



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

JOÃO VICTOR VALOIS MAGNO

**APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA ATRAVÉS DO ENSINO
DE “PRÉ-HISTÓRIA”: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES**

RECIFE

2024

JOÃO VICTOR VALOIS MAGNO

**APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA ATRAVÉS DO ENSINO
DE “PRÉ-HISTÓRIA”: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Departamento de História da Universidade Federal
de Pernambuco como requisito para obtenção de
grau em licenciatura em História.

Orientador: Prof. Ricardo Pinto de Medeiros

RECIFE

2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Magno, João Victor Valois.

Aprendizagem histórica na Educação Básica através do ensino de "Pré-História": reflexões e possibilidades / João Victor Valois Magno. - Recife, 2024.
112 p. : il., tab.

Orientador(a): Ricardo Pinto de Medeiros

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, História - Licenciatura, 2024.

Inclui referências, anexos.

1. Aprendizagem histórica. 2. Pré-História. 3. Ensino de Pré-História. 4. Consciência Histórica. I. Medeiros, Ricardo Pinto de. (Orientação). II. Título.

370 CDD (22.ed.)

JOÃO VICTOR VALOIS MAGNO

APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA ATRAVÉS DO ENSINO DE
“PRÉ-HISTÓRIA”: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Departamento de História da Universidade Federal
de Pernambuco como requisito para obtenção de
grau em licenciatura em História.

Aprovado em: 25/10/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Ricardo Pinto de Medeiros (Orientador)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Arnaldo Martin Szlachta Junior (Examinador Interno)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Edilson Hely Silva (Examinador Interno)

Universidade Federal de Pernambuco

Para a pessoa que mais desejava me ver com diploma de Ensino Superior, e que não chegou a viver para tal, mas fez questão de me fazer prometer que me formaria. Descanse em paz.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por sempre terem me direcionado no caminho da educação e do ensino superior. Ambos mostraram que o amor pode ser expresso de várias formas. Vocês são meu maior alicerce. Sem vocês, nada seria possível.

Aos meus parentes, especialmente aqueles que sempre me deram apoio incondicional e sempre se preocuparam comigo. Tia Nena, Tio Júnior, Vovó Terezinha (descanse em paz), Tio Orlandinho, Mateus. Vocês são minha inspiração e minha fortaleza. Dedico essa conquista a vocês.

Aos amigos e colegas que me ajudaram demais nessa caminhada de mais de quatro anos de graduação. Ítalo, Danilo, Rilson, os amigos que fiz no LAHM (Rodrigo e Túlio), Gap Prepara (Higor, Lucas Arruda, Caio Eduardo, entre tantos outros), Projeto Rumo a Universidade (a EXCELENTE equipe de história formada por Luciano, Sandoval e Fred) e outros projetos que marcaram minha vida acadêmica e futuramente profissional. Conquistei muita coisa graças a vocês, sou muito grato.

Aos professores que serviram de apoio e inspiração: prof. André, que me fez enveredar pela área do ensino de história; prof. Francisco Soares (grande Chiquinho); que me revelou os primeiros encantos da arqueologia; prof. Arnaldo, pela bibliografia e as dúvidas que tirou quando foi preciso; prof. Antonio Alves, por me fazer entender que a História é muito mais do que teoria e metodologia, embora não deixem de ser importantes; prof. Isabel; por me mostrar como é possível unir teoria prof. Rômulo, pela sua interminável e encantadora experiência prática.

Entre os professores da graduação, deixo um abraço em especial para dois que foram fundamentais nesses momentos decisivos de fim de curso: prof. Edson, que me ajudou bastante no projeto de Residência Pedagógica e contribuiu para despertar meu interesse pela temática indígena e o prof. Ricardo Pinto, que aceitou o desafio de me orientar e esteve junto comigo nessa caminhada de mais de um ano, mesmo quando eu tomava seu precioso tempo (risos).

São tantas pessoas maravilhosas em minha vida que peço desculpas se acabei esquecendo de alguém.

RESUMO

O presente trabalho apresenta discussões sobre conceitos básicos da aprendizagem histórica contextualizados na temática do Ensino de “Pré-História”. Considerando a ausência de estudos que relacionam ambas as áreas, busca-se avaliar a possibilidade de se desenvolver metodologias de aula que permitam aos estudantes da Educação Básica ter contato com as complexidades ontológicas do conhecimento histórico através de tópicos relacionados à trajetória dos primeiros seres humanos. Para este fim, foi realizado um levantamento teórico que identificou as idéias sobre *consciência histórica*, *cultura histórica*, *literacia (letramento) histórica* e *empatia histórica* desenvolvidas por autores como Jörn Rüsen, Klaus Bergmann e Peter Lee como as bases das produções acadêmicas sobre Didática da História. Dentro do âmbito do ensino escolar, essas pesquisas se debruçam sobre o olhar dos alunos perante a Ciência Histórica e sua finalidade, sociedades e eventos de épocas anteriores e seu lugar na linha temporal da história humana, usando narrativas construídas acerca do passado para fundamentar a compreensão de si próprios e suas ações no presente. Contudo, essas ideias não são implementadas na temática da “Pré-História”, a qual recebe pouquíssima atenção em relação a outros períodos históricos no contexto do ensino de História. Considerando as potencialidades didáticas do tema, foram elaborados planos de aula para turmas do 6º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio, com base nas reflexões sobre como implementar os conceitos teóricos citados neste resumo nas aulas da Educação Básica. Avalia-se que além das possibilidades de planejamento e uso de vários recursos como jogos de *role-playing game* (RPG), visitas a museus ou sítios arqueológicos e leituras de artigos científicos, ocorrem também o desenvolvimento do pensamento lógico, da comunicação, da reflexão e da argumentação, a desmistificação de preconceitos, construção da alteridade perante o outro, sejam povos do passado ou no presente com características etnográficas distintas e compreensão das dinâmicas sociais e políticas nas situações vivenciadas pelos(as) alunos(as) como constructos dotados de historicidade e passíveis de transformações. Espera-se que as sugestões de propostas didáticas elaboradas contribuam para o ensino e aprendizagem de História dos alunos e para os(as) professores(as) dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Palavras-chaves: Aprendizagem histórica, Ensino de Pré-História; Consciência Histórica; Educação Básica

ABSTRACT

This paper presents discussions on basic concepts of historical learning contextualized in the theme of “Prehistory” Teaching. Considering the lack of studies that relate both areas, we seek to evaluate the possibility of developing classroom methodologies that allow students in Basic Education to have contact with the ontological complexities of historical knowledge through topics related to the trajectory of the first human beings. To this end, a theoretical survey was carried out that identified the ideas on historical consciousness, historical culture, historical literacy and historical empathy developed by authors such as Jörn Rüsen, Klaus Bergmann and Peter Lee as the basis of academic productions on History Didactics. Within the scope of school education, these studies focus on the perspective of students regarding Historical Science and its purpose, societies and events from previous eras and their place in the timeline of human history, using narratives constructed about the past to support their understanding of themselves and their actions in the present. However, these ideas are not implemented in the theme of “Prehistory”, which receives very little attention in relation to other historical periods in the context of History teaching. Considering the didactic potential of the theme, lesson plans were prepared for 6th grade classes in Elementary School and 1st year of High School, based on reflections on how to implement the theoretical concepts mentioned in this summary in Basic Education classes. It is assessed that in addition to the possibilities of planning and using various resources such as role-playing games (RPG), visits to museums or archaeological sites and reading of scientific articles, there is also the development of logical thinking, communication, reflection and argumentation, the demystification of prejudices, the construction of otherness in relation to the other, whether peoples of the past or present with distinct ethnographic characteristics and the understanding of social and political dynamics in the situations experienced by students as constructs endowed with historicity and capable of transformation. It is expected that the suggestions for didactic proposals developed will contribute to the teaching and learning of History for students and teachers in the final years of Elementary and High School.

Keywords: Historical learning; Prehistory Teaching; Historical Awareness; Basic Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Reconstituição do rosto de Luzia	43
Figura 2 -	“Os Flintstones”, de William Hanna e Joseph Barbera	53
Figura 3 -	Pintura de espécies animais na Caverna de Lascaux, França, c. 16950 - 14950 AP	55
Figuras 4 e 5 -	Vaso egípcio pré-dinástico pertencente à Cultura Gerzeana (Nagada II), ca. 5450 - 5250 AP	56
Figura 6 -	Urna funerária pertencente à Cultura Marajoara (1550 - 550 AP), encontrada na Ilha de Marajó/PA	57
Figura 7 -	Restos mortais encontrados em Osłonki, Polônia, c. 6650 - 6050 AP, e exemplos de ornamentos de cobre como os encontrados ao lado da mão do esqueleto.	58
Figura 8 -	Pontas líticas usadas em armações de lanças, flechas ou dardos provenientes de Rio Claro, São Paulo (à esquerda) e do Sul do Brasil (à direita).	59
Figura 9 -	Filogenia humana construída com base em evidências moleculares. As linhas grossas representam espécies ainda vivas e seus ancestrais diretos. As linhas finas mostram espécies já extintas.	69
Figura 10 -	A árvore filogenética representa uma hipótese evolutiva para a família Hominidae, na qual a sigla “m.a.” significa “milhões de anos atrás”. As ilustrações representam, da esquerda para a direita, o orangotango, o gorila, o ser humano, o chimpanzé e o bonobo.	70
Figura 11 -	Esquema evolutivo dos hominídeos produzido por alunos	70

da Universidade Federal de Goiás (UFG) com exemplares de crânios de cada uma das espécies.

Figura 12 -	Marcos temporais da evolução humana	71
Figura 13 -	Serra do Pará, Grafismos Puros, Tradição Agreste, Imagem com trato gráfico. Vila do Pará, Santa Cruz do Capibaribe, Pernambuco	81
Figura 14 -	Mapa dos sítios arqueológicos registrados no Brasil (2014)	82
Figura 15 -	Figura Zoomorfa de Passarinho de argila pertencente ao povo Pankararu, em Pernambuco.	83
Figuras 16 e 17 -	Museu de Arqueologia e Ciências Naturais (MUSARQ) da Universidade Católica de Pernambuco.	84
Figura 18 -	Pião pertencente ao povo Pankararu, Pernambuco	85
Figura 19 -	Vasilhame de cerâmica identificado no sítio arqueológico de Triunfo I, em Triunfo, Pernambuco.	85
Figura 20 -	“Darwin 4”, por Carlos Ruas	87
Figuras 21 e 22 -	“Piteco: Homus Erectus”, por Maurício de Sousa	87
Figura 23 -	Sítio Arqueológico Estivas II, em Manari-PE	89

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Levantamento de trabalhos: Google Acadêmico	26
Tabela 2 -	Levantamento de trabalhos: BDTD	26
Tabela 3 -	Levantamento de trabalhos: Catálogo da CAPES	26

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. TEORIA DO ENSINO DE HISTÓRIA	17
2.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E CONCEITOS-CHAVE	17
2.2 A DIDÁTICA DE HISTÓRIA NO BRASIL	19
3. OS DESAFIOS DO ENSINO DE “PRÉ-HISTÓRIA”	25
3.1 A AUSÊNCIA DO TEMA “PRÉ-HISTÓRIA” EM ESTUDOS SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA	25
3.2 BREVE HISTÓRIA DO TERMO “PRÉ-HISTÓRIA” E AS PROBLEMÁTICAS RELACIONADAS A ELE	28
3.3 O ENSINO DE PRÉ-HISTÓRIA NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	32
4. APRENDIZAGEM HISTÓRICA NO ENSINO DE “PRÉ-HISTÓRIA”	36
4.1 REFLEXÕES: COMO É POSSÍVEL APLICAR AS IDEIAS DISCUTIDAS NO 1º CAPÍTULO ATRAVÉS DO ENSINO DE “PRÉ-HISTÓRIA”?	36
4.1.1 A necessidade de “pensar historicamente” através da história do conceito de “pré-história” (e da Ciência Histórica)	36
4.1.2. A história em uma perspectiva “acadêmica” (sem dados absolutos, sujeitos a novas descobertas ou interpretações) através das mudanças nos marcos temporais da evolução humana	38
4.1.3. - Uma história com pluralidade de narrativas com diferentes perspectivas sobre a evolução dos hominídeos e sua chegada ao continente Americano.	41
4.1.4. - A empatia histórica com os primeiros agrupamentos e culturas humanas	45
5. A UNIÃO DA TEORIA E PRÁTICA: MONTAGEM DE PLANOS DE AULA	49
5.1 - AULA Nº 1: “O QUE É PRÉ-HISTÓRIA? E O QUE É MESMO HISTÓRIA?”	50
5.2 - AULA Nº 2: “A GÊNESE DA IDEIA DE UM PERÍODO DE HOMINIZAÇÃO E SUA (SUPOSTA) CRONOLOGIA”	60
5.3 - AULA Nº 3: “A EVOLUÇÃO DA ESPÉCIE HUMANA”	66
5.4 - AULA Nº 4: “A PRÉ-HISTÓRIA DO BRASIL”	74
5.5 - AVALIAÇÃO FINAL (PARA COMPARAR COM O 1º EXERCÍCIO DA 1ª AULA)	86

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93
ANEXO A - TEXTOS SOBRE BIPEDALISMO (AULA N°2)	105
ANEXO B - NOVAS DESCOBERTAS QUE PODEM MUDAR A TEMPORALIDADE DA “PRÉ-HISTÓRIA” (AULA N° 3)	110

1. INTRODUÇÃO

A união entre teoria e prática é um princípio costumeiramente mencionado na bibliografia referente ao ensino de História¹. Persiste a ideia de que para desenvolver as habilidades e competências fornecidas pelo estudo de história para a vida em sociedade, é necessário que a educação histórica envolva discussões sobre não apenas o que a História diz, mas como se faz História (Gago, 2020).

Portanto, a aprendizagem histórica não se limita à acumulação de dados, informações, datas e períodos. Alunos(as) e professores(as) também devem ter contato com conceitos como narrativa histórica, explicação histórica, temporalidades, significância, evidência, dentre outros que possibilitam a formação e ampliação do pensamento e consciência históricas. A esse conjunto de reflexões sobre a natureza da História dá-se o nome de “meta-história” (Rusen, 2001).

Entretanto, embora muito se defenda uma História “multifacetada”, o ensino nas escolas muitas vezes se resume a um enumerado de fatos, organizados em “uma narrativa exclusiva que precisa ser assimilada custe o que custar” (Laville, 1999 *apud* Lima, 2014, p. 54).

Diante desse contexto, a chamada “Pré-História” revela-se uma poderosa temática na qual podem ser discutidas questões referentes à história da pesquisa histórica. A problematização do próprio conceito de “Pré-História”, o lugar das sociedades ágrafas perante a historiografia e as mudanças nos marcos temporais devido a descobertas arqueológicas são questões estruturais que, uma vez analisadas no ambiente da educação básica, permitem aos estudantes terem contato com as nuances referentes à produção do conhecimento histórico e seu caráter perspectivista.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo principal responder a seguinte questão: é possível estabelecer discussões meta-históricas através do ensino de “Pré-História”? Para tal, serão elaboradas e vivenciadas metodologias de ensino que permitam o desenvolvimento da formação histórica de alunos da educação básica através de aulas de “Pré-História”.

A implementação dessas abordagens em sala permitirá o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos, além de estender as discussões acadêmicas sobre a natureza

¹ Sempre que estiver se referindo ao ramo científico ou a disciplina escolar, “História” será grafada com “H” maiúsculo neste estudo. A palavra “história”, com h minúsculo, se refere a uma narrativa sobre determinado evento, fictícia ou não.

do conhecimento histórico para além dos muros da universidade através da transposição didática, ajudando a romper com estereótipos seculares de que as primeiras sociedades foram “inferiores” a suas sucessoras. Desta forma, o ensino de História torna-se meio pelo qual é possível refletir sobre “os fundamentos da ciência histórica, retomando-a como uma produção social que, em si, configura-se como uma das formas de dar sentido à vida no tempo”. (Rusen, 2005 *apud* Lima 2014, p.63).

No Brasil, o estudo da “Pré-História” nos espaços de produção de conhecimento histórico é marcado pela disparidade de informações, numa curiosa situação onde os círculos universitários encontram-se mais desatualizados do que a Educação Básica. Se por um lado boa parte dos currículos escolares prevê o ensino da trajetória dos primeiros hominídeos no componente curricular História e boa parte dos livros didáticos evita usar o termo “pré-história”, nos cursos de graduação, onde são formados os profissionais que ministrarão aulas sobre esse conteúdo, pouquíssimo é o interesse dado à temática não somente na pesquisa como na própria grade curricular do curso.

Não apenas muitas universidades públicas brasileiras não possuem cadeiras para tratar do tema, como muitas a fazem de forma superficial, simplesmente reafirmando velhas concepções há muito tempo criticadas. O autor deste trabalho teve o primeiro contato com essa situação no primeiro semestre da graduação na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), onde as preleções do componente curricular “Pré-História” concentraram-se na clássica divisão de *Paleolítico - Neolítico - Idade dos Metais* com pouco espaço para as reflexões críticas sobre o conhecimento tradicional, essenciais para um ensino de história questionador e introspectivo. A própria natureza do termo “pré-história”, que carrega consigo vestígios de noções historiográficas consideradas ultrapassadas, não foi debatida em momento algum. Assim, o interesse do autor pela área surgiu justamente ao perceber que as essenciais reflexões meta-históricas são feitas de diversas formas em trabalhos sobre outros períodos, mas não sobre “Pré-História”.

A forma como a Pré-História é ensinada na Educação Básica leva estudantes a empreender uma visão de ruptura da História: de um lado, povos civilizados, do outro, povos atrasados. Além de fornecer a ideia de ruptura, o estágio seguinte (Antiguidade) é o período em que tudo se desenvolve e surgem as *primeiras* civilizações. Essa prática escolar, educacional, pedagógica e curricular deve ser problematizada no âmbito escolar, mas para isso, a Pré-História deve ser estudada na graduação, coisa rara hoje em dia. (Sobral, 2023, p. 68).

Outrossim, é importante mencionar que apesar da presença do vocábulo “pré-história” em vários momentos deste estudo, o autor não incentiva seu uso, tendo em vista as conotações

preconceituosas relacionadas discutidas nos próximos capítulos. Justamente por isso, ele é citado com o uso de aspas (“”), fazendo referência a crítica destinada a essa periodização ultrapassada da história humana. A adoção do termo tem a função de permitir ao leitor situar-se quanto ao período histórico retratado, visto o nome “Pré-História” ainda estar presente em muitos currículos escolares.

Este trabalho se inicia com a apresentação das principais referências teóricas do campo de ensino de História, analisando quais devem ser os princípios e objetivos a nortear o processo de aprendizagem histórica e mostrando como essas ideias têm sido utilizadas em estudos desenvolvidos em universidades e laboratórios de pesquisa no Brasil. Atualmente, as principais linhas de pesquisa no campo da Didática da História seguem as ideias de autores alemães como Jörn Rüsen e Klaus Bergmann, responsáveis por cunhar os conceitos de Consciência Histórica e Cultura Histórica, e de autores ingleses que pertenceram à *History Education* como Peter Lee, que desenvolveram as noções de *literacia (ou letramento) histórica* e *empatia histórica*. Suas ideias têm sido aplicadas de diversas formas, contando com a colaboração de outros(as) autores(as), inclusive nacionais.

Em seguida, um capítulo trata sobre o ensino de “Pré-História” e alguns de seus mais arduos desafios: a ausência da área na bibliografia clássica e em produções acadêmicas envolvendo Didática da História e Ensino de História, os preconceitos enraizados nas discussões sobre o tema desde seu princípio e obstáculos a serem superados nas salas de aulas do Brasil, considerando, entre outros fatores, o conteúdo de livros didáticos distribuídos nas escolas brasileiras.

Depois, visando justamente suprir a escassez de estudos na área, há o debate acerca de como é possível aplicar os conceitos referenciais de ensino de História expostos no primeiro capítulo. Estas possibilidades servem como base para a elaboração de metodologias de aula que buscam auxiliar os(as) professores(as) atuando na Educação Básica.

Direcionados às turmas do 6º ano do Ensino Fundamental e ao 1º ano do Ensino Médio, os planos de aula buscam trabalhar os tópicos já mencionados a partir de estratégias como o uso de fontes primárias (por meio de imagens) com construção de narrativas, mapas e esquemas filogenéticos, debates em sala de aula, situações-problema como num jogo de *role-playing game (RPG)*, leitura de artigos científicos e reportagens de jornais, além da análise de vestígios de sítios arqueológicos. Ficam também sugestões de outras atividades, como aulas-campo em museus e sítios arqueológicos. Para além dos conceitos e habilidades ligadas à compreensão da escrita da História, que se configura ao mesmo tempo como

processo e produto (Ribeiro; Santos, 2021), as aulas trabalharão com temáticas ligadas à Educação Patrimonial e Evolução Biológica.

2. TEORIA DO ENSINO DE HISTÓRIA

2.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E CONCEITOS-CHAVE

Na historiografia referente ao ensino de História, tanto no Brasil quanto no resto do mundo, um conceito têm ganho cada vez mais ênfase ao longo dos últimos anos como o que deveria ser o norte das atividades realizadas em sala.. Trata-se da chamada “consciência histórica”.

De acordo com o exposto por Maria Lima (Lima, 2014), a conscientização humana acerca da historicidade do mundo ao seu redor é fundamental para permitir-lhe enxergar por qual maneira o conhecimento histórico, sua pesquisa e os conceitos a ele relacionados são construções vinculadas a determinados momentos históricos, passíveis de contestação. Carregam, portanto, visões de realidade contextuais, com interesses e projetos políticos distintos. Nessa realidade fragmentada emergente, na qual a escrita da história está submetida às maneiras de entender e de se relacionar com o tempo em determinada época (Le Goff, 2003), torna-se impossível apartar o ser humano do presente das épocas anteriores.

Diante disso, vários autores como Raymond Aron, Hans-Georg Gadamer e Phillipe Ariés (Lima, 2014) consideraram a tomada de consciência como um dos momentos mais importantes da trajetória da humanidade, tendo em vista que esta permite perceber a indissociabilidade entre o contexto sociopolítico e a história, da qual o homem tanto é subordinado quanto é capaz de criar sentido.

De maneira geral, podemos afirmar que a consciência histórica, nesses autores, é entendida como um fenômeno moderno e poderia ser definida pela capacidade que o homem tem de compreender o quanto sua existência individual está subordinada àquela da humanidade no tempo. O entendimento dessa subsunção, a partir do século XIX, seria a marca fundamental da consciência histórica humana (Lima, 2014, p.60).

No campo da Didática da História, quem conseguiu concatenar os conceitos de “educação” e “consciência histórica” e se tornou referência no assunto foi o historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen. Para o autor, “são as leituras que cada um faz do passado, consubstanciadas em narrativas mais ou menos históricas, que produzem formas diversas de “consciência histórica” (Barca, 2018). Nesse sentido, a aprendizagem histórica teria como objetivo a mudança estrutural na orientação temporal dos alunos, passando de formas mais convencionais de pensamento onde as tradições são inerentes a história da humanidade

independente do contexto a modos “genéticos” onde não se despreza a relevância dos costumes, ritos e valores em determinado contexto temporal, mas tendo sobretudo a ciência de que os tempos mudam (Rusen, 1992). Assim, os(as) estudantes entendem a temporalidade de suas existências. Para Rüsen, a formação histórica deve ter como meio e fim a atuação da consciência histórica (Freitas, 2016).

Contudo, se nas últimas décadas as ideias de Rüsen tem se tornado referência nas pesquisas, elas não estão isentas de críticas e ponderações. O alemão defende que o ensino de história deve incidir a reflexão sobre os fundamentos da Ciência Histórica, visto sua capacidade de estabelecer sentido ao passado e ligá-lo ao presente (Rusen, 2005 *apud* Lima, 2014). Porém, como pondera o historiador britânico Peter Lee (Lee, 2006), a história com caráter científico, denominada “História” com “h” maiúsculo em alguns livros, é uma disciplina com método próprio e um forte rigor acadêmico que não se limita a fornecer respostas para as necessidades práticas do ser humano.

A solução para esse problema seria introduzir discussões sobre a produção do conhecimento histórico e as particularidades deste. Esse é outro ponto constantemente discutido dentro da bibliografia sobre o ensino de História. Para Isabel Barca (Barca, 2018), para “ter consciência histórica avançada”, é necessário ter noções historiográficas e entender o mínimo que distingue a História de outras narrativas. Não obstante, muitos autores(as) como Marina Gago (Gago, 2020) defendem que não basta aprender o que a história diz, mas como se faz história. Nesse ponto entra a denominada “meta-história”.

E o que é a “meta-história”? Uma reflexão sobre o pensamento histórico. Envolve regras de pesquisa, cultura histórica, historiografia, geração de sentido através da escrita. Mas, hierarquicamente, essa reflexão começa através de fundamentos antropológicos, com a geração de sentido sobre a experiência da mudança do tempo.

Para Rusen (2001), a meta-história – os conceitos de segunda ordem – constitui uma reflexão sobre a natureza da história com base na história enquanto algo que ocorreu no passado. A história é um modo de lidar com o passado, de atribuir-lhe sentido com o propósito de orientar as pessoas no presente, na dimensão temporal de suas vidas. Também podemos afirmar que a meta-história contempla os princípios mentais que constituem o pensamento histórico. (Cainelli, 2018, p.4)

Para que tal complexidade de pensamento seja atingida, muitos autores defendem a inclusão dos chamados “conceitos de segunda ordem”, ligados diretamente à natureza do pensamento histórico. O professor britânico Peter Lee apresentou a definição mais aceita do termo:

Existem conceitos substantivos, como “agricultor”, “impostos”, “datas”, “eventos”, que são muito importantes. Embora a compreensão dos conceitos substantivos seja muito importante, na Inglaterra começamos a ter em conta outro tipo de conceitos também, os “conceitos de segunda ordem”. É este tipo de conceitos, como “narrativa”, “relato”, “explicação”, que dá consistência à disciplina. É importante investigar as ideias das crianças sobre estes conceitos, pois se tiverem ideias erradas acerca da natureza da História elas manter-se-ão se nada se fizer para as contrariar (Lee, 2001, p.15).

Assim, para também combater uma narrativa única, a educação histórica parte do entendimento de que a História é uma ciência e tem natureza multiperspectivada, destacando, por fim, a preocupação em realizar uma intervenção cognitiva adequada a partir do trabalho com fontes históricas, análise e produção de narrativas, visando a uma progressão do saber histórico nos jovens e nas crianças.

2.2 A DIDÁTICA DE HISTÓRIA NO BRASIL

Nos estudos produzidos no Brasil, a perspectiva de uma História plural passou a ser pensada de forma mais ampla a partir da década de 1980, cenário da redemocratização. Nesse contexto, surgiu a necessidade de superar o modelo de educação autoritário e impositivo do regime civil-militar (Oliveira; Andrade; Aragão, 2021).

Durante o período ditatorial (1964-1985), as crescentes contestações ao ensino de História nos moldes positivistas² feitas nas décadas anteriores foram quase completamente solapadas. A matéria de História foi removida das escolas de primeiro grau juntamente com Geografia em favor da disciplina de Estudos Sociais, que em prol de uma suposta “formação cívica” dos cidadãos, na verdade preparava os jovens para serem adultos “dóceis, obedientes e ordeiros” (Nadai, 1993), ausentes do pensamento crítico que o conhecimento histórico é capaz de incutir.

Assim, o final da Ditadura e consequente expansão da liberdade de expressão foram o palco para vários questionamentos sobre os currículos de História da Educação Básica. Nos cursos de graduação e pós-graduação, passou a se discutir o teor eurocêntrico dos conteúdos, possibilidades de intervenções segundo as mais divergentes correntes historiográficas e o fim da dicotomia entre ensino e pesquisa sem desprezar a realidade dos alunos e suas vivências. Afinal, embora teoria e prática devam caminhar juntas, o(a) professor(a) não é apenas um mero reprodutor do conhecimento adquirido nos meios acadêmicos.

² No qual os alunos se resumem a decorar fatos acerca de sociedades consagradas em uma cronologia linear e progressiva (Varela, 2014).

Ademais, tendo em vista a impossibilidade de uma história universal ou de uma história total (no que se refere a socialização de conhecimentos sobre a história da humanidade de todos os tempos e lugares), faz-se a escolha por múltiplas abordagens, teóricas ou temáticas, para dialogar com o caráter plural e discursivo da Ciência Histórica. Aliás, pesquisadores(as) passaram a refletir sobre a importância da reflexão histórica nas salas de aula. O conhecimento histórico está indissociado do método, e a tendência é ensinar em menos quantidade e abrir mais espaço para reflexões históricas. Neste sentido, a presença de múltiplas e variadas fontes históricas, inclusive com discursos divergentes, é fundamental para evidenciar o caráter diacrônico da História (Nadai, 1993).

Nesse sentido, é mister também observar alunos(as) e professores(as) como sujeitos históricos, situados em situações construídas com o passar do tempo. O ensino de História, portanto, também vincula-se à memória social e examina vozes e atores proeminentes nos processos de legitimação de mudanças e continuidades. Para Selva Guimarães Fonseca (Fonseca, 2003), a História “como saber disciplinar tem um papel fundamental na formação da consciência histórica do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças e desigualdades múltiplas”.

Concebemos história como o estudo da experiência humana no passado e no presente. A história busca compreender as diversas maneiras como homens e mulheres viveram e pensaram suas vidas e a de suas sociedades, através do tempo e do espaço. Ela permite que as experiências sociais sejam vistas como um constante processo de transformação: um processo que assume formas muito diferenciadas e que é produto das ações dos próprios homens. O estudo da história é fundamental para perceber o movimento e a diversidade, possibilitando comparações entre grupos e sociedades nos diversos tempos e espaços. Por isso, a história ensina a ter respeito pela diferença, contribuindo para o entendimento do mundo em que vivemos e também do mundo em que gostaríamos de viver (Fonseca, 2003, p.40)

Em uma sociedade multifacetada como a brasileira, marcada por desigualdades estruturais profundas cujas raízes se fincaram há séculos, o ensino de história o qual estimula o respeito pelas diferenças contribuirá para amenizar a tensão racial e incentivar o exercício da alteridade com o outro, sejam indígenas, africanos ou imigrantes.

Além disso, revisitar a trajetória de grupos marginalizados, étnicos ou não, e as mobilizações por espaço na sociedade brasileira não apenas contribui para diminuir o preconceito como também assegura mais apoio na garantia e conquista de novos direitos, que têm se intensificado no Brasil desde o contexto da redemocratização e da Assembleia Nacional Constituinte em 1987.

Nas últimas décadas, as pesquisas realizadas nas universidades brasileiras envolvendo a área de Didática da História têm seguido duas linhas teóricas referenciais: a linha da Didática da História de matriz alemã e Educação Histórica de matriz inglesa, sendo que alguns(umas) historiadores(as) tem defendido a possibilidade de ambas conversarem entre si.

Na linha de pesquisa alemã, a perspectiva tem se apoiado principalmente nos estudos dos historiadores Klaus Bergmann e do mencionado Jörn Rüsen. O primeiro defende a ideia de que a Didática da História deve se relacionar tanto com o “saber histórico erudito” tanto com o aprendizado informal resultado das experiências vividas. Assim, ao analisar os processos de ensino e aprendizagem históricos, deve-se refletir não apenas acerca do que pode (tarefa reflexiva) ou do que deve ser aprendido (tarefa normativa), mas também sobre outras instâncias além dos crivos da Ciência Histórica que acabam por participar do processo de construção de sentido do indivíduo em relação a passagem do tempo (Bergmann, 1990).

Assim, a pesquisa na área ganha um caráter empírico para além das atividades escolares e se empenha também em entender de que forma a consciência histórica dos alunos pode ser moldada por outros agentes de socialização que também se apropriam do passado (meios de comunicação, conversas do cotidiano, museus, propagandas, livros didáticos e de literatura, criações artísticas). Ao conjunto de manifestações sociais as quais possibilitam a “compreensão do passado e a conceitualização histórica de nossa própria identidade” (Rusen, 2015, p.24) dá-se o nome de “cultura histórica”. Rüsen define-a como “articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma determinada sociedade” (Rusen, 1994, p.3 *apud* Schmidt, 2012, p.94).

A cultura histórica é uma categoria de análise que permite compreender a produção e usos da história no espaço público na sociedade atual. Trata-se de um fenômeno do qual fazem parte o grande boom da História, o sucesso que os debates acadêmicos têm tido fora do círculo de especialistas e a grande sensibilidade do público face o uso de argumentos históricos para fins políticos. Desse processo, fazem parte os embates, enfrentamentos e aproximações entre a investigação acadêmica, o ensino escolar, a conservação dos monumentos, os museus e outras instituições, em torno de uma aproximação comum do passado (Schmidt, 2012, p.96).

Considerando a escola um agente social com um papel e funções bem definidas de acordo com o contexto, é errado considerar que a cultura escolar (e consequentemente a educação) não estão associados. Pode-se, nesse caso, estabelecer uma ligação existente entre cultura escolar e cultura histórica. Bergmann afirma que o ensino de História é uma instituição social que ao mesmo tempo que deveria incutir o desenvolvimento de uma determinada

consciência histórica nos alunos, acaba revelando a consciência predominante (Bergmann, 1990).

Nesse sentido, as análises do campo didático são indispensáveis para a Ciência Histórica, pois são as que avaliam se existe uma harmonia entre historiadores(as) e a sociedade. Ou seja, se a História com responsabilidade científica está conseguindo cumprir o seu papel estabelecido por Rüsen de suprir a necessidade de orientação e compreensão temporal da humanidade com o resultado de suas pesquisas (Rusen, 2011).

O referencial de matriz inglesa segue as contribuições dos historiadores da *History Education*, campo de pesquisa iniciado na Inglaterra durante a década de 1960 e posteriormente usado como referência por pesquisadores em outros países. Um dos seus principais expoentes é o historiador britânico Peter Lee, que diante da necessidade de repensar os currículos das escolas inglesas nos anos de 1960, passou a se interessar pela cognição histórica dos(as) alunos(as).

A partir de experiências concretas com estudantes na educação básica, Lee verificou que a capacidade de perceber o conhecimento histórico em crianças e adolescentes não está necessariamente atrelada a sua idade ou série escolar. Quando confrontados com narrativas diferentes sobre os mesmos eventos, alguns(umas) estudantes mais novos já eram capazes de entender a história não como uma cópia do passado, mas sim uma construção intermediada por vários fatores.

Em vista disso, Peter Lee começou a defender que a aprendizagem histórica deve levar à *progressão* da cognição histórica dos(as) estudantes. O ensino de História deve estimular a competência analítica quanto às evidências históricas, a qual está vinculada à percepção sobre como se escreve a História de forma científica, e cuja instrução deverá servir como orientação para a vida prática.

A capacidade de pensar o mundo historicamente foi expressa através do vocábulo *historical literacy*, traduzido para o Português como *literacia (letramento) histórica*. É adquirida quando se propõe articular os já citados conceitos substantivos com os conceitos de segunda ordem. Um dos conceitos meta-históricos fundamentais para haver uma compreensão da natureza do conhecimento histórico é o de *evidência histórica*. Historiadores da *History Education* defendem que os(as) alunos(as) sejam capazes de fazer investigações acerca das fontes históricas que não se limitem a sua credibilidade como vestígio fidedigno de uma vivência do passado, mas também examinando seu uso na construção de narrativas para determinados desígnios (Ashby, 2003).

Como resultado do letramento, Peter Lee defende que os(as) alunos(as) sejam capazes de nutrir *empatia* pelos personagens históricos.

O uso escolar das evidências correlaciona-se com o conceito de empatia histórica, sublinhada por Peter Lee como “disposição” (reconhecimento de que ações e pensamentos são próprios de um contexto histórico) e como “realização” (compreensão da intenção dos sujeitos nas ações humanas em outro contexto temporal). Segundo Lee, sem empatia não seria possível compreender as ações históricas, algo essencial para a aprendizagem histórica. A empatia histórica é o reconhecimento das distâncias/diferenças temporais e, consequentemente, sobre “as nossas formas de pensar e nosso tempo atual” (Ramos; Szlachta Júnior, 2021, p.102).

Empatia aqui não se trata de uma questão de correspondência sentimental com sujeitos de outras temporalidades, “embora envolva o reconhecimento de que as pessoas possuem sentimentos” (Lee, 2003, p.20 *apud* Ramos; Szlachta Júnior, 2021, p. 107). Por isso, em estudos mais recentes, Peter Lee tem preferido o uso do termo “compreensão histórica”, pois trata-se de uma competência decorrente diretamente do ato de pensar historicamente.

No processo de desenvolvimento da empatia histórica, a imaginação histórica é fundamental para que o(a) aluno(a) consiga entender e explicar motivações, crenças e valores de sociedades das mais variadas temporalidades. Para Juliano da Silva Pereira, essas habilidades podem ser aprimoradas através de “exercícios empáticos em que os alunos se utilizem da inferência sobre fontes (documentos) que possam ajudá-lo a imaginar o contexto em que o agente histórico se situava, fazendo, de certa forma, uma reconstrução de um passado” (Pereira, 2013, p.9-10).

Historiadores(as) têm analisado a possibilidade de interpolar as ideias dos pensadores da *History Education* com a Didática da História alemã, defendendo a possibilidade de complementação visto que ambas apresentam uma base teórica robusta e metodologias práticas para a educação histórica, enfatizando a importância de uma compreensão crítica e profunda da História. Jorn Rusen defende a conscientização do indivíduo em relação ao passar do tempo, estabelecendo um sentido para acontecimentos anteriores ao observar seu papel na história da humanidade. Deve-se enfatizar a evolução e transformação de valores, ideias e conceitos ao longo do tempo, mostrando como mudanças ocorreram e influenciam o presente. Contudo, tal conscientização requer aprender a pensar historicamente, e Peter Lee é quem foca no desenvolvimento dessa capacidade ao analisar como os estudantes podem aprender conceitos históricos complexos, como mudança, causalidade, evidência e interpretação, eventualmente levando a ter empatia histórica pelo ‘outro’ do passado.

Thiago Augusto Divardim de Oliveira realçou os cuidados nas aproximações conceituais da History Education com a Didaktik Geschichte, pois esses percorreram caminhos diferentes: Jörn Rüsen comprometeu-se com “os horizontes políticos da formação humana”, considerando a sociedade de maneira mais ampla (Oliveira, 2018), e Peter Lee “acaba focalizando mais detalhadamente as respostas e padrões das respostas dadas pelos alunos”. (Ramos; Szlachta Júnior, 2021, p.107).

Porém, como aponta Thiago Augusto Divardim de Oliveira, existe a preocupação de não simplesmente transpor as ideias de teóricos estrangeiros descontextualizados para a realidade brasileira, ignorando as contribuições de outros pensadores, inclusive nacionais, os quais vem há anos desenvolvendo ideias baseadas em suas experiências com salas de aula do país.

É possível, por exemplo, encontrar similaridades nas ideias de Rusen sobre “consciência histórica” e no conceito de “conscientização” de Paulo Freire: ambos defendem a existência de modelos diferentes de consciência nos indivíduos, moldadas pelas relações coletivas em seu entorno e que devem ser transformadas pelo educador sem que este imponha sua visão de mundo, mas através de um diálogo construtivo (Cerri, 2011).

Assim como constataam Gonçalves e Monteiro (2017), as produções da Educação Histórica não se limitam a autores da teoria da história, mas desenvolvem diálogos com autores e autoras de outras áreas e referenciais. Poderia citar, por exemplo, diálogos efetivados com autores do campo do materialismo histórico (a exemplo de Meszáros) ou da pedagogia (a exemplo de Paulo Freire), ou ainda, do próprio referencial da Pedagogia Histórico Crítica (a exemplo de Saviani) pelas influências nas discussões pedagógicas no Brasil, ou por exemplo, das influências do materialismo no debate sobre educação no Brasil (pensando os diálogos com a professora Acácia Kuenzer) na Universidade Federal do Paraná (Oliveira, 2023, p.20).

Desta forma, vários estudos têm sido realizados em universidades brasileiras no sentido de aplicar as ideias das matrizes inglesa e alemã de Didática da História. Sem menosprezar, obviamente, as ideias de outros(as) autores(as), inclusive brasileiros(as). Como por exemplo, o estudo da professora da Universidade Federal de Goiás (UFG), Márcia Santos Severino, acerca da consciência histórica de estudantes negros(as) sobre a trajetória de seus ancestrais e o racismo estruturado na sociedade brasileira. Promovendo assim, o diálogo entre o trabalho de Rusen e autores como Paul Gilroy, Enrique Dussel e Aníbal Quijano, “que se dedicaram a pensar a instauração da chamada modernidade e do colonialismo à luz de uma perspectiva racial que traumatizou e fragmentou a consciência de determinados grupos raciais que, diga-se de passagem, só passaram a existir porque a racialização é fruto desse processo.” (Severino, 2023, p.33).

3. OS DESAFIOS DO ENSINO DE “PRÉ-HISTÓRIA”

3.1 A AUSÊNCIA DO TEMA “PRÉ-HISTÓRIA” EM ESTUDOS SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA

Contudo, mesmo sendo possível encontrar uma gama de trabalhos de didática da história sobre os mais diversos contextos, uma área ainda continua a ser desvalorizada em relação às demais: o Ensino de “Pré-História”. Existe um interesse muito menor pela temática que se transmite pela baixa quantidade de produções acerca desse período quando em comparação com outros da cronologia tradicional.

Para exemplificar a situação descrita acima, usando o cenário brasileiro como referência, foi feito um levantamento através dos sites “Google Acadêmico”, “BDTD” (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, principais motores de buscas para trabalhos acadêmicos em língua portuguesa na internet. Em todos os casos, há mais resultados para trabalhos envolvendo “ensino de idade média” e “ensino de história antiga” do que “ensino de pré-história”. Foram considerados apenas artigos, teses ou dissertações que tivessem como temática central o ensino de história nas temporalidades mencionadas.

No caso do Google Acadêmico, nas seis primeiras páginas de resultados, foram encontrados apenas 16 trabalhos para a pesquisa sobre “ensino de pré historia”, e isso considerando produções que não traziam menções diretas ao termo, mas que retratassem a trajetórias de populações associadas a chamada “Pré-História do Brasil”, período que corresponde ao desenvolvimento de povos indígenas pré-cabralinos cuja discussão ocorrerá mais à frente neste trabalho. É uma quantidade menor do que os resultados obtidos para “ensino de idade média”, com 26 trabalhos viáveis e “ensino de história antiga”, com incríveis 45 trabalhos.

Tabela 1 - Levantamento de trabalhos: Google Acadêmico

Resultados da pesquisa - Google Acadêmico	
"ensino de pré história"	16
"ensino de idade média"	26
"ensino de história antiga"	45

Fonte: Elaboração própria (2024)

Tanto no BDTD quanto no Catálogo da CAPES, foram utilizadas como palavras-chave o vocábulo “ensino” + “temporalidade desejada (“pré história”, “Idade media”, “historia antiga”) e a defasagem de produções se repetiu. Para o BDTD, foram encontrados 5 trabalhos para “ensino” + “pré-historia” (novamente incluindo produções acerca de povos indígenas anteriores a 1500, a “pré-história do Brasil”) contra 7 de “ensino” + “idade média” e 9 para “ensino” + “história antiga”. No site da CAPES, há 9 trabalhos sobre a temática da “Pré-História” contra 12 de História Antiga e 21 de História Medieval.

Tabela 2 - Levantamento de trabalhos: BDTD

Resultados da pesquisa - BDTD	
"ensino de pré história"	5
"ensino de idade média"	7
"ensino de história antiga"	9

Fonte: Elaboração própria (2024)

Tabela 3 - Levantamento de trabalhos: Catálogo da CAPES

Resultados da pesquisa - Catálogo da CAPES	
"ensino de pré história"	9
"ensino de idade média"	21
"ensino de história antiga"	12

Fonte: Elaboração própria (2024)

Nas obras de teoria do ensino de História citadas no último capítulo, pouquíssimas são as referências ao ensino de “Pré-História”, área considerada difícil para implementação das ideias discutidas por ser demasiada abstrata para a compreensão dos alunos, como afirma Isabel Barca (Barca, 2018).

Portanto, essa escassez de produções envolvendo teoria do ensino de História e “Pré-História” têm quatro possíveis explicações. O primeiro é o caráter inconclusivo da linha do tempo do período, onde ainda há muitas lacunas a serem preenchidas, poucas fontes disponíveis e uma imensa volatilidade nos marcos temporais e explicações, em comparação com outros momentos históricos.

O segundo é que a “Pré-História” está intensamente ligada à arqueologia³, e durante muito tempo não houve interesse dos historiadores pela trajetória dos homens pré-históricos, considerados inferiores⁴. E mesmo que este preconceito esteja sendo aos poucos superado, o conhecimento de licenciados em história, responsáveis pelas aulas na Educação Básica e produção de livros didáticos, sobre métodos, conceitos e práticas de pesquisa na arqueologia é baixíssimo. Quase não há espaço no ensino superior para aprofundamento na área (Rodrigues; Marinocci, 2003 *apud* Menezes Neto, 2014).

Em cursos superiores de História e Antropologia, raros são os cursos de Pré-História, tanto por faltarem estudiosos, como por falta de tradição em contratar professores para essas áreas, ainda que haja um grande interesse por parte dos estudantes universitários. Essas deficiências refletem-se no pouco conhecimento do tema por parte dos professores de ensino fundamental e médio e no escasso espaço dedicado, em livros didáticos, aos temas pré-históricos. Também nesse caso, não é difícil constatar que o grande interesse dos alunos pelo tema acaba insatisfeito pela falta de informações. (Funari; Noelli, 2002, p.106).

Embora a citação acima seja de 2002, ainda existe um atraso muito grande nos departamentos de História das grandes universidades brasileiras em relação às novas tendências quanto aos estudos dos primeiros hominídeos. Não apenas muitas instituições

³ André Prous destaca uma relação profunda entre “Pré-história” e Arqueologia, já que os pré-historiadores “têm de dispor de métodos específicos para estudar os vestígios materiais fornecidos pela Arqueologia”, pois esta possui um conjunto de métodos e técnicas que permite “localizar, analisar e interpretar os indícios materiais da presença e da atividade dos homens no seu quadro natural e artificial”. (Prous, 2000, p.19, *apud* Menezes Neto, 2014, p.226).

⁴ Segundo Claudia Borges e Katharine Rodrigues, “Durante muitos anos o estudo de antigos grupos humanos ficou restrito ao ofício dos arqueólogos e antropólogos. Pesquisas realizadas por cientistas profissionais, e até mesmo amadores, trouxeram à tona vestígios da antiguidade humana, demonstrando que nossos mais remotos antepassados ocuparam diversas áreas do planeta. (...). Contudo, os métodos práticos utilizados por essas ciências, os quais apontavam o homem como objetos de estudo a partir da sua evolução biológica e tecnológica, distanciavam o historiador tradicional que se utilizava da escrita para decifrar a história do homem, diferenciando assim os grupos “civilizados” dos agrafos” (Borges; Rodrigues, 2013, s/n)

ainda não possuem cadeiras destinadas ao tema, como o termo “Pré-História” continua a estampar o nome de disciplinas em universidades como UFPE, UFPB, UFRGS e UFPel.

E o terceiro, que será explorado logo a frente, diz respeito às controvérsias envolvendo o próprio conceito de “pré-história”: não apenas é um termo cujo uso resgata um antigo preconceito eurocêntrico, como também a ideia de um estágio de desenvolvimento civilizatório designa a existência de várias “pré-histórias” ao longo do planeta Terra, impedindo uma periodização universal (Sobral, 2023).

Pode-se conjecturar, inclusive, se a baixa quantidade de trabalhos sobre o tema encontrados na pesquisa deve ao incentivo do desuso do termo “pré-história”, quase que unanimemente condenado na atualidade. Trabalhos que abrangem o tema mas sem conter o vocábulo podem ter ficado de fora dos resultados da pesquisa.

3.2 BREVE HISTÓRIA DO TERMO “PRÉ-HISTÓRIA” E AS PROBLEMÁTICAS RELACIONADAS A ELE

Segundo Francisco Sobral, a expressão “pré-história” é polissêmica, que denota tanto “uma fase da História da humanidade quanto um estágio anterior à invenção da escrita” (Sobral, 2023). Para Reinhart Koselleck (Koselleck, 2006), um conceito, como o de “pré-história”, é inevitavelmente polissêmico: mesmo que esteja associado semanticamente a uma palavra, carrega consigo significados diferentes interligados a diferentes contextos históricos e sociais, onde a palavra pôde ser utilizada de formas divergentes.

De acordo com a literatura, o vocábulo “pré-história” começa a ser utilizado no século XIX, quando arqueólogos europeus começam a realizar as primeiras investigações em busca de vestígios materiais dos primeiros ancestrais das sociedades modernas.

Dotados de novas técnicas de datação, modelos de periodização e métodos de estudo, arqueólogos escandinavos, franceses e ingleses passaram a utilizar o termo “Pré-História” para designar a disciplina acadêmica dentro dos cursos superiores de Arqueologia que reunia os conhecimentos adquiridos por meio das escavações. Aos poucos, porém, o termo passou a ser usado para nomear o período no qual viveram os primeiros antepassados.

Conforme o arqueólogo canadense Bruce Graham Trigger (Trigger, 2004), o primeiro uso do conceito foi feito pelo inglês Daniel Wilson em seu livro *The Archaeology and Pre-historic Annals of Scotland* (Anais de arqueologia e pré-história da Escócia), publicado em 1851. Wilson usou o termo para categorizar civilizações anteriores ao surgimento da escrita, “cujo registro não fora intencional” (Trigger, 1973, p.4 *apud* Oliveira; Andrade;

Aragão, 2021, p.286). Para Luiz Adriano Lucena Aragão, “o sentido dado pelo pesquisador britânico ao termo pode ser identificado como uma maneira clássica e etnocêntrica de classificar os saberes históricos, entre intencionais e não-intencionais” (Aragão, 2019, p.26).

Foi necessário, todavia, estabelecer se o recorte temporal desses homens pré-históricos, agrafos, datava de apenas alguns milhares de anos, tendo os escritos bíblicos como referência, ou se estava na casa dos milhões, em consonância com os estudos estratigráficos e paleográficos que mostravam um planeta Terra bem mais antigo do que se imaginava. Após a “vitória da razão sobre a fé” (Sobral, 2023, p.22), o evolucionismo passou a ser base das discussões científicas, e a arqueologia naturalmente acompanhou essa perspectiva.

Entretanto, é necessário considerar que o debate sobre “evolução” na Europa oitocentista não envolvia somente diferenciações anatômicas entre diferentes espécies biológicas, mas também graus de superioridade entre agrupamentos humanos. O ambiente intelectual da época estava mergulhado nas ideias iluministas universalizantes de “progresso”, de uma trajetória teleológica da humanidade onde o uso da razão levaria a um crescente aprimoramento não apenas científico ou tecnológico, mas também moral. Na própria arqueologia, havia uma defesa em que a evolução da cultura material determinava também o aprimoramento social e moral de um povo (Aragão, 2019).

Assim, os estudiosos passam a definir “estágios civilizacionais” para classificar as sociedades, desde o estado primitivo de *selvageria* até o arquétipo ideal de civilização. Estas classificações levam em conta o domínio de elementos cruciais como a roda, o fogo, a bússola e a escrita, marcos civilizatórios. Todas as culturas deveriam passar por esse processo evolutivo, inerente à humanidade. Sendo o palco da discussão o continente europeu, em meio a um intenso processo de industrialização, não é difícil de entender como a sociedade europeia industrial foi eleita como ápice dessa evolução.

Nesse ínterim, a Ciência Histórica, com regras e métodos bem definidos, começa a dar seus primeiros passos em um ambiente regado pelo racismo, etnocentrismo e preconceitos com outros povos e expressões socioculturais não-europeias. (Sobral, 2023). Evidentemente, a narrativa de uma superioridade europeia foi abraçada pela corrente historiográfica positivista,

herdeira do generalismo iluminista⁵ e do “classismo” pós-Revolução Industrial⁶ (Barros, 2010).

Desta forma, os positivistas desenvolvem uma história *linear*, na qual a humanidade segue um inescapável curso evolutivo de “*selvageria-barbárie-civilidade*”. Dentro dessa periodização universal, com marcos temporais definidos apenas com base em povos europeus, aqueles que ainda não dominassem a escrita eram inferiores, atrasados, e a “Pré-História” passou a representar um período de rusticidade e grosseria.

(...) A visão da Pré-história com ausência da escrita implica ver o outro como o não civilizado, iletrado, defendendo a escrita como o aperfeiçoamento dos seres humanos. Por essa ótica precisamos saber ler e escrever. Aqueles que não tem capacidade de dominar a escrita também não têm educação, ou seja, não são civilizados. Nesse sentido, quando a literatura afirma que os povos pré-históricos não são apenas tidos como pré-históricos por serem estudados a partir de vestígios materiais do passado, mas, porque a vida desses povos eram deficientes, pois necessitavam de experiências civilizadoras (Aragão, 2019, p.31-32).

Posteriormente, durante a segunda metade do século XIX, um grupo de professores universitários franceses passam a estabelecer diretrizes para a análise de fontes documentais e produção do conhecimento histórico. Chamados de “Escola Metódica”, por sua preocupação com o método historiográfico, os metódicos reafirmam os princípios positivistas - a busca por Leis Gerais, a objetividade metodológica aproximada à das Ciências Naturais, a neutralidade de um historiador que mantém distância do seu objeto de estudo e adota um discurso completamente oposto ao narrativo - e estabelecem os documentos escritos como únicas fontes fiáveis para a escrita da história. (Barros, 2010)

Logo, se só é possível fazer história através de registros escritos, as sociedades ágrafas pré-históricas não tem história. São ilegítimas de ocuparem o mesmo espaço que culturas superiores nos livros.

Por muito tempo, a premissa de que História só seria possível mediante os documentos escritos foi uma sentença quase irrevogável, herança da escola metódica ou Positivista. Essa corrente teórica serviu de base para a Historiografia Ocidental por vários anos. Para muitos historiadores não havia a possibilidade de escrita da história sem recorrer aos documentos. “Não há história sem documentos” (Sobral, 2023, p.26).

⁵ Na pretensão de produzir um conhecimento absoluto, universalizante, acima de qualquer contestação, nos moldes das Ciências Naturais.

⁶ De acordo com José d' Assunção Barros, "o positivismo iria acrescentar, ao ideal iluminista de progresso, o conceito de ordem. Seu objetivo será a 'conciliação de classes', maneira de acobertar, para utilizar uma expressão marxista, a "dominação de classe" empreendida pelas classes industriais." (Barros, 2010, p.80).

Portanto, conforme a origem e estabelecimento do termo, podemos apontar três principais problemas no uso do vocábulo “pré-história” e a ideia atrelada a ele de um estágio primitivo da humanidade antes da escrita.

O primeiro, já anteriormente citado, diz respeito a impossibilidade de uma periodização universal, visto não existir unanimidade temporal ou espacial de características socioculturais para todos os continentes. Aponta-se que o surgimento da escrita ocorreu por volta de 6.000 AP, na Mesopotâmia, mas isso significa que não houveram mais sociedades ágrafas além desse período? Decerto que não. E ainda pior é a possibilidade de utilizar o vocábulo nas mais diversas situações diferentes, desvirtuando ainda mais seu sentido original. O que muitos livros chamam de “Pré-História do Brasil” corresponde ao período pré-cabralino, mas tal recorte não pode ser estendido a todo o continente americano, pois já haviam sociedades letradas em outros pontos da América.

O segundo é o estigma de haverem culturas superiores e inferiores em uma história marcada pela evolução em direção ao progresso. Com base nessa concepção, não apenas se legitima o olhar estereotipado em relação aos “selvagens” ancestrais da espécie humana, como também se justifica a violência contra outros povos “incultos” ou “bárbaros”. Discurso esse, que acabou por legitimar as atrocidades cometidas durante as colonizações, em nome da “missão civilizatória” dos europeus.

A ideia construída acerca do termo Pré-história foi a de revelar que as tecnologias industriais complexas (do século XIX-XX) tiveram seus primórdios em tempos remotos da humanidade e o próprio paleolítico dava testemunho material desse avanço gradual da capacidade humana, tanto de evoluir quanto de dominar o meio ambiente. O “homem evoluído” domina a ciência, resta apenas criar mecanismos de diferenciação deste homem em relação aos demais. É nesse sentido que se verifica a construção de uma lógica que perpassa o século XX e se ramifica no século XXI, sempre atrelando o conceito de Pré-história a justificativas científicas da superioridade europeia comparada aos povos da América, África, Oceania (Oliveira; Andrade; Aragão, 2021, p.286).

E o terceiro é a continuidade da visão metódica de que povos sem escrita são povos sem história. Por mais que este não seja o valor semântico original do termo, o prefixo “pré” por si só já denota ao leitor de que tal período não faz parte da História de fato, uma prerrogativa respaldada pelas ideias seculares de especialistas que demoraram anos para ser confrontadas, e que mesmo assim ainda tem espaço em pleno século XXI, inclusive em alguns materiais escolares e trabalhos acadêmicos.

Desta forma, mesmo que o ensino procure absorver as discussões historiográficas acerca da ampliação do conceito de “documento” e dos perigos da objetividade e do etnocentrismo dentro da História, o aluno do Ensino Fundamental que pesquisar sobre

“Pré-História” no seu livro didático ou na internet corre o risco, como escreve Luiz Aragão, de se deparar com perspectivas evolucionistas e hierarquizantes reprodutoras de preconceitos seculares (Aragão, 2019).

Diante desses questionamentos, é fácil pensar no descarte do termo “Pré-História” e na adoção de uma nova abordagem que possa explicar a trajetória dos primeiros homínidos de forma mais compatível com as noções de consciência e empatia histórica vigentes nos trabalhos de didática. Porém, quais seriam os caminhos para concretizar essa mudança?

3.3 O ENSINO DE “PRÉ-HISTÓRIA” NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Como mencionado, o vocábulo “pré-história” pode ser empregado para diferentes periodizações, quando há a perspectiva de dividir a história de uma região entre um estágio mais “primitivo”, próximo às origens, e um suposto estágio posterior onde os habitantes alcançam os traços dos humanos modernos.

No estudo do continente americano, o termo por muitas vezes foi utilizado para abranger a trajetória de povos anteriores às colonizações europeias. Assim, a chamada “Pré-História do Brasil” é “essencialmente uma arqueologia de sociedades indígenas extintas que viveram em um passado distante, deixando como testemunho de sua existência somente restos materiais” (Barreto, 2000, p.33 apud Sobral, 2023, p.38).

Nesse sentido, a existência de um campo para pesquisas sobre os primeiros habitantes do Brasil (considerando o território geográfico, para além das transformações políticas) já estabelece a necessidade de problematizar a tradicional cronologia pré-histórica eurocêntrica (*Paleolítico - Neolítico - Idade dos Metais*). Estabelecidos com base na produção de artefatos materiais por populações europeias, os pontos de referência para a passagem de uma fase a outra não abrangem as sociedades indígenas que aqui viviam e suas características singulares.

Já o sistema de periodização usado no campo da arqueologia é diferente do proposto pelos teóricos do campo da História no século XIX. A arqueologia que se dedicará a estudar as sociedades europeias no período pré-histórico usará os pressupostos de Thomsem, Lubbock e Mortillet, que organizam o tempo em estágios: Paleolítico, Idade da Pedra ou Idade dos Metais. Cabe ressaltar que esses pressupostos só devem ser utilizados para observar a realidade europeia, pois, o sistema de periodização da arqueologia americana foi desenvolvido em 1958, por Gordon Willey e Philip Phillips, que estabeleceram os estágios a partir de critérios econômicos e cronológicos: Paleoíndio, Arcaico e Formativo (Oliveira; Andrade; Aragão, 2021, p.291).

Ainda assim, muitos livros didáticos utilizados nas escolas brasileiras continuam a adotar a clássica divisão do período como se fosse referência para todas as expressões socioculturais. Em estudo realizado por Ana Lúcia Oliveira, Juliana Andrade e Luiz Adriano Aragão (Oliveira; Andrade; Aragão, 2021), foi apurado que as principais coleções de História do Programa Nacional do Livro Didático⁷ (PNLD) 2017-2019 para os anos finais do Ensino Fundamental continuam a utilizar a periodização tradicional com imagens de povos de origens diferentes (Grécia, Brasil, Itália, Argentina), sem se preocupar com as peculiaridades semânticas e temporais de cada um.

Entretanto, a simples inclusão da Pré-História brasileira nas aulas já carrega consigo uma enorme quantidade de dilemas a serem resolvidos. A própria nomenclatura provoca debate, visto que “pré-colonial” seria um termo mais coerente com a História do Brasil (e por isso têm sido utilizado em trabalhos recentes de História e Arqueologia), mas ainda assim existe um “quê” de eurocentrismo ao considerar os portugueses como ponto de referência em um estudo de populações indígenas (Aragão, 2019). Pode-se usar o termo “história indígena”, mas como esta inevitavelmente não pode ser indissociada dos europeus e suas tentativas de colonização, fala-se em “história indígena de longa duração”, para diferenciar. Ou ainda, para não considerá-los um grupo à parte, existem estudiosos que preferem falar nos “índigenas na História do Brasil”, e não o contrário. E há também quem defenda o fim do uso do termo “indígena”, invenção colonial/colonizadora. Então não existe um consenso sobre o assunto.

E mesmo assim, as abordagens feitas em currículos escolares costumam apresentar os mesmos problemas de periodização: seleção e repetição. Em todo o território brasileiro existem registros de presença humana durante o período anterior a 1500, mas a atenção sempre recai sobre os achados de vestígios materiais na região do Parque Nacional Serra da Capivara, na região de Lagoa Santa/MG, os sambaquis no litoral e sítios arqueológicos encontrados na região coberta pela floresta Amazônica (Sobral, 2023).

Desta forma, o ensino de História que deveria ser plural e engajado em repelir estereótipos apenas ajuda a construir outros, e a História que deveria ser próxima a realidade dos(as) alunos(as) continua num panteão idealizado, onde se discute apenas acerca de certas sociedades “privilegiadas”, com um certo grau de misticismo. Não existe estímulo a conhecer

⁷ O PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) é um programa do governo brasileiro, coordenado pelo Ministério da Educação, que distribui gratuitamente livros e materiais didáticos para escolas públicas de educação básica. Ele realiza um processo de seleção rigoroso, no qual editoras submetem suas obras para avaliação de qualidade e adequação pedagógica. Após aprovados, esses materiais são enviados às escolas com base no número de estudantes, sendo renovados periodicamente para acompanhar as mudanças nos currículos e metodologias de ensino.

e preservar a trajetória dos antepassados de uma região que não são importantes ao ponto de serem cobrados na escola.

Outra problemática diz respeito à ideia de estágios de civilização e uma progressiva evolução da espécie humana. Embora muitos livros apresentem em suas páginas um questionamento ao uso do termo “pré-história” e o debate historiográfico que é essencial para compreender a História como ciência em constante movimento, concepções de “atraso” e “civilidade” continuam a perdurar, mesmo que de uma forma sutil.

Por exemplo, o livro Projeto Araribá (Moderna) menciona que “Ao estudar o passado primitivo da história humana, os pesquisadores deram o nome de Paleolítico”. (...) Percebe-se, então, a substituição do termo “Pré-História” por uma associação a um passado primitivo. É justamente essa criação de um homem primitivo, um homem antigo, atrasado, que perpassa sutilmente através dos livros didáticos e reproduz veladamente estereótipos e preconceitos. (Oliveira; Andrade; Aragão, 2021., p.293)

Analisando livros do PNLD 2021, o responsável por estabelecer os materiais a serem usados pelas escolas na implementação do novo Ensino Médio, é possível perceber como essas noções de estágios civilizatórios ainda se fazem presentes. No livro “Identidade em Ação”, da editora Moderna, volume “Transformações naturais e impactos socioambientais”, embora se problematize o uso do termo “Pré-História”, ainda existe a intenção de determinar um período “Pré-Escrita”, onde a categorização baseada em marcos tecnológicos que divide “evoluídos” e “inferiores” persiste. Já em “Moderna Plus - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, da mesma editora, para legitimar a tradicional divisão eurocêntrica do período, os antecedentes do gênero Homo são excluídos da história humana, continuando as mesmas dinâmicas de segregação de outrora.

A análise dos livros didáticos utilizados é fundamental pois estes muitas vezes servem como referência para os alunos da educação básica acerca do conhecimento da disciplina escolar. Seu estudo pode formar opiniões, conceitos e pré-conceitos, e não se deve deixar de pensar nas disputas que existem pela escolha de seu conteúdo. Como apontou Francisco Sobral, os livros didáticos “são poderosos instrumentos de controle social e de dominação sociocultural. A escola pode atuar como mecanismo de reprodução e difusão das ideologias dominantes, como atuar em sentido contrário, combatendo e possibilitando a transformação e libertação.” (Sobral, 2023, p.45)

Em suma, o ensino de “Pré-História” no Brasil tem como desafio vencer o eurocentrismo que permeia todo o conhecimento histórico tradicional sem repetir velhos erros que impedem o desenvolvimento das habilidades esperadas com a aprendizagem histórica.

Apesar do avanço obtido desde a década de 1990, quando muitos arqueólogos expressavam preocupação pela ausência da “Pré-História” brasileira das grades curriculares (Sobral, 2023), ainda há muito a ser feito e discutido

4. APRENDIZAGEM HISTÓRICA NO ENSINO DE “PRÉ-HISTÓRIA”

4.1 REFLEXÕES: COMO É POSSÍVEL APLICAR AS IDEIAS DISCUTIDAS NO 1º CAPÍTULO ATRAVÉS DO ENSINO DE “PRÉ-HISTÓRIA”?

Diante da falta de exemplos práticos das referências teóricas de didática da história na área de “Pré-História”, pelos motivos já discutidos, cabe agora avaliar como é possível suprir essa carência. Para isto, deve-se refletir sobre como os aspectos da temática pré-histórica podem contribuir para a aprendizagem histórica de alunos(as) na Educação Básica.

Como já discutido no primeiro capítulo, muitos autores(as) do campo da Didática da História como Isabel Barca e Marina Gago defendem que o conhecimento histórico deve ser visualizado pelos alunos a partir de suas nuances teóricas e metodológicas, adquirindo um certo sentido do que é a História como disciplina acadêmica e dominando determinadas competências historiográficas (Barca, 2018). Ou seja: visualizar a História como o resultado de uma pesquisa influenciada por diversos fatores, inclusive sujeita a contestações, contemporâneas ou posteriores. Mesmo produzido com o rigor necessário, o conhecimento histórico não é uma verdade absoluta, objetiva e atemporal.

O conhecimento histórico é perspectivista, pois ele também é histórico. O lugar ocupado pelo historiador também se altera ao longo do tempo. Nem sempre se fez a História do mesmo jeito, e ela serviu a diferentes funções no decorrer do tempo. O historiador não pode escamotear o lugar histórico e social de onde fala, e o lugar institucional onde o saber histórico se produz. (Albuquerque Júnior, 2007, p.61).

Apesar do que possa parecer, não se trata de uma mera transposição didática da história acadêmica, universitária, para os ambientes da educação básica, mas a inserção de reflexões acerca da natureza do conhecimento histórico que são necessárias para aprender a pensar historicamente. Não se deve ter a pretensão de esperar de alunos(as) da Educação Básica a mesma compreensão que mestres(as) e doutores(as). Apenas se salienta que o(a) professor(a) deve explicar à turma como é o ofício do(a) historiador(a) de produzir sua narrativa através de evidências nas fontes e como a historiografia analisa as mudanças ocorridas desse processo com o passar das décadas (Cainelli; Tuma, 2009).

4.1.1 A necessidade de “pensar historicamente” através da história do conceito de “pré-história” (e da Ciência Histórica)

À vista disso, potenciais temáticas para essas abordagens incluem a elaboração da noção de “Pré-História” (um período de evolução dos hominídeos até os *homo sapiens* modernos) e seu lugar dentro do curso da história da humanidade. Como mencionado neste estudo, foram necessários anos de debate e descobertas científicas para que se começasse a pensar acerca de um processo evolutivo pelo qual os seres vivos passariam. E no caso dos primeiros ancestrais da espécie humana, foram considerados inferiores e atrasados em relação a chamadas civilizações posteriores em um contexto espaço-temporal (Europa do século XIX) onde se defendia abertamente a ideia de evolucionismo social nas Ciências Humanas.

Essa perspectiva foi imbricada em uma Ciência Histórica nos passos iniciais, exposta através da determinação da exclusividade das fontes escritas oficiais pelos primeiros historiadores dispostos a padronizar o método de produção historiográfica, os franceses da Escola Metódica. Para romper com essa visão, foi necessário esperar até as primeiras décadas do século XX, quando a Escola dos *Annales* promoveu a troca da história linear, factual, progressiva pela *história-problema* e os fenômenos de longa duração. Acompanhando essa ressignificação do tempo histórico, inspirados pelo avanço das ciências sociais e sua crítica a abordagem histórica tradicional no início do século XX (Reis, 2000), Bloch, Febvre e demais membros do movimento promoveram uma renovação teórico-metodológica ampliando as possibilidades de fontes à disposição do historiador.

Diante dessa nova concepção historiográfica, tornou-se possível discutir, como apontou José Carlos Reis, até mesmo a inviabilidade do termo “pré-história”, pois este carrega consigo uma interpretação superada a respeito do ato de “fazer História”, que inclusive incentiva preconceitos.

O arquivo do historiador renovou-se e diversificou-se. E as técnicas de processamento tornaram-se mais sofisticadas e complexas. Agora, a história poderá ser feita com todos os documentos que são vestígios da passagem do homem. (...) Não é possível mais dividir a história em pré-história e história, baseando-se na inexistência de documentos escritos na pré. O historiador que estuda a difusão de uma cerâmica, neolítica, sustenta Febvre, faz história exatamente como aquele que trabalha com uma fonte estatística moderna (Reis, 2000, p.24).

Trazer a discussão sobre a mudança do olhar perante as sociedades pré-históricas para a sala de aula pode ajudar os(as) alunos(as) a compreenderem como o olhar perante o passado e a *práxis* do(a) historiador(a), que adquire responsabilidade científica quando realizado através de um método (Rusen, 2001) estão sujeitos a transformações ao longo do tempo. É necessário compreender que a própria Ciência Histórica não está isolada em um universo

paralelo: ela acompanha os debates nos mais diversos âmbitos (científico, cultural, político) da sociedade e muitas vezes acaba refletindo o *status quo* ou propõe mudar-lo. Sendo portanto, uma ferramenta bastante útil para entender as formas de pensar em determinadas épocas.

Para Luis Fernando Cerri, pensar historicamente é considerar toda ideia, informação ou dado apresentados considerando “o contexto em que foram produzidos: seu tempo, suas peculiaridades culturais, vinculações com posicionamentos políticos e classes sociais, as possibilidades e limitações do conhecimento que se tinha quando se produziu o que é posto para análise.” (Cerri, 2011, p.59). Essa capacidade é fundamental tanto para compreender a teoria da História quanto para analisar o lugar de fala de determinada sociedade sem cometer anacronismos. Obviamente que isso não significa relativizar discursos que incitam violações aos direitos humanos.

4.1.2. A história em uma perspectiva “acadêmica” (sem dados absolutos, sujeitos a novas descobertas ou interpretações) através das mudanças nos marcos temporais da evolução humana

Outra ferramenta que pode mostrar aos alunos como a História não é estática mas sim um processo dinâmico são as constantes mudanças nos marcos temporais da evolução humana. Nesse sentido, a “Pré-História” pode ser considerada um campo de pesquisa ainda em aberto pois há muitas lacunas a serem preenchidas e o tempo todo ocorrem novas descobertas arqueológicas que desafiam o conhecimento até então considerado como mais confiável.

Um dos exemplos diz respeito aos primeiros hominídeos da história e o fator de dissociação entre humanos e chimpanzés primitivos. Nas primeiras décadas do século XX, havia um fascínio com a magia e o poder da tecnologia, e consequentemente, acreditava-se que o tamanho do cérebro (e por tabela, a sua inteligência) foi o aspecto primordial de impulsão para a evolução humana (Leakey, 1995). Dava-se muito valor a fabricação e a utilização de artefatos de pedra, e quanto mais liticamente aprimoradas, mais avançadas eram consideradas as sociedades. É possível correlacionar essa mentalidade com a visão da história herdada dos iluministas sobre um progresso material crescente, no qual os povos ao final da linha do tempo são superiores a seus antecessores pelo domínio de determinados *gadgets*

outrora desconhecidos. Mais tarde, nos anos de 1960, os antropólogos voltaram-se para o modo de vida do caçador-coletor como chave para as origens humanas (Leakey, 1995).

Todavia, estudos e descobertas de espécies homínidas nas décadas seguintes provocaram uma mudança de pensamento dentro da arqueologia, e atualmente, por consequência, é apontado o desenvolvimento do andar bípede, o bipedismo ou bipedalismo, como característica essencial para a chamada evolução humana. Para se adaptar ao hábito de caminhar sobre as duas pernas, a anatomia dos macacos bípedes foi aos poucos se transformando com o passar do tempo cada vez mais divergindo dos chimpanzés antigos e progressivamente aproximando-se dos humanos atuais. Ao observar os fósseis dos membros da linhagem humana, é possível perceber que o bipedismo provocou modificações na coluna, bacia, crânio, membros e pés, que são exclusivas da linhagem humana, isto é, existem apenas nesses fósseis e no humano moderno (Santos, 2014). Foi a locomoção bípede que possibilitou, ao longo do tempo, segurar objetos com os membros dianteiros e também mudanças na dentição dos homínidos devido à alimentação de raízes, sementes e, posteriormente, carne (Klein; Blake, 2005).

Ao contrário do que Charles Darwin e muitos antropólogos pensavam nos séculos XIX e XX, o bipedalismo não veio junto com outras características humanas (bipedismo, tecnologia e cérebro grande) como parte de um suposto “pacote evolutivo”, havendo uma diferença de cerca de 5 milhões de anos entre o aparecimento das primeiras espécies bípedes (cerca de 7 milhões de anos) e das primeiras ferramentas (2,5 milhões de anos) (Leakey, 1995).

Aliás, a datação do primeiro macaco bípede foi “recuando” ao longo dos últimos anos com os achados de esqueletos de espécies progressivamente mais antigas. Antes da década de 1970, não havia registro tangível de bipedalismo anterior a 2 milhões de anos. Porém, com a descoberta do fóssil do *australopithecus afarensis* pela equipe do paleontólogo norte-americano Donald Johanson em 1973 (conhecido pelo nome de “Lucy” em homenagem a música dos Beatles, *Lucy in the Sky With Diamonds*), determinou-se que essa característica existia há 3,5 milhões de anos (Klein; Blake, 2003). Posteriormente, na década de 1990, o achado do representante de uma nova espécie australopithecínea, o *australopithecus anamensis*, datado entre 4,2 e 3,8 milhões de anos, empurrou novamente a gênese do bipedalismo para trás, em conjunto com o *Ardipithecus ramidus*⁸ (4,5 milhões de anos),

⁸ Originalmente incluído entre os australopithecíneos, mas posteriormente verificaram que diferem muito dos *Australopithecus*, tão diferente que merecia um gênero próprio e mudaram o nome para *Ardipithecus ramidus* (ardi significa “chão” na língua afar). O nome novo reforçou a posição básica da espécie quanto à ancestralidade humana e também a probabilidade de que ela passava a maior parte do tempo no solo (Klein; Blake, 2005).

descoberto em 1994. Em 2001, uma equipe de estudiosos franceses liderada pelo paleontólogo Martin Pickford e Brigitte Senut descobriu o fêmur esquerdo perfeitamente conservado do que seria *Orrorin tugenensis* (Homem do Milênio) no Quênia (Balter, 2001), e após uma controvérsia inicial sobre a falta de um número significativo de ossos para diferenciar de forma significativa o andar do espécime em relação aos chimpanzés, análises computacionais do fêmur publicadas em 2004 confirmaram o bipedalismo, mais uma vez fazendo recuar o surgimento da linhagem humana, dessa vez até 6 milhões de anos (Galik et al., 2004).

Em tempos mais recentes, se discute acerca do *Sahelantropus tchadensis*, cujos restos foram desenterrados por uma missão de paleontólogos franco-chadiana no norte do deserto do Chade em 2001, como sendo o suposto “elo perdido”, o membro mais antigo da trajetória humana entre 6 e 7 milhões de anos atrás e confirmaria os indícios moleculares apontando essa data para o aparecimento da primeira espécie humana (Leakey, 1995).

De toda forma, como mostrado nos parágrafos anteriores, o surgimento da linhagem humana é um tema que foi discutido amplamente ao longo dos últimos séculos e cujo consenso da comunidade científica mudou com o passar dos anos mediante novas reflexões e avanços da arqueologia, com algumas questões ainda em aberto. Outros tópicos de mesma natureza que podem ser usados como ilustração do caráter dinâmico e “atualizável” do estudo da pré-história são a produção das primeiras ferramentas (mérito inicialmente concedido ao *Homo habilis*, hoje questionado em favor de espécies mais antigas, como o *Australopithecus garhi*), a datação dos primeiros representantes do *Homo sapiens* e o continente africano como o berço da humanidade. No caso deste último assunto, a rejeição inicial de pesquisadores europeus a ver a África como o “jardim do Éden” humano pode ser utilizada para discutir o impacto ideológico e social sobre as ciências, incluindo a História. Aparentemente isentos de parcialidade, na realidade os cientistas são humanos com convicções e princípios como qualquer outro, que invariavelmente acabam interferindo em seu trabalho.

Os antropólogos não gostaram nada da sugestão de Darwin, porque a África tropical era olhada com desdém colonialista: o Continente Negro não era visto como um lugar apropriado para a origem de uma criatura tão nobre como o *Homo sapiens*. Quando mais fósseis humanos começaram a ser descobertos na Europa e na Ásia na virada do século, mais zombarias foram lançadas sobre a idéia de uma origem africana. Esta atitude prevaleceu por décadas. (...) A veemência do sentimento anti-África dos antropólogos parece agora estranha para nós, dado o vasto número de fósseis humanos primordiais que tem sido recuperado neste continente nos anos recentes. O episódio é também um lembrete de que os cientistas são muitas vezes levados tanto pela emoção quanto pela razão (Leakey, 1995, p.16).

É importante dizer que não se deve excluir a possibilidade de se ter essa discussão de uma História mutável através de outros períodos da divisão cronológica tradicional. Mas, no caso da “Pré-História” em específico, mote deste trabalho, é possível pensar que o caráter “inconclusivo”, “especulativo” do tópico, o qual aparentemente dificulta seu debate no ambiente da Educação Básica, pode ser usado de forma positiva para incentivar a aprendizagem histórica dos alunos.

4.1.3. - Uma história com pluralidade de narrativas com diferentes perspectivas sobre a evolução dos hominídeos e sua chegada ao continente Americano.

Como parte da compreensão de que a História é uma ciência multiperspectivada, onde coexistem narrativas similares, complementares ou conflitantes que se propõem a explicar um mesmo evento a partir de diversos enfoques (dimensões sociais, grupos humanos e personagens), ritmos (permanência, evolução, ruptura) e escalas (curta, média e longa duração) (Barca, 2011), o ensino de história deve ter como uma de suas bases o trato com os já discutidos conceitos de segunda ordem (relatos, narrativas, interpretações) (Lee, 2001).

Trata-se de uma abordagem contra-intuitiva e de difícil compreensão, considerando de que o senso comum a respeito do conhecimento histórico o caracteriza como um emaranhado de informações canônicas “exatas” somente aguardando para serem memorizadas, elemento constituinte de uma narrativa única em um passado “fixo” (Borries, 2019).

Nesse contexto, para que o conhecimento histórico seja fundamentado na razão, os adolescentes têm que compreender algo acerca das perspectivas, lógica e métodos da disciplina. Que histórias, no sentido de narrativas “verdadeiras” sobre eventos passados, mudanças, e desenvolvimentos, são “reconstruídas” com base em evidências.

Assim, ter a fonte primária não é o bastante. É preciso entender de qual forma ela foi usada: quais as perguntas feitas a ela e como as informações extraídas desse interrogatório foram encaixadas em determinada interpretação. O que podemos dizer sobre o passado resulta de um diálogo contínuo entre os vestígios das questões e propósitos atuais, moldados por uma série de fatores (Chapman, 2018).

Pedro Paulo Funari e Francisco Silva Noelli mostram um pouco de como esse panorama de uma História plural também está presente numa pesquisa sobre a “Pré-História”:

Na verdade, a utilidade das fontes de informação depende da maneira como a percebemos e “inventamos”. (...) Um pouco do carvão pode ser interpretado como restos de uma fogueira feita pelo homem, assim como pode ser considerado simples

resquícios de um incêndio natural, sem intervenção humana. (...) Não basta, portanto, datarmos o carvão, precisamos constatar se trata-se de algo relacionado ao homem ou não. Diante dos mesmos elementos, diferentes estudiosos podem chegar a conclusões opostas, o que modifica muito a “informação”. Há datações muito antigas de carvões no Brasil, como 50 mil AP, mas diferentes arqueólogos têm proposto interpretações divergentes sobre essa “evidência”. O mesmo se passa com certas pedras, interpretadas com alguns arqueólogos como artefatos feitos pelo homem, ou seja, líticos, enquanto outros às interpretam como simples objetos nunca tocados pela mão humana no passado. Devemos concluir, portanto, que as próprias fontes de informação só podem ser interpretadas com o auxílio de metodologias inevitavelmente marcadas por uma certa dose de subjetividade (Funari; Noelli, 2002, p. 22-23).

Assim, embora a influência da arqueologia faça com que a investigação pré-histórica utilize as marcações absolutas e apoie-se no método das ciências naturais, tendendo a produzir respostas “finais”, seu estudo não está restrito aos arqueólogos, vide a já mencionada renovação teórico-metodológica na historiografia empreendida pelos Annales (Reis, 2000). Tampouco escapa da necessidade de subjetividade do pesquisador, que parte de determinado momento histórico para fazer seu trabalho carregando consigo determinados propósitos, métodos e ideias de compreensão e orientação em relação ao passado a influenciar sua produção.

É possível raciocinar ainda mais além: a “Pré-História”, por ser um campo com muitas questões ainda abertas, configura temática ideal para visualizar um cenário onde coexistem múltiplas narrativas acerca dos mesmos eventos, apoiadas em vários pontos de vista.

Um tema que ainda está em aberto com diversas teorias possíveis é o povoamento do continente americano, desde a explicação para a chegada dos primeiros seres humanos até sua dispersão. Como trata-se de um tema previsto pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC)⁹, seu uso satisfaz a necessidade do professor em seguir esquemas curriculares propostos pelos órgãos responsáveis pela educação, especialmente nas escolas públicas.

Atualmente, a teoria mais aceita pela comunidade científica apresenta a tese na qual grupos migratórios vindos do continente asiático penetraram na América atravessando o Estreito de Bering, em um período de glaciação que causou a baixa no nível do mar e o surgimento de uma ponte de terra entre a Sibéria e o atual Alasca propiciando a peregrinação. Ao adentrar as novas terras, os primeiros americanos se dispersaram em diferentes correntes de povoamento até ocupar todos os territórios do continente. Essa explicação permite

⁹ A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é um documento que define os direitos de aprendizagem de todos os estudantes da Educação Básica no Brasil. Ela estabelece conteúdos obrigatórios para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O objetivo é garantir que todos os alunos adquiram competências essenciais para seu desenvolvimento integral. Estruturada por etapas e áreas do conhecimento, a BNCC orienta a elaboração de currículos das escolas públicas e privadas.

compreender o porquê do fenótipo mongoloide ser proeminente em boa parte das populações ameríndias (Lima, 2006).

O problema ocorre quando passaram a ser encontrados tanto vestígios de presença humana nas Américas supostamente anteriores a 12.000 AP, data que por muito tempo foi estipulada para as primeiras viagens de povos de procedência asiática pela região da Beríngia, quanto fósseis de ancestrais com traços físicos distintos dos povos mongolóides e mais próximos a de populações atuais oriundas da África e Oceania. Se possíveis vestígios humanos anteriores aos povos de Bering como os encontrados em Monte Verde no Chile e em Pedra Furada no Brasil levantam dúvidas sobre sua procedência humana (e portanto estando sujeitos a interpretações distintas), a descoberta de fósseis como os de Luzia, em Lagoa Santa, Minas Gerais, Brasil, revelam a necessidade de se revisar a hipótese da ocupação da América através apenas de um fluxo migratório unidirecional a partir da Sibéria (Funari, Noelli; 2002).

Figura 1 - Reconstituição do rosto de Luzia



Fonte: Acervo do Museu Nacional. Disponível em: <https://www.museunacional.ufrj.br/guiaMN/Guia/paginas/2/19luzia.htm>.

Acesso em 08 out. 2024

O que se revela por seguir é um cenário com diversas explicações propostas, onde se fala em diferentes levas de migração pelo Estreito de Bering, na passagem de outros povos além dos mongolóides e de outras formas de se chegar ao continente americano. Hipóteses pautadas nos estudos genéticos, linguísticos, líticos e outros tipos de evidências. Muitas datações estão sujeitas a contraprovas.

Outro tema bastante difuso no que diz respeito às explicações dos fenômenos é a evolução humana. Desde o aparecimento do primeiro primata bípede, há aproximadamente 7 milhões de anos, o processo evolutivo da humanidade tem percorrido caminhos cujas trilhas ainda estão repletas de incertezas, e que muitos estudiosos diferem acerca das interpretações, por uma série de fatores.

Por exemplo, o motivo do primeiro representante da linhagem humana desenvolver o caminhar bípede é ainda um mistério, apesar de já terem sido feitas inúmeras proposições. Uma forma de locomoção mais eficiente em savanas, o acesso a alimentos de difícil acesso, carregar comida, objetos e até bebês com mais facilidade são algumas das hipóteses propostas.

Jane de Lima, Tanise Gaike e Luciane Ayres-Peres fornecem uma resposta didática à abordagem desse tema que se associa diretamente à questão evolutiva, mas também pode contemplar diversas outras mudanças históricas, as quais nunca ocorrem por fatores isolados. Ao invés de preocupar-se em identificar uma causa motriz para o bipedalismo, a qual supostamente teria mais importância para o desenrolar dos fatos que as demais, pode-se pensar numa combinação de fatores, onde as distintas explicações decorrentes de diferentes pontos de vista (e conseqüentemente escolhas do que seria mais relevante para desencadear mudanças biológicas) podem se completar. Ainda mais no caso do desenvolvimento do andar bípede, o qual foi reflexo de um constante processo evolutivo que pressupõe um rearranjo estrutural complexo aprofundado ao longo dos anos.

Assim, conforme determinadas ações se mostravam vantajosas, como o fato de desenvolver os membros superiores para atividades mais complexas ou a redução drástica dos pelos, ou o caminhar ereto, com economia de energia, essa característica se sobrepunha às outras de modo que o bipedalismo se consolida pela sua efetividade, no trato com as dificuldades propostas pelo meio à consolidação das espécies. As diferentes vertentes observadas, em sua maioria, não são excludentes, de modo que, para a apresentação didática desse importante avanço evolutivo do ser humano, deve-se buscar olhares amplos, considerando-se todas as mudanças envolvidas e propostas, lembrando que o bipedalismo não se deu de forma instantânea, mas sim, durante um longo período evolutivo (Lima; Gaike; Ayres-Peres, 2017, p. 221).

Tania Lima pensa de forma semelhante quanto aos estudos sobre a ocupação do continente americano. Durante muito tempo, arqueólogos focaram apenas em descobrir quem haviam sido “os primeiros” a penetrar no Novo Continente, ao invés de prestar atenção nas dinâmicas de colonização e nas respostas dadas aos desafios adaptativos enfrentados em sua dispersão por novos ambientes. Este novo direcionamento demanda uma interação muito maior entre diferentes pesquisas ao invés de focar na análise cronológica de sítios isolados

(Lima, 2006). Consequentemente, estudiosos seriam obrigados a confrontar e colocar no mesmo plano hipóteses divergentes ao invés de sumariamente eliminar aquilo que não é “mais antigo”. Ainda existe a possibilidade de analisar as teorias das migrações para fora do continente africano também.

Vale ressaltar que essas teorias provêm de pontos de vista alicerçados não apenas em divergentes, mas por vezes nas mesmas evidências. Cabe ao docente apresentá-las perante a turma e averiguar sua capacidade de interpretação da pesquisa historiográfica. Os discentes devem examinar narrativas com base nas pistas e inferir: “logicamente, qual seria a mais aceitável? É possível inferir que ambos estão corretos ou errados? Se usaram as mesmas fontes, como podem ter chegado a conclusões distintas? O que isso lhe sugere sobre o trabalho desses pesquisadores?”.

Espera-se que os alunos percebam que, como descrito por Rosely Ashby, a mesma fonte pode fornecer informações diferentes para pesquisadores diferentes (Ashby, 2003), o que torna o caráter multiperspectivado da História como algo natural. Ocorre que dentro da comunidade acadêmica é estabelecido um consenso com base na aceitação da maioria dos pares, mas que isto não impede contestações à narrativa predominante, eventualmente vindo a mudar a opinião da comunidade com o tempo.

4.1.4. - A empatia histórica com os primeiros agrupamentos e culturas humanas

No que tange a compreensão da cultura de povos de diferentes épocas e lugares, pensar historicamente também significa, como afirma Marina Gago, “se colocar no lugar do outro”. Ou seja, nos inserirmos num contexto social, econômico ou político, para nos colocarmos no lugar dos nossos antepassados, de forma a percebermos as suas formas de ação. (Gago, 2020).

Nesse sentido, como proposto por autores como Peter Lee, um dos resultados da aprendizagem histórica deve ser o desenvolvimento da chamada empatia histórica para com as sociedades do passado. O ensino de História na escola deve buscar como objetivo fazer com que o aluno chegue a um entendimento da História no qual ele consegue se diferenciar do personagem do passado, compreendendo suas ações dentro do contexto no qual foram tomadas e realizando que os humanos que viveram em diferentes épocas são apenas distintos dele e não inferiores.

Lee apontou que, entre os jovens em idade escolar, duas ideias de senso comum acabam sendo obstáculos para desenvolver a compreensão histórica: usar o presente como ponto de partida para definir o “normal” e a pensar em um movimento de progresso da humanidade, especialmente “tecnológico”. Assim, torna-se comum ver entre muitos estudantes a perspectiva de que as sociedades de tempos distintos eram formadas por homens intelectualmente inferiores, visto que como não dominavam as tecnologias hoje amplamente utilizadas (Lee, 2003).

Isto posto, um dos objetivos da aprendizagem histórica então deve ser realizar o trabalho contra-intuitivo de dissipar essa noção de “passado deficitário” e discutir como as pessoas que vivem em contextos históricos distintos podem ter as mesmas capacidades intelectuais, mas que agem de forma diferente por não compartilharem dos mesmos valores, opiniões, objetivos e estarem inseridos em realidades socioculturais divergentes (Lee, 2003).

Basta um rápido trabalho de dedução lógica para concluir que, baseado na linha de pensamento descrita por Peter Lee, quanto mais recuamos cronologicamente, menos inteligentes são os humanos, e nesse quesito, não existe ninguém mais estúpido e ignorante do que os homens da “Pré-História”. Desmistificar essa presunção é fundamental para a compreensão histórica dos alunos, além de evitar a reprodução de estereótipos seculares, já refutados pelas ciências humanas.

Contudo, estabelecer uma relação de empatia histórica utilizando a temática da “Pré-História” não é tarefa simples. Sobretudo porque entre os primeiros homínídeos e os humanos modernos não existem somente diferenças culturais, mas também biológicas, e torna-se muito difícil, especialmente para crianças e adolescentes em aprendizado, estabelecer uma relação de familiaridade e permitir se colocar no lugar de outras espécies como um *Homo habilis* ou um *Australopithecus afarensis*, tão diferentes fisicamente.

A proposta aqui é de que o professor encare a dificuldade desse processo de reconstrução do passado não como fator determinante para uma tarefa impossível, mas como parte de um desafio didático que inclui a possibilidade de resultados extremamente produtivos ao final. O trabalho de colocar os alunos para imaginar (sempre dentro dos limites estabelecidos pelas fontes) as situações com as quais os primeiros humanos se encontravam contribui para eliminar deturpações construídas acerca de seus hábitos e de suas competências cognitivas.

Assim, levando em conta as dificuldades que a evolução da espécie humana possa apresentar, uma alternativa de se atingir o objetivo proposto por Peter Lee através do ensino de “Pré-História” é a análise dos primeiros grupos dos chamados humanos modernos,

diferentes de seus antecessores, inclusive dentro da mesma espécie, por sua capacidade de abstração.

Há cerca de 60/50 mil anos, ocorrem mudanças significativas no comportamento do *homo sapiens* de modo que este passa a desenvolver mecânicas sociais e produtivas presentes nas sociedades posteriores até os dias atuais. Foi a partir desse marco, chamado por Steven Mithen de “o big bang da cultura humana” que surgem os primeiros artefatos artísticos, adereços de adorno pessoal, manifestações religiosas e cerimônias fúnebres. Todos relacionados à competência de atribuir significados a determinados símbolos que passou a ser possível devido a fluidez cognitiva resultante da interação entre as múltiplas inteligências do cérebro humano: social, linguística, naturalista, técnica e geral. (Mithen, 2002).

É nesse meio tempo antes do surgimento da escrita que também são datados os primeiros indícios de plantações agrícolas, domesticação de animais, fabricação de utensílios de cerâmica, construção de casas, e técnicas mais avançadas de caça e pesca, incluindo a fabricação de redes e sistematização da natureza (memorização das estações climáticas e dos hábitos das presas).

A análise dessas capacidades permitirá aos estudantes perceber como desde milhares de anos atrás os humanos já tinham a mesma capacidade intelectual de hoje e apresentavam preocupações culturais similares às das sociedades contemporâneas, apenas em contextos históricos e sociais divergentes.

Outra alternativa, pensando no contexto de uma “Pré-História” do Brasil, seria utilizar os hábitos de populações indígenas. Neste caso, para além da construção de sentido em relação ao passado, existe o bônus de incentivar o respeito e a naturalidade para com um dos grupos étnicos integrantes da sociedade brasileira. Por muitas vezes alvo de perseguições e maus tratos ao longo da história do país, embora sua história não se resuma a isto, os povos originários tem toda uma trajetória de lutas perante os meios legais para serem reconhecidos como portadores de direitos civis e remetentes de políticas públicas de reparação histórica.

Assim, trabalhar a temática indígena para além dos momentos isolados característicos dentro da historiografia tradicional (e do ensino nos currículos letivos, onde muitas vezes sua trajetória é “apagada” após os primeiros anos de colonização do Brasil) promove uma desmistificação do que supostamente significaria “ser indígena” e os retrata como integrantes ativos da sociedade, presentes de forma contínua na história do Brasil. Ademais, a ancestralidade indígena de muitos alunos, ignorada pela falta de estímulos dentro da própria família ou da educação histórica, pode contribuir para evitar enxergar os indígenas como grupo à parte.

E ainda no campo das possibilidades metodológicas para o desenvolvimento da empatia histórica por meio do ensino escolar, não se deve descartar completamente o exame das espécies anteriores ao *Homo sapiens*. Pode-se pensar nas atitudes tomadas para satisfazer suas necessidades fisiológicas frente às transformações do ambiente, bem como as mudanças de comportamento e novas dinâmicas sociais. Naturalizar o olhar perante os hominídeos não apenas elimina preconceito como contribui para a compreensão do processo de evolução biológica e seleção natural, comum a todos os seres vivos.

5. A UNIÃO DA TEORIA E PRÁTICA: MONTAGEM DE PLANOS DE AULA

Avaliadas as intervenções possíveis, pode-se pensar em como montar as aulas que levarão esses debates para o âmbito escolar. As atividades propostas aqui são sugestões sujeitas à alterações conforme a necessidade do docente. O ensino escolar, ainda mais num país de proporções continentais como o Brasil, apresenta-se em múltiplas conjunturas de infraestrutura, realidade socioeconômica dos alunos, embasamento teórico pedagógico, intervenção do corpo gestor da escola e outros fatores os quais inevitavelmente pesam nas dinâmicas realizadas em sala.

Ainda que os esquemas de aula aparentemente sigam um modelo didático mais tradicional, estão contidos neles momentos de investigações baseadas no conhecimento prévio dos alunos, com discussões substantivas e de segunda ordem a partir da interpretação cruzada de fontes. Nada impede, todavia, o docente de adotar um estilo mais reduzido, focando somente nas interações diretas com os alunos, seguindo os moldes de uma “aula-oficina”¹⁰.

Apesar de parecer uma profissão com confortável grau de autonomia, os professores brasileiros são constantemente obrigados a se balizar por uma série de indicadores externos (ENEM, Prova Brasil, SAEB, dentre outros) que determinam sua sobrevivência. Estão sujeitos também a reformas educacionais e demais intervenções políticas, como o chamado novo Ensino Médio instituído pela Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que em nome do “pioneirismo do estudante” e da “flexibilização do ensino” removeu boa parte da carga horária destinada às disciplinas tradicionais para dar lugar a eletivas opcionais, precarizando o ensino de matérias como História. Mal pagos, muitas vezes atuando fora de sua área de formação e sem os recursos materiais ou o apoio necessário, os professores precisam fazer verdadeiros malabarismos para tentar conseguir atingir os objetivos didáticos estabelecidos (Sobral, 2023).

Os esquemas didáticos propostos foram destinados a turmas do 6º ano do Ensino Fundamental e 1º do Ensino Médio. São etapas escolares que possuem o ensino de “Pré-História” previsto na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e nos currículos das escolas estaduais do estado de Pernambuco. Curiosamente, o termo “pré-história” não é

¹⁰ De acordo com Isabel Barca (BARCA, 2004), uma aula-oficina é uma abordagem pedagógica que combina teoria e prática em um ambiente de ensino onde a participação ativa dos alunos é favorecida. Tem como foco o desenvolvimento de competências de pensamento histórico, tais como análise de fontes, interpretação de perspectivas e construção de narrativas históricas. Esse modelo de aula envolve atividades planejadas para que os alunos investiguem questões históricas, debatam ideias, interpretem documentos e expressem suas reflexões de forma criativa.

utilizado no documento oficial da BNCC. Talvez indício de que a problematização do conceito já tenha sido institucionalizada. Ao invés disso, há a orientação em abordar a origem da espécie humana e analisar as diferentes sociedades iniciais que se estabeleceram ao longo do globo (Brasil, 2018).

Apesar da discrepância etária, é possível adotar as mesmas metodologias para ambas as séries. As experiências outrora citadas de Peter Lee com alunos de educação básica na Inglaterra demonstram que a progressão do pensamento histórico ocorre de forma diferente de indivíduo para indivíduo, não estando necessariamente atrelada a idade. Tal tese pode ser posta à prova justamente por intermédio de um exercício comparativo. Cada aula tem duração prevista de 50 minutos, levando em conta o tempo utilizado na maioria das escolas.

5.1 - AULA Nº 1: “O QUE É PRÉ-HISTÓRIA? E O QUE É MESMO HISTÓRIA?”

- Anamnese: Verificação inicial de nível de pensamento histórico e conhecimentos acerca do tema “pré-história” (atividade escrita ou oral) - 12 min
 - *“Para você, o que é História? O que estuda? Por que devemos estudar?”*
 - *“Você sabe o que faz um historiador? Qual a função de seu trabalho?”*
 - *“O que lhe vem à mente quando falamos em “Pré-História”? “Onde você aprendeu sobre o assunto?”*
 - *“Se os nomes são diferentes, qual seria a diferença entre “Pré-História ” e a “História” propriamente dita?”*
- Problematizar o conceito de “História” - 10 min
 - O que significa “estudar o passado”? Os livros de História contêm o passado como de fato aconteceu? (**Perguntar à turma**)
 - A História como um conjunto de narrativas com possíveis explicações sobre o passado (caráter plural)
 - O trabalho do historiador: a tentativa de reconstruir uma cena (a construção de narrativas)
 - O conceito de fontes históricas e de evidência histórica (**Pedir para os alunos citarem exemplos de fontes**)
- Atividade de sala: Os vestígios deixados pelos homens das cavernas. - 15 min
 - (**Utilizar imagens para ilustrar as fontes pré-históricas e discutir com os alunos as possíveis utilidades dos vestígios e como eles podem nos mostrar**

como os ancestrais viviam. Observar quais explicações são mais aceitas pela turma. Opcional: dividir em grupos)

- “O que você acha que é isto?”
- “O que é que esta fonte nos quer dizer a respeito do cotidiano dos nossos antepassados?”
- “O que esta fonte pode dizer-nos, sem que seja sua intenção?”
- “Como podemos comprovar a credibilidade desta fonte?”
 - Exemplos: pinturas rupestres, vasos de cerâmica, ferramentas de pedra polida e lascada, roupas, fósseis, habitações, armas.
- A história da História e o problema do termo “Pré-História” - 13 min
 - Os positivistas/metódicos e a concepção de História do século XIX (influências culturais na Europa oitocentista)
 - A concepção linear e progressiva da História, com a Europa como referência
 - A gênese do conceito de “Pré-História” (**Avaliar, se os alunos, com base na discussão sobre fontes, conseguem criticar essa ideia**)
 - A renovação metodológica proposta pelos Annales no início do século XX
 - Críticas a uma História somente de fontes escritas/ampliação do conceito de “fonte histórica”
 - A partir disso, o termo “pré-história” torna-se obsoleto, até porque carrega consigo um preconceito de que povos sem escrita não tem história
 - Quais seriam as alternativas então? (**Opcional: Observar com a turma como a questão é tratada pelo livro didático**)
 - A Ciência Histórica como ferramenta para entender as ideias de um contexto histórico
- Atividade de reflexão para casa:
 - “Em face do que foi discutido em sala, você acha certo usar o termo “pré-história” nos livros didáticos e nas escolas? Se não, como podemos substituí-lo?”

Habilidades previstas pela BNCC:

6º ano (Ensino Fundamental/Anos finais):

(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).

(EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.

1º ano (Ensino Médio)

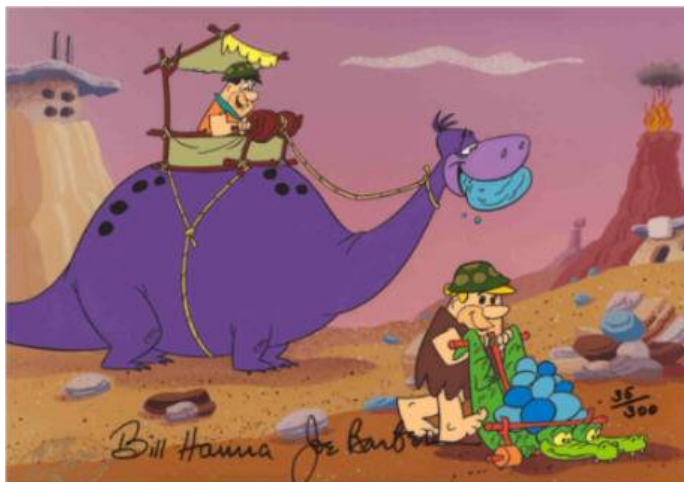
(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

Considerando as ideias de pensadores como Klaus Bergmann de que a formação histórica dos estudantes não está restrita ao ambiente da educação formal e da necessidade de trabalhar com essas vivências prévias para um melhor desenvolvimento, é importante, a princípio, consultar os alunos sobre o que eles entendem a respeito dos temas a serem discutidos e revelar seus conhecimentos e convicções durante o sequenciamento didático. Desenhos animados, filmes, revistas em quadrinhos, todos podem servir de base para a noção de temporalidade dos discentes. Um aluno que assiste ou assistiu aos Flintstones, por exemplo, pode acabar levando para si a ideia de que homens e dinossauros conviveram juntos.

Figura 2 - “Os Flintstones”, de William Hanna e Joseph Barbera



Fonte: Gazeta do Povo. Disponível em:

<https://www.gazetadopovo.com.br/vozes/tubo-de-ensaio/criacionismo-na-escola-provoca-debate-na-imprensa/>.

Acesso em 08. out. 2024

Acima de tudo, o(a) professor(a) deve encarar a sala de aula como um ambiente de pesquisa, procurando conhecer a realidade de seus aprendentes e os fatores determinantes para a construção de seus imaginários. Assim, nessa perspectiva, o ensino deixa de ser unidirecional e provoca mudanças gritantes no olhar da turma para as civilizações do passado e os elementos da sociedade ao seu redor.

A docência e a pesquisa histórica, quando propostas enquanto saberes imbricados, promovem a formação do profissional que chamaremos aqui de historiador-docente, o qual não é apenas um historiador que ministra aulas de história, mas é o pesquisador que, de forma engajada com a intervenção no campo social e histórico de seu tempo, transforma os resultados de seu fazer histórico em conhecimento ensinável, transmissível e aplicável no campo de compreensão do social. Afinal, os conhecimentos gerados pelas pesquisas no âmbito da História visam de forma geral fornecer subsídios para a construção de reflexões capazes de intervir nas múltiplas realidades, sejam sociais, culturais ou políticas, desde o local até o nacional. O historiador-docente é aquele que consegue em sua prática profissional aliar seus conhecimentos históricos, resultantes de suas pesquisas, à docência em história, com vistas a propiciar aos seus educandos um ambiente formativo voltado ao desenvolvimento de habilidades de análise, reflexão e crítica. (Matos, 2012, p.152).

As atividades realizadas nessa aula foram inspiradas por uma pesquisa empírica realizada pela professora Marlene Cainelli, docente da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e pesquisadora em ensino e educação histórica, com alunos do Ensino Fundamental de uma escola em Londrina/PR, no ano de 2005. Cainelli começou sua atividade trocando a metodologia tradicional de trabalhar o conceito de narrativa histórica através da vida da criança por discussões sobre a História como disciplina, averiguando o que os estudantes

pensavam a respeito (Cainelli, 2006). A partir dessa abordagem, no caso da aula de “Pré-História”, o professor pode averiguar não apenas se a turma tem uma concepção do conhecimento histórico presa ao senso comum (“estudo do passado”, “coleção de datas, nomes e lugares”), como também verificar se os alunos reproduzem preconceitos a respeito dos primeiros hominídeos (“inferiores”, “atrasados”, “arcaicos”), mesmo que involuntariamente.

Visando averiguar a capacidade de aprendizagem histórica dos alunos dos anos iniciais, Cainelli realizou uma série de atividades que envolveram a análise de um objeto em desuso: uma máquina de cortar macarrão da década de 1950. Os estudantes foram indagados acerca do uso da máquina, quem a utilizava, em que período histórico, para que e o porquê de não ser mais usada nos dias atuais. O objetivo foi “investigar como a criança percebe o tempo, como identifica o antigo e como estabelece um contraponto com o novo” (Cainelli, 2006, p.62).

Ao propor situações concretas para os discentes imaginarem, como o cotidiano das pessoas que usavam a máquina de fazer macarrão, é possível avaliar a noção de temporalidade dos alunos, muitas vezes baseadas em conhecimentos prévios adquiridos em espaços como a escola ou o seio familiar. A ideia seria trabalhar o mesmo com os vestígios pré-históricos, avaliando se as respostas dos alunos correspondem ao seu grau de escolaridade.

Contudo, é preciso observar que um vestígio não oferece necessariamente dados cem por cento concretos sobre o cotidiano de uma sociedade. Ainda mais se tratando da “Pré-História”, onde há ainda muita especulação acerca da trajetória dos seus protagonistas e de seus hábitos. Deve-se trabalhar com a noção de que, apesar do consenso da comunidade científica, estas fontes estão abertas a interpretações, o que pode contribuir para evidenciar o caráter plural da Ciência Histórica.

Para muitos alunos, não é fácil fazer distinções entre o passado e a História. Distinguir entre o que o passado deixou para trás e evidência também não é, para eles, uma questão de fácil compreensão. Muitos alunos tratam as fontes que usam na aula como se oferecessem acesso direto ao passado e pudessem falar por elas mesmas (Ashby, 2003, p.42).

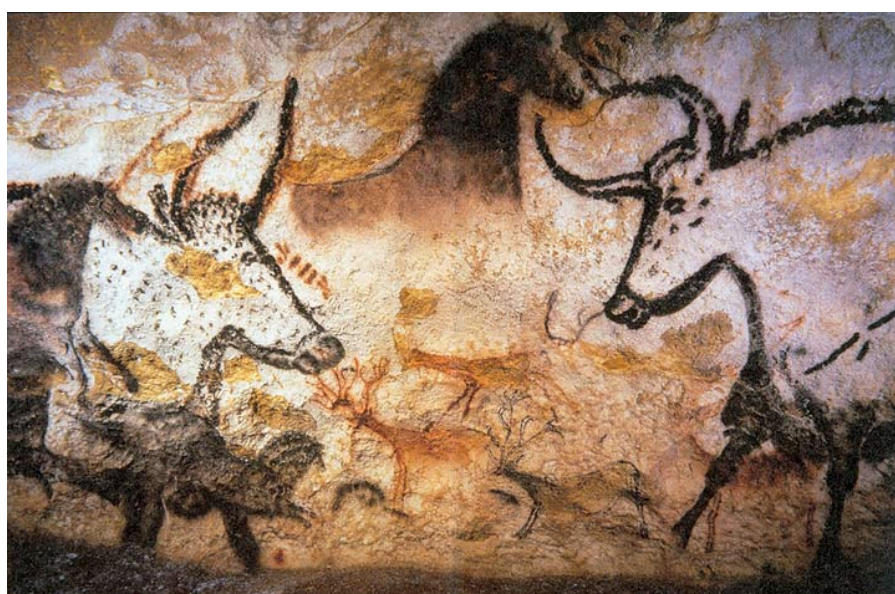
Assim, baseado nas ideias de Rosalyn Ashby sobre a importância do ensino da investigação histórica (Ashby, 2003), propõe-se as seguintes perguntas a respeito das fontes pré-históricas: *“O que você acha que é isto?”*, *“O que esta fonte nos quer dizer a respeito do cotidiano dos nossos antepassados?”* e *“O que esta fonte pode nos dizer, sem que seja sua intenção?”* Deste modo, as respostas devem inferir não apenas sobre qual o objeto retratado,

mas também quais características de seu povo ele sugere de forma aparente e quais outras conclusões podem ser aferidas através de sua análise, especialmente quando comparada com outras fontes e informações a respeito da época, as quais podem inclusive colocar a veracidade da fonte em questão em cheque.

Por exemplo, as pinturas e gravuras rupestres são até hoje grandes incógnitas que levam à construção das mais diversas narrativas por parte dos historiadores e arqueólogos.

Figura 3 - Pintura de espécies animais na Caverna de Lascaux, França, c. 16950 - 14950

AP¹¹



Fonte: Wikipédia. https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Lascaux_painting.jpg. Acesso em 05 out. 2024.

André Prous denuncia um mau hábito de pesquisadores de simplesmente aderirem às explicações de pano de fundo religioso ou místico baseados nos rituais de grupos contemporâneos de caçadores-coletores que vivem no sudoeste africano (Prous, 1992). Devido ao alto caráter especulativo do significado dessas produções, se insurgem diversas interpretações que são resultado da bagagem do pesquisador e das escolhas de diferentes elementos de análise: pigmentos e corantes usados, fauna da região, hábitos alimentares dos grupos humanos. Elementos estes que também estão abertos à subjetividade do pesquisador e por isso configuram um excelente tópico para se analisar a variabilidade das narrativas históricas.

¹¹ No contexto de geologia e arqueologia, a datação AP refere-se a "Antes do Presente" (do inglês, *Before Present*). A sigla é comumente usada para indicar datas em anos antes de 1950, considerado o "presente" padrão na escala de tempo. O ano de 1950 foi adotado como marco para a datação por razões práticas. É a época em que o método de datação por carbono-14 (C-14) foi desenvolvido e amplamente utilizado.

Já um vaso de cerâmica em uma foto pode ser facilmente reconhecido devido ao seu formato popular e a consistência do material, mostrando que os homens já tinham o domínio da técnica e do material utilizado na fabricação. Já sua utilidade é algo que depende de outras informações. Os alunos podem cogitar o uso para guardar alimentos, especialmente se o vaso for do período posterior à revolução neolítica, quando há a necessidade de estocar excedentes agrícolas (especialmente para populações que viviam às margens de rios).

Figuras 4 e 5 - Vaso egípcio pré-dinástico pertencente à Cultura Gerzeana (Nagada II)¹², ca. 5450 - 5250 AP



Fonte: Acervo do Museu Metropolitano de Arte, Nova York, Estados Unidos. Disponível em: <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/545755>. Acesso em 05 out. 2024.

A presença de elementos decorativos, por sua vez, especialmente de figuras mitológicas antropomorfas ou zoomorfas, pode denunciar seu uso em cerimônias religiosas.

¹² O período da chamada “Pré-História” egípcia (também conhecido como pré-dinástico) estende-se de 6450 a 5050 AP, quando houve a unificação definitiva. Durante a fase de Nagada II (el-Girza), de 5550 a 5050 (ou 4950) AP, a baixa pluviosidade obrigou agricultores e criadores de gado a se firmarem nas margens do Rio Nilo (Cardoso, 1982). Para além da fabricação de potes para guardar o excedente agrícola, esse movimento de escassez de chuvas pode explicar o simbolismo religioso que o rio ganhou, evidenciado em obras como a das figuras.

Figura 6 - Urna funerária pertencente à Cultura Marajoara¹³ (1550 - 550 AP), encontrada na Ilha de Marajó/PA



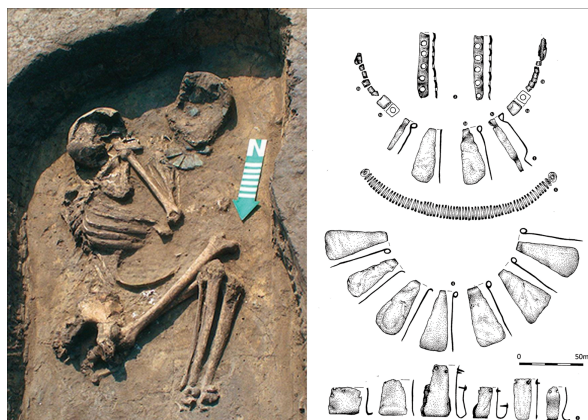
Fonte: Acervo do Museu Nacional, Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <https://www.museunacional.ufrj.br/dir/exposicoes/arqueologia/arqueologia-brasileira/arqbra010.html>. Acesso em 05 out. 2024

Comparando com outros vasos da mesma cultura, pode denunciar a existência de uma hierarquia social onde produções mais bem elaboradas são destinadas a membros da alta sociedade. Alguns estudantes podem ir além e cogitar sobre informações adicionais: o local onde o vaso foi encontrado, outros vestígios presentes ao redor, sua composição química, entre outras pistas úteis.

Caso ache necessário, o professor pode montar uma situação-problema, na qual os alunos são divididos em grupos (ou pode fazer isso com toda a turma reunida, caso queira poupar tempo) de arqueólogos que se deparam com um sítio e devem analisar as fontes encontradas, reconstruindo a cena dos habitantes da região.

¹³ “A cultura Marajoara foi a que alcançou o maior nível de complexidade social na “Pré-História” brasileira. Essa complexidade se expressa também na sua produção cerâmica, tecnicamente elaborada, caracterizada por uma grande diversidade de formas e decorada com esmero. Urnas funerárias elaboradas como esta, em geral contendo objetos de prestígio em seu interior, provavelmente destinaram-se a indivíduos de status social diferenciado na sociedade Marajoara.” (Museu Nacional, [s.d])

Figura 7 - Restos mortais encontrados em Oslonki, Polônia, c. 6650 - 6050 AP, e exemplos de ornamentos de cobre como os encontrados ao lado da mão do esqueleto¹⁴.



Fonte: Budd et al., 2020

As histórias serão apresentadas perante a turma e aquela que for considerada mais credível pela maioria será eleita a narrativa “oficial”. É uma boa estratégia para entender como ocorrem as discussões dentro dos círculos historiográficos.

A veracidade das fontes pode ser analisada a partir de suas datas, especialmente para vestígios materiais como vasos e ferramentas. Pode-se analisar se existem outros indícios de artefatos semelhantes, produzidos com os mesmos insumos, datados de mesma época e presentes na mesma região. A mesma coisa serve para os fósseis, tanto de humanos quanto de outros animais. Assim, uma boa pergunta a ser feita também é: *“Como podemos comprovar a credibilidade desta fonte?”*

Em seu livro, “Arqueologia Brasileira”. André Prous relata casos ocorridos no Brasil de falsificação de objetos de pedra lascada, mais fáceis de serem manufaturados. Pontas de flechas fraudulentas supostamente de autoria de povos indígenas antiquários eram vendidas para colecionadores mesmo tendo traços de fabricação grosseira sem o retoque das peças autênticas (Prous, 1992).

A comparação com outras fontes pode também levar a novas descobertas. Ainda de acordo com André Prous, a tradição Umbu é caracterizada pelas pontas de projéteis foliáceas bifaciais ovais ou triangulares, usadas para armações de lança ou flecha de arco (Prous, 1992). Costuma-se categorizar todos os projéteis encontrados desde o atual Rio Grande do Sul até o

¹⁴ Durante as Eras de Bronze e Ferro na Europa, as pessoas eram enterradas juntamente com seus pertences, e a presença de artefatos duradouros era um sinal de status. Analisando fósseis de sepulturas encontradas em Oslonki, na Polônia, datadas ainda do Período Neolítico pesquisadores perceberam que era possível perceber marcas de distinção social não apenas pelos artefatos encontrados, mas por isótopos de elementos químicos ligados a alimentos presentes em dietas mais nutritivas e abastadas (Budd et al, 2020).

interior de São Paulo como parte dessa indústria lítica, porém pontas encontradas na cidade de Rio Claro (SP) como as da foto, com o pedúnculo — cabo ou haste situada no lado oposto ao da superfície cortante — maior e mais afilado, com contornos similares aos da letra V, destoam das típicas da Tradição Umbu, com a base bifurcada (estilo rabo de peixe). Estariam aí indícios de uma nova indústria lítica, e não de uma mera continuação de algo já existente. A utilidade da ponta costuma depender de seu tamanho. Pontas menores são mais específicas para arcos, enquanto que projéteis maiores têm mais impacto e provavelmente foram utilizados em dardos ou lanças.

Figura 8 - Pontas líticas usadas em armações de lanças, flechas ou dardos provenientes de Rio Claro, São Paulo (à esquerda) e do Sul do Brasil (à direita).



Fonte: FAPESP. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/pontas-de-um-passado-remoto/>. Acesso em 05 out. 2024

É importante considerar que, mesmo uma fonte “falsa” ou parcial, produtora de juízo de valor sobre determinado contexto, muitas vezes por má fé, não é simplesmente “inútil”, pois também revela detalhes preciosos sobre seu autor e o momento em que viveu. Para ter uma compreensão mais avançada da pesquisa histórica, os alunos precisam entender como as fontes podem ser interrogadas das mais diversas formas, dependendo das respostas almejadas.

O trabalho com os mais diversos tipos de resquícios de atividade dos primeiros humanos permitirá aos alunos compreender como o trabalho do historiador não se resume a analisar um grupo determinado de fontes. Diversas outras manifestações culturais podem fornecer informações valiosas a respeito de um povo. À vista disso, como já mencionado, a própria história da Ciência Histórica pode servir como instrumento para aprender a pensar historicamente, visto que o método de produção, os desígnios do conhecimento histórico e o olhar perante o passado (especialmente sobre os primórdios da espécie humana) mudaram

desde os metódicos do século XIX até os dias atuais, sendo influenciados pelas formas de pensamento correntes em cada época.

Ao final, para avaliar a capacidade dos alunos de acompanhar a discussão, eles deverão analisar o termo “pré-história” e, caso corroborem com as críticas ao seu uso, propor alternativas a serem utilizadas ao falar sobre a trajetória dos ancestrais humanos mais antigos. Levando em conta que essa discussão já tem sido incorporada por muitos livros didáticos, o docente pode analisar como o material usado pela turma lida com esse dilema.

É aconselhável que o professor não utilize deliberadamente o conceito de uma “Pré-História” nas aulas posteriores, a fim de reforçar as críticas contemporâneas feitas a ele. Contudo, é mister abordar sua gênese e problematização em sala, pois não só permite chocar com noções preconceituosas ainda presentes no senso comum, como também permite aos alunos aprender a pensar historicamente através da própria história da Ciência Histórica. O professor pode se referir ao período como “época dos primeiros hominídeos”, “período de hominização” ou no caso dos povos indígenas no Brasil, “povoamento do Brasil pré-colonização européia”.

5.2 - AULA Nº 2: “A GÊNESE DA IDEIA DE UM PERÍODO DE HOMINIZAÇÃO E SUA (SUPOSTA) CRONOLOGIA”

- A gênese de um tempo “pré-histórico” - 15 min
 - Debate entre evolucionistas e criacionistas (*Observar possíveis rejeições dos alunos à perspectiva evolucionista*)
 - A formação geológica da terra e a evolução das espécies.
 - A partir desse debate, discorrer sobre a influência das religiões no estudo da história (e no desenvolvimento da ciência).
 - Discutir em sala, com os alunos: Qual deve ser o papel das religiões numa sociedade? (*Observar a presença de exemplos históricos nas respostas. Se é possível aferir a consciência histórica dos alunos através de discussões religiosas*).
 - A África: berço da humanidade
 - O racismo imbricado ao longo das pesquisas: a mentalidade preconceituosa dos círculos acadêmicos europeus do século XIX
- O nascimento da espécie humana com o primeiro ser bípede. - 25 min

- A importância do bipedalismo para as transformações biológicas e culturais da humanidade
- *Atividade de sala:* Ler textos com explicações diferentes para o desenvolvimento do bipedalismo (*ver Anexo A*). Discutir: **“De que forma essas narrativas diferem? Elas podem ser complementares? Se sim, como?”**
- Problematizar a cronologia tradicional da “Pré-História” presente nos materiais didáticos - 10 min
 - Início: surgimento do primeiro macaco bípede
 - Fim: surgimento da escrita a 6000 AP
 - *Analisar:* O que o livro didático da turma mostra a respeito, tanto com texto como imagens?
 - Qual a divisão proposta? Quais os critérios e povos usados como referência? Podemos usá-la para todos os povos? O que existe entre o primeiro homínido e o início do Paleolítico?

Habilidades previstas pela BNCC:

6º ano (Ensino Fundamental/Anos finais):

(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).

(EF06HI03) Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação

1º ano (Ensino Médio)

(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos

filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).

(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.

A segunda aula visa continuar as discussões teóricas acerca de elementos preciosos a compreensão do conhecimento tradicional sobre a trajetória dos primeiros hominídeos. O professor não deve ter receio em abrir mão de uma abordagem conteudista para privilegiar um modelo reflexivo, visto que somente compreendendo a gênese e o estabelecimento dos conceitos substantivos é possível desenvolver a consciência histórica.

Assim, a noção de uma “Pré-História”, pensando num período de mudanças biológicas e culturais significativas nas espécies pertencentes à linhagem humana, precisou ganhar espaço em um ambiente onde as discussões acadêmicas ainda estavam muito amparadas na fé. A partir do debate entre evolucionismo e criacionismo, pode-se indagar a turma qual a importância da religião para o funcionamento de uma sociedade e, a partir daí, verificar a consciência histórica dos alunos em relação ao papel de algumas religiões ao longo da história.

Lecionando em um país de forte tradição cristã como o Brasil, onde 87% da população se declarou cristã no Censo 2010 (IBGE, 2010) o professor pode se deparar com casos de rejeição ou estranhamento à teoria evolucionista, especialmente com a turma do 6º ano. Acostumados com discursos veiculados em ambientes como o núcleo familiar e congregações religiosas, muitos alunos oferecem resistência a novas ideias que contrastam diretamente com a narrativa do surgimento da espécie humana ao qual estão familiarizados.

Ademais, ainda persiste o mito do “europeu civilizador”, no qual os portugueses, dotados dos “bons costumes” e de uma cultura “superior” a dos povos nativos, foram necessários para “livrar” os indígenas do paganismo, da nudez, da organização social em aldeias e outros modos de vida supostamente primitivos e inferiores. A partir dessa visão, a violência da colonização é justificada como indispensável para a formação da nação brasileira como um país civilizado.

A partir de estudos de caso realizados com alunos da Educação Básica de escolas brasileiras e portuguesas, a professora Maria Conceição Silva (Silva, 2014). averiguou que muitos estudantes, especialmente os de Portugal, enxergavam a Igreja Católica como tendo

um papel fundamental na formação dos indígenas brasileiros como seres “civilizados”. Sem o filtro da educação transformadora, que ensina a respeitar as diferenças e a desenvolver o senso crítico, o aluno acaba fazendo uso de linguagem hierarquizante e repleta de preconceitos seculares, que moldam seu olhar perante o outro no passado e presente.

Cabe ao professor investigar a origem dessas narrativas e buscar estabelecer um debate onde a perspectiva negativa do contato entre povos nativos e missionários fique em evidência. Analisar as intenções dos europeus e as estratégias utilizadas em sua “missão civilizatória” ajudará a turma a ter uma visão mais densa das relações étnico-raciais no continente americano. Desta forma, o discente poderá mudar sua forma de entender o passado e o papel que as instituições coloniais tiveram ao longo do tempo, desenvolvendo assim, sua consciência histórica. Pensando na temática da “Pré-História”, essa intervenção didática é fundamental para os debates sobre a capacidade intelectual dos primeiros hominídeos.

Nesse sentido, a recusa em aceitar a África como berço da humanidade é outro tema que permite trabalhar o etnocentrismo e o preconceito perante outros continentes, como o africano, o qual carrega consigo um estigma de terra puramente de carestia e subdesenvolvimento até os dias atuais. O racismo foi acessório adjacente das discussões acadêmicas ocidentais ao longo de boa parte dos séculos XIX e XX, e a predileção de muitos cientistas por outros lugares para a gênese da espécie humana revela a ingerência ideológica sobre a produção do conhecimento científico. Entender os atores sociais e históricos por trás de determinados pensamentos dominantes permite aos alunos visualizar as intenções que embasam ações políticas, econômicas, sociais e científicas. É preciso ver o mundo não como naturalizado, mas sim construído historicamente, onde portanto há possibilidade de intervenção e mudança (Bonete; Szlachta Júnior, 2021).

Para aplicar na prática a noção de múltiplas perspectivas que pretendem explicar os fenômenos históricos, indica-se a leitura de textos com visões diferentes sobre o bipedalismo, característica fundamental de dissociação dos humanos de seus parentes “primatas”. Nos anexos deste trabalho encontram-se alguns exemplos de textos que podem ser utilizados numa dinâmica em sala. Embora tenham sido feitas adaptações para tornar a linguagem mais acessível a discentes da Educação Básica, o professor pode optar por realizar mais modificações como lhe convenha de acordo com o contexto.

Embora esses textos não sejam de autoria de historiadores, isso não deslegitima seu uso nas aulas de História. Como denotado por Pedro Paulo Funari e Francisco Noelli, outras ciências não estão livres do uso da subjetividade pela necessidade da interpretação do pesquisador dos dados coletados ou resultados de experimentos (Funari; Noelli, 2002).

Ademais, a História, como campo do conhecimento interdisciplinar, constantemente se vale dos conteúdos pesquisados por outras áreas para tentar entender como as pessoas viviam e pensavam em determinados contextos históricos.

Umas das características da renovação historiográfica proposta pela Escola dos Annales que se tornaria referência para gerações posteriores foi justamente o “empréstimo” de ciências auxiliares pelo historiador.

M. Bloch insiste na necessidade de dar uma sólida instrução aos jovens historiadores: “É bom que o historiador possua pelo menos uns laivos das principais técnicas de seu ofício... A lista das disciplinas auxiliares que propomos aos nossos debutantes é demasiadamente curta” (p. 28). Portanto, à aprendizagem da epigrafia, da paleografia, da diplomática, convém juntar uma iniciação à arqueologia, à estatística, à história da arte, às línguas antigas e modernas. E isto não basta. Para ser um autêntico profissional da história, é preciso conhecer igualmente as ciências vizinhas: a geografia, a etnografia, a demografia, a economia, a sociologia, a lingüística. “Se não for possível conseguir a multidisciplinaridade das competências num mesmo homem (o historiador)..., pode encarar-se uma aliança das técnicas praticadas por eruditos diferentes” (p. 28). O que se supõe a organização de um trabalho por equipas, que reagrupa especialistas de diversas disciplinas! (Bourdé; Martin, 1990, p. 127).

No ofício docente, essa proposta interdisciplinar permite abordar o mesmo assunto sobre as várias ramificações possíveis para cada área do conhecimento. No cenário da educação brasileira atual, existe um claro incentivo a uma abordagem por áreas e temas transversais quando se considera a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), as mudanças ocorridas na grade curricular com o novo Ensino Médio e o texto atual da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que definem as diretrizes da educação no Brasil. Defende-se a integração de “conhecimentos de diferentes disciplinas, que contribuem para a construção de instrumentos de compreensão e intervenção na realidade em que vivem os alunos” (Brasil, 1997).

Apesar dos problemas que essa concepção pode representar aos limites de cada área e a disparidade entre a formação convencional dos cursos de licenciatura e um modelo que foi aplicado sem que os docentes tivessem uma preparação adequada como o novo Ensino Médio, uma abordagem prática reunindo esses conhecimentos transversais pode trazer ótimos retornos didáticos.

Essas propostas, no mais, questionam as concepções de história e de currículo, a formação do professor e o seu perfil no cotidiano escolar e a realidade do ensino nos seus diversos níveis. Por outro lado, a produção historiográfica tem proposto ao professor a inclusão de novos recursos e métodos com o intuito de favorecer o ensino de História numa perspectiva crítica e historicizada (Lopes, 2021, p. 184)

No caso da “Pré-História”, onde justamente costuma se trabalhar mais com termos “absolutos” e pela carência do trabalho de historiadores que é preenchida pelos profissionais com outras formações, o professor não deve se constranger em se apropriar desses trabalhos “alheios” para discutir as nuances da História, quando houver possibilidade.

Exatamente nesse contexto, espera-se que os alunos sejam capazes de compreender as diferenças entre cada texto, e refletir sobre suas origens. Podem ser feitas indagações sobre o ano de publicação, os métodos e materiais utilizados na análise, entre outros fatores que possam explicar sua disparidade. Na perspectiva renovada de uma História plural, a variedade de abordagens metodológicas pode levar a interpretações com pontos divergentes, algo possível de se inferir mesmo com textos de autoria de não historiadores. O estudioso que se debruça sobre um tema, quaisquer seja seu *background*, escolhe sua *práxis* de pesquisa e quais serão os objetos de análise. Escolhas essas que costumam ser grandemente influenciadas pelo *status quo* acadêmico contemporâneo. Assim, o conhecimento se torna contextualizado e relativo a seu momento de produção.

E apesar das diferenças, naturais diante das circunstâncias apresentadas, é perfeitamente plausível aferir semelhanças e complementações entre as propostas apresentadas. Teorias que defendem a evolução do bipedalismo para o transporte de alimentos ou recém-nascidos evidenciam a importância de se deixar os membros superiores livres. A mesma conclusão pode ser obtida através de uma perspectiva na qual o manuseio e fabricação de ferramentas estão em evidência. Levando em conta a já mencionada perspectiva de um processo biológico que levou um longo período para se concretizar, o mais adequado seria verificar a possibilidade de congruência entre explicações.

Se considerarmos o aquecimento do ambiente e a redução das florestas, poderia se apreciar a hipótese de regulação térmica defendida, mas para tanto, não necessariamente deveríamos afastar a hipótese de eficiência energética para a marcha bípede defendida, nem a questão associada à necessidade do hominídeo em liberar seus braços para os outros afazeres. Frente a todas as considerações apontadas por diferentes pesquisas antropológicas, no que se refere à origem do bipedalismo, atrelado à falta de precisão para se determinar com exatidão uma cronologia dos fatos – ausência de pelos x andar bípede x mudança de ambiente, florestas densas para savanas - e ainda considerando o processo de seleção natural, não nos resta senão interpretar o andar bípede humano como reflexo adaptativo condicionado a múltiplos fatores (Lima; Gaike; Ayres-Peres, 2017, p. 220-221).

Por fim, não se pode deixar de discutir com a turma os problemas relacionados à periodização clássica do período “pré-histórico”. Um instrumento bastante útil para essa atividade é analisar o livro didático da turma. Como ele retrata essa cronologia? Limita-se a enumerar *Paleolítico - Neolítico - Idade dos Metais* sem uma contextualização adequada?

Ignora a polissemia do termo “pré-história” e simplesmente agrupa povos de momentos e regiões geográficas distintas sobre o mesmo nome? Se descarta o uso do termo “pré-história”, pelo menos explica o porquê para que o aluno entenda essa descontinuidade? Quais imagens utiliza para ilustrar seus conteúdos?

Nas obras escolhidas pelos PNLD 2021 e 2024, são várias as problematizações possíveis para as periodizações adotadas. Vários livros como o “Ciências Humanas Sociais e Aplicadas”, da editora AJS, e “Geração Alpha: 6º ano”, da editora SM Educação, reproduzem a clássica divisão com base na indústria lítica sem a já discutida contextualização geográfica. Já outros simplesmente ignoram as espécies hominídeas anteriores ao gênero *Homo*, como o “Diálogo - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, da editora Moderna.

O uso de imagens no ensino de história não tem função meramente expositiva. É através das representações em materiais didáticos que os alunos formam associações entre os contextos históricos e seus “personagens”. Uma vestimenta, um tipo de construção, determinadas inovações tecnológicas, costumes sociais e até mesmo determinado tom de pele evocam a memória de sociedades específicas, cuja memória coletiva foi intimamente construída ao redor desses traços.

Nesse sentido, é importante que os livros não tragam simplesmente imagens descontextualizadas que retratem um imaginário comum dos “homens das cavernas” ou um cenário típico de povos europeus, mas com fidelidade às especificidades culturais dos povos de determinada região e localização temporal. Tratando-se de um período onde muitos detalhes ainda são alvo de especulações, não há como escapar ao recurso da idealização. Porém, é necessário que estas idealizações sigam as descobertas feitas pela comunidade científica. O professor pode aproveitar e discutir com a turma sobre as representações dos primeiros humanos nas mídias e o efeito que isso tem para a percepção social, resgatando as informações colhidas na anamnese sobre conceitos históricos e “Pré-História” na primeira aula.

5.3 - AULA Nº 3: “A EVOLUÇÃO DA ESPÉCIE HUMANA”

- A evolução das espécies hominídeas. (15 min)
 - Desde o primeiro bípede ao *homo sapiens*
 - Um processo não linear, mas ramificado: a convivência de espécies diferentes. *(Usar o recurso da árvore filogenética para ilustrar a discussão)*

- Discutir: “É certo dizer que o homem veio do macaco?”
- **As consequentes mudanças nos marcos temporais devido a novas descobertas de fósseis e interpretações de fontes.** (15 min)
 - Usar textos sobre descobertas de fósseis que desafiam as narrativas já consagradas pela literatura. (ver Anexo B)
- A correlação entre evolução cultural e biológica. (20 min)
 - Quais fatores levaram a mudanças? Como os hominídeos reagiram às necessidades do ambiente? Como foi a relação com outras espécies? **(A capacidade intelectual dos hominídeos: desmistificando a pré-história como um “passado deficitário”)**
 - As primeiras ferramentas
 - O domínio do fogo
 - A “revolução cognitiva”
 - *(Sugestão de dinâmica de sala nº 1: Usar vídeos sobre diferentes tradições líticas para os alunos analisarem)*
 - **Materiais de apoio: Vídeos do YouTube**
 - “Nossos ancestrais fizeram isso e ninguém sabe por que | Minuto da Terra”¹⁵
 - “Stone Age Hand Axe Shaped by Complex Brain” *(em inglês)*¹⁶
 - “Lasca levallois” *(em espanhol)*¹⁷
 - *(Sugestão de dinâmica de sala nº2: Simular situações-problema para que os alunos se coloquem no lugar dos hominídeos - “O que você faria?”)*
- *Atividade de casa:*
 - No caderno, desenhar a reconstituição do rosto das principais espécies do gênero Homo (*Homo habilis, erectus, neandertal e sapiens*) e anotar seu nome e principais características ao lado
 - **Material de apoio: UNESP: Etapas evolutivas - O Gênero Homo**¹⁸

Habilidades previstas pela BNCC:

¹⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uDLZWaro-9k>.

¹⁶ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kyiH1xtmN_w

¹⁷ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=saAU_OJrk2E

¹⁸ Disponível em: <https://www2.assis.unesp.br/darwinnobrasil/humanev2b.htm>. Acesso em 08 out. 2024

6º ano (Ensino Fundamental/Anos finais):

(EF06HI03) Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação.

(EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.

1º ano (Ensino Médio)

(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.

(EM13CHS206) Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico.

Quando se trabalha com evolução biológica na Educação Básica, especialmente com processos de hominização, é comum observar em livros e materiais didáticos o recurso da linha do tempo para mostrar progressivas mudanças desde um ancestral mais “primitivo” até os humanos modernos. Esse ancestral original por vezes é uma simples representação de um primata moderno, baseado em espécimes contemporâneas e sem considerar as diferenças decorrentes de processos de seleção natural entre esses seres vivos e seus antepassados.

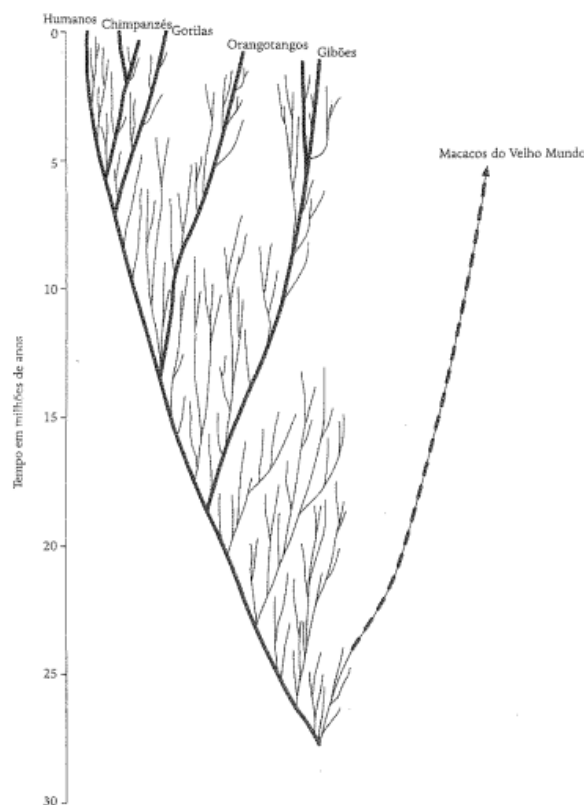
O uso desse recurso em sala é problemático por várias razões. Primeiro que a evolução humana não ocorreu desta forma “uniforme”, onde uma espécie foi exclusivamente substituída por outra. Essa dinâmica ocorre de forma extremamente ramificada, com uma sucessão de novas espécies que passarão pelos mesmos fenômenos evolutivos até se estabelecerem os longos galhos de uma árvore difícil de identificar o ramo original. Além disso, em meio ao longo período necessário para ocorrerem extinções e especiações, descendentes coexistiram contemporâneos a seus ancestrais e outras espécies de mesma linhagem, situação invisível perante a visão de uma evolução linear.

Recomenda-se então a adoção do recurso da árvore filogenética, a fim de também suprimir uma leitura do processo evolutivo linear que estabelece graus de superioridade e inferioridade entre espécies. No campo da linhagem humana, tal perspectiva não apenas consagra erroneamente o *homo sapiens* como obra-prima da natureza, mas também fornece

bases para o darwinismo social e o etnocentrismo já destacados, os quais contribuem para o preconceito em relação aos primeiros humanos em relação às culturas posteriores.

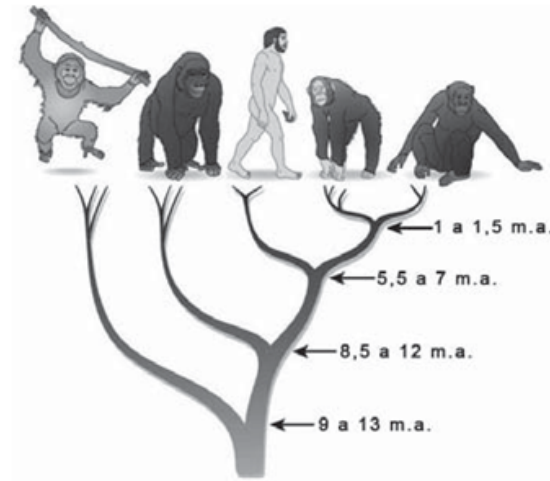
Bombardados com interpretações equivocadas ou mal-intencionadas difundidas pelas mídias (publicidade, televisão, cinema, internet, histórias quadrinhas), agentes de socialização ou até mesmo um ensino escolar deficiente, muitos alunos carregam consigo a noção de que a teoria evolucionista afirma que “o homem veio do macaco”. O docente precisa, portanto, ter cuidado para não reforçar esse estereótipo por meio de suas palavras; investigar, como ávido pesquisador que relaciona sua aula com a vivência de seus discentes, o conhecimento prévio da turma sobre o tema, e desconstruir esse mito utilizando a árvore filogenética como suporte. Seguem algumas imagens que podem ser utilizadas na aula.

Figura 9 - Filogenia humana construída com base em evidências moleculares. As linhas grossas representam espécies ainda vivas e seus ancestrais diretos. As linhas finas mostram espécies já extintas.



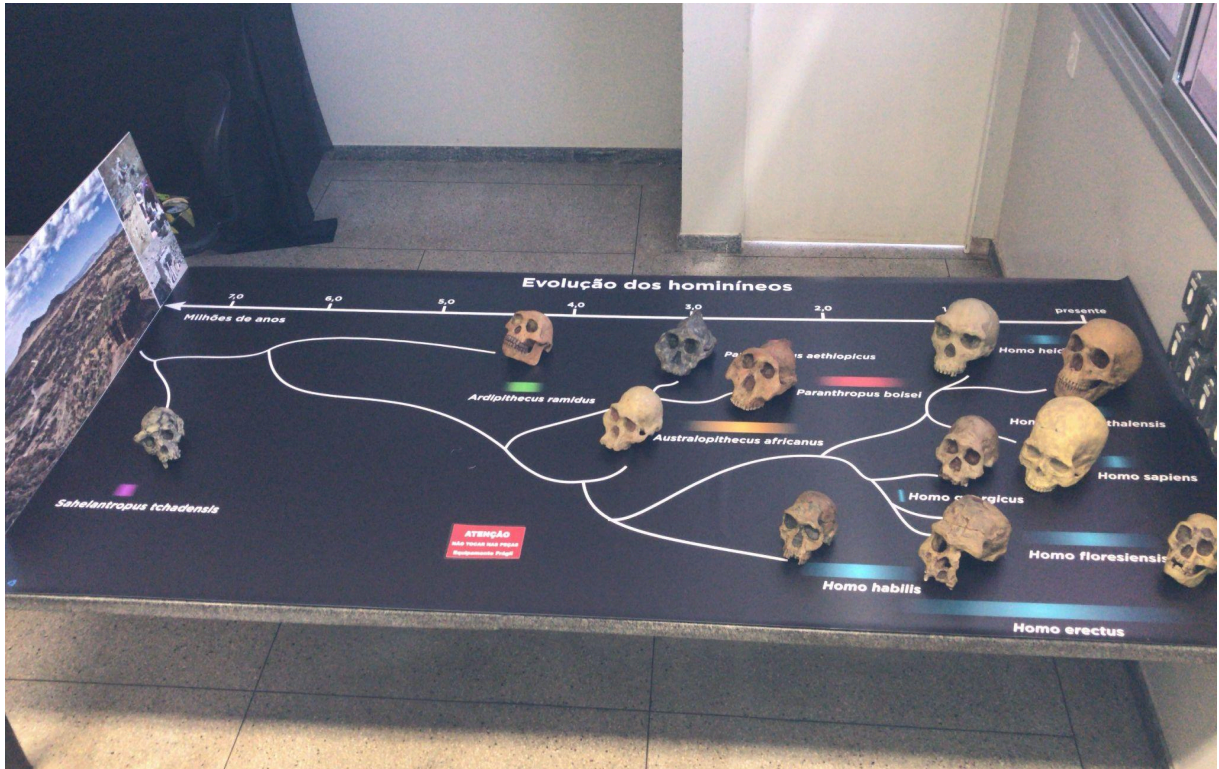
Fonte: Foley, 2003

Figura 10 - A árvore filogenética representa uma hipótese evolutiva para a família Hominidae, na qual a sigla “m.a.” significa “milhões de anos atrás”. As ilustrações representam, da esquerda para a direita, o orangotango, o gorila, o ser humano, o chimpanzé e o bonobo.



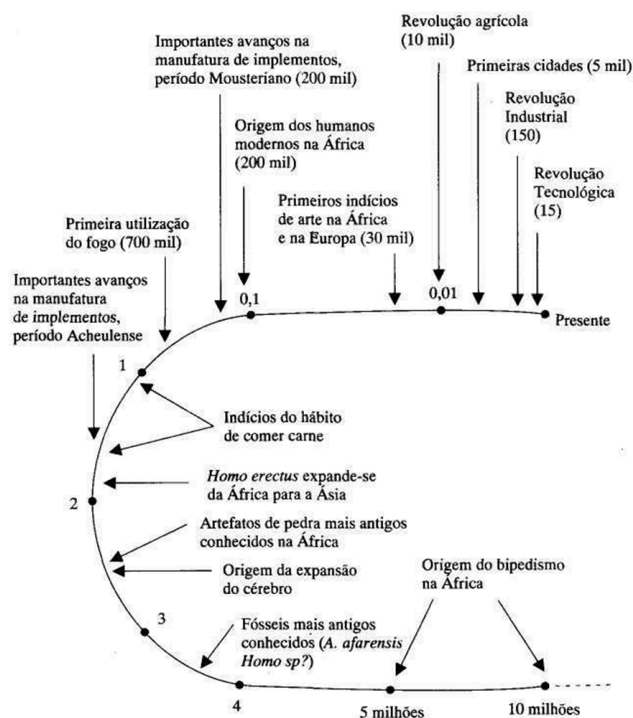
Fonte: ENEM 2017 2ª Aplicação – Exame Nacional do Ensino Médio.

Figura 11 - Esquema evolutivo dos hominídeos produzido por alunos da Universidade Federal de Goiás (UFG) com exemplares de crânios de cada uma das espécies.



Fonte: <https://eecbio.ufg.br/p/24844-sala-darwin-ufg>. Acesso em 03 out. 2024

Figura 12 - Marcos temporais da evolução humana



Fonte: Leakey, 1995

À medida que a humanidade evoluiu cognitivamente, sua capacidade de produzir artefatos e elaborar dinâmicas sociais cada vez mais complexas foi acompanhando. Ao contrário do que sugere o senso comum, as ferramentas fabricadas para caçar, perfurar a pele de animais, serrar materiais como madeira e ossos requerem um complexo método de manufatura que exigia cortes precisos para se obter determinados formatos de lascas em determinados tipos de pedras. Estava longe de ser um trabalho fácil ou aleatório.

Mostrar através de vídeos a complexidade da fabricação e a grande dificuldade de pessoas de hoje em dia em produzir peças como os machados de mão acheulenses ajuda a desmistificar a ideia da “Pré-História” como um “passado deficitário”, como pensaram os alunos de Peter Lee. Não somos mais evoluídos e inteligentes porque já temos acesso a determinadas tecnologias. Nossos ancestrais tinham uma capacidade cognitiva absurda para confeccionarem ferramentas tão duradouras com tantas utilidades.

O domínio do fogo e a prática da agricultura são outros exemplos de *expertises* que permitiram à humanidade desenvolver comportamentos e formas de organização mais complexas. Como isso foi possível? O que pensaram os primeiros hominídeos? Será que nós, acostumados com as praticidades industriais, seríamos capazes de conseguir sobreviver em

condições adversas, onde teríamos que caçar nosso próprio alimento e nos proteger de outros animais?

Criar situações-problema para colocar os alunos no lugar de seus antepassados ajuda a compreender suas necessidades e as dificuldades enfrentadas. O que os alunos fariam caso estivessem à noite, num ambiente cercado por outros predadores, precisando se aquecer? O professor pode criar uma simulação ao colocar a turma em um ambiente escuro, com barulhos de animais e relâmpagos ao fundo e algumas opções de ação, como se fosse um *role playing game* (RPG). Além das fontes, sites de inteligência artificial podem ser usados para gerar cenários. Será que os discentes conseguiriam tomar as decisões corretas para produzir fogo e sobreviver? Segue exemplo:

“Imagine que você está dentro de uma caverna há 400 mil anos atrás em algum lugar da Eurásia. É uma noite fria e chuvosa de inverno, você ouve barulhos de animais lá fora e precisa se proteger até o nascer do sol. Ao seu redor, alguns materiais que você ainda não conseguiu identificar bem, devido ao escuro.

De repente, o barulho de um raio estronda, seguido de um grande impacto de uma árvore tombando. A chuva cessa e os ruídos de animais também. O que você faz a seguir?

- A) Sai para ver o que aconteceu*
- B) Analisa os materiais que estão ao seu redor*

*(Para a opção A) Você está aos poucos saindo da caverna até que... GROARRR!! Um leão-das-cavernas (*Panthera leo spelaea*) que tinha deixado seus restos de caça justamente onde você está lhe ataca do meio do nada. Em meio ao escuro, você não viu nada e nem conseguiu se defender. É o fim da história para você.*

(Para a opção B) Através do tato e do seu olfato, você começa a se guiar pelos arredores. A caverna é grande, e à medida que você avança, vai encontrando vestígios cada vez mais diferentes. Você identifica:

- *Restos mortais de animais como bisões, mamutes e renas*
- *Fragmentos de pedra*
- *Pedaços de galhos*

Está cada vez mais frio e você precisa se esquentar para se proteger. O que você faz?

- A) Atrita as pedras umas nas outras, a fim de provocar faíscas*
- B) Tenta produzir fogo friccionando madeira*

(Para a opção A) Você conseguiu gerar faíscas! E usando os galhos ao redor, conseguiu gerar uma pequena fogueira. Agora você está protegido do frio e consegue usar o fogo para enxergar bem ao redor e fugir ou se afastar de possíveis predadores!

(Para a opção B) Você conseguiu gerar fogo! Mas infelizmente não haviam galhos suficientes para uma fogueira pois você os utilizou para tentar gerar chamas. O frio te consome cada vez mais durante a noite até que... GROARRRR!!! O leão da caverna que havia deixado seus restos de caça para comer mais tarde retorna em meio ao escuro e te ataca. É o fim da história para você.

Você conseguiu gerar calor, mas ainda assim não é o suficiente para se aquecer. É necessário algo mais para suportar as baixas temperaturas até o amanhecer. O que você faz?

- A) Sai para procurar por mais galhos para aumentar a fogueira*
- B) Tenta retirar a pele do bisão para se proteger do frio*

(Para a opção A) Para se guiar durante a noite escura, você leva consigo uma tocha. Contudo, o vento forte acaba apagando a tocha, e os galhos molhados não servem para fazer uma nova fogueira. O fogo se acaba, em meio a noite você não consegue olhar para onde está indo até que... AAAAAAAHHHHH! Acaba caindo num desfiladeiro. É o fim da história para você.

(Para a opção B) Atritando pedras umas nas outras, você produz lascas que servem para perfurar a pele do bisão e removê-la da carcaça. O “casaco” te permite aquecer durante a noite juntamente com a fogueira. O dia amanhece e você acorda são e salvo.

O RPG pode vir a facilitar o processo empático que ocorre entre os alunos, ou antes, perceber a ocorrência da empatia. Para o professor pesquisador, entender sobre este processo pode ajudar e muito para que se compreenda como o aluno desenvolve suas idéias históricas (...) É exatamente o exercício que se quer do aluno através da empatia histórica: se colocar no lugar de outra pessoa, pensar e sentir como ela.

Assim o conhecimento faz mais sentido e fica mais simples de ser entendido (Pereira, 2013, p. 13).

Tendo em vista a noção da História como um conhecimento dinâmico, aberto a novas interpretações e narrativas devido a, entre outros fatores, descobertas arqueológicas, o professor pode trazer algumas dessas novidades para sala de aula. O conhecimento padrão dos livros é baseado em convenções frequentemente questionadas por estudiosos, e a “Pré-História”, como já mencionado em capítulo anterior, é um excelente tópico para se visualizar essa faceta da Ciência Histórica. Assim, separamos algumas pesquisas mais recentes que podem bater de frente com o conhecimento tradicional e levar a, no mínimo, recuos nos marcos temporais da história da humanidade. Elas estão disponíveis no Anexo B deste trabalho.

5.4 - AULA Nº 4: “A PRÉ-HISTÓRIA DO BRASIL”

- O que seria a “Pré-história do Brasil”? Quando começa e quando termina? (15 min)
 - Mais uma vez, o problema da periodização (“Pré-História” no Brasil, na Europa, na América...)
 - O conceito de “descobrimento do Brasil” e sua problematização
 - **Indagar a turma: “É correto dizer que Cabral descobriu o Brasil? Qual o sentido de se lembrar essa data (22/04)?”**
 - **“Quem são os povos indígenas que aqui viviam? Eles ainda vivem no Brasil? O que significa “ser indígena”?” (Utilizar dados sobre os povos indígenas na atualidade e explorar possível ancestralidade dos alunos)**
 - **Materiais de apoio**
 - **Os indígenas no Censo 2022 - IBGE¹⁹;**
 - **Atlas do Pernambuco Indígena - Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Etnicidade (Nepe)/UFPE²⁰**
 - As hipóteses para o povoamento do continente americano e do território brasileiro (15 min)
 - **Usar mapas contextualizados mostrando as possíveis rotas dos primeiros americanos e brasileiros**

¹⁹ Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/nosso-povo/22324-os-indigenas-no-censo-2022.html>. Acesso em 26 set. 2024

²⁰ Disponível em: <https://www.atlasindigena.org/>. Acesso em 26 set. 2024

- Os povos indígenas brasileiros e sua diversidade (20 min)
 - Divisão: Paleoíndio, arcaico, formativo
 - *Problematizar o uso do termo “paleoíndio” com base em evidências de fósseis como os de Luzia*
 - *Os sítios arqueológicos do Brasil e sua condição patrimonial*
 - *Atividade de sala: Analisando os vestígios arqueológicos de povos indígenas que viviam em Pernambuco ou no Nordeste, tentar reconstruir o cotidiano dessas comunidades (**Observar que noções de “ser indígena” os alunos trazem consigo, como encaram as especificidades culturais e hábitos dos povos originários**)*
 - **Materiais de apoio**
 - **Dissertação de Mestrado - Francisco Sobral: “A Pré-História do Brasil no Ensino Médio: uma proposta de Ensino a partir da Educação Patrimonial” - ProfHistória (UFPE)**
 - **Acervo do Museu de Arqueologia e Ciências Naturais – MUSARQ da Universidade Católica de Pernambuco²¹**
 - **Catálogo Virtual do Museu do Estado de Pernambuco (MEPE)²²**
 - **Cadastro Nacional de Sítios Arqueológicos (CNSA) - IPHAN²³**
 - **Série documental - Arqueologia: Em busca dos primeiros brasileiros (Episódio: Arte, Engenheiros, Sambaquis)**
 - **A ICONOGRAFIA CERÂMICA COMO MARCADOR IDENTITÁRIO DOS GRUPOS PRÉ-HISTÓRICOS TUPIGUARANI EM PERNAMBUCO, BRASIL - Artigo de Giseli Santana da Costa, Viviane Maria Cavalcanti de Castro e Ricardo Pinto de Medeiros**
 - **O ESTUDO DOS GRUPOS PRÉ-HISTÓRICOS CERAMISTAS DO MUNICÍPIO DE TRIUNFO-PERNAMBUCO: RESULTADOS**

²¹ Disponível em: <https://museu.unicap.br/tourvirtual/> Acesso em 26 set. 2024.

²² Disponível em: <https://www3.ufpe.br/carlosestevao/museu-virtual.php>. Acesso em 26 set. 2024

²³ Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1699>. Acesso em 26 set. 2024

**PRELIMINARES - Artigo de Fabiano Henrique do
Nascimento e Claudia Alves de Oliveira**

- *Atividade de casa: **Pesquisar - Atualmente, quais são os povos indígenas que vivem próximos a sua cidade? O que se sabe sobre suas tradições e trajetórias? Quais são suas principais lutas e desafios nos dias de hoje?***

Habilidades previstas pela BNCC:

6º ano (Ensino Fundamental/Anos finais):

(EF06HI04) Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano

(EF06HI06) Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.

(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.

(EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras

1º ano (Ensino Médio)

(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.

(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.

(EM13CHS206) Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico.

Historicamente marcada pelo viés colonialista e pela baixa quantidade de trabalhos acadêmicos, atualmente a temática indígena no ensino de história tem sido pautada através de novas abordagens que procuram mostrar uma intensa participação dos indígenas na história

do Brasil para além de sua formação, revelando “diferentes estratégias que possibilitaram a existência indígena nos mais de cinco séculos de colonização” (Silva, 2017). Ao evidenciar as estratégias de resistência contra os processos de violência colonial, a construção de alianças com os colonizadores e outros fenômenos que questionam a visão tradicional de superioridade europeia, “conquista” e subsequente dominação dos “derrotados”, o ensino de história muda o foco da narrativa para os povos indígenas, dando voz a essas comunidades antes silenciadas e permitindo a compreensão de sua rica diversidade cultural antes achincalhada sob a pecha da selvageria e barbárie.

No emaranhado de vozes que têm assumido uma postura decolonial é apresentada uma série de possibilidades outras para a produção de conhecimentos e sentidos histórico-educacionais. Sendo assim, a decolonização visa: a) desfazer a cultura do silêncio, as contradições opressor-oprimido, rearticulando-as para a superação das marcas profundas da colonialidade inscrita na Diálogos possíveis entre produzir, ensinar e aprender histórias decoloniais memória coletiva e social dos povos colonizados; b) atuar como um semeador que cultiva ideias e premissas pudessem de indignação e esperança num mundo onde a vida seja a fonte, centro e fim da cultura de cuidado consigo, com o outro e com a natureza; c) romper com a dicotomização que coloca, de um lado, a ciência, a filosofia e a teologia e, de outro, como menores e desqualificados, todos os conhecimentos que não seguem a racionalidade e cientificidade da colonialidade moderna europeia; d) não desqualificar nenhum saber, considerando diferenças entre eles, numa proposta do que Santos (2010) chama de ecologia de saberes (Paim; Araújo, 2021, p. 34-35)

Nessa perspectiva de retratar indígenas como sujeitos agentes da História, a temática da “Pré-História do Brasil” acaba por ter uma importância especial. Por se tratar basicamente do estudo de povos originários antecedentes à chegada dos portugueses, essas comunidades tornam-se protagonistas da História e uma vez analisadas a fundo, têm suas dinâmicas culturais por muitas vezes desconhecidas ou estereotipadas em narrativas difundidas das mais diversas formas (inclusive dentro do próprio ensino escolar) explanadas com a precisão necessária.

Como já discutido no segundo capítulo, delimitar geograficamente e temporalmente um período “pré-histórico” de maneira geral é uma tarefa impossível visto os primeiros vestígios de escrita terem sido descobertos em temporalidades diferentes para regiões distintas do globo. Uma “Pré-História da América” abrangeria todo o período anterior à colonização europeia, mas como isso seria possível considerando o sentido original do termo com povos como os olmecas que faziam uso antes da escrita muito antes dos espanhóis? (Sobral, 2023) Ademais, com a existência de várias comunidades ágrafas na atualidade, estariam elas vivendo numa “pré-história” de si próprias? Não possuem elas formas de registrar e contar seu passado? São discussões pertinentes a serem realizadas em sala para levar os alunos a

pensarem em outras formas de caracterizar esses povos para além da baliza hierarquizante da escrita.

Analisando a ocupação do espaço hoje geograficamente delimitado como Brasil pelos chamados povos indígenas, é preciso que os alunos desenvolvam um olhar de naturalidade e não de estranhamento perante os povos indígenas e a maneira com a qual fizeram e ainda fazem, em determinados casos, uso do ambiente ao seu redor. Vania Fialho e Hosana Celi Oliveira e Santos estabelecem como alguns dos principais mitos sobre o indígena no Brasil na contemporaneidade o lugar na história brasileira restrito a um passado de aniquilação e derrotas e a associação imediata a figura do “bom selvagem”: um modo de vida exótico e ao mesmo tempo ultrapassado e primitivo que incapacita o nativo a viver na sociedade “avançada” (Fialho; Santos, 2017). As clássicas celebrações do “Dia do Índio”, todo dia 19 de abril em escolas de todo país, são um puro exemplo de aplicação dessas narrativas na educação básica.

Estas narrativas acabam por consagrar um modelo de colonização eurocêntrica que teve o dia 22 de abril de 1500, data do desembarque da frota do explorador português Pedro Álvares Cabral na atual região da Bahia, como momento inicial e portanto, dia de celebração e reverência. Através da discussão sobre a importância que essa data recebe, o professor pode abordar não somente as nuances do processo de colonização portuguesa, mas também a invisibilidade dos indígenas nos livros de História para além do contato inicial com os europeus, a resistência e continuidade de diversos povos até os dias de hoje, sua diversidade cultural e linguística, tradições culturais e costumes enraizados pelo resto da sociedade brasileira e o que significa “ser indígena”.

Encarados muitas vezes como um grupo a parte da sociedade brasileira, os indígenas são alvo de estranhamento quando decidem fazer uso de roupas, apetrechos tecnológicos e exercer profissões que “não condizem com o modo de viver de um indígena”. É preciso desfazer o mito de que ser indígena está necessariamente ligado a um modo de vida específico, que se enraizou no imaginário popular como a única imagem possível dos povos originários, muito devido justamente à ausência de representação no ensino de História.

Os indígenas se fazem presente no Brasil atual de diversas formas, e essa multiplicidade de características só mostra o quão problemático é reduzir todas essas comunidades tão distintas sob a mesma legenda de “índio”. Para mostrar isso, o professor

pode lançar mão de estatísticas recentes²⁴ e trabalhar com um recurso poderoso: a ancestralidade dos discentes.

É comum ouvir de alunos que seus avós ou bisavós eram de origem indígena, apesar de saberem nada ou pouquíssimo a respeito de seus antepassados, muitas vezes ignorados ou negligenciados pelo poder público. Durante muito tempo, não houve iniciativa para resguardar e contar as memórias dessas comunidades. Esses mecanismos de esquecimento buscam muitas vezes esconder processos de violência pelos quais esses povos originários passaram, sendo submetidos a invasões e confiscos de terras, migrações forçadas e até mesmo casos de servidão compulsória em nome do progresso e da civilização. Práticas estas que foram muito além do período colonial. As expressões “pega a laço” e “a dente de cachorro” denunciam a violência sofrida por mulheres indígenas que foram arrastadas à força para longe de suas comunidades a fim de se tornarem esposas de fazendeiros, posseiros e exploradores.

Assim, para silenciar esses maus tratos e apagar um modo de vida considerado inferior, tornou-se socialmente proibido discutir a ascendência indígena. No processo de construção das memórias oficiais, o passado foi retratado sem considerar as perspectivas dos povos originários, servindo assim a um projeto de modernização etnocêntrico que solapa as complicadas relações étnico-raciais em solo brasileiro em nome de uma união pela ordem e o progresso (Gomes, 2017). Do ponto de vista metodológico, pode-se pensar que justamente a ausência de registros escritos em muitas sociedades nativas foi outro fator que contribuiu para sua marginalização.

Para reconstruir as memórias silenciadas e mostrar essas trajetórias de resistência, os patrimônios socioculturais indígenas são essenciais. A concepção tradicional de bens patrimoniais costuma abranger somente os chamados “bens de pedra e cal” (Fonseca, 2001), que fazem referência a grandes construções como templos cristãos, edifícios de grande porte, estátuas, monumentos e outras edificações que seguem o modelo europeu de herança cultural²⁵. Ao retratar os patrimônios como bens fixos, que devem ser preservados e conhecidos por constituírem “obras de arte excepcionais ou palco de eventos marcantes”, referenciados constantemente sem uma análise do contexto da época e limitando a História a uma mera sucessão de grandes momentos, o modelo tradicional de educação patrimonial (o

²⁴ De acordo com os resultados do Censo 2022, realizado pelo IBGE, o número de indígenas residentes no Brasil era de aproximadamente 1,7 milhões de pessoas, o dobro do verificado pelo censo anterior, em 2010. Destas, mais de 60% vivem fora das reservas indígenas. De acordo com o censo de 2010, os povos originários estão divididos entre 305 etnias e 274 idiomas. (IBGE, 2022)

²⁵ “Além do mais, nessa narrativa, não se concebe que índios e negros possam ter idealizado ou mesmo arquitetado artisticamente os monumentos edificadas, pois supostamente há uma oposição entre a intelectualidade e a criatividade civilizatória versus o suor e o trabalho braçal indígena e africano nesses bens de pedra e cal.” (Tolentino, 2016, p.42)

qual foi durante muitos anos o norte das políticas públicas de tombamento no Brasil, como mostra o decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937²⁶) limita os bens dignos de serem lembrados, assim como não permite uma relação de identificação e significação do patrimônio, restrito a imóveis de séculos passados.

Bastante comum também no âmbito da educação formal, a educação patrimonial, muitas vezes, fica a reboque do ensino de História. Aliada às visitas aos centros históricos urbanos, ela acaba se resumindo, em diversos projetos, à transmissão da historiografia oficial das cidades e relacionada aos bens culturais, sem considerar os usos sociais do tecido urbano na atualidade e os significados atribuídos pelos sujeitos sociais a esses determinados bens culturais. (...) A educação patrimonial é pensada a partir de um patrimônio cultural já eleito, fetichizado, cabendo ao aluno aceitá-lo e preservá-lo, mesmo que não se identifique com esse patrimônio nem se reconheça nele. (Tolentino, 2016, p.43-44).

Contudo, os bens culturais de origem indígena fogem a essa regra. De acordo com Alexandre Gomes, os patrimônios das populações originárias englobam um conjunto de “lembranças, objetos, lugares, histórias e mitos, que materializam as memórias de seus antepassados e dão sentido à existência de um pertencimento a uma trajetória histórica coletiva” (Gomes, 2017). Dentro desses bens podem ser incluídos os vestígios das primeiras comunidades que viveram em solo nacional, ferramentas de pedra, vasos de cerâmica, fósseis e registros rupestres²⁷.

Muitos artefatos arqueológicos e os registros rupestres são importantes testemunhos da existência das populações pré-colombianas, ou seja, dos povos e grupos habitantes onde atualmente denominamos Brasil e América, em período anterior à chegada dos colonizadores europeus. Estas populações possuíam rituais, costumes, línguas, religiosidades e modos de vida variados, que configuravam a forma como percebiam o mundo, a sua cosmovisão. Muitos destes conhecimentos foram incorporados pela população brasileira e estão presentes, por exemplo, nos saberes, tradições e costumes das populações rurais e sertanejas (herdeiros de conhecimentos seculares, ancorados na observação da Natureza, dos bichos, das plantas, do solo etc.), bem como na crença em seres míticos, como a Caipora, a Mãe d'água, encantados de lagoas, rios, mares, montanhas, cachoeiras, dentre tantas outras heranças, reconhecidas ou não, a que a sociedade brasileira deve às populações indígenas (Gomes, 2017, p.125).

O Nordeste do Brasil possui um vasto contingente de reminiscências indígenas que permitem visualizar a trajetória antes negligenciada desses povos ao longo da história do país.

²⁶ De acordo com Alexandre Oliveira Gomes, o Decreto-lei 25/1937, que “Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional”, “foi a primeira medida legal do período republicano que estabeleceu marcos, conceitos e modos de preservação do patrimônio no Brasil” (Gomes, 2017, p. 142). Porém, acabou por consagrar uma concepção elitista de patrimônio que não somente rejeita bens imateriais como também excluiu bens que não faziam referência a momentos específicos da história do país, considerados mais importantes.

²⁷ De acordo com a arqueóloga Anne-Marie Pessis, o registro rupestre pode ser considerado “(...) um meio de comunicação, uma pré-escrita, ignorando-o como arte, embora não exclua que pode ser estudado também no contexto das ideias estéticas” (Martin, 2008, p.230 *apud* Gomes, 2017, p. 124))

Além das narrativas orais e do imenso número de vocábulos e festividades diretamente a hábitos de povos indígenas, a região Nordeste conta com um rico “acervo” de registros rupestres que podem ser divididos de acordo com tradições, subtradições e estilos. Além de “ossos animais e humanos provenientes de rituais fúnebres, instrumentos líticos e outros artefatos de cultura material confeccionados por esses povos.” (Sobral, 2023).

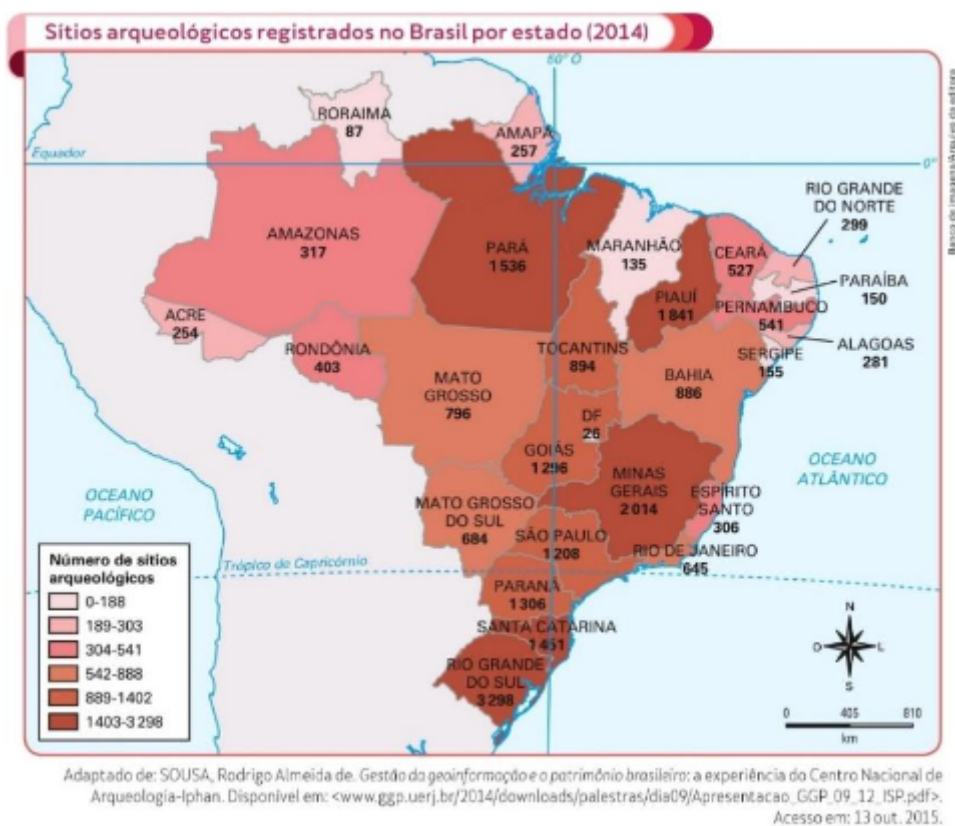
Figura 13 - Serra do Pará, Grafismos Puros, Tradição Agreste, Imagem com trato gráfico.
Vila do Pará, Santa Cruz do Capibaribe, Pernambuco



Fonte: Sobral, 2023

O estudo dos sítios arqueológicos paleoindígenas localizados no Nordeste, mais precisamente em Pernambuco nesse caso, permite não apenas dar visibilidade a um passado esquecido pela historiografia tradicional (dentro da própria arqueologia convencional da Pré-História do Brasil, o Nordeste recebe holofotes somente através do Parque Nacional da Serra da Capivara, no Piauí, embora possua uma das maiores quantidades de sítios arqueológicos do país), como também aproxima os alunos da temática indígena ao evidenciar povos que viviam ou ainda vivem no território correspondente às suas cidades.

Figura 14 - Mapa dos sítios arqueológicos registrados no Brasil (2014)



Fonte: Azevedo; Seriacopi, 2016 *apud* Sobral, 2023.

Para além dos recursos didáticos em sala, há a possibilidade de se organizar visitas a esses sítios ou museus com coleções locais. Ausentes dos manuais oficiais de ensino, os povos indígenas locais só podem ser estudados através de estudos específicos, que requerem planejamento e recursos. Ao final da aula, para não restringir o lugar temporal dos indígenas a um passado distante e evidenciar suas trajetórias de resistência, o professor pode sugerir uma pesquisa sobre as comunidades indígenas locais (região, estado ou cidade) na atualidade: suas lutas, desafios, conquistas e formas de preservar suas memórias. O que o poder público tem feito (ou deixado de fazer) a respeito?

Os monumentos históricos e arqueológicos são importantes para a preservação das memórias e manutenção das identidades culturais. A ausência de memórias promove o esquecimento e, conseqüentemente, a perda das origens e a identidade. Vale salientar que os sítios arqueológicos são espaços de memórias, locais que revelam a permanência e passagens de povos indígenas noutros tempos históricos e precisam ser melhor conhecidos para que essas memórias não se apaguem. (...) O ensino de História sobre Educação Patrimonial não pode ficar restrito a descrições e classificações dos bens culturais, é preciso ampliar o acesso de estudantes aos bens culturais através de um ensino que enfatize o pensar histórico, a Aprendizagem

Histórica e Consciência Histórica ante o descritivo e reprodução mecânica (Sobral, 2023, p. 69).

Analisar a trajetória dessas comunidades ao longo do tempo permite aos alunos visualizarem os indígenas como povos que sempre fizeram parte da história de determinada região, inclusive não de forma separada, mas como ancestrais diretos de muitas famílias²⁸. Estimular os alunos que afirmam ou suspeitam possuírem ancestralidade indígena a irem atrás de mais informações sobre seus antepassados é essencial não apenas para que compreendam suas próprias histórias, mas para construir relações de pertencimento com essas comunidades, que estimulam o respeito à diversidade desses povos por parte desses alunos com sangue indígena e também de seus colegas.

Exemplo de resistência histórica aos projetos de colonização e evangelização forçada com deslocamentos e aldeamentos, os povos Pankararu formam uma população de cerca de 4.000 pessoas que habitam uma área demarcada de 8.100 hectares entre os municípios de Tacaratu, Petrolândia e Jatobá, em Pernambuco. Possuem uma relação especial com diversos tipos de aves, vistos como guias e mensageiros espirituais. Justamente por isso, essas aves servem de inspiração para esculturas e sua caça e captura são proibidas (Lima *et al.*, 2016).

Figura 15 - Figura Zoomorfa de Passarinho feita de argila pertencente ao povo Pankararu, de Pernambuco.

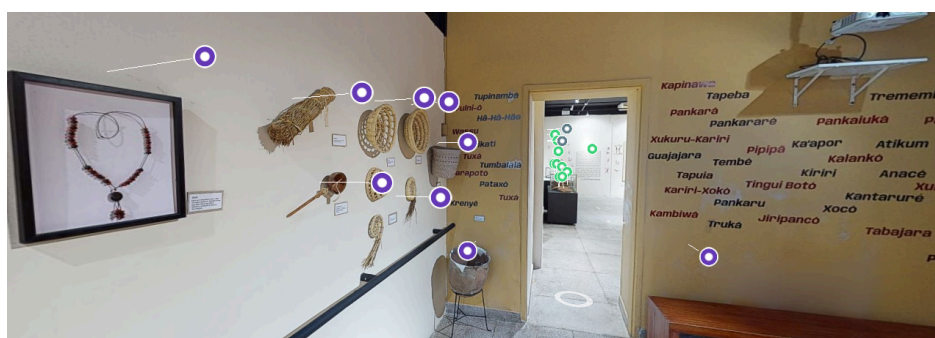
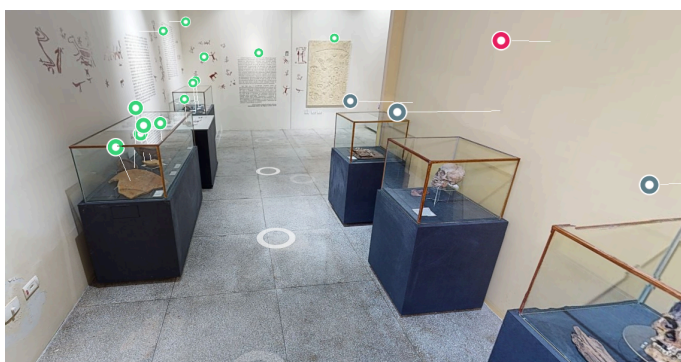


Fonte: Coleção Etnográfica Carlos Estevão de Oliveira - Museu do Estado de Pernambuco/Brasil.

²⁸ Mesmo havendo uma relativa continuidade cultural entre as culturas indígenas da atualidade e suas antecessoras, André Prous alerta para o perigo de querer simplesmente estender aos povos do passado características culturais de etnias do presente (Prous, 1992). É preciso que se faça um estudo etnográfico contextualizado, compreendendo as necessidades de cada povo em seu respectivo ambiente, e pensar que podem existir respostas diferentes para as mesmas necessidades.

Como fontes para obter vestígios dos povos indígenas de Pernambuco, o professor pode consultar a dissertação de mestrado profissional de Francisco Sobral, “A Pré-História do Brasil no Ensino Médio: uma proposta de Ensino a partir da Educação Patrimonial”, pelo programa ProfHistória da UFPE. Além de indicar outras fontes, o trabalho de Sobral contém um levantamento minucioso com várias imagens dos sítios arqueológicos da região do Agreste do estado, juntamente com explicações sobre as várias tradições dos grafismos encontrados (Sobral, 2023). Fotos dos vestígios encontrados nesses sítios podem ser encontrados no acervo do Museu de Arqueologia e Ciências Naturais – MUSARQ da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), cujo espaço pode ser visitado através de exposição virtual.

Figuras 16 e 17 - Museu de Arqueologia e Ciências Naturais (MUSARQ) da Universidade Católica de Pernambuco.



Fonte: Tour virtual do MUSARQ da UNICAP. Disponível em:
<https://my.matterport.com/show/?m=i9f4FRpMtuB>. Acesso em 08 out. 2024

Outro museu que disponibiliza fotos de artefatos de origem indígena num catálogo virtual é o Museu do Estado de Pernambuco (MEPE), que possui uma coleção de objetos pertencentes a povos localizados em Pernambuco e outros estados do Brasil, além de registros fotográficos datados de 1909 a 1947. Outros materiais de apoio que podem ser utilizados foram sugeridos nos planos de aula e nas referências bibliográficas deste trabalho.

Figura 18 - Pião pertencente ao povo Pankararu, Pernambuco



Fonte: Coleção Etnográfica Carlos Estevão de Oliveira - Museu do Estado de Pernambuco/Brasil

A partir dos registros desses povos, os alunos devem compreender os processos de ocupação e domínio do espaço natural brasileiro empreendidos pelos povos indígenas. Costumeiramente taxados como ações primitivas, essas dinâmicas produtivas possuem uma enorme complexidade que se atrela a fatores climáticos, religiosos e sociais. Entender como essas estratégias foram utilizadas de forma a permitir o sucesso da ocupação de diversas comunidades cujos hábitos foram eventualmente incorporados pelo resto da sociedade brasileira permite desenvolver a chamada empatia histórica pelos povos indígenas.

Figura 19 - Vasilhame de cerâmica identificado no sítio arqueológico de Triunfo I, em Triunfo, Pernambuco.



Fonte: Nascimento; Oliveira, 2021

As pesquisas arqueológicas sistemáticas no semiárido pernambucano demonstram que essa região foi ocupada por grupos ceramistas com diferentes padrões de assentamento e tecnologia cerâmica com cronologias que alcançam os 4.200 anos.

Haveria ocupações consolidadas e adaptadas à caatinga muito antes da chegada dos colonizadores e do processo de interiorização da pecuária (Nascimento; Oliveira, 2021, p.28).

O hábito de tomar banho todos os dias, dormir na rede, o plantio de alimentos como mandioca, feijão, leguminosas diversas palavras do vocabulário, tudo isso são patrimônios indígenas incorporados ao dia-a-dia do brasileiro, quaisquer seja sua origem. Trabalhar com os alunos esses elementos que estão presentes nos seus cotidianos ajudará a olhar para os indígenas com mais naturalidade.

Contudo, como outrora mencionado nesse trabalho, a chegada e dispersão desses povos indígenas ao território brasileiro e, como pré-requisito, ao continente americano são temas bastante controversos dentro dos meios acadêmicos. A própria exclusividade de povos de origem mongolóide já foi descartada tendo em vista evidência de espécimes como Luzia. Como afirmam Funari e Noelli, o termo “paleoíndio” que é amplamente utilizado para descrever populações que aqui viviam entre os anos de 12 a 5 mil AP possui imprecisões pois não considera povos com traços físicos mais próximos aos de australianos e africanos (Funari; Noelli, 2002).

A fim de auxiliar a compreensão dessas discussões e as suas polêmicas, o professor pode fazer uso de um mapa, confeccionado de forma virtual ou a punho, com as principais teorias, seus posicionamentos e evidências. Os livros didáticos muitas vezes trazem exemplos de mapas que podem ser analisados e questionados. A teoria de navegação através do Pacífico que é suportada pelas ideias de Niede Guidon e os achados em Pedra Furada, no Piauí, é presente em vários materiais, mas nem sempre contendo as lacunas teóricas que essa visão “romantizada” da chegada à América apresenta.

Guidon apresenta-nos a vinda do homem para a América como uma aventura impressionante. Sempre em busca do sol nascente, de ilha em ilha, inspirado pelo messianismo, ou seja, pela crença em individualidades providenciais ou carismáticas, para o surgimento de uma era de plena felicidade espiritual e social. [...] talvez por ser a visão mais romântica e gloriosa do homem americano, no Brasil, “o homem da Pedra Furada” continua popular, a julgar pelo destaque que recebe nos livros didáticos e nos meios de comunicação de massa. No meio científico internacional, a teoria de Guidon não é plenamente aceita e, no Brasil, a maioria dos estudiosos tampouco considera aceitável a antiguidade atribuída por essa estudiosa ao “homem da Pedra Furada”. (Funari; Noelli, 2002, p. 41)

5.5 - AVALIAÇÃO FINAL (PARA COMPARAR COM O 1º EXERCÍCIO DA 1ª AULA)

1) Com base no que foi discutido, o que você considera como “História”? Como ela é produzida?

2) E o que seria “Pré-História”? Você concorda com a utilização desse termo? Justifique sua resposta. Caso não concorde, qual seria a alternativa viável?

3) Leia a tirinha a seguir

Figura 20 - “Darwin 4”, por Carlos Ruas

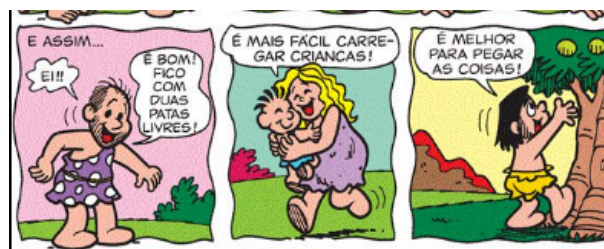


Fonte: “Darwin 4”. Um sábado qualquer. Disponível em: <https://www.umsabadoqualquer.com/80-darwin-4/>. Acesso em: 22 set. 2024.

Quais teorias acerca do surgimento de novas espécies podem ser visualizadas através da tirinha? De que forma elas foram representadas na tirinha?

4) Agora leia os quadrinhos abaixo e responda

Figuras 21 e 22 - “Piteco: Homus Erectus”, por Maurício de Sousa





Fonte: “Piteco em: Homus erectus” Disponível em:

<https://www.facebook.com/media/set/?set=a.461812737171685.111302.435784396441186&type=3>. Acesso em 22 set. 2024

Com base nas imagens e no que vimos em aula, por que o bipedalismo foi tão importante para a evolução humana? E o domínio do fogo?

5) Você acha que as pessoas de hoje em dia são mais inteligentes que os primeiros seres humanos? Justifique sua resposta

6) Leia a matéria a seguir:

Salles ridiculariza indígenas por usarem celular: “Tribo do iPhone” (20/04/2021)

O ministro do Meio Ambiente, Ricardo Salles, usou as redes sociais nesta terça-feira (20/4) para ridicularizar indígenas que utilizam telefones celulares. Em posts, o político ainda fez questão de destacar os telefones, marcando os objetos com círculos vermelhos.

Nas publicações postadas no Instagram, Salles divulgou três fotos de indígenas utilizando ou carregando telefones celulares. A primeira imagem tem como legenda: “Recebemos a visita da tribo do iPhone”.

Metrópole. Salles ridiculariza indígenas por usarem celular: “Tribo do iPhone” Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/salles-ridiculariza-indigenas-por-usarem-celular-tribo-do-iphone>. Acesso em 09 out. 2024

Com base nisso, responda:

Para você, o que significa “ser indígena”? Por que comentários como o do ex-ministro ainda persistem na atualidade?

7) Leia a matéria a seguir

Arqueólogos do Iphan identificam novo sítio de arte rupestre no sertão de PE - 18/12/2023

Sítio Arqueológico da Pasta é o quinto identificado pelo Instituto na região em 2023

Figura 23 - Sítio Arqueológico Estivas II, em Manari-PE



Fonte: Mônica Nogueira/IPHAN

Em visita técnica realizada no fim de novembro à região do Sertão do Moxotó, em Pernambuco, arqueólogos do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) identificaram mais um sítio arqueológico de arte rupestre no estado. O Sítio Arqueológico da Pasta está na cidade de Manari (PE) e está em processo de cadastro pelo Instituto. Esse será o quinto sítio a ser cadastrado na região este ano. Em maio, haviam sido identificados os sítios Pedra Letrada, Pingador da Carnaúba e Estivas, naquele mesmo município, e Imbe, na vizinha Ibimirim.

Os sítios arqueológicos identificados se caracterizam como de arte rupestre em abrigos sob rocha e com a presença de pinturas e gravuras, representando formas humanas e de animais, cenas de caça e formas geométricas. O conhecimento sobre esses bens arqueológicos é inédito para o Iphan em Manari. Por essa razão, de acordo com o arqueólogo Allan Leonardo Silva, permite jogar luz sobre “como os grupos humanos originários viveram [na região], suas formas de sobrevivência, como eram suas relações com o meio ambiente e com o simbólico”, além de contribuir para pesquisas futuras

Governo Federal. Arqueólogos do Iphan identificam novo sítio de arte rupestre no sertão de PE
<https://www.gov.br/iphan/pt-br/assuntos/noticias/arqueologos-do-iphan-identificam-novo-sitio-de-arte-rupestre-no-sertao-de-pe>

Com base na leitura, responda:

Qual a importância de espaços como museus e sítios arqueológicos como os da matéria e os que vimos em sala? Como esses artefatos arqueológicos podem ser preservados?

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido a falta de tempo, as metodologias de ensino não puderam ser colocadas à prova através de experiências práticas. Algumas das dinâmicas planejadas, contudo, foram baseadas em experiências reais vivenciadas pelo autor, por meio de estágios curriculares, não-obrigatórios e do 1º projeto de Residência Pedagógica em História da UFPE, durante o biênio de 2022-2024 no Colégio de Aplicação da UFPE e na Escola de Referência em Ensino Médio Leal de Barros, localizada no bairro do Engenho do Meio, em Recife. Ambas as escolas estão situadas em realidades socioeconômicas bem distintas, o que influenciou as atividades, para além da questão etária.

Baseados nas ideias de Paulo Freire, Renilson Rosa Ribeiro e Amauri Junior da Silva Santos defendem uma educação que permita refletir de forma crítica sobre “os problemas cotidianos, a compreensão do mundo e do (re)conhecimento da realidade social” (Ribeiro; Santos, 2021, p. 25). Sendo o historiador-docente o responsável por um ensino de História que vise o desenvolvimento de uma consciência para a vida em sociedade, problematizadora e engajada com as realidades do presente (Matos, 2012), essa tarefa apresentará desafios diferentes de acordo com o contexto no qual a escola e os alunos estiverem inseridos. O professor deve esperar, dessa forma, reações diferentes para situações diferentes nas quais implementar essa sequência didática. A comparação das reações de alunos do 6º ano do fundamental e do 1º ano do Ensino Médio, anteriormente mencionada, também só será possível através de uma experiência prática.

O tempo de aula será um grande inimigo na realização das atividades. Buscou-se evitar uma abordagem conteudista ou muito teórica na confecção das aulas e pensar em atividades com caráter mais lúdico, mas a necessidade de acompanhar as novas descobertas científicas e encontrar exemplos que só eram obtidos através de artigos científicos irá requerer um esforço dos alunos para realizar atividades de leitura e compreensão de textos. Os artigos sobre causas para o bipedalismo trarão dificuldades, especialmente para as turmas mais novas. Deve-se avaliar essas dinâmicas mais exigentes não do ponto de vista das dificuldades (o que não significa ignorá-las), mas na análise da capacidade crítica dos alunos e dos ganhos formativos que a compreensão e discussão desses textos e do tema (múltiplas interpretações sobre o mesmo fenômeno) trarão para o raciocínio e reflexão dos alunos.

Existem outras múltiplas possibilidades para se explorar os temas discutidos nesse trabalho que não foram incluídas, mas que são encorajadas. Como já mencionado, visitas a

espaços como museus e sítios arqueológicos são ótimas possibilidades que despertam o interesse dos discentes pela possibilidade de contato com fontes primárias. Em Pernambuco, além dos espaços já mencionados, também existem o Museu Histórico Municipal Dulce Pinto, em Brejo da Madre de Deus, que expõe fósseis e materiais arqueológicos encontrados nos sítios da região, e o Espaço Ciência, em Olinda, que possui gravuras de sítios arqueológicos do estado e além do caráter lúdico das atrações, também permite a possibilidade de uma abordagem interdisciplinar prática.

Ademais, pode se pensar em futuros trabalhos que aprofundem temáticas ou estratégias utilizadas nas aulas. As dinâmicas da 3ª aula onde os alunos foram colocados em situações típicas de seus ancestrais pode servir de base para a confecção de jogos de RPG que incluam outras situações dos primeiros hominídeos ou também de povos indígenas. De acordo com Juliano Pereira, quando bem contextualizado e com o apoio de fontes, o RPG permite ao jogador “viajar no tempo” e vivenciar acontecimentos e ideias da época com a visão de um contemporâneo, o que permite desenvolver empatia histórica (Pereira, 2013).

Outra possibilidade, baseada no artigo de Geraldo Menezes Neto (Menezes Neto, 2014), nas tirinhas usadas na avaliação final e nas discussões sobre cultura histórica, é a análise das representações dos “homens da caverna” e indígenas em histórias em quadrinhos. Veiculadas durante muitos anos em jornais e revistas, tirinhas como “Hagar, o Horrível” e “Asterix” ajudaram a moldar a memória coletiva acerca dos “bárbaros”: povos de origem germânica ou gaulesa que entraram em contato com os romanos acerca do fim do império. Pode-se avaliar que “vida das cavernas” eles incutem em seus leitores. Indo mais além, desenhos animados como “Flinstones”, “Capitão Caverna” e os filmes da “A Era do Gelo” com certeza exerceram uma influência enorme sobre quem os assistiu. Abre-se a porta, então, para avaliar a caracterização de elementos ligados à pré-história em mídias ligadas ao público infantil e o efeito que elas provocam ou provocaram na consciência histórica de jovens e adultos.

Ao final, espera-se que esse trabalho possa ter contribuído, se não com aplicações concretas, ao menos com possibilidades e reflexões que possam servir como ponto de partida para outras intervenções diretas em sala de aula. De acordo com Júlia Matos e Adriana Senna, o historiador-docente deve manusear o conhecimento histórico de forma a incutir uma educação que ensine a respeitar a diversidade, seja ela de ideias, religiosa, de gênero, social e étnica (Matos; Senna, 2011). Em tempo nos quais a ignorância e a rudez vem crescendo a galope em todo mundo, espera-se que para além de outros benefícios já mencionados, as aulas sobre interpretações históricas e subjetividade do conhecimento histórico, empatia histórica e

respeito à diversidade indígena contribuam para formar cidadãos que respeitem o outro. Seja seu ponto de vista ou simplesmente sua condição de existência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **História: A arte de inventar o passado**. São Paulo: EDUSC, 2007.

AMARAL, Lia. Bipedalismo: solução para carregar crias, correlacionada com a redução de pelos. **Revista da Biologia**, 11(1): 19 – 27. 2014. DOI: 10.7594/revbio. 11.01.04

ARAGÃO, Luiz Adriano Lucena. **História e pré-história: investigando os usos desses conceitos nos livros didáticos de história**. 2019. 154 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.

ASHBY, Rosely. O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de aluno [The concept of historical evidence: curriculum demands and children's understandings]. **Educação histórica e museus**. Braga: Centro de Investigação em Educação, p. 37-57, 2003.

BALTER, Michael. Early Hominid Sows Division. Scientists spar over radical shake-up of the human family tree. **Science**, 22 feb. 2011. Disponível em: <https://www.science.org/content/article/early-hominid-sows-division>. Acesso em: 07 out. 2024.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: vontades de mudança. **Educar em Revista**, Curitiba, 2011, n. 42, out./dez. 2011.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004. p. 131 - 144

BARCA, Isabel. **Pensamento histórico e consciência histórica: teoria e prática**. Curitiba: W.A. Editores, 2018.

BARROS, José D'Assunção. **Objetividade e subjetividade no conhecimento histórico: a oposição entre os paradigmas positivista e historicista**. Revista Tempo, Espaço e Linguagem (TEL), v.1, n.2, mai/ago, 2010.

BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, fev. 1990.

BONETE, Wilian Junior; SZLACHTA JUNIOR, Arnado Martin. Didática da História e consciência histórica: princípios para a pesquisa e a aprendizagem histórica. In: KETTLE, Wesley. (org.). **História ensinada: em múltiplas abordagens**. Maceió, Al: Editora Olyver, 2021. p.101-118.

BORGES, Cláudia Cristina do Lago Borges; RODRIGUES, Katharine Suelen do Nascimento. **Teoria, método e produção didático-pedagógica no ensino de pré-história**. In: XXVII Simpósio Nacional de História. Conhecimento histórico e diálogo social, RN: Natal, 2013.

BORRIES, Bodo von. Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico?. **Educar em Revista**, n. 60, p. 171-196, 2019.

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As Escolas Históricas**. Portugal: Europa-América, 1990.

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

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL, TV. **Arqueologias: em busca dos primeiros brasileiros**. Disponível em: <https://play.ebc.com.br/programas/401/arqueologias-em-busca-dos-primeiros-brasileiros>
Acesso em 30/01/2023.

BUDD, Chelsea *et al.* All things bright: copper grave goods and diet at the Neolithic site of Osłonki, Poland. **Antiquity**, vol. 94, no. 376, p. 932–947, 2020. Disponível

em: <https://www.cambridge.org/core/journals/antiquity/article/all-things-bright-copper-grave-goods-and-diet-at-the-neolithic-site-of-oslonki-poland/5ED7D3CB8264BE2B518AB6AB7DE8DF44>. Acesso em 07 out. 2024

BUENO, Lucas; DIAS, Adriana. Povoamento inicial da América do Sul: contribuições do contexto brasileiro. **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil, v. 29, n. 83, p. 119–147, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/105060>.. Acesso em: 30 set. 2024.

CAINELLI, Marlene. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. **Educar em revista**, v. 22, p. 57-72, 2006.

CAINELLI, Marlene; BARCA, Isabel. A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.44, p. 1-16, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/BKsCBnJLhgLFrcwGG8PxcJq/#> Acesso em: 22 set. 2023.

CAINELLI, Marlene Rosa; TUMA, Magda Madalena P. História e memória na construção do pensamento histórico: uma investigação em educação histórica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.34, p.211-222, jun.2009.

CARDOSO, Ciro Flammarion. **O Egito antigo**. São Paulo: Brasiliense, 1982

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CHAPMAN, Arthur. **Desenvolvendo o pensamento histórico: abordagens conceituais e estratégias didáticas**. Organização e tradução: Lucas Pydd Nechi e Marcelo Fronza. Curitiba: W.A. Editores, 2018.

COSTA, Giseli Santana da; CASTRO, Viviane Maria Cavalcanti de; MEDEIROS, Ricardo Pinto de. A Iconografia cerâmica como marcador Identitário dos Grupos Pré-Históricos Tupiguarani em Pernambuco. **FUMDHAMentos (2018)**, vol. XV, n.1. pp. 141-180.

ENEM 2017 - 2ª APLICAÇÃO. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em 03 out. 2024.

FIALHO, Vânia; SANTOS, Hosana Celi Oliveira e. Antropologia indígena - territorialização. *In: ANDRADE, Juliana Alves; SILVA, Tarcísio Augusto Alves da (orgs). O ensino da temática indígena: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas.* Recife : Edições Rascunhos, 2017, pp. 181 - 215.

FOLEY, Robert. **Os humanos antes da humanidade.** São Paulo: Ed. Unesp, 2003.

FONSECA, Cecília Londres. “Para além da ‘pedra e cal’: por uma concepção ampla de patrimônio”. *In: __Tempo Brasileiro:Patrimônio Imaterial*, Out-Dez, nº 147. Rio de Janeiro:Tempo Brasileiro, 2001.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática do ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados.** Campinas: Papirus, 2003.

FREITAS, Rafael Reinaldo. Aprendizagem histórica e cultura histórica: contributos para investigação sobre o lugar da intersubjetividade na formação histórica. **História & Ensino (UEL)**, Londrina, v. 22, nº 2, p. 247-262, 2016.

FUNARI, Pedro Paulo; NOELLI, Francisco Silva. **Pré-História do Brasil.** São Paulo: Contexto, 2002.

GAGO, Marília. **A aula oficina na caminhada de aprender a ser professor de História.** *Roteiro*, v. 45, 2020.

GALIK, Karol *et al.* External and internal morphology of the BAR 1002'00 Orrorin tugenensis femur. **Science**. 2004 ; Vol. 305, No. 5689.

GOMES, Alexandre Oliveira. Memória e patrimônio cultural dos povos indígenas: uma introdução ao estudo da temática indígena. *In: ANDRADE, Juliana Alves; SILVA, Tarcísio*

Augusto Alves da (orgs). **O ensino da temática indígena: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas**. Recife : Edições Rascunhos, 2017, pp. 111 - 161.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Metodologia do Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2013 (Série Relatórios Metodológicos, v. 41).

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Os indígenas no Censo 2022**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/nosso-povo/22324-os-indigenas-no-censo-2022.html>. Acesso em 26 set. 2024.

KLEIN, Richard G.; BLAKE, Edgar. **O despertar da cultura**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2005

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado – contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 2003.

LEAKEY, Richard. **A origem da espécie humana**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar**, Curitiba, n. 22, p. 131-150, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.403>. Acesso em: 27 nov. 2023.

LEE, Peter. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado. **Educação histórica e museus**. Braga: Centro de Investigação em Educação, p. 19-36, 2003.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História in: BARCA, Isabel. **Perspectivas em educação Histórica. Cognição histórica. Património: o que preservar?** Atas das Primeiras jornadas internacionais de educação histórica, realizadas na Universidade do Minho, nos dias 15 e 16 de Junho de 2000. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho, p. 13 -28, 2001.

LEONARD, W. R. Alimentos e a evolução humana. Mudança alimentar foi a força básica para a sofisticação física e social. **Revista Scientific American Brasil**. Especial. 8 ed: São Paulo, 2003

LIMA, Jaciara Raquel Barbosa de et al **Representações dos animais nos povos indígenas pankararu no semiárido pernambucano, Brasil**. Anais I CONIDIS - I Congresso Internacional de diversidade do semiárido. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/24150>>. Acesso em 08 out. 2024.

LIMA, Jane Daniele Jornada de; GAIKE Tanise Marian; AYRES-PERES Luciane. Bipedalismo: uma breve revisão deste fator que distancia o ser humano dos demais primatas. **ScientiaTec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS**, v.4, n.3, p: 213-222, jul/dez 2017.

LIMA, Maria. Consciência Histórica e educação histórica: diferentes noções, muitos caminhos. **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: FGV, p. 53-76, 2014.

LIMA, Tânia Andrade. O povoamento inicial do continente americano: migrações, contextos, datações. In: SILVA, Hilton P.; RODRIGUES-CARVALHO, Claudia (org.). **Nossa origem: o povoamento das Américas: visões multidisciplinares**. Rio de Janeiro: Viera&Lent, 2006.

LOPES, Siméia de Nazaré. Interdisciplinaridade e ensino de história: as ações afirmativas e as abordagens étnico-raciais nas provas do ENADE (2008-2014). In: KETTLE, Wesley. (org.). **História ensinada: em múltiplas abordagens**. Maceió, Al: Editora Olyver, 2021, p.177-196.

LOVEJOY, Owen. The origin of men. **Science**, 211 (4480): 341 - 350. 1981.

MATOS, Júlia Silveira. O ensino de História e a formação continuada de professores: por uma prática para além das amarras. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 147–172, 2012. DOI: 10.22456/2595-4377.26638. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/26638>. Acesso em: 1 fev. 2024.

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski de. O historiador - docente entre as práticas e os saberes das políticas de formação continuada. In: SEMINÁRIO DE HISTÓRIA POLÍTICA: OLHARES ALÉM DAS PRÁTICAS, 2., 2011, Rio Grande. Anais eletrônicos... Rio Grande, 2011.

MENEZES NETO, Geraldo Magella de. Histórias em quadrinhos no ensino da pré-história: relato de experiência. **História & Ensino**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 223–242, 2014. DOI: 10.5433/2238-3018.2014v20n1p223. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/17411>. Acesso em: 8 jan. 2024.

MITHEN, Steven. **A pré-história da mente: uma busca das origens da arte, da religião e da ciência**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

NADAI, Elza. Ensino de história no brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de Historia**, v. 13, n. 25/6, p. 143-62, 1993.

NASCIMENTO, Fabiano Henrique do; OLIVEIRA, Claudia Alves de. O estudo dos grupos pré-históricos ceramistas do município de Triunfo-Pernambuco: resultados preliminares. **Revista Noctua – Arqueologia e Patrimônio**, Vol. I, N. 6, 2021.

OLIVEIRA, Ana Lúcia do Nascimento; ANDRADE, Juliana Alves de Andrade; ARAGÃO, Luiz Adriano Lucena. **O conceito de Pré-história nos livros didáticos de História no Brasil**. PerCursos, Florianópolis, v. 21, n. 47, p. 277–302, 2021. DOI: 10.5965/1984724621472020277. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/17698>. Acesso em: 29 set. 2023.

OLIVEIRA, Thiago Divardim de. Didática da história no brasil: Por quê? Para quê? Para quem? Olhares sobre a construção social da temporalidade da discussão. In: CERRI, Luís Fernando; ANDRADE, Juliana Alves de, KLÜPPEL, Giovane de Souza (orgs). **A pesquisa no ensino de história em tempos presentes: outras epistemologias**. Ponta Grossa, Associação Brasileira de Ensino de História: Editora da UFRPE, 2023.

PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. Diálogos possíveis entre produzir, ensinar e aprender histórias decoloniais. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (Orgs.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2ª ed. São Leopoldo: OIKOS, 2021.

PEREIRA, da Silva Juliano. **Algumas reflexões sobre o conceito de empatia e o jogo de RPG no Ensino de História**. In: XXVII Simpósio Nacional de História. Conhecimento histórico e diálogo social, RN: Natal, 2013.

PROUS, André. **Arqueologia Brasileira**. Brasília, UnB, 1992.

RAMOS, Márcia Elisa Teté; SZLACHTA JUNIOR, Arnaldo Martin. As contribuições da History Education para a pesquisa em ensino de História. In: ANDRADE, Juliana Alves de; MULLET, Nilton Pereira (Orgs.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2ª ed. São Leopoldo: OIKOS, 2021, pp. 17-30.

REIS, José Carlos. **Escola dos Annales. A inovação em História**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

RIBEIRO, Renilson. SANTOS, Amauri. Historiografia escolar e historiografia acadêmica: relações possíveis na produção do conhecimento sobre ensinar e aprender História. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (Orgs.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2ª ed. São Leopoldo: OIKOS, 2021, pp. 17-30.

RÜSEN, Jörn. **El desarrollo de la competencia narrativa en el predizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral**. Revista Propuesta Educativa, Buenos Aires, n. 7, p. 27-36, 1992.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn.. **Teoria da História: Uma teoria da história como ciência**. Curitiba: W. A. Editores, 2015.

SANTOS, Fabrício Rodrigues dos. **A grande árvore genealógica humana**. Rev. UFMG, Belo Horizonte, v. 21, n. 1 e 2, p. 88-113, 2014.

SEVERINO, Márcia Santos. Os estudantes do ensino básico, a consciência histórica e a colonialidade. In: CERRI, Luís Fernando; ANDRADE, Juliana Alves de, KLÜPPEL, Giuvane de Souza (orgs). **A pesquisa no ensino de história em tempos presentes: outras epistemologias**. Ponta Grossa, Associação Brasileira de Ensino de História: Editora da UFRPE, 2023.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica. **História Revista**, v. 17, n. 1, p. 91-104, 2012.

SILVA, Edson. A invenção dos índios nas narrativas sobre o Brasil. In: ANDRADE, Juliana Alves; SILVA, Tarcísio Augusto Alves da (orgs). **O ensino da temática indígena: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas**. Recife : Edições Rascunhos, 2017, pp. 39 - 81.

SILVA, Maria Conceição. Educação histórica: a temática religião na formação da consciência histórica de alunos brasileiros e portugueses. **OPIS**, Catalão-GO, v. 14, n. 2, p. 77-93 - jul./dez. 2020.

SOBRAL, Francisco José Almeida. **A pré-história do Brasil no ensino médio: uma proposta de ensino a partir da educação patrimonial**. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

STRICKLAND, Carol. **Arte Comentada: Da Pré-História ao Pós-Modernismo**. Tradução de Angela Lobo de Andrade. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

TOLENTINO, Átila. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. In: TOLENTINO, Átila; BRAGA, Emanuel (orgs.). **Educação patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas**. Caderno Temático 5. João Pessoa: Iphan-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 201

TRIGGER, Bruce Graham. **História do pensamento arqueológico**. São Paulo: Odysseus, 2004

Sites consultados

Acervo do Museu Metropolitano de Arte, Nova York, Estados Unidos. Disponível em: <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/545755>. Acesso em 05 out. 2024.

Acervo do Museu Nacional. Disponível em: <https://www.museunacional.ufrj.br/guiaMN/Guia/paginas/2/19luzia.htm>. Acesso em 08 out. 2024.

Atlas do Pernambuco Indígena - Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Etnicidade (Nepe)/UFPE. **Universidade Federal de Pernambuco**. Disponível em: <https://www.atlasindigena.org/>. Acesso em 26 set. 2024.

Coleção Etnográfica Carlos Estevão de Oliveira - **Museu do Estado de Pernambuco/Brasil**. Disponível em: <https://www3.ufpe.br/carlosestevao/museu-virtual.php>. Acesso em 26 set. 2024.

Descoberta no Marrocos liga fóssil de 350 mil anos a nós. **Jornal da USP**. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-biologicas/descoberta-no-marrocos-liga-fossil-de-350-mil-anos-a-nos/>. Acesso em 07. out. 2024

EMORY UNIVERSITY. Stone Age Hand Axe Shaped by Complex Brain. **YouTube**, 15 de abril de 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kyiH1xtmN_w. Acesso em 01 out. 2024.

Etapas evolutivas: o Gênero Homo. **UNESP**. <https://www2.assis.unesp.br/darwinnobrasil/humanev2b.htm>. Acesso em 08 out. 2024.

Especialistas avaliam se há ferramentas de pedra ainda mais antigas. **National Geographic**. Disponível em: <https://www.nationalgeographicbrasil.com/historia/2023/10/quais-foram-as-primeiras-ferramentas-de-pedra>. Acesso em 07 out. 2024.

Facebook. “Piteco em: Homus erectus” Disponível em: <https://www.facebook.com/media/set/?set=a.461812737171685.111302.435784396441186&type=3>. Acesso em 22 set. 2024

FAPESP. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/pontas-de-um-passado-remoto/>. Acesso em 05 out. 2024

Gazeta do Povo. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vozes/tubo-de-ensaio/criacionismo-na-escola-provoca-debate-na-imprensa/>. Acesso em 08. out. 2024.

Governo Federal. Arqueólogos do Iphan identificam novo sítio de arte rupestre no sertão de PE
<https://www.gov.br/iphane/pt-br/assuntos/noticias/arqueologos-do-iphane-identificam-novo-sitio-de-arte-rupestre-no-sertao-de-pe>

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Cadastro Nacional de Sítios Arqueológicos (CNSA)**. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1699>. Acesso em 26 set. 2024.

Metrópole. Salles ridiculariza indígenas por usarem celular: “Tribo do iPhone” Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/salles-ridiculariza-indigenas-por-usarem-celular-tribo-do-iphone>. Acesso em 09 out. 2024.

MINUTO DA TERRA. Nossos ancestrais fizeram isso e ninguém sabe por que | Minuto da Terra. **YouTube**, 26 de julho de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uDLZWar0-9k>. Acesso em 01 out. 2024

RODAS7979. Lasca levallois. **YouTube**, 16 de abril de 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=saAU_OJrk2E. Acesso em 01 out. 2024.

Sala Darwin UFG. **Universidade Federal de Goiás**. Disponível em: <https://eecbio.ufg.br/p/24844-sala-darwin-ufg>. Acesso em 03 out. 2024.

Um sábado qualquer. Disponível em: <https://www.umsabadoqualquer.com/80-darwin-4/>. Acesso em: 22 set. 2024.

Tour virtual do MUSARQ da UNICAP. **Universidade Católica de Pernambuco**. Disponível em: <https://my.matterport.com/show/?m=i9f4FRpMtuB>. Acesso em 08 out. 2024

Wikipédia. https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Lascaux_painting.jpg. Acesso em 05 out. 2024.

ANEXO A - TEXTOS SOBRE BIPEDALISMO (AULA Nº2)

Texto nº1: Owen Lovejoy, *The Origin of Man*, 1981

Bipedalidade é um modo incomum de locomoção. Ao contrário do chamado argumento da eficiência, o gasto energético para andar sobre duas pernas provavelmente não é significativamente diferente daquele durante a locomoção quadrupedal. No entanto, a adoção da progressão bípede não saltatória é desvantajosa porque tanto a velocidade quanto a agilidade são bastante reduzidas.

Outros teóricos têm visto a hominização como o resultado direto da ocupação da savana por pré-hominídeos. Aqueles que defendem essa visão acreditam que os mecanismos de seleção natural nas savanas de pastagens produziram diretamente o complexo de caráter humano.

A locomoção bípede é postulada como comportamento sentinela e como uma adaptação que permite o uso de armas contra predadores. Diz-se que a inteligência é favorecida porque o comportamento de tropa altamente integrado é necessário para a repulsão de predadores. Diferenças em alguns comportamentos de populações de chimpanzés que agora vivem em savanas florestais versus aquelas que habitam áreas mais florestadas são citadas como evidência.

Há muitos problemas com essa visão. A bipedalidade é inútil para evitar ou escapar de predadores. A bipedalidade ocasional, como vista em muitos primatas, é suficiente para o uso de armas. Mais importante, a expansão do cérebro e o desenvolvimento cultural são remotamente posteriores à divergência dos hominídeos.

Além disso, a ecologia do Mioceno é inconsistente com a teoria da seleção da savana. Embora o resfriamento, a aridez e o aumento da sazonalidade tenham pronunciado defeitos nas floras do Velho Mundo, o efeito predominante dessas tendências climáticas, em áreas onde se sabe que os hominídeos estavam presentes, parece ter sido o desenvolvimento de mosaicos diversificados, em vez da redução florestal em larga escala.

Seria mais correto dizer que os hominídeos do Mioceno médio e tardio foram apresentados a uma maior variedade de hábitos possíveis do que vê-los como tendo sofrido uma "terrestrialização" imposta.

Uma diferença crítica separa a alimentação em pássaros e canídeos daquele sugerido para os primeiros hominídeos. Pássaros e canídeos podem carregar em suas bocas ou

regurgitar (ou ambos) uma proporção significativa de seu peso corporal. O transporte oral de alimentos teria sido inadequado para os primeiros homínídeos, no entanto, e uma forte seleção para bipedalidade, que permitiria que as provisões fossem carregadas "à mão", acompanharia, portanto, o comportamento de abastecimento.

Os chimpanzés são totalmente capazes de andar de forma bípede em curtas distâncias e de uma variedade de posturas dos membros posteriores, mas, como não têm as adaptações pélvicas e dos membros inferiores características dos homínídeos, o andar bípede leva à fadiga rápida. Parece provável que as alterações esqueléticas para a bipedalidade estariam sob forte seleção apenas por períodos consistentes e prolongados de andar ereto e não por bipedalidade ocasional ou postura ereta. Embora a cultura material primitiva não imponha esse tipo de seleção, o comportamento de carregar do tipo sugerido acima, o faz. É provável que a necessidade de carregar quantidades significativas de comida tenha sido um forte fator de seleção a favor da cultura material primitiva.

Texto nº 2 - Lia Q. Amaral, Bipedalismo: solução para carregar crias, correlacionada com a redução de pelos, 2018.

Existe atualmente um consenso científico que coloca nossa forma de locomoção bípede como a mudança fundamental, ocorrida na diferenciação entre os demais primatas e a linha evolutiva que chega até o gênero *Homo*, ao qual pertencemos como espécie. Mas não existe consenso sobre a origem do bipedalismo.

As ideias especulativas popularizadas na segunda metade do século 20, enfatizando o papel da caça como atividade dos machos na evolução inicial de nossa espécie, foram abandonadas em função das pesquisas detalhadas efetuadas nas últimas décadas.. O aumento do cérebro, relacionado com atividades humanas diferenciadas, é uma característica que surge muito depois da diferenciação em relação aos demais primatas, no gênero *Homo*, cerca de 1,5 a 2 milhões de anos atrás. Mas o bipedalismo existe há muito mais tempo, quando o cérebro ainda era menor, similar ao dos chimpanzés, nossos primos filogenéticos. Fósseis com 3 a 4 milhões de anos já apresentam características bípedes, como o da famosa Lucy, classificada como *Australopithecus afarensis*, e da Ardi, ainda mais antiga, recentemente descrita. Os resultados mais recentes confirmam que a evolução biológica inicial, com o aparecimento do bipedalismo, ocorreu em ambientes mistos, na borda de florestas, com alimentação à base de vegetais.

Mas, ao contrário do andar bípede, que pode ser reconhecido nos fósseis, as alterações na pele e pelos não deixam registros fósseis. Assim, não é possível ainda definir exatamente quando essas alterações ocorreram, e a antropologia física focaliza muito mais a forma de locomoção. O que ocorreu na diferenciação das linhas evolutivas, nos separando dos demais primatas, ainda é um mistério!

Neste artigo vou dar minha proposta, que pode ser resumida em poucas palavras: “Os primatas carregam suas crias agarradas nos pelos da mãe. Nós não temos pelos para os filhos se agarrarem, e, portanto, a única saída é carregarmos nossos filhos nos braços, o que exige que sejamos bípedes”

Como discuti em meu primeiro trabalho (Amaral, 1989), a análise dos custos energéticos da locomoção bípede e quadrúpede nos primatas mostra que não existem restrições energéticas contra o bipedalismo. Mas a raridade do bipedalismo em mamíferos, o quadrupedalismo dos demais primatas e a evolução de uma forma bastante ineficiente de locomoção terrestre nos grandes símios africanos apontam para a existência de restrições ao bipedalismo. Essas restrições tornam-se claras quando se analisa a questão da reprodução e do parto, fortemente correlacionada com a postura e a locomoção (Robinson, 1972).

A forma de locomoção bípede exigiu mudanças na pélvis que se correlacionam com o processo obstétrico de reprodução, tornando o parto humano difícil. Embora o aumento do cérebro tenha intensificado essas dificuldades, é a forma bípede de locomoção a origem do problema, por exigir uma pélvis mais estreita. Existem desvantagens claras no que diz respeito à gravidez, ao parto e à sobrevivência do recém-nascido, e acredito que isso explique por que as demais espécies primatas não adquiriram a forma bípede como locomoção permanente, embora todos os primatas possam andar de forma bípede por curtos períodos de tempo.

A mortalidade materna (mortes relacionadas com a gravidez e o parto) e também mortes de crianças devido ao trauma do parto são problemas que acompanharam a evolução e a história da espécie humana até recentemente, persistindo ainda em muitas regiões.

Essas restrições ao bipedalismo relacionadas a problemas obstétricos não costumam ser levadas em conta nos modelos mais conhecidos de evolução humana, centrados em geral no comportamento dos machos. Mas existe uma análise detalhada do parto humano num contexto evolutivo (Rosenberg and Trevathan, 1995; 2003).

A proposta que desenvolvi analisa a correlação entre o sucesso reprodutivo e o bipedalismo, focalizando as fêmeas e a relação mãe-cria. A evolução biológica darwiniana fundamenta-se na sobrevivência da espécie, proporcional à probabilidade de sobrevivência da

geração seguinte, que depende do produto de vários fatores. O bipedalismo não é favorecido no fator obstétrico. Assim, a mudança para o bipedalismo só pode ter ocorrido devido a um processo paralelo que afetou o fator pediátrico, mas que foi favorecido na locomoção bípede.

Minha proposta é que o processo de redução dos pelos foi o fator paralelo que levou ao bipedalismo, dando segurança ao transporte das crias nos braços de suas mães. Dessa forma é possível correlacionar o processo de redução dos pelos com o surgimento do bipedalismo, unificando os dois maiores mistérios da evolução física dos bípedes pelados, a partir da necessidade de carregar as crias

Texto nº3: Willian Leonard, Mudança alimentar foi a força básica para a sofisticação física e social, 2003.

Sem exceção, os primatas não-humanos deslocam-se habitualmente sobre os quatro membros quando estão no chão. Os cientistas geralmente assumem que o último ancestral comum dos humanos e dos chimpanzés (nosso parente vivo mais próximo) também era um quadrúpede. Desconhecemos quando, exatamente, o último ancestral comum viveu. Mas indicações claras de bipedalismo – a característica que distinguiu os antigos humanos dos outros macacos – são evidentes nas espécies mais antigas conhecidas do *australopithecus*, que viveu na África por volta de 4 milhões de anos atrás. Idéias sobre a evolução do bipedalismo são comuns na literatura paleoantropológica.

A lista continua. Uma série de fatores provavelmente influenciou esse tipo de locomoção. Minha própria pesquisa, conduzida em colaboração com minha esposa, Márcia L. Robertson, sugere que o bipedalismo desenvolveu-se em nossos ancestrais, pelo menos em parte, por ser menos dispendioso energeticamente que o deslocamento sobre quatro membros. Nossas análises dos custos de energia do movimento em animais demonstraram que, no geral, a maior demanda depende do peso do animal e da velocidade com que ele se desloca. O mais surpreendente no movimento bípede humano é que ele é notadamente mais econômico que o deslocamento quadrupedal em velocidade de marcha.

A evolução maior dos primeiros homínídeos ocorreu em pastos e espaços de terra mais abertos, onde a sustentação é mais difícil. Sem dúvida, os caçadores-coletores humanos modernos que vivem nesses ambientes, e que nos oferecem o melhor modelo disponível dos padrões de subsistência dos humanos primitivos, freqüentemente se deslocam 12 km por dia em busca de alimentos.

Quanto aos hominídeos que viveram entre 5 milhões e 1,8 milhão de anos atrás, durante o Plioceno, a mudança climática estimulou essa revolução morfológica. À medida que o continente africano foi se tornando mais árido, florestas deram lugar a pastos, deixando os recursos alimentares distribuídos irregularmente.

O bipedalismo, nesse contexto, pode ser visto como uma das primeiras estratégias na evolução nutricional humana, um padrão de movimento que teria reduzido substancialmente o número de calorias despendidas na coleta de alimentos.

ANEXO B - NOVAS DESCOBERTAS QUE PODEM MUDAR A TEMPORALIDADE DA PRÉ-HISTÓRIA (AULA Nº 3)

Descoberta no Marrocos liga fóssil de 350 mil anos a nós - Jornal da USP²⁹

Dois artigos publicados na última edição da revista Nature datam em cerca de 350 mil anos os fósseis de homínídeos encontrados no sítio arqueológico de Jebel Irhoud, no Marrocos. A revista divulgou o achado científico como a descoberta dos mais antigos fósseis de Homo sapiens já encontrados. O paleoantropólogo Walter Neves, professor do Instituto de Biociências (IB) da USP, avalia que os artigos trazem contribuições importantes para compreender a cronologia da evolução humana, mas recomenda cautela com tal afirmação.

A datação em 350 mil anos antecipa consideravelmente a cronologia do Homo Sapiens, pois os fósseis da espécie mais antigos até então, encontrados na Etiópia, datavam por volta de 200 mil. Neves sugere que os resultados dos estudos com os fósseis do sítio marroquino indicam a possibilidade de os ossos não pertencerem nem aos humanos modernos, nem a uma espécie mais antiga – Homo heidelbergensis, que viveu na África há aproximadamente 800 mil a 300 mil anos. “É justamente um intermediário entre essas duas espécies”, diz ele.

Os primeiros fósseis de homínídeos recuperados de Jebel Irhoud foram encontrados por operários entre 1961 e 1962. “Como não foi uma escavação controlada, havia grande dificuldade em se datar o material. As estimativas iam de 40 mil a 160 mil anos. A morfologia sugeria uma idade mais antiga, mas as datações que se tinham, embora precárias, não passavam de 160 mil anos”, conta o professor do IB.

Além do material encontrado na década de 1960, os artigos publicados na Nature descrevem novos fósseis descobertos em uma escavação recente. Foi graças a essa escavação e ao avanço nas técnicas utilizadas pelos arqueólogos que os cientistas puderam datar o material a partir de sedimentos no solo onde os ossos se encontravam.

²⁹Disponível

<https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-biologicas/descoberta-no-marrocos-liga-fossil-de-350-mil-anos-a-nos/>. Acesso em 07. out. 2024

em:

Especialistas avaliam se há ferramentas de pedra ainda mais antigas - National Geographic³⁰

Um artigo da revista científica britânica Nature levanta a questão se realmente as ferramentas Oldowan são os primeiros artefatos de pedra com essa função.

Segundo a Nature, um novo trabalho de campo em Turkana Ocidental, onde hoje é o Quênia, na África, identificou evidências de um comportamento muito anterior dos homínídeos, com a descoberta de Lomekwi 3, que é um sítio arqueológico de 3,3 milhões de anos de idade o qual possuía artefatos de pedra.

Por conta disso, especialistas estão estudando e avaliando a evolução dos homínídeos e as origens das técnicas usadas por eles em ferramentas, propondo a essas peças o nome "Lomekwiano". Elas seriam antecessoras do Oldowan em 700 mil anos e marcariam um novo começo para o registro arqueológico conhecido.

A revista científica norte-americana Science também fala sobre a descoberta, relatando que em uma palestra na reunião anual da Sociedade de Paleoantropologia, a arqueóloga Sonia Harmand, da Stony Brook University, de Nova York, descreveu a descoberta de várias ferramentas de pedra no local de Lomekwi 3, a oeste do Lago Turkana, no Quênia, que fica a cerca de 1 mil quilômetros da Garganta de Olduvai.

“Os artefatos foram claramente lapidados [criados de forma intencional] e não são o resultado de uma fratura acidental de rochas”, disse Harmand na reunião. A análise das ferramentas mostrou que elas foram geradas à medida que as lascas eram arrancadas, que é também a forma como as ferramentas Oldowan eram fabricadas.

³⁰Disponível

<https://www.nationalgeographicbrasil.com/historia/2023/10/quais-foram-as-primeiras-ferramentas-de-pedra>. Acesso em 07 out. 2024