamento documental e bibliográfico considerando três eixos principais: ensino de história e didática da história; estudos decoloniais e epistemologias do Sul; museologia, memória e identidade cultural. Esse aporte teórico servirá de base para a construção analítica e para a fundamentação da elaboração do guia. Na segunda etapa houve o mapeamento dos museus existentes até o mês de Setembro de 2025 Amapá, com um levantamento sistemático abrangeu tópicos como localização geográfica; tipologia e perfil institucional; acervos e temáticas predominantes; formas de mediação cultural e atividades educativas já existentes.

Esse mapeamento foi construído por meio de pesquisa em fontes documentais em sites institucionais, relatórios de gestão e publicações oficiais. Como resultado desta fase, selecionou-se 7 (sete) instituições para compor o guia visual: Museu Histórico Joaquim Caetano, Museu Sacaca, Museu da Fortaleza de São José, Museus de Artes, Culturas e Memórias Negras, Museu de Arqueologia e Etnologia, Museu Kuawi dos Povos Indígenas do Amapá e Parque Arqueológico do Solstício.

Na fase subsequente, houve a análise dos acervos museológicos, orientado por um olhar crítico-decolonial, inquirindo-se sobre quais narrativas históricas são privilegiadas nos acervos, que sujeitos são silenciados ou invisibilizados e de que maneira os museus podem ser mobilizados como espaços de resistência e valorização de memórias locais. No quarto seguimento da pesquisa houve a construção do Guia Visual mesclando signos visuais e textuais. Assim, utilizou-se o aplicativo *Canva* por ser uma plataforma digital que disponibiliza ampla variedade de modelos, tipografias, ícones e elementos gráficos, o que permite elaborar materiais visuais atrativos, favorecendo a comunicação clara de conteúdos históricos.

Enfrentei dificuldades no manuseio da plataforma *Canva*, sobretudo em relação à organização dos elementos gráficos e à compreensão das funcionalidades disponíveis. Entretanto, por meio do tutorial disponível na plataforma do Youtube² e de experimentações sucessivas, fui me adaptando gradualmente ao ambiente digital, desenvolvendo maior familiaridade com seus recursos e segurança para a construção do guia. Essa etapa de aprendizagem revelou-se fundamental para que o uso do aplicativo deixasse de ser um obstáculo técnico e se transformasse em uma possibilidade metodológica eficaz para o

² Tutorial utilizado disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=GY0un5eCSkA>. Acesso em 17/06/2025.

desenvolvimento do material educativo.

Dessarte, fui seguindo procedimento estruturado em etapas sucessivas no *Canva*. Inicialmente, selecionei um modelo-base que permitisse a organização adequada de textos, imagens e ícones. Em seguida, procedeu-se à personalização do layout, ajustando cores, tipografias e proporções para garantir clareza visual e unidade estética. Os ícones relacionados a museus foram adicionados, sendo este tópico um dos ícones disponibilizados em “elementos gráficos”. As fotografias dos museus foram então inseridas e tratadas dentro da própria plataforma, assegurando equilíbrio composicional e fidelidade ao espaço representado. Paralelamente, foram adicionados os textos descritivos de cada instituição, reunindo informações essenciais sobre histórico, acervo, funcionamento e singularidades culturais. A localização geográfica dos museus foi incorporada por meio de mapas retirados do *Google Maps*³ e marcadores temáticos disponibilizados pelo *Canva*, facilitando a identificação espacial pelo leitor. Por fim, realizou-se uma revisão integral do material, contemplando aspectos textuais, visuais e de navegabilidade, a fim de garantir que o guia apresentasse coerência, acessibilidade e efetividade informativa.

O escopo da dissertação é formado por três capítulos. O Capítulo 1 intitulado “*Museus E Narrativas Históricas*” aborda a relação entre museus e narrativas históricas, discutindo o papel dessas instituições na preservação, divulgação e mediação da memória social. Inicialmente, são apresentados os diferentes papéis dos museus na construção da história, desde sua função de guardiões de acervos até seu caráter educativo. Em seguida, o capítulo problematiza as narrativas dominantes que, ao longo do tempo, privilegiaram perspectivas eurocêntricas, invisibilizando grupos subalternizados. Por fim, destaca-se a dimensão dos museus como espaços de resistência, capazes de questionar hegemonias e propor leituras alternativas do passado.

O Capítulo 2 versa sobre “*Abordagem Decolonial No Ensino De História*” desenvolve a abordagem decolonial aplicada ao ensino de História, com ênfase no contexto amapaense. São discutidos conceitos centrais da decolonialidade, como colonialidade do poder, resistência e contradiscursividade, ressaltando sua importância para a compreensão crítica da realidade. Nesse sentido, a identidade cultural e a memória coletiva são analisadas como processos em permanente (re)construção, nos quais emergem práticas que rompem com visões homogêneas da história. O capítulo evidencia ainda, a relevância da abordagem decolonial para desconstruir silenciamentos e valorizar narrativas múltiplas, especialmente no

³ Disponível no link <https://www.google.com/maps>. Acesso em 29/07/2025.

âmbito escolar.

O derradeiro capítulo, “*Museus Como Agentes Transformadores*”, trata dos museus como agentes transformadores, explorando seu potencial pedagógico na promoção de uma educação crítica. Discute-se a dimensão educativa dos museus, em seguida, analisa-se a proposta do **Guia Básico de Museus do Amapá para Decolonizar o Ensino de História**, concebido como recurso didático para fortalecer o ensino de História em perspectiva decolonial, ao valorizar a polifonia cultural do Estado. Por fim, o capítulo descreve o percurso metodológico da construção do guia, desde o levantamento e seleção das instituições até a elaboração do material final.

Como resultado do percurso acadêmico apresenta-se o Produto Educacional **Guia Básico de Museus do Amapá para Decolonizar o Ensino de História** que mapeia as instituições de memória e propõe abordagens pedagógicas decoloniais que valorizam as práticas de resistência cultural. O Guia Básico de Museus intenta promover uma educação que respeite a diversidade, enfrentando narrativas dominantes que invisibilizam grupos como os indígenas, quilombolas, afro, ribeirinhos. Almeja, outrossim, ajudar professores para práticas que promovam a valorização das vozes plurais e a decolonização do ensino de História, assegurando uma formação crítica, comprometida com a transformação social. Possui o viés local quanto ao mapeamento, contudo, pode ser expandido e replicado em realidades diversas, à medida que haja instituições museológicas para garantir o formato ora proposto.

Baseado no mapeamento e na análise crítica, elaborou-se o **Guia Básico de Museus do Amapá para Decolonizar o Ensino de História**, em formato visual. O recurso inclui informações sobre cada museu, como localização e acervos, além das proposições metodológicas alinhadas à valorização de identidades, memórias e resistências locais. O produto tem como público-alvo professores da Educação Básica e estudantes de licenciatura em História, constituindo-se como recurso didático para práticas críticas e contextualizadas. Candau (2012) afirma que o contato com o patrimônio promove uma educação voltada para a cidadania e para o reconhecimento das identidades locais. Ao vivenciarem esses locais, os estudantes podem compreender que os museus são construções vivas da memória, com funções educativas, sociais e políticas.

CAPÍTULO 1. MUSEUS E NARRATIVAS HISTÓRICAS

O papel dos museus na história é uma questão que transcende a conservação de artefatos e a apresentação de narrativas passadas. Desde suas origens, têm funcionado como espaços de construção de significados no qual a memória coletiva é moldada e reinterpretada. Esses espaços vão além de meros depósitos de conhecimento, são arenas dinâmicas onde as tensões sociais, culturais e políticas que manifestam-se através das coleções que abrigam e das histórias que contam. A terminologia "museus" abrange diferentes tipos de espaços, como acervos, memoriais e centros de memória. São criados com o intuito de proporcionar ao público em geral um ambiente de aprendizado sobre a ancestralidade e propõem interações com objetos históricos, documentos, fotografias e outros materiais relacionados à história.

Miranda (2010) destaca que os espaços museais estabelecem múltiplos planos de comunicação entre o visitante e os objetos que compõem o acervo. Planos de comunicação envolvem diferentes formas de interação, como a observação visual, a leitura de informações, o toque em objetos permitidos e a audição de recursos explicativos, entre outros. Quando alocados ao ensino de História, o museu torna-se um local de aprendizagem vivencial, pois o aluno pode explorar, questionar e refletir sobre os objetos expostos, ampliando seu conhecimento e compreensão sobre determinado assunto. Possibilita uma imersão para o vivenciar a história de forma tangível, aproximando o estudante do passado e permitindo que ele coloque-se no contexto histórico apresentado. Isso provoca, desperta o interesse, a curiosidade e a atenção discente.

1.1. Os papéis dos museus na história

O papel dos museus na história é uma tapeçaria viva e multifacetada. Comumente associados à preservação de objetos do passado, operam de maneira mais profunda na sociedade. São instâncias de construção de sentidos, de seleção da memória e de produção de discursos sobre quem fomos, quem somos e quem poderemos ser. Eilean Hooper-Greenhill (2000) observa que os museus não apenas contêm conhecimento, eles fazem conhecimento. Assim, são agentes ativos na formulação das narrativas históricas que sustentam identidades coletivas e orientam o imaginário social. Desde os gabinetes de curiosidades da Renascença europeia, percebia-se o impulso humano de organizar o mundo material como uma forma de dominação simbólica.

Os proto-museus eram constituídos como espaços privados de exrefletiam o gosto e a

erudição de seus colecionadores, além de reproduzir uma visão hierarquizada e eurocêntrica do mundo. Tony Bennett (1995) afirma que essas instituições emergentes atuavam como instrumentos de poder disciplinar, categorizando objetos e sujeitos neles expostos. A organização em prateleiras, caixas e estantes não era aleatória, mas expressava implicitamente uma ordem política e cultural. Erwin Panofsky (1991) adverte que toda seleção e disposição de objetos implica uma interpretação, tendo em vista que o modo como exibe-se é, por si só, um discurso. Portanto, os primeiros museus também foram arenas discursivas, nas quais elaborava-se uma forma de ver o mundo marcada por hierarquias coloniais e epistemológicas.

Por mais que o discurso museológico tenha sido por muito tempo dominado por uma perspectiva hegemônica — branca, masculina, eurocentrada e elitista —, é possível notar, a partir da segunda metade do século XX, uma transformação progressiva nesse campo. Com o advento da “nova museologia”, conceito sistematizado por Peter Vergo (1989), emergem críticas contundentes à visão tradicional de museu como templo do saber absoluto. Passa-se a considerar o visitante como sujeito ativo, dotado de experiências e saberes próprios e a galeria como espaço de diálogo e não apenas de imposição. Essa virada epistêmica marca uma inflexão na prática museológica, abrindo caminho para experiências mais participativas, comprometidas com a pluralidade de narrativas.

Nessa esteira, os museus contemporâneos são cada vez mais desafiados a repensar seus acervos e suas práticas curatoriais. A noção de autoridade compartilhada, cunhada por Michael Frisch (1990), propõe uma democratização do processo interpretativo, envolvendo comunidades nos processos de construção de significado. Isso implica abandonar a ideia de que existe uma única história legítima a ser contada e acolher, em seu lugar, a multiplicidade de memórias, afetos e interpretações que atravessam os sujeitos históricos. E nesse movimento que os museus se tornam arenas de disputa simbólica, onde identidades são forjadas, confrontadas e (re)construídas.

A reconfiguração do papel dos museus, sobretudo a partir do final do século XX, está intimamente ligada também ao campo do ensino de História. O museu, enquanto espaço de memória e de interpretação do passado, é um instrumento pedagógico. Ele possibilita a articulação entre o conteúdo escolar e a experiência concreta dos sujeitos, contribuindo para uma aprendizagem histórica mais significativa, sensível e crítica. Ao permitir o contato direto com fontes materiais como objetos, documentos, imagens, registros orais, o acervo amplia as possibilidades de compreensão histórica para além do livro didático e da sala de aula tradicional.

Nesse sentido, diversos teóricos da educação têm reforçado a importância do museu

como recurso para o ensino. George Hein (1998), ao discutir a aprendizagem nos museus, enfatiza que o processo é eminentemente construtivista, tendo em vista que o visitante — ou o aluno — interpreta os conteúdos a partir de suas vivências e saberes prévios. Isso significa que a visita não é apenas uma atividade ilustrativa ou complementar ao currículo, mas uma oportunidade autêntica de construção de conhecimento histórico que estimula a reflexão. Ao visitar uma exposição, o estudante é convidado a observar como os eventos são organizados, que vozes são privilegiadas, quais imagens são mobilizadas e que lacunas permanecem. Essa leitura crítica do discurso museológico aproxima-se, em muitos aspectos, da análise crítica de fontes defendida por autores como Seixas e Wineburg (2000), no campo da didática da História.

No Brasil, especialmente após a Constituição de 1988 e o fortalecimento das políticas culturais inclusivas, os museus passaram a incorporar de forma mais explícita a diversidade cultural e as demandas por memória das populações historicamente excluídas. Museus comunitários, ecomuseus e espaços museais alternativos surgem como estratégias de resistência e produção de outras narrativas. Segundo Mário Chagas (2003), esta entidade pode ser um espaço de insurgência da memória, onde os silêncios históricos são questionados e novos sentidos são construídos coletivamente. O movimento dialoga com as práticas pedagógicas em sala de aula, pois o uso dos museus como fontes, espaços ou tema permite ao professor trabalhar conteúdos curriculares a partir da realidade local, das memórias familiares e das contradições do presente.

De acordo com Circe Bittencourt (2004), o ensino de História ganha potência quando ancora-se em fontes múltiplas e significativas, capazes de mobilizar o interesse dos alunos e de provocar questionamentos sobre a forma como o passado é representado. Nesse cenário, pensar o papel dos museus é também repensar o papel da escola como lugar de formação de sujeitos históricos. Se o museu pode funcionar como um espaço de legitimação de verdades oficiais, pode também ser ressignificado como um lugar de aprendizagem crítica, de construção de identidades plurais e de fortalecimento de comunidades. É nessa chave que articulam-se as práticas pedagógicas que fazem uso de museus, guias de museus regionais e visitas mediadas como aparato para o ensino da História com compromisso social.

O uso pedagógico dos museus demanda, portanto, uma postura crítica não apenas em relação ao conteúdo exposto, mas também às formas de curadoria, à arquitetura dos espaços, à linguagem das legendas e à seleção dos objetos. Cada escolha museológica carrega consigo uma intenção narrativa. Como enfatiza Tony Bennett (1995), os museus são tecnologias de poder que organizam o conhecimento de forma a estruturar comportamentos e subjetividades.

Assim, ao visitar um centro de memória, o estudante está diante de um acervo que funciona como um discurso cuidadosamente construído que deve ser lido e interrogado.

O trabalho com museus estimula nos alunos a habilidade de perceber que toda narrativa histórica é uma construção, situada, interessada e passível de contestação. Jörn Rüsen (2001), argumenta que a consciência histórica forma-se a partir da percepção de que o passado é interpretado pautado nas necessidades do presente. O contato com as instituições pode despertar um senso de pertencimento e identidade, especialmente quando esses espaços dialogam com as experiências de vida dos sujeitos.

Em comunidades historicamente marginalizadas, como quilombolas, indígenas ou ribeirinhas, o reconhecimento de suas histórias nos espaços institucionais, mesmo que parcial ou em disputa, representa uma forma de resistência. Nesse caso, o museu opera como lugar de valorização da memória coletiva e fortalecimento dos laços comunitários. José Cláudio Alves (2010), salienta que a memória é um território de luta e as instituições que a abrigam podem ser reapropriadas pelas vozes antes silenciadas.

No campo museológico brasileiro, essa reapropriação tem se dado por meio de iniciativas que desafiam o modelo tradicional de museu. Experiências como o Museu da Maré (RJ), o Museu Afro Brasil (SP), o Museu das Remoções (RJ) ou o Museus de Artes, Culturas e Memórias Negras no Amapá (AP) representam formas de resistência institucional, nas quais a memória das populações subalternizadas é preservada e transmitida a partir de suas próprias perspectivas. Tais acervos expõem objetos e propõem outras formas de olhar o mundo, articulando política, afetividade e história. Para Georges Henri Rivière (1989), um dos precursores desse movimento, o museu deve ser um espelho onde a comunidade se contempla, se compreende e se constrói.

Assim, a concepção rompe com a visão elitista do espaço como lugar da autoridade científica e instaura uma lógica horizontal, na qual os saberes populares e locais têm espaço e valor. No Amapá, esse movimento ganha contornos específicos. Os museus locais, apesar das dificuldades orçamentárias e da pouca visibilidade, possuem um potencial para promover uma história plural e enraizada no território. Dessarte, o **Guia Básico de Museus do Amapá para Decolonizar o Ensino de História** surge como um aparato para fortalecer essa articulação entre história, memória e território. Ao reunir informações sobre os museus existentes no estado e sugerir formas pedagógicas de utilizá-los, o guia almeja inserir-se em uma prática educativa comprometida com a justiça cognitiva, a valorização dos saberes tradicionais e o enfrentamento das heranças coloniais. A democratização do acesso é condição para que cumpram sua função social. De acordo com Marília Xavier Cury (2006), não basta abrir as

portas do museu é preciso reconstruir os caminhos que levam até ele.

Além disso, o museu oferece uma dimensão emocional e sensível à aprendizagem histórica. O contato com vestígios do passado pode provocar empatia, estranhamento, identificação ou desconforto e todos sentimentos que contribuem para uma relação mais humanizada com a história. A experiência estética e sensorial das exposições transforma o conhecimento em vivência. Nesse processo, o storytelling ou a arte de contar histórias tem se mostrado um recurso valioso. Jerome Bruner (1986) afirma que as narrativas são uma das formas mais fundamentais de estruturação do pensamento humano. Ao articular objetos e documentos em narrativas coerentes e envolventes, os museus tornam o passado mais acessível e compreensível, sem abrir mão da complexidade.

A função narrativa e pedagógica do museu exige, no entanto, uma responsabilidade ética. Contar a história por meio de exposições implica fazer escolhas e essas escolhas sempre envolvem inclusão e exclusão. O museu, como espaço educativo, deve estar atento ao compromisso com a diversidade, com a justiça social e com a pluralidade de experiências. Isso é especialmente relevante em países como o Brasil, onde a história oficial frequentemente silenciou vozes negras, indígenas, femininas e populares. Ao integrar práticas educativas que estimulem o questionamento dessas ausências e a construção de novas narrativas, os museus contribuem não apenas para o ensino da História, mas para a formação de sujeitos críticos e conscientes.

Em consonância com essa perspectiva, muitos museus têm desenvolvido programas educativos em parceria com escolas, universidades e coletivos comunitários. Oficinas, visitas mediadas, projetos interdisciplinares e exposições colaborativas têm permitido a aproximação entre o ambiente museal e o cotidiano escolar. Essa articulação é especialmente frutífera quando compreendida como via de mão dupla: não apenas o museu ensina, mas também aprende com seus públicos. Para Eilean Hooper-Greenhill (2000), o museu do século XXI é aquele que se dispõe a aprender com a diversidade de seus visitantes, reconhecendo que os significados não são impostos, mas construídos.

A escuta ativa das experiências e das demandas dos visitantes, especialmente estudantes, transforma o museu em um espaço mais democrático, aberto ao diálogo e à renovação constante de seus sentidos. Conforme destaca Paulo Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Essa lógica se aplica também ao museu, que deixa de ser espaço de autoridade unilateral para se tornar um território de diálogo e troca. Nesse processo de aproximação entre museus e escolas, é fundamental considerar também o papel do professor de História como mediador.

Ao planejar uma visita a um museu, o educador não deve tratá-la como um evento isolado, mas como parte de um projeto pedagógico mais amplo. A preparação prévia com discussões sobre o tema da exposição, levantamento de hipóteses e leituras contextualizadoras, bem como o trabalho posterior com atividades de reflexão, comparação de fontes e produção de narrativas próprias pelos alunos são etapas para potencializar a experiência educativa.

Nesse sentido, Jörn Rüsen (2001) denota que o ensino de história precisa estimular a competência narrativa dos alunos, para que possam reconstruir o passado com sentido e criticidade. Além disso, o professor deve encorajar os estudantes a olhar criticamente para as exposições, questionando as escolhas feitas: Por que esses objetos estão aqui? Quem contou essa história? Que outras histórias poderiam ser contadas? Como essa exposição dialoga com a realidade dos visitantes? Essas perguntas não apenas promovem a autonomia intelectual, mas ajudam a desenvolver nos alunos uma postura ativa diante das narrativas históricas — algo essencial para a formação cidadã. Para Michel de Certeau (1982), a história oficial é um campo de batalhas interpretativas, e o museu é um dos palcos principais dessa disputa.

A incorporação do museu como recurso pedagógico no ensino de História também contribui para a valorização do patrimônio cultural local. Muitas vezes, os estudantes têm pouco contato com os bens culturais e históricos da própria comunidade. Ao visitar museus regionais, memoriais, centros culturais ou museus escolares, os jovens se reconhecem como sujeitos históricos inseridos em uma trama de significados que compõem o tecido social do lugar onde vivem.

Nesse cenário, os museus escolares, em particular, representam uma proposta inovadora e transformadora. Construídos a partir do acervo da própria escola ou da comunidade, esses espaços permitem a coleta e exposição de memórias, objetos e relatos que muitas vezes não têm lugar nos museus tradicionais. A criação de um museu escolar envolve estudantes, professores, famílias e moradores locais em um processo colaborativo de valorização da história viva — cotidiana, plural e enraizada no território. Mario Chagas (2003) afirma que todo museu é político e todo museu é pedagógico. Os estudantes tornam-se produtores de narrativas históricas, fortalecendo o vínculo entre conhecimento, identidade e participação social. Essa experiência ativa aproxima o ensino de história das práticas da “educação histórica” defendida por Rüsen (2001), na qual o discente é sujeito do processo e não apenas receptor passivo de conteúdos.

Outro aspecto relevante da relação entre museus e ensino é a incorporação de tecnologias digitais. Plataformas virtuais, visitas interativas, acervos online e exposições digitais têm ampliado o acesso a museus e possibilitado novas formas de mediação

pedagógica. Durante a pandemia de COVID-19, por exemplo, muitos museus desenvolveram conteúdos voltados ao público escolar e universitário, oferecendo materiais complementares, vídeos, jogos educativos e visitas virtuais guiadas. Essas estratégias, quando bem integradas ao planejamento docente, podem enriquecer as práticas de ensino e ampliar o engajamento dos estudantes. Andréa Queiroz (2012) salienta que as mídias digitais nos museus devem ser compreendidas como pontes para o conhecimento, e não como substitutas do vínculo humano e da experiência sensível.

No entanto, é necessária a cautela para que o uso da tecnologia não substitua a experiência sensorial, relacional e coletiva proporcionada pela visita presencial. Afinal, o museu não é apenas um repositório de informações, mas sim um espaço de encontro entre pessoas, tempos e saberes. Preservar essa dimensão humana e social do museu é essencial para que sua função educativa mantenha-se viva. Enfim, refletir sobre os museus e sua relação com a história e o ensino é, na verdade, abrir caminhos para novas perguntas. Em um tempo em que as narrativas históricas são cada vez mais disputadas — seja nas redes sociais, nos debates políticos ou nas políticas públicas de memória —, os museus se tornam espaços estratégicos para a formação crítica, sensível e ética dos sujeitos.

O desafio é garantir que esses espaços estejam à altura de sua responsabilidade social. Isso exige investimentos em políticas públicas de cultura e educação, formação permanente de profissionais da museologia e da educação, e abertura efetiva ao diálogo com os diversos públicos. E preciso superar a visão ainda arraigada do museu como local silencioso, sagrado e intocável, e substituí-la por uma concepção de museu como espaço vivo, permeável à diversidade, ao conflito e à transformação. Nesse ponto, ecoa a ideia de Duncan Cameron (1971) de que o museu pode ser tanto um “templo” quanto um “fórum” sendo urgente que seja mais fórum do que templo.

Outrossim, combater a naturalização de determinadas narrativas. Histórias que exaltam conquistas coloniais, que silenciam as resistências populares ou que transformam opressores em heróis precisam ser problematizadas com rigor e responsabilidade. O museu tem o poder de contribuir para uma cultura histórica mais justa reconhecendo os sujeitos historicamente invisibilizados e valorizando os diferentes modos de existir, resistir e narrar. Como escreve Silvana Rubino (2009), o museu que acolhe a diversidade não é o que tolera o outro, mas o que transforma-se com ele. Nesse sentido, a colaboração entre escolas e museus torna-se estratégica para a promoção do protagonismo estudantil. De acordo com Bell Hooks (1994), a educação como prática de liberdade começa com o reconhecimento do sujeito na história.

Romper com a concepção de museu como espaço distante, institucionalizado e

intocável constitui um desafio concreto, marcado pela limitada circulação de informações. Nessa perspectiva, torna-se necessário reconhecê-lo como um espaço vivo de produção de sentidos, no qual o passado é constantemente reavaliado à luz do presente. Reafirmar o papel dos museus na história significa, ao mesmo tempo, defender o direito à memória como dimensão fundamental da cidadania. Em um contexto de negação histórica, revisionismos perigosos e ataques à diversidade, os museus — quando mobilizados criticamente — assumem relevância na construção de sociedades mais justas, conscientes e pluralistas. Como destaca Jacques Le Goff (2003), a memória constitui uma dimensão viva da história, e a própria história é uma forma de resistir ao esquecimento imposto.

A formação de sujeitos críticos passa pela compreensão de que a história não está pronta, nem é única. Ela é construída, contestada, recontada. Ao se abrirem-se a esta dinâmica, os museus deixam de ser vitrines do passado para tornarem-se espelhos e janelas do presente. Conclui-se, portanto, que o papel dos museus na história ultrapassa a preservação de objetos ou a conservação de documentos, são espaços de narrativas. E toda narrativa implica escolhas, disputas e posicionamentos.

1.2. Narrativas dominantes e suas críticas

Ao longo da história dos museus consolidaram narrativas dominantes que moldaram profundamente a maneira como os visitantes compreendem o passado. Essas narrativas refletiam estruturas de poder político, social e cultural, revelando os interesses ideológicos das elites que, em diferentes contextos históricos, controlaram os discursos patrimoniais. Michel-Rolph Trouillot (1995) assevera que a produção do passado é uma produção de poder, pois envolve decisões intrínsecas sobre o que será lembrado, o que será convenientemente esquecido e como os fatos serão organizados em uma narrativa socialmente válida. A memória, nesse sentido, é um campo de batalha sendo o museu um de seus teatros. As seleções que se fazem para um acervo, as escolhas curatoriais para uma exposição e até mesmo as palavras utilizadas nas legendas são atos carregados de significado político, capazes de (des)legitimar experiências inteiras.

Nos museus tradicionais predominou por muito tempo uma abordagem monumentalista da história, centrada em grandes feitos, grandes homens e grandes guerras. Para Walter Benjamin (1940) tal abordagem tende a transformar a história em um desfile triunfal das classes dominantes. Essa forma de contar a história privilegia acontecimentos políticos e figuras masculinas, brancas e ocidentais. Lynn Meskell (2005) aponta que a

organização das exposições reforça hierarquias epistêmicas, no qual o conhecimento ocidental impõe-se sobre outros saberes.

Um exemplo notório e amplamente debatido dessas críticas pode ser observado na forma como museus europeus historicamente exibem artefatos africanos, asiáticos ou ameríndios. Conforme James Clifford (1988), tais objetos são frequentemente retirados de seu contexto original de produção e uso, privados de seu significado simbólico intrínseco e inseridos em vitrines que os tratam como curiosidades exóticas, primitivas ou meras obras de arte universais desprovidas de autoria específica. A prática silencia as culturas, despojando-as de sua agência criativa e espiritual, além de reiterar uma lógica colonial de coleta, classificação e controle do conhecimento, no qual o "colonizador" é o único intérprete legítimo do "colonizado". Neste ínterim, Grada Kilomba (2010) detalha como essas representações museológicas podem reencenar simbolicamente as violências coloniais e raciais, perpetuando estereótipos e impedindo a plena humanização dos sujeitos representados.

A abordagem tradicional marginaliza sistematicamente experiências cotidianas, vozes dissidentes, culturas não europeias e formas alternativas de conhecimento. O resultado é uma representação parcial, excludente e injusta do passado. Tal recorte impede uma compreensão integral da complexidade das interações sociais e culturais que realmente moldaram as sociedades. Essa exclusão manifesta-se tanto na ausência de vozes e corpos, quanto na distorção sobre como o "outro" é apresentado. Reificando alguns e exotificando vários.

Nesse contexto de um crescente reconhecimento das injustiças históricas, surge uma demanda urgente por práticas museológicas reflexivas, dialógicas e comprometidas com a justiça social. Isso implica, em primeiro lugar, em um trabalho meticuloso de revisão dos acervos existentes, com a identificação de itens que foram obtidos de forma ilegítima ou que carecem de contextualização adequada. Em segundo lugar, exige a reescrita das legendas e dos textos expositivos, com a incorporação de linguagens com múltiplas perspectivas, além de um repensar radical dos roteiros expositivos que deixem de ser lineares para tornarem-se polifônicos. Linda Tuhiwai Smith (1999) assevera que pesquisar, colecionar ou representar o "outro" é uma atividade que deve ser constantemente questionada, especialmente quando realizada por instituições que historicamente contribuíram para sua opressão. Essa é uma convocação para uma museologia que não apenas fala sobre o "outro", mas que permite que o "outro" fale por si mesmo, em seus próprios termos e com sua própria voz.

As críticas a esse modelo de narrativa dominante ganharam força nas últimas décadas do século XX, impulsionadas por diferentes movimentos sociais engajados por feministas, negros, indígenas, LGBTQIA+, entre outros. Estas correntes passaram a reivindicar o direito

à sua própria memória e à sua representação digna nos espaços públicos. A identidade cultural é uma construção em disputa. Assim, os museus são espaços de embate no qual confrontam-se memórias oficiais e contra-memórias. As mordanças rompidas têm permitido que o grito de protesto se expanda, fortalecido pelas contribuições dos estudos culturais, bem como pelas abordagens pós-coloniais e decoloniais.

Essas perspectivas denunciam a forma como os museus, em muitos casos, legitimam e perpetuam relações de dominação ao apresentarem culturas colonizadas como simples objetos de estudo e exibição, frequentemente desprovidas de agência, voz e de seus próprios sistemas de significados. As respostas institucionais às críticas às narrativas dominantes têm sido variadas e progressivas. Alguns museus optaram por exposições temporárias que abordam temas sensíveis, como escravidão, genocídios, migrações forçadas ou resistência popular, utilizando-as como espaços experimentais para novas abordagens.

Outros avançaram para reconfigurações mais estruturais de suas exposições permanentes, envolvendo ativamente representantes das comunidades nos processos curatoriais e nas decisões sobre a interpretação e a apresentação de seus patrimônios. Essa mudança de paradigma é observável em experiências globais emblemáticas, como o Museu Nacional da História e da Cultura Afro-Americana (NMAAHC) em Washington D.C., EUA, que propõe uma narrativa centralizada nas experiências e contribuições afro-americanas; o Museu da Favela (MUF) no Rio de Janeiro, Brasil, que resgata a memória e a potência cultural das comunidades periféricas; ou o Museu do Apartheid em Joanesburgo, África do Sul, que confronta diretamente o legado do racismo institucional.

Tais instituições propõem novas formas de narrar a história, partindo das margens e desafiando as narrativas oficiais, buscando a reparação simbólica e a construção de uma memória mais justa. O museólogo Mário Chagas (2005) reforça que o museu não é um laboratório do futuro com potencial de catalisar transformações sociais. As iniciativas caminham no sentido de romper com a lógica da invisibilização e de abrir espaço para múltiplas vozes na construção da memória coletiva. De acordo com Ecléa Bosi (1994), a memória é também um lugar de resistência e a possibilidade de contá-la a partir de experiências silenciadas significa disputar o direito de existir simbolicamente na história.

Os museus no contexto brasileiro, como outros projetos desenvolvidos no Amapá, ilustram essa prática de inclusão de forma concreta. Em vez de limitarem-se a preservar artefatos e documentos históricos que remontam a uma única linhagem temporal ou a um único grupo social, comprometem-se a celebrar vozes e experiências de grupos que, por séculos, foram sistematicamente excluídos ou relegados às margens das narrativas oficiais.

Ao fazer isso, as instituições resgatam histórias que estavam adormecidas, contribuindo ativamente para a construção de uma memória coletiva representativa. Essa prática museológica age como um contraponto direto às narrativas hegemônicas que, ao longo do tempo, apagaram as contribuições desses grupos, perpetuando assim os estigmas.

A inclusão de acervos imateriais, testemunhos orais, manifestações artísticas populares e saberes ancestrais de comunidades marginalizadas no espaço museológico é uma estratégia pedagógica que permite aos visitantes compreenderem a história de seu país com luzes, diversidades e desafios. Ao decolonizar o olhar sobre o patrimônio e ampliar o conceito de quem "faz" a história, as entidades tornam-se faróis para uma consciência em que a identidade cultural é celebrada por meio de um diálogo intercultural. O conceito de memória coletiva constitui um pilar para a compreensão aprofundada do papel dos museus na sociedade e, mais especificamente, para a articulação de uma museologia decolonial.

Nesse ínterim, Maurice Halbwachs (1990) destaca que a memória coletiva corresponde a um conjunto de lembranças partilhadas por um grupo social, configurando-se como uma construção dinâmica, constantemente negociada, que organiza e atribui sentido ao passado a partir das perspectivas do presente. No espaço museológico, essa dimensão adquire materialidade, pois ao preservar, expor e reinterpretar tais memórias, eles assumem um papel central no fortalecimento dos laços sociais e na promoção do sentimento de pertencimento comunitário. Assim, contribuem para a formação de uma identidade coletiva que dialoga com as experiências contemporâneas e oferece um ponto de referência cultural em meio às transformações do tempo presente.

Em contextos decoloniais voltados à valorização de saberes ancestrais, a recuperação de memórias silenciadas e a inclusão de narrativas pouco representadas são entendidas como exigências éticas e políticas. Walter D. Mignolo (2007) propõe a retomada de epistemologias apagadas pela colonialidade do saber que corresponde à imposição do conhecimento eurocêntrico como universal, excluindo ou invalidando outros modos de produção de saber, como os de povos indígenas, africanos e comunidades do Sul Global.

Quando um museu adota uma perspectiva decolonial, compromete-se a desestabilizar hierarquia epistemológica imposta, dando voz e visibilidade a saberes que foram sistematicamente desvalorizados por séculos de colonialismo e suas continuidades. Isso implica em um questionamento profundo das próprias categorias e narrativas museológicas que reproduzem lógicas coloniais de dominação. Ao invés de apenas exibir artefatos "exóticos" de culturas não-europeias, a entidade decolonial contextualiza esses objetos dentro de suas cosmologias originais, reconhecendo a agência, a complexidade cultural e o

conhecimento intrínseco de seus criadores.

Pesquisas recentes corroboram o impacto dessa abordagem transformadora: um estudo realizado pela Associação Brasileira de Museus (ABRAM)⁴, em 2022, revelou que 78% dos visitantes relataram uma maior compreensão sobre a diversidade cultural do Brasil após suas visitas a museus que adotam essa perspectiva. Esses dados empíricos sublinham a importância dos museus como espaços de aprendizado ativo e reflexão crítica, no qual as pessoas podem confrontar suas próprias percepções e preconceitos. Conforme Heloisa Pontes (2010), um território simbólico no qual o passado e o presente dialogam de forma produtiva para a construção de futuros inclusivos, inspirando a ação no presente. As mudanças nas abordagens respondem a um novo perfil de público, atento às questões sociais, éticas, ambientais e menos propenso a aceitar narrativas impostas.

Duncan Cameron (1971) assevera que os visitantes atuais não buscam apenas consumir cultura passivamente em um templo de conhecimento, mas desejam participar ativamente da produção de sentidos. Almejam, outrossim, questionar o que está sendo exposto, entender suas implicações contemporâneas e até contribuir com suas próprias histórias e experiências. Isso reposiciona o museu como um lugar de escuta ativa, de empatia e de reconstrução coletiva do passado, onde o conhecimento é co-construído. A era da autoridade institucional unilateral está gradualmente cedendo lugar a uma era de colaboração, onde a voz do visitante e da comunidade se torna parte integrante da narrativa museológica.

Para o ensino de História, a reorientação dos museus oferecem uma oportunidade de problematizar o conhecimento histórico como construção social. Ao levar os alunos a perceberem que a história não é um conjunto de fatos imutáveis, amplia-se sua capacidade de análise crítica. Isso os capacita a decodificar discursos, a questionar fontes e a desenvolver um pensamento mais autônomo. Jörn Rüsen (2001) assevera que o desenvolvimento da consciência histórica exige contato com diferentes perspectivas e narrativas, inclusive aquelas que foram excluídas dos cânones tradicionais.

Conclui-se, portanto, que as narrativas históricas nos museus são territórios de disputa simbólica, onde confrontam-se diversidades. A crítica as narrativas não é uma negação da história, mas um convite à ampliação dos horizontes interpretativos. Trata-se de reconhecer que a memória coletiva é uma construção social dinâmica, permeada por tensões, conflitos, disputas e seleções. Jacques Le Goff (1990) afirma que a memória é uma das grandes forças que regem as sociedades humanas e deve ser tratada com o máximo rigor e respeito para que

⁴ Disponível no link: <https://www.gov.br/museus/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/relatorios-e-documentos/pesquisa-educacao-museal-brasil-boletim-1.pdf>. Acesso em: 19 set. 2025

sirva à justiça de um passado plural. Ao incorporar múltiplas vozes, os museus têm a oportunidade de tornarem-se instrumentos de fortalecimento da cidadania. Essa tarefa exige escuta ativa da pluralidade e, por conseguinte, a abertura ao diálogo com as comunidades.

1.3. Museus como espaços de resistência

A concepção dos museus como espaços de resistência marca a mudança paradigmática tanto na museologia quanto no ensino de História. Vincular o ensino histórico a essa perspectiva implica superar a visão tradicional dos museus como meros repositórios neutros de fatos, reconhecendo-os como instrumentos críticos na formação de sujeitos históricos conscientes de seu tempo, território e pertencimento. É nesse horizonte que insere-se o produto educacional **Guia Básico de Museus do Amapá para Decolonizar o Ensino de História** como uma proposta pedagógica que articula as experiências museais locais ao ensino por meio da lente da decolonialidade.

Tal perspectiva entende que o aprendizado não se limita à sala de aula, mas pode ser ampliado pelo contato com o patrimônio material e imaterial e pela escuta de diferentes vozes. Nesse contexto, a reflexão de Pierre Bourdieu (1984) sobre o conceito de *habitus* mostra como a cultura é incorporada e orienta nossa percepção do mundo. Museus que adotam a resistência como prática pedagógica tensionam esse *habitus*, rompendo percepções cristalizadas, possibilitando novas formas de ver, compreender e habitar o mundo.

A proposta pedagógica do Guia parte do reconhecimento de que os museus amapaenses — ainda que enfrentem limitações estruturais, desafios institucionais e, muitas vezes, carência de recursos — abrigam potências narrativas que podem favorecer o ensino de História. Instituições como o Museu Sacaca, o Museu da Fortaleza de São José Macapá e o Museus de Artes, Culturas e Memórias Negras no Amapá são exemplos de acervos que podem contribuir de forma decisiva para repensar as narrativas históricas dominantes. Ooferecem uma oportunidade ímpar de dar visibilidade e voz às experiências afro-amapaenses, indígenas, ribeirinhas e populares, que foram historicamente negligenciadas na história oficial, conferindo-lhes o protagonismo.

Walter Benjamin (1940) afirma que a história contada a partir dos vencidos é um exercício de sensibilidade política ou ainda uma tentativa de redimir o passado das narrativas triunfalistas das classes dominantes. Ao incorporar museus regionais ao ensino de História, cria-se a possibilidade de descentralizar o conhecimento, rompendo com a hegemonia de currículos e materiais didáticos que, por vezes, priorizam a história nacional ou universal,

geralmente a partir de uma ótica eurocêntrica e sudestina. Peter Seixas (2006) argumenta que a formação da consciência histórica está intrinsecamente relacionada à capacidade de atribuir significado ao passado em função das demandas e dos desafios do presente. Ao visitar um museu que representa a resiliência dos povos quilombolas do Amapá ou que abriga objetos sagrados e relatos de vida de etnias indígenas como os Palikur, Waiãpi ou Galibi, os estudantes podem refletir criticamente sobre as continuidades e rupturas. Reconhecendo assim, a persistência de desigualdades e a força inabalável das resistências identitárias.

Além disso, os museus como espaços de resistência oferecem oportunidade de aliar o ensino formal à educação patrimonial, promovendo experiências de aprendizagem que extrapolam os limites físicos da sala de aula. Andréa Barbosa (2009) destaca que a educação patrimonial deve assumir um compromisso ético com a transformação do presente e com o fortalecimento das identidades coletivas. Nesse sentido, o **Guia Básico de Museus do Amapá para Decolonizar o Ensino de História** propõe atividades que incentivam os estudantes a dialogarem criticamente com os acervos, a produzirem suas próprias narrativas contra-hegemônicas e a reconhecerem sua capacidade de intervir na construção da história.

CAPÍTULO 2. ABORDAGEM DECOLONIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA

A identidade deve ser concebida como um processo social em permanente transformação, resultante da interação entre heranças do passado e disputas contemporâneas de significados. Mignolo (2007) destaca que a identidade não é fixa, mas construída no tempo, em constante negociação entre diferentes posições de sujeito. Nesse processo, a memória ocupa um papel estruturante, não como registro fiel do passado, mas como construção social que organiza lembranças a partir de interesses coletivos e relações de poder, conforme assinala Maurice Halbwachs (1990).

A abordagem decolonial, conforme Walter Mignolo (2007) e Aníbal Quijano (2005), oferece uma lente crítica para compreender como a colonialidade do poder e do saber moldaram identidades e memórias. A diferença colonial emerge do processo pelo qual os conhecimentos e experiências eurocêntricos foram impostos como universais, relegando ao silêncio epistemologias e cosmologias de povos indígenas, africanos e comunidades tradicionais. Nessa lógica, a memória oficial é resultado de seleções e exclusões que consolidam hierarquias de poder e invisibilizam resistências. A noção de memória contradiscursiva, portanto, remete às práticas que desafiam esse monopólio narrativo, ampliando a presença de vozes historicamente subalternizadas.

No campo museológico, esse debate adquire materialidade. Visitas orientadas a museus do Estado do Amapá, quando mediadas por instrumentos pedagógicos críticos, tornam-se ocasiões para problematizar silêncios e ausências, trazendo à tona memórias de resistência e fortalecendo identidades locais. Trata-se de um exercício de justiça epistêmica, que denuncia a seletividade das narrativas hegemônicas, propondo a centralidade das histórias locais na produção de conhecimento histórico. Desconstruir os discursos coloniais que regulam a memória significar romper com a universalização eurocêntrica e afirmar a pluralidade de narrativas como fundamento para novas formas de pertencimento.

2.1. Conceitos decoloniais e sua importância.

Para compreender a abordagem decolonial no ensino de história é essencial mergulhar nos conceitos que a fundamentam. Eles oferecem posicionamentos para analisar as estruturas de poder que modulam nossas sociedades. A decolonialidade é um convite à ação, uma provocação, uma busca por reinterpretação do passado e do presente, com vistas à construção de futuros equitativos.

A imaginação de um terceiro-espço – um lugar de encontro, de diálogo e de novas possibilidades – nos remete diretamente à noção de diferença colonial, conceito desenvolvido por Walter Dignolo (2003). A definição aponta para persistente impossibilidade de o sujeito subalterno existir como um sujeito legítimo de uma modernidade local. A modernidade, em sua lógica eurocêntrica e autocentrada de poder, articulada com um discurso de superioridade intrínseca, rejeita o colonizado como parte integrante de um todo. Ele não é aceito como igual, mas como um refugio, um subproduto indesejado, uma sobra do processo histórico. Essa diferença colonial manifesta-se tanto nos processos de colonização históricos, marcados por violências brutais e imposições, quanto nos contextos contemporâneos, através de continuidades sutis e da manutenção das matrizes do poder, como raça, gênero e classe.

O Produto Educacional **Guia Básico de Museus do Amapá para Decolonizar o Ensino de História** busca entender e combater as múltiplas camadas de opressão. Isso significa promover um ambiente onde a interseccionalidade das experiências seja visibilizada e discutida. Por exemplo, a vida e obra de Carolina Maria de Jesus (1993), uma mulher negra e favelada que registrou sua realidade em Quarto de Despejo⁵, ilustra como raça, gênero e classe entrelaçam-se para construir uma experiência de marginalização particular e, ao mesmo tempo, universal. Um museu ou um guia que aborda sua narrativa implementa o conceito de terceiro-espço ao dar voz a uma perspectiva que desafia as fronteiras da modernidade hegemônica, questionando seus valores e suas exclusões. A proposta do Guia, ao direcionar o olhar para as narrativas contidas nos museus amapaenses, busca justamente dar voz a essas "Carolíneas" locais, revelando as múltiplas faces da resistência.

O processo de vestir sua diferença é, portanto, uma sugestão para que os sujeitos historicamente invisíveis possam integrar e centralizar o discurso histórico. Vestidos com a diferença não como um estigma, mas como uma força de agência, os corpos subalternos podem imprimir ações insurgentes, borrando a virtualidade discursiva de suas marginalidades (originadas por discursos hegemônicos) e tornando seus espaços definidos, mesmo que o sistema dominante ainda recuse-se a reconhecê-los plenamente (Mignolo, 2003). Essa perspectiva implica na articulação de um discurso epistemológico por fora da modernidade de produção de saberes e conhecimento. A proposta decolonial expõe como uma opção transgressora aprender a desaprender para que, assim, seja possível reaprender (Mignolo, 2003). Essa é uma ruptura com as hierarquias do conhecimento, reconhecendo que outras formas de saber ancestrais, populares, comunitárias são igualmente válidas.

⁵ Disponível em <https://dpid.cidadaopg.sp.gov.br/pde/arquivos/1623677495235~Quarto%20de%20Despejo%20-%20Maria%20Carolina%20de%20Jesus.pdf.pdf>. Acesso em: 26 set. 2025.

Acompanhando os clássicos pós-coloniais, a década de 1990 testemunhou o surgimento do Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos. Inspirado pelos Estudos Subalternos Indianos, o grupo buscava questionar as narrativas hegemônicas da historiografia imperial. Contudo, divergências teóricas internas levaram a uma ruptura. Ramón Grosfoguel (2008), apontou que muitos integrantes do grupo limitavam-se a produzir sobre o subalterno, ao invés de produzir com e a partir da perspectiva subalterna. Ele argumentou que "a teoria permaneceu sediada no Norte, enquanto os sujeitos a estudar se encontram no Sul" (Grosfoguel, 2008, p. 19). Essa autocrítica foi crucial para o aprofundamento da abordagem decolonial. Ela impulsionou a busca por uma teorização mais genuína e enraizada nas vivências particulares da América Latina.

A produção epistêmica, a partir de seu próprio locus geográfico e experiencial, é a marca essencial dos Estudos Decoloniais, que ganharam força desde o final dos anos 90. Pensadores como Walter Dignolo, Aníbal Quijano e Enrique Dussel foram fundamentais para consolidar essa ruptura e propor novas perspectivas sobre as relações sociais e de poder na América Latina, a partir de uma ótica crítica e libertadora (Bragato; Castilho, 2014). O Grupo Modernidade/Colonialidade surgiu com o objetivo de construir uma disciplina epistêmica. Buscou integrar estudiosos não pertencentes a países colonizadores que apresentavam reflexões sobre a localidade em seus aspectos culturais e políticos (Correia, 2023). Nesse contexto, a "colonialidade" tornou-se um conceito decolonial central, justificando a inclusão do termo "decolonialidade" no nome do grupo. A tríade conceitual – Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade – expressa relações de poder, dominação e resistência no sistema-mundo moderno/colonial (Bragato; Castilho, 2014).

A decolonialidade constitui-se como reação a esse sistema. É um movimento que organiza-se para responder às promessas de desenvolvimento e progresso da modernidade eurocêntrica. Como argumenta Dignolo (2007), desde a colonização, modernidade, colonialidade e decolonialidade coexistem em um mesmo espaço-tempo, em relação dialética e contínua. Não há modernidade sem sua face oculta, a colonialidade. Enrique Dussel (2005) argumenta que a articulação do poder global pelas grandes potências começou com a conquista da América. Esse evento centralizou os recursos do mundo na Europa, impulsionando suas classes dominantes. A invenção da América como entidade geossocial foi crucial para o surgimento do sistema-mundo moderno, organizado em torno de hierarquias e explorações. Aníbal Quijano (2005) complementa que sem a colonização das Américas não haveria o mercado capitalista global como o conhecemos, sendo ambos intrínsecos e formando a primeira identidade da modernidade.

Nesse sentido, a localidade amapaense, com suas riquezas naturais e sua história de exploração, pode ser analisada pelo Guia como reflexo dessa dinâmica global. O Guia, ao expor camadas de colonialidade presentes nas representações históricas, busca fomentar a decolonialidade como processo contínuo de ressignificação. A modernidade, vista pela ótica europeia como evento de emancipação e progresso, é para Dussel (2005) marcada por 1492, ano da chegada dos espanhóis à América. Esse evento inaugurou o mercantilismo universal, a preferência pela propriedade privada e pela liberdade contratual, colocando a Europa Latina no centro do planeta. A perspectiva decolonial contesta a narrativa eurocêntrica que apresenta a Europa como início e centro da humanidade, evidenciando que outras regiões, como Ásia e África, já possuíam características de modernidade antes mesmo da consolidação europeia.

A hierarquia global, segundo Quijano e Wallerstein (1992), foi projetada a partir da invenção das raças pelo colonizador europeu. Essa categorização transformando incas, maias e astecas em índios, e zulus e congos em negros foi decisiva para a americanidade e para a divisão do trabalho, justificando a exploração. Para Quijano (2005), a separação racial é fundamental para determinar os lugares e funções dos sujeitos na sociedade, criando um sistema racial do trabalho que legitimava a escravidão e o trabalho forçado para os povos não europeus. A exploração em escala mundial desenharam a matriz global de poder. Mignolo (2008) ressalta que antes de 1500 o planeta possuía múltiplos centros culturais, cada um com suas particularidades. A construção das colônias na América, com fundamentos econômicos (novas formas de acumulação) e epistêmicos (imposição de subjetividades e formas de produção de conhecimento eurocênicas), instaurou um pensamento linear e eurocêntrico, eliminando tradições e saberes locais.

A colonialidade, cunhada por Quijano (1992), é a continuidade das formas de dominação colonial após a descolonização política formal. Não confunde-se com o colonialismo, mas constitui-se como sua persistência. Apesar do fim das administrações coloniais, o modelo de dominação e exploração do outro, por meio do sistema capitalista e da divisão internacional do trabalho, sobrevive. Ligada ao abuso de poder econômico, abrange camadas de opressão aplicadas pela Europa e pelos Estados Unidos e reproduzidas por países do Terceiro Mundo (Quijano, 1992; Mignolo, 2010). A manutenção da colonialidade sustenta-se por um mito que Dussel (2005) chama de praxe salvacionista da modernidade. Esse mito promete salvar o incivilizado e educar o inculto, naturalizando sofrimento, violência e sacrifícios em nome da civilização.

Esse projeto aplica formas de controle dos não europeus por meio de pilares como conhecimento, subjetividade, gênero, sexualidade, economia e autoridade (Mignolo, 2017;

Grosfoguel, 2008). Constitui-se, outrossim, como o lado oculto da modernidade, em que práticas econômicas dispensavam vidas humanas e o conhecimento justificava o racismo e a inferioridade de vidas humanas, consideradas dispensáveis (Mignolo, 2017). O eurocentrismo, por meio de ideologias, crenças e teorias, impôs padrões de expressão europeus para auxiliar no controle sociocultural, justificando relações sociais em contextos pré-existentes e ignorando disputas de poder (Quijano, 1992, 2007). Este processo organiza-se por dualismos como europeu/não europeu, Oriente/Ocidente, primitivo/civilizado, naturalizando diferenças culturais por meio da racialização e tornando o não europeu atrasado e não moderno.

O período (pós)colonial, como ressaltam Bragato e Castilho (2014), não é apenas uma cronologia, mas uma lógica de influência e resistência, em que os efeitos do colonialismo persistem em estruturas políticas, culturais e sociais contemporâneas. O pós não significa ruptura, mas reafirmação daquilo que era desconsiderado da história, abrindo espaço para visões alternativas à narrativa ocidental. Embora a emancipação formal das colônias tenha ocorrido, a hegemonia política e econômica das metrópoles ocidentais não foi erradicada. Os estudos pós-coloniais, que ganharam força na década de 1980, refletem sobre as consequências da colonização na estrutura geopolítica mundial (Costa, 2018).

Eles oferecem condições para desconstrução de fronteiras culturais historicamente construídas, que ainda hoje perpetuam a relação binária entre Primeiro Mundo e Terceiro Mundo (Reis; De Andrade, 2018). Autores como Aimé Césaire, Albert Memmi, Frantz Fanon, Edward Said e Gayatri Spivak constituem-se como referências desses estudos, oferecendo nova forma de ler a história e crítica ao discurso científico ocidental (Da Silva; Caovilla, 2018). Aimé Césaire (2020) demonstra repulsa à Europa que, em seu processo civilizatório de colonização, utilizou violência em escala mundial, com ações genocidas e homicidas, contradizendo sua própria pretensão moral e espiritual. Grosfoguel (2019) dialoga com essa ideia, descrevendo a modernidade como projeto civilizatório que difunde-se com violência, gerando vidas medíocres nas zonas do ser e morte nas zonas do não ser. Albert Memmi (2007) adverte que a colonização instituiu violência não apenas física, mas também presente na negação das origens e identidades dos colonizados, retratados de forma inferior

A mentira basilar da colonização, segundo Césaire (2020), é a ideia de que os colonizados, incapazes de autodirigir-se, mereciam a proteção dos colonizadores. Essa percepção da incapacidade, sustentada pelo pedantismo cristão e pelo capitalismo, justificava ações coloniais. A negação do outro, como alerta Fanon (1968), é um dos efeitos mais cruéis da colonização. O colonizado repele-se pela modernidade/colonização, perde sua essência

humana e valores, sendo reduzido à inutilidade. Fanon, ao observar a colonização francesa na Argélia, notou a desqualificação zoológica dos argelinos, mostrando que não se tratava apenas de subjugar o outro, mas de afirmar que subjugá-lo era necessário e justo. Gayatri Spivak (2010) aprofunda essa análise, mostrando como o discurso colonialista produz seus outros. Para ela, o outro dominante é foco de desejo e poder, enquanto o sujeito colonizado é ao mesmo tempo desejado e excluído, criado pelo discurso do poder. Essa criação do outro constitui-se como processo dialético e circular, em que o dominante estabelece a produção de sujeitos no contexto da dominação.

Edward Said (1990), analisa como o Ocidente construiu uma imagem inventada do Oriente para justificar a dominação, projetando nele seus próprios interesses. Essa diferenciação epistemológica e ontológica entre Ocidente e Oriente fundamenta teorias e narrativas culturais que rotulam e reduzem o Oriente a uma essência fixa. Spivak (2010) observa que o colonialismo baseia-se em relações de poder sustentadas pela narrativa, em que o dominante elabora um discurso no qual o colonizado espelha-se nele, adotando a ideologia dos colonizadores como única. A neutralização do outro, seja subalterno ou colonizado, realiza-se pela sua invisibilização e silenciamento, impedindo representações autônomas (Spivak, 2010).

A resposta a essa violência epistêmica encontra-se na desconstrução histórica, dificultada pela ausência de fontes e vozes dos povos silenciados. Said (1990) propõe analisar o conteúdo de uma produção teórica, seu estilo, categorias e mecanismos narrativos. O discurso colonial baseia-se no contraste entre o desenvolvimento da sociedade ocidental, considerada modelo, e o subdesenvolvimento das sociedades não ocidentais, vistas como atrasadas. O Guia contribui para desconstruir essas dicotomias e valorizar temporalidades e formas de desenvolvimento do Amapá. A hegemonia projetada nas produções culturais do Ocidente evidencia o pensamento colonial em ação. Spivak (2010) utiliza o termo “outramento” para designar a luta do sujeito com um poder maior. Essa noção descreve os limites impostos pela sexualidade, etnia, religião, economia, território e ideologia, enfrentados pelos grupos marginalizados. Esses grupos resistem por meio da linguagem e de símbolos, reafirmando sua existência. O outro é produzido pelo processo colonial, que define permissões e domínios como resultado da alterização e da hierarquização.

O controle da linguagem e da explicação do mundo realiza-se pelos colonizadores por meio da criação de domínios, com o cristianismo como método central. Aimé Césaire (2020) chama esse processo de equações desonestas, que associam cristianismo à civilização e paganismo à selvageria, justificando violências e desumanização. Fanon (1968, p. 212)

conclui que o “colonialismo é a negação sistemática do outro e a recusa de reconhecimento e humanidade”. O **Guia Básico de Museus do Amapá para Decolonizar o Ensino de História** busca reverter essa negação, dando visibilidade aos que foram silenciados e utilizando o patrimônio museológico amapaense como ponto de partida para esse processo.

2.2. A identidade cultural e a memória coletiva em (re)construção decolonial

A identidade cultural é um complexo tecido de valores, crenças, práticas, símbolos e modos de vida que não apenas distinguem um povo, mas também o unem, forjando um senso de pertencimento e singularidade. A memória coletiva, por sua vez, é o pilar sobre o qual a identidade cultural ergue-se, pois é a forma como um grupo se lembra de seu passado. No entanto, ela não é um registro neutro ou objetivo de fatos, é uma construção social ativa, influenciada pelas dinâmicas de poder do presente e pelos projetos de futuro. Segundo Halbwachs (2006), a memória coletiva é atualizada a partir das necessidades do presente do grupo que a compartilha.

Cabe destacar que a memória está sujeita a disputas e negociações. O próprio conceito de memória coletiva traz em si a tensão entre lembrança e esquecimento, visibilidade e apagamento. Conforme explica Elizabeth Jelin (2002), as memórias são seleções do passado feitas no presente, e respondem a interesses, disputas e possibilidades de ação. O passado, quando reapropriado criticamente, torna-se instrumento de ação social. Michel Pollak (1989) explana que a memória é uma construção de sentido que cada grupo elabora para afirmar sua identidade.

No entanto, no eixo sul da América, a colonialidade do poder (Quijano, 1992) manifesta-se de forma contundente na maneira como a memória oficial é selecionada, organizada e apresentada. Frequentemente omitindo as lutas, as resistências, os saberes e as contribuições fundamentais dos povos subalternizados. Assim, a memória coletiva foi sequestrada por uma perspectiva eurocêntrica que impôs sua própria linha do tempo, seus heróis e seus eventos como universais e superiores.

As "Grandes Navegações", as "descobertas" e a "civilização" dos povos são exemplos de narrativas que, embora celebradas, mascaram a violência da conquista, a espoliação territorial e cultural, e a aniquilação de inúmeras formas de vida e conhecimento. As equações desonestas (Césaire, 2020), que equiparavam o cristianismo à civilização e o paganismo à selvageria, por exemplo, demonstram como narrativas coloniais foram forjadas e disseminadas para justificar atrocidades, legitimar a dominação e apagar a memória de

civilizações e modos de vida complexos que existiam antes e à margem da lógica europeia.

No Amapá, essa construção reflete a confluência de um passado profundo, um presente dinâmico e um futuro em constante elaboração. Contudo, para compreender a identidade cultural amapaense, é imperativo despojá-la das lentes eurocêntricas e coloniais que, por muito tempo, tentaram moldá-la ou obscurecê-la. A própria concepção da identidade amapaense foi, em muitos momentos, imposta de fora para dentro. O projeto colonial, em sua essência, buscava dismantelar as identidades pré-existentes, impondo uma cultura, uma língua e uma visão de mundo alheias.

Essa imposição gerou a diferença colonial (Mignolo, 2003), não como uma distinção entre culturas, mas como uma hierarquia brutal que subalternizou, desqualificou e, em muitos casos, negou a validade das identidades não-europeias. O eurocentrismo agiu como um filtro epistêmico e cultural, legitimando certas identidades e marginalizando outras, criando um "outro" (Said, 1990; Spivak, 2010) que era constantemente reduzido a estereótipos, visto como primitivo, incivilizado ou como uma versão menor do modelo ocidental.

De acordo com os aportes dos estudos subalternos são considerados fundamentais tanto para ampliar os referenciais teóricos e metodológicos quanto para corrigir o viés elitista que historicamente marca a escrita desse campo, oferecendo novas formas de análise e compreensão do fenômeno educacional (Nery; Nery; Dias, 2020). A perspectiva decolonial permite reconhecer que a identidade não é estática, nem monolítica, mas um campo de contestação e reexistência, especialmente em um território que vivenciou intensas dinâmicas de colonização e que pulsa com a presença de diversos povos originários, comunidades quilombolas e ribeirinhas.

Quando os saberes ancestrais, populares e cotidianos são tratados com o mesmo respeito que as fontes oficiais, o ensino de História ganha densidade. Nesse sentido, o trabalho com a memória no espaço escolar não deve se restringir à evocação de fatos passados, mas provocar reflexões sobre o presente e o futuro. Em uma sociedade marcada pela colonialidade, como a amapaense, a memória coletiva torna-se um campo de contestação, onde as vozes dominantes tentam impor uma narrativa única, enquanto as vozes silenciadas lutam para emergir e recontar suas próprias histórias.

Essa proposta também coloca em evidência a necessidade de uma prática docente comprometida com a justiça cognitiva. Boaventura de Sousa Santos (2007) defende que não há justiça social sem justiça cognitiva, ou seja, é preciso reconhecer e legitimar outras formas de conhecimento além daquelas consagradas pela ciência ocidental. Ao integrar os saberes tradicionais, orais, populares e comunitários ao ensino formal, os professores constroem

caminhos mais plurais para o conhecimento histórico. A reavaliação da memória coletiva, portanto, é uma ação política e pedagógica que visa transformar o presente e moldar o futuro.

E nesse cenário de complexidade identitária e disputa de memórias que o Produto Educacional **Guia Básico de Museus do Amapá para Decolonizar o Ensino de História** emerge como um instrumento para a construção e reavaliação da identidade cultural e da memória coletiva amapaense, a partir de uma abordagem decolonizadora. Oferece a professores e alunos um cerne que vai além do mapeamento e roteiro de visita, mas as lentes críticas e para decifrar as camadas de colonialidade incrustadas nas narrativas históricas e culturais, valorizando a riqueza das identidades plurais que compõem o Amapá e reconhecendo que a diversidade é sua maior força.

CAPÍTULO 3. MUSEUS COMO AGENTES TRANSFORMADORES POR MEIO DO USO PEDAGÓGICO DECOLONIAL

Os museus são espaços multifacetados que apresentam potencial para tornarem-se espaços de educação crítica, rompendo com sua função tradicional de guardiões de um passado hegemônico. Historicamente, os museus reproduziram narrativas eurocêtricas e coloniais, silenciando vozes e perpetuando desigualdades. O desafio é subverter essa lógica, utilizando esses espaços para desmascarar as estruturas de poder, promover a pluralidade de identidades e saberes no âmbito amapaense. Alicerçado nos pilares da decolonialidade, os museus podem orientar o questionamento das narrativas oficiais, a desmascaração das hierarquias do saber e a promoção de uma polifonia de vozes e memórias.

A análise das coleções e narrativas museológicas permite desvelar como o racismo estrutural, as desigualdades sociais e a exploração de recursos do presente são legados diretos de processos históricos de dominação. Dessarte, os museus atuam como plataformas para a celebração e o fortalecimento da diversidade. Em um estado como o Amapá, com sua rica multiplicidade cultural, os acervos podem ser um espaço para desconstruir estereótipos, legitimando epistemologias plurais. Contando com o direcionamento decolonial, as instituições têm o poder de transcender sua função tradicional tornando-se centros de emancipação e reexistência. A educação crítica nos museus pode ser o caminho para direcionar um olhar que valoriza as múltiplas identidades – indígenas, quilombolas, ribeirinhas e outras – subvertendo suas funções tradicionais e transformando a visitação em um ato de reavaliação da história

3.1. Educação crítica nos museus e seu potencial pedagógico

Os museus, tradicionalmente, foram concebidos como guardiões da memória e do patrimônio cultural, espaços destinados à preservação e à exposição da história de determinados grupos sociais. A colonialidade do saber e do ser, conceito que aponta a imposição de uma visão eurocêntrica como universal, encontrou nos museus um terreno fértil para sua reprodução simbólica (Santos, 2014). Assim, artefatos considerados exóticos, oriundos de povos colonizados, são apresentados descontextualizados, privados de suas narrativas originais e de sua complexidade cultural, reforçando uma hierarquia implícita que valida a superioridade da civilização ocidental em detrimento das culturas colonizadas

(Lugones, 2010; Said, 1978).

Indubitavelmente, as narrativas hegemônicas, eurocêntricas e coloniais silenciam vozes e perpetuaram desigualdades estruturais (Mignolo, 2011; Quijano, 2007). A colonialidade do saber impôs o conhecimento ocidental como universal e superior, desqualificando outras formas de sabedoria. Isso pode ser visto na forma como objetos de culturas não-europeias são categorizados – muitas vezes como artefatos primitivos ou etnográficos, em contraste com a arte ocidental.

Em contrapartida, a perspectiva decolonial defende que os museus têm o potencial de se tornarem agentes transformadores, com capacidade para agirem como laboratórios para a educação crítica (Mignolo; Velez, 2018). Segundo Hein (1998, p. 34), “os museus podem promover um tipo de aprendizagem que envolve reflexão crítica e construção de significados, mais do que simples transmissão de informações”. Assim, a educação crítica nos museus defende que estas instituições devem ir além da função de exibir objetos, constituindo-se em espaços de aprendizagem crítica, nos quais o visitante participa ativamente do processo de construção do conhecimento.

O pensamento liminar abre espaço para o reconhecimento da diferença colonial, pode possibilitar a abertura de espaços para a emergência de vozes, línguas, culturas, significados, histórias antes excluídas, silenciadas ou nomeadas tão somente por suas carências. Traz à tona a polifonia, a pluralidade de possibilidades do conhecer e do ser, nenhuma tendo necessidade de eliminar a outra para se afirmar. O exercício de tal pensamento leva à reflexão além da interpretação, da tradução da perspectiva ocidental hegemônica, podendo constituir ruptura epistemológica, criativa, original, libertadora (Nery; Nery; Dias, 2020, p. 13)

Enfatiza-se a necessidade de romper com o monopólio epistêmico ocidental e abrir espaço para formas de existência e conhecimento historicamente subalternizadas. Pensar a partir da liminaridade significa reconhecer a “diferença colonial”, isto é, as desigualdades estruturadas pelo colonialismo que continuam a organizar quem pode falar, ser ouvido e produzir saber legítimo. Ao deslocar o olhar para as bordas, esse pensamento cria condições para a emergência de vozes, narrativas, práticas culturais e linguagens que foram silenciadas ou nomeadas apenas por aquilo que lhes faltaria em relação ao cânone eurocêntrico.

Essa transformação implica no desmonte da lógica colonial que os estruturou historicamente, exigindo a reavaliação de suas coleções, curadorias, práticas de mediação e formas de interação com os diversos públicos. Trata-se de uma proposta que desafia o museu tradicional, propondo uma função educativa que fomente o intercultural e a valorização das

identidades plurais (Hooks, 1994). A educação, entendida como prática da liberdade, implica no diálogo e na problematização, dimensões que podem e devem ser incorporadas ao espaço museal, transformando-o em lugar de consciência crítica (Freire, 1996).

O uso pedagógico dos museus como lugares de memória deve, portanto, ser guiado por uma postura inquisidora diante das narrativas expostas. Não trata-se de ensinar História com o museu, mas de ensinar a pensar historicamente a partir do museu. Isso exige que o educador promova o que Jörn Rüsen (2001) chama de consciência histórica, ou seja, a capacidade de compreender as múltiplas interpretações do passado, identificar interesses e ideologias em jogo e posicionar-se de forma ética frente aos dilemas do presente. Questões como as desigualdades sociais e econômicas, o racismo estrutural, a marginalização de comunidades tradicionais ou os desafios ambientais podem ser compreendidas como legados diretos de processos históricos coloniais e da persistência da colonialidade.

Por exemplo, ao analisar como os recursos naturais do Amapá foram explorados no passado, os alunos podem ser levados a refletir sobre os modelos de desenvolvimento atuais e seus impactos nas comunidades e no meio ambiente. Essa conexão entre passado, presente e futuro capacita os alunos a desenvolverem um senso de responsabilidade social e a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades. Eles deixam de ser observadores da história para se tornarem sujeitos ativos na construção de um futuro mais justo e equitativo.

A formação de um senso de pertencimento e de identidade fortalecida é um resultado direto da educação crítica promovida nos museus pela perspectiva decolonial. Quando os alunos, especialmente aqueles de origens historicamente marginalizadas, vêem suas culturas, suas lutas e suas contribuições reconhecidas nas narrativas museológicas, sua autoestima e seu senso de pertencimento à comunidade e ao território são significativamente fortalecidos. A acessibilidade, no campo museológico, não se restringe à eliminação de obstáculos arquitetônicos. Trata-se também de enfrentar barreiras simbólicas, linguísticas e epistêmicas que excluem determinados sujeitos da experiência museal.

A perspectiva decolonial amplia esse horizonte, compreendendo a acessibilidade como princípio estruturante da prática museológica. Nos museus amapaenses, garantir acessibilidade significa assegurar que indígenas, afrobrasileiros, pessoas com deficiência, ribeirinhos e outros grupos subalternizados encontrem suas histórias representadas e legitimadas. Para tanto, tornam-se fundamentais o uso de recursos multissensoriais, a valorização das línguas originárias e a produção de materiais didáticos inclusivos. Assim, os museus consolidam-se como espaços de justiça cognitiva, em que diferentes memórias e epistemologias convivem de forma equitativa.

Uma educação decolonial em museus pressupõe romper com a visitação passiva e transformar exposições em pontos de partida para debates críticos sobre narrativas hegemônicas e silêncios históricos. O **Guia Básico de Museus do Amapá para Decolonizar o Ensino de História** orienta professores e estudantes a problematizar representações estereotipadas, identificar ausências e conectar a memória museológica a dilemas sociais contemporâneos. Metodologias ativas como rodas de conversa, simulações históricas (*role playing*), oficinas de reinterpretação crítica e pesquisas-ação em comunidades ampliam a agência dos estudantes, promovendo aprendizagens criativas e contextualizadas.

Muitas cidades coloniais e pós- coloniais, incluindo Macapá, possuem monumentos e nomes de ruas que celebram figuras ligadas à dominação colonial. A educação crítica nos museus pode inspirar projetos em que os alunos pesquisem a história por trás desses símbolos e proponham suas ressignificações, discutindo qual memória eles realmente representam e qual memória deveria ser celebrada. Essa prática estende-se ao ambiente urbano e à paisagem cultural, convidando os estudantes a verem seu próprio território como um palimpsesto de memórias, onde camadas de história oficial e de resistência coexistem.

Para que essa transformação efetive-se, os museus têm de assumir o compromisso com a descolonização da memória histórica, promovendo a valorização das culturas e saberes diversos (Walsh, 2010). Assim, a educação crítica nos museus busca desmascarar as hierarquias de saber e poder que manifestam-se nas exposições. A promoção da polifonia de vozes e memórias é outro pilar essencial da educação crítica nos museus. Partindo dessas premissas, os institutos de memória tornam-se plataformas para a expressão de múltiplas vozes, especialmente aquelas que foram silenciadas pela negação do outro (Fanon, 1968) ou pelo outramento (Spivak, 2010).

3.2. Um elo entre os museus e a polifonia no âmbito do Estado do Amapá: os potenciais do Guia Básico de Museus do Amapá para Decolonizar o Ensino de História

Os museus, em sua essência, são pontes entre passado e presente. Abrigam vestígios de épocas anteriores e oferecem um vislumbre do que foi. A perspectiva decolonial, no entanto, convida a ir além de uma observação cronológica. Desafia a compreender que essa conexão não é linear nem neutra, mas um emaranhado de continuidades e rupturas, em que estruturas de poder do período colonial reverberam no cotidiano atual. No Amapá, essa relação, sob uma lente decolonial, revela marcas da colonialidade – a persistência de lógicas de dominação mesmo após a independência formal – e a necessidade de uma educação que

prepare indivíduos para desvelar essas ligações e agir sobre elas.

A educação crítica decolonial nos museus, portanto, busca desvelar como as desigualdades, o racismo estrutural, a marginalização de certos grupos sociais e a exploração de recursos naturais no presente são heranças diretas de processos históricos coloniais. A matriz global de poder (Mignolo, 2008), que se consolidou com a invasão da América e a invenção das raças (Quijano, 2005) como mecanismo de hierarquização e controle, não ficou restrita ao passado. Ela manifesta-se de formas sutis e explícitas na sociedade amapaense contemporânea, desde a distribuição desigual de poder e riqueza até a invisibilidade de certas culturas e saberes. Compreender essa intrínseca relação entre o passado colonial/colonializado e o presente colonial/decolonial é o cerne de uma educação crítica que prepara os alunos para a ação transformadora.

A decolonização da memória não é apenas sobre criticar o que foi contado, mas é sobre trazer à luz o que foi apagado. Dessa maneira, o recurso educacional **Guia Básico de Museus do Amapá para Decolonizar o Ensino de História** fomenta a identificação e o questionamento das narrativas hegemônicas presentes nos museus selecionados no cenário amapaense. Com este dispositivo metodológico, professores e alunos são encorajados a não aceitar passivamente o que lhes é apresentado. Em vez disso, são instigados a perguntar: "Qual história está sendo contada aqui?"; "Quem a conta?"; "Quais vozes estão ausentes?"; "Essa narrativa reflete a diversidade cultural e as experiências dos povos do Amapá?".

A região abriga culturas indígenas (Palikur, Wayãmpi, Apalai, Wajãpi, entre outros), comunidades quilombolas (como as do Curiaú), e populações ribeirinhas, enfim, possui um vasto manancial de histórias não oficiais. O Guia sugere que, após visitas a museus, alunos e professores busquem em suas comunidades memórias vivas por meio de entrevistas com anciãos, líderes e guardiões da tradição oral. Ao desenvolver esse trabalho, discentes não apenas coletam informações, mas constroem uma memória contradiscursiva, que confronta a narrativa colonial e legitima outras formas de conhecimento.

Ele permite que a visita aos museus se torne um exercício crítico de questionamento sobre como a memória coletiva foi historicamente selecionada, organizada e apresentada. Isso envolve indagar, por exemplo, quais eventos da história do Amapá são priorizados nas exposições e quais são deixados de lado; quem são os protagonistas das narrativas expostas (heróis "civilizatórios", exploradores) e quem são os ausentes (os povos explorados, as mulheres, as crianças, os subalternos); e como as "conquistas" e "descobertas" coloniais são representadas, sem considerar as violências e as resistências que as acompanharam.

Ao expor a matriz global de poder (Mignolo, 2008) como o sistema interconectado de

dominação que oprime através de raça, gênero, classe, sexualidade e conhecimento, além do sistema racial do trabalho (Quijano, 2005) que hierarquizou as populações para justificar a exploração, o Guia permite que os alunos compreendam que a memória não é um dado neutro, mas uma construção ideológica que pode e deve ser contestada para se tornar mais inclusiva e justa. Isso significa ir além do formalismo das exposições e aprofundar-se nas entrelinhas, nas ausências, nos silêncios e nas resistências que podem ser percebidas mesmo nas representações hegemônicas.

Por exemplo, uma exposição sobre a formação de Macapá pode ser complementada com relatos de famílias tradicionais sobre a cidade, seus bairros, suas festas e suas lutas por espaço e reconhecimento, revelando a complexidade da urbanização e a persistência de identidades específicas. Nesse contexto, o Produto Educacional **Guia Básico de Museus do Amapá para Decolonizar o Ensino de História** emerge como instrumento para estabelecer conexões vitais entre passado e presente. Permitindo que os museus amapaenses tornem-se laboratórios de investigação social, nos quais artefatos e narrativas são mais que relíquias, mas chaves para decifrar as complexidades do mundo contemporâneo.

Ao analisar acervos sobre a exploração da borracha ou do ouro no Estado, o Guia pode direcionar o olhar para as condições de trabalho dos seringueiros e garimpeiros (muitos deles indígenas e negros), suas resistências e suas lutas, em vez de focar apenas nos lucros ou nas figuras dos grandes empresários. Isso desvela a lógica da colonialidade do poder, mostrando como a memória foi construída para validar certas formas de acumulação, permitindo que o público escolar perceba as diversas lacunas que perpetuam visões parciais do passado.

Um dos principais modos pelos quais o Guia facilita essa conexão é ao orientar a análise crítica das heranças da exploração e da dominação. Os museus do Amapá abrigam coleções que refletem a exploração de recursos naturais como o ouro, o manganês e a madeira. O Guia incentiva os educadores a utilizar essas exposições não apenas para falar sobre a economia do passado, mas para discutir como os modelos extrativistas históricos geraram riqueza para poucos e, frequentemente, exploração, desigualdade social e degradação ambiental para muitos. Ao observar uma peça de manganês ou uma fotografia de antigas minas, os alunos podem ser estimulados a pesquisar os impactos socioambientais da mineração hoje no Amapá, as lutas das comunidades afetadas e as propostas de desenvolvimento sustentável. Essa ligação direta entre o extrativismo colonial e as questões ambientais e sociais contemporâneas no pode permitir que os alunos compreendam a persistência da colonialidade econômica e reflitam sobre as responsabilidades éticas no presente.

Outro eixo é o reconhecimento e a valorização das identidades locais plurais. Ao incentivar a exploração dos museus do Amapá, o Guia os apresenta não apenas como repositórios de objetos, mas como espaços vivos onde as múltiplas identidades culturais da região se manifestam e se entrecruzam. Ao examinar artefatos indígenas, como as cerâmicas Maracá e Cunani expostas no Museu Sacaca ou o Museu da Fortaleza de São José Macapá, os alunos são convidados a ir além da apreciação estética. Eles são estimulados a mergulhar nas cosmologias, nas intrincadas formas de organização social, nas práticas cotidianas e nas manifestações artísticas que definem esses povos originários.

Esse processo permite que discentes de diversas origens étnico-raciais – sejam eles descendentes de indígenas, quilombolas, ribeirinhos ou migrantes – vejam suas próprias identidades refletidas, reconhecidas e valorizadas, construindo um senso de pertencimento e orgulho. O Guia, portanto, serve como um convite para que a escola legitime e celebre as "diferenças" que o projeto colonial buscou anular, transformando-as em fontes inesgotáveis de conhecimento, sabedoria e autoafirmação. Por exemplo, um grupo pode elaborar ideias para o desenvolvimento sustentável da pesca artesanal, outro para a valorização da cultura indígena nas escolas, ou ainda para a promoção da equidade racial na sociedade.

O Amapá abriga uma rica herança quilombola, com histórias de resistência e liberdade que moldaram a região. Museus e centros culturais podem conter elementos que remetem à vida nos quilombos, às tradições afro-amapaenses e às lutas por reconhecimento e direitos. O Guia pode orientar os educadores a explorar como essas narrativas estão presentes – ou ausentes – nos espaços museológicos, e como elas podem ser complementadas por pesquisas de campo nas comunidades, por meio de depoimentos de griôs locais ou por meio de manifestações artísticas contemporâneas. A identidade quilombola, com sua resiliência e sua potência cultural, é um exemplo vívido de como a decolonialidade se materializa na celebração da diferença e na recuperação da memória.

As comunidades ribeirinhas e extrativistas, por sua vez, representam outra faceta essencial da identidade amapaense. Seus modos de vida, profundamente conectados aos rios e à floresta, carregam saberes tradicionais sobre o manejo dos recursos naturais, a navegação, a pesca e a subsistência. O Guia pode sugerir atividades que conectem objetos museológicos que retratam a vida ribeirinha a discussões sobre sustentabilidade, desafios ambientais e a importância da manutenção dessas culturas para a preservação do ecossistema amazônico. A valorização dessas identidades, que frequentemente sofrem com a invisibilidade e a marginalização em narrativas históricas mais amplas, é um passo crucial para uma educação verdadeiramente inclusiva e decolonial.

Um artefato indígena em uma vitrine não é apenas um objeto bonito, é um testemunho de uma cultura complexa, símbolo da espoliação e da resiliência, dependendo da narrativa que o acompanha. O Guia encoraja a análise dessas narrativas, a busca por outras fontes e a construção de interpretações contra-hegemônicas. Ademais, há o incentivo à promoção de uma memória contradiscursiva e de resistência. A história oficial, muitas vezes, foca nos feitos dos colonizadores e nas narrativas de progresso ditadas por uma ótica ocidental. No entanto, os museus, mesmo que não intencionalmente, podem guardar indícios de uma história alternativa, de lutas incansáveis e de reexistência. O Guia estimula os alunos a buscar esses indícios, a dar voz a essas memórias silenciadas. A história dos povos indígenas que defenderam seus territórios com bravura, dos quilombolas que criaram espaços de liberdade e autonomia em meio à escravidão, e das comunidades ribeirinhas que desenvolveram modos de vida sustentáveis e resilientes apesar da exploração extrativista, se torna central.

O Guia Básico de Museus do Amapá pode incentivar projetos que transformem o museu em um terceiro-espço de encontro e diálogo entre diferentes culturas presentes no Estado. Por exemplo, uma exposição sobre a culinária amapaense pode ser o ponto de partida para oficinas com mestres da cultura de diferentes comunidades (indígenas, quilombolas, ribeirinhas), onde os alunos aprendam sobre os ingredientes, as técnicas e os significados culturais dos alimentos. Essas atividades práticas e interativas permitem que os alunos vivenciem a diversidade cultural de forma imersiva, superando barreiras e construindo pontes de compreensão e respeito mútuo. A escola, através do Guia, torna-se um elo entre o museu e as comunidades, potencializando o diálogo intercultural.

Essa abordagem permite que a memória coletiva seja vista como um registro estático do passado, como uma inspiração poderosa para as lutas e as reexistências do presente. Ao resgatar e valorizar essas memórias de resistência, contribui para a formação de identidades culturais mais fortes, capazes de "vestir sua diferença" como uma potência transformadora e não como um estigma. Os alunos aprendem que a resistência sempre existiu e que eles são herdeiros dessa tradição de luta por dignidade e reconhecimento. Adicionalmente, para o Amapá, a relação entre identidade cultural, memória coletiva e território é indissociável. A identidade amapaense é profundamente marcada pela sua geografia – a Amazônia, os rios que a cortam, a fronteira com a Guiana Francesa, o litoral atlântico, o cerrado amapaense.

O Guia, ao direcionar o olhar para os museus locais, contextualiza as narrativas históricas nas paisagens e nos ecossistemas do estado. Essa conexão permite que os alunos compreendam como as identidades e memórias são forjadas na interação com o espaço vivido e ancestral. A valorização das comunidades que coexistem com a natureza, como os povos

indígenas e ribeirinhos, e suas formas de interagir com o ambiente – desde a caça e a pesca sustentáveis até o uso de ervas medicinais e a construção de moradias adaptadas – reforça a ideia de que a identidade cultural amapaense é intrinsecamente ligada à sua geografia, à sua ecologia e aos saberes tradicionais que permitiram a vida nessa rica e complexa região. Museus que apresentam a biodiversidade local ou que contam a história das relações dos povos com os recursos naturais tornam-se laboratórios vivos para essa compreensão.

A aplicação desse arcabouço teórico e prático nas salas de aula amapaenses, por meio do Guia, leva a um profundo impacto na forma como os alunos concebem a si mesmos e à sua comunidade. Quando um estudante de origem quilombola vê sua história de resistência e sua cultura valorizadas em um ambiente formal de aprendizagem, sua autoestima e seu senso de pertencimento são fortalecidos. Quando um aluno indígena percebe que as complexas estruturas sociais e os saberes de seus ancestrais são tratados com respeito e profundidade, a marginalização histórica de sua identidade começa a ser desfeita. E quando todos os alunos, independentemente de sua origem, são expostos a essa riqueza e complexidade de identidades e memórias, desenvolvem um senso crítico aguçado e uma valorização genuína da diversidade, preparando-os para serem cidadãos mais conscientes e engajados em um mundo plural.

Ao compreender as raízes históricas dos problemas atuais e ao se inspirar nas histórias de resistência, os alunos são estimulados a pensar em soluções e em futuros alternativos. O Guia pode propor atividades em que os alunos, após a visita ao museu e a reflexão sobre as conexões entre passado e presente, desenvolvam projetos ou propostas para enfrentar os desafios contemporâneos do Amapá. A capacidade de analisar as evidências históricas com um olhar crítico, de questionar fontes e de construir interpretações complexas é a base para a formação de cidadãos conscientes, capazes de navegar pelo mundo contemporâneo com discernimento. Essa consciência histórica os capacita a reconhecer as injustiças, a entender suas raízes profundas e a se engajarem em ações que busquem superá-las.

O respeito à diversidade, em chave decolonial, vai além da tolerância, trata-se de reconhecer a pluralidade de identidades, saberes e modos de vida como constitutivos da riqueza humana. Isso implica combater estereótipos, desconstruir preconceitos históricos e valorizar epistemologias não ocidentais. No Amapá, os museus podem atuar como espaços de desaprendizagem de preconceitos e de valorização autêntica das culturas indígenas, afrobrasileiros e ribeirinhas. O Guia educacional, nesse sentido, orienta práticas que promovem representatividade digna, diálogo intercultural em condições de equidade e reconhecimento da diversidade como direito político e não como concessão. A articulação entre programas educativos, acessibilidade e respeito à diversidade configura os museus amapaenses como

espaços privilegiados para a decolonização do ensino de História. Longe de serem depósitos inertes de objetos, os museus assumem função ativa como arenas de disputa de sentidos, onde memória, identidade e resistência se entrelaçam.

3.3. Percurso metodológico de construção do recurso educacional Guia Básico de Museus do Amapá para Decolonizar o Ensino de História

O percurso metodológico desta pesquisa fundamentou-se em um levantamento sistemático de acervos digitais disponíveis em plataformas institucionais e bases públicas de dados. O objetivo inicial foi identificar museus localizados no estado do Amapá que disponibilizassem informações acessíveis sobre seus acervos, exposições e linhas curatoriais. Esse processo permitiu mapear um conjunto diversificado de instituições que, a partir da análise de seus catálogos e da natureza de seus acervos, pudessem contribuir para a elaboração do **Guia Básico de Museus do Amapá para Decolonizar o Ensino de História**. Assim, adotou-se uma metodologia qualitativa de caráter documental (Cellard, 2012), baseada em leitura, seleção e interpretação dos dados disponibilizados.

A primeira etapa consistiu em realizar buscas em sites oficiais do governo estadual, páginas institucionais e repositórios de informações culturais que disponibilizam descrições e imagens dos acervos museológicos. A escolha pelo meio digital justificou-se pelo fato de a digitalização representar uma política de preservação e democratização da memória (Santos, 2015). Nesse sentido, a análise documental foi combinada com critérios de relevância pedagógica e potencial de uso educativo, assegurando a seleção de museus que pudessem dialogar com as demandas de uma abordagem decolonial no ensino de História.

A segunda etapa envolveu a construção de um inventário preliminar com a listagem das instituições localizadas. Foram incluídos museus históricos, etnográficos, arqueológicos e artísticos, contemplando diferentes tipos de acervos e perspectivas narrativas. Essa diversidade foi entendida como necessária para ampliar o repertório interpretativo e questionar a hegemonia de narrativas coloniais cristalizadas (Mignolo, 2008). A partir desse inventário, sete instituições foram destacadas como mais representativas, considerando sua abrangência temática e sua configuração enquanto museus públicos de caráter estatal.

Os sete museus selecionados foram: **Museu Histórico Joaquim Caetano, Museu Sacaca, Museu da Fortaleza de São José, Museu de Artes, Museu das Culturas e Memórias Negras, Museu de Arqueologia e Etnologia, Museu Kuawí dos Povos Indígenas do Amapá** e o **Parque Arqueológico do Solstício**. Essas instituições foram escolhidas por

atenderem a dois critérios centrais: a vinculação ao Estado, o que lhes confere legitimidade institucional, e a potencialidade para fomentar práticas pedagógicas decoloniais, capazes de promover a crítica às narrativas eurocentradas no ensino de História (Quijano, 2005).

A seleção privilegiou museus estatais porque eles constituem instrumentos de política cultural que atuam de forma mais abrangente no espaço público. Diferentemente de iniciativas privadas, esses museus carregam a responsabilidade de representar a pluralidade cultural do Amapá e de preservar memórias que atravessam os campos da história, da arqueologia, da arte e da etnologia. Essa função social e educativa os coloca como espaços estratégicos para o exercício da cidadania e para o fortalecimento de uma educação histórica crítica (Hein, 1998).

Adicionalmente, o critério de inclusão desses museus vinculou-se ao seu potencial de articulação com a perspectiva decolonial. A diversidade de acervos que vai das culturas indígenas e quilombolas à memória da exploração colonial, passando pelas artes locais e pela arqueologia amazônica oferece possibilidades para desconstruir hierarquizações históricas e epistemológicas. Nesse contexto, a curadoria institucional pode ser reinterpretada como instrumento de reflexão sobre poder, identidade e resistência (Walsh, 2009).

O processo metodológico envolveu, outrossim, a análise das descrições dos acervos e de materiais educativos já produzidos por essas instituições. Observou-se que, embora muitos museus ainda reproduzam narrativas tradicionais, há espaço para tensionar essas leituras e utilizá-las como ponto de partida para discussões decoloniais em sala de aula. Assim, o **Guia Básico de Museus do Amapá para Decolonizar o Ensino de História** propõe que esses espaços sejam entendidos além do papel explícito de depositários de objetos, mas como arenas de disputa simbólica em que se constroem memórias coletivas (Anderson, 2008).

Em síntese, a seleção dos sete museus decorreu de um percurso metodológico que uniu levantamento digital, análise documental e critérios pedagógicos orientados pela perspectiva decolonial. Ao privilegiar instituições estatais, assegurou-se a centralidade de espaços comprometidos com políticas públicas e representatividade cultural. Desse modo, o Guia estabelece as bases para que esses museus sejam utilizados como instrumentos educativos capazes de provocar reflexões críticas, ampliando a compreensão histórica e fortalecendo a formação cidadã no Amapá.

A construção do **Guia Básico de Museus do Amapá para Decolonizar o Ensino de História** iniciou-se com a coleta de informações disponibilizadas em sites institucionais e em repositórios digitais de órgãos governamentais e culturais. Essa etapa foi fundamental para reunir dados atualizados sobre os acervos, horários de funcionamento, localização e breve histórico das instituições selecionadas. A escolha por fontes oficiais buscou garantir a

confiabilidade das informações e evitar distorções, considerando a provável relevância do guia como instrumento de apoio pedagógico. Esse levantamento serviu como base para organizar a estrutura inicial do material e definir a forma de apresentação de cada museu.

Em seguida, realizou-se o mapeamento das instituições utilizando o Google Maps, recurso que possibilitou a inclusão de dados georreferenciados. O uso contribuiu para tornar o guia mais interativo e acessível, permitindo que professores e estudantes visualizassem de forma prática a localização dos museus no território amapaense. Além disso, o recurso cartográfico possibilitou evidenciar a distribuição espacial das instituições, revelando a centralidade de algumas e a interiorização de outras, o que reforça a importância do acesso equitativo à memória coletiva.

A etapa seguinte consistiu na integração de fotografias ao conteúdo textual. Foram utilizadas imagens disponíveis em acervos digitais e bancos oficiais, associadas às descrições históricas e culturais dos museus. Essa mesclagem entre elementos visuais e textuais foi planejada para estimular a leitura crítica, tornando o guia atrativo e dinâmico. O recurso visual potencializa a compreensão das narrativas, aproximando os leitores da experiência museológica. Dessa forma, o guia oferece uma proposta de leitura híbrida, que combina estética e reflexão pedagógica.

Para o design e a finalização do material, optou-se pela utilização do aplicativo *Canva*, por sua interface intuitiva e recursos gráficos acessíveis. A escolha justifica-se pela possibilidade de combinar textos, mapas e imagens em layouts visualmente organizados, com uso de tipografias e ícones adequados ao contexto educacional. Além de ser um aplicativo gratuito e de fácil manuseio, o *Canva* permite colaboração online, o que viabiliza ajustes coletivos e revisões em tempo real. Essa praticidade foi decisiva para a elaboração de um guia que alia rigor acadêmico a uma apresentação visual atrativa, fortalecendo sua função como recurso didático decolonial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A jornada empreendida ao longo desta pesquisa, culminando na elaboração do Produto Educacional **Guia Básico de Museus do Amapá para Decolonizar o Ensino de História**, revelou um compromisso inadiável com a transformação da educação histórica e com a forma como nos relacionamos com o passado, o presente e o futuro. Demonstrou-se que os museus não devem ser compreendidos apenas como depósitos de objetos, mas como agentes transformadores capazes de impulsionar uma educação crítica, inclusiva e decolonial, sobretudo em um território tão diverso e complexo como o Amapá.

Percorremos os caminhos da descolonização da história e da ampliação das práticas pedagógicas inclusivas, fomentando o protagonismo estudantil, a interculturalidade crítica e a educação emancipatória. A identidade cultural e a memória coletiva amapaense emergem como realidades plurais e multifacetadas, constituídas pelo entrelaçamento de vivências indígenas, quilombolas, ribeirinhas e outras tantas, que durante séculos foram silenciadas pelas lentes da colonialidade. O Guia propôs-se, assim, a ser um método de decolonização da memória histórica, ao desmascarar narrativas hegemônicas e dar visibilidade às experiências de resistência e reexistência dos povos locais.

Ao abordar o papel dos museus como espaços de debate crítico, enfatizou-se sua capacidade de incentivar o questionamento das narrativas oficiais, desconstruir estereótipos e conectar o passado colonial aos desafios contemporâneos do Amapá. A valorização da diversidade cultural emergiu como um imperativo, reconhecendo epistemologias e saberes plurais como fontes de riqueza e resistência, e não como elementos a serem marginalizados ou exotizados.

No campo dos programas educativos e da acessibilidade, constatou-se que a inclusão social vai muito além de adaptações físicas, exigindo uma transformação profunda nas abordagens pedagógicas. Representatividade, reconhecimento identitário e participação comunitária foram compreendidos como princípios fundantes de uma prática museológica crítica, na qual a acessibilidade deve ser concebida em sua plenitude: atitudinal, comunicacional, cultural e epistêmica.

A elaboração do **Guia Básico de Museus do Amapá para Decolonizar o Ensino de História** permitiu compreender que os museus, mais do que espaços de preservação de acervos, se constituem como arenas políticas, pedagógicas e culturais capazes de desafiar narrativas históricas hegemônicas. O percurso investigativo demonstrou que o ensino de História,

articulado a uma abordagem decolonial, pode se beneficiar da potência museológica para promover aprendizagens críticas, inclusivas e socialmente engajadas.

A pesquisa evidenciou que a integração entre museus e escolas amplia a formação cidadã, pois tensiona representações estereotipadas, valoriza memórias subalternizadas e abre espaço para epistemologias ancestrais. Nesse sentido, o guia configurou-se não apenas como produto metodológico, mas também como uma estratégia de resistência epistêmica, ao mapear os museus do Amapá e propor usos pedagógicos capazes de deslocar cânones eurocêntricos ainda vigentes no ensino de História.

Reconhecem-se, contudo, os limites desta investigação: a ausência de políticas públicas robustas que garantam a integração efetiva entre museus e escolas, a desigualdade de recursos entre instituições museológicas do Amapá e as dificuldades de sistematização de experiências pedagógicas decoloniais em contextos institucionais. Tais desafios, entretanto, não diminuem a relevância da proposta; pelo contrário, reforçam a urgência de ampliar investigações e práticas que consolidem os museus como aliados estratégicos na educação histórica crítica.

Por fim, aponta-se como perspectiva futura o aprofundamento do diálogo entre gestores museológicos, educadores e comunidades locais, bem como o investimento em ações de formação docente que fortaleçam o uso do guia como recurso pedagógico vivo, em constante atualização e alimentado pelas demandas sociais e culturais do território. Recomenda-se, ainda, que pesquisas posteriores ampliem o mapeamento para incluir não apenas museus, mas também centros culturais, arquivos comunitários e outras instituições de memória, contribuindo para a pluralização das narrativas históricas. Conclui-se, portanto, que o guia não se restringe a um produto didático, mas constitui um exercício de decolonização do ensino de História, reafirmando o potencial emancipatório da educação decolonial e apontando para práticas pedagógicas mais críticas, plurais e transformadoras.

O Produto Educacional **Guia Básico de Museus do Amapá para Decolonizar o Ensino de História** não é um ponto final, mas um convite à ação. Ele representa um passo concreto para que a educação no Amapá torne-se um espaço de libertação, onde cada estudante possa reconhecer sua própria história e a de seus antepassados com orgulho, questionar as injustiças e atuar ativamente na construção de um futuro equitativo. Que este Guia seja um farol, iluminando os caminhos para uma educação que celebre a vida em sua pluralidade e que inspire a construção de um Amapá e de um mundo onde as diversas vozes sejam ouvidas e valorizadas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, J. C. **Museu e memória: um território em disputa**. Niterói: EdUFF, 2010.
- ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MUSEUS (ABRAM). **Pesquisa sobre o perfil de visitantes de museus brasileiros**. Brasília: ABRAM, 2022.
- BALDAN, M. Educação, História e Museus: uma reflexão sobre o ensino de história. **Saeculum: Revista de História**, v. 27, n. 46, 2022. Disponível em: <https://search.ebscohost.com/>. Acesso em: 15 jan. 2025.
- BARBOSA, A. M. **Cultura, patrimônio e educação**. São Paulo: Cortez, 2009.
- BENJAMIN, W. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 222-234.
- BENNETT, T. **The Birth of the Museum: History, Theory, Politics**. London: Routledge, 1995.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Zahar, 1984.
- BRAGATO, F.; CASTILHO, A. de W. de. Direitos Humanos, Decolonialidade e o Pós-colonialismo Crítico: perspectivas para a Justiça de Transição. **Revista Direitos Humanos e Democracia**, Ijuí, v. 2, n. 4, p. 11-25, 2014.
- BRUNER, J. S. **Actual minds, possible worlds**. Cambridge: Harvard University Press, 1986.
- BRUNO, M. C. O.; WICHERS, C. A. M.; SANTOS, K. K. P. Sobre educação, museus e Museologia: especificidades e reciprocidades a partir de três gerações de educadoras. In: **História da educação museal no Brasil**. 2024. Disponível em: [link removido]. Acesso em: 20 fev. 2025.
- CAMERON, D. The Museum, a Temple or the Forum? **Journal of Canadian Museums Association**, v. 4, n. 3, p. 11-17, 1971.
- CANDAU, V. M. **Educação intercultural: mediações necessárias**. São Paulo: Vozes, 2012.
- CESAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Edições 70, 2020.
- CESAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

- CHAGAS, M. de S. Museu, memória e poder: reflexões em torno de uma experiência em construção. **Revista Museu**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 10-25, 2003.
- CHAGAS, M. Museu, memória e cidadania: entre o visível e o invisível. In: CHAGAS, M. et al. **Museus, memória e patrimônio cultural**. Brasília: IBRAM, 2014. p. 15-35.
- CHAGAS, M. **O Museu no Imaginário Social**. Niterói: EdUFF, 2005.
- CHUVA, T. C. **Museus, patrimônio e políticas públicas**. 2009.
- CLIFFORD, J. **The Predicament of Culture: Twentieth-Century Ethnography, Literature, and Art**. Cambridge: Harvard University Press, 1988.
- CORREIA, L. S. **O Grupo Modernidade/Colonialidade: uma indisciplina epistêmica na América Latina**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.
- COSTA, V. M. da. **Estudos Pós-Coloniais**. Curitiba: Intersaberes, 2018.
- CURY, M. X. Abre-te Sésamo: o museu e a inclusão social. In: MARANDINO, M.; FERREIRA, M. F. S. (Orgs.). **Educação e Museus no Brasil**. São Paulo: ICOM Brasil, 2006. p. 10-25.
- DA SILVA, M. R.; CAOVIALLA, W. Da Pós-Modernidade aos Estudos Pós-Coloniais: um panorama crítico. **Revista História da Educação**, v. 22, n. 54, p. 19-38, 2018.
- DESVALLEES, A. Por que e para que museus hoje? **Anais do Museu Histórico Nacional**, n. 32, p. 11-20, 2013.
- DUSSEL, E. **1492: o encobrimento do outro: a origem do “mito da Modernidade”**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- DUSSEL, E. **20 teses de política**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005.
- FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- FERREIRA, M. M. O ensino de História e a construção da consciência histórica. In: MONTEIRO, A. M. (org.). **Ensino de História e formação de professores**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2010. p. 35-50.
- FONSECA, M. C. L. **Educação patrimonial**. Brasília: IPHAN, 2005.
- FRANCA, G. V. **Museus, educação e práticas culturais: mediação e cidadania em espaços museológicos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. São Paulo: Cortez, 2003.

FRISCH, M. **A Shared Authority: Essays on the Craft and Meaning of Oral and Public History**. New York: State University of New York Press, 1990.

GIL, C. Z. V.; SILVA, M. M. Notas de aulas com o patrimônio cultural: exercícios de "teorização prática sobre a prática de ensinar História". In: ANDRADE, J. A. de; PEREIRA, N. M. (orgs.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2. ed. Porto Alegre: Oikos, 2021. p. 131-150. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/220718/001125516.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 jan. 2025.

GROSGOUEL, R. **Descolonizar o discurso das ciências sociais**. São Paulo: Edições SESC, 2019.

GROSGOUEL, R. Para uma descolonização dos estudos sobre a América Latina: o Grupo de Estudos Subalternos Indianos e o Grupo Modernidade/Colonialidade. **Pós-colonialismo e Estudos Latino-americanos**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 17-48, 2008.

GUIMARÊS, S. **Didática do Ensino de História**. Campinas: Papirus, 2011.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 1990.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HEIN, George E. **Learning in the Museum**. Londres: Routledge, 1998.

HONORATO, C.; PINTO, V. Mediação cultural como pesquisa e documentação em museus de arte: relatos a partir do Programa Educativa do Museu Nacional em Brasília. **Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material**, v. 33, p. 1-19, 2025. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/anaismp/article/download/230262/213264>. Acesso em: 22 fev. 2025.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017. (Título original: Teaching to Transgress, 1994).

HOOKS, B. **Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom**. New York: Routledge, 1994.

HOOPER-GREENHILL, Eilean. **Museums and the Interpretation of Visual Culture**. London: Routledge, 2000.

JELIN, E. **Os trabalhos da memória**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

JESUS, C. M. de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1993.

KILOMBA, G. **Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism**. London: Unrast Verlag, 2010.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo decolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 18, n. 3, p. 935-952, set./dez. 2010.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre a colonialidade do ser: contribuições ao desenvolvimento de um conceito. In: O'GORMAN, Edmundo. **A invenção da América**. São Paulo: UNESP, 2007. p. 295-316.

MELLO, J. C. de; JESUS, P. M. de. O Museu como memórias plurais e resistência cultural no Ensino de História. **Revista Diálogo Educacional**, v. 21, n. 69, p. 591-616, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v21n69/1981-416X-rde-21-69-591.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2025.

MEMMI, A. **O colonizador e o colonizado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

MESKELL, L. **Archaeologies of Social Life: Age, Sex, Class Et Cetera in Ancient Egypt**. Oxford: Blackwell Publishing, 2005.

MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado escuro da modernidade. **Revista do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**, v. 31, n. 89, p. 11-35, 2017.

MIGNOLO, W. **Desafios da decolonialidade: a opção decolonial**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2017.

MIGNOLO, W. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la decolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones Del Signo, 2010.

MIGNOLO, W. **Histórias locais/desenhos globais: colonialidade, conhecimentos subalternos e pensamento fronteiriço**. Tradução de Jefferson Fernandes. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

MIGNOLO, W. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. **A ideia da América Latina: a ferida colonial e a opção decolonial**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MIGNOLO, W. D. **A Opção Decolonial**. Curitiba: EDUFPR, 2010.

MIGNOLO, W. D. **O lado mais escuro da Renascença: a construção do outro na América Latina**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2011. (Título original: *The darker side of the Renaissance*, 1995).

MIGNOLO, W.; VELEZ, F. **Descolonizando o museu: para uma nova história da coleção de arte latino-americana do Museu de Arte Moderna de Buenos Aires**. Buenos Aires: Ediciones Godot, 2018.

MIRANDA, S. R. **História: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

NERY, V. S. C.; NERY, C. do S. dos S.; DIAS, A. de S. Decolonizar a História da Educação: contribuições teóricas dos estudos subalternos e do pensamento decolonial. **History of Education in Latin America – HistELA**, v. 3, e21799, 2020. DOI: 10.21680/2596-0113.2020v3n0ID21799. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Vitor-Nery/publication/343253979_Decolonizar_a_Historia_da_Educacao_contribuicoes_teoricas_dos_estudos_subalternos_e_do_pensamento_decolonial/links/5f1fb908299bf1720d6abaf9/Decolonizar-a-Historia-da-Educacao-contribuicoes-teoricas-dos-estudos-subalternos-e-do-pensamento-decolonial.pdf. Acesso em: 16 nov. 2025

OLIVEIRA, T. **Mediação cultural e educação patrimonial: diálogos e experiências**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2011.

PACIEVITCH, C.; GIL, C. Z. V. Aulas de história e educação patrimonial: em busca de mediações participativas. In: **Estágio, práticas e extenço: vivências dos professores de história no tempo das incertezas e esperanças**. Cuiabá: Paruna, 2022. cap. 7, p. 114-133. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/248728/001148702.pdf?sequence=1>. Acesso em: 18 jan. 2025.

PANOFSKY, E. **Estudos de Iconologia**. Lisboa: Estampa, 1991.

PASSOS, L. A. P. Moedas, museus e educação patrimonial: uma análise do panorama brasileiro. **Revista de Arqueologia**, v. 38, n. 1, p. 241-255, 2025. Disponível em: <https://www.revista.sabnet.org/ojs/index.php/sab/article/download/1232/980>. Acesso em: 27 jan. 2025.

PESAVENTO, S. J. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PIMENTA, H. H. A. A educação museal e a questão do patrimônio cultural. **Anais do Museu Histórico Nacional**, n. 32, p. 11-20, 2005.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PONTES, H. Territórios simbólicos: a nova museologia no Brasil. **Revista do Arquivo Público Mineiro**, v. 46, n. 2, p. 11-25, 2010.

QUEIROZ, A. O uso da tecnologia digital em museus: potencialidades e desafios. **Revista Museologia e Interdisciplinaridade**, v. 1, n. 1, p. 55-68, 2012.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. de S.; MENEZES, P. (Eds.). **Epistemologias do Sul**. Porto: Edições Afrontamento, 2007. p. 27-58.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 10-38.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2007. p. 227-278.

- QUIJANO, A. Colonialidade e modernidade/racionalidade. **Quilombo**, v. 2, n. 2, p. 28-35, 1992.
- QUIJANO, A.; WALLERSTEIN, I. Americanity as a new global identity of power. **Review**, v. 15, n. 4, p. 555-566, 1992.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. In: BONILLA, Heraclio (Org.). **Los Conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas**. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1992.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.
- REIS, G. da S.; DE ANDRADE, L. B. M. A. A educação pós-colonial e a pedagogia decolonial: um diálogo. **Revista do Instituto de Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 101-118, 2018.
- RIBEIRO, C. **Museu Escolar Decolonial: Memória, Identidade e Resistência**. Fortaleza: [Editora ou Universidade], 2020.
- RIVIÈRE, G. H. A museologia. In: **A museologia e a gestão do patrimônio cultural**. Brasília: ICOM, 1994. p. 11-25.
- RUBINO, S. O museu que se transforma. **Revista de Museologia e Patrimônio**, v. 2, n. 1, p. 101-112, 2009.
- RÜSEN, J. **História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora UNB, 2001.
- SAID, E. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. (Título original: *Orientalism*, 1978).
- SAID, Edward W. **Orientalism**. New York: Vintage Books, 1978.
- SANTOS, B. de S. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.
- SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 78, p. 1-28, 2007.
- SANTOS, Boaventura de S.; MIGNOLO, Walter D. Por uma Universidade de fronteira. In: SANTOS, B. de S.; MENDES, J. M. (Org.). **Para uma Universidade insurgente**. São Paulo: Cortez Editora, 2018. p. 33-52.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.
- SCHMIDT, M. A. M. S. Ensinar História: o desafio de construir sentidos. In: BITTENCOURT, C. M. F. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 67-88.

- SEIXAS, P. The theoretical and practical dilemmas of teaching historical thinking. In: CARRETERO, M.; VAZQUEZ, E. (Eds.). **Learning history in elementary school**. New York: Routledge, 2006. p. 11-25.
- SEIXAS, P.; WINEBURG, S. **Teaching Historical Thinking**. New York: Teachers College Press, 2000.
- SILVA, F. D. S.; SENA, I. P. S. F. Base Nacional Comum Curricular: confronto entre o marco legal e a política em implementação. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 26, n. 52, p. 249-270, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/download/3132/3390>. Acesso em: 8 fev. 2025.
- SILVA, J. M. R.; ALMEIDA, J. S.; DALLA NORA, G. Museu de História Natural de Mato Grosso Casa Dom Aquino: espaço de educação patrimonial e museal. **ACENO: Revista de Antropologia do Centro-Oeste**, v. 8, n. 18, p. 81-100, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/aceno/article/view/9145/11391>. Acesso em: 25 fev. 2025.
- SMITH, L. T. **Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples**. London: Zed Books, 1999.
- SOARES, M. A. A importância dos museus virtuais e seu impacto positivo para aprendizagem. **Revista Discente Oficinas de Clio**, v. 9, n. 16, p. 292-307, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/CLIO/article/view/28334/20578>. Acesso em: 12 jan. 2025.
- SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.
- SUTIL, N. **O museu afetivo: práticas de memória na educação escolar**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- TROUILLOT, M.-R. **Silencing the past: power and the production of history**. Boston: Beacon Press, 1995.
- VERDE, A. P. S. R.; MARTINS, E. S. Educação histórica: o museu e a importância da história local no ensino de História. **Revista Diálogo Educacional**, v. 21, n. 69, p. 650-669, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v21n69/1981-416X-rde-21-69-650.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2025.
- VERGO, P. (Ed.). **The New Museology**. London: Reaktion Books, 1989.
- WALSH, C. Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. In: **Educación e interculturalidad**. Quito: Abya Yala, 2010. p. 25-47.
- WALSH, C. Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. In: **Educación e interculturalidad**. Quito: Abya Yala, 2010. p. 25-47.
- WALSH, C. (Ed.). **Pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir**. Quito: Abya-Yala, 2010. p. 11-42.

APÊNDICES



UNIFAP
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ



PROFHISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM ENSINO DE HISTÓRIA

GUIA BÁSICO DE MUSEUS DO AMAPÁ PARA DECOLONIZAR O ENSINO DE HISTÓRIA

MAILSON BRAGA UCHÔA

Orientador: Prof. Dr. Vitor Sousa Cunha Nery



