



ISSN 1984-5634

DOSSIÊ

A PANDEMIA, O ENSINO DE HISTÓRIA E OS NOVOS DESAFIOS: A UTILIZAÇÃO DE RÉPLICAS DE MATERIAIS LÍTICOS COMO ALTERNATIVA PEDAGÓGICA

*The pandemic, the teaching of history and the new challenges:
the use of replicas of lithic materials as a pedagogical alternative*

TAMIRES XAVIER SOARES¹

RESUMO

O presente artigo apresenta reflexões a respeito da experiência obtida na execução de um plano de aula, elaborado no contexto de retorno das aulas presenciais, na modalidade híbrida, em 2020. Na produção desse plano, fizemos uso de réplicas da cultura material dos povos pretéritos, com o objetivo de criar um espaço de aprendizagem significativa e de educação patrimonial para os alunos das turmas de sexto ano, da escola municipal de Ensino Fundamental Francisco Oscar Karnal, localizada na periferia de Lajeado. Durante a elaboração desse, foram considerados os percalços passados pela comunidade escolar em meio à pandemia e às aulas remotas, além das habilidades previstas na BNCC. Em suma, foi possível concluir que a estimulação da criatividade, o diálogo e as atividades práticas desenvolveram a confiança e a proatividade dos discentes, visto que os alunos passaram a ser mais autônomos, propositivos e participativos durante as aulas.

PALAVRAS-CHAVE: réplicas, educação, materiais líticos.

ABSTRACT

This article presents reflections on the experience obtained in the execution of a lesson plan, prepared in the context of the return of face-to-face classes, in the hybrid modality, in 2020, through which we made use of replicas of the material culture of past peoples, with the objective of creating a space for meaningful learning and heritage education for students in the sixth grade classes at the Francisco Oscar Karnal Municipal Elementary School, located on the outskirts of Lajeado. For the elaboration of this, it was considered the mishaps experienced by the school community in the midst of the pandemic and remote classes, as well as the skills provided for in the BNCC. In short, it is possible to conclude that the stimulation of creativity, dialogue and practical activities developed the students' confidence and proactivity, as they became more autonomous, purposeful and participatory during classes.

KEYWORDS: replicas, education, lithic materials.

EDITOR-CHEFE:

Vicente da Silveira Detoni

EDITORA-GERENTE:

Renata dos Santos de Mattos

SUBMETIDO: 02/09/2022

ACEITO: 22/11/2022

COMO CITAR:

SOARES, T. X. A pandemia, o Ensino de História e os novos desafios: a utilização de réplicas de materiais líticos com alternativa pedagógica. *Aedos*, Porto Alegre, v. 15, n. 34, p. 173-188, jul.–dez., 2023.

<https://seer.ufrgs.br/aedos/>

¹ Doutora em História pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora das redes municipais de Lajeado e Teutônia (Rio Grande do Sul). ORCID iD: 0000-0002-4087-6483. E-mail para contato: 1990txs@gmail.com

O historiador Yuval Noah Harari lançou, em 2020, um livro denominado *Notas sobre a pandemia*. Na obra, autor afirma que as medidas emergenciais de curto prazo se tornaram a tônica de momentos históricos como o que vivemos. Nesse contexto, “decisões que em tempos normais demandariam anos de deliberações são aprovadas em questão de horas.” (HARARI, 2020, p. 168). Nessas conjunturas excepcionais, os processos históricos são acelerados. Contudo, mais que isso, tornam-se perceptíveis, também, as enormes desigualdades sociais, as quais, na verdade, já estavam presentes, porém, tornaram-se escrachadas.

Harari questiona: “O que acontece quando todo mundo trabalha de casa e se comunica apenas à distância? O que acontece quando escolas e universidades inteiras passam a operar on-line?” (2020, p. 168). Neste artigo, buscamos demonstrar de que modo empregamos determinados materiais didáticos, em planos de aula, para os sextos anos, após a retomada das aulas presenciais, na modalidade híbrida, em outubro de 2020.

A experiência nesse texto compartilhada foi realizada na Escola Francisco Oscar Karnal, na cidade de Lajeado. Esse município, de acordo com o último censo, apresenta 71.445 habitantes², até o dado momento. Conforme informações do site da prefeitura, houve 25.204 mil pessoas contaminadas com o vírus Sars-CoV-2, ou seja, em torno de 35% da população positivaram. Desse percentual, 0,34%³ evoluiu a óbito. Desse modo, o percentual de contaminados foi bastante elevado, e as aulas presenciais foram suspensas da última semana de março a outubro de 2020. Nós, professores, trabalhamos de modo remoto de março a setembro. No mês de outubro desse mesmo ano, fomos chamados para cumprir nossas horas de trabalho na escola, mesmo sem alunos.

Os responsáveis pelos alunos da escola analisada, situada na periferia da cidade de Lajeado, no Rio Grande do Sul, trabalham, em sua maioria, em fábricas do ramo alimentício. Assim, eles não pararam de trabalhar, apenas passaram a cumprir medidas sanitárias, como o distanciamento, o uso de máscara e a realização da higienização das mãos com mais frequência. As crianças menores, que frequentavam a educação infantil, passaram a ser cuidadas pelos irmãos, primos e vizinhos. Logo, ao invés de estudar, essas crianças maiores passaram a cuidar de outras crianças.

As aulas remotas eram planejadas, impressas e entregues, mensalmente, pela equipe diretiva, na porta da escola, aos alunos. Segundo a sistemática adotada, a cada mês os discentes, ao irem buscar as novas atividades, deveriam entregar as folhas do mês anterior para que fossem corrigidas por nós professores. Certamente, os meses em que mais houve alunos buscando o material foram aqueles nos quais, junto ao material didático, foram entregues alimentos. Desse modo, sentimos, naqueles momentos, que a fome havia chegado no lar de muitas famílias.

As “aulas” impressas, na maioria das vezes, voltavam em branco ou com pouquíssimas atividades feitas. Quando a equipe diretiva questionava o motivo da não realização das atividades, os discentes alegavam que não haviam entendido, não tinham para quem perguntar ou que não tinham tempo, pois estavam cuidando de irmãos, primos ou vizinhos menores. Assim, a desigualdade social mostrou suas raízes profundas. Ter aulas por plataformas como o *Google Meet*, assistir a vídeos do *Youtube*, mandar

2 Informação disponível no site <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/lajeado/panorama>.

3 Ao total, faleceram 242 pessoas.

mensagens para o *Whatsapp* dos professores, com o intuito de tirar dúvidas, mostrou-se ser um recurso para quem tinha condições, não para quem desejava ter.

Bezerra e Cabral, em um artigo intitulado de “Covid, afetos e a sala de aula digital”, reforçam a necessidade do acolhimento, no decorrer do texto as autoras relatam suas experiências no ensino superior mineiro e paraense, durante o período pandêmico, que o “novo normal” tratava-se de apenas mais um dos privilégios, “a pandemia evidenciou que não havia nada novo nessa verdadeira necropolítica que rege a sociedade brasileira”. (CABRAL, BEZERRA, 2022, *apud* MBEMBE, 2018a).

Essa percepção da realidade tem base em problemas apontados por Bezerra e Cabral (2022, p. 149) ao longo do texto, como a situação dos discentes em situação de vulnerabilidade, os quais “se viram frente a um perverso desafio de cursar uma graduação, ou pós-graduação, oferecida de forma remota e que pressupõe o acesso à conexão de internet de qualidade, a posse de um computador em bom estado e outros acessórios (fones de ouvido, câmeras, etc.)”.

Durante o contexto pandêmico, determinadas universidades criaram alguns mecanismos de apoio aos estudantes. Na UFPA, a título de exemplo, foi criado um edital de “apoio à inclusão digital, que previa o fornecimento de pacote de dados móveis e a aquisição de equipamento (notebook, tablet, etc.)” (CABRAL, BEZERRA, 2022, p. 149). Todavia, esses editais não conseguiam abranger a totalidade dos alunos. Além disso, havia o fato de que muitos estudantes, diante da situação de demissões de familiares e de recrudescimento da inflação, viram-se obrigados a evadir ou a trancar suas matrículas para trabalharem e ajudarem na renda familiar.

Na rede de educação de Lajeado, a modalidade híbrida, no ensino fundamental, funcionou da seguinte forma: as turmas foram divididas em dois grupos, e cada semana um grupo tinha aula, ou seja, cada grupo tinha duas semanas de aula mensais. Precisávamos, mais do que nunca, fazer uma sondagem sobre o nível de raciocínio, de escrita, de oralidade e de conhecimentos prévios dos alunos. Por isso, o relato de experiência, baseado na aplicação do plano de aula, neste artigo relatado, teve início com a sondagem por meio da proposição de problemas, com espaço para diálogo e com estímulo à criatividade.

Nas primeiras aulas presenciais, buscamos retomar os conteúdos que tinham sido trabalhados nos materiais impressos entregues durante o período remoto. Foram quatro períodos destinados a esse fim. Posteriormente, passamos a executar o plano que envolvia o reconhecimento da importância do patrimônio arqueológico e o conhecimento das técnicas, ferramentas e modificações da paisagem realizadas pelos povos pré-coloniais. Para essa parte do conteúdo, foram reservados mais oito períodos de aula. A explicação e os relatos dessa experiência são desenvolvidos nos subtítulos a seguir.

CRUZANDO EXPERIÊNCIAS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para o sexto ano do Ensino Fundamental, apresenta, como uma das habilidades: “(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas (BRASIL, 2018, p. 421).”

A partir da experiência como professora, já há cinco anos ministrando aulas para o sexto ano, sei que é difícil explicar períodos tão longínquos aos alunos, como os que viviam as civilizações

pretéritas⁴, apenas com os recursos didáticos básicos, como livro, caderno e quadro⁵. Essa situação, em 2020, ficou ainda mais complicada, pois foram mais de oito meses de aulas remotas, durante os quais, como já salientamos, os alunos, por diversos motivos, mas principalmente por se tratarem de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, não realizaram as atividades propostas.

Nossa maior preocupação após o retorno era a de criar um espaço de acolhimento e aprendizagem que não fosse pesado e acabasse fazendo os alunos evadirem, visto que os níveis de evasão já estavam altos em nossa escola. Foi com o objetivo de acolher, ensinar e incluir que pensamos as atividades que relatamos neste artigo.

Tanto as aulas remotas quanto as híbridas tiveram de ser adaptadas no decorrer dos meses. Nesse contexto, erros e acertos foram partes inevitáveis do processo. No ensino superior, Mariana Cabral, professora da UFMG, relatou que, no início dos encontros remotos, notou:

[...] a dificuldade de interação da turma, com os atrasos característicos na transmissão on-line entre os diversos aparelhos. Foi necessário me reprogramar para dar mais tempo de reação à turma, além de manter atenção sobre interações por escrito, pela ferramenta de bate-papo da plataforma (CABRAL; BEZERRA, 2022, p. 145).

Considerando essas dificuldades, a professora passou a produzir suas aulas em “pequenos blocos de conteúdo, para, então, provocar a turma sobre questões, dúvidas e seus entendimentos sobre a matéria” (*Idem*). Com essa mudança, Cabral afirma que conseguiu aumentar o engajamento da sua turma nas discussões.

Outra dificuldade encontrada, por Cabral e Bezerra, foi a de abordar os conteúdos de arqueologia em um ambiente totalmente virtual, durante um período em que laboratórios e museus estavam fechados. Como levar, para sala de aula virtual, a materialidade da disciplina? A saída encontrada foi realizar sessões de documentários atuais sobre arqueologia. Cabral pontua que um documentário “não equivale a entrar no laboratório de pesquisa, a manipular peças arqueológicas, a visitar espaços (sítios ou exposições), mas contribui para alimentar a imaginação sobre o universo de trabalho da arqueologia.” (2022, p. 146)

Márcia Bezerra, também autora do artigo e professora da Universidade Federal do Pará, reporta a necessidade de “que as pessoas discentes tenham uma experiência visual com o repertório material da arqueologia. Isso é ainda mais necessário quando a turma não é formada por estudantes de arqueologia.” (*Idem*, p. 148). Para tentar transpor essa barreira ou, pelo menos, tornar as aulas mais próximas da realidade dos alunos, Bezerra relata que, em suas aulas, sempre que possível, buscava “estabelecer uma relação dos conteúdos com a realidade da vida na pandemia, com o papel da educação, da universidade, do curso o qual escolheram e seu papel na transformação do mundo.” (*Idem*, p. 150)

As dificuldades com as quais Cabral e Bezerra se depararam, igualmente, foram sentidas por nós, professores do sexto ano, em especial, no que se refere à transposição do conteúdo para o modo remoto. Contudo, no caso exposto neste texto, os alunos do sexto ano nunca tinham ouvido falar em

4 Iremos chamar esses povos de povos pretéritos, de acordo com a nomenclatura utilizada pela Souza (2018).

5 Ao planejar a experiência relatada nesse texto também consideramos os alunos com classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados com a saúde – CID. Esses necessitam e têm direito à adaptação curricular. No total, tínhamos oito alunos que necessitavam de flexibilização ou adaptação curricular. As terminalidades variavam bastante, como: inteligência limítrofe, síndrome de processamento auditivo, transtorno opositivo desafiador, transtorno do espectro autista e transtorno do déficit de atenção com hiperatividade.

período pré-colonial nem em povos pretéritos. Isso se deu em função de algumas habilidades de história do quinto não terem sido trabalhadas. Obviamente, não estamos afirmando que os educandos eram tábulas rasas, mas sim que desconheciam o universo que foi abordado e, no modo remoto, isso dificultou ainda mais as aulas, já que, sem a possibilidade de utilização de videoaulas e de livros didáticos, não era possível ter nenhum tipo de aprofundamento teórico no material elaborado e enviado aos alunos.

Assim, os planos de aula eram os mais básicos possíveis e, mesmo assim, em vários casos, voltavam em branco. Portanto, ao retornar à escola, mesmo que fosse em um regime híbrido, foi necessário resgatar algumas habilidades, tentar expressar a importância da cultura material dos povos pretéritos. De acordo com o Guia de Educação Patrimonial, “a Educação Patrimonial é um instrumento de alfabetização cultural” (HORTA, GRUNBERG, MONTEIRO, 1999, p. 4). Esse tipo de metodologia “pode ser aplicada a qualquer evidência material ou manifestação da cultura,” que seja uma expressão “resultante da relação entre os indivíduos e seu meio ambiente,” (HORTA, GRUNBERG, MONTEIRO, 1999, p. 4). Esse tipo de educação tem o intuito de criar situações de aprendizagem “sobre o processo cultural e seus produtos e manifestações, que despertem nos alunos o interesse em resolver questões significativas para sua própria vida, pessoal e coletiva” (*Idem*).

Guiados por esse pressuposto da educação patrimonial e diante da leitura do sintético livro chamado “História e Didática”, deparamo-nos com a seguinte indagação: “como ajudar um aluno a possuir memória útil e mais significativa para uma aprendizagem histórica significativa?” (SELBACH; *et al.*, 2010, p. 32). Essa pergunta é complexa e, para responder a ela, foram elencados, em tópicos, elementos necessários para uma aprendizagem significativa. Dentre esses elementos, destacamos a necessidade de ligar as descobertas às emoções:

Na vida, lembramo-nos sempre de tudo que, bem ou mal, nos emocionou. Por isso, o professor ajuda muito quando sugere que seus alunos associem temas estudados a emoções vividas [...]. Quando os alunos aprendem a construir essas associações e agregam, aos temas que estudam, breves momentos de tristeza e de alegria, de saudade e de encantamento estão em verdade ativando suas memórias e, dessa forma retraindo de forma mais implícita os saberes escolares e as ideias-âncora que querem e precisam lembrar. (SELBACH *et al.*, 2010, p. 32)

Nesse sentido, recorremos a Edgar Morin, o qual, em sua clássica obra “Os sete saberes necessários para a educação do futuro”, observa que a educação deve favorecer a aptidão natural que temos de formular e de resolver problemas, bem como estimular o uso total do que esse estudioso concebe como “inteligência geral”. Além disso, o referido autor salienta que esse emprego total da inteligência geral exige o “livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida de despertar” (MORIN, 2011, p. 37).

Desse modo, quando planejamos as aulas e as habilidades que almejamos que os discentes alcançassem, pensamos na dificuldade de compreensão dos alunos em relação ao passado pré-colonial, tão distante e diferente de tudo que eles vivenciaram e vivenciam. Também, ponderamos sobre a energia e a curiosidade pulsante que, geralmente, demonstram os educandos dos sextos anos. Assim, conscientes da importância do envolvimento do aprendizado com as emoções e da importância de estimular a curiosidade dos alunos, elaboramos um plano de aula que partia e explorava a curiosidade e os conhecimentos prévios dos estudantes em questão.

Nesse viés, convém frisar que nenhuma criança/adolescente se constitui em/como uma tábula rasa. Para mais, há muito tempo, a escola deixou de ser, como acreditava-se a algumas décadas atrás, o único espaço de aprendizagem. Todo educando leva consigo suas experiências, e isso jamais deve ser descartado em sala de aula. Piaget (1974), por meio de suas pesquisas sobre a forma como aprendemos, pontua que nenhuma aprendizagem parte do zero. Fernando Becker, claramente em alusão aos estudos de Piaget, da mesma maneira, observa que “não existe ação pura que transforma diretamente, sem passar pelo objeto, o mundo do sujeito, como quer o idealismo. Uma ação humana sempre tem duas dimensões: de transformação do objeto (assimilação) e de transformação do próprio sujeito (acomodação)” (2012, p. 39).

Nossa ideia inicial era a de trabalhar com réplicas de materiais líticos, mas tínhamos um problema: onde consegui-las? A universidade local, Univates, oferece uma oficina denominada “Dia do arqueólogo”. Por meio intermédio dessa, os educandos do curso de história vão até as escolas, fazem uma simulação de escavação com os alunos e confeccionam cerâmicas utilizando o método de rolagem. Contudo, nossa escola não tinha a estrutura necessária exigida pelos aplicadores da oficina.

Projetos inspiradores, como a da oficina promovida pelo curso de história da Univates, também são feitos em outras instituições de ensino superior. Na Universidade Federal do Amapá, *campus* Marco Zero, existe um sítio arqueológico. Entretanto, esse é pouco conhecido, até mesmo, pela população local. Em vista disso, foi criado o projeto de extensão “Arqueologia e Educação Patrimonial: construindo experiências a partir da Universidade Federal do Amapá, *campus* Marco Zero”. O público-alvo deste foi o segmento do turismo e três escolas da rede pública de Macapá. Quatro alunos envolvidos no projeto escreveram um artigo para a revista “Cadernos do Lepaarq”, no qual relatam a experiência da aplicação do projeto (LIMA, GAMBIM JÚNIOR, BARBOSA, BARROS, 2021).

Focamos nossa leitura, a respeito das atividades direcionada às escolas, no que pensam os autores que seguem:

Para os alunos, foram planejadas oito oficinas educativas, tais como “Força arqueológica”, “Dos cacos às memórias: ferramenta pedagógica na educação patrimonial”, “Arqueólogo do futuro” e “Fabricação de objetos de argila”, além da realização de atividades com desenhos de expressões culturais, “sítio escola”, caderninho “Conhecendo a arqueologia” e exposição fotográfica das ações educativas.” (LIMA, GAMBIM JÚNIOR, BARBOSA, BARROS, 2021, p. 309)

Duas das atividades propostas, no projeto, aproximavam-se do que desejávamos fazer com as turmas de sexto ano da escola FOK. A oficina “sítio escola”, basicamente era a realização de uma escavação simulada, “onde foram escolhidas áreas dos pátios das escolas e estabelecidas malhas com quadras de dois a seis metros quadrados, devidamente limpas, escavadas, e preenchidas com réplicas arqueológicas e terra.” Por meio dessas atividades, os professores explicavam os procedimentos realizados pelos arqueólogos, tais como: escavação, coleta e acondicionamento. “Após a escavação, os objetos com a indicação de procedência foram levados para sala de aula, remontados, desenhados, investigados e interpretados.” (*Idem*, p. 310-311)

A oficina de produção de cerâmica, chamada “Fabricação de objetos de argila”, chamou nossa atenção, visto que nunca havíamos pensando na possibilidade de os alunos fazerem “objetos com que se sentissem à vontade, ou o que mais gostaram nas atividades de que participaram”, ou seja, não

havia a exigência de reproduzir algum artefato previamente escolhido, a criação era livre. Porém, se algum discente tivesse interesse em fazer algum trabalho baseado nas produções dos povos pretéritos, poderia fazer, uma vez que disponibilizaríamos “inclusive réplicas arqueológicas para quem quisesse se inspirar” (LIMA, GAMBIM JÚNIOR, BARBOSA, BARROS, 2021, p. 311).

Outro exemplo de projeto de educação patrimonial da área de arqueologia surgiu de um projeto aplicado pelos discentes membros do PET, do curso de Arqueologia da Universidade Federal do Vale do São Francisco. Por meio da abordagem da cultura material dos povos pretéritos, o grupo trabalhou a educação patrimonial nas escolas de São Raimundo Nonato. O objetivo dos petianos foi o de “levar a temática do patrimônio e da arqueologia para as escolas públicas de São Raimundo Nonato e municípios do entorno, construindo uma relação pedagógica aprofundada, capaz de explorar os diferentes caminhos que tais debates ensejam” (CARVALHO, COSTA, CASTRO, 2022, p. 78).

Ainda que as oficinas não tratassem, especificamente, sobre escavação de réplicas de materiais líticos, os relatos dessas experiências nos trouxeram outras ideias para serem aplicadas no planejamento das aulas do sexto, no ano de 2022, tais como o jogo do labirinto, o qual tem, como intuito: “ajudar a desconstruir tais estereótipos e trabalhar junto às crianças uma definição mais apropriada do trabalho do arqueólogo” (*Idem*, 2020, p. 83).

Por fim, os petianos realizaram uma oficina do objeto afetivo, na qual os discentes deveriam levar, para a escola, um objeto que tivesse um valor sentimental ou que tenha feito parte da sua história, a ideia central foi a de “perceber como os alunos tinham atribuído um valor sentimental aos objetos, e que a mesma determinação de proteger e resguardar tais itens de qualquer mal, deveria ser atribuída aos objetos arqueológicos, que também são únicos, inegociáveis e não renováveis” (*Idem*, 2020, p. 86).

A leitura dos textos, nessa escrita citados, foram feitas em momentos diferentes. Dessa forma, alguns autores já conhecidos na época da faculdade foram relidos; outros, por sua vez, foram lidos pela primeira vez para elaboração do plano de aula. Por fim, após a aplicação das aulas, seguimos buscando conhecimento sobre o assunto. Isso foi feito para que, nos anos seguintes, tenhamos adaptações e novidades. Afinal, “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 2011, p. 30-31).

A PRÁXIS

Na cidade de Lajeado, desconhecemos um tipo de patrimônio arqueológico possível de ser visitado por escolas. Além disso, como já mencionado, não tínhamos estruturas para receber a oficina oferecida pela universidade local. A esperança era encontrar alguém que comercializasse réplicas na internet. Nessa busca, descobrimos o site da empresa Terra Brasilis Didáticos⁶, uma empresa especializada na produção de réplicas para fins didáticos. Os preços não eram acessíveis. Apesar disso, nossa intenção era comprá-las, já que se tratava de um material durável e extremamente rico para ser empregado como alternativa didática durante as aulas⁷.

6 Os kits de réplicas estão disponíveis nesse site: <https://terrabilisdidaticos.com.br/>. A autora deste artigo adquiriu alguns produtos do site para dar seguimentos aos planejamentos do ano de 2022.

7 Em 2022, o kit didático de pré-história, oferecido no site, foi comprado pela autora.

Para nossa surpresa e, de certo modo, sorte, na mesma semana em que estávamos pesquisando o material para aula, uma professora que lecionava para o 4º ano do Ensino Fundamental, chegou à escola com uma caixa com algumas réplicas de materiais líticos. Então, perguntei por que ela estava com aquele material e de quem era. Ela explicou que era de uma professora aposentada, a qual havia emprestado para que ela mostrasse aos alunos da sua turma. Então, pedimos emprestados a ela. Com o material em mãos, planejamos as aulas, que são descritas na Tabela 1 que segue.

Tabela 1– Organização das etapas e o tempo de duração de cada atividade proposta

Etapas	Tempo de duração
Planos de aulas remotas sobre povos pretéritos	
Abordagens por meio de textos e perguntas a respeito das populações pretéritas e sobre o período pré-colonial.	O material enviado equivalia a 8 horas/aula.
Plano de aulas híbridas	
Fontes históricas e Patrimônio histórico	2 períodos (retomada e sondagem a respeito do objeto do conhecimento trabalhado nos planos das aulas remotas).
Patrimônio histórico	2 períodos (patrimônio histórico de Lajeado).
Patrimônio arqueológico	2 períodos
Divisão dos grupos e escavação no pátio da escola	
Observação e criação de hipóteses	2 períodos Essa aula foi baseada nos postulados básicos para observação de um objeto. Foi realizada de acordo com o Guia de Educação Patrimonial: - ASPECTOS FÍSICOS - O que parece ser este objeto? - CONSTRUÇÃO - Como foi feito? - FUNÇÃO - Para que foi feito?
Aula expositiva sobre o período pré-colonial	2 períodos
Pintando a história	2 períodos

A primeira parte do plano de aulas híbridas consistiu em – após as aulas dialógicas sobre as formas de contar e registrar o tempo; os calendários, as fontes históricas; a importância da preservação dessas, as formas de datação e o patrimônio histórico – dividir a turma em grupos⁸ e solicitar que cada grupo escavasse a área demarcada⁹. Com esse intento, os alunos empregaram pincéis. Após todos os grupos participarem da escavação, levamos os achados para sala de aula e nela os grupos, nos minutos restantes, foram convidados a começarem a tentar identificar a utilização de suas peças, como elas

⁸ A “área demarcada” foi a caixa de areia da pracinha da escola.

⁹ Elaborado pelo programa de televisão “Fantástico” e, hoje, disponível no Youtube.

havam sido confeccionadas. Ainda, foi solicitada a elaboração de um croqui e, por fim, cada grupo apresentou suas hipóteses à turma.

A intenção, nesse momento, foi instigar os educandos, fazê-los visitar seus próprios conhecimentos e tentar ajudá-los a desvendarem aquela situação-problema. Dessa maneira, compreendemos que o dever de um professor é criar espaços de aprendizagem os quais provoque os sujeitos a agirem. Logo, concordamos com Becker quando esse autor afirma que: “A fonte de aprendizagem é a ação do sujeito, ou seja, o indivíduo aprende por força das ações que ele mesmo pratica [...]” (2012, p. 33). Seguindo a mesma linha de raciocínio, Simone Selbach *et al.* defendem que a partir dos avanços das pesquisas a respeito de como ocorrem as aprendizagens significativas, a tarefa de construir um ambiente escolar em que esse tipo de aprendizagem aconteça se transformou em uma preocupação. Todavia, para tal é importante estar nítida a ideia de que “os eixos de aprendizagem provêm do aluno”. Dessa forma, cabe ao professor conhecer os “processos e os meios para estimulá-lo” (SELBACH *et al.*, 2010, p. 17).

Nesse sentido, questionamos: de que adianta ensinar aos alunos somente as nomenclaturas e os conceitos que envolvam os povos pretéritos, sem que eles compreendam de que lugar foram obtidas as informações, quais as fontes históricas utilizadas para compreensão desse passado e a importância da preservação desse patrimônio.

Portanto, o ensino deve ter, como compromisso, o desenvolvimento dos discentes e, para isso, Becker elenca três postulados importantes: o primeiro é: “sondar a capacidade cognitiva do sujeito da aprendizagem como condição de qualquer prática docente e sondá-la por intermédio de práticas centradas na atividade discente” (2012, p. 42). Nossa proposta de dividir os educandos em grupos e deixá-los livres para imaginarem e formularem suas conclusões a respeito dos materiais escavados levou isso em consideração.

O segundo postulado elencado por Becker é: “instaurar a fala, no sentido das práticas de pesquisa e da pedagogia autogestionária de Piaget, ou da pedagogia da pergunta ou do diálogo de Freire” (*Idem*). Quando, no plano de aula, propomos que os grupos discutissem entre si e depois apresentassem suas hipóteses para o restante da turma, ancoramo-nos na concepção de Becker (2012), de que o diálogo é importante. Acreditamos que, sem esse espaço para discussões, voltamos ao tempo em que o professor era considerado o único detentor do saber, e os discentes eram apenas receptores do abordado nas aulas, sem conhecimento prévio algum. Além desse sustentáculo, também buscamos, em Freire, a ideia de que um educador, ao entrar em uma sala de aula, deve estar “aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que temos [sic] – a de ensinar e não de transmitir conhecimento” (FREIRE, 2011, p. 47).

Por fim, o último postulado de Becker dispõe acerca da necessidade de:

transformar radicalmente os meios de avaliação; esta deve ser compreendida como correção ou controle próprio do processo de equilíbrio; deve ter sempre presente que esse processo implica erro em todos os níveis. E por isso, a avaliação precisa ser entendida como prolongamento da equilíbrio, suprimindo-se dela o caráter punitivo que a escola lhe atribuiu (2012, p. 42).

A avaliação das atividades propostas foi realizada de modo contínuo e, entre os critérios de avaliação a serem considerados, estavam o interesse, o comprometimento e a cooperação com o grupo. Não poderíamos atribuir uma nota para as hipóteses, como poderíamos avaliar a criatividade? Ela é subjetiva. Ademais, não nos interessava se as hipóteses estariam certas ou erradas, o que nos interessava eram as discussões, as interações e o comprometimento dos grupos com a atividade.



Figura 1. Prática de escavação realizada pelos alunos do 6º ano.
Fonte: Arquivo pessoal da autora do texto.



Figura 2. Prática de escavação feita pelos alunos do 6º ano.
Fonte: Arquivo pessoal da autora do texto.



Figura 3. Prática de escavação realizada pelos alunos do 6º ano.
Fonte: Arquivo pessoal da autora do texto.



Figura 4. Prática de escavação feita pelos alunos do 6º ano.
Fonte: Arquivo pessoal da autora do texto.

A segunda parte do plano consistiu em utilizar mais duas aulas para que cada grupo discutisse e elaborasse hipóteses sobre o que eram aquelas peças e como haviam sido feitas. Ainda, eles foram orientados a elaborar um croqui. Isso foi solicitado com o intuito de que, ao desenhar, os alunos prestassem mais atenção nos detalhes das peças. Após 55 minutos de aula, ou seja, um período, os grupos foram convidados a apresentar, para a turma, suas hipóteses. Pontuamos que, em virtude da pandemia, esse planejamento foi dinamizado durante as aulas híbridas, ou seja, quando, em uma semana, uma turma vinha para a escola, enquanto a outra ficava em casa e assim vice-versa. Então, para concluir a proposta, foram necessárias várias semanas.



Figura 5. Análise das peças e elaboração das hipóteses.

Fonte: Arquivo pessoal da autora do texto.

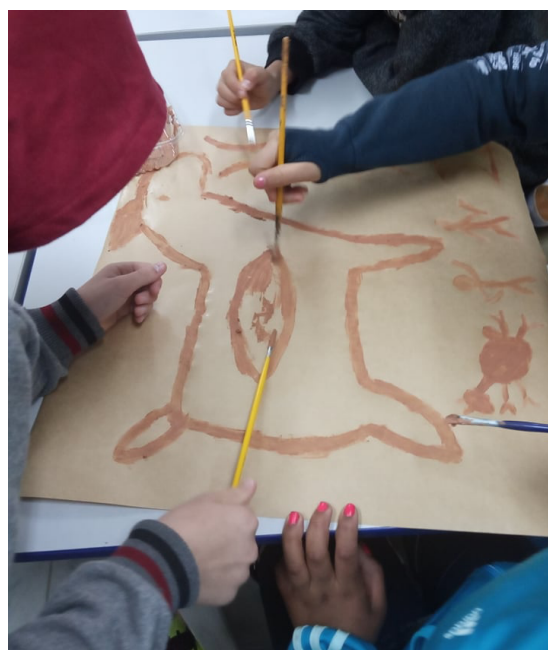
A terceira parte do plano seria a última, visto que a escavação já havia sido feita e as hipóteses sobre os materiais já haviam sido formuladas/apresentadas pelos grupos para o restante da turma. Então, resolvemos iniciar essa aula retomando as discussões a respeito das fontes históricas utilizadas para estudar o período pré-colonial. Também, revelamos aos discentes o que eram os artefatos escavados, para que servissem e como eram fabricados.

Dando seguimento, na mesma aula, abordamos a importância dos sambaquis, das pinturas rupestres e apresentamos um trecho de um vídeo chamado “O povo de Luiza”¹⁰. Com isso, foi possível reforçar a importância da preservação desse patrimônio. Além disso, projetando imagens do Parque Nacional da Serra da Capivara - Piauí, o qual, desde 1991, é considerado, pela Unesco, Patrimônio Mundial Cultural e Natural. Alguns alunos questionaram se eram crianças que tinham desenhado, pois eram “feios” aqueles desenhos. Essa pergunta foi inesperada, mas não hesitamos em responder.

¹⁰ Vídeo disponível no youtube, referenciado no final do texto.

Dissemos aos discentes que hoje temos muitas tecnologias, o que torna o registro mais fácil, mas que, naquela época, as ferramentas e as tintas eram mais rudimentares e, por isso, não havia a exatidão de desenho como os grafites atuais.

Após o fim daquele dia, ficamos reflexivos acerca daquela situação. Pensávamos em como fazer a turma compreender as dificuldades enfrentadas por aqueles agrupamentos de humanos. Desse modo, na aula seguinte, levamos, para a sala de aula, papel pardo, argila e os pincéis utilizados nas escavações (obviamente, após passarem por uma limpeza). Feito isso, solicitamos aos educandos que se reunissem nos grupos e tentassem desenhar qualquer coisa naquelas folhas, utilizando, como tinta, a argila molhada e, como ferramenta, o pincel ou os dedos. Esse momento foi bastante divertido. Alguns alunos tentaram imitar as pinturas rupestres mostradas em aula; outros fizeram grafismos; já outros desenharam figuras aleatórias. Foi possível observar que todos, de alguma forma, notaram como era uma tarefa difícil desenhar com aquelas ferramentas e tinturas.



Figuras 6, 7, 8 e 9. Aula de prática das pinturas rupestres.

Fonte: Arquivo pessoal da autora do texto.

A elaboração de objetos de cerâmica teve que ser suspensa, visto que, considerando que a maioria das turmas eram formadas por alunos em situação de vulnerabilidade, não teria cabimento solicitarmos a compra de argila. Além disso, a escola não dispunha de tal material. Em vista disso, resolvemos não propor a realização dos objetos em cerâmica para não onerar ainda mais as famílias dos alunos.

CONCLUSÃO

Conforme apresentamos no início do artigo, a BNCC prevê, como habilidade, na área de história, a “modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas” (BRASIL, 2017, p. 421). Esse documento, igualmente, destaca a importância da preservação do patrimônio histórico.

Fazendo um comparativo com os outros anos, em que planejávamos as aulas partindo da leitura do livro didático, de vídeos e discussões, notamos que, após a experiência prática de escavação, criação de hipóteses e apresentação para turma, os educandos passaram a apresentar atitudes mais propositivas e questionadoras em sala de aula. A título de exemplo, em um dado momento, houve uma discussão sobre as ações dos povos pretéritos no meio em que viviam. Então, um dos grupos afirmou que essas populações não desmatavam, não poluíam, que elas utilizavam a natureza ao seu favor.

Além disso, os alunos trouxeram problemas da cidade de Lajeado, como as enchentes vividas pela comunidade, as quais têm, como um dos motivos, o desbarrancamento do Rio Taquari, que corta a cidade de Lajeado. Interessante foi perceber que mesmo os alunos incluídos, os quais, frequentemente, mostravam-se retraídos, passaram a conversar com os colegas, emitiram suas opiniões a respeito das hipóteses criadas a partir dos objetos escavados, ou seja, houve envolvimento de todos os alunos nas atividades propostas.

A materialidade trazida pelas réplicas de líticos ajudou muito para que os alunos conseguissem chegar ao nível de abstração necessário para compreenderem a vida dessas populações e as transformações que foram ocorrendo, no meio ambiente, até se chegar ao que temos hoje. Era nítido, em seus rostos, mesmo com máscaras, o entusiasmo e a curiosidade diante daquelas peças. Em 2020, eu não saberia dizer o que havia ficado em termos de aprendizagem, para os alunos, pois foi um ano difícil. Quando nossas atividades referentes ao tema em questão foram concluídas, o ano letivo também já estava terminando. Dessa maneira, foi difícil mencionar o alcance que teve essa prática. Em um de seus artigos, Leandro Surya explica que as “frustrações envolvendo um retorno próximo às atividades presenciais podem ser analisados sob esta ótica, segundo a qual nenhum ser humano é totalmente desmotivado; ninguém, no fundo, deseja o seu próprio fracasso” (2017, p. 223). Assim, por mais que as respostas a determinados estímulos possam demorar, ainda mais após um período conturbado de aulas remotas, de alguma forma, as atividades propostas podem, sim, atingir os alunos.

Dois anos após a experiência relatada neste texto, ainda somos professores dos mesmos alunos e podemos afirmar que essa prática foi bastante significativa e proveitosa para eles. É possível acreditar nisso, primeiro, porque eles sempre lembram do dia que escavamos no pátio da escola. Esse ano, enquanto era

feita a contagem e busca pelos livros da biblioteca¹¹, que estavam perdidos, a bibliotecária e eu, autora do artigo, pedimos para que os discentes dessem uma olhada em casa, pois alguns livros não haviam sido entregues desde 2019, visto que os anos de 2020 e 2021 foram conturbados pela pandemia. Nesse momento, um aluno falou: “eu lembro quando voltamos a ter aulas presenciais, tu fez aquela atividade dos povos antigos de cavar aquelas coisas lá no pátio, aquilo foi legal!”. Ao relatar isso, os outros colegas passaram a complementar a memória e reafirmar a importância que teve aquela atividade.

Outra situação ocorreu quando uma professora de ciências deu uma palestra sobre o Rio Taquari, rio da região, considerado patrimônio natural. Após a palestrante afirmar isso, um aluno disse: “igual as pedras que a *sora* de história nos mostrou, não pode estragar, nem vender.” Embora, em suas falas, os termos corretos não sejam utilizados, concordamos com Leandro Surya ao pontuar que “não se deve trabalhar apenas com a memorização, pois a maioria dos discentes simplesmente esquecem os conceitos após a aula. Em vez disso, sugere o aprendizado motivado efetivamente na prática” (2020, *apud* Glasser, 2021).

Portanto, são essas lembranças que eles retomam que nos fazem acreditar que a experiência de utilização das réplicas de materiais líticos foi, de modo geral, significativa e importante para alfabetização cultural dos alunos e alunas envolvidas.

Concordamos com Freire quando ele defende que “Não há docência sem discência. [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (2011, p. 25). Acreditamos em um processo de ensino e aprendizagem dialógico, em que não existe um professor acabado, pronto, perfeito, que sabe tudo. Logo, estamos em constante aprendizagem e construção. Por muito tempo, pensamos que a melhor forma de iniciar o estudo do período da pré-escrita era mostrando imagens e vídeos. Todavia, após as experiências com a escavação de réplicas, percebemos que existe uma forma mais eficiente e divertida de iniciar o estudo de um objeto do conhecimento tão distante e abstrato para alunos do sexto ano.

Para encerrar, é preciso destacarmos que não existem receitas prontas no ato da docência. Desse modo, o que deu certo em um ano, com uma turma, talvez não dê com outra ou, ainda, é possível alcançar um resultado totalmente diferente do esperado dependendo da turma. Enquanto educadores, necessitamos estar em constante atualização, reinventando nossas práticas e assumindo que somos seres inacabados e em constante metamorfose. Não precisamos ter medo de arriscar. Durante as aulas, se o planejamento não deu certo ou não saiu conforme esperávamos, tudo bem, o erro também é uma forma de aprendizagem.

11 A última contagem de livros havia sido feita em 2019.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Penso, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018

CABRAL, Mariana; BEZERRA, Marcia. Covid e a sala de aula digital. *Revista de Arqueologia*, [S.l.], v. 35, n. 1, p. 13, 2022. Disponível em: <<https://revista.sabnet.org/ojs/index.php/sab/article/view/964>>. Acesso em: 13 de outubro. 2020.

CARVALHO, Anderson Wallecy Rodrigues; COSTA, Rodrigo Lessa; CASTRO, Márcia de Santana. O pet na escola: um roteiro de ações de educação patrimonial desenvolvido no âmbito do programa de educação tutorial no município de São Raimundo Nonato-PI. *Revista de Arqueologia Pública*, Campinas-SP, v. 14, n. 1, p. 75-95, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rap/article/view/8658855>>. Acesso em: 13 de outubro. 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HORTA, Maria de Lourdes Pereira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília: IPHAN; Museu Imperial, 1999.

LIMA, Jelly Juliane Souza de; GAMBIM JÚNIOR, Avelino; BARBOSA, Carlos Eduardo Santos; BARROS, Letícia Pinheiro. Projeto “Arqueologia e Educação Patrimonial: construindo experiências a partir da Universidade Federal do Amapá, *campus* Marco Zero” – atividades referentes aos anos de 2018-2019. *Cadernos do Lepaarq*, v. XVIII, n.36, p. 303-315, Jul-Dez. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/lepaarq/article/view/21201>>. Acesso em: 13 de outubro. 2020.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2011.

PROFA MARCIA JACINTO. A Jornada da Vida - Luzia. YouTube, 18 nov. 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LCgZXagFS6Q&t=1s>>. Acesso em: 18/12/2022.

SELBACH, Simone *et al.* *História e Didática*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

SURYA, Leandro. O ensino de Arqueologia no mundo pós-pandemia: possibilidade e aproximações com a pedagogia contemporânea. *Tessituras: Revista de Antropologia e Arqueologia*, v. 8, n. 1, p. 220-226, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/tessituras/article/view/18943>>. Acesso em: 13 de outubro. 2020.

SOUZA, Luana da Silva de. *Um estudo sobre a memória técnica de grupos humanos do holoceno: por meio da variabilidade técnica da cultura material lítica, dos sítios arqueológicos castração e usina localizados em Uruguaiana - RS*. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Maria, 2018.