A ARQUEOLOGIA PEDAGÓGICA EM TRÊS ETAPAS: A DINÂMICA DE INVESTIGAÇÃO E EDUCAÇÃO PRÉ-COLONIAL NA SALA DE AULA

Giovanna Guedes Angioletto, Samuel Leite Lemes, Ana Enedi Prince, Roberto Gomes Monção Junior.

Universidade do Vale do Paraíba/Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento, Avenida Shishima Hifumi, 2911, Urbanova - 12244-000 - São José dos Campos-SP, Brasil, angiolettogiovanna@gmail.com, samuelleitelemes1727@gmail.com.

Resumo

Este trabalho apresenta os resultados de uma oficina de arqueologia realizada para turmas multisseriadas do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), que se utilizou de metodologia ativa em busca despertar o interesse do estudante na arqueologia de forma prática e leve. A atividade desenvolvida demonstra de forma material que é possível tornar o ensino da arqueologia lúdico, divertido, completo e tudo isso ainda dentro de sala de aula, com conteúdos sérios, mas sem ser pedante. O artigo e a atividade descrita nele também buscam trazer reflexões e mudanças de paradigmas sobre os povos indígenas no período pré-colonial na visão popular.

Palavras-chave: Arqueologia. Educação. PIBID. Atividade prática.

Área do Conhecimento: (Consulte área e subárea em que o trabalho será enviado no endereço https://www.univap.br/inic/areas_conhecimento.php).

Introdução

No Brasil não existe nenhuma lei que torne obrigatório o ensino da arqueologia no ensino básico, em linhas gerais, o tema da arqueologia surge integrado no currículo de história e outras matérias como artes e geografia, mas apenas como um complemento, e não como o foco do estudo.

Na busca por desmistificar o saber arqueológico e seu campo de atuação, a aula descrita no presente artigo buscou responder de forma prática aos alunos como é o funcionamento de um sítio arqueológico, quais exatamente são as atividades realizadas por um arqueólogo, e como são feitas as análises das peças encontradas em campo. Toda a dinâmica da oficina realizada consistia em uma atividade prática em duas etapas, uma envolvendo uma dinâmica de escavação simulada em caixa de areia, onde os alunos puderam retirar fragmentos de cerâmica e registros líticos, e uma segunda etapa envolvendo limpeza, catalogação, agrupamento das peças, registros, análises do material e remontagem.

A proposta da oficina também se pauta na lei n. 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino de história e cultura indígena em todo território nacional. A aula se pauta em arqueologia em geral, mas também trabalha com arqueologia indigena e por meio dela se encaixa no eixo temático trabalhado pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no segundo semestre de 2026.

Além de tratar do tema da arqueologia de forma prática e ampla, a proposta da atividade também passa pela temática da arqueologia indígena e seu papel na construção do conhecimento sobre os povos originários brasileiros no período pré-colonial. Tanto a atividade quanto o artigo buscam demonstrar a importância de ressaltar o papel da arqueologia no reavivamento da cultura indigena e seu legado, trazendo uma narrativa sobre os povos originários que não seja marcada pela violência do colonialismo.

Morais (1999) afirma que “A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade que têm orientado a investigação no Paranapanema são, em si, uma aplicação holística, pois refletem a intenção de construir pontes sobre as fronteiras disciplinares, bem como entre as disciplinas e a tradição”. Tendo

em vista a fala do autor, trabalhar com a arqueologia de forma prática em sala de aula permite uma transdisciplinaridade muito interessante no processo educativo, permitindo que os alunos formem pontes entre o conhecimento histórico, arqueológico, artístico, além de fomentar o conhecimento sobre povos originários e como conhecê-los como parte atuante do processo histórico e detentores de saberes e não apenas como selvagens incivilizados, possuidores de muito material de análise a parte do contato com o colonizador.

Metodologia

A Oficina de Arqueologia em Três Etapas, a transição da teoria sobre o patrimônio pré-colonial para a prática investigativa materializou-se na Oficina de Arqueologia. Longe de uma abordagem puramente tecnicista, a atividade fundamentou-se na arqueologia pedagógica de Samia (2021), operando como uma práxis educativa voltada à autonomia e à compreensão das relações humanas e ancestralidades. À luz da alfabetização cultural proposta por Horta, Grunberg, Monteiro (1999), a proposta capacitou os estudantes a lerem o território a partir de seus vestígios materiais. Além disso, a dinâmica alinhou-se à educação libertadora de Paulo Freire (2013) o artefato arqueológico funcionou como um "objeto codificado" que, através do diálogo e da problematização, foi progressivamente decodificado pelos discentes.

A atividade prática foi organizada rigorosamente em três etapas sequenciais:

Etapa 1: O Campo (Escavação Simulada)

Nesta primeira fase, a simulação ocorreu com um grupo homogêneo composto por 6 alunos, utilizando uma única grande caixa de areia adaptada para a atividade prática.

Setorização da Área de Escavação: A grande caixa de areia foi subdividida em 6 setores individuais, ficando cada aluno responsável pela investigação minuciosa de um setor específico.

Escavação e Registro Sistemático: Equipados com trinchas e pincéis, os alunos realizaram a remoção controlada das camadas de areia mimetizando o rigor do trabalho de campo. Cada estudante teve a responsabilidade de preencher fichas de registro de campo, identificando rigorosamente em qual setor específico encontrou cada artefato, além de anotar a profundidade e as características das peças.

Diversidade de Achados: No subsolo simulado, o grupo desenterrou diferentes categorias de vestígios intencionalmente dispostos:

Fragmentos cerâmicos de inspiração pré-colonial e reproduções de acompanhamentos fúnebres;

Registros cerâmicos de técnicas mais modernas (como pedaços de porcelanato) para propiciar o contraste histórico e tecnológico;

Registros líticos compostos por pedras de diversos tipos e cristais.

Etapa 2: O Laboratório (Análise e Classificação)

Após o resgate no campo, o grupo levou os materiais para o ambiente de laboratório para processamento técnico e interpretação crítica.

Triagem do Acervo: Os estudantes realizaram a separação sistemática entre o registro lítico (rochas e cristais) e o registro cerâmico.

Análise Formológica e Tecnológica: Sob mediação pedagógica, os alunos observaram os atributos estéticos e funcionais dos materiais, diferenciando:

Cerâmicas de barro com pinturas e engobo simulando os grafismos indígenas tradicionais;

Cerâmicas produzidas com técnicas e acabamentos industriais/modernos, como o porcelanato.

Estimativa Cronológico-Cultural: Com base nos estilos e técnicas de confecção observados, o grupo formulou hipóteses investigativas para estimar a época e a origem de cada tipologia. Esse processo atuou diretamente como a decodificação do objeto codificado (Freire, 2013), permitindo compreender as sobreposições históricas no subsolo.

Etapa 3: A Remontagem (Curadoria e Reconstituição)

A etapa final focou na reconstituição material e simbólica do patrimônio indígena resgatado.

Trabalho Curatorial: Os fragmentos de barro identificados como de origem ou representação indígena foram dispostos em bancadas para análise de encaixe e morfologia.
Reconstituição do Artefato: Através do raciocínio investigativo e do trabalho em equipe, os alunos analisaram as bordas e grafismos para remontar as cerâmicas ao estado mais aproximado de sua configuração original.
Síntese e Pertencimento: A reconstituição física dos objetos culminou no resgate da própria memória histórica. Ao devolverem a forma às peças fragmentadas, os estudantes atuaram como sujeitos ativos no processo de aprendizagem, integrando o rigor metodológico ao exercício de cidadania e ao respeito à ancestralidade.

Resultados

A dinâmica da oficina realizada em sala de aula envolveu poucos alunos, 6 no total e de idades variadas. Em primeiro momento, os estudantes foram todos instruídos sobre o funcionamento de uma escavação arqueológica, para que logo em seguida pudessem experimentar na prática o processo. Foi utilizada uma grande caixa de plástico com areia de construção dentro, dividida em 6 setores quadrados por barbantes, para que cada aluno pudesse ficar responsável por um setor, e dispostos de forma aleatória estavam peças de cerâmica que emulavam achados pré-coloniais, e também peças mais recentes. Os alunos receberam materiais como pás e pincéis para realizarem a escavação.

Figura 1 - Foto dos alunos realizando a escavação



Fonte: os autores (2026)

Depois de removerem todos os fragmentos da caixa, os alunos tiveram que realizar a limpeza das peças com pincéis, e em seguida foram instruídos a utilizar papel e caneta para fazer o levantamento da quantidade de peças encontradas por setor, que tipo de registro arqueológico era aquele, e finalmente uma socialização geral do grupo para a contagem de quantas peças ao total foram encontradas. Após os registros no papel, os alunos tiveram a liberdade de separar e agrupar todos os fragmentos conforme a similaridade, formando grupos diversos do que a olho nú pareciam fragmentos da mesma peça.

Depois de realizar a divisão por grupos, os alunos iniciaram a remontagem dos artefatos utilizando cola branca escolar. Das três peças divididas pela caixa em pedaços, apenas uma delas foi remontada com sucesso pelos estudantes. Durante a etapa da remontagem, houve uma socialização sobre possíveis interpretações das funções das cerâmicas e como os estudantes imaginavam seus formatos originais, onde eles puderam exercer a criatividade e criar hipóteses sobre o uso original das peças e suas características visuais antes da quebra.

Figura 2 - Foto de uma cerâmica reconstruída pelos alunos



Fonte: os autores (2026)

É importante ressaltar que durante todo o decorrer da realização da oficina diversos alunos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) acompanharam os alunos, dando instruções, ideias e auxiliando os estudantes, seja na parte prática ou na teórica. Os resultados da aula foram muito positivos, a recepção dos alunos a oficina foi entusiasmada desde o primeiro momento, e ao final dela, todos tiveram a oportunidade de entender e aprender na prática sobre o ofício do arqueólogo e o funcionamento de sítios arqueológicos, além de criarem uma noção do trabalho arqueológico pós-campo, e aspectos teóricos da prática.

Discussão

A transição do modelo passivo de ensino para a prática investigativa na Oficina de Arqueologia, que é estruturada nas etapas de Campo, Laboratório e Remontagem, consolida-se como um potente dispositivo pedagógico contra o apagamento e a romantização da história indígena brasileira. Mais do que reproduzir um procedimento metodológico, o manuseio dos fragmentos cerâmicos e das réplicas pelas crianças atua diretamente no resgate da memória coletiva e no reconhecimento de que o subsolo urbano abriga os vestígios de uma civilização fundante.

O ensino tradicional sobre as populações nativas tende a situá-las como figuras passivas de um passado remoto ou a retratá-las em taxonomias estáticas. Essa perspectiva perpétua o que Quijano (2000) conceitua como a colonialidade do poder e do saber: um padrão hegemônico eurocêntrico que hierarquizou as formas de conhecimento, desvalorizando os saberes não europeus e relegando as manifestações e tecnologias indígenas à categoria de folclore ou primitivismo.

A escavação simulada e o estudo detalhado das cerâmicas contestam diretamente essa lógica. Ao identificarem a complexidade das técnicas de fabricação, a rica variação de grafismos geométricos e o esmero empregado nas estruturas fúnebres, os alunos percebem a densidade cultural, científica e estética das populações pré-coloniais. Como defende Samia (2021), a arqueologia pedagógica recusa a visão do objeto como mera curiosidade morta, transformando a cultura material em um vetor de compreensão das relações humanas, das cosmovisões e da continuidade histórica.

Passado versus Ancestralidade: A Contribuição de Daniel Munduruku

Para fundamentar a construção de uma identidade decolonial na escola, a reflexão sobre o tempo e a memória encontra em Daniel Munduruku (2012) uma contribuição teórica essencial. Munduruku (2012), estabelece uma distinção conceitual crucial para a prática educativa: a diferença entre o conceito de passado e a vivência da ancestralidade. Enquanto a historiografia e a escola eurocêntricas

frequentemente tratam os povos indígenas como elementos pertencentes ao passado, percebidos como algo acabado, distante e petrificado nos livros, a perspectiva indígena vivencia a ancestralidade como um fluxo contínuo e vivo que habita o presente e projeta o futuro.

Ao participarem da oficina, as crianças não estão apenas manipulando cacos do passado, mas sim restabelecendo um elo pedagógico com a ancestralidade viva do território. A sobreposição entre os vestígios pré-coloniais e as cerâmicas modernas, a exemplo do porcelanato observado no laboratório, provoca os alunos a perceberem que as cidades contemporâneas se erguem sobre territórios tradicionalmente ocupados e ressignificados. Munduruku (2012) nos ensina que conhecer esses povos fundantes não é um exercício de saudosismo, mas uma premissa para que os estudantes reconheçam a matriz originária que sustenta a própria sociedade em que vivem.

Pertencimento, Alfabetização Cultural e Protagonismo Discente

A experiência prática capacita os educandos a realizarem a alfabetização cultural do espaço urbano, conforme os pressupostos de Horta, Grunberg, Monteiro (1999). O território deixa de ser compreendido apenas pela chave do desenvolvimento tecnológico e industrial contemporâneo para ser lido em sua profundidade histórica e humana.

Em consonância com a pedagogia de Freire (2013), a investigação minuciosa e a remontagem dos objetos codificados retiram os alunos da postura de espectadores passivos de narrativas prontas. Ao registrarem cada achado em seus respectivos setores e reconstruírem as formas originais das peças, as crianças assumem o papel de jovens investigadoras que desenterram a história local. Esse protagonismo fortalece o sentimento de pertença, a alteridade e o respeito à ancestralidade indígena, consolidando a sala de aula como um espaço legítimo de descolonização curricular e exercício da cidadania**.**

Conclusão

A proposta de intervenção pedagógica consubstanciada na oficina de arqueologia demonstrou que a transição da exposição teórica para a prática investigativa em três etapas (Campo, Laboratório e Remontagem) configura-se como uma estratégia metodológica potente para a promoção da decolonialidade no ambiente escolar. Ao vivenciarem a escavação simulada em setores individuais, a triagem do acervo lítico e cerâmico e a reconstrução física dos artefatos ao longo de duas aulas dedicadas, os estudantes deixaram de ser receptores passivos de narrativas prontas para assumirem o protagonismo na investigação e interpretação da história local.

A fundamentação teórica articulada ao longo do trabalho assegura que a atividade prática transcenda o caráter meramente lúdico ou recreativo. A arqueologia pedagógica de Samia (2021) e a alfabetização cultural proposta por Maria de Lourdes Horta, Grunberg, Monteiro (1999) oferecem os subsídios para que o fragmento material seja compreendido como um vetor de leitura do território, capacitando os alunos a humanizarem o espaço urbano e a lerem as sobreposições históricas sob o subsolo da cidade contemporânea.

Além disso, a integração dos referenciais de Paulo Freire (2013) e Daniel Munduruku (2012) confere profundidade crítica e reflexiva ao processo de ensino-aprendizagem. Ao tratar o objeto arqueológico como um elemento codificado a ser desvelado coletivamente, a oficina operacionaliza os princípios da pedagogia libertadora freiriana. Em paralelo, a distinção feita por Munduruku entre o passado petrificado e a ancestralidade vivo-presente permite romper com a lógica eurocêntrica e colonial descrita por Aníbal Quijano. Sob a ótica sociológica de Tomaz Tadeu da Silva, essa reconfiguração curricular contesta a produção do invisibilismo indígena no currículo tradicional, permitindo que a identidade e a cultura dos estudantes sejam reconstruídas a partir do reconhecimento das populações originárias como matriz fundante e ativa da sociedade brasileira.

Os resultados práticos da oficina atestaram o sucesso da proposta: o engajamento dos alunos, o feedback altamente positivo e a reconstituição bem-sucedida de uma peça cerâmica inteira

demonstraram a eficácia da metodologia. Conclui-se, portanto, que o resgate do patrimônio arqueológico regional por meio de didáticas ativas atua diretamente no fortalecimento da identidade, no sentimento de pertença e no respeito à alteridade. A Oficina de Arqueologia firma-se como uma práxis docente transformadora, viável e replicável, capaz de transformar a sala de aula em um espaço legítimo de descolonização curricular, resgate da ancestralidade e exercício consciente.

Referências

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias ativas para uma educação transformadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu; BEZERRA, Márcia. Arqueologia pública. São Paulo: Contexto, 2005.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. Guia básico de educação patrimonial. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

MORAIS, J.L. A Arqueologia e o fator geo. Rev. do Museu de Arqueologia e Etnologia, São Paulo, 9. 3 22, 1999.

MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990). São Paulo: Paulinas, 2012.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

SAMIA, Danielle. Arqueologia pedagógica: o patrimônio arqueológico como recurso didático na educação básica. São Paulo: Editora da Física, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

VASCONCELLOS, Camilo de Mello. Arqueologia e Educação Patrimonial: a experiência do MAE-USP no Ensino Fundamental. Revista de Arqueologia, v. 32, n. 2, p. 145-162, 2019.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), no Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação á Docência (PIBID).
E com o auxílio teórico da Mestra em Arqueologia pela USP (2006), Cláudia Moreira de Queiroz.