

REVISTA DE ARQUEOLOGIA

Volume 35 No. 1 Janeiro – Abril 2022
Edição Especial: Arqueologia em Quarentena

ARTIGO

COVID, AFETOS E A SALA DE AULA DIGITAL

Mariana Petry Cabral*, Marcia Bezerra**

RESUMO

Este texto traz reflexões a partir de experiências, expectativas e projeções das nossas práticas como docentes de arqueologia durante a pandemia da Covid-19, em duas universidades federais (UFMG e UFPA) que oferecem cursos de graduação e pós-graduação com os quais estamos envolvidas. Ao relatar nossas vivências, entremeadas e atravessadas por múltiplas situações e contextos, buscamos compartilhar os caminhos que estamos construindo no Ensino Remoto Emergencial (ERE). Partimos de uma perspectiva em que os afetos, as emoções e as sensibilidades são parte constituinte das nossas práticas, entendendo que ensinar e aprender são atos de resistência; e a sala de aula pode abrir caminho para uma arqueologia ativista, afetiva e transformadora.

Palavras-chave: ensino de arqueologia; pandemia; arqueologia afetiva.

* Departamento de Antropologia e Arqueologia, Museu de História Natural e Jardim Botânico/ UFMG. nanacabral75@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0305-5341>.

** Bacharelado em Museologia/FAV/ICA e Programa de Pós-Graduação em Antropologia/IFCH/UFPA. Bolsista PQ/CNPq. E-mail: marciabezerrac14@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0975-0479>.

DOI: <https://doi.org/10.24885/sab.v35i1.964>

COVID, AFFECTIONS AND THE DIGITAL CLASSROOM

ABSTRACT

We bring here reflections based on experiences, expectations and projections of our practices as archaeology professors during the Covid-19 pandemic, at two federal universities (UFMG and UFPA) with undergraduate and graduate programs. By reporting our experiences, entangled and traversed by multiple situations and contexts, we seek to share the paths we are building within Emergency Remote Teaching (ERT). We stand from a perspective in which affections, emotions and sensitivities are part of our practices, understanding that teaching and learning are acts of resistance; and the classroom can pave the way for an activist, affective and transformative archaeology.

Keywords: teaching archeology; pandemic; affective archaeology.

COVID, LOS AFECTOS Y EL AULA DIGITAL

RESUMEN

Este texto trae reflexiones a partir de las experiencias, expectativas y proyecciones de nuestras prácticas como profesoras de arqueología durante la pandemia de Covid-19, en dos universidades federales (UFMG y UFPA) que ofrecen cursos de grado y posgrado con los que estamos involucradas. Al relatar nuestras experiencias, entremezcladas y atravesadas por múltiples situaciones y contextos, buscamos compartir los caminos que estamos construyendo en la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE). Partimos de una perspectiva en la que los afectos, las emociones y las sensibilidades son parte de nuestras prácticas, entendiendo que enseñar y aprender son actos de resistencia; y el aula puede allanar el camino para una arqueología activista, afectiva y transformadora.

Palabras clave: enseñanza de arqueología; pandemia; arqueología afectiva.

INTRODUÇÃO

“(...) decido fazer *vivenciência*, afetando e sendo afetada pela minha própria trajetória *cientivivida*, onde a ciência é feita na medida em que é experienciada por quem a produz, que por sua vez também se constrói em conjunto com o fazer científico” (PASSOS, 2019, p. 16).

Há mais de um ano em casa, cumprindo os protocolos de isolamento social indicados por especialistas e organizações internacionais, seguimos – de certo modo – ainda vivendo na expectativa. Será mais um semestre remoto? Mais um ano? Quando voltaremos de fato às salas de aulas, nas nossas universidades, como fazíamos até março de 2020? E como será este retorno? Na falta de um horizonte palpável para imaginarmos esse retorno, profundamente intrincado com a ausência de políticas efetivas de combate à pandemia da COVID-19 no Brasil, nos propomos aqui a refletir sobre as experiências, expectativas e projeções das nossas práticas como docentes de arqueologia durante a pandemia em duas universidades federais (UFMG e UFPA) que oferecem cursos de graduação e pós-graduação com os quais estamos envolvidas.

A provocação que nos mobiliza neste texto é a dura realidade que estamos encarando de ser docentes no Ensino Remoto Emergencial (ERE), esta categoria específica de ensino criada para dar conta das nossas realidades adaptadas à vida digital (UFMG, 2020). Ainda que o ERE seja uma experiência de ensino-aprendizagem realizada à distância, difere do EaD (Educação a Distância), uma modalidade de ensino regida por legislação e normas específicas, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), e com um acumulado de reflexões sobre sua implantação no Brasil (*p.ex.* ALONSO, 2014). Nosso objetivo aqui não será dialogar com EaD, mas sim refletir – a partir de nossas experiências vivenciadas no ERE – sobre dificuldades e possibilidades do ensino de arqueologia no contexto de confinamento provocado pela pandemia. Estamos aqui, portanto, retomando o tema do ensino da arqueologia como parte importante da nossa prática e que requer atenção contínua (BEZERRA, 2008).

No Brasil, as aulas presenciais, de um modo geral, foram suspensas em função da pandemia em Março de 2020, através de decretos municipais e/ou estaduais. Na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a suspensão ocorreu em 18 de Março, por período indeterminado; já na Universidade Federal do Pará (UFPA), ocorreu em 19 de Março, inicialmente por um período definido, porém a partir de 06 de Abril também por período indeterminado. A retomada de aulas nas universidades federais, em modo remoto, ocorreu de forma desigual e desarticulada, um reflexo tanto da ausência de uma política de Estado para pensar o contexto da educação superior federal na pandemia, quanto das próprias desigualdades de contextos, dimensões e inserções das 69 instituições federais de ensino superior¹. Na UFMG, a retomada de aulas, no modo ERE, se deu em Agosto de 2020², na UFPA as atividades remotas foram implementadas a partir de setembro. Em Junho de 2021, 15 meses após a suspensão das atividades presenciais nas nossas universidades, as duas instituições seguem com ensino no modo remoto, ainda que algumas atividades didáticas, especialmente nos cursos da área de saúde, tenham sido parcialmente retomadas em alguns períodos. Nos cursos em que estamos envolvidas

¹ A implantação do regime de ERE foi possível em função da publicação de Portarias do Ministério da Educação (MEC) dispondo sobre a realização de aulas em meios digitais durante a pandemia, sendo a mais recente a Portaria MEC nº 544/2020 (BRASIL, 2020).

² A Pós-Graduação recebeu autorização de retomada de aulas, no modo remoto, a partir de Julho de 2020. No entanto, o Departamento de Antropologia e Arqueologia decidiu fazer a retomada junto com a Graduação, a partir de Agosto.

(ligados à Arqueologia, à Antropologia e à Museologia), seguimos com todas as atividades didáticas em modo remoto.

Neste artigo, iremos inicialmente apresentar nossas experiências particulares de docência no ERE, detalhando desafios encontrados e caminhos construídos. Ao relatar nossas vivências, entremeadas e atravessadas por múltiplas situações e contextos, partimos de uma perspectiva em que os afetos, as emoções e as sensibilidades são parte constituinte das nossas práticas, e expô-las contribui para a construção de arqueologias mais sensíveis e mais humanas, arqueologias centradas no coração, como defendido por Kisha Supernant e colegas (2020). Do mesmo modo, especialmente refletindo sobre práticas de ensino e o espaço de sala de aula, seguimos as reflexões de bell hooks (2017), para quem a educação é uma prática transformadora da realidade, que demanda o exercício da compaixão, construindo “comunidades” de aprendizado em cada sala de aula. É também no nível dos afetos e das emoções que o aprendizado é ativado, como demonstrado por pesquisas em neurociência (GUERRA, 2011).

Escolhemos aqui trazer nossas experiências neste contexto de pandemia em separado, até porque cada uma de nós vivenciou realidades e contextos diversos. Deste modo, faremos dois itens apresentando e refletindo sobre nossas práticas na UFMG e na UFPA, em separado, para então retomarmos uma reflexão conjunta.

PANDEMIA, INCÊNDIO E ENSINO REMOTO: ARQUEOLOGIA E ERE NA UFMG

O contexto de retorno às aulas no modo remoto na UFMG, ainda que tenha sido realizado de modo atento pelas diferentes instâncias superiores da universidade, colidiu com um período particularmente delicado para o grupo de docentes de arqueologia ligados ao Museu de História Natural e Jardim Botânico, ao qual eu (Mariana Cabral) pertença. Um trágico e avassalador incêndio, em Junho de 2020, atingindo a Reserva Técnica 01, suspendeu nossas quarentenas para encararmos o doloroso resgate arqueológico da área incendiada (SILVA *et al.*, 2021).

Em meio a isso, eu ocupava (e sigo ocupando) a posição de Coordenadora do Colegiado de Graduação do Curso de Antropologia³, o que exigia uma atenção direta a todo o processo de retomada das aulas. Se, de um lado, as atividades cotidianas de resgate no Museu tensionavam minha rotina de trabalho, com a sobreposição da atividade presencial no Museu com a atividade remota de planejamento do Colegiado; por outro, foi também um espaço essencial para compartilhar com colegas e estudantes anseios, dúvidas e sugestões. Enquanto a pandemia persistia no Brasil, atingindo neste período (jun-ago 2020) o primeiro ápice de casos e mortes⁴, o resgate arqueológico do incêndio se transformou em um espaço importante de apoio, evidenciando o quanto a interação presencial – ainda que limitada pelos protocolos de biossegurança que ainda estavam sendo construídos (COMITÊ/UFMG, 2020) – é um elemento central da nossa sociabilidade. Foi ali, em meio aos rostos cobertos por máscaras, sentindo a dor nos olhos de colegas e estudantes, que eu fui lembrada cotidianamente da força coletiva que movimenta a arqueologia. Como uma mulher branca, criada em meio a tantos privilégios

³ Na UFMG, a formação em Arqueologia e em Antropologia é realizada conjuntamente, tanto na Graduação quanto na Pós-Graduação. Em função da Lei Federal nº13.653/2018, que “Dispõe sobre a regulamentação da profissão de arqueólogo e dá outras providências”, o curso de Graduação está em reformulação para criação de dois Bacharelados (em Arqueologia e em Antropologia).

⁴ Fonte: Secretarias de Saúde/Consórcio de veículos de imprensa/Levantamentos exclusivos G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/09/03/brasil-termina-agosto-com-28947-mortes-pela-covid-19-apontam-secretarias-de-saude-especialistas-alertam-que-pandemia-nao-acabou.ghtml>

de classe e raça, e ocupando agora a posição de professora na UFMG, não podia encarar esta trágica junção (pandemia + incêndio + ERE) como acidente do destino.

Naquele momento, a pandemia já havia nos exposto ao isolamento por alguns meses, explicitando as desigualdades que se materializavam em índices de morte mais altos entre os grupos historicamente vulneráveis em nosso país, como pessoas negras e indígenas. Da Amazônia, recebia relatos constantes sobre pessoas falecidas pela COVID. O impacto sobre as populações indígenas, atingindo diretamente as velhas e os velhos conhecedores, foi descrito por colegas justamente com a imagem de um incêndio: bibliotecas estão queimando (ROCHA; LOURES, 2020a; QUEIROZ, 2020). Era evidente que o “novo normal” era só mais um privilégio, e a pandemia evidenciou que não havia nada novo nessa verdadeira necropolítica que rege a sociedade brasileira (MBEMBE, 2018a).

Em meio a tudo isso, não era possível encarar o incêndio no Museu como uma mera tragédia, pois ele parecia uma imagem muito precisa da história de violência e de descaso com o patrimônio ambiental e cultural que construiu nosso país, e que se acirrou nos últimos anos, com uma evidente política de desmonte de conquistas sociais e culturais. Escavar o incêndio do Museu foi também um ato político, um ato de resistência. Como toda escavação – e aí reside uma das potências da arqueologia como ação no contemporâneo –, o grupo envolvido diretamente, com participação de colegas e estudantes de diferentes áreas, se fortaleceu como coletivo, compartilhando afetos e saberes. Escavar um acervo museológico incendiado demanda assumirmos nossa responsabilidade sobre a suposta proteção às coleções que produzimos; e, no caso da arqueologia, em especial, tivemos que encarar um dos mais ricos acervos de esqueletos indígenas antigos da América do Sul. Bibliotecas antigas realmente pegaram fogo no dia 15 de Junho de 2020.

Foi neste contexto, que a retomada de aulas em modo remoto me encontrou. O incêndio nos questionava, dia-a-dia, sobre a relevância da arqueologia, sobre o porquê de retirarmos coisas e pessoas de seus lugares para depois guardá-las em caixas cuidadosamente armazenadas. Por que, afinal, fazemos arqueologia? Por que formamos mais pessoas para fazer isso? Estas já eram questões que me mobilizavam, mas neste contexto em especial elas me ajudaram a guiar minha prática docente. Ao invés de insistir em motivações disciplinares e generalistas, como a relevância do passado para a construção do futuro, tenho me alinhado com caminhos mais afetivos e localizados. Fazer arqueologia pode ser uma experiência de cura (MORAES, 2021; HARTEMANN, 2021), deve provocar reflexões sobre as desigualdades no contemporâneo, sobre apagamentos e silenciamentos (BATLLE-BAPTISTE, 2011). É preciso falar sobre reparação e justiça (MBEMBE, 2018b; FLEWELLEN *et al.*, 2021), pois nossa prática produz desigualdade e violência. Arqueologias centradas no coração, como apresentado no livro editado por Kisha Supernant e colegas (2020), estão sendo praticadas e produzindo efeitos. Não são apenas reflexões teóricas sobre o lugar das emoções na produção do conhecimento científico, são arqueologias que criam relações significativas entre as pessoas e as histórias, que estabelecem ligações entre modos de conhecer diferentes, que criam ambientes de acolhimento e de diálogo. É neste caminho que tenho tentado ensinar arqueologia.

Na UFMG, esse processo de retomada das aulas envolveu uma série de consultas ao corpo docente, discente e técnico-administrativo. Além disso, a reitoria da UFMG, em conjunto com as pró-reitorias, também conduziu discussões diretamente com as representações estudantis, buscando criar um percurso inclusivo para o ensino remoto. Entre as ações institucionais, houve um cuidado para a manutenção de bolsas e auxílios,

além da abertura de editais para fortalecer a inclusão digital⁵, em um esforço tanto mais importante quando consideramos o contexto grave de cortes de recursos às universidades federais. Estes esforços, no entanto, certamente não foram suficientes para garantir a continuidade dos estudos de todo o coletivo discente, e caberá a nós – nos próximos anos – avaliar o impacto da pandemia dentro dos nossos cursos, criando caminhos para diminuir as desigualdades que estão sendo acirradas neste momento.

Logo ficou evidente que a adaptação das disciplinas ao modo remoto demandaria mais do que transpor nossas falas como docentes para um ambiente virtual (BLANCO; LACERDA, 2021). Na UFMG, foram editadas duas Resoluções pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), estabelecendo orientações para o ensino remoto na Pós (CEPE/UFMG, 2020a) e na Graduação (CEPE/UFMG, 2020b). Enquanto a Pós-Graduação recebeu orientações mais gerais e basicamente processuais, oferecendo mais liberdade aos Programas para fazerem as adaptações ao modo remoto, na Graduação as orientações foram mais diretas, focando também na forma das atividades didáticas. Posteriormente, a UFMG publicou também um guia sobre o ERE na Graduação (UFMG, 2020), ressaltando que:

a adoção dessa solução temporária [implementação do ERE] demanda, além da garantia dos meios e das condições materiais para implementação da proposta, reflexões sobre os processos pedagógicos que constituem as práticas de ensino e de avaliação nas diferentes atividades acadêmicas curriculares dos cursos de graduação (UFMG, 2020, p. 5).

As orientações elaboradas para a Graduação evidenciaram que a adaptação ao ensino remoto demandaria reflexões mais atentas sobre o processo de ensino-aprendizagem. No nosso departamento (Departamento de Antropologia e Arqueologia-DAA), de fato, houve uma mobilização coletiva para compartilharmos experiências, com a realização de reuniões docentes específicas para tratarmos de estratégias de ensino, nos levando pela primeira vez (desde meu ingresso em 2016) a discutirmos abertamente o ensino de arqueologia e de antropologia na graduação e na pós-graduação. Esta prática tem continuado a cada semestre, com avaliações coletivas a partir das experiências individuais, mas também sobre dados obtidos em consultas coordenadas pelo Colegiado ao corpo estudantil. O que tem ganhado evidência nesse processo é a importância de construirmos espaços de acolhimento nas nossas disciplinas, fortalecendo uma comunicação aberta e direta entre estudantes e docentes, mas – principalmente – ativando a empatia. Pequenas ações de acolhida, como compartilhar nossas próprias ansiedades e escutar as dificuldades vividas, contribuem para nossa saúde mental coletiva, afinal “tudo o que perpassa o corpo, as relações, os afetos perpassa a saúde mental” (FERNANDES *et al.*, 2020).

As normativas da UFMG para a retomada remota (resoluções e guia) trouxeram para nosso cotidiano docente uma série de termos novos, a começar pelo ERE – Ensino Remoto Emergencial. Logo ficamos fluentes sobre atividades síncronas (como vídeo conferências) e assíncronas (como vídeos previamente gravados, mas que incluem também atividades escritas e mesmo a carga de leitura). Também aprendemos sobre as plataformas digitais e suas especificidades, ganhando mais familiaridade e competência

⁵ Através de uma Política de Inclusão Digital, há chamadas para aquisição de computadores, pacotes de internet, empréstimo de equipamentos e apoio a estudantes com deficiência. <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/ufmg-lanca-politica-de-inclusao-digital-para-garantir-acesso-ao-ensino-remoto-emergencial>

com as ferramentas conforme os semestres andam. Estes novos aprendizados, no entanto, estão longe de resolverem os desafios do ensino de arqueologia no modo remoto.

Para além da óbvia supressão das atividades práticas presenciais na formação durante a crise sanitária, com possibilidades descontínuas e pontuais de uso de laboratórios durante a pandemia, foi preciso reinventar nosso modo de planejar e ministrar aulas. Na UFMG, até o momento, o Departamento de Antropologia e Arqueologia não ofereceu nenhuma atividade didática presencial, e seguimos sem uma perspectiva definida para a retomada, aguardando a ampliação da vacinação e uma melhora dos índices de saúde.

É neste contexto que vou trazer minhas reflexões sobre o caminho que tenho construído como professora-remota. Desde a retomada das aulas no ERE, contabilizando três semestres letivos (2020/01, 2020/2 e 2021/1 – em andamento), fui responsável direta por quatro disciplinas na graduação e duas na pós-graduação, além de outras quatro disciplinas compartilhadas com colegas. Minha posição como coordenadora do curso de graduação me ofereceu ainda um acesso ampliado aos desafios enfrentados por docentes e discentes, seja através das consultas conduzidas pelo Colegiado, seja pelo contato direto em função de demandas próprias à função de coordenadora, e também através do contato com as coordenações dos dez cursos de graduação abrigados na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH).

Com um histórico docente bastante recente, já que me tornei professora de fato quando ingressei na UFMG em 2016, fui construindo minha prática de aula com um forte interesse em promover diálogos com as turmas, construindo espaços seguros para cada estudante poder expor suas ideias e dúvidas. De certo modo, meu perfil de professora é guiado pela minha trajetória de pesquisadora, em que fui amadurecendo interesses em práticas colaborativas (*p.ex.* TUHIWAI SMITH, 1999; COLWELL-CHANTHAPHONH; FERGUSON, 2008; CASTAÑEDA; MATTHEWS, 2008; ATALAY, 2012). Em sala de aula, assim como nas minhas relações de pesquisa, assumo uma posição de mediadora entre o conhecimento que me cabe expor em cada disciplina e a turma, buscando criar um ambiente para o aprendizado significativo (HOFFMANN, 2012). Traspasar isso para o modo remoto, no entanto, mostrou-se bastante desafiador.

Na tela do computador, utilizando a plataforma indicada pela UFMG⁶, logo percebi a dificuldade de interação da turma, com os atrasos característicos na transmissão *on-line* entre os diversos aparelhos. Foi necessário me reprogramar para dar mais tempo de reação à turma, além de manter atenção sobre interações por escrito, pela ferramenta de bate-papo da plataforma. Minha estratégia, diferente de sala de aula, onde intervenções de estudantes eram mais recorrentes, foi fazer explicações em pequenos blocos de conteúdo, para então provocar a turma sobre questões, dúvidas e seus entendimentos sobre a matéria. Com isso, foi possível aumentar o engajamento nos diálogos, havendo muitas vezes um efeito em cadeia de perguntas e comentários, como se a participação de uma pessoa funcionasse como gatilho para as outras pessoas. Apesar disso, especialmente na graduação, na qual os encontros síncronos são mais espaçados, este engajamento era momentâneo, e eu sentia um afastamento das turmas no período das atividades assíncronas (em alguns momentos, com até duas semanas de intervalo entre cada encontro síncrono).

⁶ A UFMG disponibiliza para o corpo docente a plataforma Microsoft Teams para a realização dos encontros síncronos, que deve ser usada em conjunto com a plataforma Moodle, que é interligada com o sistema de Diário de Classe, facilitando o controle de avaliações e notas.

Minha experiência com a produção de material audiovisual (vídeo-aulas), como parte da carga didática assíncrona das disciplinas, foi muito frustrante, demandando-me dias para montar vídeos de 20 a 30 minutos. Ao ouvir relatos de colegas, que produziam mais de uma dezena de vídeo-aulas no semestre, sentia-me incompetente e culpada. Ao final do primeiro semestre remoto, no entanto, quando me deparei com os trabalhos finais das disciplinas, percebi que havia alcançado as turmas. Ao abrir os formatos destes trabalhos, permitindo que estudantes escolhessem outras mídias para apresentarem suas reflexões, fui surpreendida com trabalhos criativos, densos e reflexivos. Além disso, usando uma estratégia de compartilhamento coletivo dos trabalhos finais, as turmas reagiram com entusiasmo ao conhecer os trabalhos elaborados por colegas, motivando aprofundamentos em discussões dos conteúdos e mesmo de abordagens teóricas. Neste momento, percebi que meu perfil de professora-remota não seria construído na produção de vídeo-aulas, mas sim na elaboração de atividades para incitar a reflexão crítica sobre os conteúdos, incentivando algo que sempre admirei na produção científica: a criatividade.

A partir daí, comecei a montar os planos de ensino com uma diversidade de pequenas tarefas, distribuídas ao longo do semestre e – quando possível – encadeadas, de modo a gerarem um aprofundamento nos conteúdos no decorrer do semestre. Esta estratégia também foi construída com foco em manter o engajamento das turmas com a disciplina, com datas de entrega das tarefas distribuídas de modo intercalado para que houvesse tempo adequado de leitura dos textos, consulta a materiais extras e acompanhamento dos encontros síncronos (que são gravados e ficam disponíveis para consulta ao longo do semestre). Além disso, também busco promover o compartilhamento dos trabalhos ao final das disciplinas para que a própria turma fortaleça as trocas e aprenda com as experiências das outras pessoas, ampliando um sentimento de coletivo, de comunidade de aprendizado (hooks, 2017).

Para além das estratégias de ensino-aprendizagem, outro desafio foi transpor os próprios conteúdos de arqueologia para o ambiente virtual. Práticas que eu usava recorrentemente, como fazer aulas nos laboratórios de pesquisa e realizar visitas a exposições em museus, atividades que contribuem de modo muito direto na aproximação de estudantes com a materialidade que povoa a arqueologia, tornaram-se inviáveis. Como caminho para lidar com esta falta, tenho realizado sessões de filmes comentados, usando documentários recentes de arqueologia. Estes momentos foram chamados de Cine Pipoca, por sugestão de Flora Villas Carvalho⁷, e não se caracterizam como aula (inclusive, a carga horária não é contabilizada, sendo uma atividade extra). Ainda que alguns filmes tenham acesso livre na Internet e possam ser assistidos a qualquer momento, há um bom engajamento das turmas nestas atividades, o que me parece um indício da demanda por espaços de sociabilidade menos formais que o encontro de aula síncrona. Obviamente que assistir filmes não equivale a entrar no laboratório de pesquisa, a manipular peças arqueológicas, a visitar espaços (sítios ou exposições), mas contribui para alimentar a imaginação sobre o universo de trabalho da arqueologia. Jamais defenderia que seja possível formar pessoas na arqueologia de modo remoto, no entanto, em meio a esta grave crise sanitária, esta é a única forma de darmos continuidade na formação. Estas estratégias ajudam a instigar a curiosidade de estudantes sobre as possibilidades de percurso na nossa disciplina.

Para finalizar esta reflexão sobre os caminhos que tenho construído como professora-remota de arqueologia, compartilho uma experiência que comecei

⁷ Estudante que realizou monitoria em uma das disciplinas.

desenvolvendo na disciplina de Etnoarqueologia, mas que tem se mostrado interessante em outras disciplinas. No mundo presencial, o trabalho final desta disciplina é a realização de um exercício etnoarqueológico, em que cada estudante deve escolher um contexto de fácil acesso (sugiro inclusive que seja próximo de seus cotidianos) para realizar observações e registros ao longo de alguns dias, a partir de um olhar atento à relação entre as pessoas e o mundo material. No contexto de pandemia, mantive o exercício, porém com orientações explícitas para que usassem suas próprias casas ou contextos que pudessem ser observados com distanciamento (como a vista de uma janela). Em diálogo com bibliografias sobre abordagens para uma Arqueologia do Presente (*p.ex.* GONZÁLES-RUIBAL, 2003; SILVA, 2009), os exercícios geraram reflexões muito interessantes sobre o confinamento da pandemia, um tema ainda pouco abordado na já intensa produção arqueológica sobre o contexto pandêmico (ver GAMBLE *et al.*, 2021; SILVA; TRAMASOLI, 2020 sobre como a arqueologia pode contribuir para entendermos a pandemia). Algo que ficou muito evidente, a partir deste exercício, foi a forte conexão que estudantes observaram sobre suas emoções (e das pessoas com quem convivem) e o mundo material, alinhando-se de modo intuitivo com abordagens contemporâneas da disciplina que nos incitam a lidar com os afetos como parte da nossa produção científica (entre outros, ver HAMILAKIS, 2015; BEZERRA, 2017; PELLINI *et al.*, 2017; LIMA, 2019; SUPERNANT *et al.*, 2020).

Esses resultados têm me instigado a propor tarefas, em outras disciplinas, para que estudantes façam uso do mundo material no seu entorno como foco de atenção arqueológica. Na ausência de laboratórios para visitarmos, tenho promovido uma “arqueologia em casa”, provocando estudantes a observarem e pensarem sobre o seu próprio universo material, e sobre o que ele pode contar. Se os contextos arqueológicos estão – ao menos neste momento – inacessíveis, olhar para o nosso entorno tem sido uma interessante saída para treinar o olhar arqueológico nas minhas turmas. E de quebra, treinamos também abordagens mais abertas à experiência sensível que a arqueologia promove, ensinando que a arqueologia também é movida pelos afetos.

ARQUEOLOGIA COM AFETO: A EXPERIÊNCIA DO ERE NA AMAZÔNIA

Costumo dizer (eu Marcia Bezerra) que o campo do trabalho em minha vida passa, de forma inescapável, pelo ensino. Talvez por ter iniciado muito cedo a carreira docente, eu tenha aprendido ainda jovem (aos 21 anos) a lidar com a arqueologia no processo de sua construção na sala de aula. Naquele momento, anos 1980, os espaços de fala da arqueologia eram poucos e as oportunidades de estabelecer trocas com colegas, de forma mais ampla, eram igualmente reduzidas. Os meios de comunicação eram restritos, limitantes quando comparados à gama de possibilidades que a tecnologia oferece hoje: telefonia celular, e-mails, aplicativos de mensagens instantâneas, softwares de teleconferência, plataformas de compartilhamento de vídeos etc. Nesse sentido e longe de qualquer sentimento de nostalgia, reconheço que a sala de aula era o lugar onde, por excelência, se instaurava semanalmente um espaço de diálogo sobre a arqueologia. Essas pontes que a arqueologia me ajudou a criar com dezenas de estudantes com quem tenho convivido, desde então, foram também moldando a minha visão de mundo e o modo como concebo a prática da disciplina. bell hooks (2017, p. 174), ao discutir sobre comunidade pedagógica, diz que:

A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças. (hooks, 2017, p. 174).

A docência nos dá a chance de exercer esse diálogo e atravessar mundos com pessoas estudantes que, com suas diversas histórias, experiências, pertencimentos, corpos, enriquecem as práticas de ensino e nos conduzem a olhar com aguda criticidade as desigualdades que nós, pessoas brancas “sempre autorizadas a falar” (KILOMBA, 2020), reproduzimos por meio de discursos e atitudes de violência perpetradas pela arqueologia, seja nas pesquisas de campo, seja no laboratório e também na sala de aula (COLETIVO ESTRATIGRAFIA COLETIVA, 2015; PASSOS, 2017; FURQUIM; HARTEMANN; MORAES, 2019; JÁCOME *et al.*, 2019; ABREU e SOUZA, 2020; IKE; MILLER; HARTEMANN, 2020). Dar aula é uma tarefa coletiva, política e sensível. E, na situação em que estamos, considerando o momento de minha escrita – Brasil, julho de 2021, em plena crise sanitária provocada pela pandemia da Covid-19, com 521.952 pessoas mortas no país⁸, ensinar e aprender são atos de resistência; e a sala de aula pode abrir caminho para uma arqueologia ativista, afetiva e transformadora.

Sonia Atalay e colegas (ATALAY *et al.*, 2016, p. 14), em livro que debate sobre as práticas ativistas na arqueologia, compreendem o ativismo não como “nicho” a mais na disciplina, algo a ser promovido por escolha de algumas pessoas da comunidade arqueológica, mas como uma ação coletiva e na qual o potencial transformador do conhecimento produzido pela ciência se dá por meio do engajamento com não-arqueólogos. É com não-arqueólogos que, nos últimos 15 anos, tenho exercido a docência em arqueologia. São estudantes de graduação e pós-graduação de outras áreas do conhecimento que, em sua maioria, não almejam a arqueologia como profissão; e que, cotidianamente, têm me feito repensar a arqueologia, seu ensino e suas práticas, particularmente, durante as atividades de Ensino Remoto Emergencial (ERE) implantado, desde 2020⁹, nas universidades brasileiras, em decorrência da pandemia da Covid-19.

A súbita necessidade de suspender as atividades presenciais e, dentre elas, as aulas, provocou uma desorganização no calendário das universidades. Cada uma a seu modo procurou se adequar à conjuntura imposta pela necessidade de distanciamento social. Os desafios foram e, ainda são, inúmeros: formação de comitês internos para a constante avaliação da situação sanitária, a manutenção segura de setores administrativos essenciais, a reorganização dos calendários letivos e, o mais importante, a viabilização de acesso digital às atividades de ERE a milhares de estudantes.

Nós docentes, a maioria sem qualquer experiência com o ensino remoto, nos deparamos com a desafiante tarefa de elaborar nossas disciplinas em outros moldes¹⁰, em outros meios, mas sobretudo com outras demandas em mente. No caso de disciplinas com conteúdo de arqueologia, um dos principais desafios é o de compartilhar o conhecimento de uma área em que o contato com a materialidade é fundamental. Mesmo que não se trate de disciplinas de campo e/ou laboratório, é no mínimo desejável que as pessoas discentes tenham uma experiência visual com o repertório material da arqueologia. Isso é ainda mais necessário quando a turma não é formada por estudantes de arqueologia que, em geral, têm muitas oportunidades de ter um engajamento tátil com as coisas da disciplina (PELLINI, 2015), seja nas aulas práticas, seja nos estágios, pesquisas de campo etc. A experiência com outras formas de ensinar, de aprender, no

⁸ Dados da Fundação Oswaldo Cruz. Fonte: <https://bigdata-covid19.icict.fiocruz.br/> Acesso em 03/07/2021.

⁹ Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 – “Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19”. O período previsto inicialmente era de 30 dias, mas, à medida em que a pandemia avançava, outros instrumentos legais – Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, e Parecer CNE/CP nº 5/2020 - foram publicados e permitiram sua ampliação. Fonte: <https://www.in.gov.br/en/web/dou>

¹⁰ Surya (2020), por exemplo, sugere a adoção do método de tutoria para o ensino da arqueologia.

isolamento pandêmico, está em curso na prática cotidiana de docentes e estudantes. Estamos nos adaptando aos limites impostos e criando possibilidades de aprendizado que não deixem ninguém para trás e isso, no momento, é o que mais importa. Essa tarefa tem sido dividida com as pessoas discentes, que têm tido inúmeras atitudes de generosidade com colegas que enfrentam dificuldades de participar de atividades *on-line* e de acessar o e-mail para o envio dos trabalhos.

Desde que o ERE foi implantado em minha universidade, já ministrei seis disciplinas, duas das quais estão em andamento. Duas delas foram oferecidas em 2020, as demais neste ano de 2021. A sala de aula é o meu lugar preferido no mundo do trabalho. Ali eu convivo, duas ou três vezes por semana, com dezenas de histórias de vida, com experiências e desafios que eu – como uma pessoa branca, de classe média, do sudeste do país, privilegiada – nunca tive que enfrentar na universidade e na vida em geral. Por isso, a transformação da qual falei anteriormente, se dirige também a mim e às minhas circunstâncias de vida. No âmbito das disciplinas, ao falar de arqueologia como prática sensível (CABRAL, 2014; PASSOS, 2017; HARTEMANN; MORAES, 2019; LIMA, 2019), tenho tido o compromisso e a esperança de que essas diferenças, como argumenta hooks (2017, p. 177), sejam transpostas e que “enriqueçam nossas práticas de ensino, nosso trabalho acadêmico e nossos hábitos de ser dentro e fora da academia”. O Ensino Remoto Emergencial deixou os nervos dessas diferenças expostos, mas também tem feito aflorar sentimentos de empatia, solidariedade e afeto entre as pessoas envolvidas nos processos de ensino-aprendizagem na universidade.

O breve período de recesso entre os anos de 2020 e 2021 serviu como um distanciamento necessário para a observação e o estranhamento de um contexto desconhecido, até então, e de práticas completamente novas para pessoas que vivenciavam a vida universitária em interações cotidianas face a face. As primeiras falas pelos “corredores virtuais” indicavam algumas ideias distintas e recorrentes, como a transposição direta da sala de aula física para a virtual por meio de softwares de teleconferência, a necessidade de se fazer cursos de Educação a Distância (EAD) e a preocupação com a segurança das atividades *on-line* e a “educação vigiada” (CRUZ, 2020). Mas o que, de fato, tem nos mobilizado é a constante preocupação com o esmagador processo de exclusão digital recrudescido pela implantação do ERE. Discentes em situação de vulnerabilidade econômica, que já tinham o acesso aos meios e espaços de formação historicamente prejudicado, se viram frente a um perverso desafio de cursar uma graduação, ou pós-graduação, oferecida de forma remota e que pressupõe o acesso à conexão de internet de qualidade, a posse de um computador em bom estado e outros acessórios (fones de ouvido, câmeras etc.). As universidades criaram alguns mecanismos de apoio para estudantes. A UFPA lançou edital¹¹ de apoio à inclusão digital que previa o fornecimento de pacote de dados móveis e a aquisição de equipamento (notebook, tablet, etc.), mas esta iniciativa não abrange a totalidade de estudantes. Soma-se a isso o fato de que muitas famílias perderam sua renda básica mensal e estudantes tiveram que procurar por trabalho e, assim, trancaram as matrículas nas disciplinas ou abandonaram os cursos.

Num contexto como esse, agravado pelas ações de violação de direitos humanos ocorridas na região amazônica durante a pandemia (ROCHA; LOURES, 2020b), é preciso repensar o papel do ensino e, em especial, o ensino de arqueologia e conteúdos afins. Em meio a tantas mortes, algumas muito próximas (de mim e/ou das pessoas estudantes), qual é o sentido de ensinar arqueologia? E como despertar o interesse pela arqueologia

¹¹ Edital nº 06/2020/SAEST/UFPA, de 31 de julho de 2020, que regulamenta o processo seletivo para candidatos aos Auxílios Emergenciais de Apoio à Inclusão Digital. Disponível em: <https://saest.ufpa.br/portal/images/Editais/2020.06.AUXILIOS.DE.INCLUSAO.DIGITAL.pdf>

num momento de tanto desânimo? O que seria mais importante: fazer uma “tecnologização” dos conteúdos ou criar um ambiente de aconchego virtual? No início busquei artigos, livros e até oficinas oferecidas pela própria universidade e que traziam conteúdos sobre tecnologias digitais de ensino. Isso tudo me deixou bastante frustrada: dar aula para mim passa necessariamente pela interação afetiva com cada estudante e com as turmas como coletivos. O que eu estava “aprendendo” naqueles materiais e cursos servia apenas como aparato da tecnologia da distância que leva a um gradual processo de desumanização do ensino e de estudantes; além disso, é preciso reconhecer que “o digital anda de mãos dadas com a meritocracia e com a exclusão”, como nos lembra Segata (2020, p. 169). Então, optei pela busca do aconchego como antídoto aos sentimentos de isolamento, medo, angústia, desesperança disparados pela pandemia, mas sem perder de vista o conteúdo das disciplinas. Inseri na rotina da prática docente os instrumentos mais básicos e simples: o uso de uma plataforma de webconferência (*GoogleMeets*) e de um aplicativo de mensagens instantâneas (*WhatsApp*) com a concordância das turmas, além da plataforma de aprendizagem empregada pela UFPA (SIGAA). A gravação de aulas, adotada por colegas de várias instituições, não se afinava com as minhas preocupações de acolher as turmas e menos ainda se adequava à realidade de estudantes que não têm acesso à conexão de internet e/ou pacote de dados de celular suficientes para assistir a vídeos (na primeira turma de ERE, cerca de 30% das pessoas estudantes tinha condições mínimas de acesso digital). Uma vez constatado que parte significativa das turmas não poderia participar das atividades *on-line* (e mesmo que fosse um pequeno percentual, já seria suficiente para se repensar as formas de ensino), coloquei a ênfase nas tarefas assíncronas. A própria universidade recomenda que evitemos a concentração de atividades síncronas.

As disciplinas que tenho ministrado no modo ERE na graduação têm carga horária síncrona menor que a assíncrona. Os encontros *on-line* distribuídos ao longo da oferta da disciplina servem como momentos de discussão mais livres em torno do tema indicado para aquela semana e não são obrigatórios. Os conteúdos tiveram que ser readequados e, assim, organizei os temas importantes das disciplinas em torno de textos que trazem discussões próximas ao cotidiano na região amazônica. As tarefas feitas, individualmente, têm sempre duplo objetivo: ter acesso ao conhecimento produzido pela arqueologia sobre determinado tema e estabelecer conexão entre a ciência e a vida cotidiana na Amazônia, particularmente na pandemia. Muito embora essas reflexões constituam uma prática corrente em minhas disciplinas, no ERE elas têm norteado os programas e têm sido responsáveis pelo sentido da existência da disciplina. Em algumas atividades, a visão e a experiência da turma são trazidas como parte do processo de provocar uma sensação de proximidade e de aconchego. Sempre que possível, as atividades da disciplina de arqueologia, ou da disciplina de patrimônio, foram pensadas de forma a estabelecer uma relação dos conteúdos com a realidade da vida na pandemia, com o papel da educação, da universidade, do curso o qual escolheram e seu papel na transformação do mundo (FREIRE, 2000; hooks, 2017).

A acolhida das turmas nos encontros *on-line* não obrigatórios, ou mesmo pelo *WhatsApp* (fico à disposição para responder por meio de áudios ou de mensagem de textos a qualquer dúvida), tem sido muito importante para estudantes. O distanciamento social fez com que algumas turmas conhecessem a vida acadêmica durante a pandemia, a sociabilidade universitária, que faz parte do rito de passagem para uma nova fase da vida, foi substituída pela “sociabilidade pandêmica”, que “impôs a evitação dos contatos e proximidades dos corpos nos espaços públicos” (TOLEDO; SOUZA JR, 2020, p. 58). A paisagem de cadeiras colocadas em desalinho, ocupadas pelas pessoas estudantes nas salas de aula e o burburinho de vozes foram substituídas por uma espécie de “muro digital”,

pois as câmeras ficam desligadas (a minha está sempre ligada) e se instaura um silêncio jamais vivenciado por mim em sala de aula. No entanto, ao longo do tempo, percebi uma certa intimidade criada pela “invasão” de nossas casas, embora nem todas as câmeras sejam ligadas, é possível em diversos momentos ouvir os sons dos ambientes onde estão e acompanhar as suas tarefas mais corriqueiras, já que há casos em que estão cuidando de algum parente, se deslocando de ônibus para pegar filhas na escola, aguardando na sala de espera de um consultório ou na beira da estrada para aproveitar o único local em que o sinal de celular permite participar do encontro *on-line*. É nesses espaços, mesmo em meio aos seus desafios, que estudantes têm se entusiasmado em discutir sobre as paisagens que veem de suas janelas, a diversidade de identidades de gênero e a teoria queer no estudo da iconografia da cerâmica marajoara (SILVA, 2019), as transformações das paisagens amazônicas no passado, as políticas ambientais que reafirmam preconceitos étnicos e raciais e o futuro da floresta amazônica (PY-DANIEL; MORAES, 2019; ROCHA; LOURES, 2020b) e a relevância dessas reflexões para a constituição de “acervos epistêmicos” na Amazônia (JÁCOME *et al.*, 2020). Creio que nunca discuti tanto sobre o papel e a importância da arqueologia no presente como tenho feito desde que o ERE foi implementado e não tenho feito isso sozinha, tenho tido extraordinárias contribuições das pessoas estudantes que são minhas companheiras de pandemia acadêmica. A experiência de ensinar arqueologia de forma remota é desafiadora, mas a oportunidade de usar a arqueologia para manter o interesse, o vigor, a esperança na universidade, na educação, no país têm sido recompensadores. Na verdade, voltar a ter contato com as turmas a partir do ERE, em outubro de 2020, mudou minha forma de viver a pandemia e a arqueologia. E, pelas manifestações recebidas ao longo e ao final das disciplinas, percebo que conectar os seus conteúdos com a vida de cada um, reforçar os vínculos entre passado e presente e estar ali atenta aos desafios cotidianos de estudantes durante a pandemia, ou seja, ensinar arqueologia com afeto pode fazer alguma diferença. Estou certa de que a experiência com o Ensino Remoto Emergencial (ERE) afetou minha prática docente e mostrou o potencial transformador e libertário da arqueologia naquele pequeno, mas potente espaço que é a sala de aula e os corpos que a animam cotidianamente, ainda que seja em um território digital.

AINDA NÃO ACABOU...

Escrito a quatro mãos, duas telas e várias chamadas telefônicas, este artigo trouxe duas seções distintas, que trazem as nossas experiências pessoais com os desafios de ensinar arqueologia na pandemia. Manter estas experiências em dois blocos separados foi necessário em função dos contextos nos quais essas vivências ocorreram, com suas particularidades e a própria diversidade do ambiente acadêmico em cada instituição. Apesar de estarmos enfrentando uma situação que atinge a educação brasileira como um todo, cada uma observou, sentiu e agiu a seu modo, expressando diferenças que não devem ser apagadas, pois ajudam a conhecermos as distintas realidades que encontramos na universidade.

Para além das diferenças, no entanto, este texto mostra uma confluência de pensamentos e de percepções, indícios evidentes das constantes trocas que fizemos, e ainda fazemos, ao longo da pandemia (e bem antes dela). Nossas inseguranças, preocupações e incertezas, geradas pela nova configuração do nosso cotidiano de vida pessoal e de trabalho, foram tratadas em longas conversas que serviram como momentos de apoio mútuo e como oportunidades de discutirmos sobre um tema sobre o qual se fala tão pouco entre colegas: o ensino que agora, por força das circunstâncias impostas pelos efeitos da pandemia da Covid-19, foi colocado na pauta como assunto urgente e primordial. Além disso, há que se levar a sério o fato de que a universidade e, por

consequente, a sala de aula entrou em nossas casas, transformando as nossas relações com estudantes, com as disciplinas e com a educação.

Apesar de ainda estarmos vivenciando o isolamento social, o ERE, e a pandemia, conseguimos reunir algumas reflexões sobre essa experiência e mostrar o quanto fomos afetadas pela perda da interação face a face com estudantes, por saber de seus desafios durante a pandemia, pela inabilidade e o cansaço de lidar com a vida vivida *on-line*. Mas o ponto mais importante e que une as nossas falas neste texto é que nós duas sempre partilhamos o pensamento de que o nosso modo de fazer arqueologia e o nosso modo de praticar a docência estão, inevitavelmente, conectados.

A arqueologia que nós duas pensamos e fazemos é centrada nas pessoas, nas relações que estabelecemos com elas, nas relações que elas estabelecem com o passado, com o patrimônio arqueológico e com a arqueologia. Como na epígrafe de Lara Passos com a qual abrimos este texto, fazemos *vivência* (PASSOS, 2019, p. 16). Entendemos que a produção de conhecimento e o ensino da arqueologia são modos de se relacionar com as pessoas, de afetar e sermos afetadas. A sala de aula é também um lugar de produção de conhecimento, assim como as escavações, os laboratórios, os congressos são espaços de educação.

Pensar sobre a arqueologia na pandemia nos fez refletir sobre a importância de transformar nossas salas de aula virtuais em espaços de diálogo, de escuta, para que a arqueologia também seja o lugar do aconchego.

AGRADECIMENTOS

A cada estudante que participou das nossas disciplinas, especialmente neste contexto remoto, pela disposição e generosidade em construir caminhos para vivenciarmos do melhor modo o ensino de arqueologia na pandemia. Gratidão pelas existências e resistências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU e SOUZA, Rafael de. Deixa meu cabelo em paz e outros contos sobre arqueologia do racismo à brasileira. *Revista de Arqueologia*, v. 33, n. 1, p. 43–65, 2020.
- ALONSO, Katia M. A EaD no Brasil: sobre (des)caminhos em sua instauração. *Educar em Revista*, (spe 4), p. 37-52, 2014.
- ATALAY, Sonya. *Community-based archaeology: research with, by, and for indigenous and local communities*. Kindle (e-book). Berkeley: Los Angeles, London: University of California Press, 2012.
- ATALAY, Sonia, CLAUSS, Lee R., MCGUIRE, Randal H., and WELCH, John R. 2016. Transforming Archaeology. In ATALAY, Sonya; CLAUSS, Lee R.; MCGUIRE, Randall H., and John R. WELCH (eds). *Transforming Archaeology Activist Practices and Prospects*. Routledge, 2016.p. 1-28.
- BATTLE-BAPTISTE, Whitney. *Black Feminist Archaeology*. Walnut Creek: Left Coast Press, 2011.
- BEZERRA, Marcia. Bicho de nove cabeças: Os cursos de graduação e a formação de arqueólogos no Brasil. *Revista de Arqueologia*, v. 21, n. 2, p. 139–154, 2008.
- BEZERRA, Marcia. *Teto e afeto: sobre as pessoas, as coisas e a arqueologia na Amazônia*. Belém: GK Noronha, 2017.

- BLANCO, Felipe de S.; LACERDA, Lohania C. Por uma expansão da EaD acompanhada das metodologias ativas: principais dificuldades e possíveis caminhos. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta*. v. 2, Especial: Estratégias Ativas na EAD: abordagem digital no processo de ensino e aprendizagem: e388, 2021.
- BRASIL. *Lei Nº 9.394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n.º 544, de 16 de junho de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Brasília, DF: 16 de junho de 2020, 2020.
- CABRAL, Mariana P. De cacos, pedras moles e outras marcas: percursos de uma Arqueologia não-qualificada. *Amazônica - Revista de Antropologia*, v. 6, n. 2, p. 314-331, 2014.
- CASTAÑEDA, Quetzil E.; MATTHEWS, Christopher N. (eds.). *Ethnographic Archaeologies. Reflections on Stakeholders and Archaeological Practices*. Lanham/ Plymouth: Altamira Press, 2008.
- CEPE/UFMG. *Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Nº02/2020. Regulamenta o ensino remoto emergencial para os cursos de graduação da UFMG durante período de pandemia da doença COVID-19*. Belo Horizonte. UFMG. 4p, 2020b.
- CEPE-UFMG. 2020a. *Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Nº01/2020. Dispõe sobre o planejamento e a execução de atividades acadêmicas de forma remota emergencial nos cursos de pós-graduação stricto sensu e lato sensu durante a pandemia da COVID-19*. Belo Horizonte. UFMG. 2p.
- COLETIVO ESTRATIGRAFIA FEMINISTA. *Zine Machismo e Arqueologia*. São Paulo. Disponível em: <https://arqueologiaeprehistoria.files.wordpress.com/2015/10/souza-et-al-2015-zine-sobre-omachismo-e-a-arqueologia.pdf>, 2015.
- COLWELL-CHANTHAPHONH, Chip; FERGUSON, T.J. (orgs.). *Collaboration in Archaeological Practice: Engaging Descendant Communities*. Plymouth: Altamira Press, 2008.
- CRUZ, Leandro R. *Educação Viglada: O avanço do capitalismo de vigilância sobre a educação pública brasileira*. Canal Mirante das FACS-UFPA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yd8yzisrCh8>. 1:36:50, 2020.
- FERNANDES, Alessandro M.; DRUMMOND, Adriana DE F.; FERREIRA, Janaína M. S.; OLIVEIRA, Janaína P. DE; CARNEIRO, Luiz P. DA S. M.; RIBEIRO, Paula MAIA NOGUEIRA, Maria das Graças. S.; BARBOSA, Regina M. C.; GODOY, Solange C. B.; KURIMOTO, Teresa. *Política de saúde mental da UFMG: reflexões para tempos de ensino e trabalho remotos*. Comissão Permanente de Saúde Mental/ UFMG. Disponível em: <https://www.ufmg.br/saudemental/type-recomendacao/politica-de-saude-mental-da-ufmg-reflexoes-para-tempos-de-ensino-e-trabalho-remotos/>, 2020.
- FLEWELLEN, Ayana O.; DUNNAVANT, Justin P.; ODEWALE, Alicia; JONES, Alexandra; WOLDE-MICHAEL, Tsione; CROSSLAND, Zoë; FRANKLIN, Maria. The Future of Archaeology Is Antiracist: Archaeology in the Time of Black Lives Matter. *American Antiquity*, v. 86, n. 2, p. 224-243, 2021.
- FREIRE, Paulo. Do direito e do dever de mudar o mundo. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000, 26-30.

- FURQUIM, Laura P.; JÁCOME, Camila P. Teorias de gênero e feminismos na arqueologia brasileira: do dimorfismo sexual à primavera queer. *Revista Arqueologia Pública*, v. 13, n. 1[22]), p. 255–279, 2019.
- GAMBLE, Lynn H.; CLAASSEN, Cheryl; EERKENS, Jelmer W.; KENNETT, Douglas J.; LAMBERT, Patricia M.; LIEBMANN, Matthew J.; LYONS, Natasha; MILLS, Barbara J.; RODNING, Christopher B.; SCHNEIDER, Tsim D.; SILLIMAN, Stephen W.; ALT, Susan M.; BAMFORTH, Douglas; HAYS-GILPIN, Kelley; PRENTISS, Anna Marie; RICK, Torben C. Finding Archaeological Relevance during a Pandemic and What Comes After. *American Antiquity*, v. 86, n.1, p. 2–22, 2021.
- GONZÁLES-RUIBAL, Alfredo. *La experiencia del otro: Una introducción a la etnoarqueología*. Madrid: Ediciones Akal, 2003.
- GUERRA, Leonor B. O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia os desafios e possibilidades. *Revista Interlocução*, v.4, n.4, p.3-12, 2011.
- HAMILAKIS, Yannis. A Arqueologia e a lógica do capital: puxando o freio de emergência. *Revista de Arqueologia*, v. 28, n. 2, p. 45-63, 2015.
- HARTEMANN, Gabby Omoni. Unearthing Colonial Violence: Griotic Archaeology and Community-Engagement in Guiana. *International Journal of Historical Archaeology (on-line)*, 2021.
- HARTEMANN, Gabby; MORAES, Irislane P. de. Contar histórias e caminhar com ancestrais: por perspectivas afrocentradas e decoloniais na arqueologia. *Vestígios - Revista Latino-Americana de Arqueologia Histórica*, v.12, n. 2, p. 9-34, 2019.
- HOFFMANN, Jussara. *O Jogo do Contrário em Avaliação*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.
- hooks, bell. 2017. *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. São Paulo, WMF Martins Fontes. 283p.
- IKE, Nkem; MILLER, Gabrielle, and HARTEMANN, Gabby Omoni. Anti-Racist Archaeology: Your Time Is Now. *The SAA Archaeological Record*, v. 20, p. 12 -16, 2020.
- JÁCOME, Camila; PY-DANIEL, Anne R.; PRESTES-CARNEIRO, Gabriela; P. SHOCK, Myrtle; MORAES, Claide de P.; BARBOZA, Myrian S. L.; AMARAL, Márcio; ROCHA, Bruna; OLIVEIRA, Vinicius H. de; PINTO, Elaine dos S. Pluralidade dos Acervos Epistêmicos na Amazônia: história, gestão e desafios do Laboratório de Arqueologia Curt Nimuendajú (UFOPA). *Revista de Arqueologia*, v. 33, n.3, p. 306-29, 2020.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Editora Cobogó, 2020.
- LIMA, Helena Pinto. Patrimônio para quem? Por uma arqueologia sensível. *Habitus*, v.17, n.1, p. 25-38, 2019.
- MBEMBE, Achille. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção e política da morte*. São Paulo: n-1 edições, 2018a.
- MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. São Paulo: n-1 edições. 320p. 2018b.
- MORAES, Irislane P. *Arqueologia 'na Flor na Terra' Quilombola: Ancestralidade e Movimentos Sankofa no Território dos Povos do Aproaga - Amazônia Paraense*. Tese (Doutorado em Antropologia), Universidade Federal de Minas Gerais, 2021.

- PASSOS, Lara de P. Gotas de um Oceano: uma análise bibliométrica feminista de um curso de graduação. *Revista de Arqueologia*, v. 30, n. 2, p. 130–144, 2017.
- PASSOS, Lara de P. *Arqueopoesia: Uma Proposta Feminista Afrocentrada para o Universo Arqueológico*. Dissertação (Mestrado em Antropologia), Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.
- PELLINI, José Roberto. Redomas de vidro: Relações entre tato, cultura material e práticas de institucionalização. *Revista Arqueologia Pública*, v. 8 n. 1[9], p. 63-78, 2015.
- PELLINI, José Roberto; ZARANKIN, Andrés & SALERNO, Melisa (eds). *Sentidos Indisciplinados: Arqueología, Sensorialidad y Narrativas Alternativas*. Madrid: JAS Arqueología S.L.U, 2017.
- PY-DANIEL, Anne. R. e MORAES, Claide de P. A quem pertence o futuro da Amazônia? *Amazonia Latitude*. <https://amazonialatitude.com>. Acesso 08/2020, 2019.
- QUEIROZ, Ruben C. Biblioteca da Selva: Poriciwi Wai Wai, a memória de um povo e o enterro na aldeia. *Revista Piauí*. Edição 168, Setembro, 2020.
- ROCHA, Bruna; LOURES, Rosamaria. Na Amazônia, bibliotecas estão sendo incendiadas. *El País*, 03 de Junho de 2020, 2020a.
- ROCHA, Bruna e LOURES, Rosamaria. A expropriação territorial e o Covid-19 no Alto Tapajós, PA. In: ALMEIDA, Alfredo W. B. de; MARIN, Rosa E. A. e ALEIXO, Eriki (orgs.). *Pandemia e território*. São Luis: UEMA Edições PNCSA, p. 337-367, 2020b.
- SEGATA, Jean. A colonização digital do isolamento. *Cadernos de Campo*, 29 (1): 163-171, 2020.
- SILVA, André L.; HORTA, Andrei I.; CABRAL, Mariana P. & LACERDA, Mariana de O. Depois do fogo: ações e reações do Museu de História Natural e Jardim Botânico da UFMG ao incêndio na Reserva Técnica. *Revista Arquivos do Museu de História Natural e Jardim Botânico da UFMG*. v. 29, p. 160-174, 2021.
- SILVA, Emerson N. da., As Folhas de Videiras das Evas da Ilha de Marajó e a (des)construção de Narrativas arqueológicas. *Revista Arqueologia Pública*, v. 13, n. 1[22], p.155-79, 2019.
- SILVA, Fabíola A. Etnoarqueologia: uma perspectiva arqueológica para o estudo da cultura material. *Métis História & Cultura*, v. 8, n. 16, p.121-139, 2009.
- SILVA, Lucas A.; TRAMASOLI, Felipe B. O vírus e os materiais: uma arqueologia da pandemia. *Tessituras*, v. 8, n.1, p.192-201, 2020.
- SUPERNANT, Kisha; BAXTER, Jane E.; LYONS, Natasha; ATALAY, Sonya (eds). *Archaeologies of the Heart*. Switzerland: Springer Nature, 2020.
- SURYA, Leandro. O ensino de Arqueologia no mundo pós-pandemia: possibilidade e aproximações com a pedagogia contemporânea. *Tessituras*, v. 8, n.1, p. 221-226, 2020.
- TOLEDO, Luiz H. de, e SOUZA JUNIOR, Roberto de A. P. de. Sociabilidade pandêmica? o que uma Antropologia urbana pode dizer a respeito da crise deflagrada pela COVID-19. *Cadernos de Campo*, v. 29 (supl), p. 53-6, 2020.
- TUHIWAI SMITH, Linda. *Decolonizing Methodologies: research and indigenous peoples*. Otago: University of Otago Press, 1999.
- UFMG. *Ensino Remoto Emergencial (ERE) nos cursos de graduação da UFMG. Série Integração Docente - Ações Formativas paras as Práticas Pedagógicas*. Belo Horizonte: Centro de Apoio ao Ensino

a Distância - CAED/ Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD. Belo Horizonte. UFMG. 37p, 2020.

UFPA. *Resolução N. 5.294, de 21 de agosto de 2020*. Aprova, de forma excepcional e temporária, o Ensino Remoto Emergencial em diferentes níveis de ensino para os cursos ofertados pela Universidade Federal do Pará, em decorrência da situação de pandemia do novo Coronavírus –COVID-19, e dá outras providências, 2020.