

**SAMBAQUIS E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: FORMAÇÃO CONTINUADA SOB A  
PERSPECTIVA DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA PARA O ENSINO DE  
HISTÓRIA PRÉ-COLONIAL**

**SAMBAQUIS AND HERITAGE EDUCATION: CONTINUOUS TRAINING FROM  
THE PERSPECTIVE OF SCIENTIFIC LITERACY FOR THE TEACHING OF PRE-  
COLONIAL HISTORY**

Recebido em: 09/10/2021  
Aceito em: 15/12/2021

Pedro Carlos de Oliveira Alves<sup>1</sup>

**Resumo:** Este trabalho apresenta parte dos resultados de uma dissertação de mestrado desenvolvida entre os anos 2016 e 2017, no município de Presidente Kennedy – Espírito Santo. A pesquisa buscou compreender o potencial pedagógico de sítios arqueológicos do tipo Sambaqui para o ensino de história pré-colonial local por meio da utilização do aporte teórico-metodológico da Educação Patrimonial. Os dados produzidos e analisados nesta pesquisa foram produzidos em um curso de extensão em formato de formação continuada desenvolvido junto aos professores do Distrito de Jaqueira, no mesmo município. A pesquisa foi desenvolvida em uma perspectiva qualitativa, utilizando também de entrevistas semiestruturadas para a produção de dados. Os dados produzidos foram analisados à luz da perspectiva da alfabetização científica, a fim de aferir a construção de apropriação dos conceitos científicos relativos ao tema abordado no decurso da formação de professores.

**Palavras-chave:** Educação Patrimonial; Alfabetização Científica; Formação de Professores; Ensino de História

**Abstract:** This work presents part of the results of a master's thesis developed between 2016 and 2017, in the city of Presidente Kennedy – Espírito Santo. The research sought to understand the pedagogical potential of Sambaqui-type archeological sites for teaching local pre-colonial history through the use of the theoretical-methodological contribution of Heritage Education. The data produced and analyzed in this research were produced in an extension course in a continuing education format developed with teachers in the District of Jaqueira, in the same municipality. The research was developed from a qualitative perspective, also using semi-structured interviews to produce data. The data produced were analyzed from the perspective of scientific literacy, in order to assess the construction of appropriation of scientific concepts related to the topic addressed in the course of teacher education.

**Keyword:** Heritage education; scientific literacy; teacher training; history teaching

---

<sup>1</sup> Mestre em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Vitória e mestrando em História Social das Relações Políticas pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Espírito Santo. Possui pesquisa e experiência na área de Ensino de História e Educação Patrimonial, atualmente pesquisa o pensamento monarquista conservador de João Camilo de Oliveira Torres. E-mail: depedro\_ct@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7624-2469>

## **INTRODUÇÃO**

Lecionando para os alunos de primeiro e segundo ano do Ensino Médio, logo no início de minha carreira docente, deparei-me com alguns problemas comuns a todos os recém-formados que “caem” em sala de aula: indisciplina, recursos escassos, turmas lotadas, entre outros. No entanto, o que mais me instigava era o desinteresse demonstrado pelos alunos quanto à disciplina de História, segundo os quais, por não “gostarem” de ler, achavam a História “chata”. Relacionavam o estudo de História somente à leitura, o que me causou impacto, fazendo surgir alguns questionamentos sobre o próprio ensino de história, e de que maneira eu poderia envolver os alunos e despertar neles o gosto pelo estudo da História. Outro ponto de total relevância era o total desconhecimento do aluno para com a história do próprio Estado, a história local e regional. Ao ser abolido também o exame de vestibular regional para o ingresso dando lugar para a seleção via SISU, a História do Espírito Santo ficou em segundo plano, não somente nos cursinhos pré-vestibulares, como também na educação básica.

Ponto de atenção é também a falta de motivação dos professores ao lidarem com o ensino de história regional e local em favorecimento do ensino factual da história dos grandes acontecimentos do continente europeu. É senso comum que o interesse dos alunos em relação ao conteúdo formal ministrado nas salas de aula aumenta à medida em que sua realidade é trazida para o âmbito escolar. Nesse sentido, o que apresentaremos aqui é uma parte da pesquisa desenvolvida entre os anos de 2016 e 2017, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo, a nível de mestrado, onde foi abordado o potencial pedagógico da metodologia da Educação Patrimonial para o ensino de história pré-colonial.

## **SAMBAQUIS: DELIMITANDO A PROBLEMÁTICA**

Os sambaquis são sítios arqueológicos construídos com material conchífero, de complexa estratigrafia, formada por contínuas deposições de conchas e material faunístico como restos de peixes, moluscos, aves e mamíferos, atestando uma gama de atividades sociais diversificadas. O termo sambaqui deve ser utilizado para caracterizar sítios arqueológicos

Localizados às margens de cursos d’água, tais como grandes rios, lagunas e manguezais, constituindo-se plataformas secas que se destacavam em meio a uma paisagem, constituindo-se, cultura material. Ainda sobre o termo sambaqui, em sua etimologia temos uma origem tupi,

em que “Tamba” que significa conchas e “ki”, amontoado, numa explícita alusão às características mais marcantes desse tipo de sítio (GASPAR, 2000). São os vestígios de ocupação humana mais importante do litoral brasileiro. Portanto, o objeto dessa pesquisa, é abordar formas pedagógicas de tratar esse tema para o 6º ano do Ensino Fundamental, dentro do currículo de História da perspectiva pedagógica interdisciplinar.

Os sítios arqueológicos em todo o território brasileiro “são de propriedade da União, patrimônio de todos os brasileiros, razão pela qual não são permitidas intervenções físicas, exceto com autorização do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN” (CAMPOS, 2016, p. 11). Contudo, mesmo existindo uma legislação, não foram poucos os sambaquis que sofreram ações predatórias. As autoridades municipais e estaduais pouco têm feito para a preservação dos sambaquis.

O sambaqui Campinas 1, por exemplo, situado no município Presidente Kennedy – Espírito Santo, conforme relato de moradores e a partir da leitura das áreas de dispersão de vestígios, teve cerca de quatro metros de altura, porém encontra-se destruído, pois o proprietário do terreno onde estava situado, em suas intervenções no espaço, destruiu o montículo que restava. Os sambaquis do litoral sul do Espírito Santo, merece destaque, ficaram conhecidos quando da elaboração do Diagnóstico Arqueológico Interventivo nas Áreas impactadas pela construção do Mineroduto da Ferrous (CAMPOS, 2016). Porém, dos vários sambaquis identificados por esse diagnóstico, muitos estão quase que devastados. Isso significa perda de importante parte de nossa história Pré-Colonial, uma das chaves de leitura do homem em nosso território. O Sambaqui Campo do Limão, no entorno do distrito de Jaqueira, é outro sítio arqueológico que sofreu com ações predatórias, principalmente com caminhões que retiravam areia no local onde está situado, nos informou moradores locais.

Tendo ciência da importância dos sambaquis como elemento integrante do patrimônio cultural capixaba, e também do Brasil, de que maneira poderemos desenvolver uma prática de Educação Patrimonial, embasada em uma perspectiva dialógica de ensino a partir da compreensão da realidade em seu caráter complexo, considerando o processo de mediação para a construção do conhecimento e, assim, problematizar a presença dos sambaquis junto aos professores da escola no entorno de tais sítios arqueológicos, para que esse conhecimento lhes tenha relevância para valorização e preservação do patrimônio cultural local?

Partindo dessa problemática, o objetivo geral de nossa pesquisa é, por meio do projeto de extensão “Introdução sobre a História Pré-Colonial brasileira” em uma intervenção

pedagógica, desenvolver um estudo sobre o sítio arqueológico do tipo sambaqui, destacando sua importância como parte que é do patrimônio cultural capixaba.

## **EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: SUBSÍDIO TEÓRICO-METODOLÓGICO**

Ao abordarmos sobre Educação Patrimonial devemos ter a ciência de que se trata de um termo inseparável de outra noção mais abrangente: Patrimônio Cultural. Cabe, porém, apresentarmos alguns conceitos no campo da Educação Patrimonial, com vistas a compreender, em linhas gerais, o que seria esse patrimônio cultural e seu sentido para a sociedade.

Segundo Santos (2007), em suas ações realizadas em sala de aula para a promoção de estratégias de trabalho com Educação Patrimonial, a maior dificuldade dos alunos consiste em compreender, de fato, a noção de patrimônio cultural, os quais sempre o associavam a algo velho, antigo, com necessidade de preservação. Diz-no o autor que “a noção de patrimônio cultural ainda é desconhecida por uma grande maioria da população [...]” (SANTOS, 2007, p. 148).

O conceito de patrimônio cultural é bastante amplo, indo desde as formas de expressão como danças regionais – bens de natureza imaterial, até chegar àqueles comumente associados à natureza material devido ao seu valor histórico, como sítios históricos, mas também conjuntos urbanos, mas também áreas de valor ecológico e científico. Patrimônio seria tudo que faz menção e referência à identidade e à memória dos diferentes grupos que formaram a sociedade brasileira. Apesar disso, Santos (2007) encontrou muita dificuldade em levar seus alunos a compreenderem a cidade de Brasília como patrimônio nacional.

Podemos recorrer também ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN sobre a compreensão de patrimônio cultural. Por um longo período de tempo, as leis no Brasil que versavam sobre o patrimônio serviam para legitimar os monumentos que eram ligados à elite econômica do país, refletindo o passado como estático. A partir da década de 80, as definições sobre patrimônio cultural ampliaram-se, assumindo um sentido mais abrangente, diverso e plural (APOLINÁRIO, 2012). O fato é que a noção de patrimônio cultural está diretamente relacionada à própria noção de cultura assumida.

Sendo amplo o conceito de cultura, a noção de patrimônio cultural também não pode se restringir somente aos objetos históricos ou artísticos, tampouco à cultura material ou imaterial, ou seja, tudo aquilo que já é consagrado ou está sob proteção governamental. O patrimônio cultural também é um patrimônio vivo, composto de tudo aquilo que está presente nas

comunidades e que revelam suas especificidades, como as festividades religiosas, danças, culinária, moradia, música, entre outros (HORTA, GRUMBERG e MONTEIRO, 1996), e como afirma Martins (2010, p.67) “reflete a pluralidade e a diversidade das culturas formadoras da sociedade brasileira e representa marcos da trajetória empreendida pelas populações que por aqui se instalaram e transitaram”.

Isto posto, podemos avançar na discussão acerca da noção de Educação Patrimonial. Não há como trabalhar a Educação Patrimonial sem discutir o próprio patrimônio cultural. Mesmo o termo Educação Patrimonial tendo surgido oficialmente no Brasil na década de 80, qualquer ação pedagógica envolvendo o patrimônio cultural, mesmo a posteriori desse momento, também é, por assim dizer, Educação Patrimonial.

Em 1996 é lançado o Guia Básico de Educação Patrimonial, cujo conteúdo consistiu no resultado sistematizado das capacitações itinerantes realizadas pelas autoras, contendo fundamentos conceituais e práticos. Esse trabalho se tornou a principal baliza para as ações educativas promovidas pelo IPHAN nos anos subseqüentes (IPHAN, 2014). Consta do documento, o conceito de Educação Patrimonial, o que se constitui de

[...] todos os processos educativos formais e não formais que tem como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera ainda que os processos educativos devem primar pela construção coletiva democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras de referências culturais, onde convivem diversas noções de Patrimônio Cultural (IPHAN, 2014, p. 19).

Por ter como objeto de sua prática pedagógica o patrimônio cultural, a Educação Patrimonial configura-se como uma ação educativa que não pode ser dissociada de seu caráter interdisciplinar, pois o patrimônio cultural é plural. Trata-se de um processo contínuo e sistemático, o qual, partindo do contato direto com as manifestações culturais em todas as suas facetas, sentidos e significados, “busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural” (HORTA; GRUMBERG; MONTEIRO, 1996, p. 6).

Esse processo gera a produção de novos conhecimentos em relação ao patrimônio cultural, tendo também como produto um conhecimento crítico sobre a realidade na qual está inserido o indivíduo. Esse conhecimento crítico e apropriação consciente não apenas fortalece

a sua identidade para com a sua comunidade ou região, como também sua cidadania, e favorecendo a preservação desses bens. Essa leitura de mundo feita por meio da Educação Patrimonial leva o indivíduo a compreensão de seu universo sociocultural e também do processo histórico-temporal ao qual está inserido (HORTA; GRUMBERG; MONTEIRO,1996).

Para Florêncio (2012), uma vez que tanto a memória quanto o esquecimento são produtos sociais, a Educação Patrimonial também revela sua dimensão política. Isso se traduz em uma problemática, pois, nem sempre, o patrimônio cultural nacional que é reconhecido oficialmente pelos órgãos governamentais faz sentido para todas as comunidades de igual modo, ocasionando problemas de identificação. A valorização e a preservação do patrimônio cultural, seja reconhecido ou não, tem na Educação Patrimonial seu principal meio de ação. A Educação Patrimonial vai além da simples difusão ou promoção do patrimônio cultural, trata-se, segundo Florêncio (2012, p.24), “essencialmente, da possibilidade de construções de relações efetivas com as comunidades, verdadeiras detentoras do patrimônio cultural”. A valorização da diversidade cultural para o fortalecimento de identidades é também um produto direto da ação educativa da Educação Patrimonial.

A Educação Patrimonial pode ser compreendida como um processo de mediação, como o quer Florêncio (2012) e IPHAN (2014). Nesse sentido, a educação, presente na expressão Educação Patrimonial, seria aquela que reconhece os significados próprios de cada cultura e seus símbolos, vez que diferentes contextos culturais provocam, e demandam contextos educativos distintos. Reconhecendo a existência e o valor dos saberes locais e sua importância para a construção da memória dos lugares, a Educação Patrimonial como processo de mediação atua no desenvolvimento da aprendizagem, por meio da incorporação da cultura, nas relações com o outro.

E, por fim, em face das múltiplas formas de abordagens da Educação Patrimonial, Florêncio (2012) afirma que para a ação educativa de valorização e a preservação do patrimônio atinjam seus objetivos, configuram-se como caminhos necessários: primeiro, a Educação Patrimonial não deve se utilizar de práticas que enalteçam os objetos, contudo, sem subordiná-los à ressignificação dos bens culturais. Por ser a preservação dos bens culturais uma prática social, a ação pedagógica da Educação Patrimonial deve associar os valores históricos do bem cultural à sua comunidade, considerando o contexto social presente. A identificação e a promoção de “ações que tenham como referência as expressões culturais locais e territoriais,

[...] devem contribuir para a construção de mecanismos juntos à sociedade com vistas a uma melhor compreensão das realidades locais” (FLORÊNCIO, 2012, p. 26).

Por fim, mas não menos importante, é a criação de vínculos das políticas públicas de patrimônio cultural às de outras áreas correlatas, como turismo, educação, cultural, entre outros. Desse modo, amplia-se a possibilidade de otimização de recursos para a preservação e valorização dos bens culturais.

## **ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: PERSPECTIVA METODOLÓGICA**

Aparatos tecnológicos dos mais variados tipos fazem parte do nosso cotidiano e imaginar como seria a vida humana sem esses recursos surge como um exercício complexo. Dos celulares com inúmeras funções, passando pelos carros com tecnologias de ponta às casas inteligentes com recursos antes vistos apenas em filmes de ficção científica, eletrônicos fazem parte do dia-a-dia do ser humano, de maneira quase inseparável. Até nas regiões rurais, mais afastadas dos grandes centros, é notável a presença de tecnologia, como por exemplo, em ferramentas de última geração para a lavoura. A relação do homem com as ferramentas tecnológicas se naturalizou de tal forma que é possível encontrar pais orgulhosos porque suas crianças já são capazes de utilizar um computador ou um celular, ainda que grosso modo. A relação do próprio adulto para com as tecnologias acontece de modo quase instintivo, automatizado.

Todavia o simples fato de fazerem parte da vida das pessoas não quer dizer que eles façam parte de sua cultura. Por mais que a sociedade esteja permeada de objetos tecnológicos, a cultura científica na qual os cientistas agem e desenvolvem seus trabalhos ainda permanece distante do grande público. Há a necessidade de alfabetização científica dos sujeitos para que possam proceder a leitura simbólica dessa cultura científica a qual estão inseridos, compreendendo os debates que permeiam o fazer científico, seus limites éticos e morais e seus impactos sociais.

O que dizemos quando utilizamos o termo alfabetização científica? Em linhas gerais, “poderíamos considerar(...) como o conjunto de conhecimentos que facilitariam aos homens e mulheres fazer uma leitura do mundo onde vivem. (CHASSOT, 2006, p. 38). Assumindo para tal uma concepção de Ciência como uma linguagem, um conjunto de códigos, uma criação humana que permite uma leitura da natureza (CHASSOT, 2006).

Na linguagem comum dizer que alguém é alfabetizado é tê-lo como uma pessoa capaz de ler e escrever. Alfabetizar seria, dentro desse pensamento, ensinar o código da língua escrita,

ensinar as habilidades de ler e escrever. Porém, o conceito de alfabetização com o qual concordamos nos diz que

(...) a alfabetização é uma ação de intervenção política e um processo de construção do entendimento sobre o assunto. Trata-se de um processo multidimensional que envolve questões cognitivas, lingüísticas, afetivas e sócio-culturais, com cujo desenvolvimento se pretende instrumentalizar o sujeito a fazer uma leitura mais objetiva do mundo, reescrevendo-o sob sua ótica e ampliando sua condição de agente transformador (GRUPO DE ALFABETIZAÇÃO apud LOREZENTTI, 2001, p. 51).

Essa acepção do conceito de alfabetização que aqui empregamos se relaciona com a nossa escolha por uma educação problematizadora, dialógica e progressista. Freire (1998) nos adverte para uma alfabetização que se assuma como um instrumento que propicie ao sujeito uma “leitura de mundo”, de modo que essa leitura de mundo resulte em sua própria palavra, e não somente um juntar de letras em um jogo mecânico, em um processo de repetição, que nada possui de dialógico e/ou problematizador.

Ao compreendermos a ciência como uma linguagem, portanto com seus códigos passíveis de apreensão, admitimos ser possível uma alfabetização científica que proporcione aos sujeitos uma posição ativa perante o conhecimento científico. Uma ação de aprendizado, compreensão e reflexão que resulte em uma atitude e posicionamento próprio diante dos saberes científicos. O conhecimento, para além da simples informação, é condição necessária para o exercício da cidadania. E uma das tarefas da alfabetização científica é fazer dos homens e mulheres cidadãos mais críticos, que se apropriem do conhecimento para participar ativamente da vida em sociedade (CHASSOT, 2006). A alfabetização, da perspectiva Freireana (1998), não tem um fim, pois a educação não chega a um ponto final. Trata-se, pois, de uma alfabetização científica que não visa a

(...) treinar futuros cientistas, ainda que para isso possa contribuir. Objetiva sim, que os assuntos científicos sejam cuidadosamente apresentados, discutidos, compreendendo seus significados e aplicados para o entendimento do mundo. Aumentar o nível de entendimento público da Ciência é hoje uma necessidade, não só um prazer intelectual, mas também como uma necessidade de sobrevivência do homem (LORENZETTI, 2001, p. 49).

Em uma sociedade cada vez mais tecnológica, é fulcral a compreensão da ciência, para além do puro diletantismo, mas com finalidade de participar dos debates sobre os rumos da ciência e suas implicações sociais. Sasseron e Carvalho (2011) argumentam que outros autores



que também se ocupam da questão do ensino de ciências costumam utilizar outros dois termos correlatos ao de alfabetização científica: letramento científico (oriundo da expressão inglesa *scientific literacy*) e enculturação científica. Por letramento científico pode-se compreender como “o uso que as pessoas fazem da leitura e da escrita em seu contexto social” (LORENZETTI, 2001, p.52). Quanto ao termo enculturação científica, Sasseron (2011) afirma que os autores brasileiros que utilizam esse termo partem do pressuposto que o ensino poderia “promover condições de que os alunos, para além das culturas religiosa, social e histórica, que carregam consigo, possam também fazer de uma cultura em que noções, ideias e conceitos científicos são parte de seu corpus” (SASSERON, 2011, p. 60). Esses dois conceitos foram apresentados apenas como exemplo de outras terminologias existentes, entretanto utilizamos em nossa pesquisa o termo alfabetização científica.

Conforme nossa perspectiva de uma educação libertadora, preocupada com a realidade do sujeito e considere os saberes por ele já construídos em uma perspectiva crítica, ancorada em uma prática dialógica e problematizadora, como propõe Freire (1998), almejamos em nossa pesquisa o desenvolvimento de uma prática educativa que auxilie o aluno a dissipar as ilusões que, de certo modo, permeiam a realidade, a enxergá-la sem seus disfarces, em sua complexidade. E para uma alfabetização científica real, é central a noção cívica da mesma, pois, alicerçada a uma perspectiva progressista de educação, é a que permite o sujeito a superação dos clichês do cientificismo, ainda fortes na sociedade. O pensamento cientificista admite que a neutralidade da ciência seja possível, uma neutralidade ideológica e desejável, em que o cientista eliminaria a própria subjetividade no processo de fazer a ciência.

A alfabetização científica cívica tem entre seus objetivos a dissolução de mitos e de clichês. O método científico não é a solução para todos os problemas do homem, uma vez que não há um método único que a tudo possa explicar. A ciência também possui suas incertezas, tampouco é neutra como a querem os tecnocratas. O século passado também nos mostrou que o progresso científico e tecnológico não é sinônimo de progresso social e moral, tendo em vista a destruição causada pelas bombas atômicas. É a sociedade, ao eleger suas prioridades, que direciona os avanços científicos e tecnológicos. Chassot (2006) afirma a necessidade de se pensar a ciência de forma que contemple os aspectos históricos, ambientais, éticos e políticos, mas também os saberes populares, “proposta que traz nítidas vantagens, especialmente se pensarmos na ciência que se aprende como um saber escolar” (CHASSOT, 2006, p. 257).

Sasseron e Carvalho (2008) definem os três eixos estruturantes para a Alfabetização Científica a partir da análise de teóricos que utilizam o conceito. Esses três eixos foram organizados a partir da incidência a qual apareciam nas obras revistas, ou seja, pontos em comuns. O eixo a), refere-se à “compreensão básica de termos, conhecimentos e conceitos científicos fundamentais” (SASSERON e CARVALHO, 2008, p. 335), que diz respeito à necessidade que possui a sociedade da compreensão desses conceitos, termos e conhecimentos elementares, relacionados até as tarefas mais corriqueiras do dia-a-dia, porém, importantes para a leitura de mundo. O eixo b) relaciona-se aos problemas ou temas presentes no cotidiano, envoltos em conceitos científicos, e a compreensão dos fatores éticos e políticos que estão presentes na prática científica. Um exemplo são os alimentos transgênicos e os debates em torno de sua utilização. Há claramente uma necessidade de compreensão por parte da sociedade dos fatores éticos, políticos e interesses que permeiam esse debate. O eixo c) diz respeito ao entendimento das relações existentes entre ciência, tecnologia, sociedade e meio-ambiente, o qual revela preocupação com o futuro do planeta, a problematização das questões relacionadas ao desenvolvimento técnico-científico e suas aplicações práticas, seus impactos ambientais. Esses três eixos, de acordo com as pesquisadoras, devem ser analisados para identificar nos alunos os avanços que tiveram na sua alfabetização científica, ou seja, quando se pretende identificar se uma pessoa conseguiu ou não algum nível de alfabetização científica.

Apesar da proposta de tais eixos estruturantes, e considerando que a alfabetização científica ocorre de modo processual, Sasseron e Carvalho (2008) afirmam a necessidade da utilização de indicadores de Alfabetização Científica quando se propõe uma prática que almeje esse fim. Esses indicadores estão contidos nos eixos estruturantes e podem ser compreendidos como formas de compreender “desenvolvidas e utilizadas para a resolução, discussão e divulgação de problemas em quaisquer das Ciências quando se dá a busca por relações entre o que se vê do problema investigado e as construções mentais que levem ao entendimento dele” (SASSERON e CARVALHO, 2008, p. 338). Tais indicadores são úteis para compreender o desenvolvimento da alfabetização científica por parte dos sujeitos, por meio de suas discussões, ações e reações ao entrarem em contato com o problema que originou a discussão. Os indicadores variam conforme o público alvo da prática pedagógica.

Tais quais os eixos estruturantes, os indicadores também se desdobram em três grupos: O primeiro grupo relaciona-se aos dados produzidos por meio da investigação, envolvendo seu tratamento por meio da seriação, organização e classificação. Sasseron e Carvalho (2008)

afirmam ser esse primeiro grupo de indicadores importantes na medida em que há um problema a ser investigado e o conhecimento de suas variáveis é importante.

O segundo grupo de indicadores se refere às afirmações e falas proferidas pelos sujeitos durante a prática pedagógica e sua estrutura e organização do pensamento ao lidar com o problema por meio da construção de uma idéia lógica (SASSERON e CARVALHO, 2008). O raciocínio lógico e o raciocínio proporcional são dois indicadores contidos nesse grupo. O primeiro relativo ao desenvolvimento das ideias, sua concatenação e apresentação e o segundo relacionado às variáveis presentes entre o desenvolvimento das ideias.

O último grupo de indicadores está direcionado à compreensão do problema a partir de sua análise e presente nos momentos finais da discussão, pois “caracterizam-se por serem o trabalho com as variáveis envolvidas no fenômeno e a busca por relações capazes de descreverem as situações para aquele contexto e outros semelhantes” (SASSERON e CARVALHO, 2008, p. 339). Os indicadores desse grupo são cinco: levantamento de hipótese, teste de hipótese, justificativa, previsão e explicação.

O primeiro indicador atrela-se aos postulados levantados pelos sujeitos sobre a problemática, podendo ser em forma de afirmação ou dúvida. O teste de hipótese, segundo indicador, ocorre quando as suspeitas levantadas no momento anterior têm sua validade testada, podendo ser no âmbito das ideias e também embasado em conhecimentos anteriores. O indicador seguinte, justificativa, ocorre quando a suspeita, após seu teste, adquire alguma segurança e aval. No quarto indicador, previsão, “é explicitado quando se afirma uma ação e/ou fenômeno que sucede associado a certos acontecimentos”. A explicação, quinto e último indicador, “surge quando se busca relacionar informações e hipóteses já levantadas” (SASSERON e CARVALHO, 2008.p.339)24.

Encerrando o debate sobre alfabetização científica, mas sem sair do tema, pode restar alguma estranheza quanto a trabalhar a alfabetização científica em uma prática educativa de educação patrimonial. Convém, nesse caso, retornar a Freire (1992, p. 79), que sabiamente diz:

E não se diga que, se sou professor de biologia, não posso me alongar em considerações outras, que devo apenas ensinar biologia, como se o fenômeno vital pudesse ser compreendido fora da trama histórico-social cultural e política. (...) Se sou professor de biologia, obviamente, devo ensinar biologia, mas, ao fazê-lo, não posso seccioná-lo daquela trama

Devemos encarar o conhecimento em sua complexidade, multifacetado como é, superando a visão compartimentada dos saberes em disciplinas que não dialogam, não se tocam. Essa visão interdisciplinar é o que subsidia nosso trabalho em desenvolver a alfabetização científica na prática pedagógica de Educação Patrimonial.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Nossa investigação assenta suas bases em uma pesquisa qualitativa em educação, configurando-se como uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica. Trata-se de investigações que surgem a partir do planejamento de uma ação que visa a interferir em determinado meio, a fim de provocar melhorias e avanços nos processos de ensino e aprendizagem dos sujeitos participantes da pesquisa (DAMIANI et al, 2013, p. 58).

A pesquisa do tipo intervenção possui algumas semelhanças com a pesquisa-ação (procedimento metodológico já consagrado no âmbito da educação, entretanto, de aplicação complexa devido ao longo período em campo de que necessita o pesquisador). As características comuns, afirma Damiani (et al, 2013), são: o intuito de produzir mudanças, as tentativas de resolução de um problema, o caráter aplicado e, por fim, a necessidade de diálogo com um referencial teórico.

A pesquisa de natureza qualitativa compreende que o fenômeno educacional a ser pesquisado está inserido em um contexto social e este, por sua vez, é inseparável da realidade histórica que o permeia. A conduta humana não pode ser compreendida isolada de seu contexto. O processo é de suma importância. Buscamos considerar o objeto da pesquisa e seus sujeitos em todas as suas facetas e relações, tal qual defende o paradigma da complexidade. Na pesquisa em educação não há uma separação total entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa, tal como querem os positivistas. Os fatos e os dados, para serem produzidos, necessitam das interrogações feitas pelo pesquisador a partir de toda teoria que embasa sua investigação. Bogdan e Biklen (apud Ludke e André, 1986) elencam cinco características constituintes da pesquisa qualitativa em educação. Essas características não buscam determinar se a investigação é totalmente qualitativa ou não, mas sim o grau em que aparecem, contudo, uma pesquisa pode aparecer totalmente desprovida de uma ou mais característica.

As pesquisas qualitativas possuem como características básicas: 1) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; 2) os dados coletados são predominantemente descritivos; 3) a

preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; 4) o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; 5) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os dados decorrem do contato direto que o pesquisador tem com o objeto de estudo, portanto os dados são produzidos a partir de um esforço investigativo por parte do pesquisador. O processo de produção dos dados no contato com os sujeitos é, dentro da pesquisa qualitativa, mais importante que o resultado. Por fim, há a preocupação com a perspectiva dos participantes no desenvolvimento da pesquisa, o que consideramos fundamental para a postura dialógica que permeia nossa investigação.

Os dados que utilizamos em nossa análise foram produzidos em dois momentos da intervenção pedagógica: o projeto de extensão e a entrevista semiestruturada. Nesse primeiro grupo de dados buscamos verificar se houve avanços na alfabetização científica dos sujeitos da pesquisa, com relação ao conhecimento sobre sambaquis e patrimônio cultural.

O segundo grupo de dados foi produzido por meio de uma entrevista semiestruturada. Não foi nossa intenção criar um roteiro totalmente aberto e livre, o que pode desviar por completo nosso objetivo. Escolhemos a entrevista semiestruturada, pois, apesar da existência de um roteiro básico a ser seguido, não há uma aplicação rígida do mesmo, havendo espaços para modificações que respeitem as especificidades de cada entrevistado. Ludke e André (1986) afirmam que a interação é uma qualidade muito importante quando se utiliza a entrevista como instrumento para produção de dados.

Na entrevista a relação que vemos entre pesquisador e sujeito são diferentes de uma relação hierárquica presente em muitos outros métodos. É essa interação que buscamos em nossa pesquisa. “A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante sobre os mais variados tópicos” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.34). Com o propósito de coletar informações sobre os sujeitos dessa pesquisa, os professores participantes do projeto, compusemos a entrevista com por 13 perguntas que foram aplicadas no dia 20 de julho de 2017, segundo dia do projeto de extensão (devido a um imprevisto ocorrido no dia 19 de julho, primeiro dia da formação). Coletados os dados, a próxima etapa a ser destinada a análise e categorização dos mesmos.

Para melhor compreensão dos dados coletados, é comum abordá-los a partir de categorias criadas que auxiliam a compreensão dos discursos em todos os seus âmbitos, sempre articulando o dito nas entrevistas com as observações realizadas no processo de pesquisa. Uma

vez coletados, é preciso especial atenção com o contexto sócio-histórico no qual foram coletados os dados, pois, são diversas as condições sociais dos sujeitos participantes do projeto.

A pesquisa teve como sujeitos 31 professores do turno matutino da EMEIEF Bery Barreto de Araújo (um dos participantes encontra-se concluindo a graduação, porém é funcionário da escola). A intervenção pedagógica aconteceu entre os dias 19 e 21 de julho de 2017, por motivos particulares, três professores não participaram de todas as atividades realizadas no terceiro dia do projeto de extensão.

## **RESULTADOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA “DESCOBRINDO SAMBAQUIS”**

Os dados aqui apresentados foram produzidos na intervenção pedagógica realizada na EMEIEF Bery Barreto por meio de um projeto de extensão escolar realizado na referida instituição nos dias 19, 20 e 21 de julho de 2017. O projeto constituiu-se de um curso sobre introdução à história pré-colonial brasileira, com foco nos sambaquis, desenvolvido e aplicado em momentos específicos durante os três dias mencionados.

No decorrer da formação continuada, após os trâmites burocráticos e apresentações, o ânimo dos professores mudou completamente e a partir do momento em que eles foram se reconhecendo naqueles temas, principalmente sobre a geografia do município, muitas intervenções foram feitas. Cada vez que o assunto ia se aproximando dos sambaquis, os professores iam se mostrando mais curiosos a respeito. Nenhum deles demonstrou conhecer o termo sambaqui e estavam bastante ansiosos para saberem o que seria. Ao tomarem conhecimento por meio das imagens projetadas do que era um sambaqui, muitos demonstraram um pouco de decepção, inclusive tendo murmurado um professor “isso é um sambaqui?”, pois o sambaqui é um sítio arqueológico diferente do que circula na cultura pop e habita o imaginário popular.

Após tomarem conhecimento sobre os sambaquis e sua história, características e importância, muitas intervenções foram surgindo por parte dos professores. Um professor relatou “que até hoje são retiradas conchas desses locais para fazerem estradas”. Outra professora informou que adjacente ao rio Itabapoana, próximo onde ela mora, já encontrou certa vez alguns esqueletos. Prosseguindo com as intervenções de maiores destaques, uma professora reclamou que a história local é apenas oral, não tendo nada escrito, e creditou a isso o desconhecimento sobre os sambaquis. Vários professores questionaram sobre os motivos que levam o poder público a não agir em defesa desse patrimônio e o que eles poderiam fazer. Por

fim, várias memórias e experiências pessoais vieram à tona por meio de curtos relatos. Um dos relatos dignos de nota foi de uma professora, que revelou que quando criança via muitas pessoas virem de longe para comprar as “coisas” que seu pai (pescador) achava no meio das conchas. Lamentou muito sua família não ter conhecimento da importância e valor do sambaqui enquanto sítio e patrimônio. Essas “coisas” que a professora se referiu possivelmente tratavam-se de cultura material pré-colonial. Nesse momento finalizou-se a primeira parte no turno matutino.

No segundo dia do projeto, houve o prosseguimento da formação com o tema educação patrimonial. Nesse dia, também, foi aplicado um questionário junto aos professores. Foram retomados os significados do sambaqui de modo a reafirmar a conclusão apresentada no dia anterior e destacar alguns objetivos nesse segundo momento. Inicialmente, antes de abordar de fato a educação patrimonial, buscamos delinear os conceitos articulados a expressão “patrimônio cultural”, tendo sido problematizado e conceituado cada termo da expressão.

Posteriormente foi realizada uma breve conceituação sobre o termo educação patrimonial. Foi abordado o cuidado acerca da utilização do termo educação patrimonial com foco em uma educação dialógica e problematizadora, a importância do conceito de complexidade para a compreensão do objeto cultural em suas múltiplas facetas e relações e a mediação por intermédio dessa cultura simbólica e sua contribuição para a construção do conhecimento. Por fim, foram apresentadas algumas metodologias pedagógicas para se utilizar a educação patrimonial, quando exploramos as possibilidades de cada uma. Foi discutido que a educação patrimonial não se restringe apenas ao material e a sua utilização fortalece a memória, a identidade local e seus laços afetivos, como também a cidadania, uma vez que são as pessoas que, por meio de uma ação coletiva, elegem seus símbolos representativos. Em vários momentos trouxemos relatos do dia anterior como forma de materializar o que estava sendo estudado. Alguns professores pediram para fotografar as metodologias de educação patrimonial que foram propostas.

Ao fim desse momento, alguns professores propuseram intervenções. Um professor indagou sobre quanto tempo é necessário para “algo” se tornar um patrimônio e que há uma região próxima, chamada de Guarulhos, a qual possui algumas construções relativamente antigas e se elas poderiam ser consideradas patrimônio. Outro professor deu a ideia de produzir um documentário sobre o Bery Barreto, patrono da escola, e a memória que a comunidade possui sobre ele e suas ações, pois há uma preocupação em preservar essa memória e não deixá-

la enfraquecer perante a população local mais jovem, assim como aconteceu com os sambaquis. Dois professores também indagaram sobre a ausência de material educativo para trabalhar educação patrimonial e sambaquis. Também foram abordadas as deficiências encontradas no livro didático, utilizado na rede municipal, sobre o município de Presidente Kennedy. Uma das observações feitas foi que, ao citar o patrimônio histórico e cultural local, discutem sobre a Igreja das Neves e o manguezal, mas são omitidas informações sobre os sambaquis. O segundo dia do período matutino do curso finalizou com esses debates.

Seguindo a proposta da intervenção, nesse momento foi feito um breve resumo dos dois dias anteriores, que serviram para contextualização da problemática que demandou a intervenção. Logo após, entramos na conceituação teórica de sequência didática. Somente após essa etapa foi apresentada aos professores a proposta de sequência didática para trabalhar história pré-colonial capixaba por meio dos sambaquis, com a finalidade de educação patrimonial. Trata-se de proposta para ser utilizada no 6º ano do Ensino Fundamental II, mas não se configurando em uma proposta engessada, podendo ser adaptada para qualquer outro ano. A sequência didática não estava finalizada, tendo sido apenas esboçada para haver um direcionamento mínimo de acordo com o que se pretendia alcançar. Foi realizada uma leitura minuciosa de cada momento proposto na sequência didática, também como explicação das dinâmicas imaginadas, metodologias e referências. Os professores tiveram total liberdade para contribuir da forma que melhor julgassem convenientes. Foi deixado claro que por serem eles os sujeitos daquela intervenção, somente a eles caberia julgar procedentes ou não as propostas, uma vez que a realidade local era por eles vivida.

Uma situação digna de nota nesse último dia aconteceu no intervalo. Uma professora que havia chegado atrasada nos mostrou uma sacola preta cujo conteúdo era um amontoado de conchas e terra. Ela estava interessada em saber se aquilo seria um sambaqui, pois próximo à casa dela havia muito daquele “material”.

O primeiro grupo de dados analisados foi produzido no desenvolvimento do projeto de extensão “Introdução a História Pré-Colonial Brasileira”. Da perspectiva da Alfabetização Científica, intencionamos verificar se os sujeitos conseguiram alcançar uma compreensão básica dos termos abordados no projeto de extensão, referentes ao conhecimento sobre história pré-colonial, como também os conceitos científicos fundamentais sobre os sambaquis. Momento importante, pois, vez que os sambaquis fazem parte do dia-a-dia da comunidade, o conhecimento científico básico sobre tais monumentos é imprescindível construir propostas



metodológicas de ensino que contenham os problemas, os assuntos e os valores culturais da comunidade com que estamos relacionando torna o ambiente de aprendizagem criativo e construtivo.

A interação social pode ser avaliada pela variedade de formas de comunicação no ambiente de aprendizagem, proporcionando a imersão dos participantes da atividade na temática estudada. É possível colher aspectos da interação entre os participantes por meio de depoimentos, de atitudes, de questionamentos, ou observando as formas de interagir.

No caso desta pesquisa, nem todos os participantes do projeto de extensão tinham experienciado uma formação continuada como a que aqui apresentamos. Como forma de superar a curiosidade ingênua surgida no transcurso da formação, buscamos direcionar as discussões ao binômio homem-meio, a partir das proposições de Leonor (2013), acerca das categorias da alfabetização científica. No transcurso da formação, procuramos colher esses momentos de interação científica com o tema em estudo, os quais serão sistematicamente apresentados pelo quadro 1. Neste, apontamos algumas considerações relativas à análise das categorias de alfabetização científica, tendo como cenário as atividades desenvolvidas na formação.

Quadro 1 – Categorias e evidência da Alfabetização Científica

<b>Categorias da Alfabetização Científica</b>	<b>Evidências</b>
Compreensão do problema	Atitudes demonstradas pelos sujeitos que indiquem apreensão do problema abordado no projeto de extensão
Comprovação do problema	Atitudes concretas demonstradas pelos sujeitos que indiquem o contato direto com o problema abordado no projeto
Justificativa	Afirmações apresentadas pelos sujeitos que justifiquem suas ações para com o problema apresentado
Raciocínio lógico	Afirmações que indiquem desenvolvimento lógico das ideias a partir dos conhecimentos prévios e dos temas abordados no projeto
Prática social	Afirmações que indiquem o reconhecimento por parte dos sujeitos da necessidade de ações para a solução do problema

**Fonte:** Elaborado pelo autor, adaptado de Silva (2016, 2017) e Leonor (2013)

As 5 categorias utilizadas para a abordagem dos dados, adaptadas por Silva (2016, 2017) e Leonor (2013), são assim definidas no quadro a seguir:

Quadro 2 – Evidências da Alfabetização Científica

Categorias da Alfabetização Científica	Evidências
Compreensão do problema	Quando alguns sujeitos demonstraram, por meio de suas memórias uma relação com os sambaquis que remontava à infância. Alguns relatos: “Eu brinquei tanto com essas conchas quando era criança”; “Sempre achei estranho conchas tão longe do mar”, “Meu pai trazia para casa muitas coisas que ele encontrava nos concheiros quando ia pescar”, “Essas conchas são sambaquis?”, “Meu pai trabalhava com um caminhão pegando areia desses concheiros”, “Eu moro perto do Rio Itabapoana, e há muito tempo atrás acharam alguns ossos lá perto”
Comprovação do problema	Quando os sujeitos identificaram muitas das ações predatórias sobre o patrimônio cultural. Alguns relatos: “Então quer dizer que quando meu pai pegava areia ele tava destruindo os sambaquis?”, “Meu pai vendia as coisas que ele encontrava nesses concheiros. Vinha gente de longe pra comprar dele. Uma vez ele encontrou uma cruz, mas não quis vender”, “O pessoal usa essas conchas para fazer estradas. Tem um lugar, campo do limão, onde eles pegam as conchas”
Justificativa	Justificativas apresentadas pelos sujeitos para as atitudes tomadas. Alguns relatos: “Nunca ouvi falar sobre sambaqui aqui”, “Não tem nada escrito sobre isso (sambaquis)”, “Meu pai dirigia um caminhão que pegava essa areia, ele não sabia o que era. Eu também não sabia”, “Fico triste agora. Por causa da falta de conhecimento a gente destruiu os sambaquis”
Raciocínio lógico	“Então os sambaquis são importantes”, “Para ser patrimônio precisa de quanto tempo?”
Prática social	“Por que o poder público não faz nada?”, “O que podemos fazer para proteger esse patrimônio?”, “Precisamos de material para que as crianças possam compreender a importância do sambaqui porque eles não tiveram a mesma experiência que nós”

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017

No decorrer do desenvolvimento do projeto de extensão, os sujeitos demonstraram maior interesse e participação à medida que os temas abordados iam sendo direcionados ao local onde viviam. Despertaram o interesse os aspectos geográficos de Presidente Kennedy no contexto pré-colonial, como também as mudanças climáticas. Havia uma expectativa muito grande por parte de alguns em descobrir o que seriam os tais sambaquis. Enquanto era dito se tratar de um sítio arqueológico que remontava aos primeiros ocupantes daquela região há pelo menos 2 mil anos AP, a curiosidade crescia. Ao ser mostrado a primeira imagem de um sambaqui e sua caracterização para abordar o assunto, o que se pôde perceber foi uma pequena decepção, inclusive um professor disse “Isso é um sambaqui?”. Tal surpresa pode ter sido favorecida pelo baixo conhecimento sobre o que é um sítio arqueológico, permanecendo aquela visão de sítios arqueológicos como encontrados em grutas ou cavernas (relativos ao período pré-colonial).

Superado esse momento, foram surgindo memórias várias sobre os sambaquis. A compreensão de muitos que desde sua infância já haviam estado em contato com o sambaqui,

sendo que alguns até conviveram com sítios de tal tipo, passou a dominar que aquele concheiro não era somente um concheiro, um resultado de um processo natural. Era um vestígio da ocupação humana, dos primeiros homens que ali habitaram. E eles estavam em contato direto com esse espaço da memória. O primeiro indicador da alfabetização científica,

Compreensão do Problema, mostra que havia conhecimento prévio sobre o assunto abordado, existindo, muitas vezes, por parte de alguns, uma relação bastante próxima com um sambaqui que deixou marcas na memória. O relato do professor que se recorda do pai trazendo os objetos achados nos mounds para casa, e o relato da professora que disse ser o pai um caminhoneiro que retirava areia de um sambaqui, servem como indicadores. Ela e o pai não possuíam conhecimento de que aquele local era um patrimônio cultural, um sítio arqueológico. Dúvidas podem surgir do tipo, será que a empresa para o qual ele trabalhava não tinha ciência dos sambaquis? Não teria a falta de conhecimento científico prejudicado essa comunidade em relação ao seu patrimônio? E pior, com eles próprios agindo para a degradação desse bem?

O problema foi comprovado quando demonstraram pesar ao reconhecer que lidaram grande parte da vida até então com um patrimônio cultural de grande valor científico sem compreensão de sua importância, além de terem presenciado inúmeras depredações desse patrimônio. Neste momento emergiu, por parte de algumas pessoas, uma mágoa em nada ter feito para impedir. Um professor até comentou um dos possíveis fins do material retirado daqueles mounds: pavimentar estradas. Obviamente que à época em que ocorreu essa situação essas pessoas não sabiam o que seria realmente aquele concheiro, mas construir estradas não é um sinal de crescimento, do progresso? Um mito que a Alfabetização Científica busca combater, em seu caráter cívico, é a desconstrução ciência enquanto rumo inexorável ao progresso. Naquele momento poderiam ter a visão do processo como algo benéfico, mas após o projeto puderam duvidar se realmente foi algo tão bom.

As justificativas apresentadas por parte daqueles que não conheciam os sambaquis para as ações predatórias foi a falta de conhecimento sobre o problema. Um professor relatou que nunca havia ouvido falar em sambaquis

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em um contexto de globalização, onde uma massificação cultural é propagada, culturas locais precisam resistir para não serem sufocadas. O patrimônio cultural emerge como uma

possível forma de resistência, preservação e valorização de uma memória local. O patrimônio cultural é uma escolha, uma eleição e agir na esfera pública é um ato de cidadania.

A Educação Patrimonial fortalece a cidadania na medida em que atua sobre o bem cultural com vistas a destacar sua importância e conseqüentemente protegê-lo e valorizá-lo enquanto parte integrante da memória de uma comunidade.

O que verificamos, após a análise dos dados produzidos no projeto de extensão, foi a existência de um laço afetivo em grande parte dos professores para com os sambaquis. Havia um lugar na memória dessas pessoas para os sambaquis, que aflorou por meio de recordações que emergiram no decorrer do projeto de extensão. Após abordar os mesmos dados sob a perspectiva da alfabetização científica, foi possível perceber que o contato com esse bem cultural, desde a mais tenra idade no caso de alguns, quando dissociado de seu conhecimento científico, não foi suficiente para o reconhecimento de seu valor cultural. E o não reconhecimento do valor cultural desse bem possibilitou, entre outros, que ele fosse sistematicamente destruído com o passar dos anos naquela localidade. A expressão “descobrimos sambaquis” que trazemos no título dessa pesquisa faz alusão a esse processo de descobrimento por parte dos professores.

Ao fim dessa pesquisa, confirmamos a relevância do tema, visto que na região estudada, parte da memória local se perde com a destruição dos sambaquis. Nossa intenção não foi produzir uma pesquisa de intervenção arqueológica, mas aproveitar o potencial pedagógico de um sítio arqueológico. Os professores se mostraram inquietos com a falta de conhecimento que seus alunos apresentam sobre os sambaquis, confirmando a necessidade de material pedagógico para essa abordagem, em nosso caso, a sequência didática. Os professores também manifestaram preocupação com ações que envolvam o poder público com intuito de preservação desse bem.

Essa pesquisa não teve intenção de esgotar o assunto e reconhecemos as muitas limitações presentes nessa intervenção. Contudo, nosso objetivo de problematizar a existência dos sambaquis e por meio da Educação Patrimonial fomentar sua valorização e preservação foi alcançado, processo este que necessitará de outras intervenções e apenas iniciado. Futuras pesquisas podem, a partir do que já fora iniciado, proceder sobre o estreitamento dos laços entre outras comunidades e os sambaquis em seu entorno, proceder uma ação política que pressione os órgãos públicos para a demarcação de tais sítios

## REFERÊNCIAS

APOLINÁRIO, Juciene Ricarte. **Reflexões sobre a educação patrimonial e experiências de diversidade cultural no ensino de História. Educação Patrimonial: reflexões e práticas**, João Pessoa, n.2, 2012. p.56 – 67. Disponível em:<[http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat\\_EducPatrimonialReflexoesEPraticas\\_ct1\\_m.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialReflexoesEPraticas_ct1_m.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2016.

CAMPOS, Carlos Roberto Pires. **O sambaqui Campinho – Presidente Kennedy, ES: um estudo de caso a luz da arqueologia da paisagem**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.

DAMIANI, M. F et al. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Cadernos da Educação, Pelotas, n° 45, p. 57-67, 2013.

FLORENCIO, Sônia Regina Rampim. Educação Patrimonial: um processo de mediação. **Educação Patrimonial: reflexões e práticas**, João Pessoa, n.2, 2012. p.56 – 67. Disponível em:<[http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat\\_EducPatrimonialReflexoesEPraticas\\_ct1\\_m.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialReflexoesEPraticas_ct1_m.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 40. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1998.

GASPAR, M.D. **Sambaqui: arqueologia do litoral brasileiro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelinar; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. 1º Ed. Brasília: Museu Imperial, 1999.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Educação Patrimonial: Histórico, conceitos e processos**. Brasília: IPHAN, 2014. Disponível em <[http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao\\_Patrimonial.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao_Patrimonial.pdf) >. Acesso em: 16 abr. 2016.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização Científica no contexto das séries iniciais. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte: v. 03, n.01. 2001.

SANTOS, Camila Henrique. **Educação Patrimonial: uma ação institucional e educacional. Patrimônio: práticas e reflexões**, Rio de Janeiro: Iphan/Copedoc, 2007. p. 147 - 172.