

Hilda Maria Gonçalves da Silva
Sílvia Regina Viel
Maria Eloísa de Souza Ivan (Orgs.)

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INTERDISCIPLINARIDADE

Coleção Educação e Educandos

26

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



DOI: 10.29327/5385049

unesp 

Uni-FACEF
Centro Universitário Municipal de Franca

**Hilda Maria Gonçalves da Silva
Sílvia Regina Viel
Maria Eloísa de Souza Ivan (Orgs.)**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E
INTERDISCIPLINARIDADE**

ISBN 978-65-88771-66-2

DOI: 10.29327/5385049

**FRANCA
Uni-FACEF/UNESP
2023**

Comissão Científica

Alessandra David Moreira da Costa (Unesp)
Ariana Cosme (Universidade do Porto – Portugal)
Célio Bertelli (Unesp)
Charles dos Santos Guidotti (Universidade Federal do Rio Grande do
Sul)

Genaro Alvarenga Fonseca (UNESP)
Jaqueline Brigladori Pugliesi (Uni-FACEF)
Hilda Maria Gonçalves da Silva (UNESP)
Leonardo Mailon Borges (Uni-FACEF)
Maria Eloísa de Souza Ivan (Uni-FACEF)
Maria Madalena Gracioli (FFCL / Universidade de Coimbra - Portugal)
Paulo Rennes Marçal Ribeiro (UNESP)
Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (Uni-FACEF)
Sílvia Regina Viel (Uni-FACEF)
Tatiana Noronha de Souza (Unesp)
Vânia de Fátima Martino (UNESP)

Conselho Editorial

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (Uni-FACEF)
Hilda Maria Gonçalves da Silva (UNESP)

© 2023 dos autores
Direitos de publicação Uni-FACEF
www.unifacef.com.br

Coleção: Educação e Educandos, v. 26.

S58p	<p>Silva, Hilda Maria Gonçalves da et al. (orgs.) Práticas pedagógicas e interdisciplinaridade. / Hilda Maria Gonçalves da Silva; Sílvia Regina Viel; Maria Eloísa de Souza Ivan (orgs.). – Franca: Uni-FACEF; Unesp/Franca; 2023. (Coleção: Educação e educandos, v. 26). 142p.; il.</p> <p>ISBN: 978-65-88771-66-2 DOI: 10.29327/5385049</p> <p>1.Educação - Pesquisa. 2. Gestão educacional 3. Práticas pedagógicas 4. Interdisciplinaridade 5. Processo ensino-aprendizagem I.T.</p> <p>CDD 370</p>
------	---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (lei no. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código Penal. **Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade exclusiva de seus autores.**

Editora Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca
Associada à ABEC - Associação Brasileira de Editores Científicos

PREFÁCIO

O presente volume, número 26 intitulado “Práticas pedagógicas e interdisciplinaridade” organizado pelas professoras doutoras Hilda Maria Gonçalves; Sílvia Regina Viel e Maria Eloisa faz parte da coleção “Educação e Educandos”. Foi concebido como fruto de artigos e ensaios apresentados no IX Simpósio de Educação e VI Encontro Internacional de Políticas Públicas.

O tema central deste evento que ocorre bianualmente, através de uma prolífica parceria entre a Uni-Facef e a UNESP Franca, foi: “Sem deixar ninguém para trás: a Educação no contexto da Agenda 2030”. Esta sugestiva temática inspirou a composição de catorze textos que perpassam a discussão não só de práticas pedagógicas, mas também a perspectiva interdisciplinar, no intuito de mostrar avanços no processo de ensino e aprendizagem. Os trabalhos foram em grande parte desenvolvidos por estudantes de cursos de licenciatura, portanto futuros professores, isso demonstra a preocupação em desenvolver práticas pedagógicas com a finalidade de alcançar as demandas do século XXI, em consonância com a própria temática do simpósio: “*Sem deixar ninguém para trás*”.

Neste volume estão presentes trabalhos elaborados por estudantes do projeto PIBID e Residência Pedagógica, onde apresentam relatos de suas experiências em sala de aula sob a orientação de seus supervisores e preceptores. A leitura destes textos possibilita uma acurada reflexão sobre o cotidiano da sala de aula da escola pública e possibilidades de se rever tanto as práticas pedagógicas, quanto o próprio papel do professor no processo de ensino e aprendizagem. Outros textos que também compõe este volume discutem questões metodológicas sob uma perspectiva interdisciplinar, não só no aspecto teórico, mas também demonstram situações práticas e aplicáveis.

A multiplicidade de textos presentes não apenas neste volume, mas também em outros demonstra a inquietação de estudantes e profissionais no sentido de debater e buscar conhecimentos que possibilitem a ampliação, e mesmo a revisão do campo epistemológico da Educação, através de diálogos interdisciplinares e aprendizado mútuo pela intensa troca de saberes.

Por fim pode-se avaliar que a amplitude do espectro de visões apresentado neste volume e nesta coleção tem muito a contribuir com o desenvolvimento científico não só no campo da Educação, mas também da ciência de modo geral. Não se pode deixar de mencionar também que para muitos graduandos estas publicações serviram além disso de incentivo para adentrarem ao universo da pesquisa acadêmica.

Prof. Dr. Genaro Alvarenga Fonseca
Chefe do Departamento de Educação,
Ciências Sociais e Políticas Públicas, UNESP – Franca.

SUMÁRIO

A APLICAÇÃO DO QUIZ E DA MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO POR MEIO DA METODOLOGIA ATIVA	7
TEORIA E PRÁTICA SOB O OLHAR DO PROFESSOR SUPERVISOR: relato de vivências do PIBID	16
CONTEÚDOS E REALIDADES DO ENSINO DE HISTÓRIA EM INÍCIOS DO FUNDAMENTAL II: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	26
UM PANORAMA HISTÓRICO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): o papel na formação docente.....	35
VIAJANDO PELA POESIA DE DRUMMOND: UMA PROPOSTA DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR ENTRE LETRAS E MATEMÁTICA	43
CONTRIBUIÇÕES DA ETNOMATEMÁTICA DO SETOR CALÇADISTA E DO SETOR DE MARCENARIA DA CIDADE DE FRANCA PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA: POSSIBILIDADES DE INOVAÇÃO NO ENSINO	59
UMA ANÁLISE DO CONCEITO DE DISTOPIA EM SALA DE AULA A PARTIR DO CONTO "SEMINÁRIO DOS RATOS", DE LYGIA FAGUNDES TELLES	73
A METODOLOGIA DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E A IMPORTÂNCIA DE SUA CONTEXTUALIZAÇÃO.....	84
A UTILIZAÇÃO DO FILME "NARRADORES DE JAVÉ" (2003) NO ITINERÁRIO FORMATIVO DO SEGUNDO ANO DO ENSINO MÉDIO NOTURNO PARA EXPLICAR A HISTÓRIA ORAL NA FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO	93
RELATO DE EXPERIÊNCIA DA UTILIZAÇÃO DE JOGO, ARTE E ESCRITA DO ANTIGO EGITO NO ENSINO DE HISTÓRIA EM UMA SALA DE AULA DE SEXTO ANO EM UMA ESCOLA DE REDE PÚBLICA EM SÃO PAULO.....	101
TRAÇANDO UM CAMINHO METODOLÓGICO: UMA ADAPTAÇÃO DO "TEACHER IN ROLE" NO CURRÍCULO PAULISTA.....	111
PINTURA RUPESTRE MODERNA: O USO DA PINTURA NO ENSINO DE VESTÍGIOS ARQUEOLÓGICOS E SEUS ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	118
RELATO DE EXPERIÊNCIA: "CONFLITOS POLÍTICOS EM SALA DE AULA E O PROFESSOR COMO MEDIADOR"; O DEBATE SOBRE LIBERALISMO E SOCIALISMO NO CONTEXTO DA REVOLUÇÃO RUSSA	128
AS METODOLOGIAS ATIVAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: UMA COMPARAÇÃO COM A METODOLOGIA TRADICIONAL	134
ÍNDICE	144

A APLICAÇÃO DO QUIZ E DA MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO POR MEIO DA METODOLOGIA ATIVA

Caroline Pin da Costa
caroline.p.costa@unesp.br

Beatriz Maganhoto de Souza
beatriz.maganhoto@unesp.br

Dayana Ellen Mariano
Hilda Maria Gonçalves Silva hilda.silva@unesp.br

1. INTRODUÇÃO

O espaço escolar se caracteriza como um sistema em constante transformação, sendo influenciado por mudanças sociais, políticas e econômicas da sociedade contemporânea, acarretando as variações das noções educativas que compõem esse espaço. Dessa maneira, o fazer pedagógico compreende e faz uso de tais alterações na prática docente, construindo um novo sentido na aplicação de metodologias, como argumenta a educadora Sílvia Manfred (1993, v. preliminar, p. 2), ao afirmar que a metodologia “é fruto do contexto e do momento histórico em que é produzida”. Assim, tendo como base o plano pedagógico estabelecido pela escola pública de educação básica observada para a realização do relato, seguindo as diretrizes de assegurar um ensino de qualidade para a formação de cidadãos críticos, foi desempenhado a experiência, em uma sala do nono ano do ensino fundamental, do uso dos recursos didáticos compostos por música e por um quiz sobre a matéria da Semana de Arte Moderna de 1922, com ênfase nos movimentos das vanguardas europeias, abarcando o contexto histórico nacional e internacional, tendo em vista a importância do ensino de história para a reflexão e investigação do educando enquanto protagonista da prática educativa.

O plano pedagógico instituído pela escola pública de educação básica analisada, pode ser descrito como um instrumento ideológico e político, que visa a gestão dos resultados de aprendizagem através da organização e acompanhamento do universo escolar, em que a metodologia adotada consiste no regime de Progressão Continuada, tendo como foco o ensino fundamental. A Progressão Continuada caracteriza-se pelo ensino em ciclos, em que o educando obtém suas competências em um ciclo que pode significar mais de um ano ou uma série, fazendo com que a repetência se torne menos presente, visando a permanência no ensino fundamental, descartando o caráter classificatório da avaliação, vista agora como processo. Entretanto, apesar do plano pedagógico se comprometer com a manutenção da continuidade do aluno no ambiente escolar, segundo o educador Vítor Henrique Paro, é necessário:

“Distinguir entre as experiências sérias e preocupadas com a melhoria do ensino e aquelas que, em nome dos ciclos e da progressão continuada, implementaram verdadeiras contrafações desse sistema, apenas suspendendo, ou restringindo, as reprovações anuais, mas sem instituir uma necessária reforma na própria estrutura didática, para adequar o ensino às múltiplas e diferenciadas necessidades dos educandos no decorrer de seu desenvolvimento biopsíquico e social” (PARO, 2011, p. 698).

Desse modo, apesar das promessas feitas pelo sistema de Progressão Continuada, é preciso se atentar à realidade do sistema educacional contemporâneo, em que as escolas não apresentam a estrutura fundamental para a aplicação de tal metodologia, acabando por cair na Progressão Automática, sem a certificação de um processo de ensino-aprendizagem otimizado.

Contrária à noção metodológica tradicional, em que o professor ocupa o lugar ativo com conhecimentos padronizados, a concepção de educação escolanovista apresenta a mudança do foco, estando centralizado agora no aluno, permitindo a experimentação de novos métodos de ensino e metodologias ativas, além de prezar pela adequação de conteúdos, de acordo com a vivência dos discentes, aproximando as matérias de suas realidades, fazendo com que o educando tenha maior interesse e consiga problematizar, com uma visão crítica, o mundo ao seu redor. Outro fator de importância presente na constituição da concepção escolanovista é que o professor não é um simples executor de modelos prescritos, em que a prática docente abrange muito mais do que apenas os materiais didáticos. Dessa forma, “toda e qualquer ação proposta com a intenção de ensinar deve ser pensada na perspectiva daqueles que dela participam” (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 270), abrindo caminho para a utilização das metodologias ativas, seguindo o pensamento escolanovista, visando o papel ativo do educando.

A adoção de metodologias ativas se faz fundamental para atender as necessidades educacionais na contemporaneidade, se definindo como um método que prioriza o papel do aluno como central, demandando sua participação ativa para a formação do conhecimento de forma colaborativa com o docente. Além disso, a metodologia ativa apresenta algumas caracterizações como a promoção da competência de socialização do conhecimento, a liberdade de escolha do discente, a contextualização do saber do aluno, levando em conta o seu contato com a realidade, e a utilização de múltiplos recursos, usando também a tecnologia como suporte, já que se disponível no espaço escolar, pode proporcionar novas formas de aprendizagem (Moura, 2014). Dessa maneira, tendo em vista a conceituação do método ativo, é possível adentrar a experiência realizada em uma escola pública de educação básica, em que se fez o uso de música e de um quiz como recurso didático, considerando desenvolver a competência interpretativa e de fixação dos discentes, vistos como próprios produtores de conhecimento.

Por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), foi realizada a experiência do uso de diferentes recursos didáticos com o

9ºA, sala que estávamos acompanhando desde de março deste ano. O PIBID permite uma maior aproximação tanto com os alunos, quanto com o ambiente escolar, apresentando também a parte pedagógica dos docentes, da qual participamos por meio das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). Além disso, participar do PIBID oferece a experiência de trabalhar com uma pluralidade de vivências por parte dos educandos, e em como se espelhar no trabalho feito pela professora supervisora, concedendo uma estruturação para como se praticar o saber educacional adquirido na licenciatura.

Dessa forma, a experiência praticada que será exposta no seguinte trabalho, é referente ao uso de recursos didáticos que fogem da concepção de uma metodologia tradicional, fazendo o uso de uma música e de um quiz, buscando a construção do conhecimento do educando sobre a Semana de Arte Moderna, com foco na aprendizagem sobre o movimento das vanguardas europeias, ressaltando a importância da competência a ser exercitada pelo aluno na busca pelo desenvolvimento do senso estético, procurando a valorização de diversas manifestações artísticas, como previsto pelo plano pedagógico, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Lei nº9393/96, em seus art.12 & I, art. 13 & I e art. 14 & I e II.

2. A EXPERIÊNCIA

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência oferece uma oportunidade de estágio para os graduandos, como citado anteriormente, em uma escola pública, localizada em Franca. O estágio em questão, foi realizado por duplas em sala de aula, dando como enfoque que das diversas atividades e experiências vividas com o programa, a aula ministrada pelos estagiários no dia 13 de abril de 2023, com o tema “Semana de arte moderna de 1922”, foi a escolhida para esse relato de experiência.

O tema foi designado pela professora supervisora, porém, houve a necessidade de decidir e planejar a aula, de uma maneira que atraísse os alunos e passasse o conteúdo de uma forma interativa, portanto, após muita conversa e discussão, optamos por utilizar um método conhecido como “Quiz”, sendo este, um jogo ou brincadeira, em que são feitas perguntas sobre um tema com o intuito dos jogadores responderem corretamente. Portanto, optamos por esse método para tornarmos a aula mais dinâmica, visto que é notório que há uma necessidade de fazer com que transmissão do conhecimento ocorra por meio de metodologias interativas, assim, abandonando o método expositivo simples, com o intuito de tornar o estudante o protagonista do processo de aprendizagem, sendo assim, o quiz torna-se uma metodologia pertinente para o que havia sido planejado, e como complemento a ele, foi utilizado uma canção como conclusão para o tema.

Durante o planejamento da aula, foram utilizadas as habilidades que encontram-se na BNCC, sendo elas, “Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, *design* etc.” (BRASIL, 2018, p.211), e, “Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética”. (BRASIL, 2018, p.496), habilidades que tem como o intuito trazer um contato do aluno com as manifestações artísticas e culturais, sejam elas, locais ou globais, incentivando também, um aprofundamento no aprendizado com base nas diferentes linguagens existentes, criando um diálogo entre elas e outras áreas do conhecimento, como a história.

Sendo assim, a aula em questão, foi planejada com o objetivo de aprofundar o conhecimento dos alunos com o da Semana de Arte Moderna de 1922, cujo contexto, havia sido explicado anteriormente em sala de aula pela professora supervisora, de modo em que no plano de aula, foram abordados quatro tópicos principais, sendo ele: Os antecedentes históricos, o contexto artístico, os artistas brasileiros que participaram e como ocorreu a Semana de Arte Moderna. Foi necessária uma aula de 50 minutos para a exposição do tema, sendo ela, uma aula expositiva e interativa, com apresentação de slides, de modo em que foi necessário utilizar o projetor da escola, a lousa para as atividades e a caixa de som para que houvesse a exibição do vídeo e do áudio.

A respeito da parte expositiva, ao abordar o tópico dos antecedentes históricos, explicamos sobre a Primeira Guerra Mundial e Revolução Russa, sendo esses, os fenômenos globais antecedentes ao tema, e também, as revoltas brasileiras do período de 1922 em diante que fizeram parte de todo o contexto em que o tema se insere, ressaltando que a explicação se deu através do uso de imagens e de uma linha de tempo para facilitar a compreensão e visualização dos fatos explicados.

2.1. A Aplicação do Quiz

Em seguida, o contexto artístico foi abordado através da apresentação e explicação das vanguardas europeias, sendo utilizado um mapa mental que foi desenhado na lousa, de modo em que foram trazidas imagens do tema para complementar a explicação de suas características, no entanto, após a explicação do tema, foi realizado o quiz, por meio de slides interativos, onde foram colocadas três imagens de cada vanguarda e questionado a resposta correta, portanto, tornou-se nítido que os alunos se esforçaram e tentaram responder corretamente a pergunta, sendo assim, a interação foi descontraída, onde os alunos se divertiram e brincaram uns com os outros.



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Na imagem abaixo, é possível observar o mapa mental que foi desenhado na lousa para auxiliar na explicação sobre as vanguardas europeias, observa-se que foram escritas as principais características de cada vanguarda, para ajudá-los no aprendizado sobre o tema, no quiz, como citado anteriormente, ao olhar as três imagens, caso os alunos não lembrassem qual a vanguarda correta, poderiam olhar e procurar as características na lousa e assim, identificar qual a resposta correta.

Após o quiz, seguimos com o conteúdo, abordando os artistas brasileiros que participaram da Semana de Arte Moderna em 1922 e por fim, foram explicados os objetivos, características e as consequências do movimento, de maneira em que ao encerrar o assunto, foi utilizada uma canção que narra os acontecimentos do período, revisando e resumindo todo o conteúdo que foi apresentado, portanto, destaca-se a reação positiva dos alunos que se divertiram com o ritmo animado da canção, entretanto, as reações mesmo que positivas, foram diversas, enquanto alguns alunos dançavam e riam, outros estavam concentrados no conteúdo presente na letra, porém, a música foi essencial para que após a explicação, o ambiente continuasse descontraído com os alunos.

No entanto, ao finalizarmos o conteúdo e as atividades, com o intuito de analisarmos se a explicação foi adequada e se os alunos realmente haviam compreendido o assunto, questionamos se havia dúvidas, e ao recebermos uma resposta negativa, fizemos três perguntas básicas, sendo elas: “O que foi a Semana de Arte Moderna de 1922”, “A Semana de Arte Moderna foi marcada por qual governo e quais as suas principais características?”, e por fim, “Quais são as

vanguardas europeias?”. Ambas as questões foram respondidas corretamente, salientando que os alunos se esforçaram durante a aula para responder corretamente às questões que foram passadas.

É possível avaliar-se positivamente a participação da turma e de seu conhecimento, ressaltando que o tema da “Semana de Arte Moderna de 1922” é uma continuação dos assuntos abordados anteriormente em sala de aula, de modo que, a explicação abordou uma outra perspectiva do conteúdo que já havia sido estudado em sala de aula, portanto, a aula ampliou o conhecimento dos alunos sobre a história da arte, tema que é muito importante para o conhecimento da cultura brasileira e de um evento tão importante para a arte.

2.2. Resultados e Discussões

Nota-se que a sala em questão, é composta por alunos muito dedicados e que se interessam por aprender, entretanto, diversas vezes durante a explicação, a professora supervisora precisou intervir entre as conversas paralelas, que muitas vezes apareciam, destacando que muitos eram comentários sobre o assunto, entretanto, a recepção da turma com a explicação foi muito boa, a participação no quiz foi muito divertida, pois foi nítido que eles ao mesmo tempo em que se esforçavam para acertar a questão, se divertiam ao fazer comentários sobre as pinturas que eram apresentadas, a música também foi bem recebida, como mencionado anteriormente, os alunos se empolgaram com o ritmo animado da canção e as animações que passavam no vídeo, de maneira em que as animações foram muito importantes para a visualização dos acontecimentos do período e da arte em si.

Como mencionado anteriormente, o método de ensino chamado de “Quiz”, é uma ferramenta extremamente eficiente em relação ao ensino, é nítido que o avanço tecnológico tem impulsionado as formas de ensino, de modo em que a área da educação tenta estimular o aprendizado através de novas ferramentas de ensino, portanto, esse método se evidencia pela dificuldade em que os professores encontram, pelo fato de que a geração requisita novas metodologias, sendo essa, uma ferramenta de estudo em que desconstrói a sala de aula, ao despertar a motivação e interesse dos estudantes, assim, transformando o ambiente de forma lúdica e prazerosa, promovendo a fixação do conteúdo (MARTINS, 2021).

Há diversos estudos que evidenciam a importância da música como metodologia de ensino, no Brasil, nota-se a dificuldade em ensinar história, pelo fato de que o passado ser considerado antiquado, os estudantes não têm contato com a antiguidade, de modo em que as novidades, tornam-se responsáveis por extinguir o passado do cotidiano, em meio a tais condições, é necessário estar integrado em novas metodologias de ensino, a música tem uma importância inegável, sendo um excelente aliado ao processo de ensino e um artefato cultural que auxilia o ser humano a estabelecer relações com o meio em que se insere (SOARES, 2017).

Ressalta-se que atividades como a que ocorreu em sala de aula, tem uma grande importância para os alunos, que se envolvem e gostam do método, no entanto, as reações são diversas, enquanto há estudantes que estabelecem vínculos com a música, é inegável que há os que não se interessam, por esse motivo, é necessário abordar diversas metodologias nas classes, para que os alunos não se prejudiquem e mantenham-se interessados.

Entretanto, ambas as ferramentas de ensino tem uma grande importância, sendo notório o quanto positiva foi a reação dos estudantes ao utilizarmos ambos os métodos, de modo em que foi possível despertar o interesse e a animação de uma forma lúdica, ressaltando que a inovação das metodologia de ensino não apenas promove uma desconstrução em sala de aula, mas aproxima o docente e o estudante, trazendo benefícios para o aprendizado ao promover um ambiente mais acolhedor e animado, permitindo que o aluno se expresse, no entanto, sabe-se dos desafios que são encontrados em salas de aula, onde a animação em excesso pode provocar o contrário do interesse, a desatenção ou distração, assim, prejudicando o desenvolvimento do aluno.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato de experiência descrito neste trabalho teve como propósito destacar a relevância, no cenário educacional contemporâneo, do uso de diversos recursos didáticos, utilizados seguindo os princípios da metodologia ativa, para a formação de um processo de ensino-aprendizagem mais efetivo e estimulante para os educandos, sendo estes pertencentes à uma escola pública da educação básica, estando no nono ano do ensino fundamental. A experiência consistiu na aplicação de uma ferramenta de ensino denominada quiz, e no uso de uma música, para abordar o conteúdo da Semana de Arte Moderna de 1922, discorrendo sobre seu contexto histórico nacional e internacional, seu contexto artístico, artistas brasileiros que participaram do movimento e como ele propriamente ocorreu. Buscando uma maior interação com os discentes e entre eles, a matéria sobre a qual faríamos o quiz foi passada de forma expositiva previamente na lousa, para que depois, pudéssemos colocar o método em prática. A canção foi apresentada ao final, como uma forma de revisão de todo o conteúdo exposto. Dessa forma, o que para nós, educadoras, foi uma nova abordagem metodologia, para os alunos foi um jeito divertido e dinâmico de se aprender, revelando o quanto significativo o uso de diferentes recursos didáticos pode ser na aprendizagem, e em como esses métodos facilitam a prática educativa.

Cabe ressaltar que, a utilização da tecnologia como ferramenta auxiliadora no processo de ensino-aprendizagem, foi fundamental para a aplicação dos recursos didáticos compostos pelo quiz e pela música. Dessa maneira, com as constantes mudanças no espaço escolar, e conseqüentemente, na prática

educativa, é necessário a inovação no uso de métodos pedagógicos, em que a metodologia ativa é apresentada como uma alternativa para uma aprendizagem significativa, que vá de encontro com a realidade vivida do educando, o fazendo associar o conteúdo de forma mais eficiente. O uso da tecnologia em sala de aula se faz mais presente no cenário contemporâneo pós-pandemia do COVID-19, em que é preciso recorrer a meios mais dinâmicos para o ensino.

Assim, pode-se concluir que, os resultados advindos da aula experimentada descrita apontam para um maior aproveitamento do conteúdo exposto, por meio dos métodos didáticos empregados, permitindo ao aluno a construção do conhecimento de forma leve e estimulante, com o protagonismo voltado para ele. Portanto, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), nos foi proporcionado realizar a experiência em sala de aula, possibilitando assim, um maior aperfeiçoamento da prática pedagógica em conjunto com a professora supervisora e os discentes, dando ênfase na aplicação da metodologia ativa, buscando a formação da prática educativa pela perspectiva ativa do aluno.

REFERÊNCIAS:

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda; MARTINS, Silvana. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica**. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>.

FÉLIX, Geisa Ferreira Ribeiro; SANTANA, Hélio Renato; JÚNIOR, Wilson Oliveira. **A música como recurso didático na construção do conhecimento**. 2014. Disponível em: https://sinproconhecer.sinprolondrina.com.br/wp-content/uploads/2021/06/a_musica_recurso_didatico.pdf.

LOPES, Inara Erice de Souza Alves Raulino; SILVA, José Vinícius Lopes da; SOUZA, Rodrigo e Silva. **Quiz em metodologias ativas: suporte no ensino de aprendizagem**. 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_S A19_ID7810_17092018214720.pdf.

MANFREDI, Sílvia. **Metodologia do ensino: diferentes concepções**. 1993. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1974332/mod_resource/content/1/METODOLOGIA-DO-ENSINO-diferentes-concep%C3%A7%C3%B5es.pdf.

MARTINS, Camila; MACEDO, Ricardo Tombesi; SILVEIRA, Sidnei Renato. Quiz EDUC: ferramenta para construção de quiz educacional. **Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade**, v. 14, n. 1, p. 106-126, 2021.

MOURA, Dácio Guimarães de. **Metodologias ativas de aprendizagem e os desafios educacionais da atualidade**. 2014. Disponível em: <https://www.fag.edu.br/novo/arquivos/nucleo/nad/nad/palestras.pdf>.

PARO, Vitor Henrique. **Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino.** 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FMX33FR79zYRqkkF5rvVnxm/?lang=pt&format=pdf>.

PAULILO, André Luiz. **Sobre a metodologia e a prática do ensino de história nos manuais do professor dos livros didáticos e nas políticas de reorientação curricular em São Paulo.** 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71529334009.pdf>.

SOARES, Olavo Pereira. **A música nas aulas de história: o debate teórico sobre as metodologias de ensino.** Revista História Hoje, v. 6, n. 11, p. 78-99, 2017.

TEORIA E PRÁTICA SOB O OLHAR DO PROFESSOR SUPERVISOR: relato de vivências do PIBID

Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano¹
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa – Uni-FACEF
anafurquim@yahoo.com

Alessandra Rodrigues Carneiro Pitta²
Professora da rede pública do Estado de São Paulo
alessandracarneiro@prof.educacao.sp.gov.br

Fátima Cristina Lourenço Dias³
Professora da rede pública do Estado de São Paulo
fatimalourenc@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), fomentado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) tem por objetivo inserir os discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura no cotidiano das escolas públicas de educação básica a fim de não somente contribuir para a formação de docentes em nível superior como também para a melhoria da qualidade da educação brasileira.

Este artigo trata do relato das vivências de duas professoras supervisoras do PIBID, docentes de uma escola da rede pública do Estado de São Paulo, na cidade de Franca, em relação à prática dos licenciandos-bolsistas que desenvolvem atividades de leitura e escrita de gêneros do discurso.

A articulação entre teoria e prática proposta pelo programa busca aproximar a escola da universidade e vice-versa, pois os estudos empreendidos em nível superior são mais produtivos quando vivencia-se o cotidiano escolar, em suas dificuldades e peculiaridades.

Assim, as atividades criadas em reuniões semanais levam em consideração os conhecimentos acadêmicos articulados na prática docente das professoras supervisoras e dos licenciandos que participam de experiências metodológicas no processo ensino-aprendizagem.

O objetivo deste artigo, portanto, é relatar as vivências do PIBID a partir do olhar do professor supervisor sobre a prática docente dos pibidianos a fim de refletir sobre como o PIBID pode auxiliar de maneira mais efetiva para a inserção do futuro docente no ambiente escolar.

Para tanto, o referencial teórico-metodológico é uma revisão bibliográfica dos estudos de Nóvoa (2002), Freire (2002) e Geraldi (1997), além de reflexões sobre leis que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

¹ Coordenadora de área do PIBID/CAPES/Uni-FACEF.

² Professora supervisora do PIBID/CAPES/Uni-FACEF.

³ Professora supervisora do PIBID/CAPES/Uni-FACEF.

formação inicial em nível superior e que discutem sobre a prática docente, configurando, desse modo, em uma pesquisa qualitativa.

O trabalho está dividido da seguinte maneira: primeiro são feitas algumas considerações sobre a formação de professores a partir das propostas de estudiosos da área de Educação. Em seguida, são apresentados os relatos da experiência como professor supervisor na articulação entre teoria e prática.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: algumas considerações

A Resolução n. 2/2015, do Ministério da Educação que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, considera, entre outras proposições:

[...] os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação (BRASIL, 2023, online).

Evidencia-se, assim, a necessidade de relacionar teoria e prática desde a formação inicial dos licenciandos, visto que só se podem definir diretrizes curriculares nacionais se for levada em consideração a docência como um processo pedagógico que exige conhecimentos específicos, mas também interdisciplinares, num constante trabalho coletivo e ético.

Nesse documento também foram fixadas 3200 horas de efetivo trabalho acadêmico, com duração de, no mínimo, 4 anos ou 8 semestres. A distribuição das horas foi dividida da seguinte maneira:

- I 400 horas de prática como componente curricular (PCC);
- II 400 horas de estágio supervisionado;
- III pelo menos, 2200 horas dedicadas às atividades formativas;
- IV 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes.

Desse modo, é possível verificar uma significativa ampliação da prática na formação pedagógica dos estudantes de graduação. As atividades de Prática como Componente Curricular (PCC), por exemplo, foram apresentadas nos anos 2000, pelas Resoluções CNE/CP n. 1/2002 e n. 2/2002. O objetivo foi propor programas de formação docente inicial que superassem a dicotomia teoria e prática e dessem condições para uma aprendizagem tanto dos conhecimentos específicos quanto pedagógicos, como especifica a Deliberação CEE 154/2017:

A Prática como componente curricular é, portanto, o encontro do conhecimento sobre um determinado objeto de ensino, com o conhecimento pedagógico sobre como se aprende e como se ensina esse conteúdo. Constitui a dimensão prática, contextualizada e significativa de todos os conteúdos curriculares da formação docente, tanto aqueles específicos de

uma área ou disciplina quanto aqueles dos fundamentos pedagógicos (SÃO PAULO, 2023, online).

É importante ressaltar que as PCCs não se confundem com as Práticas de Ensino nem com o estágio supervisionado, pois desde o início do curso os estudantes estão em contato com atividades do universo escolar, numa aproximação dos modelos clínicos presentes em cursos da área médica.

Além do mais, a PCC é propícia à interdisciplinaridade, pois não deve ocorrer somente no âmbito de um dado componente curricular, mas conjuntamente a outros conteúdos disciplinares, na forma de projetos de estudos, investigação, intervenção e produção, realizados a partir do domínio pedagógico.

Se os documentos oficiais preconizam a importância da relação teoria e prática, estudiosos da área de Educação também reverberam a relevância de o ensino superior formar docentes capazes de dominar conteúdos e de aplicá-los no ambiente escolar.

Nóvoa (2002), por exemplo, afirma que os programas de formação docente devem desenvolver três famílias de competência: saber relacionar e saber relacionar-se; saber organizar e saber organizar-se; saber analisar e saber analisar-se, ou seja, o professor deve ser objeto e sujeito em sua formação, pois é no trabalho individual e coletivo de reflexão que os futuros professores encontrarão seu desenvolvimento profissional.

O professor, diferentemente de outros profissionais, depende da vontade do aluno de estudar, além de que a escola, definida como um espaço aberto que está em ligação com outras instituições culturais e científicas, exige que a docência seja redefinida socialmente. Nessa ambiência, o professor mantém relações que ultrapassam o espaço da sala de aula e acabam por conduzir a um conjunto de competências profissionais que, de acordo com Nóvoa (2002) podem ser sintetizadas nas figuras saber relacionar e saber relacionar-se. O espaço público da educação não considera somente uma intervenção técnica, mas também política, social e cultural, exigindo, na formação docente, essas competências.

Sobre saber organizar e saber organizar-se, Nóvoa (2002) salienta que a escola não tem dado a devida atenção às formas de organização do trabalho escolar, mantendo uma organização convencional em detrimento a novos tempos letivos e espaços, ao agrupamento de alunos e de disciplinas, gestão de ciclos de aprendizagem etc. Sobre o fazer docente, a escola ainda está presa à ideia de trabalho individual, sem levar em consideração a “competência coletiva”. Para isso, é importante que sejam promovidos espaços de aprendizagem entre pares, num movimento de troca e de partilha. Assim, “saber organizar” e “saber organizar-se” são figuras que remetem à necessidade de refletir sobre os trabalhos escolar e profissional.

Por último, a competência de saber analisar e saber analisar-se, Nóvoa propõe um espaço de discussão para exposição de práticas e de opiniões, contrapondo o conceito de “transposição deliberativa” em relação à “transposição

didática”, ou seja, é a valorização do trabalho de deliberação. Faz, porém, uma ressalva em relação à pesquisa sobre o trabalho pedagógico:

(i) não é uma prática ‘individualizada’, mas sim um processo de escuta, de observação e de análise, que se desenvolve no seio de grupos e de equipas de trabalho; (ii) exige tempo e condições que, muitas vezes, não existem nas escolas; (iii) sugere uma relação forte entre as escolas e o mundo universitário, por razões teóricas e metodológicas, mas também por razões de prestígio e credibilidade; (iv) implica formas de divulgação pública dos resultados (NÓVOA, 2002, p.27).

Se esses aspectos não forem considerados, é possível resvalar numa retórica de “professor como investigador” ou do “professor reflexivo”. Para que isso não ocorra, deve-se procurar uma compreensão coletiva e crítica mais profunda dos fenômenos educativos que, para Nóvoa, equivale a estudar, conhecer, investigar, avaliar.

Enfim, o autor insiste na necessidade de unir os professores às comunidades, reorganizando o trabalho escolar e estabelecendo novas relações dos professores às diversas formas de conhecimento.

Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da autonomia*, revela que, inicialmente, seu interesse é discutir saberes fundamentais à prática educativa-crítica ou progressista. Para tanto, afirma:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 2002, p.12)

Para ele, não há “docência sem discência”, ou seja, quem ensina aprende e quem aprende também ensina. Desaparece, nesse contexto, a dicotomia sujeito e objeto por meio da recusa de um ensino “bancário” que destrói a criatividade em prol de transferência de conhecimentos.

Se, por um lado, é necessário haver discentes “rebeldes” que permitem aguçar sua curiosidade e sua capacidade para serem sujeitos da ação pedagógica, por outro, o docente também deve ser agente de seu fazer profissional:

E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (FREIRE, 2002, p. 13).

Ser um docente crítico, pesquisador, que respeita os saberes de seus alunos, de forma ética, sem preconceitos são preconizados por Freire. Entretanto, não se pode excluir a concepção de que o processo de ensinar exige reflexão crítica permanente sobre a prática, ou em outras palavras, a teoria deve ser pensada de maneira concreta de forma que se confunda com a prática. O professor precisa ter vontade de mudar, ser sujeito do processo ensino-aprendizagem, pois não basta ser reflexivo sobre sua atuação docente.

Geraldi evidencia essa necessidade de construção permanente do fazer docente, como é possível verificar no trecho a seguir:

[...] não há ponte entre a teoria e a prática. A práxis exige construção, permanente, sem cristalizações de caminhos. Na práxis, alteram -se sujeitos envolvidos e percepções sobre o próprio objeto. Em se tratando de objeto que se move, se constitui, a própria natureza do objeto destrói pontes enquanto caminhos que se fixam. Então, é preciso eleger o movimento como ponto de partida e como ponto de chegada, que é partida (GERALDI, 2003, p. 28).

É no fluir do cotidiano, na relação dialógica entre estudantes e professores que a prática se consubstancia com a teoria, toma forma. O professor já não pode ser gerente de aula, um capataz, pelo contrário, precisa ser do aluno um interlocutor ou mediador dos estudos e da aprendizagem, tornando a sala de aula um lugar de produção de sentidos, visto que pontos de vista são colocados em confronto, tornando-os sujeitos que estudam e aprendem.

Sabemos que a formação profissional não se encerra na formação universitária, pois esta deve propor apropriação de conhecimentos teóricos e práticos que possibilitem uma interpretação crítica sobre o cenário educacional associado aos contextos social, político e econômico. Enquanto a teoria é composta por um conhecimento especulativo, racional, a prática está relacionada ao uso, à experiência, ao exercício. É nesse contexto, que o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela CAPES, contribui para mudanças no perfil profissional do professor, não somente para aqueles que estão em formação, como para os que já atuam na rede pública de ensino, como veremos a seguir no relato de experiência de professoras supervisoras.

3 RELATOS DE EXPERIÊNCIA: ARTICULAÇÃO ENTRE A ESCOLA DE ENSINO BÁSICO E O ENSINO SUPERIOR

O subprojeto do PIBID de Letras CAPES / Uni-FACEF tem por objetivo preparar o futuro professor para exercer a carreira docente, assim como fortalecer o elo entre universidade e escola pública. Com essa iniciativa, faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. O pibidiano, ao ser inserido no programa, tem acesso à realidade cotidiana do ambiente escolar, bem como as práticas docentes a serem trabalhadas.

Como professores-supervisores deste subprojeto, temos os seguintes objetivos: auxiliar na formação do licenciando, na práxis no início profissional docente e promover a familiarização dos licenciandos ao ambiente escolar.

E, para atingirmos esses objetivos, seguimos uma rotina que envolve nossa participação nas reuniões semanais junto aos licenciandos e a coordenadora do programa na elaboração das sequências didáticas e das atividades a serem trabalhadas em sala de aula.

Para dar início ao trabalho, os licenciandos foram recebidos por nós, professores-supervisores do projeto e foram devidamente apresentados aos estudantes do Ensino Médio, aos gestores da escola, explicitando a importância do subprojeto no ambiente escolar, tanto para a unidade escolar que os recebe, quanto para os licenciandos que desenvolvem o trabalho.

A partir da observação realizada pelos pibidianos, foi possível desenvolver as atividades previamente elaboradas em reuniões semanais, considerando os gêneros discursivos, como uma linha condutora e sequencial da proposta e, a partir desta prática houve a possibilidade de interação entre os licenciandos atuando como docentes e os alunos.

Alguns desafios foram enfrentados e superados nesta trajetória. Podemos citar a timidez, o nervosismo, o gerenciamento do tempo no desenvolvimento das atividades, levando em consideração o perfil da sala, problemas com equipamentos (internet, computadores e datashow).

Entretanto, tudo isso só contribui para que o aluno/licenciando experencie a realidade da sala de aula e tenha consciência do trabalho e da importância de se preparar para a prática docente, pois o educador deve contar com o planejamento das suas atividades diárias e também estar preparado para os imprevistos, sem deixar prejuízo no processo ensino-aprendizagem.

As atividades desenvolvidas, como afirmado anteriormente, por se tratar da área de linguagens, estão pautadas no estudo de gêneros discursivos diversos. Para tanto, criou-se um tema central intitulado “O homem, a insatisfação, o poder e as guerras”, com a finalidade de refletir sobre o “ser e estar” do homem no mundo, ou seja, seus feitos, suas conquistas, as destruições provocadas pela ambição humana. Para exemplificar, apresentamos a seguir as atividades desenvolvidas no primeiro semestre de 2023:

Quadro 1 – Atividades desenvolvidas no 1º semestre

Atividades	Objetivos	Procedimentos adotados Etapas
Poema: “O homem; as viagens”, de Carlos Drummond de Andrade	Trabalhar com o gênero “poema” a fim de compreender sua construção composicional, o conteúdo temático e, principalmente, a constituição do estilo individual do autor Carlos Drummond de Andrade, visto que se trata de um gênero da esfera artístico-literária.	<ol style="list-style-type: none"> 1- Apresentação da biografia do autor; 2- Vídeo de animação do poema “O homem; as viagens”; 3- Leitura dramatizada do poema; 4- Atividades sobre o poema.
Gênero entrevista	Trabalhar com o gênero “entrevista” a fim de compreender sua construção composicional, o conteúdo temático e como o estilo é influenciado pelas condições de produção, a saber, os sujeitos da comunicação e o suporte onde está inserido. Produção de entrevistas pelos alunos.	<ol style="list-style-type: none"> 1- Orientações sobre o gênero “entrevista”; 2- Montagem de duplas para leitura da biografia de Marie Curie e redação das perguntas; 3- Correção das perguntas pelos professores; 4- Realização da entrevista (gravação do vídeo – sendo um aluno o entrevistador e o outro a Marie Curie); 5- Retextualização do oral para o escrito e posterior correção das entrevistas; 6- Montagem de uma página no Instagram para inserção das entrevistas escritas
Fotografia	Trabalhar com o gênero “fotografia” a fim de compreender que as imagens também são consideradas textos por veicularem ideologias, fatos, sentidos.	<ol style="list-style-type: none"> 1- Orientações sobre o gênero “fotografia” e seus tipos; 2- Vídeos sobre ângulos e planos na fotografia; 3- Análise de fotografias sobre: 1ª e 2ª Guerras Mundiais e Guerra da Ucrânia; 4- O movimento “Dadaísta”; 5- Criação de fotomontagens; 6- Produção de fotografias sobre a paz utilizando os conhecimentos adquiridos.
Poema “Rosa de Hiroshima”, de Vinícius de Moraes e Gerson Conrad	Trabalhar com o gênero “poema” a fim de compreender sua construção composicional, o conteúdo temático e, principalmente, a constituição do estilo individual dos autores Vinícius de Moraes e Gerson Conrad, visto que se trata de um gênero da esfera artístico-literária.	<ol style="list-style-type: none"> 1- Apresentação da biografia de Vinícius de Moraes; 2- Vídeo do poema musicado; 3- Atividades sobre o poema; 4- Produção textual – redação de artigo jornalístico
O jornal	Iniciar nos estudos sobre gêneros jornalísticos para a compreensão de como é a constituição de uma primeira página de jornal, como as manchetes, leads e fotografias.	<ol style="list-style-type: none"> 1- 1ª página de um jornal; 2- Partes de um jornal; 3- Exemplo de uma primeira página de jornal; 4- Como construir uma manchete? 5- Recordando o presente do indicativo e o imperativo; 6- O lide; 7- Olho jornalístico; 8- Conteúdo editorial.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Como é possível verificar, inicialmente, trabalhamos com o poema “O homem; as viagens”, de Carlos Drummond de Andrade, enfocando os aspectos textuais e discursivos desse texto, assim como, intentamos levar à reflexão de como o homem é um ser insatisfeito, que busca sempre algo novo para contentar-se.

A partir daí, trabalhamos com o gênero fotografia para uma análise do percurso das guerras: das trincheiras (1ª Guerra Mundial) às armas químicas (2ª Guerra Mundial) e aos ataques aéreos em guerras contemporâneas. Especialmente, discutiu-se sobre planos e posições de câmera a fim de entender como se constroem sentidos por meio da linguagem imagética. Também foram produzidas, pelos estudantes, fotomontagens de reproduções de fotos de guerra, numa aproximação com o movimento dadaísta.

A sala interagiu de forma receptiva com a atividade desenvolvida, pois compreendeu a proposta da sequência didática, sendo, desse modo, despertados emoção, interesse e criatividade. Os depoimentos apresentados e as imagens da guerra aproximaram os estudantes ao tema, levando-os a refletirem sobre as consequências das guerras e sobre a ambição humana.

O poema “Rosa de Hiroshima”, de Vinícius de Moraes e Gerson Conrad, foi escolhido por ter como conteúdo temático a bomba atômica lançada em Hiroshima, na época da 2ª Guerra Mundial. Novamente, estudou-se o gênero poema que, como enunciado da esfera artístico-literária, apresenta um estilo que revela escolhas verbais individuais, embora mantenha a estrutura composicional específica desse gênero.

Como introdução aos estudos dos gêneros jornalísticos, foram apresentadas as principais características de uma primeira página de jornal para, posteriormente, serem trabalhados enunciados como notícias, charges, artigos de opinião, entre outros.

Por fim, salientamos que participar como professor-supervisor do PIBID nos proporciona aprendizado, contato com o mundo universitário, através de participação em simpósios e reuniões semanais para preparação das atividades.

Nossa orientação e acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos licenciandos frente à sala de aula nos remete ao reconhecimento de nossa profissão e nosso papel de educador no âmbito social e na formação de novos docentes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os documentos oficiais sobre a formação de professores preconizam a importância da relação teoria e prática, pois compreende-se a docência como um processo pedagógico que, além dos conhecimentos específicos, é necessário haver um trabalho interdisciplinar, de forma coletiva e ética.

Estudiosos da área de Educação também valorizam a articulação entre teoria e prática: Nóvoa (2002), por exemplo, reforça a necessidade de os programas de formação de professores desenvolverem competências que valorizem o

relacionamento entre os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, que saibam organizar o trabalho docente, libertando-se de modelos convencionais de currículos, tempos letivos e espaços, agrupamentos de alunos etc e que possam analisar e analisar-se, ou seja, que a escola seja um espaço de discussão sobre práticas docentes.

Freire evidencia que não existe docência sem discência, em outras palavras, quem ensina aprende e quem aprende também ensina, contrapondo, dessa maneira, à educação bancária que tem como princípio a transmissão de conhecimentos.

Geraldi propõe uma educação aliada à interação, ao processo dialógico, pois o professor não pode ser gerente de aula, precisa se um interlocutor ou intermediador da aprendizagem dos estudantes, fazendo da sala de aula um lugar de produção de sentidos.

A partir dessas perspectivas, a proposta do trabalho com gêneros discursivos a estudantes do Ensino Médio leva em consideração não somente a vivência dos licenciandos no ambiente escolar, como também a aproximação do professor supervisor no espaço da graduação. A experiência docente é de grande valia para a formação dos futuros professores.

Como resultados, verifica-se a importância do programa para todos os envolvidos – para os licenciandos, ao vivenciarem desde o início do curso a realidade escolar em suas diferentes perspectivas – gestão, docência, contato com alunos etc; para os estudantes do ensino básico, ao proporcionar atividades de leitura e escrita de gêneros discursivos diversos; e para o professor supervisor que, em contato com a universidade, tem oportunidades de participar de eventos, de adquirir novos conhecimentos e de refletir sobre sua atuação docente. Reforça-se, enfim, o reconhecimento da importância da profissão do professor como educador, seja em âmbito social, quanto cultural.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2/2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 06 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Texto e linguagem)

NÓVOA, António. Os professores e o novo espaço público da educação. In: _____. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002. p. 9-30.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE 154/2017. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/651-06_delib-154-17-indic-160-17-.pdf. Acesso em 06 jun. 2023.

**CONTEÚDOS E REALIDADES DO ENSINO DE HISTÓRIA EM INÍCIOS DO
FUNDAMENTAL II: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.**

Carolina Porto de Jesus
carolina.jesus@unesp.br

Davi Martins Sassarão
davi.sassarao@unesp.br

Márcia Maria Garcia
marciagar2411@gmail.com

Hilda Maria Gonçalves Silva
hilda.silva@unesp.br

**1. CONHECIMENTOS ACADÊMICOS E REALIDADES ESCOLARES
VIVENCIADAS PELO PIBID.**

A priori, este trabalho tem como objetivo abordar o ensino de história para estudantes dos 6ºs anos do Ensino Fundamental II. Ademais, trata-se da exposição da experiência de atuar em uma sala de aula do sexto ano do ensino fundamental em uma Escola Estadual, situada na cidade de Franca, durante o primeiro semestre de 2023. Teses psicopedagógicas sobre as etapas do desenvolvimento de adolescentes, bem como a influência do meio nesse desenvolvimento, serviram de embasamento teórico para o trabalho. Este relato de experiência apresenta uma reflexão sucinta acerca dos conteúdos ensinados sobre cultura, sociedade e história e das atividades desenvolvidas nos sextos anos e suas aproximações e distanciamentos em relação às características da faixa etária que compõem esse segmento de estudantes. Esta experiência permitiu observar que o ensino de história para tal faixa etária deve primeiramente abordar conceitos básicos de noções de tempo (cronológico, natural e histórico), civilização e cultura, para então introduzir o conteúdo de história de fato, visto que esses conceitos são pouco conhecidos ou totalmente novos para alunos do sexto ano, e também permitiu observar a importância da ludicidade no ensino, pois tal ano é composto de majoritariamente crianças em fase de transição para a adolescência, portanto atividades lúdicas e artísticas ainda são fundamentais para tais alunos assimilarem conhecimento.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, juntamente com a Residência Pedagógica, continuam sendo os principais programas governamentais de inserção de estudantes de licenciatura nas realidades escolares. Como alunos de um curso de bacharelado e licenciatura em História, de uma universidade pública paulista, fomos selecionados como bolsistas do PIBID para trabalhar em uma escola de educação básica estadual, no interior paulista, e como toda escola da rede estadual, possui suas limitações, mas também suas qualidades. Em sua infraestrutura, possui o mínimo para o ensino da educação básica: salas o suficiente para comportar todos os estudantes com turmas separadas em três períodos diferentes (matutino, vespertino e noturno), possui uma quadra poliesportiva, sala de informática, refeitório (servindo merenda nos

intervalos) e sala dos professores. O corpo docente é formado em sua maioria por professores com vários anos de experiência, principalmente na rede pública, há também professores especialistas em alunos de inclusão e professores de tecnologia (PROATECs), além de cuidadoras que auxiliam os alunos de inclusão.

Como fomos alocados para o período vespertino, horário das aulas das turmas dos sextos e sétimos anos, a professora supervisora nos designou para auxiliar nas aulas da turma 6^oC. Desde os primeiros dias de aula era perceptível o desafio que é ensinar história para crianças que ainda não haviam tido contato com muitos conceitos fundamentais para a formulação do conhecimento histórico, além de pelo menos nos primeiros meses elas passarem por um período de adaptação ao sistema de ensino baseado na divisão por disciplinas, pois ainda estão bastante acostumadas a conviver com apenas um professor polivalente o ano letivo inteiro e estudar muito mais com atividades (principalmente lúdicas) do que com aulas expositivas.

Ademais, em se tratando da rede pública de ensino, os estudantes, ao ingressarem nessa etapa de ensino, mudam de esfera administrativa, uma vez que o ensino dos anos iniciais (Fundamental I) é de responsabilidade municipal enquanto os anos finais (Fundamental II) e o Ensino Médio são de responsabilidade estadual. Desse modo, os estudantes devem migrar das escolas municipais para uma escola estadual, portanto precisam construir, muitas vezes do zero, um novo círculo social e se acostumarem com o novo ambiente escolar.

Por conta das atividades com estudantes do PIBID terem se iniciado três semanas após o início das aulas, não conseguimos observar como se deu o processo de socialização inicial dos estudantes, nem se a escola deu o amparo necessário para que esse processo ocorresse.

No que diz respeito ao processo de aprendizagem das novas disciplinas, especialmente da disciplina de história, foi possível notar a lenta assimilação dos conceitos básicos que são essenciais para a disciplina em questão: praticamente todo o primeiro bimestre foi usado para que os alunos aprendessem sobre noções de tempo, formação de datas e calendários, as diferentes fontes históricas e o processo de formação de culturas e civilizações, conceitos esses presentes e muito bem explicados no material didático disponibilizado pelo Estado.

A professora supervisora, com anos de experiência ensinando alunos de tal faixa etária, sabe muito bem transmitir o conteúdo do material didático aos alunos com uma linguagem que eles entendam, mas nós acadêmicos novatos na docência, tivemos que nos despir da erudição que acostumamos a ter na graduação para poder transmitir conhecimentos que para nós possam parecer banais, mas para crianças entre dez a doze anos são conceitos totalmente novos, por isso é preciso traduzir numa linguagem que possa condizer com o estágio de desenvolvimento atual dos estudantes (especialmente aos estudantes de inclusão, que possuem ritmos diferentes de aprendizado e não estamos habituados a respeitar esses ritmos).

Nessa perspectiva, o maior desafio do professor na prática é traduzir o conteúdo do livro didático para uma linguagem que os estudantes entendam e se interessem. A forma como esse recurso didático é construído se modificou significativamente nos últimos anos e é possível observar no material atual, um

esforço de aproximação com o universo do estudante, usaremos como base o “Currículo em Ação”, material disponibilizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: além de iniciar com os conceitos básicos do conhecimento histórico, também trabalha com diferentes narrativas e construções da história, um exemplo é o capítulo que aborda os calendários: são apresentados calendários de diferentes civilizações como o chinês, o muçulmano e o japonês, e diz explicitamente que o calendário que se usa na sociedade que o aluno está inserido é o calendário gregoriano, que se inicia com o nascimento de Jesus.

Abordar a história como ela é concebida, através de diferentes narrativas feitas por diversas culturas faz com que o aluno esteja familiarizado com as verdades relativas do conhecimento histórico, como defende o historiador Jörn Rüsen: “evitar por princípio argumentações monocausais e insistir no fato de que a interpretação histórica está aberta por princípio às argumentações multicausais. Assim, deve apresentar o conhecimento histórico de forma argumentativa e evitar qualquer aparência de uma certeza dogmática” (RÜSEN, 2010, p. 123).

Além disso, o “Currículo em Ação” apresenta o conteúdo estudado sob diferentes formas midiáticas que condizem com o avanço tecnológico dos últimos anos, como o uso de hiperlinks para a apresentação de vídeos ou a utilização de QR codes que direcionam para a audição de uma música, facilitando a assimilação do conteúdo e a prática dos exercícios pelos alunos.

Porém, ainda há um grande entrave que dificulta o trabalho do professor: a vinculação do currículo em ação com as avaliações de rendimento escolar. Em nossa experiência nesta escola estadual, percebemos que os professores estão completamente presos às competências e conteúdo que são exigidos principalmente na Prova Paulista, que ocorre bimestralmente. Por isso, apesar do conteúdo ser mais amplamente trabalhado no material didático, os prazos para ensiná-lo a fim de que os alunos estejam preparados para realizar a PP são curtíssimos, fazendo com que os professores tenham que selecionar os assuntos e competências mais exigidos na Prova e descartando outros que, didaticamente falando, são tão importantes quanto.

2. ESTRUTURAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E AMBIENTAÇÃO DAS TURMAS DE 6ºS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II.

A sala de aula do sexto ano é um ambiente com estudantes em fase de transição da infância para adolescência e que apresenta desafios, novidades e curiosidades entre os alunos e professores. Essa transição marca também o avanço escolar dos estudantes que saltam do Ensino Fundamental I, que apresenta um ambiente mais infantil, lúdico e, em certa medida, protetor, para o Fundamental II que marca um tom mais disciplinar e regrado em relação aos componentes escolares, as condutas para se viver em sociedade, como também a formação de responsabilidade pessoal e com a escola.

Uma das novidades é o estudo de história como uma disciplina em que há um professor especialista para matéria e que apresenta aos discentes a relação entre os estudos sociais, históricos, culturais e temporais através de um novo conteúdo didático de história, que supostamente, é adequado para a faixa etária dos

alunos do sexto ano (10-12 anos). Arelado a isso, o aluno ingressado na série/ano destacada terá conhecimento sobre culturas e sociedades do passado que tiveram grande importância para a formação do Homem Contemporâneo, bem como a construção da noção de tempo e espaço na sociedade humana. Portanto, estagiar em uma sala de sexto ano é um constante aprendizado em como solucionar os desafios propostos pelos alunos que estão em transição comportamental, hormonal e cognitiva.

Ensinar o conteúdo histórico para os estudantes que irão ter contato de maneira aprofundada sobre história pela primeira vez também é um desafio para o professor que terá que solucionar com atividades didáticas as indagações e dúvidas sobre tempo e história dos seus discentes. Dessa maneira, a sala de aula dos 6ºs anos é um ambiente misto em que ainda há resquícios do comportamento infantil, juntamente com a novas responsabilidades, curiosidades e novidades que surgem com a adolescência que refletem no comportamento dos estudantes.

Como dito anteriormente, o sexto ano é o primeiro contato do estudante, de maneira aprofundada, com a disciplina de história e com isso o conteúdo proposto pelo estado de São Paulo se inicia com a construção da noção de tempo, no qual se estuda a contagem dos séculos e os diferentes calendários que existiram desde o mundo antigo até o atual.

Em seguida, o conteúdo trata sobre o ofício do historiador, como a profissão trabalha e constrói a história que eles irão estudar ao longo do Ensino Fundamental II e para isso, o Currículo em Ação traz atividades sobre as diferentes fontes históricas que auxiliam no desenvolvimento das historiografias. Como exemplo, durante o período de estágio com o PIBID no primeiro semestre deste ano, pode ser observado que a professora citou aos alunos que a certidão de nascimento e a fotografia são fontes históricas e na semana seguinte pediu para que os alunos levassem uma cópia para que todos pudessem analisar em sala de aula o documento e a foto atrelado à disciplina. Esse exemplo de atividade é uma maneira simples que auxilia o estudante a fixar o conteúdo, bem como enxergar que a matéria de história estudada na escola tem relação com a vida externa e o cotidiano do discente e que gerou repercussão participativa e positiva dentro da sala de aula.

A discussão sobre as fontes históricas também adentrou documentos, pinturas, cantos e rituais dos negros no Brasil Colonial que resultou em trocas ricas entre estudantes, estagiários e professor. Os estudantes participaram avidamente com pré-requisitos sobre a questão atual e histórica do negro no Brasil.

Após a apresentação das bases sobre a disciplina de história, seguiu-se com a pré-história e seus períodos (paleolítico, neolítico e idade dos metais) para então seguir com a História Antiga que tratou sobre a cultura e formação dos Povos Egípcios, os povos Pré-Colombianos, os Indígenas Brasileiros e a sociedade da Mesopotâmia e seus importantes feitos para a história da humanidade.

Em geral, os alunos do sexto ano C desta escola estadual se mostraram interessados pelos assuntos históricos, porém nota-se maior interesse pelas aulas em que são feitas atividades do que pelas aulas expositivas, bem como, é perceptível que apenas metade dos estudantes fazem as tarefas e atividades para casa, além da média entre 3 a 5 alunos que faltam nos dias em que a professora

passava avaliação, como também se dispersam rapidamente com os colegas e situações externas à sala de aula.

Em relação aos estagiários e à professora, há respeito nas conversas paralelas entre as pausas de atividades e aula expositiva. O ambiente escolar para os estudantes do sexto ano é aparentemente agradável em que se percebe que grande parte compõe de grupos de amigos, há respeito étnico, social e cultural por parte dos estudantes em relação aos colegas, professores e estagiários.

Assim, o sexto ano carrega consigo grandes desafios que podem ser superados através de diálogos, discussões e atividades didáticas que auxiliam o adolescente em formação a compreender as indagações e dificuldades que surgem nessa faixa etária. Portanto, a escola tem o dever de acolher e compreender os alunos sempre que possível, sanando suas dúvidas, fornecendo auxílio psicológico e acolhedor, bem como ambiente agradável para edificação da relação entre discentes, docentes e estagiários.

Em análise, o sexto ano fornece um ambiente agradável e acolhedor ao estagiário mesmo com as transformações que tomam os discentes da idade indicada para a série. Os estudantes dos sextos anos mostram-se, na maioria das vezes, interessados pelos assuntos e discussões propostos pelo conteúdo de história que, de modo geral, está adequado à faixa-etária. A professora exerce seu ofício demonstrando preparo, experiência e competência, o que possibilita gerar melhores resultados entre os estudantes. Logo, o sexto ano do, é uma série de inicialização ao estudo aprofundado da história, bem como, é atrelado a formação das responsabilidades dos estudantes com a vida pessoal e escolar e a transição das fases da infância para a adolescência.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES ACERCA DA TURMA 6º ANO C FEITA PELOS ESTAGIÁRIOS.

A partir das análises feitas sobre o material didático, assimilação de conteúdo e o ambiente da sala de aula ao longo do primeiro semestre de 2023 com a turma do 6°C na escola estadual, objeto deste relato, percebe-se dificuldades e facilidades dos estudantes em relação ao ensino de história e ao vínculo com o professor e os estagiários. Como atentado anteriormente, o sexto ano ainda expressa maior interesse pelo conteúdo proposto, com novos conceitos históricos e novidades acerca do assunto que não foram vistos anteriormente. Atrelado a isso, mesmo com o expressivo interesse por parte dos estudantes do sexto ano, é perceptível a dificuldade de adaptação ao novo sistema de ensino que eles foram inseridos, o Ensino Fundamental II. No nível anterior, os discentes contavam com maior auxílio por parte dos professores, coordenação e direção em relação à organização dos recursos didáticos e conteúdos; dos horários de aulas e das datas importantes como a entrega de atividades e provas. Auxílio esse que se perde no sexto ano, com o acréscimo da divisão de professores por disciplina. Presume-se que os pré-adolescentes já tenham o pré-requisito sobre organização e responsabilidade, o que não é o caso. Em contrapartida, os estudantes desta série se perdem nas datas de entregas de atividades, não anotam o conteúdo que cairá na prova, bem como não há organização nos cadernos. Portanto, os sextos anos necessitam de uma base organizacional em relação às obrigações escolares que

precisam de planejamento para ocorrer; uma alternativa poderia ser a elaboração de projetos pela coordenação pedagógica atrelado aos estagiários, que no futuro poderia resultar em maior desempenho nas matérias e facilitação do trabalho do professor.

O ambiente escolar e o conteúdo didático são recheados de descobertas, novidades e curiosidades que podem agregar a vida externa dos estudantes, mas se não puderem ser bem trabalhados podem gerar muita confusão e dificuldade. O conteúdo de ensino de história proposto pelo estado de São Paulo, fornece curiosidades acerca do cotidiano do passado que podem implicar positivamente o interesse do estudante pela disciplina ao relacionar o antigo com o novo, mas está apresentado de forma muito aligeirada, para atender aos conteúdos da Prova Paulista, tratados como mais relevantes pelo currículo e pela escola.

Na experiência como estagiários no programa de bolsas PIBID, nota-se que a professora de História, conciliou muito bem a assimilação do conteúdo escolar histórico do passado com o cotidiano presente do estudante, como foi exemplo na aula sobre a sociedade no Antigo Egito e suas tecnologias acerca da agricultura e irrigação que pode assimilar com as técnicas agrícolas atuais. Em grande parte das aulas, houve muitas relações entre passado e presente, o que implicou na aproximação dos estudantes com a disciplina de história que tornou as aulas muito mais interessantes e benéficas para o aprendizado histórico.

Por outro lado, o tempo do professor para ministrar aulas que rendam interesse e aprendizado para os alunos é muito curto. A reclamação dos docentes em relação ao tempo de aula é constante, muitas vezes não é possível terminar o conteúdo passado em uma única aula e é preciso estender para a próxima, como também não há possibilidade de trazer curiosidades históricas que agregam na aprendizagem do estudante ou então atividades lúdicas que complementam no entendimento da matéria. Somado a isso, os professores ficam reféns de passar o conteúdo de forma rápida ao longo do trimestre para que os estudantes tenham material suficiente para serem avaliados pela Prova Paulista, o que implica em uma qualidade precarizada do ensino da disciplina de História. José Carlos Libâneo, em seu artigo “Políticas Educacionais no Brasil: Desfiguramento da Escola e do Conhecimento Escolar” alerta aos perigos de avaliar o desempenho escolar através de uma abordagem mercadológica, numa tentativa de mensurar supostos rendimentos e níveis de produtividade com o pretexto de usar a educação para “aliviar a pobreza”, mas o que se encontra na prática é o acirramento das contradições socioeconômicas pois o aprendizado efetivo é trocado por uma busca incessante por resultados.

Ficando a educação escolar restrita a objetivos de solução de problemas sociais e econômicos e a critérios do mercado, compromete-se seu papel em relação a suas finalidades prioritárias de ensinar conteúdos e promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos. (LIBÂNEO, p.11, 2016)

Ademais, as atividades didáticas atreladas ao conteúdo passado acabam ficando de lado, o que é nocivo, pois é nítida a diferença de atenção dos

alunos em uma aula que é passada atividade em comparação as aulas expositivas, nas quais os estudantes são mais dispersos. Dessa maneira, há muitos pontos dentro do ambiente escolar das turmas de 6º ano que precisam ser atentamente reparados pelos setores de coordenação e direção da escola para que o professor e os estagiários consigam trabalhar de forma qualificada com seus estudantes.

Com base nas experiências didático-pedagógicas dentro da escola estadual, objeto deste relato, na sala do 6º ano C, a dificuldade mais notável entre os estudantes é a percepção da noção de tempo. Grande parte dos discentes se encontram em constante dificuldade ao analisar os séculos e as cronologias propostas pela disciplina de História e não conseguem relacioná-las entre si.

Como dito neste artigo, o conteúdo do sexto ano se inicia com a contagem de séculos e os diferentes calendários que já existiram ao longo da história, porém o assunto foi tratado de forma breve e básica que não gerou bons resultados para o entendimento do que é o tempo na história e a diferenciação dos tempos cronológicos, histórico e natural dentro da disciplina, pelos estudantes.

Muito provavelmente, dentre as principais causas desse problema estão: o tempo curto para a apresentação do conteúdo expresso no Currículo em Ação e a própria composição aligeirada do conteúdo, que deixou de lado o entendimento do tempo curto, do tempo próximo do estudante e adentrou rapidamente nos conceitos de calendários e séculos.

Com isso, os estudantes correm o risco de apresentar constante dificuldade na disciplina ao longo dos anos escolares, pois a noção de tempo é a questão fundamental para a compreensão do ensino de história. Assim, o sexto ano que se inicia os estudos sobre história, deveria ter um material mais extenso e aprofundado sobre o conteúdo histórico-temporal para melhor compreensão e percepção dos alunos nos tempos históricos, cronológicos e naturais. Dessa maneira, é notável a dificuldade geral, interna e externamente do ambiente escolar, a percepção e noção do que é o tempo na história. Com isso, os docentes e estagiários devem exercer o papel de serem os mentores e orientadores para aprofundar esse assunto, em especial, nos sextos anos com o objetivo de aprimorar os estudos de história.

Em geral, para ela (a criança) tempo é o que demora a passar, é uma coisa que não para, é o que falta para as férias ou para seu aniversário, por exemplo. O passado é mais vago, sendo necessário trabalhar sua ligação com o presente, bem como desenvolver atividades para a aprendizagem de certas dimensões como duração, velocidade, sequência e medida do tempo. (SAMPAIO, MARIN, 2009, p. 27)

Em resumo, o sexto ano apresenta grandes dificuldades relacionadas à organização e responsabilidade escolar, bem como dispersão nas aulas expositivas que são breves, não possibilitando o desenvolvimento de atividades lúdico-pedagógicas que instigam os estudantes a darem a devida atenção às aulas. O material didático proposto pelo Estado de São Paulo mostra-se relativamente eficiente nos exercícios de fixação da matéria e traz conteúdos que agregam na formação histórica do aluno, além disso, parte dos assuntos tratados possibilitam a

assimilação dos assuntos do passado histórico com o cotidiano presente dos pré-adolescentes. Logo, os professores que lecionam no sexto ano e seus estagiários encontram muitos desafios dentro da sala de aula, mas, também, possibilidades no desenvolvimento do ensino da disciplina de História.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Em síntese, a análise feita por nós estagiários, inscritos no programa de bolsas PIBID fornecido através da intermediação do governo do estado de São Paulo e a Universidade Estadual Paulista - Unesp, possibilitou estudos, experiências e aprendizados político-pedagógicos na pública estadual de São Paulo, o interior do noroeste paulista, na sala de aula da turma 6º ano C ao longo do primeiro semestre de 2023.

Além disso, nesta primeira fase do estágio houve grandes descobertas e desafios por nossa parte em compreender as transformações que cercam os pré-adolescentes. A transição da infância para a adolescência influencia o comportamento dos estudantes dentro da sala de aula e conseqüentemente, na disciplina de História.

Ademais, a professora supervisora mostrou experiência em lidar com essa faixa etária em relação ao conteúdo e ao ensino de História, aproximando sempre que possível o passado histórico e seus grandes feitos para a humanidade com o atual cotidiano dos discentes. Como também, sempre esteve aberta a novas sugestões feitas pelos estagiários acerca de atividades lúdico-pedagógicas para a fixação do conteúdo proposto pela apostila do estado de São Paulo.

Atrelado a isso, os assuntos propostos pelas apostilas e o Currículo em Ação fornecem atividades que auxiliam, mesmo que de modo limitado, a compreensão da disciplina de história e com a competência e experiência da professora supervisora, acabam gerando discussões sociológicas, étnicas e culturais entre os alunos.

Na percepção como estagiários presentes no dia a dia escolar dentro da sala de aula do 6ºano C, é notável a dispersão dos alunos perante as aulas expositivas e a dificuldade de organização em relação às entregas de atividades e avaliações ao longo do trimestre. Ademais, os docentes ministram suas aulas em tempos breves e acabam perdendo tempo com a execução de chamada e ficam assim impedidos de garantir aos alunos curiosidades e atividades que poderiam complementar positivamente a disciplina de História.

Em conclusão, o período de estágio feito ao longo dos seis primeiros meses do ano de 2023 nos trouxe grandes aprendizados acerca do funcionamento e vivência prática da escola pública e seu cotidiano em relação às obrigações do Estado, como exemplo a Prova Paulista e buscar soluções saudáveis, acolhedoras e compreensíveis para as constantes transformações existentes na pré-adolescência. Assim, o programa de bolsas PIBID, tem possibilitado uma rica experiência nos meios didáticos e pedagógicos atrelados aos estudos na Licenciatura em História, além de nos preparar melhor para os grandes desafios e novidades que nos cercam no futuro como docentes nas salas de aula da Educação Básica.

REFERÊNCIAS:

RÜSEN, Jörn. Studies in metahistory. Trad. Marcio E. Gonçalves. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. MARIN, Alda Junqueira. CURRÍCULO: TEMPOS E ESPAÇOS. In Currículo: conhecimento e cultura. Secretaria de Educação a Distância - Ministério da Educação. Abril/2009.

LIBÂNEO. José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. In Cadernos de Pesquisa v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016.

UM PANORAMA HISTÓRICO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): o papel na formação docente

Matheus do Nascimento de Paula
matheus.n.paula@unesp.br
Ryan Gabriel Ferreira da Silva
ryan.gabriel@unesp.br
Hilda Maria Gonçalves Silva
hilda.silva@unesp.br

1 INTRODUÇÃO:

Desde sua criação em 2007, o programa tem desempenhado um papel fundamental na formação de educadores, oferecendo aos estudantes de licenciatura a oportunidade de vivenciar a prática docente desde os estágios iniciais de sua graduação, proporcionando uma visão mais ampla e aprofundada do ambiente escolar brasileiro. Os autores desta pesquisa, estão situados no programa desde 2022, vivenciando experiências em uma escola pública de educação básica proveniente do município de Franca, no interior de São Paulo. O trabalho que seguirá, visa explicitar a importância de se reconhecer o panorama histórico do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) enquanto uma política pública, uma vez este estudo permite contextualizar a origem e os objetivos iniciais do programa, avaliar seus impactos ao longo do tempo, e embasar tomadas de decisões para melhorias futuras. Além disso, conhecer o panorama histórico do PIBID, contribui para a transparência e prestação de contas das ações governamentais na área da educação, possibilitando um planejamento mais eficiente e alinhado com as necessidades educacionais. Este estudo assume a forma de uma pesquisa baseada em análise documental, explorando predominantemente as regulamentações relacionadas à criação e execução de políticas públicas na área da educação, além dos editais fornecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), dando ênfase para a rica interpretação de autores que se debruçam sobre os temas relativos à avaliação educacional e formação de professores. Dito isto, este trabalho visa enriquecer a gestão de políticas públicas, propondo o aprimoramento constante do sistema educacional brasileiro. Além de que nesse artigo foi utilizado pensamentos de grandes escritores para a formação de um pesquisador e historiador.

A análise realizada neste artigo vai de encontro com pensadores e com as descrições deles como os valores que há de analisar um fonte e seus procedimentos metodológicos, utilizando de fato trechos de suas obras para denotar tal pensamento, um deles é o Le Goff e seu ideal sobre o procedimento com documentos históricos:

[...] a história é o que transforma os documentos em monumentos e que, onde dantes se decifravam traços deixados pelos homens, onde dantes se tentava reconhecer o negativo do que eles tinham sido, apresenta agora uma massa de elementos que é preciso isolar, reagrupar, tornar pertinente, colocar em redação, constituir em um conjunto (LE GOFF, 1996, p. 546).

2 PROBLEMAS ESTRUTURAIS: A ESCASSEZ DE PROFESSORES NO ENSINO MÉDIO

Para se entender a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, é necessário compreender o contexto de investimento nas políticas de formação docente no Brasil na década de 1990, onde organismos internacionais como a OCDE, o Banco Mundial, a UNESCO e o UNICEF propuseram uma reformulação das estratégias de promoção da capacitação dos professores devido às demandas do sistema capitalista que se inseriu na economia internacional.

o país, por meio de sucessivas gestões e em seus três níveis de governo, procurou aumentar os anos de escolaridade da população, investir na infraestrutura, orientar os currículos da educação básica, ampliar as oportunidades na educação superior, formar os docentes por diversos meios, deslocar a formação dos professores da educação básica do nível médio para o nível superior, desenvolver os programas de formação continuada, melhorar os livros didáticos e a sua distribuição, entre tantas outras ações políticas. (Gatti, 2011, p. 27).

Dessa forma, este trabalho inicia o estudo do panorama histórico das políticas de formação docente no Brasil a partir da criação da LDB em 1996. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) pelo Congresso Nacional constitui um marco de significativa importância para a reforma do sistema educacional, já que representa uma iniciativa de ampla abrangência destinada à reforma e modernização do sistema educacional no Brasil, tendo como um dos objetivos primordiais a resposta à crise de escassez de professores que então afligia o sistema. A LDB estabeleceu as diretrizes, princípios e normas que orientam a organização e o funcionamento da educação no país, demonstrando a necessidade da época de sua promulgação de repensar o papel do Estado Brasileiro na formulação de políticas educacionais.

A Lei nº 10.172, promulgada em 9 de janeiro de 2001, aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2001 a 2010 no Brasil. Essa legislação estabeleceu metas e diretrizes para o desenvolvimento e aprimoramento da educação no país ao longo dessa década, buscando promover melhorias em diversos aspectos do sistema educacional. Alguns dos desafios e metas apresentados na lei, remetem a suprir a carência de professores para atuação na educação básica, sendo este ponto amplamente discutido no relatório "Escassez de Professores no Ensino Médio: Propostas Estruturais e Emergenciais", proposto pelo Conselho Nacional de Educação. O documento citado, anuncia as consultas feitas em 2007 às associações e aos sindicatos do campo educacional, desde a Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação ANFOPE até o Fórum de Pró-Reitores de Graduação FORGRAD sobre a falta de professores qualificados em algumas áreas do conhecimento.

A relação entre o relatório e a consolidação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é notável. O PIBID emerge como uma das propostas concretas que se alinham com a abordagem sugerida no relatório do CNE. Ao incentivar a participação de estudantes universitários, na prática, docente desde os estágios iniciais de formação, o PIBID não apenas aborda a necessidade iminente de professores, mas também atende à recomendação do relatório de

proporcionar uma formação pedagógica sólida e um acompanhamento efetivo aos futuros educadores. Além disso, o documento disponibilizado pelo Conselho Nacional de Educação, reconhece a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB) – antes denominado: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)– como um passo importante para o aumento de investimentos na educação, garantindo que 60% dos recursos, a partir do ano da promulgação da lei, seria aplicado na remuneração dos profissionais da educação (Ruiz, 2007, p.8). Bernadette Gatti (2011), descreve a importância destes fundos para o contexto de implementação de políticas docentes no Brasil, demonstrando em seu texto que estes recursos financeiros, desempenharam um papel fundamental no estabelecimento de condições institucionais essenciais para a formulação de políticas mais justas e igualitárias em prol da valorização dos professores, ao fortalecer o fornecimento de recursos necessários para a realização dessas políticas e contribuir para a estruturação do ambiente político imprescindível nas redes de ensino. (Gatti 2011, p.33-34)

Dessa forma, os documentos supracitados, juntamente às leis de incentivo à formação de professores, convergem em sua preocupação compartilhada em solucionar a escassez de professores, propondo estratégias fundamentais para fortalecer a base educacional do país. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência nasce não só como uma introdução à docência, mas principalmente como uma opção de melhoria do sistema educacional brasileiro, uma vez que se integra às políticas de Estados que seguiram ao final do século XX sob as demandas do sistema capitalista inserido na sociedade brasileira. Para se entender a trajetória do programa, este trabalho traz, no capítulo que segue, uma análise dos primeiros passos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) bem como dos editais fornecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

2.1 Os Primeiros Passos do PIBID

O PIBID, só se tornou um programa em plano nacional, a partir da Portaria 38/2007, uma vez que neste momento o projeto começou a avançar e estabelecer suas raízes em todo o Brasil. Faz-se imprescindível compreender que um certo homem fora de suma importância para esse plano dar certo – “Professor Dr. Jorge Almeida Guimarães na sua vigência como presidente da CAPES” (DOMINSCHER; STENTZLER, 2019, p.274). No começo, apenas se tinha o objetivo de auxiliar a formação inicial dos docentes nas áreas da ciência da natureza e Matemática, Física, Química, Biologia e Matemática. Nos anos finais do ensino fundamental, o foco foi voltado para as áreas de Ciências e Matemática.” (DOMINSCHER; STENTZLER, 2019, p. 275). No entanto, com o desenvolvimento do PIBID outras matérias acabaram se relacionando, chegando a ir de História até Matemática. Destarte a isso, conseguimos notar que o PIBID teve grandes conquistas e acabou progredindo como um programa para o incentivo aos professores em desenvolvimento, isso porque em cada ano e edital que se passou o incentivo foi sendo fortificado e se tornou presente em matérias que antes não estavam no começo do projeto. Concluímos, portanto, é nítido o sucesso do

programa, entretanto, se faz extremamente importante ampliá-lo cada vez mais e solidificá-lo.

Em suma, a Portaria 38/2007 estabeleceu a promulgação do Programa em âmbito nacional, sendo sua estrutura delineada por meio de disposições regulamentares específicas. Estas disposições não apenas definiram os elementos constitutivos do referido Programa, mas também delinearão os recursos alocados para garantir sua contínua operacionalidade. Conseqüentemente, a provisão de recursos financeiros destinados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi atribuída à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O arcabouço convencional estabelecido entre a CAPES e as distintas esferas da educação pública - municipal, estadual e federal - serviu como instrumento para viabilizar a cooperação em prol do Programa. As bolsas de estudo, essenciais para a consecução dos objetivos do PIBID, foram disponibilizadas mediante a aprovação criteriosa de um plano de trabalho, primordialmente analisado e aprovado pela comissão designada para tal finalidade. De acordo com Dominschek e Stentzler (2019, p. 275-276) “Nesse mesmo período, em relação a 2009, houve a substituição das portarias pelo Decreto 7.219/2010, devida a preocupação do Ministério da Educação em relação do fortalecimento do programa” Mostra uma busca pela preservação e promoção do programa e sua continuidade, emergindo claramente a imprescindibilidade de transformá-lo em uma política pública voltada à formação integral dos docentes. Isso implica uma mudança paradigmática em relação à formação fragmentada, desprovida de uma imersão completa no âmbito da perspectiva profissionalizante. Tal transformação reside na inelutável necessidade de cultivar a práxis pedagógica como alicerce fundamental para alicerçar o desenvolvimento do educador em formação, ao longo de sua trajetória de capacitação.

2.2 Panorama Histórico dos Editais do PIBID

A partir da apresentação do PIBID pelo MEC, fornecida pelo portal do ministério na internet, observa-se que o objetivo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência visa uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. Tal ponto, conflui para um maior aperfeiçoamento da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, que saem da graduação com as experiências atuando na rede pública de educação básica. Fazendo com que o programa se torne uma ponte de extrema importância para a formação dos alunos de licenciatura, pois mostra a realidade de como é uma verdadeira sala de aula e uma escola, fator que acaba beneficiando todos envolvidos no processo, afinal “contribuindo dessa forma para uma formação mais consistente”. Assim, o PIBID possibilita “o diálogo e a interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores geram um movimento dinâmico e virtuoso de formação recíproca e crescimento contínuo.” (CAPES, 2012)” Através dos editais do PIBID, é possível enxergar que em seu começo, o programa teve um aumento expansivo do número de bolsistas, que com o decorrer do tempo foi sendo diminuído e mais recentemente está voltando com força, pois se analisarmos os editais veremos que o PIBID chegou a ter 75 mil bolsistas num único edital, utilizando o Capes (2012), o edital 061/2013 do Pibid e editais seguintes do PIBID, foi montada esse panorama acerca das bolsas, no Edital MEC/CAPES/FNDE

2007 junto ao Edital CAPES 2/2009, ambos somados deram 3.088 bolsistas, no Edital 2010 e Edital 2010 diversidade chegaram a 26.918 bolsistas, no Edital 2011 e Edital 2012 chegou-se a 49.321, no Edital 2013 e Edital 2013 diversidade chegou-se a 75.000 bolsistas sendo um marco histórico na história do PIBID, pois nenhum edital chegou-se a essa quantia de bolsas, o Edital CAPES nº 7/2018 teve 45 mil bolsistas, o Edital CAPES nº 2/2020 teve 30.096 bolsistas e no programa mais recente Edital nº 23/2022 foi descrito que seria distribuído até 30.840 bolsas, o maior diferencial deste Edital recente é o reajuste do valor das bolsas.

Através, dos textos acima e dos dados fornecidos pelo relatório do CAPES, se tornou nítido a variação do programa, que em seu início teve um grande fortalecimento e teve um aumento exponencial de bolsas pelo Brasil inteiro, mostrando que o programa estava crescendo e se fortalecendo, mas com o passar do tempo o PIBID, acabou tendo uma queda gigante de bolsas e ficou por mais de 4 anos sem um novo edital, mostrando-se que depois do começo glorioso acabou tendo uma queda durante um período, mas que acabou conseguindo se levantar, pois atualmente se fortaleceu novamente, conseguimos ver isso principalmente através do aumento do valor que vem nas bolsas, que nunca tinha sido ampliado e nesse último edital acabou sendo aumentado.

O PIBID, acabou servindo como uma articulação entre a teoria acadêmica e a prática pedagógica, que é um pilar crucial no desenvolvimento de educadores. A imersão ativa dos acadêmicos no ambiente escolar real, promovida pelo PIBID, transcende a mera observação passiva, proporcionando uma vivência direta e enriquecedora no contexto educativo. Essa vivência estimula a formação de um profissional que compreende as nuances e desafios inerentes à sala de aula, preparando-o de maneira mais eficaz para enfrentar as complexidades do ensino.

3. AS DUAS FASES DO PIBID

Nesse item, será utilizado uma descrição analítica dos editais lançados para demonstrar as três fases de importância no começo do PIBID, mostrando seu início e como ele se consolidou, e para conseguirmos demonstrar essas fases da história do PIBID, será utilizado editais da própria CAPES.

3.1 Fase Inicial do PIBID

Essa fase abrange os seguintes editais: (i) Capes nº 1/2007; (ii) Capes nº 002/2009 e (iii) Capes nº 018/2010.

O Edital Pibid nº 1/2007 foi divulgado em 12 de dezembro de 2007 pela Capes. Embora oficialmente lançado neste ano, o programa efetivamente iniciou em 2009. O enfoque deste edital voltou-se para as instituições federais de ensino superior e centros federais de educação tecnológica. O edital priorizou abrangeu projetos de formação de professores para o ensino médio, com ênfase nas áreas de matemática, física, química e biologia, uma vez que a carência de docentes nessas

disciplinas era notável.

O Edital Pibid nº 002/2009, divulgado pela Capes em 25 de setembro de 2009, teve como público-alvo as Instituições de Educação Superior Federais e Estaduais. Este edital direcionou sua ênfase para projetos destinados ao ensino médio, abrangendo as áreas de física, química, filosofia, sociologia, matemática, biologia e letras-português.

O Edital nº 018/2010/Capes do Pibid, lançado em 13 de setembro de 2010, direcionou-se a Instituições de Educação Superior - Federais e Estaduais, bem como a instituições públicas, municipais, centros universitários e comunitários. A prioridade dos projetos recaiu sobre as áreas das ciências exatas, especificamente em Física, Química e Matemática. Outro ponto a se destacar é a evolução da previsão orçamentária que ocorreu, no edital do PIBID nº 1/2007 para o edital do PIBID nº 002/2009, onde no edital do PIBID nº 1/2007, a previsão orçamentária foi de R\$ 39.000.000,00 enquanto no edital do PIBID nº 002/2009, foi de R\$ 224.551.600,00, mostrando que no primeiro edital o orçamento era baixo e acabou tendo um crescimento de um edital para o outro

3.2 Fase de Consolidação do PIBID

O edital de número 001/2011 da Capes foi promulgado em 03 de janeiro de 2011, com uma alocação orçamentária de 160.000.000,00 (cento e sessenta milhões de reais). Somente instituições públicas de Ensino Superior estavam habilitadas a participar do processo seletivo deste edital. Em relação ao financiamento dos projetos do PIBID, foi estabelecido um teto máximo de R\$2.000.000,00 (dois milhões de reais) por projeto.

O edital de número 061/2013, lançado pela Capes em 02 de agosto de 2013, teve como objetivo principal a concessão de um total de 72.000 bolsas. Deste montante, 10.000 bolsas foram destinadas para alunos de licenciatura do Programa Universidade para Todos (ProUni), juntamente com os professores envolvidos na orientação e supervisão desses alunos. O prazo para a execução dos projetos aprovados por meio deste edital estabeleceu um limite de até 48 meses. No que diz respeito aos coordenadores de área, uma bolsa foi disponibilizada para cada conjunto de 20 bolsistas de iniciação à docência.

Em relação aos professores supervisores, uma bolsa foi atribuída para um mínimo de 5 e um máximo de 10 bolsistas de iniciação à docência. Este edital englobou um total de 29 áreas de licenciatura respaldadas pelo PIBID. Através da análise desses editais, é notório como o crescimento do PIBID e como ele já estava abrangendo uma maior quantidade de licenciaturas, diferente de seu início que apenas focava nas matérias de ciências da natureza e matemática. Em pouquíssimos anos, o PIBID cresceu e começou a abranger uma maior quantidade de matérias e teve um crescimento de verbas, mostrando que programas educacionais, conseguem ser efetivos quando bem aplicados, assim mostrando que o programa de fato conseguiu auxiliar no papel na formação docente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, ao revisitar o panorama histórico do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), é evidente a sua projeção como um elo significativo na história da implementação de políticas públicas na área da educação, particularmente em um período crucial que abrange o final do século XX e o início do século XXI. A análise da evolução do PIBID não apenas oferece perspectivas sobre a transformação do cenário educacional brasileiro, mas também destaca a importância dessas décadas na concepção e desenvolvimento de estratégias voltadas para a valorização e aprimoramento da formação de professores. Nesse sentido, o final do século XX e o início do século XXI foram marcados não apenas por mudanças sociais e avanços tecnológicos, mas também pela expansão do sistema capitalista na economia internacional, e neste sentido, o cenário político e econômico influenciou diretamente a reformulação das políticas públicas na educação, à medida que o sistema capitalista demandava profissionais mais qualificados e adaptáveis, capazes de se inserir em uma economia globalizada. O PIBID, ao atuar na melhoria da formação de docentes, alinhava-se implicitamente a essas demandas do sistema capitalista, preparando educadores para atender às necessidades mutáveis de um mundo em constante evolução. Portanto, ao analisar o trajeto do PIBID, não apenas observamos a influência do período histórico, mas também sua ligação com a dinâmica da economia globalizada, reafirmando a complexa interação entre políticas educacionais e contextos socioeconômicos.

Assim, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) propicia uma apreensão substancial e a concretização da práxis pedagógica, com o desígnio de estabelecer uma conexão sólida entre o universitário e o âmbito da rede pública. Mediante uma efetiva inserção na prática pedagógica real, o programa transcende a concepção tradicional do "estagiário observador", conferindo-lhe uma dimensão integral de formação. Ainda que compreendamos que o programa não constitui uma panaceia para abordar todas as complexidades educacionais do Brasil, partilhamos da crença de que um programa capaz de proporcionar uma vivência imersiva e uma perspectiva profundamente profissionalizante ao estudante, detém o potencial de contribuir significativamente para uma atuação mais enérgica por parte da escola no tocante à formação integral de seus discentes. Conseguimos analisar isso, da mesma forma quando Marli André apontou em sua entrevista para a Revista Veras (2015, p.74): "Ele [o PIBID] entrou como um programa, e programas podem terminar. Esse é o grande defeito do PIBID. Ele deveria ser uma política de formação de professores".

A diferenciação entre programa e política é de suma importância na abordagem da formação de professores. Enquanto um programa pode ser compreendido como uma iniciativa delimitada no tempo e no escopo, passível de ser descontinuada ou reformulada, uma política assume um caráter mais abrangente e estratégico. Ela está enraizada em princípios e diretrizes de longo prazo, atravessando diferentes governos e ciclos, e pautando uma abordagem sistêmica e integrada para a formação e desenvolvimento de profissionais da educação. Nesse sentido, transformar o PIBID em uma política de formação de professores equivaleria a assegurar a sua continuidade, consolidando-o como um elemento intrínseco ao cenário educacional nacional. Uma política de formação docente

almejada deveria abranger múltiplas dimensões, tais como a concepção curricular, a integração entre teoria e prática, a valorização da profissão docente, bem como a promoção de práticas pedagógicas inovadoras e eficazes.

REFERÊNCIAS

- LE GOFF, Jacques. História e memória. 4. ed. Campinas: Unicamp, 1996
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011, p.27-34.
- Ruiz, A. I., Ramos, M. N., & Hingel, M. Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 10 ago. 2023
- BRASIL. Decreto n. 7.219, de 24 de julho de 2010. Dispõe sobre Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm Acesso em: 10 ago. 2023
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- CAPES. Relatório de Gestão 2009-2011 da DEB Diretoria De Educação Básica Presencial. 2012.
- DOMINSCHEK, Desiré Luciane; STENTZLER, Márcia Marlene. Programas de formação inicial do professor no Brasil: avanços e desafios na formação docente. In: ALBIERO et al (Orgs). Políticas sociais e formação profissional: Debates e Críticas. 1.ed. São Paulo: Fontenele Publicações, 2019.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. “O Pibid deveria ser transformado em política de formação de professores”. Revista Veras, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 67-77, julho/dezembro, 2015. Entrevista. Disponível em: <<https://site.veracruz.edu.br/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/229/143>>

**VIAJANDO PELA POESIA DE DRUMMOND: UMA PROPOSTA DE TRABALHO
INTERDISCIPLINAR ENTRE LETRAS E MATEMÁTICA**

Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano⁴
anafurquim@yahoo.com

Beatriz Lima de Souza⁵
beatrizlds10@gmail.com

Lucinda Maria de Fátima Rodrigues Coelho⁶
lucindarcoelho@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade consiste no diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, promovendo olhares diversos sobre determinado conteúdo temático e contribuindo, dessa maneira, para uma compreensão aprofundada dos estudos realizados.

Neste artigo, apresentamos uma sequência didática sobre atividades interdisciplinares entre Letras e Matemática elaborados para o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES/Uni-FACEF), desenvolvidas por coordenadores de área, professoras supervisoras e licenciandos e aplicadas a estudantes do Ensino Médio de uma escola da rede estadual da cidade de Franca, Estado de São Paulo.

O poema “O homem; as viagens”, de Carlos Drummond de Andrade, foi a obra inicial para o desenvolvimento das atividades, visto que o ponto central do subprojeto proposto e aprovado pela CAPES é o estudo dos gêneros discursivos e, neste poema, evidencia-se a constante insatisfação humana e sua necessidade de poder e de domínio.

O objetivo, portanto, é descrever e analisar o desenvolvimento desta sequência a fim de compreender as possibilidades de trabalhos interdisciplinares. Para tanto, utilizamos as pesquisas de Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004) sobre sequência didática, considerada como um conjunto de atividades organizadas, de forma sistemática, a respeito do ensino escolar de gêneros orais e escritos na escola e as reflexões de Pavian (2008) e Fazenda (2016) sobre a interdisciplinaridade, além de estudiosos sobre as obras de Drummond, entre eles, Bosi (2004) e Achcar (2000).

**2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE GÊNEROS ORAIS E
ESCRITOS**

O texto, no contexto da educação brasileira, desde os anos 1980, passou a ser o objeto central dos estudos de Língua Portuguesa e, atualmente, de

⁴ Coordenadora da área de Letras do PIBID/CAPES/Uni-FACEF.

⁵ Bolsista de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES/Uni-FACEF).

⁶ Coordenadora da área de Matemática do PIBID/CAPES/Uni-FACEF.

forma mais específica, os gêneros textuais e/ou discursivos, na concepção do Círculo de Mikhail Bakhtin.

As indicações promovidas em documentos oficiais, como as propostas de Língua Portuguesa, na década de 1980, editadas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e, posteriormente, nos anos 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais, do Ministério da Educação, não ocorreram de maneira tranquila, pois houve muitas interpretações equivocadas e resistências.

Se antes a abordagem textual ocorria por meio de textos escritos canônicos, principalmente, aqueles oriundos da esfera artístico-literária, e de tipos textuais como narração, descrição e dissertação, atualmente, os gêneros textuais/discursivos de diferentes campos de atividades humanas e não somente da modalidade escrita, mas também oral, passaram a figurar em diversos materiais didáticos, conforme orientam os documentos do MEC, inclusive pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Entretanto, é importante ressaltar que a introdução dos gêneros orais e escritos na escola, muitas vezes, ainda é feita de maneira tradicional, como afirmam Rojo e Cordeiro (2004, p. 9):

[...] nas práticas ligadas ao uso, à produção e à circulação dos textos, faz-se abstração das circunstâncias ou da situação de produção e de leitura desses textos, gerando uma leitura de extração de informações (explícitas e implícitas) mais do que uma leitura interpretativa, reflexiva e crítica, e uma produção guiada pelas formas e pelos conteúdos mais que pelo contexto e pelas finalidades dos textos. Por exemplo, mais recentemente, no Brasil, tem-se visto bastante preocupação e discussão a respeito do fato de que as práticas escolares brasileiras tendem a formar leitores, ao final do ensino médio, com apenas as capacidades mais básicas de leitura, ligadas à extração simples de informação de textos relativamente simples.

Assim, as reflexões sobre leitura e escrita levaram a questionamentos importantes sobre o estudo dos textos que ultrapassem a concepção normativa que os tornam pretexto para o ensino de gramática ou, ainda, para a leitura como mera extração de informações e da produção textual baseada em modelos e estruturas fixas.

A concepção de gêneros do Círculo de Bakhtin (2000) – enunciados relativamente estáveis, compostos por conteúdo temático, estilo e estrutura composicional, e que atendem as diversas esferas de atividades humanas – passaram, como já mencionado, a figurar nos compêndios didáticos para serem seguidos pelos docentes. O questionamento que precisa ser feito é sobre como são compreendidos os gêneros textuais e/ou discursivos e, principalmente, como são aplicados em sala de aula.

É preciso entender que os gêneros não são formas estáticas, modelos que devem ser seguidos, pelo contrário, a relação língua e vida está intrinsecamente relacionada, pois “a língua penetra na vida através de enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua (BAKHTIN, 2000, p. 282).

Nessa perspectiva, o enunciado concreto leva em consideração as condições de produção e de recepção, ou seja, o contexto sócio-histórico, as ideologias e axiologias e as relações interativas entre os sujeitos da comunicação. Isso não destitui a necessidade da natureza das unidades da língua, pois o

enunciado como unidade real da comunicação também deve levar em consideração a língua que é a materialidade dos textos verbais.

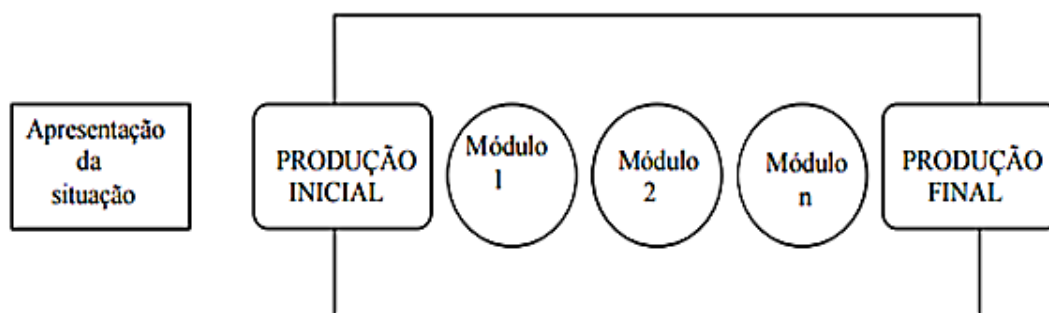
No Brasil, sob o viés da Linguística Aplicada, foram traduzidos textos diversos de Schneuwly, Dolz e outros colaboradores sobre o ensino escolar de gêneros orais e escritos na escola com o fim de refletir sobre possibilidades do ensino desses textos.

Ambos os estudiosos são genebrinos; Schneuwly, professor titular da Universidade de Genebra, tem se dedicado ao ensino da linguagem oral e escrita e na elaboração de métodos e princípios em didática do francês. Dolz, colaborador científico no Departamento de Instrução Pública do cantão de Genebra, trabalhou vários anos com a formação de professores (ROJO; CORDEIRO, 2004).

Nesse artigo, em especial, utilizamos a proposta de trabalho (SCHNEUWLY, DOLZ; NOVERRAZ) sobre projeto de sequência didática para o oral e a escrita. Michèle Noverraz, que juntamente com Schneuwly e Dolz, escreveu o texto sobre esse projeto, destaca-se em sua atuação como formadora de professores no seminário pedagógico, além de ser professora da rede de ensino fundamental de Lausanne.

De acordo com os autores (SCHNEUWLY, DOLZ; NOVERRAZ, 2004, p.82), “uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, ou seja, é um projeto que exige uma estrutura organizada dividida em módulos, como podemos ver no esquema a seguir:

Figura 1 – Esquema de base de uma sequência didática



Fonte: Schneuwly; Dolz; Noverraz, 2004, p. 83.

Um projeto de sequência didática, inicialmente, deve ocorrer por meio da apresentação da situação e deve ser descrita, de modo detalhado, a atividade de expressão oral ou escrita a ser desenvolvida. Nessa etapa, há duas dimensões principais. Em primeiro lugar, é necessário apresentar um problema de comunicação bem definido, por meio de algumas questões, como: Qual o gênero que será abordado? Para esclarecer, pode-se, inicialmente, pedir que os alunos leiam ou escutem um exemplo do gênero visado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Gravação de áudio ou vídeo, folheto, carta, etc. Quem participará da produção? Em seguida, devem ser preparados os conteúdos dos textos que serão produzidos.

Nessa fase inicial de apresentação, é permitido fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem da linguagem a que está relacionado. De preferência, as sequências didáticas devem ser realizadas por meio de um projeto de classe.

Feita essa apresentação, na produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto, demonstrando para si mesmos e para o professor a representação que têm dessa atividade. Essas primeiras produções, que não deverão receber notas, permitem refinar a sequência e adaptá-la de acordo com as reais capacidades dos estudantes, configurando um processo de avaliação formativa. A análise do desempenho pode ocorrer de maneiras diversas como discussão, em classe, sobre o desempenho de cada um, troca de textos para avaliar os pontos fracos e fortes, as técnicas de escrita ou da fala etc.

Como podemos verificar no esquema anterior, de acordo com Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004), após a produção inicial, devem ser trabalhados os problemas que aparecem na primeira produção a fim de propiciar aos alunos os instrumentos necessários para superação de suas dificuldades. A atividade de produzir textos orais e escritos é decomposta para abordar individualmente seus diversos elementos, desenvolvendo-se do complexo ao mais simples. Para tanto, três questões devem ser colocadas quanto ao encaminhamento da decomposição e dos problemas: Quais dificuldades de expressão oral ou escrita abordar? Como construir um módulo para trabalhar um problema particular? Como capitalizar o que é adquirido nos módulos?

Como a produção de textos é um processo complexo de caráter cognitivo, envolve quatro níveis na produção textual, a saber:

- 1 *Representação da situação de comunicação*: o aluno deve fazer uma imagem do destinatário, da finalidade, de sua posição como autor e do gênero em questão.
- 2 *Elaboração dos conteúdos*: o aluno deve buscar as técnicas para elaborar ou criar conteúdos, entre elas, busca de informações, técnicas de criatividade, debates, tomadas de notas, debates, discussões etc.
- 3 *Planejamento do texto*: o aluno deve estruturar seu texto de acordo com um plano que leve em questão os gêneros discursivos/textuais.
4. *Realização do texto*: escolha dos meios de linguagem mais eficazes para a escrita do texto (utilização de vocabulário adequado a uma dada situação, o emprego dos tempos verbais em função do tipo textual ou gênero discursivo, uso de organizadores textuais para estruturação do texto)

Ainda sobre os módulos, é preciso variar as atividades e exercícios, pois, em cada um, é importante propor tarefas as mais diversificadas possíveis. Desse modo, os autores propõem três grandes categorias de atividades e de exercícios, como podemos verificar no quadro a seguir:

Quadro 1 – Categorias de atividades e de exercícios

<i>Atividades de observação e de análise de textos</i>	<i>Tarefas simplificadas de produção de textos</i>	<i>Elaboração de uma linguagem comum</i>
Podem ser realizadas por textos autênticos ou produzidos para tal fim, completos ou não; pode-se também comparar vários textos de um mesmo gênero ou de diferentes gêneros etc.	O estudante pode concentrar-se particularmente num aspecto preciso da elaboração de um texto, por exemplo: reorganizar o conteúdo de uma descrição narrativa para um texto explicativo, inserir uma parte que falta num dado texto, revisar um texto, elaborar refutações a partir de uma resposta dada etc.	Esse procedimento é importante, pois possibilita falar dos textos, comentá-los, criticá-los, melhorá-los, seja seus próprios textos ou do outro.

Fonte: elaborado pelos autores de acordo com Schneuwly; Dolz; Noverraz, 2004.

A partir dos saberes desenvolvidos, deve-se capitalizar as aquisições, visto que os alunos aprendem a falar sobre o gênero abordado a partir de uma construção progressiva de conhecimentos.

A sequência didática é finalizada com uma produção final, momento em que possibilita ao aluno pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados. Essa produção dá condições ao professor de avaliar as aprendizagens, pois segundo os autores, a avaliação é uma questão de trocas e de comunicação, orientando os professores para uma atitude responsável, humanista e profissional.

Em nossas atividades, adaptamos a proposta de sequência didática dos estudiosos genebrinos, conforme podemos verificar no quadro 2:

Quadro 2 – Sequência didática do Projeto “O homem; as viagens”

1. Objetivos: Trabalhar com o gênero “poema” a fim de compreender sua construção composicional, o conteúdo temático e, principalmente, a constituição do estilo individual do autor Carlos Drummond de Andrade, visto que se trata de um gênero da esfera artístico-literária, assim como realizar um trabalho interdisciplinar com a disciplina de Matemática sobre o sistema solar.
2. Conteúdos trabalhados: poema “O homem; as viagens”, de Carlos Drummond de Andrade, vida e obras do autor. O sistema solar e as distâncias médias entre os planetas.
3. Procedimentos adotados - módulos 3.1 Apresentação da biografia do autor 3.2 Vídeo de animação do poema “O homem; as viagens” 3.3 Leitura dramatizada do poema 3.4 Atividades linguísticas sobre o poema envolvendo os principais aspectos do gênero (conteúdo temático, estilo e estrutura composicional). 3.5 Pesquisa sobre o sistema solar 3.6 Cálculo das distâncias médias (aproximadas) de cada planeta ao Sol, em quilômetros 3.7 Cálculo da distância total percorrida pelo personagem

Fonte: elaborado pelos autores

Essa adaptação ocorre porque entendemos que cada gênero tem suas particularidades e, dependendo dos objetivos propostos, podemos desenvolver atividades que ora privilegiam a leitura, ora a produção textual. Além do mais, por se tratar de um subprojeto interdisciplinar cujo objeto central são os gêneros, há uma continuidade ao longo de todo o processo.

3 CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE: BIOGRAFIA E OBRAS

Carlos Drummond de Andrade nasceu em Itabira do Mato Dentro, Minas Gerais, em 31 de outubro de 1902. Ele era descendente de povoadores e mineradores de ouro e cresceu em uma fazenda, junto com seus pais Carlos de Paula Andrade, Julieta Augusta Drummond de Andrade e seus oito irmãos. Quando pequeno, iniciou seus estudos no Grupo Escolar Dr. Carvalho Brito, onde estudou por quatro anos. Após, foi matriculado no internato do Colégio Arnaldo, em Belo Horizonte, onde conheceu Gustavo Capanema, Afonso Arinos de Mello Franco, seus amigos e companheiros em diversas atividades intelectuais e políticas.

Por conta de sua saúde precária, Drummond foi obrigado a regressar a Itabira para ter aulas particulares com o professor Emílio Magalhães, abandonando, assim, a escola em Belo Horizonte. Ele só voltou ao colégio em 1918, quando passou a frequentar o Colégio Anchieta, em Nova Friburgo no Rio de Janeiro. Embora fosse um aluno exemplar, acabou sendo expulso no final de 1919, por conta de um incidente com seu professor de Português.

De volta à Belo Horizonte, em 1923, prestou o vestibular e se matriculou na Escola de Odontologia e Farmácia. Porém, desinteressado pelo curso de Farmácia, nunca exerceu a profissão e passou a lecionar Português e Geografia no Ginásio Sul-Americano de Itabira.

Foi em 1925, mesmo ano em que se casou com Dolores Dutra de Moraes, que fundou, junto à Emílio Moura, Martins de Almeida e Gregoriano Canedo, *A revista*, um dos órgãos mais importantes do Modernismo no Estado. Foram publicados três números que propõem a reformulação dos padrões estético-literários brasileiros (BOSI, 2004).

Drummond foi pai de Carlos Flávio, que morreu logo após o nascimento, e Maria Julieta, nascida em 1928, mesmo ano em que a Revista Antropofagia de São Paulo publicou seu poema *No Meio do Caminho*. Mais tarde, em 1930, o poeta lançou sua primeira obra *Alguma Poesia*. Além de poeta, Drummond passou a acumular aparições em jornais como jornalista, alguns exemplos são o jornal *Minas Gerais*, de Belo Horizonte, onde escreveu em 1929 e o jornal *A Tribuna, Estado de Minas, Diário da Tarde*. São desses jornais que vem o material para a publicação de *Confissões de Minas*.

Em 1934, foi transferido para o Rio de Janeiro, onde passou a ocupar a chefia do gabinete de Gustavo Capanema junto ao Ministério de Educação e Saúde até 1945. Durante esse período, assinou pela primeira vez com uma editora, José Olympio, que passou a custear a publicação de seus livros. É com essa editora que publicou *A Rosa do Povo* (1945) e *Poesia até agora* (1948). O intelectual também se empenhou na campanha de anistia em 1945 e, em 1949, na escolha de uma direção apolítica na Associação Brasileira de Escritores.

Já conhecido no âmbito nacional, nos anos 50, fez sua estreia como ficcionista com a publicação de *Contos de Aprendiz*. Também publicou *Claro Enigma* e *A Mesa*, em 1951; *Viola de Bolso*, em 1952; *Fazendeiro do Ar & Poesia até Agora*,

em 1954; *Viola de Bolso Novamente Encordoada*, em 1955; *50 Poemas Escolhidos Pelo Autor*, em 1956; e *Poemas*, em 1959. Em 1954, como jornalista, iniciou sua coluna (chamada *Imagens*) no *Correio da Manhã*, do Rio de Janeiro, cujos artigos foram compilados, mais tarde, na obra *Fala, Amendoeira*.

Aposentou-se em 1962, encerrando suas atividades burocráticas – porém as atividades literárias e jornalísticas continuaram. É a partir daí que publicou *Lição de Coisas*, *Antologia Poética*, *Obra Completa*, *José & Outros*, *Boitempo & a Falta Que Ama*, *Reunião*, por exemplo. Sua obra foi traduzida em diversas línguas, além de ter ganhado os prêmios *Conjunto de Obra* em 1946; *Fernando Chinaglia e Luísa Cláudia de Sousa*, em 1963; *Walmap*, em 1975 e o prêmio *Juca Pato*, em 1983, que recusou por conta de sua instabilidade física e emocional.

Como afirma Achcar (2000, p. 9), “caberia a Drummond, não fosse o isolamento imposto pela língua portuguesa, uma posição de destaque no panorama internacional” tamanha e extensa a obra do autor e a qualidade mantida a cada trabalho. Drummond mostra, por meio de sua obra, seu ponto de vista e sua autenticidade, buscando apresentar o Brasil do ponto de vista do brasileiro, evidenciando o homem comum e os eventos sociais de sua época a cada palavra que compunha sua lírica e prosa. Sua produção só terminaria em 1985, quando publica um de seus últimos trabalhos *Amar se Aprende Amando*.

A contragosto, Drummond concedeu sua última entrevista em 1987. Sua filha, Maria Julieta, morreria logo após, no dia 05 de agosto. Alguns dias depois, em 17 de agosto, devido a uma insuficiência cardiorrespiratória, Carlos Drummond de Andrade também partiu. Seu corpo foi sepultado no cemitério São João Batista, no Rio de Janeiro.

4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA “O HOMEM; AS VIAGENS”, DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

A obra central da sequência didática foi o poema “O homem; as viagens” de Carlos Drummond de Andrade que faz parte da obra *As impurezas do branco*, lançada no ano de 1973 e que discorre sobre a ambição humana utilizando-se do contexto da corrida espacial ocorrida entre Estados Unidos e União Soviética para evidenciar sua crítica a tal traço humano (HERNANDES; FREITAS, FALEIROS, 2021).

A seguir, transcrevemos o poema:

O homem, bicho da Terra tão pequeno
chateia-se na Terra
lugar de muita miséria e pouca diversão,
faz um foguete, uma cápsula, um módulo
toca para a Lua
pisa na Lua
planta bandeirola na Lua
experimenta a Lua
civiliza a Lua
humaniza a Lua.

Lua humanizada: tão igual à Terra.
O homem chateia-se na Lua.
Vamos para Marte – ordena a suas máquinas.
Elas obedecem, o homem desce em marte
pisa em Marte

experimenta
coloniza
civiliza
humaniza Marte com engenho e arte.

Marte humanizado, que lugar quadrado
Vamos a outra parte?
Claro – diz o engenho
Sofisticado e dócil.
Vamos a vênus
O homem põe o pé em Vênus,
Vê o visto – é isto?
Idem
Idem
Idem.
O homem funde a cuca se não for a Júpiter
Proclamar justiça junto com injustiça
Repetir a fossa
Repetir o inquieto
Repetitório.

Outros planetas restam para outras colônias.
O espaço todo vira Terra-a-terra.
O homem chega ao Sol ou dá uma volta
só para tever?
Não-vê que ele inventa
roupa insiderável de viver no sol.
Põe o pé e:
mas que chato é o sol, falso touro
espanhol domado.

Restam outros sistemas fora
do solar a col-
onizar.
Ao acabarem todos
só resta ao homem
(estará equipado?)
a difícilima dangerousíssima viagem
de si a si mesmo:
pôr o pé no chão
do seu coração
experimentar
colonizar
civilizar
humanizar
o homem
descobrimo em suas próprias inexploradas entranhas
a perene, insuspeitada alegria
de con-viver.
(ANDRADE, 2009, p. 159-160.)

Iniciamos a sequência didática sobre o poema “O homem; as viagens” com a apresentação da vida de seu autor, Carlos Drummond de Andrade, por meio da projeção de *slides*.

Após, foi apresentado um vídeo, com declamação do poema enquanto relacionava os versos a desenhos para envolver os alunos de forma lúdica com o texto do autor.

Em seguida, os alunos leram o texto de forma conjunta, divididos da seguinte maneira: um leu a parte do narrador; outro ficou responsável por ser o homem; há ainda o que representou a máquina e, por último, toda a sala leu em conjunto o restante. Essa dramatização feita de forma coletiva teve por objetivo demonstrar aos alunos como o texto de Drummond pode ser lido e como a entonação usada para cada verso muda seu significado. Houve também uma leitura das professoras, focando em demonstrar os pontos que os alunos deveriam se atentar ao dramatizar um poema.

Depois da discussão sobre o texto, iniciamos as atividades voltadas para a análise do poema. Ao longo de treze questões, que foram lidas pelas professoras para toda a sala e respondidas em coletivo, buscamos aprofundar a leitura do texto, atentando-nos à forma como Drummond constrói sua lírica.

Apresentamos, a seguir, algumas das questões trabalhadas com os estudantes:

Leia:

As armas e os barões assinalados,
Que da ocidental praia Lusitana,
Por mares nunca dantes navegados,
Passaram ainda além da Taprobana,
Em perigos e guerras esforçados,
Mais do que prometia a força humana,
E entre gente remota edificaram
Novo Reino, que tanto sublimaram;
(CAMÕES, L. Vaz de. *Os lusíadas*. Disponível em: <https://oslusíadas.org/i/>.
Acesso em 06 mar. 2023)

Camões, poeta do século XVI, escreveu a epopeia *Os Lusíadas*, poema que narra a viagem de Vasco da Gama à Índia, numa época em que era difícil o trajeto marítimo, valorizando, dessa maneira, as realizações humanas (vide imagem no slide).

Agora compare com a primeira estrofe do poema de Drummond: há uma referência à época em que o homem pisou na lua, em 1969. Afinal, o que há em comum entre os dois poemas?

A primeira questão buscou compreender o objetivo do texto, correlacionando-o com outro poema de língua portuguesa, “Os Lusíadas” de Camões. Essa comparação foi usada para mostrar aos estudantes que a busca por poder do ser humano vem sendo evidenciada há tempos por diferentes autores, em diferentes épocas.

Também trabalhamos com o estilo empregado pelo autor, ou seja, as escolhas linguísticas para a construção dos efeitos de sentido do poema, como podemos verificar na questão número 5 transcrita a seguir:

Observe os termos destacados da estrofe a seguir:

O homem funde a cuca se não for a Júpiter
Proclamar justiça junto com injustiça
Repetir a fossa
Repetir o inquieto
Repetitório.

Qual é o sentido criado na repetição acima em relação ao fazer do homem?

Drummond mostra como o ser humano faz e refaz suas ações, acabando por deixar tudo da mesma forma. Espera-se com essa pergunta que o estudante seja capaz de compreender como, por meio da língua, construiu-se o sentido de preocupação do autor em mostrar que o homem nunca para de repetir seu erro.

Na questão 8, novamente, busca-se refletir sobre o emprego dos recursos da língua:

Leia:
*Restam outros sistemas fora
do solar a col-
onizar.*

O poeta, ao separar a palavra colonizar, evidencia o radical –oni, que significa tudo (exemplos: onipresente, onipotente, onisciente). Sabendo que o homem, insatisfeito com a Terra, viaja para outros planetas, qual a ênfase dada à ideia de colonização?

A pergunta sobre a opção de Drummond de separar partes da palavra “colonizar” de forma a se tornar “col” e “onizar” está ligada à maneira que autor busca nos mostrar suas opiniões no texto por meio da construção de sua lírica, ou seja, reitera, mais uma vez, a necessidade do homem de dominar “tudo”.

Ao final das atividades, foi solicitado aos estudantes que relembassem as misérias nos últimos tempos que pudessem exemplificar o dizer do poeta de que o homem, “bicho da Terra tão pequeno” e que mora num “lugar de muita miséria e pouca diversão”, embora possa realizar suas metas e desejos, nunca está satisfeito.

Dessa forma, iniciou-se o projeto “O homem, a insatisfação, o poder e as guerras”, com prosseguimento de atividades que envolvem gêneros diversos, como fotografias, entrevistas, artigos jornalísticos etc.

5 "O HOMEM, AS VIAGENS": UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR ENTRE AS ÁREAS DE LETRAS E DE FÍSICA E MATEMÁTICA

Segundo Pavian (2008), a interdisciplinaridade desafia os limites das disciplinas isoladas ao promover uma abordagem holística do conhecimento, capaz de englobar diferentes perspectivas e contribuições para uma compreensão mais profunda dos fenômenos estudados.

A interdisciplinaridade entre Letras e Matemática envolve a integração e o diálogo entre essas duas áreas do conhecimento, buscando explorar as conexões e complementaridades entre elas. Tradicionalmente, são vistas como disciplinas distintas, com métodos, objetivos e abordagens diferentes. No entanto, quando essas disciplinas são combinadas, é possível obter benefícios significativos em termos de aprendizado e compreensão.

Essa interdisciplinaridade pode ser explorada, por projetos integrados, por meio dos quais os alunos são desafiados a realizar pesquisas que envolvam tanto a análise de textos quanto a aplicação de conceitos matemáticos, como:

- Aplicação de conceitos matemáticos na análise e interpretação de textos literários. A matemática pode ser usada para analisar a estrutura

narrativa, a construção de personagens e a simbologia presente em obras literárias. Por exemplo, é possível analisar o uso de padrões matemáticos na estrutura de um poema ou aplicar a teoria dos conjuntos para entender as relações entre personagens em uma história.

- Leitura de textos literários, os estudantes podem se deparar com situações que envolvem problemas matemáticos do cotidiano, como questões financeiras, probabilidades ou estatísticas. Isso ajuda a mostrar a aplicabilidade da matemática no mundo real e a desenvolver o pensamento crítico e analítico dos alunos;
- Um projeto sobre literatura e probabilidade poderia envolver a análise de eventos aleatórios em um romance ou a criação de gráficos e tabelas para representar a frequência de certas palavras em diferentes obras.

De acordo com Fazenda (2016), a interdisciplinaridade é um caminho para superar a fragmentação do conhecimento ao promover uma visão integrada e contextualizada das questões que enfrentamos na sociedade contemporânea.

Assim, a interdisciplinaridade entre Letras e Matemática amplia a compreensão dos estudantes sobre essas disciplinas, ao mostrar que elas não são isoladas, mas estão interconectadas no mundo do conhecimento.

Além disso, ao integrar diferentes formas de pensar e abordagens metodológicas, os alunos são incentivados a desenvolver habilidades de resolução de problemas, criatividade e pensamento crítico, o que promove uma compreensão mais profunda e significativa dos conteúdos, possibilita a geração de soluções inovadoras de fenômenos complexos e a capacidade de lidar com questões sociais, científicas e ambientais de forma mais abrangente e eficaz.

No poema "O Homem, as Viagens" de Carlos Drummond de Andrade, pode-se explorar uma abordagem interdisciplinar, incorporando conceitos da física e da matemática ao enxergar nessa análise, tanto a representação metafórica do homem em sua jornada quanto as leis físicas e os padrões matemáticos subjacentes.

A física oferece uma perspectiva interessante para interpretar o poema. Drummond descreve o homem como um viajante que "segue adiante com ares seguros". Nesse contexto, pode-se pensar na física newtoniana, que governa o movimento e descreve a tendência dos corpos em manter seu estado de repouso ou movimento retilíneo uniforme. Através dessa lente, o homem é retratado como um objeto em movimento, sujeito a forças que podem acelerar, retardar ou mudar sua direção. A jornada do homem, assim como seu destino, é influenciada por interações complexas e pela força gravitacional que o atrai para diferentes direções, tal qual os corpos celestes se movem em suas órbitas ao redor do Sol.

A matemática também desempenha um papel importante na análise do poema. No poema, o autor menciona a "vaguidão dos espaços estelares". Nessa frase, pode-se interpretar a ideia de vastidão e infinitude. A matemática, em especial a geometria, permite explorar conceitos como o infinito, as dimensões espaciais e os padrões numéricos. Por exemplo, a geometria fractal, com sua recursividade e autossimilaridade, admitiria ser evocada para descrever a vastidão do espaço estelar e a complexidade presente em cada jornada do homem.

Além disso, a matemática ajuda a desvendar padrões rítmicos e estruturais no poema. A métrica, a repetição de versos ou a sequência de rimas

podem ser analisadas sob a perspectiva matemática, identificando padrões, sequências ou progressões. Os números podem desempenhar um papel simbólico, evocando conceitos matemáticos como o infinito, a proporção áurea ou a harmonia das esferas, conectando, assim, a poesia com a matemática.

Em suma, uma abordagem interdisciplinar que incorpora a física e a matemática na análise do poema "O Homem, as Viagens" de Carlos Drummond de Andrade permite explorar tanto a jornada metafórica do homem quanto os princípios científicos e matemáticos subjacentes. Essa interação entre disciplinas distintas nos convida a apreciar a poesia de Drummond em um contexto mais amplo, revelando novas camadas de significado e conexões entre as diferentes áreas do conhecimento.

É possível calcular a velocidade média entre os planetas do sistema solar usando conceitos da física e da matemática. Para calcular a velocidade média, necessita-se conhecer a distância percorrida e o respectivo tempo.

Considerando dois planetas quaisquer, pode-se determinar a distância média entre eles como a média aritmética das distâncias no periélio e no afélio. Vamos chamar essas distâncias de "d1" e "d2", respectivamente.

Uma vez que se tem a distância média entre os planetas, pode-se usar o conceito de velocidade média para determinar a velocidade média entre eles, cuja fórmula é dada por:

$$\text{Velocidade média} = \text{Distância média} / \text{Tempo decorrido}.$$

No entanto, para calcular o tempo decorrido, precisa-se levar em consideração as órbitas dos planetas e o período orbital de cada um deles. O período orbital é o tempo necessário para que um planeta realize uma volta completa em torno do Sol.

Pode-se usar o conhecimento dos períodos orbitais dos planetas para estimar um tempo médio decorrido entre eles. Por exemplo, se o planeta A tem um período orbital de T_A e o planeta B tem um período orbital de T_B , estima-se o tempo médio decorrido como $(T_A + T_B) / 2$.

Com as distâncias médias e o tempo médio decorrido, calcula-se a velocidade média entre os planetas utilizando a fórmula mencionada anteriormente.

É importante notar que essa é uma abordagem simplificada, ao considerar apenas a distância média e o tempo médio decorrido. ~~Na realidade, a~~ **A** velocidade entre os planetas pode variar ao longo de suas órbitas devido a diferentes fatores, como a velocidade orbital, as influências gravitacionais e as trajetórias elípticas.

Portanto, embora seja possível calcular uma velocidade média entre os planetas, deve-se ter em mente que essa é uma simplificação e que as velocidades reais podem ser mais complexas e variáveis

A seguir, apresentamos as atividades desenvolvidas:

Atividade 1: Leitura de texto explicativo ou pesquisa sobre os planetas do sistema solar:

Os planetas do sistema solar, incluindo a Terra, seguem trajetórias **elípticas** ao redor do Sol. Essas trajetórias são determinadas pelas leis do movimento planetário descobertas por Johannes Kepler no século XVII.

As órbitas dos planetas são elípticas, o que significa que elas são ligeiramente ovais em vez de perfeitamente circulares. Cada planeta tem uma órbita única em torno do Sol, com diferentes períodos de tempo para completar uma volta completa. Por exemplo, a Terra leva aproximadamente 365 dias para dar uma volta completa em torno do Sol, enquanto Júpiter leva cerca de 12 anos.

A órbita de cada planeta é influenciada pela gravidade dos outros planetas do sistema solar, o que pode causar alguma perturbação na órbita de um determinado planeta ao longo do tempo.

Em resumo, a trajetória de cada planeta em torno do Sol é elíptica e única, determinada por sua velocidade, massa e a influência gravitacional dos outros planetas do sistema solar.

Periélio é o ponto da órbita de um planeta onde ele está mais próximo do Sol.

Afélio é o ponto onde o planeta está mais distante do Sol. A distância entre um planeta e o Sol varia ao longo de sua órbita elíptica, com a distância no periélio sendo menor do que a distância no afélio.

Figura 2 – Sistema solar 2



Download from Dreamstime.com
121335024
Tartilstock | Dreamstime.com

Fonte: SISTEMA, 2023, online.

A seguir, está a lista das distâncias médias dos planetas do Sol no periélio e no afélio em quilômetros:

- Mercúrio: 57.9 milhões km (periélio) / 69.8 milhões km (afélio)
- Vênus: 108.9 milhões km (periélio) / 109.7 milhões km (afélio)
- Terra: 147.1 milhões km (periélio) / 152.1 milhões km (afélio)
- Marte: 206.6 milhões km (periélio) / 249.2 milhões km (afélio)
- Júpiter: 740.5 milhões km (periélio) / 816.6 milhões km (afélio)
- Saturno: 1.35 bilhões km (periélio) / 1.51 bilhões km (afélio)
- Urano: 2.74 bilhões km (periélio) / 3.00 bilhões km (afélio)
- Netuno: 4.46 bilhões km (periélio) / 4.54 bilhões km (afélio)

Observação: Essas são as distâncias médias, as distâncias reais podem variar dependendo da posição do planeta em sua órbita.

Atividade 2: Com os dados acima calcular as distâncias médias (aproximadas) de cada planeta ao Sol, em quilômetros. Os resultados auferidos aproximadamente constam no quadro a seguir:

Quadro 3 – Resultados aproximados das distâncias entre os planetas

Planetas	Resultados
Mercúrio	67.9 milhões km
Vênus	109.2 milhões km
Terra	149.6 milhões km
Marte	227.9 milhões km
Júpiter	778.3 milhões km
Saturno	1.43 bilhões km
Urano	2.87 bilhões km
Netuno	4.5 bilhões km
Plutão	4.5 bilhões km

Fonte: elaborado pelos autores

Atividade 3: De acordo com o poema de Drummond, “O homem; as viagens” calcular a distância total percorrida pelo personagem.

Essas distâncias médias são baseadas na distância média entre o planeta e o Sol, e são usadas como um valor padrão para medir as distâncias no sistema solar.

Importante: as órbitas dos planetas são elípticas, o que significa que a distância real do planeta para o Sol pode variar ao longo de sua órbita.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interdisciplinaridade, como vimos, é a possibilidade de integrar diferentes áreas do saber a fim de superar a fragmentação do conhecimento por meio de uma visão integrada e contextualizada de questões sobre a sociedade.

Ao promover atividades interdisciplinares entre Letras e Matemática, evidencia-se a possibilidade de interconexão entre essas duas áreas, desenvolvendo habilidades como resolução de problemas, criatividade e pensamento crítico e desfazendo, desse modo, a ideia de que são disciplinas isoladas e distantes.

Por outro lado, a proposta de sequências didáticas de Schneuwly, Doz e Noverraz contribui para a construção de um projeto interdisciplinar, visto que está centrado no estudo dos gêneros textuais/discursivos. A partir da leitura e produção de gêneros diversos, é possível não somente estudar o estilo e a estrutura composicional, como também proporcionar a discussão sobre conteúdos temáticos que, no caso específico deste trabalho, foi sobre o fazer do homem sobre a Terra e sua constante insatisfação, além de relacionar com os estudos sobre o sistema solar.

Podemos, com a apresentação da sequência didática de Drummond, concluir que sua lírica busca mostrar ao homem a qual caminho sua própria ganância o está levando. As atividades trabalhadas evidenciaram essa visão de mundo drummondiana e provocaram discussões acerca da natureza humana. O resultado foi a reflexão dos estudantes e sua compreensão de que o homem “bicho tão pequeno” é capaz de criações inimagináveis e grandiosas que, porém, não o satisfazem por completo.

Sobre os resultados do trabalho interdisciplinar, revela-se que, a partir da leitura de um gênero artístico-literário como o poema, foi possível relacionar com as áreas de Física e Matemática ao propor pesquisas e reflexões sobre o sistema solar e calcular distâncias entre planetas e a percorrida pelo personagem, enfatizando que o texto literário permite explorar a imaginação de forma metafórica, diferentemente da área de exatas.

REFERÊNCIAS

ACHCAR, Francisco. *Carlos Drummond de Andrade*. São Paulo: Publifolha, 2000.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Carlos Drummond de Andrade: seleção de textos, notas estudos biográfico, histórico e crítico* por Rita de Cássia Barbosa. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1998. p. 11-30.

_____. *Nova Reunião: 23 livros de poesia*. V. 2. Rio de Janeiro: BestBolso, 2009. p. 159-160.

BAKHTIN, Mikhail. Gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000

BOSI, Alfredo. *História concisa de literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 2004.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. (Coleção As faces da linguística aplicada). P. 81-108

FAZENDA, Ivani C Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papyrus, 2016. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

HERNANDES, Adrielle Freire; FREITAS, Gabriela Sabino; FALEIROS, Monica de Oliveira. *A “consagração do instante” na poesia de Drummond: poemas de circunstância*. Franca, v. 14, n. 1, p. 1- 48, jan.- dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unifaccef.com.br/index.php/rel/article/view/2161/1513>. Acesso em 19 jun. 2023.

PAVIANI, Jayme. *Interdisciplinaridade: conceito e distinções*. 2. ed. Caxias do Sul: Edusc, 2008.

ROJO, Roxane; CARNEIRO, Gláís Sales. Apresentação - gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. (Coleção As faces da linguística aplicada). P. 7-16.

SISTEMA SOLAR. Disponível em: <https://pt.dreamstime.com/planetas-infogr%C3%A1ficos-do-sistema-solar-da-ilustra%C3%A7%C3%A3o-infogr%C3%A1fica-image210944949>. Acesso em 12 maio 2023.

CONTRIBUIÇÕES DA ETNOMATEMÁTICA DO SETOR CALÇADISTA E DO SETOR DE MARCENARIA DA CIDADE DE FRANCA PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA: POSSIBILIDADES DE INOVAÇÃO NO ENSINO

Brínel Florêncio Mota
brinelmota@gmail.com

Fernanda Cintra Malta Precaro
fcintra@prof.educacao.sp.gov.br

Maikon Cintra de Oliveira
maikoncintra50@gmail.com

Pablo Silva Pereira
pablopereira19951@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Muito se ouve dizer sobre o quão importante é que a educação em sala de aula, a educação formal por assim dizer, seja pautada nos ideais de contextualização do cotidiano de todos os envolvidos em seu processo, o que inclui os educadores e, principalmente, os educandos. A cultura da qual compartilhamos em territórios brasileiros, em qualquer região, no entanto, foge dessa contextualização do dia a dia em sala de aula, quando, por análises gerais, observamos que são poucos os componentes curriculares que se comportam como agregadores de conhecimento envolvendo aquilo que os estudantes já possuem de repertório e, na maior parte, essa fuga ocorre no componente curricular de Matemática, haja vista que, pelo teor exato dessa tão poderosa área do conhecimento, poucos professores entendem que a arte de explicar Matemática não está presa aos números, apenas, mas está envolta num contexto natural, social e cultural.

Além de relacionar a Matemática como uma ciência puramente humana, a formação de um professor que escolhe disciplinar, ao longo de sua vida, conteúdos matemáticos, deve ser mesclada na interação e na afinidade com as vivências dos indivíduos em suas culturas (entenda o indivíduo como sendo o aluno), o que chamamos de relações interculturais, que, aos poucos, toma espaço nos currículos estabelecidos para as instituições de ensino regular. Nessa premissa, as práticas pedagógicas dos professores de Matemática adequar-se-ão ao modelo de educação multicultural (D'AMBROSIO, 2002) que se manifesta pela transculturalidade, tão essencial na abordagem da Etnomatemática.

Santos (2007, p. 17) traz que a Etnomatemática busca “[...] o ensino diferenciado de acordo com as características do grupo social. [...]”, isto é, envolver a Matemática, especificamente o seu ensino, com as questões culturais dos povos, no nosso caso, das terras brasileiras. Tal prática é fundamental na formação de professores, pois, como afirma, também, Santos (2007, p. 18), é preciso repensar a nossa prática, as nossas concepções e, principalmente, as consequências sociais intrínsecas a elas. Em linhas gerais, o que a Etnomatemática traz, na visão dos

autores deste trabalho, é a necessidade de acumular, além de conteúdos, a crença nas possibilidades de ensino da Matemática como meio de transformação social dos envolvidos, de forma a fugir da ideia de que os ensinamentos matemáticos são restritos à sala de aula, a cursos e a vestibulares.

A presente pesquisa também é embasada nos ideais de Paulo Freire, indispensáveis para a formação e para as práticas pedagógicas dos professores, principalmente nas ideias de que ensinar não é transferir conhecimento, pois como diz o estudioso em sua obra sobre pedagogia da autonomia:

[...] este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido (FREIRE, 1996, p. 21).

Freire ainda menciona que é essencial, para a formação de um professor, respeitar a autonomia e a dignidade do educando, mas que esse respeitar seja “[...] um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” (FREIRE, 1996, p. 25). Essa formação exige, então, que o educador respeite a curiosidade dos estudantes, não ironize um aluno em frente aos demais na sala (nem individualmente), respeite as singularidades de cada um, imponha limites aos alunos sem autoritarismo e respeite a identidade dos educandos, seus repertórios de conhecimento e sua cultura.

Com base nessas premissas, o presente artigo, após introduzir um breve panorama da Etnomatemática de Ubiratan e uma breve descrição dos pensamentos de Paulo Freire neste capítulo, propõe a ordenação de um trabalho para descrever a Etnomatemática contida em três profissões conhecidas e bem vivenciadas pelos autores, e conciliar partes dessas profissões com os conteúdos matemáticos para o Ensino Fundamental Anos Finais e para o Ensino Médio, como forma de diversificar as metodologias de ensino da Matemática em sala de aula.

O capítulo dois traz um referencial teórico sobre as contribuições de Paulo Freire e de Ubiratan D’Ambrosio para a formação de professores de Matemática de acordo com as construções de Santos (2007) que aborda a formação do professor de Matemática aliada à nossa realidade social e cultural e como essa formação sofre influência das ações da sociedade como um todo.

O terceiro capítulo busca contextualizar a Etnomatemática nos setores de calçado, e-commerce calçadista e marcenaria, todos da cidade de Franca, expondo como a Matemática está presente no dia a dia dos profissionais dessas áreas e como eles utilizam a Matemática, na maioria das vezes de forma empírica, para desenvolver os seus trabalhos e projetos. Um fator comum para as três profissões é a habilidade e destreza com que os conceitos matemáticos são utilizados por parte desses trabalhadores, inclusive como utilizam o cálculo mental para resolução de determinadas operações.

O capítulo quatro, dividido em três partes, traz a adaptação dos conteúdos dessas três profissões para a Matemática aplicada no ensino regular, com foco no Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. As atividades desenvolvidas seguem os critérios estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC e propõem metodologias mais envolventes para os alunos,

permeando o mundo da metodologia ativa e conciliando com a metodologia tradicional de ensino, que já não é totalmente eficaz para o processo adequado de ensino-aprendizagem.

Para encerrar o presente artigo, o último capítulo traz as considerações finais dos autores sobre o trabalho realizado, discorrendo sobre as percepções individuais e coletivas acerca das áreas estudadas, os possíveis resultados caso as atividades sejam aplicadas e qual o sentimento da equipe acerca do trabalho desenvolvido.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Compor a teoria deste projeto com foco na formação de professores, exigiu que a equipe conhecesse melhor as três áreas escolhidas para agregar valor de trabalho, através de conversas com profissionais habituados à essas rotinas, além disso, impôs a necessidade de pesquisar materiais de estudiosos que fizessem jus aos ideais de prática pedagógica em sala de aula e inovação no ensino da Matemática.

Assim, os autores pautaram-se nas concepções de Ubiratam D'Ambrosio (2002), Paulo Freire (1996) e Santos (2007), esse último trazendo um compilado de ideias indispensáveis dos dois primeiros autores, para a formação de professores. As contribuições desses renomados teóricos são apresentadas na próxima seção.

2.1 Contribuições de Paulo Freire e de Ubiratan D'Ambrosio para a formação de professores de Matemática

A Matemática tal como conhecemos hoje no Brasil é, em termos históricos, muito recente e muito influenciada pelos europeus, tanto é que quase não se vê uma abordagem da existência de conhecimentos matemáticos ínfimos por parte das tribos indígenas, originários de solos brasileiros. Considerando nosso país como colonizado nos permite dizer que não era a intenção dos colonizadores apresentar estudos matemáticos para os colonizados, pois as necessidades do momento visavam o estabelecimento de um poder externo e controlador aos povos originários do Brasil.

Avançando no tempo, agora tratando de uma Matemática já estabelecida em todos os níveis de ensino em nosso país, o tradicionalismo no ensino, que fora muito eficiente e formador de muitas ideias, nas últimas décadas tem se mostrado não tão eficaz na formação de professores e em suas práticas pedagógicas, pois a todo momento novas concepções de estudos mais dinâmicos e atrativos apresentam-se como vigorosos no movimento da Matemática moderna.

Ensinar a Matemática, nos tempos mais recentes, exige um posicionamento libertador na formação docente, pois como aborda Santos (2007, p. 251) sobre a pedagogia de Paulo Freire, o objetivo de um educador é “[...] libertar os oprimidos através de uma prática comprometida política e socialmente com o seu processo de libertação e transformação da realidade opressora.” O ato de ensinar conteúdos matemáticos deve considerar o repertório que os educandos já possuem,

mesmo que mínimo, para que o processo de ensino e aprendizagem seja efetivo na formação de seres pensantes e ativos. A formação de um professor, em especial de Matemática, deve considerar um papel revolucionário, libertador e humano, porque, enquanto educador libertador, “[...] ao mesmo tempo em que atua a favor da libertação dos educandos, deve compreender a sua prática como um exercício contínuo de sua própria libertação.” (SANTOS, 2007, p. 253).

O processo de considerar os conhecimentos que os estudantes já possuem sobre a Matemática, para as práticas pedagógicas em sala de aula, não deve ater-se apenas às noções próprias deles, mas deve abranger, também, as contribuições da cultura em que estão inseridos, contribuições essas que podemos entender como Etnomatemática “[...] compreendida como qualquer forma de ação humana na direção de produzir conhecimento, contextualizada pelas diferentes formas culturais de diferentes grupos humanos.” (SANTOS, 2007, p. 292).

O ensino da Matemática contextualizado permite “[...] maiores possibilidades de explicações, de entendimentos, de manejo de situações novas, de resolução de problemas. [...]” (D’AMBROSIO, 2002, p. 81), por isso os conhecimentos de uma comunidade, de uma cultura, de um povo, não devem ser ignorados no ambiente escolar, porque são maneiras de “[...] reconhecer que o indivíduo é um todo integral e integrado e que suas práticas cognitivas e organizativas não são desvinculadas do contexto histórico no qual o processo se dá [...]” (D’AMBROSIO, 2002, p. 82).

3 ETNOMATEMÁTICA CONTEXTUALIZADA NAS PROFISSÕES

3.1 Etnomatemática no Contexto do setor Calçadista de Franca/SP

Ao calçar um par de sapatos a maioria das pessoas não tem ideia de como ele é produzido, por quantos e quais processos ele passa desde a elaboração do modelo até chegar em nossas mãos.

Primeiramente, os estilistas pesquisam as tendências de modelos e cores que serão lançados na próxima coleção e desenham suas ideias, a próxima etapa é a modelagem, na qual essas ideias são transformadas em moldes de cada peça do calçado, utilizados para cortar o material (na maioria das vezes couro) e, por último, o setor de compras da empresa encomenda os materiais que serão necessários para fabricar determinado lote deste modelo de calçado. É estimada a quantidade de couro que será gasta por par e são feitos os cálculos de custos de matérias primas por setor específico.

Na produção propriamente dita, a primeira etapa é o corte, nessa o couro é cortado em peças que compõem o calçado, estas passam pela preparação onde suas bordas são chanfradas de diversas maneiras a depender de como cada peça se encaixa no modelo, ainda nesta fase as peças são coladas umas às outras com um adesivo especial para que possam passar ao pesponto, onde são costuradas e o sapato começa ganhar forma.

Depois de pespontado, ou seja, costurado, o sapato recebe o nome de cabedal, os cabedais são organizados em fôrmas de acordo com a numeração e colocados em uma esteira, a linha de produção, para seguirem as próximas etapas.

Ao entrar na esteira o sapato passa pela moldagem do calcanhar, onde esta região é aquecida para que uma peça termoplástica que se encontra entre o couro e o forro se torne maleável e em seguida moldada em uma forma de metal gelada, fixando assim o formato do calcanhar.

Ainda no setor de montagem, a parte da frente (bico do sapato) é vaporizada, para que outra peça termoplástica que se encontra nesta região também se torne maleável, e o couro vaporizado consiga se adaptar ao formato desejado, e logo em seguida uma máquina estica, e monta a parte da frente do calçado, o mesmo acontece com a traseira e as laterais que também são montados com utilização de máquinas.

Após montado o sapato é preparado para receber o solado, as rugas do couro na parte de baixo são lixadas, o contorno do solado nas bordas do sapato é riscado com caneta especial e a parte que vai receber a cola é cuidadosamente lixada para aumentar a aderência, a parte interna da sola também é lixada e o adesivo é aplicado tanto no sapato quanto no solado, eles passam por um forno de ativação e ao saírem as partes são unidas e o sapato é colocado em uma prensa que garante a fixação.

O sapato montado passa pela etapa do acabamento, que após passar por um forno gelado, para que os adesivos cristalizem e o formato fique mais ideal, em seguida é retirado da forma, são passados os atacadores (cordões ou cadarços), passa pelo lustro e é colocado na caixa. As caixas são enviadas para a expedição e o pedido é despachado.

3.2 Etnomatemática no Contexto do Setor DE E-commerce Calçadista de Franca/SP

Até antes do período de pandemia da Covid-19, o setor de *e-commerce* vinha em uma gradual evolução todos os anos, no entanto com o advento da pandemia, todo o setor precisou se remodelar para atender um mercado com maior demanda pelos serviços oferecidos à distância pelas empresas, que se viram obrigadas a melhorar, ou até mesmo aderir, o atendimento virtual como meio de contornar as restrições causadas pelo surto da doença.

Todo o setor se desenvolveu com o conceito de tornar uma ponte que englobe a facilidade e a comodidade do cliente em fazer suas compras de sua própria casa e a nítida necessidade das empresas em poupar energia em processos exigidos pelo atendimento presencial, em contrapartida as etapas entre o clique de confirmação da compra e a entrega envolve um intenso planejamento em logística, caminhando lado a lado com a Matemática, mas especificamente com a Etnomatemática que é o assunto estudado neste trabalho.

O primeiro desafio enfrentado começa no processo de armazenagem, que leva inúmeros fatores em conta, desde como armazenar o máximo de itens possíveis, ocupando um curto espaço, sem que os mesmos sofram degradação por excesso de itens sobrepostos, calor e umidade, resistência e durabilidade ao fator tempo, até a disposição geográfica relacionada à sua ordenação no CD (centro de distribuição) e demanda de vendas, procurando uma média para que os

colaboradores se disponham de maneira mais eficiente gastando um menor tempo de locomoção até os endereços de *picking* (localidades das mercadorias).

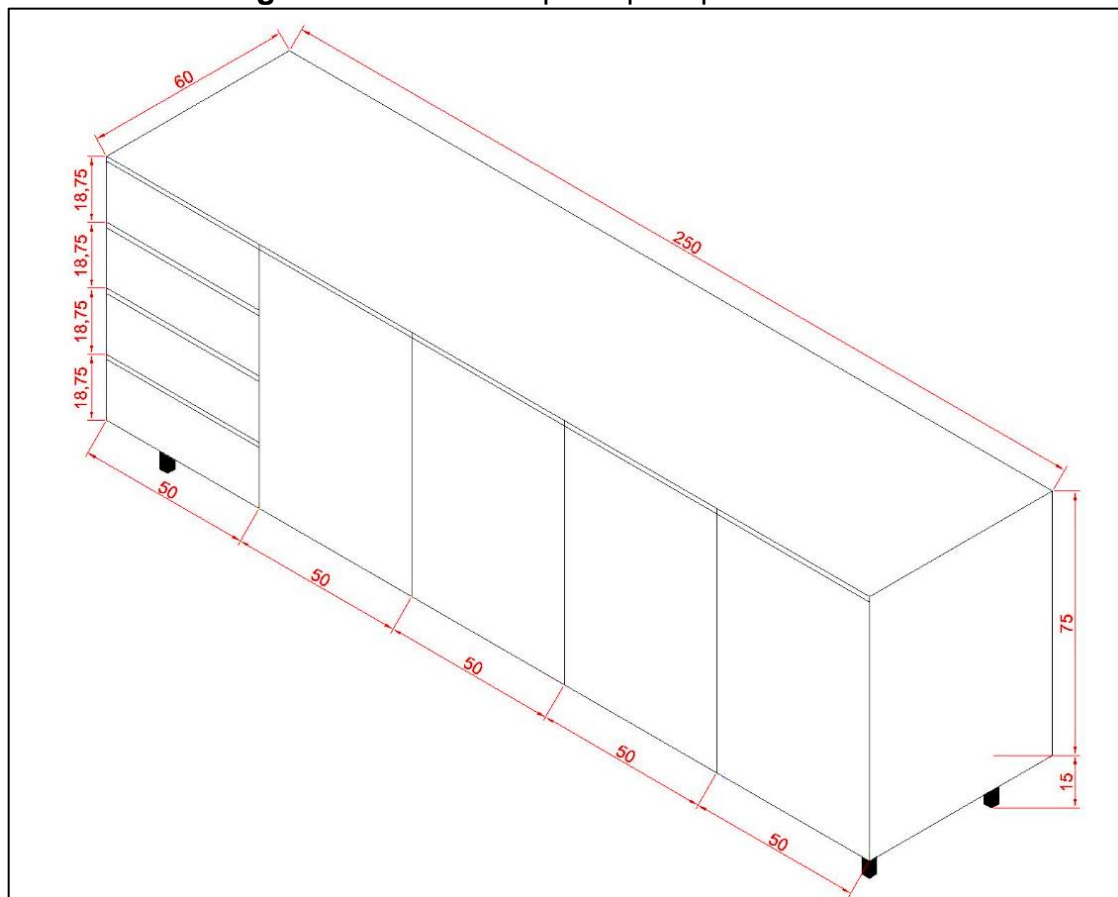
Após serem superadas as etapas iniciais, um segundo momento é iniciado, sendo este responsável por gerenciar toda a separação, faturamento de nota fiscal e embarque. A ideia de separação vem de uma concepção muito simples de que o maior número de itens possíveis deve ser separado de modo a maximizar a eficácia e velocidade em que se pegam os pedidos e minimizar erros. O faturamento é concebido como um mecanismo que assegura o envio correto dos artigos para seus compradores, levando sempre em conta a possibilidade de embarque, peso do embrulho, e os dados fornecidos para a entrega. O embarque é a conclusão desse processo, o principal indicativo que carimba o êxito dos processos logísticos é o acatamento da data de entrega prevista, sendo um marco crucial para garantir o cumprimento dos prazos e a satisfação dos clientes.

3.3 Etnomatemática no Contexto do Setor de uma Pequena Marcenaria de Franca/SP

O setor moveleiro na cidade de Franca/SP nos últimos anos, mais especificamente no que diz respeito às marcenarias, está em momento de expansão e fixação no mercado, principalmente para os profissionais autônomos que são Microempreendedores Individuais – MEI e para as Empresas de Pequeno Porte. Nas marcenarias encontradas pela cidade, é comum observar trabalhadores manuseando grandes chapas de fibras de madeira de média densidade, comumente conhecidas e comercializadas como chapas de MDF (sigla de *Medium Density Fiberboard*), que é a principal matéria-prima utilizada para confecção de móveis para residências, comércios e indústrias.

A presente seção propõe contextualizar os estudos matemáticos necessários para que um marceneiro pense e confeccione um armário do tipo arquivo para escritório em um espaço de 250cm x 90cm x 60cm (duzentos e cinquenta centímetros de comprimento por noventa centímetros de altura e sessenta centímetros de profundidade). As descrições apresentadas relatam os procedimentos de medida in loco antes da confecção do móvel, o processo de disposição e dimensionamento das partes do móvel, o processo de relacionar a quantidade de peças de MDF necessárias para o móvel e o processo de calcular a quantidade ideal de chapas a serem compradas. O processo de cálculo da margem de lucro para a mão de obra do profissional, que envolve o uso de porcentagem, não faz parte do escopo deste capítulo. A figura 1 ilustra o móvel para escritório e foi criada no software AutoCAD da AutoDesk, sendo todas as medidas dadas em centímetros.

Figura 1 – móvel do tipo arquivo para escritório.



Fonte: criação dos autores. 2023.

O móvel visto anteriormente é um arquivo com as seguintes dimensões: 250 centímetros de comprimento, 75 centímetros de altura e 60 centímetros de profundidade. A altura de 75 centímetros é complementada por pés metálicos de 15 centímetros de altura para fechar os 90 centímetros de altura. O móvel possui 5 (cinco) repartições de 50 centímetros cada, sendo uma das divisões destinada para a instalação de 4 (quatro) gavetas e as demais servidas com portas para utilização do espaço interno. No meio do vão da altura é fixada uma prateleira para dividir o espaço e permitir a melhor organização de uso do móvel.

As gavetas possuem as dimensões de 50 cm para o comprimento, 18,75 cm para a altura e 50 cm para a profundidade. Cada gaveta possui uma frente de acabamento nas dimensões 50 cm de comprimento e 18,75 cm de altura, uma contra frente nas dimensões 44,50 cm de comprimento e 15 cm de altura, duas laterais nas dimensões 50 cm de comprimento (o máximo comprimento de uma corredeira) e 15 cm de altura e um fundo de 44,50 cm de comprimento e 15 cm de altura.

A prateleira a ser fixada no meio do vão da altura possui dimensões de 1.995 cm de comprimento (descontados os 50 cm do gaveteiro mais 1,5 cm da espessura da última peça de MDF) por 55 cm de profundidade (descontados 5 cm

da profundidade total de 60 cm, que são os centímetros referentes ao montante do meio das portas para fixar as dobradiças).

Na concepção de um marceneiro, é comum elaborar uma lista das peças a serem utilizadas, para facilitar o plano de corte da chapa de MDF, o que chamamos de relação de peças. No caso do móvel em estudo, a relação de peças pode ser conferida na figura 2, que detalha a quantidade, a descrição da peça e suas medidas.

Figura 2 – relação de peças do arquivo para escritório.

1 tampo de 2,50 m de comprimento x 0,60 m de profundidade;
1 base de 2,50 m de comprimento x 0,60 m de profundidade;
6 laterais/divisões de 0,60 m de comprimento x 0,72 m de altura;
4 portas de 0,50 m de comprimento x 0,75 m de altura;
4 frentes de gaveta de 0,50 m de comprimento x 0,1875 m de altura;
8 laterais de gaveta de 0,50 m de comprimento x 0,15 m de altura;
4 contra frentes de gaveta de 0,445 m de comprimento x 0,15 m de altura;
4 fundos de gaveta de 0,445 m de comprimento x 0,15 m de altura;
1 prateleira de 1,995 m de comprimento x 0,55 m de profundidade.

Fonte: elaboração dos autores. 2023.

Ressalta-se que, nas descrições do móvel supracitado, não foram detalhados os possíveis planos de corte das chapas de MDF necessárias para sua confecção, visto que abordariam conteúdos mais específicos de parte técnica da marcenaria, que são administrados em cursos profissionalizantes da área. As adaptações para a área da Matemática, do estudo feito com esse arquivo para escritório, serão descritas na seção de número quatro.

4 ADAPTAÇÃO E APROVEITAMENTO DOS CONTEÚDOS MATEMÁTICOS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE FRANCA/SP

Entendidas as explicações da Etnomatemática nos setores anteriormente mencionados, aqui faz-se uma adaptação da relação de cada setor e das áreas específicas da Matemática que fazem parte direta ou indiretamente deles, para que seja possível aplicar, de forma didática, cada conteúdo no ensino regular e, assim, diversificar a maneira de ensinar os conceitos matemáticos. Não menos importante, entender a aplicabilidade da Etnomatemática no ensino regular público é indispensável para a formação de professores de Matemática.

4.1 Adaptação da Etnomatemática Contida no Setor Calçadista para o Ensino Regular na Área da Matemática

Desde a concepção do modelo até a embalagem do sapato na caixa pode se ver utilização da matemática e seus conceitos, mas para este trabalho será enfatizado o setor de custos que calcula a metragem de couro que é utilizada por par de calçado de maneira peculiar.

É utilizado um papel quadriculado sob vidro e nesse papel cada peça que compõe o calçado será riscada para que possam ser contados os “quadrinhos” que sua área consome, ou seja, esse processo visa possibilitar a medida da área peça para se considerar o consumo no custo.

Para calcular a área de cada par de peça, basta riscá-lo sobre o vidro quadriculado e delimitar a área ocupada com um quadrado grande, conta-se os quadrinhos na base e na altura multiplicando e obtendo a área total ocupada. Em seguida é preciso contar os quadrinhos que não são ocupados pela peça fazendo as devidas adaptações, descontando ou considerando partes equivalentes. Subtrai-se os que não estão ocupados da área total delimitada para obter o número de quadrinhos que a peça ocupa e multiplica-se pela área do quadrinho em questão.

Em seguida faz-se uma divisão por dez mil, pois 1 m^2 (um metro quadrado) é igual a 10.000 cm^2 (dez mil centímetros quadrados) e acrescenta-se 5% (cinco por cento) para ter uma margem de erro, obtendo assim a medida em centímetros quadrados de cada peça utilizada no calçado.

Calcular a área de figuras utilizando esse método com diferentes dimensões de quadriculados, é uma atividade para o ensino em sala de aula que demonstra a possibilidade de medição de áreas muito irregulares, desde que se faça as devidas considerações de partes equivalentes e permite concluir que quanto menores forem os quadrinhos utilizados, mais precisos serão os resultados obtidos pelos cálculos.

4.2 Adaptação da Etnomatemática Contida no Setor de E-commerce Calçadista para o Ensino Regular na área da Matemática

Os processos logísticos e operacionais presentes no *e-commerce* desempenham um papel fundamental na entrega eficiente de produtos aos clientes. Essas atividades envolvem uma série de desafios matemáticos que refletem a interseção entre práticas culturais e a matemática aplicada.

No âmbito da armazenagem, os profissionais enfrentam a tarefa de otimizar o espaço disponível para acomodar produtos de forma eficiente. Para isso, eles aplicam cálculos de volumes para determinar quantos itens podem ser acomodados em determinada área, minimizando o desperdício de espaço e evitando danos aos produtos devido ao empilhamento inadequado.

A logística e a ordenação dos produtos no centro de distribuição também são desafios relevantes. Os trabalhadores usam cálculos para determinar distâncias e tempos de acesso entre diferentes áreas do depósito. Isso resulta na disposição estratégica de produtos de acordo com a demanda, reduzindo o tempo necessário para coletar os pedidos.

No processo de separação e faturamento, conceitos matemáticos são empregados para assegurar a precisão dos pedidos. Os profissionais realizam operações de contagem simples, como adições e subtrações, para garantir que a quantidade correta de produtos seja selecionada, que o peso de cada pedido seja necessariamente o mesmo registrado no sistema e que as notas fiscais estejam corretas.

A etapa de entrega é caracterizada pelo uso de cálculos para estimar o tempo de trânsito e programar as rotas. Os trabalhadores aplicam conceitos de distância e velocidade média para determinar o tempo necessário para concluir a entrega, assegurando que os prazos sejam cumpridos.

Em suma, no contexto do setor de e-commerce calçadista de Franca/SP, as operações matemáticas informais permeiam os processos logísticos e operacionais.

4.3 Adaptação da Etnomatemática Contida no Setor de Marcenaria para o Ensino Regular na Área da Matemática

Com referência ao setor de marcenaria e, considerando o móvel do tipo arquivo para escritório já descrito em momentos anteriores, é possível inferir que a Matemática está fortemente ligada ao dia a dia do profissional de marcenaria. Os parágrafos seguintes, então, descrevem uma adaptação didática formulada a partir das ideias dessa profissão para aplicação no ensino regular (Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio).

Antes de entrar especificamente nos conteúdos matemáticos oriundos do dia a dia de um marceneiro, é importante ressaltar que a própria Base Nacional Comum Curricular – BNCC, de 2018, esclarece que:

“[...] os processos matemáticos de resolução de problemas, de investigação, de desenvolvimento de projetos e da modelagem podem ser citados como formas privilegiadas da atividade matemática, motivo pelo qual são, ao mesmo tempo, objeto e estratégia para a aprendizagem [...]” (BRASIL. Ministério da Educação, 2018, p. 266).

O primeiro processo para elaboração do móvel, objeto desta seção, foi o processo de investigação até o local para medição do espaço onde o móvel deveria ser instalado, logo, adaptando para o ensino matemático, podemos dizer que esse processo tratou de investigar um determinado espaço para medir o perímetro e a área que o móvel ocuparia. No Ensino Fundamental Anos Iniciais - EFAI, no 4º (quarto) ano, na unidade temática de grandezas e medidas, aponta-se a habilidade EF04MA20, que aborda esse processo de investigação, ao dizer que a função dessa habilidade é “medir e estimar comprimentos (incluindo perímetros), massas e capacidades, utilizando unidades de medida padronizadas mais usuais, valorizando e respeitando a cultura local.” (BRASIL. Ministério da Educação, 2018, p. 293). Já no 5º (quinto) ano do EFAI, a habilidade EF05MA19 também traz esse conceito, pois trata de “resolver e elaborar problemas envolvendo medidas de grandezas comprimento, área, [...], recorrendo a transformações entre as unidades mais usuais em contextos socioculturais” (BRASIL. Ministério da Educação, 2018, p. 297).

Ainda no contexto de investigação do espaço para instalação do móvel, no Ensino Fundamental Anos Finais – EFAF, que é foco da Licenciatura em Matemática juntamente com o Ensino Médio, para o 6º (sexto) ano, na unidade temática de grandezas e medidas, a habilidade EF06MA24, que melhor relaciona com a ideia do projeto de marcenaria, fica responsável por:

Resolver e elaborar problemas que envolva as grandezas comprimento, massa, tempo, temperatura, área (triângulos e retângulos), capacidade e volume (sólidos formados por blocos retangulares), sem uso de fórmulas, inseridos, sempre que possível, em contextos oriundos de situações reais e/ou relacionadas às outras áreas do conhecimento. (BRASIL. Ministério da Educação, 2018, p. 303)

Ao tratar diretamente do 6º (sexto) ano do EFAF, uma das possíveis utilizações, em sala de aula, da cultura desse trabalho de marcenaria seria propor que os educandos desenvolvessem os estudos de perímetro e área a serem ocupados por um móvel do tipo arquivo para escritório, para ser confeccionado por um marceneiro local e, posteriormente, ser instalado nas dependências administrativas da própria escola. Esse afunilamento da unidade temática traria, sem dúvidas, mais engajamento para a turma, pois os alunos trabalhariam em equipes, fariam processos investigativos, utilizando trenas, ou até mesmo suas réguas, em ambientes externos à sala de aula, sem contar a possibilidade de entendimento da cultura de trabalho de um profissional de marcenaria na própria comunidade.

Em estudos consideravelmente mais elaborados, também para o 6º (sexto) ano, poderia ser pedido a elaboração desse problema pelos próprios discentes e a resolução, acrescentando a ideia de volume como terceira dimensão. Nessa situação, o professor atuaria como mediador do ensino e daria autonomia para os estudantes trabalharem em grupo.

Para o 7º (sétimo) ano, a BNCC traz, na unidade temática denominada números, as habilidades EF07MA10 e EF07MA11, para trabalhar “números racionais na representação fracionária e na decimal: usos, ordenação e associação com pontos da reta numérica e operações” (BRASIL. Ministério da Educação, 2018, p. 306), isto é, trabalhar as operações aritméticas de adição, subtração, multiplicação e divisão empregando números racionais, bem como compará-los e ordená-los na reta numérica. Uma possível atividade utilizando a ideia do móvel do tipo arquivo para escritório, seria a ordenação de todas as medidas, dadas em números decimais utilizando como unidade de medida o metro, na reta numérica. Para esclarecer a ideia anterior, ao observar a figura 1, com as medidas dadas em centímetros, primeiro seria pedido que os educandos transformassem todas as medidas em centímetros para metro e, em seguida, as ordenassem na ordem crescente. Feito isso, seria solicitado que eles organizassem, numa reta numérica desenhada na lousa, ou confeccionada com fitas no chão, todos os números do móvel, para compreender e saber utilizar números decimais de forma correta.

Outra possibilidade de atividade a ser desenvolvida, com o pensamento voltado para os estudantes do sétimo ano, seria o desenvolvimento dos cálculos necessários para encontrar o volume do bloco retangular, como um todo, utilizando as unidades de medidas convencionais, ou seja, em outras palavras, calcular o volume em metro cúbico, por exemplo, e na sequência, calcular em centímetros cúbicos, podendo o educador, ainda, abordar a ideia de transformação de unidades de medida. De acordo com as informações contidas na BNCC, essas

atividades estariam inseridas na unidade temática grandezas e medidas, da qual fazem parte as habilidades EF07MA29 e EF07MA30.

(EF07MA29) Resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de grandezas inseridos em contextos oriundos de situações cotidianas ou de outras áreas do conhecimento, reconhecendo que toda medida empírica é aproximada.

(EF07MA30) Resolver e elaborar problemas de cálculo de medida de volume de blocos retangulares, envolvendo as unidades usuais (metro cúbico, decímetro cúbico e centímetro cúbico). (BRASIL. Ministério da Educação, 2018, p. 309).

Para o 8º (oitavo) e 9º (nono) anos do EFAF, além da possibilidade de desenvolvimento de novas atividades, as que já foram descritas poderiam ser trabalhadas como forma de retomada e diversificação no dia a dia da sala de aula, conforme o ritmo levado nos dias letivos. As unidades temáticas de geometria, grandezas e medidas e números, para ambos os anos, por exemplo, permitem essa ideia de resgate sem fuga do currículo estabelecido.

Em se tratando do Ensino Médio – EM, antes de descrever a possibilidade de atividade a partir do conceito do móvel do tipo arquivo para escritório, desenvolvido por um marceneiro, é importante entender que nessa etapa do ensino regular, conforme traz a própria BNCC (BRASIL. Ministério da Educação, 2018, p. 527), a “[...] área de Matemática e suas Tecnologias propõe a consolidação, a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental.” Isso quer dizer que a finalidade da Matemática no Ensino Médio é possibilitar a construção de uma visão mais integrada da Matemática com a realidade.

Como proposta de atividade, então, para todas as séries do EM, sugere-se uma sequência de aulas partindo de uma conversa direta com o profissional da área de marcenaria para entender como ele utiliza a Matemática de maneira empírica no seu cotidiano e como ele idealiza a confecção do móvel; em seguida, os alunos estariam em contato com um profissional de design de interiores, que utilizará softwares específicos para desenhar o móvel (SketchUp, SolidWorks, Promob, AutoCAD, entre outros), com a ideia de que aprenderiam sobre o uso das tecnologias nesse ramo do mercado de trabalho e analisariam pontos específicos nos softwares que utilizam a Matemática, como é o caso das unidades de medida, utilização de casas decimais, configuração de cotas, possibilidades de medidas de perímetro, área e volume de forma rápida e precisa; posteriormente, instruídos pelo professor, os alunos poderiam montar a relação das peças necessárias utilizando o Microsoft Excel, através da criação de uma tabela formatada e idealizada para realização do orçamento de compra de materiais; como última aula, os educandos fariam as cotações de preços para analisar os orçamentos e praticarem a ideia de negociação para fechar a compra com uma determinada loja de materiais de marcenaria.

A ideia de sequência de aulas descrita anteriormente, totalizando no mínimo 4 (quatro) aulas, vai ao encontro do processo de ensino-aprendizagem requerido pela BNCC ao afirmar que

[...] quando a realidade é a referência, é preciso levar em conta as vivências cotidianas dos estudantes do Ensino Médio – impactados de diferentes

maneiras pelos avanços tecnológicos, pelas exigências do mercado de trabalho, pelos projetos de bem viver dos seus povos, pela potencialidade das mídias sociais entre outros. (BRASIL. Ministério da Educação, 2018, p. 528).

Considerar a realidade e o contexto em que os jovens estão inseridos, permite que o ensino matemático seja estimulado e sustentado por aplicações reais e viabiliza o desenvolver das habilidades relacionadas aos processos de investigação, de construção de modelos e de resolução de problemas, todas indispensáveis na Matemática. É possível dizer que, dentro dessas tratativas matemáticas, os discentes serão capazes de desenvolver melhor o raciocínio lógico matemático, pois é inerente aos processos da atividade anteriormente descrita, que eles pensem, investiguem, expliquem, façam justificativas, trabalhem em equipe apresentem um projeto prático e exequível.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A essência de contextualizar o ensino da Matemática nas escolas regulares ao trazer situações reais do cotidiano para colocar em prática dentro da sala de aula, isto é, a Etnomatemática, embora possa parecer extremamente inovadora na área da educação, na verdade é tópico discutido por muitos estudiosos há um bom tempo, como é o caso dos estudos do professor Ubiratan D'Ambrósio sobre o assunto, brasileiro que trabalhou e pesquisou arduamente para enraizar os conceitos nacional e internacionalmente. À vista disso, o presente trabalho baseou-se, em partes, nas ideias de Ubiratan e, em partes, na cultura de três profissões presentes na cidade de Franca, para trazer propostas de atividades diferenciadas para o ensino regular que influenciam, direta e indiretamente, na formação dos professores.

Aliar as ideias da área do setor calçadista, do setor de *e-commerce* calçadista e do setor de marcenaria, aos conteúdos matemáticos ensinados nas escolas regulares, demandou que os autores fizessem pesquisas diretamente com os profissionais dessas áreas para entender o trabalho por eles desenvolvido e elaborar atividades condizentes para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Essa lida foi fundamental para os autores compreenderem e, de antemão, experimentarem na prática como é a formação de um professor, que precisa estar em constante atualização de conhecimentos e atentos para o contexto em que estão inseridos, tanto eles quanto seus alunos.

As atividades desenvolvidas neste trabalho, por mais que não foram aplicadas, por estarem condizentes com os pressupostos da BNCC e contextualizadas de acordo com as características regionais do ambiente em que vivem os autores, já que foram pensadas para serem aplicadas em escolas públicas de ensino regular da cidade, possibilitam resultados satisfatórios se executadas em sala de aula, visto que a maioria das escolas quase não diversificam atividades cotidianas, muitas vezes por não terem tempo e nem as condições necessárias para tais, logo, os alunos se mostram mais receptivos e interessados em estudar um material diferente.

Na perspectiva do trabalho em equipe, os responsáveis pela elaboração desse trabalho puderam observar que é indispensável a colaboração e o

espírito de liderança, ao tratar da formação de professores, pois foi essencial que cada um empreendesse o maior esforço possível para agregar qualidade e resultado positivo nas conversas com os profissionais das áreas discutidas, no pensamento das atividades e no cumprimento dos prazos estabelecidos para finalização do conteúdo.

Em síntese, à luz dessas discussões, foi possível entender que a formação dos profissionais da educação, em especial os professores de Matemática, vai muito além da graduação e das especializações, pois exige desses educadores um olhar humano, amigo e acolhedor para com os seus discentes, com a comunidade que eles estão inseridos, com as vivências e culturas que estão habituados, de maneira que os professores, na condição de mediadores do conhecimento, tenham capacidade de envolver a bagagem desses educandos nos seus conteúdos matemáticos, para permitir, então, que o ensino da Matemática atinja a todos, seja prazeroso e habilite essas crianças e esses jovens para o mundo da educação, do trabalho e da cidadania.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Etnomatemática – elo entre as tradições e a modernidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B7DPxF-FeJxSRVhrNkYyM1NOaEU/edit?resourcekey=0-QCSzNYJMuW9ESCDr7W-GxQ>. Acesso em: 22 jul. 2023.

OLIVEIRA, Sheila Fernandes Pimenta e. *Estrutura e formatação de trabalhos acadêmicos: compilação e discussão das normas da ABNT e atalhos facilitadores para digitação*. 5. Ed. Franca: Uni-FACEF, 2019.

SANTOS, Benerval Pinheiro. *Paulo Freire e Ubiratan D'Ambrosio: contribuições para a formação do professor de matemática no Brasil*. 2007. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação/USP, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25062007-103230/publico/TeseBenervalPinheiroSantos.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2023.

UMA ANÁLISE DO CONCEITO DE DISTOPIA EM SALA DE AULA A PARTIR DO CONTO "SEMINÁRIO DOS RATOS", DE LYGIA FAGUNDES TELLES

Camila Garcia Valcacer
camilavalcacer@gmail.com

Daniel Ribeiro da Cruz
danielribeiro.c@gmail.com

Maria Julia Freitas Rodrigues
freitasmariajulia4@gmail.com

Riene Maria da Silva Araujo
riene@prof.educacao.sp.gov.br

1 INTRODUÇÃO

As dependências das instituições escolares enfrentam a dificuldade que é praticar o ensino literário dentro dos seus ambientes. Estudiosos apontam que a literatura tem uma grande importância dentro da sociedade, e, portanto, suas análises através da visão dos autores devem ser analisadas por especialistas da área da educação que entenderão a necessidade da aplicação de estilos literários que foram apresentados desde o surgimento do estudo literário até os dias de hoje. Candido (2006) compartilha dessa visão sociológica da aplicação dos estudos literários na vida humana, e aponta tendências sobre como a aplicação de literatura, tanto na vida social, como nos estudos escolares, devem favorecer o entendimento das análises textuais das obras literárias que surgem na sociedade:

A segunda tendência é a de analisar o conteúdo social das obras, geralmente com base em motivos de ordem moral ou política, redundando praticamente em afirmar ou deixar implícito que a arte deve ter um conteúdo deste tipo, e que esta é a medida do seu valor. (CANDIDO, 2006, p. 30).

Atentos muito mais à ideia de interpretar do que somente ler, profissionais da educação recorrem ao estudo literário dentro da instituição de ensino para formular ideias e pensamentos sobre o conceito de viver em sociedade tanto discutindo fatos dos séculos passados como também da sincronia com a modernidade. Tal fundamento dentre os grandes autores faz-se surgir grandes debates acerca da mudança da sociedade, e, portanto, apontado por Candido (2006) que apresenta os fatores autor, obra e público para mostrar como suas posições compartilham o meio e a sociedade incorporando valores a que auxiliam o campo de atuação dos profissionais inseridos na sociedade (CANDIDO, 2006, p.33).

Entendendo, portanto, que a literatura é um meio em si que agrega a sociedade, profissionais da educação precisam abordar temas recorrentes sobre o propósito de ensinar a literatura para jovens e adolescentes que, através de seus responsáveis, se inserem no aprendizado educativo proposto pelas instituições escolares. A premissa mais recorrente que os professores devem entender é de que:

A literatura, porém, é coletiva, na medida em que requer uma certa comunhão de meios expressivos (a palavra, a imagem), e mobiliza

afinidades profundas que congregam os homens de um lugar e de um momento, para chegar a uma "comunicação". (CANDIDO, 2006, p. 147).

Interpretar os textos literários é um meio de apontar como esses métodos de estudo devem ser recorrentes, já que esses tipos de textos são utilizados nos vestibulares. Entender a introdução da literatura nos materiais pedagógicos apontam a evolução da compreensão das interpretações dos textos literários. Desde sua aplicação até os tempos atuais, o texto literário trouxe diversas formas de se aplicar entendendo o contexto histórico envolvidos, e a contextualização com a época em que o autor conviveu. Entretanto, alguns autores estudam diversas formas de convivência nos meios de sociedade, visualizando um meio social incondicionalmente fora do seu contexto histórico.

Alguns autores e estudiosos chamam essa visão de mundo fora da sociedade de utopia, ou em casos mais recorrentes, é chamado de distopia. Os termos citados anteriormente vem de uma premissa proposta que muitos estudiosos vêm notando através dos tempos. Em alguns casos temos a seguinte definição:

Distopia ou utopia negativa – uma sociedade não existente descrita em considerável detalhe e normalmente localizada no tempo e no espaço que o/a autor/a intencionou que fosse vista por um/a leitor/a contemporâneo/a como consideravelmente pior do que a sociedade em que tal leitor/a vive (SARGENT apud NETO. 2022, p. 62)

Correlacionar a ideia de distopia na literatura traz um debate significativo dentro do ambiente escolar, já que debate a ideia de que o autor aponta uma visão distorcida da sociedade em que vivemos. Para HILÁRIO (2013) a distopia tem como objetivo trazer uma luz utópica para o presente ao mesmo tempo que ofuscam os acontecimentos do futuro. Também cita que “não possuem um fundamento normativo, mas detêm um horizonte ético-político que lhes permite produzir efeitos de análise sobre a sociedade” (HILÁRIO, 2013, p. 205); numa visão aproximada com a ideia de utopia apresentada por CHAÚÍ apud HILÁRIO, 2013, p. 204:

O utopista é aquele cuja função é deslocar a fronteira daquilo que os contemporâneos julgam possível, no sentido positivo e emancipatório. Por isso, salienta Chauí (2012), o prefixo negativo u é a condição implícita de outro prefixo grego, mais positivo, eu, que indica nobreza, justiça, abundância. Deste modo, utopia, lugar nenhum, significa também eutopia, lugar feliz. Trata-se de enfatizar que as condições que nos permitem ser livres já existem em potência. (CHAÚÍ apud HILÁRIO, 2013, p. 204).

Apresentando-se, então, essa premissa sobre o conceito de distopia e utopia na literatura, engendrando na prerrogativa utilizada pela literatura de idealizar uma consciência do pensamento humano, propõe-se neste artigo a ideia de apresentá-las dentro das instituições escolares para que o estudante compreenda e tenha espaço para a discussão sobre a ótica política e social estruturadas pelos conceitos acima citados.

A proposta deste artigo é apresentar o conto “O seminário dos ratos” de Lygia Fagundes Telles através de uma sequência didática, voltada para o 2º ano do Ensino Médio, apresentando o conceito de distopia para a sala de aula para os estudantes compreenderem a permutação através de uma mudança de comportamento da sociedade, a evolução do pensamento humano dentro da interpretação de texto que os autores apresentam. A ideia de expor um conto sobre

distopia vem de encontro com as explicações sobre literatura apontada como um “texto literário é uma valiosa forma de contato entre o aluno e as múltiplas significações que a língua possui, no grau máximo de efeito estético” (LAJOLO apud LIRA, 2017, p. 153).

Portanto, o objetivo da pesquisa em questão é apresentar esta narrativa do conto que representa o pensamento crítico e literário dos autores contemporâneos de que a sociedade está sempre pautada por ações humanas, mostrando para o estudante como a literatura se torna necessária para o desenvolvimento cognitivo do aprendizado dentro da sala de aula, pautados pelos profissionais de educação que se utilizam das habilidades de interpretação de textos dispostas no Currículo Paulista, o qual foi disposto na proposta de sequência didática elaborada pelos autores deste artigo.

2 LYGIA FAGUNDES TELLES E “SEMINÁRIO DOS RATOS”

Para iniciar as discussões, faz-se necessário falar sobre a autora e o contexto histórico em que se viveu. Lygia Fagundes Telles nasceu em São Paulo, filha de Durval de Azevedo Fagundes, delegado, promotor público, e Maria do Rosário Silva Jardim de Moura Azevedo. Passou a infância em várias cidades do interior do Estado de São Paulo, Assis, Apiaí, Sertãozinho, entre outras. Estudou direito em São Paulo, quando começou a deixar a timidez da época de lado, e juntamente com as mudanças que o Brasil passava naquele momento, foi conseguindo maior liberdade e autonomia.

Quando ocorreu o término da Segunda Guerra Mundial, Telles estava com apenas 21 anos, mas já era escritora e tinha publicado seu primeiro livro de contos “Praia Viva”. Em 1949 publicou sua segunda coleção de contos, O cacto Verde, levando consigo o prêmio Afonso Arinos da Academia Brasileira de Letras.

A autora tinha um forte interesse pela arte e estava sempre escrevendo, quando em 1954 surpreendeu o público com o romance “Ciranda de pedra”, obra que já levava os principais traços estilísticos da autora, a obra foi muito bem recebida pelos leitores, chegando até ser selecionada para uma adaptação em telenovela.

As obras de Telles contêm características que se assemelham ao período pós-Terceira Geração do Modernismo no Brasil, ou seja, geração de 45, contudo, no Brasil se fala que ela pertence a essa geração, geração que ficou marcada por poetas que iam contra o Modernismo e suas experiências revolucionárias da década de 20 e 30. Dessa forma, a geração conhecida como de 45 tinha como objetivo o gosto neoclássico, preferindo as composições de forma mais tradicional, contudo, deixavam-se levar pelo espírito moderno, ou seja, pelo novo.

Telles em sua obra se assemelha mais com o ambiente cultural da época, tendo como recursos de escrita o estilo indireto livre e o fluxo de consciência que se tornaram parte do registro da vivência interior da personagem. Conforme abordado por Walnice Nogueira Galvão no livro “Todos os contos de Lygia Fagundes Telles” (2022, p.747):

O olhar dessa mulher é inclemente, impiedoso, lúcido, enfim. Não isento de compaixão, mas sem permitir que se turnê a lucidez. Com ela nada de

piegas, de sentimental, de lacrimoso – ela é dura e sagaz em seus diagnósticos.

Essa cortante observadora das relações entre as pessoas elege o microcosmo, examinando comportamentos e padrões de conduta, sem esquecer a lubrificação conferida pela hipocrisia, que as azeita para que não arranhem, girem em falso ou produzam rangido de engrenagem enferrujada.

Ressalta-se que Telles consegue trazer ao leitor exemplos muito vívidos e bem formulados de contos fantásticos, a fórmula mais utilizada pela autora é aquela em que se tem um contexto perfeitamente dentro do que se espera, ou seja, “normal”, e que decorrendo-se com naturalidade, de forma repentina, irrompe o fantástico e implode com tudo que havíamos conhecido a pouco tempo, alguns exemplos disso são os contos “A Caçada”, “A dança com o anjo”, “A fuga” e “Seminário dos ratos” no qual além de fantástico tem uma ligação forte com a política, oferecendo uma alegoria da ditadura vigente naquele momento. De forma geral, esses contos fantásticos são numerosos e trazem uma importância vertente da obra, alguns até chegando a ultrapassar o mundo do fantástico e chegando ao terro ou horror.

O conto “Seminário dos ratos” da autora, tem como tema a resistência, realizando isso ao descrever uma sociedade em determinada época da história nacional, além disso, o tema também pode ser percebido através da forma de escrita estilizada utilizada pela autora, visto que a utilização de tais elementos insólitos para representação desse país fictício que rompe-se com um governo opressor. Políticos nacionais e internacionais estão reunidos para a realização do VII Seminário dos Ratos, com o intuito de minimizar o crescimento da população de roedores. Todavia, desde o I Seminário a cúpula não soluciona o problema em questão. Esse conto apresenta um narrador heterodiegético, ou seja, que está fora da história, é importante notar que isso traz um olhar irônico, principalmente nos diálogos entre o Chefe das Relações Públicas e o Secretário do Bem-estar Público e Privado.

A narrativa é dividida em duas partes: na primeira, por meio dos diálogos das personagens citados, há a preparação do evento, e nota-se os interesses expressos quanto à manipulação do povo; já a segunda parte, contempla o que ocorreu após a invasão dos ratos. O espaço ficcional, juntamente com o narrador, é uma instância fundamental para a instauração da ironia e do insólito como forma de identificar o momento histórico nacional, bem como as intenções dos políticos frente aos problemas sociais. O local do seminário é um casarão do governo afastado da cidade, longe dos temidos roedores: “[não] se conformam é de nos reunirmos em local retirado, que devíamos estar lá no Centro, dentro do problema.” (TELLES, 2009, p.154). Neste local os políticos dispõem de todo luxo possível como piscinas térmicas, carros, jatinhos e telefones.

As personagens que compõem esse ambiente são denominadas de acordo com os cargos políticos que exercem, ou seja, o foco está no papel social e, além disso, há um tom irônico em cada nomenclatura, a saber, Secretário do Bem-Estar Público e Privado, que menospreza as questões públicas e preocupa-se em manipular a mídia; Diretor das Classes Conservadoras Armadas e Desarmadas, no contexto de publicação da obra os ideais conservadores eram latentes e qualquer oposição era punida severamente no meio familiar ou nas ruas; a delegação americana composta pelo Delegado de Massachussetts, um suposto segurança e

uma secretária, Miss Glória. O nome da mulher é relevante, haja vista que ela é a única personagem com identidade, contudo, essa identificação pode remeter a glória conquistada mundialmente pelos Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial. “Aproveitei para conversar com eles, completei há pouco meu curso de inglês para executivos. Se os debates forem em inglês, conforme já foi aventado, darei minha colaboração.” (TELLES, 2009, p. 153).

De acordo com Souza (2014, p.245), o nível de corrupção no período da ditadura militar de 1964 foi colossal, favorecendo setores inteiros da elite militar e civil, aumentando a disparidade entre o centro e a periferia, entre ricos e pobres; legitimando a repressão dos movimentos sociais e retardando o acesso da população aos padrões mínimos de direitos sociais e culturais, o que Lygia Fagundes Telles consegue passar ao leitor por entre as linhas de forma majestosa.

2.1 Uma Análise do Conto a Partir do Contexto Distópico

Diante do conto a ser trabalhado é possível identificar que este é permeado por um contexto distópico. Mas, primeiramente é necessário retomar o conceito de utopia e distopia. “Utopia” em grego significa “lugar que não existe”, foi popularizada pelo filósofo Thomas More, no século XVI, representando um mundo perfeito e ideal, um lugar de paz, harmonia, bonança, livre dos males da guerra e da intolerância religiosa. Para o historiador norte-americano Russell Jacoby, utopia é uma crença de que o futuro pode superar o presente (SILVA, 2010). O termo, segundo Fátima Vieira, foi um neologismo criado por Thomas More que uniu dois conceitos, o de não lugar com o de bom lugar, conforme a passagem a seguir demonstra:

Para criar seu neologismo, More recorreu a duas palavras gregas – *ouk* [sic] (que significa não e foi reduzido a *u*) e *topos* (local), ao qual acrescentou o sufixo *ia*, indicando um lugar. Etimologicamente, a utopia é, portanto, um lugar que é um não lugar, constituído simultaneamente por um movimento de afirmação e negação. (VIEIRA, 2010, p. 4-5, apud OLIVEIRA NETO, 2022, p. 20)

Pode-se assemelhar tal conceito à “Pasárgada” que Manuel Bandeira, grande poeta lírico da primeira geração do Modernismo no Brasil, criou em seu poema “Vou-me embora pra Pasárgada”, em que tal lugar era para ele o local ideal para ser feliz:

Vou-me embora pra Pasárgada
Lá sou amigo do rei
Lá tenho a mulher que eu quero
Na cama que escolherei
Vou-me embora pra Pasárgada

Vou-me embora pra Pasárgada
Aqui eu não sou feliz
Lá a existência é uma aventura
De tal modo inconsequente
Que Joana a Louca de Espanha
Rainha e falsa demente
Vem a ser contraparente
Da nora que nunca tive

(BANDEIRA, 1993, p. 143)

Por meio da utopia surge então a distopia que pode ser entendida por vários estudiosos como não sendo contrária à utopia, mas como pertencente a ela e, então, parte da literatura utópica. Etimologicamente, distopia é um lugar ruim, de acordo com o Dicionário Priberam, se trata de uma ideia ou descrição de um país, de uma sociedade, ou de uma sociedade imaginários em que tudo está organizado de uma forma opressiva, assustadora ou totalitária, por oposição à utopia.

Deste modo, Pedro Fortunato De Oliveira Neto (2022), em sua tese de doutorado, propõe quatro pontos para agrupar quais são as características mais marcantes da distopia literária “[...] embora toda distopia seja um mau lugar, nem todo mau lugar é necessariamente uma distopia.” (p. 68):

1. A distopia é uma narrativa ambientada em um outro espaço/tempo.
2. A distopia é ambientada em um lugar/temporalidade infernal, cujos aspectos sociais negativos são resultado da ação política intencional.
3. Os aspectos infernais representados nas distopias frequentemente têm uma relação especulativa com problemas sociais observáveis nos períodos históricos de seus autores e autoras.
4. O confronto entre ideias distintas tende a marcar os conflitos que movem a narrativa distópica. (OLIVEIRA NETO, 2022, p. 68).

Partindo do primeiro ponto, o conto se trata de uma narrativa ambientada em outro espaço/tempo, acontece em uma cidade fictícia a qual não é identificada ao leitor, mas é sugestivo, pois supõe uma relação com o período em que ele foi escrito, podendo desse modo, já associar ao terceiro item, em que os aspectos representados na distopia têm uma conexão com os problemas sociais terríveis no período histórico da autora. Ou seja, no período da Ditadura Militar, mais precisamente na década de 1970, um dos períodos mais obscuros da história brasileira no século XX, em que o do governo ditatorial militar começou em 1 de abril de 1964 e durou até 15 de março de 1985. Segundo Oliveira Neto (2022, p. 150):

Não surpreendentemente, esse é o período da história literária do Brasil do século passado em que mais se publicaram obras que podem ser categorizadas como distopias, mesmo com a censura que ocorria no período contra obras literárias e artísticas das mais diversas naturezas.

Segundo tópico, o qual aborda o fato da distopia ser ambientada em uma realidade infernal, em que os aspectos negativos são consequências de uma ação política intencional. Nesse caso, em “Seminário dos ratos” discute a relação conflituosa e injusta entre o homem comum e os detentores de poder. Na história, as personagens já se encontram no sétimo seminário, isso significa que o problema vem sendo discutido há sete anos, portanto, as repartições públicas não alcançaram uma solução para tal, ao passo que a população enfrenta um período de muita turbulência, fome, pobreza e, além disso, uma enorme infestação de roedores. Ao ser abordada, o Secretário do Bem-Estar Público e Privado sugere que haja mais gatos para sanar com a infestação, entretanto, o Chefe das Relações Públicas diz:

“— Mas Excelência, não sobrou nenhum gato na cidade, já faz tempo que a população comeu tudo. Ouvi dizer que dava um ótimo cozido!”(TELLES, 2009, p.). Isto é, nota-se que o povo se encontra em uma situação de extrema precariedade, foram entregues aos ratos, ao passo que há o abandono do poder público nessa questão e, por falta de comida, tiveram de se alimentar de gatos. Essa relação de distanciamento e de descaso pode ser tida como uma relação distópica. Ao ser um “seminário dos ratos”, é transpassada ao leitor a ideia de que o Seminário é composto por membros que não estão preocupados em resolver os conflitos da nação, todavia, a presença de ratos no sentido literal dá a qualidade anormal ao conto, representando uma população que vive nas regiões sombrias e é desprezada. (MASSOLI, 2017). Lygia traz o descaso e a corrupção das autoridades que exploram as péssimas condições de vida da população.

No quarto e último tópico, em que há o confronto entre ideias, é possível identificar esse choque por meio de um movimento de metamorfose na narrativa, ao passo que ao final do conto ocorre uma inversão, isto é, o que antes eram homens tentando combater ratos, na segunda parte do conto são homens que ganharam atributos de animais, e estes, dominando a casa a qual a cúpula estava hospedada, como o fato do Diretor farejar, já os ratos adquirem características humanas. “[...] um deles ia levando assim no meu nariz, taquei o vidro de suco de tomate com toda a força e ele botou a galinha de lado, ficou de pé na pata traseira e me enfrentou feito um homem. Pela alma da minha mãe, doutor, me representou um homem vestido de rato!” (TELLES, 2009, p.162). Lygia Fagundes Telles, através de recursos linguísticos denuncia a situação do Brasil no período ditatorial e a situação da população.

Pode-se dizer também que o conto em questão tem relação com o fantástico, pois tal desestabilidade do real é introduzida no início do conto por meio da citação intertextual dos últimos versos do poema *Edifício Esplendor* de Carlos Drummond de Andrade, presentes na epígrafe do conto: “Que século, meu Deus! — exclamaram os ratos e começaram a roer o edifício” (DRUMMOND, apud TELLES, p.99). Logo na epígrafe, observa-se a hipocrisia a ser tratada posteriormente na narrativa, e perante a intertextualidade, Telles instaura uma ambiguidade entre o real e o imaginário, segundo Ana Maria Zanoni da Silva (2020, p.9):

A ambiguidade instaurada em torno do nome do evento vem à tona e se mantém ao longo da narrativa, pois cabe ao leitor indagar se seria um seminário para debater formas de acabar com roedores ou um evento composto por “ratos”.

Dessa forma, Vax afirma que (1974, p. 19, apud SILVA, 2017, p.11) a “personagem fantástica é, pois, o homem que abandonou a humanidade para se aliar a fera”, com isso, o final da narrativa se torna ambíguo, apresenta variadas hipóteses: Será que os Ratos estão reunidos decidindo o futuro da nação ou a permanência das paredes revela a continuidade da repressão, sendo a invasão uma luta da resistência que não obteve êxito? (MASSOLI, 2017).

3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: A DISTOPIA A PARTIR DO CONTO “SEMINÁRIO DOS RATOS”

A sequência didática da presente pesquisa tem como foco trabalhar o tema “a distopia na literatura através do conto ‘Seminário dos ratos’ de Lygia Fagundes Telles”, no 2º ano do Ensino Médio, para que a S.D. seja abordada da melhor forma possível tem-se como objetivo, entender o conceito de distopia na literatura; diferenciar os gêneros de distopia e utopia; fazer uma contextualização sobre a autora e o conto escolhido para análise, bem como seu contexto de produção; realizar a leitura do conto juntamente com os estudantes; compreender a distopia dentro do conto; analisar a obra por meio de atividades interpretativas e finalmente, propor uma atividade final, para que os estudantes possam colocar a prova o que foi aprendido no decorrer das aulas anteriores.

Esse tema tem grande importância na aprendizagem dos estudantes, visto que pretendem atingir as habilidades EM13LGG103, EM13LGG202 e EM13LGG204 do Currículo Paulista, sendo elas, analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação; intervenção social e analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias e dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos, respectivamente.

Para que o docente possa aprofundar todos esses conteúdos de forma prática e não superficial, serão utilizadas três aulas duplas e uma aula simples, sendo que a primeira aula dupla será como foco conceituar a distopia aos estudantes, utilizando para fixação um vídeo na rede social YouTube, após isso será proposto aos estudantes questões reflexivas para conhecimento prévio acerca do conteúdo abordado anteriormente, dessa forma, a aula terá como metodologia, aula dialogada; já na segunda aula dupla será feita uma contextualização da autora e do conto “Seminário dos ratos”, aprofundando-se no momento histórico em que ele foi escrito, uma vez que traz uma forte ligação com o momento político em que foi lançado, a leitura será feita de forma compartilhada e comentada, após isso será passado aos estudantes algumas atividades de interpretação; na terceira aula dupla será feita a correção dessas atividades e proposto que os estudantes façam uma atividade final, na qual será uma sequência do conto lido e que siga as características da distopia que foram abordadas nas aulas anteriores e finalmente na última aula, que será uma aula simples, a sala será organizada em um semicírculo e os estudantes irão expor suas produções, a exposição pode ser da forma que o aluno escolher, podendo ser lida, comentada ou dramatizada.

Os materiais necessários para execução das aulas preparadas nessa sequência didática será o Datashow, slides, lousa, caderno, fotocópias do conto e das atividades.

As aulas abordadas anteriormente serão separadas da seguinte forma:

AULA	ATIVIDADE
1ª Aula (dupla)	Inicialmente será feito uma introdução sobre o tema, contextualizando os conceitos de utopia de distopia, com o objetivo de remeter a distopia na literatura. Em seguida propor alguns questionamentos reflexivos aos alunos, para que assim eles possam explanar o que foi compreendido sobre o conteúdo, como por exemplo, quais obras com cenários distópicos os estudantes conhecem, quais elementos futuristas costumam aparecer nessas obras, como se organizam as sociedades retratadas nelas. Para fixação do tema será apresentado um vídeo: https://youtu.be/WIntyOEXkaM .
2ª Aula (dupla)	Será realizada a contextualização da vida da autora, para que seja possível introduzir o contexto histórico no qual o conto “Seminário dos Ratos” foi escrito. Em seguida, será feita a leitura de forma compartilhada e comentada com os estudantes. Posteriormente, os estudantes realizarão atividades para a fixação referente ao tema distópico no conto lido.
3ª Aula (dupla)	Inicialmente será realizada a correção das atividades propostas na aula anterior, para que assim os estudantes possam revisar o tema estudado e compreender as questões incorretas. Em seguida, o docente responsável irá propor uma produção narrativa, para que assim os estudantes criem uma sequência para o conto lido utilizando-se das características distópicas estudadas em sala, para isso, a atividade será realizada em grupos de até quatro estudantes.
4ª Aula (simples)	Nesse momento os estudantes irão expor a produção textual realizada, para isso, as carteiras serão organizadas em um círculo e a exposição poderá ser feita a partir de vídeos, podcasts ou leitura dramatizada, sendo de escolha do próprio grupo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acerca da pesquisa em questão conclui-se que o estudo da literatura distópica é essencial para o caráter formativo do estudante, ao passo que por meio dela, ele tem o acesso a um debate de ideias, já que a distopia tem como objetivo trazer uma luz utópica ao presente. Diante disso, é significativo que o estudante compreenda questões políticas, sociais e ideológicas através da arte literária, visto que, além de ampliar sua visão de mundo, este também pratica a leitura e interpretação de textos, reconhecimento e utilização de recursos coesivos e, pratica a escrita.

Ao propor a sequência didática é possível levar até aos estudantes a distopia presente na realidade brasileira em meados da década de 70, com isso, ocorre um trabalho transdisciplinar, trabalha com a história do Brasil, com questões sociológicas e, com estudos linguísticos, pois a escrita de Lygia Fagundes Telles é de natureza altamente elaborada, que se utiliza da linguagem, das ferramentas que esta oferece, para representar a opressão vivida na época, mesmo se tratando de tempos de censura. Ademais, há a possibilidade de aprofundar em estudos literários derivados da ótica do fantástico, o qual permeia pelo conto “Seminário dos Ratos”.

Perante o exposto, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 499) é correto afirmar o quão importante é a Literatura para a vida dos estudantes:

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando.

Contudo, a Literatura abordada na pesquisa em questão e nas diretrizes da BNCC, se trata daquela em que vai além dos textos, busca fatores interpretativos que estão no extra verbal, isto é, no contexto histórico da obra, o contexto de produção, os aspectos linguísticos, as características da autora, todos esses elementos constitutivos da obra literária devem perpassar pelo estudante criando um vínculo que seja capaz de transcender, isto é, capaz de ser verdadeiramente relevante para elevar a criticidade dele.

REFERÊNCIAS

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

CANDIDO, Antônio. Literatura e Sociedade. 9. Ed. Rio de Janeiro Ouro sobre Azul, 2006.

DA SILVA MASSOLI, Ligia Carolina Franciscati. *NARRATIVA DE RESISTÊNCIA: “SEMINÁRIO DOS RATOS”, DE LYGIA FAGUNDES TELLES*. Revista (Entre Parênteses), v. 6, n. 1, 2017.

HILÁRIO, Leomir Cardoso. Teoria Crítica e Literatura: a distopia como ferramenta de análise radical da modernidade. Anuário de Literatura, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 201–215, 2013. DOI: 10.5007/2175-7917.2013v18n2p201. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/2175-7917.2013v18n2p201>. Acesso em: 27 jun. 2023.

LIRA, Thaíse Gomes; SANTOS, Luciane Alves. A torre acima do véu: representação da Distopia no Insólito ficcional brasileiro. Odisseia, Natal, RN, v. 2, n. 2, p. 148-163, jul.-dez. 2017. Acesso em: 17 jun. 2023.

LUCAS, Fábio. A ficção giratória de Lygia Fagundes Telles. Travessia, n. 20, p. 60-77, 1990.

SILVA, A. L. da. RUSSELL, Jacoby. O fim da utopia. História Revista, Goiânia, v.7,n.1,2010. DOI:10.5216/hr.v7i1.10493. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/historia/article/view/10493>. Acesso em: 27 jun. 2023.

SILVA, Ana Maria Zanoni da. A CORRUPÇÃO DE CARÁTER SOB A ÓTICA DO FANTÁSTICO: UMA ANÁLISE DE “SEMINÁRIO DOS RATOS” DE LYGIA FAGUNDES TELLES. REUNI (2020), Edição XI, 06-15 2020, Revista Científica do Centro Universitário de Jales (Unijales), ISSN: 1980-8925.

SOUZA, Luís Antônio Francisco de. Militarização da segurança no Brasil contemporâneo: um exame do legado da ditadura nos 50 anos do golpe militar de 1964. In:_____. VIEIRA, Rosângela de Lima (Org.). Ecos da ditadura na sociedade brasileira (1964-2014). Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 231-248.

TELLES, Lygia Fagundes. Seminário dos ratos. In:_____. Seminário dos ratos. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p.151-164.

_____, Lygia Fagundes. Os contos. Editora Companhia das Letras, 2018.

OLIVEIRA NETO, Pedro Fortunato de. A distopia na literatura brasileira do século XX. 2023. 362 f. Tese (doutorado em Linguística e Literatura) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2022.

A METODOLOGIA DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E A IMPORTÂNCIA DE SUA CONTEXTUALIZAÇÃO

Ananda Kainne Oliveira Domenegueti Xavier
anandadomenegueti@facef.br

Laura Pires de Matos
laurapmatos0809@gmail.com

Nícolás Moscardi Garcia
nicolaspst@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A metodologia de resolução de problemas surge como uma grande aliada à proposição de aulas diferenciadas, que fogem das metodologias tradicionais que tanto moldam a compreensão do grande público sobre como se configura a matemática como ciência e componente curricular nas escolas. É possível criar um ambiente propício à descoberta e ao desenvolvimento do raciocínio matemático de forma autônoma e moldada aos conhecimentos prévios de cada aluno ao se trabalhar com tal metodologia.

Os discentes apresentam grandes dificuldades quando precisam solucionar problemas que exigem uma maior reflexão. Nesse contexto, Dante (2000, p.15), aborda que a melhor forma de fazer com que o aluno pense de forma mais produtiva é a resolução de problemas. Destacando que:

“Mais do que nunca precisamos de pessoas ativas e participantes, que deverão tomar decisões rápidas e, tanto quanto possível, precisas. Assim, é necessário formar cidadãos matematicamente alfabetizados, que saibam como resolver, de modo inteligente seus problemas de comércio, economia, administração, engenharia, medicina, previsão do tempo e outros aspectos da vida diária. E, para isso, é preciso que a criança tenha, em seu currículo de Matemática elementar, a resolução de problemas como parte substancial, para que desenvolva desde cedo sua capacidade de enfrentar situações-problema”.

Nesse sentido, este trabalho buscará abordar o contexto e a importância da utilização de diferentes metodologias no processo de ensino-aprendizagem, focando especificamente na metodologia de resolução de problemas, pensando que com ela o ensino da Matemática se aproxime da realidade dos educandos.

Em seguida apresentaremos vários aspectos que envolvem a execução desta metodologia para no final trazer a discussão sobre a importância dos problemas propostos ao se trabalhar com esta estratégia, para que ela tenha um contexto para os estudantes e que a aprendizagem se torne interessante e essencial para a sua vida.

2. METODOLOGIA NO ENSINO-APRENDIZAGEM

Etimologicamente, considerando a sua origem grega, a palavra metodologia advém de *methodos*, que significa META (objetivo, finalidade) e HODOS (caminho, intermediação), isto é caminho para se atingir um objetivo. Por sua vez, LOGIA quer dizer conhecimento, estudo. Assim, metodologia significaria o estudo dos métodos, dos caminhos a percorrer, tendo em vista o alcance de uma meta, objetivo ou finalidade.

Vários estudiosos consideram o ensino e a aprendizagem termos indissociáveis no processo da aquisição do conhecimento. O processo ensino-aprendizagem é visto de várias maneiras, muitas vezes a figura do docente é como detentor do saber, onde é responsável pela transmissão do conhecimento, mas também há situações em que o aluno é o sujeito da aprendizagem e construtor do seu próprio conhecimento.

Atualmente o processo ensino-aprendizagem tem modos diferentes de ser visto, com isso conclui-se que não existe uma maneira única para compreender esse processo. Nas últimas décadas, percebe-se uma grande preocupação com quem aprende e como se aprende e não com quem ensina, com isso vão surgindo as metodologias de ensino, que são utilizadas para uma aprendizagem mais significativa para os alunos.

Segundo Vasconcelos (2007) metodologia é a abordagem ou conduta adotada pelo educador em relação à realidade, consistindo na inter-relação entre uma teoria que busca compreender e interpretar a realidade é uma prática específica. No contexto da prática pedagógica, é fundamental para o professor levar em consideração o conhecimento prévio dos estudantes. Com base nesse conhecimento prévio, o professor cria situações de ensino que estimulam o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos, relacionando os conteúdos ensinados à realidade deles.

No ensino da Matemática, assim como em todas as disciplinas, é crucial adaptar as abordagens metodológicas de acordo com as necessidades dos estudantes. Especificamente na Matemática, diversas metodologias desempenham um papel fundamental para assegurar uma aprendizagem significativa, integrando-se ao contexto dos alunos. Um exemplo é a resolução de problemas, uma prática amplamente empregada que merece uma atenção especial por parte de todos os educadores. Através dos problemas, é possível envolver os alunos em situações do mundo real, despertando sua motivação e estimulando o desenvolvimento do pensamento matemático.

"É, pois, fundamental que o estudo da Matemática seja calcado em situações-problema que possibilitem a participação ativa na construção do conhecimento matemático. O aluno desenvolve seu raciocínio participando de atividades, agindo e refletindo sobre a realidade que o cerca, fazendo uso das informações de que dispõe. Se quisermos melhorar o presente estado de conhecimento, devemos nos questionar sobre como pode, de fato, o nosso aluno desenvolver o pensamento crítico ou raciocínio lógico". (SMOLE e CENTURIÓN, 1992, p.9).

2.1 Metodologia de Resolução de Problemas

A resolução de problemas consolida-se como uma metodologia num contexto de contraposição às reformas da educação matemática que ocorrem por volta dos anos 60 e 70, onde propunha-se uma matemática estruturada em bases lógicas, enrijecidas e padronizadas, com uma linguagem universalizada. Em resposta a esse movimento surgem novas tendências que propunham um maior protagonismo do estudante, dentre elas, o uso de tecnologias em sala de aula e a resolução de problemas.

A resolução de problemas destaca-se em comparação às metodologias tradicionais ao inverter a lógica clássica. Propõe-se ao aluno, primeiramente, uma situação problema, ou cenário para investigação, para que os alunos reflitam com base em seu conhecimento prévio. A parte explicativa da aula, quando aparece, vem posteriormente às investigações e tentativas dos estudantes.

Rompe-se então com o paradigma tradicional, onde temos inicialmente a parte teórica da aula e então, com o conjunto de técnicas, fórmulas e artifícios aprendidos nesta, resolve-se uma extensa lista de exercícios. É importante destacar que existe uma diferença entre problema e exercício, a qual será abordada posteriormente. Esse fluxo faz com que a resolução dos exercícios apoie-se completamente no que é visto no primeiro momento, com pouca margem para exploração e reflexão por parte dos alunos.

Ao propor uma situação que deve ser investigada sem apresentar explicitamente quais as ferramentas para isto, a resolução de problemas oferta autonomia ao estudante e um ambiente fértil para o exercício do pensamento crítico, além de possivelmente apresentar abordagens diferentes para uma mesma situação, o que, do contrário, teria apenas uma resposta correta.

De acordo com Schroeder e Lester (1989), o estudo da resolução de problemas resultou em três abordagens de pesquisa diferentes que giram ao redor deste assunto: ensinar sobre resolução de problemas; ensinar a resolver problemas, ensinar através da resolução de problemas.

Ensinar sobre resolução de problemas diz respeito ao estudo e proposição de métodos gerais e abrangentes que possam ser aplicados em situações diversas e conduzam à compreensão e à resolução. Neste contexto, a obra de Polya é a que mais se destaca. Em *A Arte de Resolver Problemas*, o autor traz um método claro e objetivo que se molda a diversas situações problema. O referido método será abordado posteriormente.

Ensinar a resolver problemas é a abordagem que enxerga a matemática de forma utilitária. É o enfoque que mais se assemelha às metodologias tradicionais e considera mais importante a matemática conteudista e os problemas propostos apenas como um fim, e não um meio. Nessa concepção, a resolução de problemas tem papel de dotar a teoria de um significado prático (ALEVATTO; ONUCHIC, 2014).

Por fim, ensinar através da resolução de problemas é um enfoque de maior abrangência, onde coloca-se o processo da resolução de problemas não como um fim, mas um meio para que se aprenda matemática. A proposta de tal abordagem é a de que o pensamento matemático e crítico surja através de uma

situação proposta que catalise os conhecimentos prévios do indivíduo que pensa sobre o problema.

2.2 Problema ou Exercício

É importante delimitar a diferença entre problema e exercício para que haja uma melhor compreensão do papel do primeiro como um artefato capaz de proporcionar aulas não tradicionais.

O exercício é aquilo que é apresentado logo após a explicação de um conteúdo, para que os estudantes possam aplicar fórmulas e conceitos bem definidos que foram aprendidos e, através da repetição, habituarem-se a identificar qual método usar em cada situação e resolvê-la de forma rápida e sem erro. O exercício, na maior parte das vezes, compreende poucas ou apenas uma abordagem correta e só uma resposta satisfatória. O uso do exercício favorece a homogeneidade na aplicação em sala de aula e por isso proporciona que sejam realizados vários exercícios um após o outro, de forma repetitiva.

Segundo Skovsmose (2000) o conceito do paradigma do exercício, versa sobre a sequência tradicional que se adota nas aulas de matemática, onde, após uma aula teórica, os alunos debruçam-se sobre uma extensa lista de exercícios descontextualizados ou que sequer trazem algum enunciado, bastando muitas vezes a memorização de fórmulas e a repetição. O questionamento sobre a validade daqueles exercícios em contextos concretos e cotidianos não se aplica nessas situações. É comum que quando confrontados com a pergunta sobre a aplicação de determinado conteúdo na vida fora da escola, muitos professores fiquem acuados. “A justificativa da relevância dos exercícios não é parte da aula de matemática em si mesma” (SKOVSMOSE, 2000, p. 2). O paradigma do exercício perpetua também a cultura das listas de exercícios, cultura essa que é herdada dos anos de formação superior dos professores e reflete-se na preparação das aulas e na elaboração dos livros didáticos, os quais passam a contar com enormes e repetitivas listas para prática. É comum que aconteçam aulas que girem unicamente ao redor de tais listas.

O problema, em contrapartida, busca trazer um contexto em seu enunciado e não deixa claro quais ferramentas, fórmulas e algoritmos serão necessários para resolvê-lo. Tais características proporcionam um maior leque de abordagens para que se chegue a uma solução, favorecendo o pensamento crítico numa disciplina que pode facilmente recair no pensamento automático.

Na abordagem “ensinar através da resolução de problemas” o problema é instrumentalizado como pilar central da aula, proporcionando um ambiente para tentar, errar e tentar de novo. Trabalhada de tal forma, a matemática adquire o aspecto experimental que, de acordo com Polya (1978), é uma característica tão antiga quanto a ciência em si e é parte intrínseca de seu desenvolvimento, sendo que, a maior parte da população sequer reconhece que a matemática possua esse lado.

2.3 Método de Polya

O processo de resolução de problemas permite que use diversas abordagens e abre possibilidade para a exploração e estruturação do conhecimento prévio de um estudante de forma autônoma. Tendo isso em mente, Polya (1978) propõe em seu livro “A Arte de Resolver Problemas” quatro etapas para a resolução de um problema. Tal estratégia não cerceia a liberdade que se tem ao tentar resolver um problema, buscando apenas estruturar o modo de pensar:

A primeira etapa é a de compreensão ou familiarização. Busca-se então o entendimento do problema da forma mais nítida possível, através da leitura e interpretação do enunciado. Nesta parte também se delinea o objetivo final e como cada aspecto que envolve o problema o afeta. O autor sugere também elencar ideias chave.

A segunda etapa é o planejamento, onde traçam-se estratégias para partir das informações absorvidas da interpretação do problema até o objetivo final. É interessante que, em problemas mais complexos, haja mais de uma estratégia, pois até mesmo uma abordagem que num primeiro momento não aparente ser proveitosa pode ajudar numa compreensão mais aprofundada do problema:

Não obstante, deve ser grato a todas as ideias novas, até às mais insignificantes, às nebulosas, às suplementares, que emprestam precisão às nebulosas ou tentam corrigir as menos felizes. Mesmo que, por algum tempo, não lhe ocorra qualquer ideia nova apreciável, deverá ficar agradecido se a sua concepção do problema tornar-se mais completa ou mais coerente, mais homogênea ou mais equilibrada. (POLYA, 1978, p. 26)

A terceira etapa é a de execução, onde realiza-se os cálculos necessários ao problema a partir das estratégias traçadas. O autor sugere separar os “grandes passos” dos “pequenos passos”, sendo que os grandes passos são constituídos de pequenos. A vantagem de trabalhar de tal forma é uma organização do processo de resolução de forma que seja possível fazer uma verificação de cada passo que leva ao final e intervir em um ponto específico caso haja algum erro.

A etapa final é a do retrospecto, onde retoma-se a resolução desenvolvida a fim de identificar possíveis melhorias no processo, ou até mesmo caminhos diferentes. Nesta etapa também é onde identifica-se padrões que podem ser instrumentalizados para a resolução de outros problemas semelhantes ou até mesmo exercícios. É neste estágio onde assimila-se o que pode ser aprendido através da resolução de um problema.

3 PROBLEMAS COM ABORDAGEM SIGNIFICATIVA

Ausubel (1968 apud SOARES, 2009) traz os conceitos de aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica, os quais são de suma importância para a contextualização do que seria uma abordagem significativa ao trabalhar com resolução de problemas em matemática. A aprendizagem significativa é quando as ideias novas apresentadas relacionam-se de maneira sólida com conceitos prévios relevantes do indivíduo que aprende, os quais funcionam como pontos chave em sua estrutura de conhecimento.

A aprendizagem mecânica ocorre quando novos conceitos não têm uma ligação clara com os pontos chave prévios, ou quando ela ocorre de maneira majoritariamente subjetiva. Quando um novo conceito aparece desse jeito, ele é guardado pelo aluno de forma aleatória, sem conexões fortes com sua rede de conhecimentos.

Apesar de parecerem conceitos diametralmente opostos, as duas formas ocorrem concomitantemente no processo de ensino-aprendizagem. Ao abordar conceitos inteiramente novos, é natural que ocorra uma aprendizagem mecânica, a qual se tornará significativa posteriormente quando sua correlação com conceitos chave prévios for demonstrada e compreendida. Ocorre também que, quando assimilados de forma significativa, novos conceitos expandam as concepções sobre conceitos prévios com os quais estes se liguem.

Olhando por essa ótica, fica claro que a aprendizagem significativa ocorre não apenas em um sentido, indo do ponto mais básico ao mais complexo. Desde que a correlação entre os conceitos seja estabelecida de forma concreta, uma ideia mais complexa fortalece a compreensão de outras mais básicas, fortalecendo a estrutura de conhecimentos.

A aprendizagem significativa dialoga diretamente com as vivências de um estudante, ao considerarmos que ela depende da estruturação de conhecimentos prévios do indivíduo e que o meio em que este está inserido molda seus conceitos básicos sobre como a realidade se estrutura. D'Ambrósio (2003, p.3) traz:

“Os professores valorizam muito o pensamento formal, têm hesitação e medo de se libertar. É mais importante aquilo que a criança pode fazer com um instrumento que trouxe de sua vida anterior à escola do que dar instrumentos novos. Com o que ela já sabe de casa pode fazer muito e ser feliz. Só quando o aluno sentir que necessita de algo novo é que o educador deve intervir cultivando e explorando esse desejo de saber e fazer mais [...]”.

Existe então uma necessidade de atribuir um sentido ao que é visto em sala de aula com o que o aluno já sabe e vive fora da escola, de forma que minimize-se a divisão entre a matemática que é vista em aula e a que é vista no cotidiano, a qual muitas vezes sequer é reconhecida como um uso da matemática em si. Sendo assim, ao trabalhar-se com a resolução de problemas em sala de aula, em qualquer uma das abordagens, é importante que os problemas sejam significativos para os alunos, envolvendo situações que englobam a realidade daquele recorte de idade (ou geração) e classe social e também nos quais seja possível identificar um propósito para se tentar uma resolução, levando também em conta o contexto daquela turma.

É necessária a consciência de que a posição no espaço e no tempo de um aluno molda sua compreensão de mundo, por isso, para trabalhar de forma que se motive os estudantes a sair da inércia e tente resolver um problema com autonomia, é importante que este tenha correlação com seu contexto de vida e que isto esteja claro para o aluno.

Ao trabalhar com uma sala de aula com vários estudantes, faz-se difícil entrar no mérito do que é relevante para cada um deles, afinal, trata-se 40 vidas completamente únicas. Sendo assim, para que a proposição de temas tenha

sentido, pode-se buscar trabalhar com recortes: interesses, ambições e medos que pessoas daquela mesma geração costumam ter; problemas comuns à comunidade em que a escola está localizada; entre outros. A sensação do pertencimento pode ser um grande motivador para que um aluno se interesse por resolver um problema, algo que não é garantido ao utilizar livros didáticos, os quais são padronizados.

Por exemplo: propor um problema que envolva a questão da destinação indevida do lixo doméstico em uma turma que esteja inserida num contexto geográfico que sofra com tal problema. É possível trabalhar conteúdos de matemática financeira ao abordar questões como o orçamento necessário para solução de tal problema, ou então questões de geometria, abordando a configuração do espaço geográfico da comunidade.

3.1 PROPOSIÇÃO DE UM PROBLEMA

Diante do que foi exposto acima, será proposto um problema que se adeque às proposições, dado um recorte de interesses comuns entre os estudantes observados em estágios escolares vivenciados pelos autores. A proposta buscou adequar-se à habilidade do Currículo Paulista EM13MAT302: “Construir modelos empregando as funções polinomiais de 1º ou 2º graus, para resolver problemas em contextos diversos, com ou sem apoio de tecnologias digitais.”

Com a modernização das tecnologias de informação que vem ocorrendo nos últimos anos, muitas profissões estão deixando de existir e várias outras surgem diariamente. Um dos sonhos da atual geração é o de viver da produção de conteúdos na internet, principalmente na forma de vídeos em plataformas como YouTube ou TikTok. Existem várias formas de ganhar dinheiro através da produção de vídeos para a internet, como parcerias ou patrocínios, alguns produtores com mais visibilidade chegam a assinar contratos de exclusividade com certa plataforma. A forma mais comum de monetizar os vídeos é através dos anúncios, os quais são mostrados antes e durante as exibições, para cada 1000 visualizações em vídeos que possuam anúncios, o produtor recebe cerca de R\$10,00.

a) Considerando que o custo médio de vida seja de R\$2000,00, que o custo para produzir um vídeo seja de R\$50,00 e que um produtor consiga lançar 8 vídeos por mês, qual a quantidade média de visualizações que ele tem que atingir naquele mês para poder manter seu custo de vida?

b) Qual a quantidade mínima de visualizações que ele tem que atingir naquele mês para que ele não tenha prejuízo?

c) Escreva uma expressão que descreva o montante de dinheiro recebido em função da quantidade total de visualizações dos vídeos produzidos naquele mês.

É possível propor a realização deste tipo de problema através do método de Polya. Seguindo os passos propostos pelo autor, na etapa de familiarização, o aluno buscaria elencar os pontos chave que são trazidos, como os valores e a quantidade de vídeos produzida, também é necessário esclarecer qual é o objetivo final do problema. Na segunda etapa, a de planejamento, busca-se

compreender a correlação entre os valores elencados e quais operações pode-se realizar para chegar ao objetivo final. Na terceira etapa, execução, realizam-se as operações para chegar a um valor final, que será a resposta. Por fim, na etapa de retrospecto, analisa-se como foi feita a resolução a fim de tentar buscar padrões que podem ser utilizados em problemas futuros além de outras formas de resolução que poderiam ser feitas, talvez de forma até mais fácil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme avançam os estudos sobre educação matemática, é esclarecido que as aulas de matemática não precisam seguir o velho paradigma de serem engessadas e repetitivas. Tal percepção é predominante nos estágios da educação básica, mas, para aqueles que buscam conhecer além da matemática que é vista na escola, percebe-se ao estudar os processos de pensamento dos grandes matemáticos que o desenvolvimento desta ciência é permeada de criatividade e ideias que são analisadas por diversos estudiosos, por diversos ângulos, os quais muitas vezes são confrontados até que as ideias sejam lapidadas. Ao estudar os aspectos da resolução de problemas como metodologia a ser aplicada na educação básica, logo nota-se que ela possui várias das características citadas acima. Sendo assim, trabalhar com essa metodologia pode ser um convite a explorar o mundo da matemática como ciência dedutiva e experimental mesmo nos níveis mais básicos da educação.

É evidente, que propor uma metodologia onde a maior parte da construção de conhecimento parta do aluno e não do professor, pode ser um desafio para o docente, mas se o objetivo maior for a aprendizagem dos alunos, para que a educação integral aconteça é essencial que o aluno seja protagonista do seu conhecimento.

Em uma próxima oportunidade colocaremos em prática a atividade proposta no último capítulo do artigo, onde trás um problema que faz parte do cotidiano dos alunos, com isso vamos observar o interesse e a disponibilidade dos alunos em resolver um problema em que o tema é do interesse deles, utilizando o método de Polya.

REFERÊNCIAS

ALLEVATO, N. S. G.; ONUCHIC, L. R. **Resolução de problemas: da teoria à prática**. In Onuchic et al (2014), Paco editorial, capítulo 2, 2014.

DANTE, Luiz Roberto. *Didática da resolução de problemas de matemática: 1º a 5º series*. 12. ed. São Paulo: Ática, 2000.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática. Diário na escola escola: Diário do Grande ABC, 2013. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/381809632/8-Etnomatematica-D-Ambrosio>> . Acesso em 07 de agosto de 2023.

POLYA, George. A arte de resolver problemas. **Rio de Janeiro: interciência**, v. 2, 1978.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Currículo Paulista, SEDUC/Undime SP. São Paulo: SEDUC/SP, 2019

SCHROEDER, T. L.; LESTER, F. K., JR. Developing understanding in mathematics via problem solving. In: TRAFTON, P. R.; SHULTE, A. P. (Eds.). New directions for elementary school mathematics. Reston: NCTM, 1989, p. 31-42

SKOVSMOSE, O. **Cenários para investigação**. Rio Claro, Boletim de Educação Matemática (BOLEMA), v. 13, n. 14, 2000.

SMOLE, Kátia C.S. e CENTURIÓN, Marilia. **A matemática de jornais e revistas**. RPM n.º 20, 1º quadrimestre de 1992.

SOARES, L. H. Aprendizagem Significativa na Educação Matemática: uma proposta para a aprendizagem de Geometria Básica. João Pessoa, 2008. 137 p.

VASCONSELOS, V. M. R. & VALSINER, J. *Perspectivas Co-construtivista na Psicologia e na Educação*. In: GASPARIN, J. L. Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, 2007.

A UTILIZAÇÃO DO FILME “NARRADORES DE JAVÉ” (2003) NO ITINERÁRIO FORMATIVO DO SEGUNDO ANO DO ENSINO MÉDIO NOTURNO PARA EXPLICAR A HISTÓRIA ORAL NA FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO

Mateus Rolati Pazim
mateus.pazim@unesp.br

Poliana Araujo Silva
poliana.araujo-silva@unesp.br

Marcio Augusto Bugni
marcio.bugni01@educacao.sp.gov.br

Hilda Maria Gonçalves Silva
hilda.silva@unesp.br

1. INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID proporciona o primeiro contato do estudante de História com a sala de aula, é o primeiro momento não mais como um dos alunos sentados na carteira, mas sim mais próximo ao professor que se encontra na frente da sala. Além disso, o PIBID, ao ser realizado em duplas, permite o aperfeiçoamento do trabalho em equipe no desenvolvimento de habilidades pedagógicas destinadas a estudantes com realidades distintas entre si, entre os funcionários da escola e entre os participantes do programa.

O projeto PIBID se realiza em uma escola estadual na região nordeste do interior do Estado de São Paulo, consideravelmente pequena com cerca de 1000 (mil) alunos, que utiliza o Currículo Paulista como material didático e que possui um bom acesso à tecnologia. Além de uma sala de informática, as salas possuem computadores para os professores e uma televisão conectada e direcionada aos alunos.

O presente relato é referente à uma atividade realizada no segundo ano do ensino médio noturno, turma que possui cerca de 40 alunos matriculados e pouco menos de 30 frequentes, já regulares no Novo Ensino Médio, nas aulas de Itinerário Formativo do tema “Ressignificando a formação do povo brasileiro”, ministrada pelo professor de História, que em muitas oportunidades busca conectar ambas as disciplinas. Com o objetivo de transformar uma aula situada na temática da história oral, que muitos estudantes podem considerar “entediante”, em uma atividade mais atraente e significativa, foi utilizada a metodologia cinematográfica, mais popularmente conhecida como “apresentação de filmes”, de forma a atrair a atenção dos alunos e facilitar o entendimento.

O uso de produções cinematográficas como recurso metodológico dentro das salas de aula vem sendo aplicado e estudado desde o começo do século passado e há dois grandes autores, Marc Ferro e Marcos Napolitano, que defendem o uso destes recursos para o ensino de história, contanto que sejam cabíveis às situações. Marcos Napolitano, em seu texto “Cinema: experiência cultural e

escolar”⁷, escreve que o professor, ao utilizar essa metodologia, deve entender seus elementos básicos, como o tema, a linguagem escolhida e sua realização como produto sociocultural, pois assim ele poderá ser trabalhado como um documento e não como um produto de lazer. Além disso, sua utilização demanda um planejamento anterior, que direciona a análise do filme para que a utilização resulte em um complemento para a formação cultural dos alunos.

Este projeto PIBID leva em consideração a utilização de metodologias artísticas dentro da sala de aula na matéria de História e como o itinerário possui grande relação tanto com a história quanto com a arte, foi de fácil desenvolvimento junto ao professor uma atividade que uniu a exibição do filme e a reflexão por parte dos alunos.

2. A EXPERIÊNCIA CINEMATOGRAFICA COM O ENSINO MÉDIO

O Ensino Médio é o último nível de ensino da Educação Básica, com duração de três anos e que desde 11 de novembro de 2009, a partir da Emenda Constitucional nº 59, se tornou obrigatório, uma vez que se torna obrigatório o ensino dos quatro aos 17 anos. Ele se define como a capacitação do estudante tanto para a universidade quanto para o mercado de trabalho, esse segundo em especial a partir da implantação do Novo Ensino Médio. Além disso, o Ensino Médio prepara os estudantes para a vida adulta e a vida em sociedade, uma vez que desenvolve habilidades em grupos e individuais.

Em setembro de 2016, criou-se uma Medida Provisória de nº 746 para a Reformulação do Ensino Médio que foi sancionada pela Lei nº 13.415 em fevereiro de 2017, essa lei define novas direções a serem seguidas pelas escolas para o ensino de jovens e adolescentes, em especial à respeito do Ensino Médio, que ficou conhecido como o “Novo Ensino Médio”. Esse “Novo Ensino Médio” resultou na ampliação da carga horária, na flexibilização da grade curricular e complementou a possibilidade do ensino profissionalizante integrado, que se refletem na criação dos chamados “Itinerários Formativos” que se unem à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

De alcance nacional, a alteração do Ensino Médio não se desenvolveu drasticamente, logo, as escolas, particulares e públicas, foram realizando alterações aos poucos e possíveis dentro dos próprios limites. As disciplinas obrigatórias se resumem a matemática, língua portuguesa e língua inglesa, enquanto os Itinerários são divididos em cinco áreas interdisciplinares que são optativas aos alunos.

Contudo, apesar da teoria, a prática se mostra diferente. As escolas adaptam o Novo Ensino Médio, de forma a preparar os alunos para os vestibulares que ainda não sofreram alterações e de forma a manter a BNCC, para que os alunos tenham acesso a todas as áreas do conhecimento. Exemplificando com a escola onde foi realizada a experiência narrada no presente artigo, que possui Ensino Médio apenas no período noturno, manteve-se as disciplinas já ofertadas antes da reforma e foi adicionado um Itinerário como forma de disciplina, e não como uma grande área.

O Itinerário da Escola abrange as áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias e se chama “Cultura em Movimento: Diferentes Formas de Narrar a Experiência Humana”. Ele é o mesmo

⁷ Napolitano, Marcos. Cinema: experiência cultural e escolar. Caderno de Cinema do Professor: dois. São Paulo: 2009, p. 10-31.

para o segundo e para o terceiro ano do Ensino Médio, mas são aplicados de forma diferente, o que resulta nessa experiência na aplicação da Unidade Curricular 1, componente 3 “Ressignificando a formação do povo brasileiro” para os estudantes do segundo colegial que são retratados, que busca abordar as tradições e heranças culturais.

É preciso lembrar que os alunos do segundo ano, do ensino médio, noturno têm em média 16 anos e muitos optam por estudar no período noturno devido à necessidade de contribuírem com a renda familiar. Assim, muitos dos estudantes trabalham, podendo até ser em dois empregos ao mesmo tempo. Desse modo, torna-se necessário adaptar não somente o Novo Ensino Médio ao perfil da escola, como também o modo de transmitir o Itinerário Formativo, este que demanda uma maior autonomia dos alunos e busca avaliar segundo a participação desses estudantes.

O professor supervisor da atividade a ser narrada, entende que não é possível a cobrança de atividades a serem realizadas fora do período escolar, já que os estudantes não estarão disponíveis para tal. Assim, busca-se uma produção material e uma participação ativa dos jovens no período de 45 minutos de aula. Essas atividades são desenvolvidas com base no material disponibilizado pelo governo do Estado de São Paulo, conhecido como “Currículo Paulista” e que possui um material de Itinerário bem desenvolvido com foco em atividades que possam ser desenvolvidas pelos próprios alunos com sugestões para utilização de diversos materiais de apoio como vídeos, filmes, imagens e textos.

Como diversas atividades propostas pelo material não são possíveis de realização no período de aula, cabe ao professor junto aos bolsistas do PIBID adaptá-las. Este projeto PIBID busca uma união entre Arte e História, o que torna possível a utilização de produções cinematográficas como recurso didático para o desenvolvimento das atividades com os jovens.

O componente “Ressignificando a formação do povo brasileiro”, presente no livro didático “Cultura em Movimento: Diferentes Formas de Narrar a Experiência Humana”⁸, trabalhado em sala de aula, tem como objetivo trazer para os alunos recursos, debates e atividades a respeito de herança cultural, tradição oral, memória e metodologia da História oral, de maneira que o aluno reconheça sua importância, além de perceber o quão próximos estão estes conceitos de seu cotidiano.

Na atividade 1 do componente, é estimulado aos alunos realizarem reflexões iniciais acerca dos temas propostos, buscando a associação deles ao seu cotidiano, notando sua proximidade. Essas reflexões colocam em voga o exercício do pensamento sobre metodologia da história oral e a sua investigação, trazendo diversas fontes para o seu trabalho, como filmes, músicas e vídeos.

A partir das indicações do material utilizado em sala de aula, é possível tratar de diversas questões, apresentando aos alunos debates e outras formas de estímulo de conhecimento do tema.

Trabalhando todos esses assuntos dentro da temática apresentada, é possível também conduzir os alunos ao papel do historiador. Além disso, demonstrar as bases da História, como sua importância dentro de pontos simples e até mesmo despercebidos do dia a dia, porém de exímia necessidade, como os motivos pelos

⁸ Cultura em Movimento: Diferentes Formas de Narrar a Experiência Humana. Material de Apoio ao Planejamento e Práticas de Aprofundamento. Currículo Paulista, 2022.

quais a história de um local deve ser escrita, ou então sobre quantas fontes diferentes pode ter uma história.

Dentro do material didático, uma das indicações presentes é a do filme brasileiro “Narradores de Javé”, de 2003, dirigido por Eliane Caffé, roteirizado também por ela e por Luis Alberto de Abreu. O filme se passa em Vale do Javé, uma cidade fictícia que está prestes a ser inundada por conta de uma usina hidrelétrica, o que por consequência faz com que os moradores tenham que abandonar o local. O único motivo dado pelos engenheiros da Usina para não inundar Javé, seria se a cidade fosse um lugar tombado como patrimônio histórico, como diz o personagem Zaqueu (Nelson Xavier) ao anunciar para os habitantes reunidos a notícia em uma cena do filme: “Os *homi* disseram que só não inundam quando a cidade tem alguma coisa importante, história grande. Quando é coisa de tombamento e aí vira patrimônio, aí eles não mechem nela”.

Levando em conta a simplicidade do local, Firmino (Gero Camilo) descarta a possibilidade de sucesso fazendo uma zombaria com a cidade e questiona Zaqueu, que o responde com esperança, comentando sobre a história da origem de Javé, de seus guerreiros que seguem vivos nas histórias contadas pelos moradores, afirmando que isso é o patrimônio da cidade.

A fim de salvar a cidade, os moradores precisam tomar uma decisão. Para a ideia de tombar Javé, seria necessário a produção de algo científico, então eles almejam um objetivo: escrever um livro com a história do local.

Por ser um bom escritor, mesmo brigado com a população por difamar todos em cartas de correio, foi Antônio Biá (José Dumont) o encarregado de escrever o livro. O filme então vai se desenvolvendo com Biá indo nas casas dos moradores, recolhendo histórias e relatos destes, que por meio da tradição oral, vão contando a história do Vale de Javé, por meio dos feitos de seus ancestrais. No final, Antônio Biá enganou todos, deixando as páginas do livro em branco e o Vale do Javé ficou por baixo d’água.

É possível trabalhar a partir do filme, diversos aspectos referentes a história de um povo. O ponto que consideramos principal na obra é a tradição oral, a forma usada pelos moradores de buscar a memória do local, a partir de seus ancestrais, levantando uma história do lugar para ser colocada no livro, na esperança de salvar aquilo que eles possuem, não só bens materiais, mas sua cultura, sua história.

Em Narradores de Javé, além da compreensão quanto ao modo de construção dos narradores que nele podem ser identificados, intriga-nos a retomada de narradores-personagens no interior do universo diegético que se assemelham aos narradores da tradição oral, uma vez que lidam com a matéria narrada fundada na experiência e na memória”. (FONSECA, 2009, p.61)

Cada morador entrevistado por Biá apresenta também uma visão diferente, semelhante ao trabalho de estudo de um acontecimento, analisando diversas historiografias, com abordagens diferentes dentro de um mesmo assunto.

A transmissão da cultura do povo, feita a partir da história do vale retratada pelos moradores, aparece presente como um mecanismo de defesa, usando também o presente e o futuro, para algo que está sendo construído nos moldes de um único pensamento: evitar a destruição do lugar. Isso fica evidente quando nos é apresentado o relato feito por Vicentino (Nelson Dantas). Com isso, a imagem do Vale aparece como um lugar de batalhadores:

A imagem de São Jorge passa a ser o referencial estético para a construção de sua narrativa. Funciona como um elemento do presente interferindo na forma como o passado é lembrado. Já o gesto de Vicentino colocar o mito de origem da comunidade como algo nobre e de valor parece vir em resposta ao drama vivido por ele no presente. Se Javé precisa ser salva das águas, faz-se necessário, para Vicentino, recordar os grandes feitos dos antepassados para que o povo de Javé se posicione como “gente brava e guerreira” diante do futuro ameaçador que o espera (FONSECA, 2009, p.120).

Assistir ao filme “Narradores de Javé” permite que o espectador tenha um contato com a tradição oral, percebendo o quão forte e representativa ela é na cultura de um povo. Além disso, é possível identificar a importância de se ter uma história de um local, pois, com ela sabe-se de suas origens, de onde surgiram aquelas estruturas sociais e culturais, dando identidade ao local e as pessoas que vivem nele.

Enxergamos como algo extremamente válido o uso de obras cinematográficas para o ensino. O cinema, uma forma de arte, é pertinente para o aprendizado dos alunos, sendo um elemento presente no cotidiano dos alunos (no caso dos filmes), prende a atenção de quem o prestigia conectando-o com a produção artística:

Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte”. (NAPOLITANO, 2003, p.11 e 12)

Alguns desafios sempre aparecem, como má conexão da internet, indisponibilidade de algum filme que perfeitamente poderia ser utilizado para o assunto, ou até mesmo a falta de recursos para reproduzir a obra. Especificamente, felizmente, a escola na qual atuamos possibilita a exibição sem problemas. Além disso, um problema presente na vida da maioria dos professores que querem utilizar do recurso, se dá pela duração das aulas, um obstáculo enorme ao fazer a reprodução da obra, que certamente demanda mais tempo do que aquele disponibilizado pela matriz curricular.

Ao trabalhar “Narradores de Javé” na sala de aula, é possível exercitar o pensamento dos alunos para diversas questões que o título aborda, já citadas anteriormente. O objetivo do professor ao trabalhar com os alunos uma obra cinematográfica, é de fazer com que eles enxerguem o filme de uma maneira que agregue valor, cultura e conhecimento, e não como uma mera atividade de entretenimento.

É preciso que a atividade escolar com o cinema vá além da experiência cotidiana, porém sem negá-la. A diferença é que a escola, tendo o professor como mediador, deve propor leituras mais ambiciosas além do puro lazer, fazendo a ponte entre emoção e razão de forma mais direcionada, incentivando o aluno a se tornar um espectador mais exigente e crítico, propondo relações de conteúdo/linguagem do filme com o conteúdo escolar. Este é o desafio (NAPOLITANO, 2003, p. 15).

É necessário ter em mente que, como o Itinerário Formativo demanda participação ativa dos alunos, para o período noturno é preciso diversificar a forma de aplicação das atividades. Assim, optou-se pelo desenvolvimento de questões que pudessem ser trabalhadas dentro da sala de aula, em duplas e trios, para a reflexão

sobre a própria realidade e a realidade dos colegas, bem como a do filme trabalhado.

Nós, do PIBID, assistimos ao filme na íntegra e tivemos a liberdade dada pelo professor supervisor de criarmos as questões sozinhos. A intenção era de fazer com que os estudantes refletissem sobre a história oral e sobre a possível necessidade de transformar em escrito o oral, que os jovens aguçassem o senso crítico, sua habilidade de reflexão com base nas próprias experiências vividas ou ouvidas a respeito da História, e não menos importante, que fosse trabalhado o filme, mesmo que não em sua totalidade, junto da História. Segue abaixo as questões:

- 1) *Toda história oral deve ser escrita algum dia? Explique.*
- 2) *Podemos contar duas ou mais versões de uma mesma história?*
- 3) *Antônio Biá diz “A história é de vocês, mas a escrita é minha”. Qual a responsabilidade de um autor na escrita da história?*
- 4) *Por que é importante escrever a história de um lugar?*
- 5) *O que nós podemos considerar como história?*
- 6) *“Fuga” e “Retirada”, duas palavras com significados diferentes, qual a importância do uso das palavras ao se contar a história?*

Essa experiência foi o primeiro contato dos estudantes conosco de forma que pudemos auxiliá-los na construção das respostas das questões, que posteriormente seria entregue ao professor e utilizada como material de participação. Alguns alunos responderam as seis questões sem precisar do nosso auxílio ou tiraram dúvidas apenas com o professor, porém outros estudantes nos buscaram para que pudéssemos exemplificar e explicar as questões.

Dentre os alunos que nos procuraram para tirar dúvidas sobre as questões, a partir da interação com eles foi se construindo um rico debate, agregando valor para os alunos, mas principalmente para nós do PIBID. O sentimento em relação a essa experiência foi algo de extrema satisfação, ao não só sentirmos que realizamos a escolha correta de querermos ser educadores, sobretudo de História, como também, de propormos as atividades e obtermos interações de alunos que demonstraram grande interesse e engajamento com o assunto.

Em alguns casos em que os estudantes vinham com algumas perguntas diretas a respeito do que a questão tratava, nós respondemos nessas situações devolvendo a pergunta para eles, de modo que, eles mesmos conseguiram chegar ao resultado sozinhos.

Às vezes eram necessárias reflexões, a exemplo da questão 2 “Podemos contar duas ou mais versões de uma mesma história?”, que gerou várias dúvidas. Trouxemos exemplos do cotidiano, como o horário em que uma pessoa vai se deitar para dormir após um longo dia: para uma pessoa idosa, 23 horas é um horário tardio para ir à cama, porém, para um jovem de férias, é um horário cedo. E é assim que funciona a historiografia, com diferentes visões e interpretações, a exemplo da chegada dos portugueses ao Brasil em 1500, que aparece como uma ideia de “descobrimto” por uma parte dos autores, mas que por outras fontes é analisada como “invasão”. Cabe ao historiador ter conhecimento e contato das diferentes maneiras em que a História é escrita e contada, para assim poder realizar o seu trabalho.

Alguns alunos questionaram a respeito do que é a história oral em si. Trabalhar com termos demanda exemplificações, logo foi-se exemplificado com o cotidiano deles, de forma que encaixassem esse termo em suas vidas e não apenas imaginando com base nos ensinamentos históricos adquiridos em sala de aula. De forma a facilitar, ao invés de dizer algo que está distante da percepção dos alunos, utilizar algo mais próximo, como as histórias narradas por seus avós, que os transportam para outras épocas por meio de relatos que evidenciam os costumes de um tempo, que por mais perto que parecem estar da gente, demonstram inúmeras diferenças.

Constantemente nas questões foi abordado a história em si e a tradição oral, com o intuito de mostrar que essa história não está distante da gente. Um dos alunos nos perguntou qual seria a importância de deixar um relato sobre a vida dele documentado, nós respondemos seu questionamento fazendo uma reflexão sobre isso. Pedimos para ele imaginar o que aconteceria caso alguém encontrasse esse relato daqui duzentos anos, essa pessoa descobriria como foi o Brasil de dois séculos atrás e por meio de um indivíduo diversas informações sobre uma época seriam reveladas, informações que são simples e cotidianas ao nosso entendimento atual, poderiam não mais serem comuns.

Assim, trazer exemplos nacionais, diários e práticos permite aos alunos se identificarem dentro da história, aperfeiçoando a prática de relacionar diversos acontecimentos, longínquos ou não, à uma história que constantemente se conecta e se altera, e que acima de tudo se reflete no presente.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O uso da exibição do filme “Narradores de Javé” como recurso didático teve uma boa recepção por parte dos estudantes. Também em relação às questões propostas e ao nosso auxílio no tangente à solução dessas questões houve boa adesão. O professor supervisor nos deu a liberdade do contato próximo com os jovens, o que resultou em um trabalho gratificante, que incrementou a bagagem cultural dos estudantes e a nossa bagagem profissional.

As respostas dadas pelos alunos às questões foram interessantes e, em sua maioria, comuns entre si. A interação entre os estudantes, além da interação deles conosco, constituiu-se em uma experiência gratificante, de modo que eles também se auxiliavam e formamos nesse momento uma comunidade aprendente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso do recurso metodológico de produção cinematográfica é vantajoso primeiro como um material diferenciado e atrativo aos jovens estudantes, segundo que quando combinado com o conteúdo proposto pelo material didático se torna uma maneira eficaz de construção e assimilação do conhecimento.

O filme “Narradores de Javé” transmite aos alunos conteúdos e valores que podem se relacionar com aspectos particulares de cada um, que anteriormente não eram vistos dentro da História ou dos conceitos de oralidade e escrita, bem como o seu significado.

Contudo, como já citado anteriormente, a duração de um filme ultrapassa a duração da aula. Desse modo, a distribuição horária da matriz curricular

prejudica o desenvolvimento dessa atividade diferenciada e, nesse caso, foi preciso recorrer à seleção de trechos do filme e fazer com que esses complementassem positivamente a formação dos alunos, a construção da sua bagagem cultural e de seu senso crítico. Entretanto, isso não chegou a impedir o trabalho com a produção cinematográfica e nem que posteriormente os estudantes desenvolvessem uma boa atividade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, [Constituição (1988)]. Emenda constitucional n° 59, de 11 de novembro de 2009. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL, Lei n° 13.415, de fevereiro de 2017. Dispõe sobre a alteração da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 17 jul. 2023.

BRASIL. Medida provisória n° 746, de 2016. Disponível em:

<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 17 jul. 2023.

Cultura em Movimento: Diferentes Formas de Narrar a Experiência Humana. Material de Apoio ao Planejamento e Práticas de Aprofundamento. Currículo Paulista, 2022.

FONSECA, Luciana Amormino. **O jogo dos vestígios: narrador, experiência e memória a partir de Narradores de Javé.** Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte. P. 158. 2009.

NAPOLITANO, Marcos. **Cinema: experiência cultural e escolar.** Caderno de Cinema do Professor: dois. São Paulo: 2009, p. 10-31.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2003.

Narradores de Javé. Direção: Eliane Caffé. Brasil: Riofilme, 2004. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Trm-CyihYs8>.

Novo Ensino Médio – perguntas e respostas. GOV BR, Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 17 jul. 2023.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DA UTILIZAÇÃO DE JOGO, ARTE E ESCRITA DO ANTIGO EGITO NO ENSINO DE HISTÓRIA EM UMA SALA DE AULA DE SEXTO ANO EM UMA ESCOLA DE REDE PÚBLICA EM SÃO PAULO

Everton Diogo Cândido da Silva
diogo.candido@unesp.br

Eduardo Dias da Silva Ferreira da Cruz
eduardo.dias@unesp.br

Márcia Maria Garcia
marciagar2411@gmail.com

Hilda Maria Gonçalves Silva
hilda.silva@unesp.br

1. INTRODUÇÃO

A experiência foi estabelecida em uma escola da rede estadual de ensino do interior paulista, localizada no noroeste do estado. A escola, objeto do projeto, é responsável por receber crianças e adolescentes da comunidade local, oferta um ensino que parte do 6º (sexto ano) do ensino fundamental até o 3º (terceiro ano) do ensino médio. Além disso, conta com uma estrutura que inclui 8 salas de aula equipadas com mesas e cadeiras para todos os alunos e dispositivos de mídia tais como um aparelho de televisão e caixa de som; refeitório, quadra poliesportiva; área externa arborizada; sala de informática e uma área administrativa que conta com a coordenação, secretaria e direção da escola.

A turma na qual trabalhamos na maior parte do semestre, conta com 34 alunos possuindo uma faixa etária de 11 a 12 anos de idade e de ambos os sexos, sendo que, dentre esses, notamos uma grande diversidade de comportamentos e desenvolvimento acadêmico. Ou seja, uma turma diversificada no sentido de possuir alunos mais introvertidos e outros mais extrovertidos; e paralelo a isso, alunos com uma maior e outros com menor dificuldade em aprender o conteúdo transmitido.

Além disso, em relação ao ensino de História, trabalhamos temas como: O tempo, a história e o trabalho do historiador; a importância das fontes históricas para os seres humanos; o surgimento dos seres humanos; o povoamento da América; os tipos de linguagem e registros nas sociedades antigas; e alguns Povos Antigos e suas culturas.

Durante o período em sala de aula acompanhando as aulas ministradas pela professora supervisora, titular da disciplina de história da escola, notamos que a metodologia explorada pela docente, se baseia na leitura e discussão sobre os temas propostos pelo material didático disponibilizado pelo Governo Estadual de São Paulo. O trabalho é desenvolvido com o auxílio do próprio livro, ou ainda, por meio de vídeos e mídias digitais encontradas na internet, seguido de resolução de exercícios e avaliação da aprendizagem desse conteúdo por meio

de prova objetivas e dissertativas ao longo dos bimestres, salvas atividades diferenciadas aplicadas em concordância com essa metodologia tais como maquete, LapBook e Cartazes.

Foram desenvolvidas também algumas outras atividades diferenciadas, propostas em conjunto com a professora supervisora e realizadas por nós, estagiários do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, tais como jogos de cruzadinha, caça-palavras e leitura compartilhada, como uma forma de reforçar o conteúdo aplicado.

A abordagem realizada pela docente titular, nos mostrou que os componentes curriculares propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), podem e devem ser passados aos alunos por distintas formas, visto que dentre as inúmeras diversidades e vivências entre as crianças e adolescentes, a utilização de uma única metodologia resultaria por não englobar todos os alunos da série, fazendo com o ensino ficasse limitado a uma parcela da sala de aula que possui afinidade com tal método de aplicação.

Algo desse tipo, pode ser associado ao Método Montessori⁹ desenvolvido pela educadora e pedagoga italiana Maria Montessori (1870-1952). Segundo a autora, cada criança ou adolescente chega em sala com uma trajetória própria, assim, é necessário compreender suas particularidade, interesses e ritmos de aprendizagem para desenvolver um ensino personalizado que englobe todos esses aspectos; em suma, Maria Montessori levanta a discussão sobre a importância de métodos diversificados em sala de aula, uma vez que, distintas abordagem permitiria o aprendizado de inúmeros alunos, visto que mais de uma metodologia seria utilizada, ou seja, ao considerar as diferenças individuais dos alunos, os educadores criariam ambientes de aprendizagem inclusivos e estimulantes para as diversas trajetórias trazidas pelos alunos.

Assim, o objetivo do projeto aplicado no final dessas atividades, foi o de introduzir o tema de Arte e Escrita Egípcia, para isso, foram aplicadas metodologias como: um Quiz, uma aula expositiva com uso de Slides e vídeos e uma dinâmica com hieróglifos, durante o primeiro semestre de 2023. Sob a orientação de estudiosos da metodologia do ensino de história, tais como Selva Guimarães (1999) e Circe Bitencourt (2018), nosso intuito com o projeto metodológico foi levar os alunos a compreender os conteúdos sobre o Egito, abordando aspectos a respeito de suas características bases e como essas eram produzidas, ao analisar pinturas, escritas, esculturas e a arquitetura do Egito Antigo. Por meio da metodologia aplicada foi possível observar que uma didática divergente da utilizada no cotidiano, como as aulas expositivas pautadas na leitura de textos e resolução de exercícios propostos pelo livro didático, permitiu um aprofundamento detalhado do conteúdo já trabalhado, além de possuir uma maior abrangência dos alunos da turma, que mostraram interesse nas atividades, tal qual facilitar uma transmissão de conhecimento mais lúdica para com aqueles que possuem mais dificuldades com o método tradicional de ensino.

Dividido em uma média de oito aulas, ministradas pela professora supervisora e por nós, os estagiários, o projeto tiveram como resultado a

⁹ Método Montessori. Lar Montessori. 2012

capacitação dos alunos na identificação e no conhecimento de aspectos da cultura egípcia, compreendendo também sua relevância social; além disso, a metodologia aplicada demonstrou que a abordagem interativa promoveu um aprendizado mais efetivo e estimulante para os alunos, auxiliando-os na compreensão da cultura egípcia e preparando-os para avaliações futuras.

Por fim, trabalhar com o PIBID, está sendo de extrema importância na nossa formação como docentes, uma vez que a experiência tida em sala de aula sobre a ótica do professor e não do aluno, nos permite notar as metodologias efetivas para serem trabalhadas com os alunos, um processo prático completamente distinto do explorado durante a faculdade, que por sua vez, tem um cunho mais teórico, além disso, não só a metodologia, mas o comportamento e os filtros usados pela professora supervisora durante as aulas também são pontos a serem destacados, pois por meio deles, percebemos como o professor adapta-se a faixa etária na qual está ministrando aula, notando que alguns assuntos não devem ser explorados, pois não serão plenamente compreendidos pelos alunos do 6º (sexto ano).

2. A EXPERIÊNCIA COM O SEXTO ANO

Inicialmente, durante os primeiros meses de programa, quando nos foi apresentada a escola na qual trabalhamos e o material didático¹⁰ vigente, partimos para uma análise precisa do material fornecido pelo Governo Estadual de São Paulo, para que assim, fosse possível identificar qual seria o melhor método a ser abordado com a sala, a fim de deixar os conteúdos mais atrativos devido às metodologias efetivas para o ensino de História nos sextos anos.

Em conjuntura com essa análise, durante o primeiro semestre de 2023, em sala, observamos o direcionamento de conteúdos introdutórios diversos aos estudantes, recém-chegados à segunda etapa do ensino fundamental, conteúdos esses baseados, como já mencionado, no material fornecido pelo Governo Estadual de São Paulo.

Após esse período de introdução, a docente supervisora escolheu o conteúdo sobre Antigo Egito, como assunto ideal para ser desenvolvido com a participação do PIBID, uma vez que se relaciona em maior número com a arte, até o presente momento, permitindo uma abordagem mais aprofundada do tema, uma vez que poderíamos abordar metodologias ainda não utilizadas em sala, ou seja, promover o aprendizado dos estudantes, com o auxílio de metodologias não convencionais, assim como, o uso da arte no ensino de História.

Para a aplicação do conteúdo sobre o Antigo Egito, a princípio, foi realizada uma extensa pesquisa por parte dos estagiários e da professora supervisora, a fim de construir um assunto que pudesse ser direcionado para os alunos de 11 e 12 anos do 6º (sexto ano), com uma linguagem mais adequada, ou seja, menos teórica. Em decorrência dessa pesquisa, buscamos apresentar uma contextualização completa acerca do Antigo Egito, abordando temas como a

¹⁰ Material disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/01/WEB_00_49734011_SPFE-6-ano-EF-MIOLO_5P.pdf. Páginas 171 a 221

sociedade, a arquitetura, a economia e a política, além das formas de se fazer arte no Egito Antigo; visto que, é de extrema importância visar o entendimento completo acerca do tema, evitando a superficialidade desses na apresentação do conteúdo para o aluno, o tema deve ser algo suficientemente marcante e profundo. Dessa forma, com auxílio e orientação da professora supervisora, criamos diversas atividades de contextualização e revisão sobre o conteúdo e a habilidade da BNCC: EF06HI07, que consiste em:

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. (BNCC, p. 423)

por intermédio de “quizzes”, slides e uma atividade final dinâmica com a confecção de tabuletas de argila com a escrita hieroglífica, atividades essas que serão desenvolvidas e aprofundadas nos próximos parágrafos.

A primeira atividade desenvolvida com a sala foi um quiz de conhecimentos gerais a respeito do Egito Antigo. Para isso, após a introdução ministrada pela docente supervisora, com o auxílio do material didático do Governo estadual de São Paulo, os estagiários PIBID montaram um quiz, com o auxílio de uma plataforma digital chamada WORDWALL¹¹. O Quiz permitiu que tais temas fossem explorados através de uma metodologia mais dinâmica e divertida. Tal jogo, foi construído com 21 (vinte e uma) perguntas sobre a cultura, a economia, a política e a sociedade antiga do Egito¹²;

Assim, para a realização da atividade, foram utilizadas cerca de duas aulas de 45 (quarenta e cinco) minutos que consistiu na divisão da turma em dois grandes grupos (em torno de 17 crianças em cada), na qual cada grupo escolhia um número disponível no jogo, que revelava a pergunta e quatro alternativas de possíveis respostas, que seria lida por um dos professores e o grupo deveria deliberar, em conjunto, qual a alternativa correta para respondê-la; quando errado, a chance de responder era passada para a outra equipe, até que terminasse o jogo.

Por meio dessa atividade, foi possível que a turma revisasse os conteúdos aplicados pela docente supervisora, um aspecto fundamental para o estudo, visto que os conteúdos abordados no jogo seriam futuramente cobrados em provas bimestrais e estaduais (Prova Paulista).

¹¹ <https://wordwall.net/>

¹² Jogo disponível em: <https://wordwall.net/resource/56289295/egito-antigo-6-ano-b>



FIGURA I - Aula: Quiz sobre o Antigo Egito com o 6º (sexto ano) B, ministrada pelos professores do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.



FIGURA II - Aula: Quiz sobre o Antigo Egito com o 6º (sexto ano) B, ministrada pelos professores do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

A compreensão dos estudantes acerca do tema estudado com auxílio do jogo foi definitivamente aperfeiçoada, isso pôde ser visto durante a realização do jogo, visto que todas as crianças participaram da disputa com um espírito competitivo e harmônico, com intuito de ajudar o seu grupo a responder o maior número de questões; por fim, essa atividade resultou em bons resultados

observados por meio das avaliações propostas pela docente, uma vez que, as notas foram maiores do que em avaliações sobre outros temas cobrados ao longo do semestre.

A atividade final denominada "A Arte e a Escrita no Antigo Egito", descrita como uma dinâmica final com a confecção de tabuletas de argila com a escrita hieroglífica, foi realizada duas semanas após a atividade descrita no parágrafo anterior. Para tal, os alunos foram introduzidos ao tema "A Arte e a Escrita no Antigo Egito"¹³, por intermédio de uma aula expositiva com slides, ministrada pelos estagiários PIBID, na qual foram explorados, aprofundados e discutidos os métodos usados pelos egípcios na construção de sua arte e escrita, os materiais usados para fazer os escritos e as pinturas nas tumbas, assim com as esculturas, além da influência que a arte tinha na sociedade egípcia, no ensino do povo e na conservação de sua história. O fundamento teórico foi extraído do material didático disponibilizado pelo Estado de São Paulo, tal qual pelo Ministério da Educação - MEC, além de alguns portais educativos disponíveis virtualmente; no final da exposição sobre o tema, o que durou em torno de 45 (quarenta e cinco) minutos, foi apresentada uma imagem que continha uma tradução do alfabeto hieroglífico para o alfabeto latino (uma tradução aproximada); como mostrado abaixo:



FIGURA VII - Alfabeto de tradução da escrita egípcia hieroglífica disponibilizado aos alunos (alfabeto latino para o hieroglífico) a fim de auxiliar os alunos no reconhecimento dos caracteres.

Após esse processo de inserção dos estudantes e a apresentação do alfabeto, foi distribuído para cada um dos presentes uma tabuleta de argila e um palito de churrasco, ambos adquiridos pelos professores que ministraram a aula, para que os alunos pudessem, com auxílio dos estagiários, escrever seus nomes a partir do "alfabeto egípcio", esse processo pode ser notado pelas imagens a seguir:

¹³ Apresentação disponível em:

https://docs.google.com/presentation/d/1Yail8Yd05r7zAN9V2JwOwPzkftldhpYN8lQ6_37Lgmo/edit?usp=sharing



FIGURAS III e IV - Confeção das tabuletas de argila (escrita egípcia-hieróglifos) sendo realizadas em sala de aula pelos alunos do 6º (sexto ano) B, no segundo bimestre de 2023.

A atividade foi extremamente satisfatória, visto que os estagiários PIBID não imaginavam que a aceitação e a integração seriam por parte de toda sala. Todos os estudantes se dedicaram ao máximo em escrever seus nomes, muitas vezes aprimorando o que já tinham feito, o que, indubitavelmente, além de inseri-los na atividade, também proporcionou uma fixação do conteúdo proposto, uma vez que criaram certa afeição pelo tema, o que afetou positivamente no desenvolvimento de outras tarefas ministradas pela professora supervisora até o fim do semestre. O resultado final da atividade pode ser observado nas seguintes imagens, na qual foram selecionadas algumas das tabuletas produzidas.



FIGURAS V e VI - Foto detalhada do resultado final de algumas das tabuletas de argila relacionadas a escrita egípcia (hieróglifos) realizadas junto com os alunos de sexto ano, no segundo bimestre de 2023.

Vale ressaltar que as tabuletas produzidas pelos estudantes foram expostas durante a "Feira de Habilidades Manuais e das Matérias Optativas" que ocorreu no final do semestre em união com toda a escola, como apresentado abaixo:



FIGURA VIII - Exposição das tabuletas de argila, trabalho realizado com o 6º (sexto ano) B na Feira de Habilidades Manuais e das Matérias Optativas de uma escola pública de educação básica, no interior paulista, realizada no final do segundo semestre.

Logo, foi possível observar com a realização dessa extensa atividade, que os alunos não só foram expostos ao tema Egito Antigo, como também aprenderam, de forma lúdica e compreensiva, todos os conteúdos abordados, por meio de uma metodologia que ficará marcada na vida deles e dos professores que desenvolveram esse projeto, como uma ótima experiência.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A fim de diferenciar da metodologia já utilizada pela docente supervisora, e em concordância com a política educacional do PIBID e do projeto em tela, em incluir diferentes atividades, assim como o uso da arte no ensino de história para com os alunos; notamos que, ao incluirmos tanto o Quiz sobre aspectos gerais do Antigo Egito, quanto a aula expositiva com imagens e a atividade prática com as tabuletas de argila relacionada a Escrita Egípcia, alunos que não se destacam positivamente, quando metodologias convencionais são utilizadas, passaram a prestar atenção, colaborar e a se dedicar com as atividades propostas, seja através do quiz, ao ter a disposição em responder os questionários e acertando as respostas, provando seu conhecimento no assunto, a atenção na análise das

imagens sobre a Arte Egípcia ou sobre seu capricho e cuidado em escrever seu nome em hieróglifos numa tabuleta de argila.

Em linhas gerais, destacamos que poucos foram os que não se sentiram incluídos nas metodologias aplicadas. Isso ao considerarmos aquele aluno que possuiu uma menor participação em relação a maioria; portanto, sendo uma atividade/metodologia diferenciada, o feedback trazido pelos próprios alunos, assim como pela docente supervisora, foi positivo, uma vez que eles solicitaram atividades semelhantes para futuros temas que virão a ser trabalhados nos próximos bimestres.

Por fim, contando com a estrutura oferecida pela escola, por meio dos aparelhos de mídia utilizados para a aula expositiva sobre a Arte do Egito e para o Quiz e pela realização como um todo da atividade com os alunos, avaliamos que a aplicação de ambas as metodologias com a turma do 6º (sexto ano) B no primeiro semestre de 2023 foi um sucesso, pois fomos capazes de revisar todo o conteúdo já trabalhado colaborando para o entendimento dos assuntos que foram cobrados na avaliação final do bimestre e na Prova Paulista aplicada nos dias 12 e 13 de junho de 2023. Ao se tratar das dificuldades, a única que nos deparamos foi em relação ao comportamento/agitação da sala, sendo necessário a pausa das atividades em alguns momentos para que os alunos estabelecessem a calma para prosseguirmos, a fim de não incomodar as demais salas da escola, devido ao barulho, modificação da rotina etc.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação das atividades expostas acima, possibilitou verificar a necessidade e a importância existente na utilização de diferentes metodologias no ensino da História, buscando superar a barreira do ensino considerado "tradicional"; visto que foi observado um impacto no aprendizado dos alunos por meio da aplicação dessa atividade, em relação a aplicação de, somente, metodologias mais moldadas às metodologias tradicionais.

Em consonância, não só a atividade foi fundamental para o êxito no progresso disciplinar e acadêmico dos estudantes, como também a disciplina em si foi de suma importância para o nosso desenvolvimento como professores e o desenvolvimento dos alunos, já que Egito Antigo se insere como uma matéria inicial muito importante para o entendimento da História do Ocidente, assim como para o ensino de História Geral.

Desse modo, contribuiu para o início da trajetória do estudante em compreender a necessidade da disciplina para entender o passado e como ele afeta nossa vivência atual, resultando em um processo de extrema importância para aqueles recém-chegados à esta segunda etapa do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

AIDAR, Laura. *Arte Egípcia*. Portal Toda Matéria. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/arte-egipcia/>. Acesso em: Junho de 2023

AGUIAR, Lilian. *A escrita do antigo Egito. História da escrita do antigo Egito.* Portal Brasil Escola Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/a-escrita-antigo-egito.htm>. Acesso em: Junho 2023

Base Nacional Comum Curricular. (p.418-423). Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: Junho 2023.

BITENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos.* 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

Currículo em Ação - Matemática, ciências da natureza e ciências humanas. Governo Do Estado De São Paulo - Secretaria Da Educação. 6º ano, Ensino Fundamental - Anos Finais, Volume 1. (p.171-221). Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/01/WEB_00_49734011_SPFE-6-ano-EF-MIOLO_5P.pdf. Acesso em: Janeiro de 2023

GUIMARÃES, Selva. *Livro Didático de História e Geografia: abolir, complementar ou diversificar? Ensino em Revista,* Uberlândia, v. 7, n.1, p. 39-47, 1999.

Método Montessori. Lar Montessori. 2012 Disponível em: <https://larmontessori.com/o-metodo/>. Acesso em: 6 jul. 2023.

SILVA, Daniel Neves. *Arte Egípcia.* Portal História do Mundo. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/egipcia/arte-e-arquitetura-do-egito.htm>. Acesso em: Junho 2023

TRAÇANDO UM CAMINHO METODOLÓGICO: UMA ADAPTAÇÃO DO “TEACHER IN ROLE” NO CURRÍCULO PAULISTA

Rafael Honorato Ferreira da Silva*
Lucas Aparecido Costa**

1. INTRODUÇÃO

A motivação e o interesse dos alunos nas aulas são questões cruciais que afetam todas as escolas na atualidade, com o advento de aplicativos de vídeos curtos, a paciência e a capacidade dos alunos de manterem o foco em aulas com a metodologia tradicional vem diminuindo drasticamente.

O atual contexto em que vivemos coloca os alunos em um mundo em constantes transformações, onde mudanças sociais, econômicas, tecnológicas e políticas ocorrem incessantemente. Eles chegam à sala de aula com expectativas de que essas realidades sejam discutidas, porém o atual currículo educacional não cria margens suficiente para uma flexibilização do professor quanto ao conteúdo, o que dificulta a visão de relevância do aluno na sala de aula.

Além do mais, observa-se que, em muitos casos, as instituições escolares ainda adotam abordagens tradicionais, pautadas em metodologias rígidas e disciplinadas, que perduraram ao longo dos últimos séculos. Essa postura pode inibir a vontade e o interesse dos alunos em aprender e pode afetar negativamente o seu desempenho acadêmico.

Diante desse cenário, surge a necessidade de encontrar soluções para contornar essa situação e promover um ensino mais atrativo e envolvente, de modo que a educação deva acompanhar as mudanças do mundo contemporâneo e adequar-se às expectativas dos estudantes.

Quando se pensa em uma metodologia assertiva, é improvável que o lúdico não venha em mente, e dentre as ludicidades o teatro é uma das formas de arte performática que desempenha um papel extremamente significativo na sociedade, sendo reconhecido como uma ferramenta poderosa para a expressão, reflexão e entretenimento. Com a necessidade de uma inovação nas abordagens educacionais, surgiu o teatro pedagógico como uma forma de integrar o potencial educativo do teatro ao processo de ensino-aprendizagem.

É dentro do campo do teatro pedagógico que percebemos a presença de Dorothy Heathcote, uma renomada educadora e pioneira no campo do teatro pedagógico, que criou e difundiu o conceito de "Teacher in Role" como parte de sua abordagem de ensino. O "Teacher in Role" refere-se a uma metodologia de ensino em que o professor assume um papel artístico, em sua essência relacionado ao tema que está sendo trabalhado, para criar uma experiência mais imersiva e envolvente para os alunos, tal metodologia, que foi muito discutida no mundo afora,

ganhou graças de diversos educadores que as utilizaram ou as referenciaram, no entanto, cada um fez à sua maneira, assim como Tadek Lewicki afirma em sua obra “From 'Play Way' to 'Dramatic Art'” (1996):

“[Dorothy Heathcote] não quis transferir suas habilidades pessoais para os estudantes ou para outros professores, mas ela estava convencida que todos são capazes de desenvolver suas próprias habilidades a fim de produzir uma metodologia individual. Seu objetivo como uma praticante de drama e professora universitária não foi produzir outras ‘Heathcotes’, mas mostrar e explicar como o drama funcionou e como todos os professores poderiam adotá-lo em suas aulas.” (LEWICKI, 1996)

O objetivo desse artigo, portanto, segue em concordância com Tadek e não tem como pretensão replicar as abordagens pedagógicas difundidas por Heathcote, e sim desenvolver e defender uma nova metodologia que, baseada no “Teacher in Role”, consista em ser mais dinâmica e interativa, tendo como finalidade estimular a participação ativa dos alunos e o seu protagonismo. Pois é esperado que conectando o conteúdo das aulas (útil) com o lúdico (agradável) possamos fazer a diferença na retenção do conhecimento e na motivação do estudante em aprender.

2. A ARTE E O TEATRO ENQUANTO METODOLOGIA DE ENSINO- APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA

A arte representa uma manifestação intrínseca à experiência humana, atravessando tempos e culturas, desempenhando um papel que transcende a estética e a mera representação visual. Especialmente no contexto do desenvolvimento juvenil em que a arte se apresenta como um papel fundamental na formação de identidade.

Desde os primeiros anos de vida, jovens exibem uma tendência natural para criar e explorar por meio da expressão artística. A necessidade de comunicar pensamentos e percepções complexas muitas vezes transcende a capacidade de linguagem verbal desses indivíduos em formação, à medida em que os jovens experimentam diversas formas de expressão artística, estes estão simultaneamente explorando a relação entre causa e efeito, sendo as atividades artísticas responsáveis por proporcionar um espaço para a curiosidade e a experimentação, estabelecendo uma base para o pensamento criativo que permeia todas as esferas da aprendizagem.

O papel da arte transcende a simples aquisição de técnicas e habilidades artísticas, a arte estimula a mente em desenvolvimento a explorar o desconhecido, a questionar o familiar e a desafiar padrões convencionais, sendo a tomada de consciência defendida também pelo patrono da educação brasileira quando afirma em sua obra “*Conscientização: teoria e prática da libertação*”:

“A conscientização está evidentemente ligada à utopia. Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação

que assumimos. Mas esta posição deve ser permanente [...] Uma das respostas geniais é a da renovação cultural, esta dialetização que, propriamente falando, não é de ontem, nem de hoje, nem de amanhã, mas uma tarefa permanente de transformação (Freire, 1979, p. 16).

É com a visão direcionada para os benefícios transformadores e conscientizadores da arte, que educadores se viram na possibilidade de explorar os campos artísticos e implementá-los nas metodologias de ensino da educação. Se equivoca, todavia, quem acredita que as ideias foram desenvolvidas na contemporaneidade, na obra “*Il teatro di un gesuita siciliano*” (2002) de Mirella Saulini nos é apresentado como o teatro foi logo no século XVI reconhecido pelos jesuítas como uma eficiente maneira de transferir conhecimento para as demais pessoas.

O teatro tem suas origens situadas na Grécia Antiga, no século V a.C. Inicialmente, a arte de representar era uma manifestação dedicada ao deus Dionísio, combinando cantos corais e danças rituais, a fim de criar um coro coletivo em cena.

O teatro, enquanto metodologia de ensino, oferece um ambiente onde os alunos são incentivados a explorar e a expressar sua criatividade e imaginação. Por meio da encenação de papéis, os discentes são possibilitados a pensar além dos limites do senso comum, desenvolvendo sua criticidade e criatividade.

Além disso, a prática teatral envolve uma dimensão concreta, permitindo que os alunos participem ativamente das situações e se aproximem dos personagens de maneira tangível. Isso contribui para uma compreensão mais profunda dos conceitos abordados e estimula o aprendizado ativo, no qual os alunos se tornam protagonistas na construção do conhecimento.

Uma das características mais significativas do teatro na educação é sua capacidade de cultivar o pensamento crítico. Ao invés de simplesmente absorver datas, nomes e informações, os alunos são colocados a analisar contextos. Esse processo desafia a passividade muitas vezes associada à abordagem de memorização – predominante na educação tradicional –, promovendo uma mentalidade analítica e questionadora.

Em contrapartida, a abordagem convencional adotada por muitas instituições por diversas vezes prioriza a memorização de informações em detrimento do estímulo à compreensão do conteúdo ou do pensamento crítico. O teatro enquanto metodologia de ensino rompe com esse paradigma, proporcionando uma alternativa que valoriza a exploração criativa e que incentiva a participação ativa do estudante.

3. TEACHER IN ROLE, UM NOVO PERSONAGEM NA HISTÓRIA

“Teacher in Role” pode ser colocado em uma tradução livre como “Professor-Ator”, que desenvolvida por Dorothy Heathcote busca ser uma

metodologia artística que, baseada no conceito de teatro no processo de ensino-aprendizagem, vai em direção a fomentar uma nova forma de ensino e aprendizado, acerca das mudanças no mundo contemporâneo.

O TiR (Teacher in Role) é uma abordagem de ensino metodológica de improvisação dramática, que se destaca por sua ênfase na participação ativa dos alunos e no desenvolvimento de uma narrativa episódica baseada em temas.

A metodologia sugerida por Heathcote rejeita a necessidade de um roteiro pré-escrito ou de uma audiência externa, o foco do método é centrado na colaboração entre alunos e professores, com o fito de criar um ambiente de aprendizado envolvente.

O TiR é flexível, e não está sujeito a sua execução apenas em sala de aula ocorrendo também em oficinas, pátios e outros ambientes. O que o diferencia é sua natureza colaborativa, na qual o professor não é um mero instrutor, mas um elemento ativo da narrativa. Isso cria uma dinâmica única em que o processo de ensino e aprendizado se desenrola de maneira criativa e interativa.

Não há a necessidade de fantasias ou cenários, embora sejam acessórios opcionais, o simples fato de o professor utilizar atitudes condizentes e variar no tom de voz permite que ele personifique o personagem que aspira representar. A personificação de determinada figura histórica confere, ao aluno, uma visão mais dinâmica da aula, cujo espectro deixará de ver o mesmo discurso monótono, suscetível de ocorrer em uma exposição tradicional do conteúdo.

Colocar o professor como um personagem ativo na história, possibilita uma interação mais dinâmica com a sala de aula e seus estudantes, perguntas como “por que você fez isso” e “como isso aconteceu” surgem, de maneira que estariam ocultas na metodologia tradicional.

Outros educadores lançaram-se para as metodologias de Dorothy e reconheceram sua eficiência no processo de aprendizagem dos alunos, alguns como Neelands enumeraram as tarefas que devem ser colocadas na mente do professor antes que ele se arrisque na nova metodologia oferecida por Dorothy, segundo Neelands o professor precisa:

“1. Ser um ouvinte 2. Responder ao que é oferecido; 3. Incorporar as idéias dos participantes; 4. Controlar o tempo; 5. Agir como diretor do drama; 6. Agir como dramaturgo; 7. Participar na ação; 8. Representar um papel ou papéis.” (NEELANDS, 1998)

O’Neil, autora de diversas obras como “*Drama worlds*” (1995) e “*Words Into Worlds*” (1998), recebeu influência de Dorothy e teve contato direto com suas obras, porém não pensa que o uso da metodologia de Heathcote seja uma metodologia compatível com sua estratégia de ensino, não negando, porém, sua importância no ensino, e usando a estratégia de maneira mais sutil, diz ela:

“Eu considero mais funcional apresentar uma atitude ou mostrar um ponto de vista ou uma perspectiva, mais do que um papel num drama particular,

(...) um tipo de pessoa sem face, podendo ser um homem ou uma mulher.
(O'NEILL 2004).

Dorothy, de acordo com Lewick (1996), não tinha como objetivo colocar sua metodologia para os educadores, e sim mostrar um guia para que todos pudessem se embasar e adaptar suas metodologias de ensino de acordo com as estratégias que considerassem mais adequadas para o contexto em que está inserido.

A partir dessa perspectiva, o presente relato apresentará a seguir uma aplicação adaptada da metodologia do "Professor-Ator". Tal abordagem busca uma incorporação das propostas de Dorothy, com especial atenção à integração ao Currículo Paulista, e permitindo o desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades, e atitudes do estudante.

4. TROCA DE HOLOFOTES

A proposta do atual currículo paulista busca capacitar os estudantes a se autoconhecerem, a identificarem suas potencialidades, seus talentos e a traçarem estratégias para alcançar seus objetivos. É essencial que os professores adotem uma postura de proximidade, diálogo e orientação, auxiliando os alunos a responderem questões essenciais como "quem sou eu?" e "quem eu quero ser?".

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz consigo também a ideia do protagonismo juvenil, sendo ele alimentado pela abordagem educacional que visa preparar os estudantes para todas as esferas da vida, resultando em indivíduos mais capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Esta iniciativa educacional está alinhada com as necessidades dos estudantes na sociedade atual, propondo processos educativos que atendam às demandas da vida moderna.

No entanto, é essencial considerar que, embora valiosa, essa proposta pode não ser a mais adequada para a nossa realidade educacional. Em vez de descartá-la, a adaptação se mostra como uma alternativa valiosa, permitindo incorporar seus conceitos de maneira mais eficaz no currículo paulista.

O TiR desempenha um papel fundamental na colocação do professor no palco como um ator em um drama educacional. A dramaturgia se revela como um elemento crucial na interação aluno-professor, provocando o questionamento e o estranhamento no estudante. No contexto do TiR, emerge uma questão intrigante: e se a dinâmica fosse invertida, com o aluno assumindo o papel de dramaturgo?

A metodologia proposta aqui, portanto, é a colocação do aluno como o dramaturgo em sala de aula, sob essa abordagem, o professor cria um ambiente propício para o florescimento de liderança, conhecimento e habilidades ao redor dos jovens. Esta abordagem se baseia em uma perspectiva na qual busca compreender e atender às necessidades individuais das crianças, posicionando-as no centro da dinâmica educacional.

Um aspecto fundamental dessa metodologia é não só a colaboração entre aluno e professor, mas a posição ativa do aluno. O papel do professor se transforma no de um guia, enquanto são os jovens que efetivamente constroem o aprendizado. Esse processo de construção conjunta evidencia o protagonismo dos estudantes, oferecendo-lhes um papel ativo no desenvolvimento do conhecimento. Apesar de enfatizar o empoderamento e encorajar a investigação autônoma, é importante ressaltar que a abordagem não delega completamente o controle às crianças, a dramaturgia do aluno estará sempre a ser guiada pelo professor, que como guia estará orientando o caminhar da história.

Essa abordagem híbrida busca equilibrar a participação ativa das crianças com a orientação e expertise dos professores. O ambiente de aprendizado resultante torna-se um espaço onde os jovens desempenham um papel central, enquanto também são guiados por educadores experientes. Essa metodologia traz à tona uma nova perspectiva de ensino, que promove o desenvolvimento individualizado e a construção coletiva do conhecimento.

É comum surgirem dúvidas sobre qual a diferença dessa metodologia para com o teatro, todavia este tem roteiros pré-estabelecidos, ensaios e por muitas vezes público externo, essa variação do TiR tem por princípio o improviso, no qual os únicos a estarem presentes serão os envolvidos na dramaturgia, garantindo um maior espaço de ação e um sentimento de liberdade de interação com os estudantes.

5. CONCLUSÃO

Ao concluir esta pesquisa, é evidente o êxito da aplicação da metodologia na Escola Estadual Homero Alves, sob a orientação do professor Doutor Lucas Costa. A observação do desempenho e compreensão da turma do 7ºB revelou um aumento espontâneo e significativo na participação dos alunos, indicando alterações positivas em suas perspectivas em relação à matéria e, especialmente, ao conteúdo abordado.

As constatações da pesquisa e aplicação da metodologia ilustram a eficácia da abordagem adotada, ressaltando a importância de incorporar o lúdico como elemento motivador e envolvente para despertar o interesse na aprendizagem, como disse Paulo Freire em *“Pedagogia da Autonomia”* (2003): “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

A implementação dessa variação da metodologia TiR demonstra ser adaptável ao currículo paulista e ao cenário contemporâneo das salas de aula. Em contraposição ao desgaste do método tradicional de ensino, a abordagem aqui apresentada tornou evidente que os alunos deixam de desviar seus olhares do professor. Ao se tornarem protagonistas e estarem nos holofotes do processo de aprendizagem, o ensino passa a fazer parte ativa e relevante de suas vidas.

A relevância desses resultados ressalta a necessidade contínua de adaptações e inovações nas metodologias da educação para atender às demandas dos alunos e prepará-los para um mundo em constante mudança. A metodologia TiR e suas variações como a implementada neste artigo oferecem uma abordagem promissora nesse sentido, capacitando os educadores a instigarem o envolvimento dos alunos e a transformação de suas perspectivas em relação ao aprendizado. Depreende-se, portanto, que a implementação bem-sucedida dessa metodologia pode contribuir para um ambiente educacional mais dinâmico e envolvente, com impactos positivos nas experiências dos estudantes.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, P. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA** - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003;

HAUER, Rafael Mauricio. **Linguagem teatral e aquisição de conteúdos escolares**: uma perspectiva cultural e histórica. Curitiba, 2005;

HEATHCOTE, D. **The Fight for Drama – The Fight for Education** – d. Newcastle upon Tyne, National Association for Teaching of Drama, 1990

LEWICKI, T. **From ‘play way’ to ‘dramatic art’**- A histotical survey about ‘drama in education’ in Great Britain. Roma. Libreria Ateneo Salesiano, 1996.

NASSAR, S.P. **O professor ator ou o jogo da sedução na relação professor-aluno**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.

Neelands, J. **Começando o drama**. Londres: David Fulton. 1998

O’NEILL, C. **Drama Worlds** – a framework for process-drama. Portsmouth. NH. Heinemann, 1995.

SAULINI, Mirella. **Il Teatro di un Gesuita Siciliano**: Stefano Tuccio S.J. Rome: Bulzoni. 2002

PINTURA RUPESTRE MODERNA: O USO DA PINTURA NO ENSINO DE VESTÍGIOS ARQUEOLÓGICOS E SEUS ASPECTOS METODOLÓGICOS

Mariana Affonso Almeida
affonso.almeida@unesp.br

Hilda Maria Gonçalves Silva (orientadora)
hilda.silva@unesp.br

Márcia Maria Garcia
marciagar2441@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Trabalhar como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) proporciona uma vivência imersiva no ambiente da sala de aula. Ao longo do período de atuação, é possível se deparar nitidamente com a realidade do professor, tornando-se consciente sobre as demandas, prazos e dificuldades que permeiam a profissão. O trabalho do docente é frequentemente mais intenso do que as expectativas de quem inicia o programa, extrapolando o tempo de dedicação reservado exclusivamente para o ambiente escolar. A experiência proporciona uma compreensão mais profunda da realidade do professor e os desafios podem ser desmotivadores, no entanto, como mecanismo revelador dessa realidade, o programa também evidencia o fascínio que a profissão pode despertar e representa uma oportunidade valiosa para um profissional em formação que, em contato com esse meio, se torna um professor mais sensível às demandas e interesses da sala com a qual atua, capaz de adaptar e moldar seu ensino às necessidades dos alunos.

A instituição educacional onde o trabalho foi realizado apresenta uma estrutura sólida, porém, enfrenta desafios comuns encontrados em escolas estaduais, como o elevado número de alunos por turma, geralmente variando entre 30 a 40 estudantes. Essa é mais uma das questões que coloca o bolsista em face das dificuldades de um professor, o comando de uma sala com número alto de alunos tem de ser de uma só pessoa, o que torna a tarefa de liderar sem autoritarismo um empreendimento desafiador. O sexto ano A foi o nível de ensino selecionado para a realização da atividade, onde se encontravam alunos em sua maioria tranquilos e interessados no conteúdo abordado e, embora também apresentassem a agitação típica de crianças com idade entre 11 e 12 anos, a classe se mostrou receptiva e empolgada em relação à tarefa. Os estudantes frequentemente manifestaram descontentamento em relação à disciplina, porém demonstraram entusiasmo diante da sugestão de realizar atividades fora da rotina com a qual estavam acostumados.

Dado o relevante papel de incorporar uma variedade de recursos no processo de ensino, optou-se pela utilização da pintura como método para a atividade em questão. A pintura enquanto método de ensino é uma abordagem pedagógica distinta dos métodos tradicionais de sala de aula. Diferentes metodologias são consideradas por Circe Bittencourt obrigatórias ao professor que, ao ensinar, “necessita de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especialidade.” (BITTENCOURT, 2008, p. 18). A autora argumenta que pode ser uma ferramenta valiosa por envolver os alunos de maneira mais significativa,

facilitando a compreensão de contextos de diferentes épocas. Além disso, através do uso da pintura, o professor consegue realizar com os alunos uma análise crítica das representações visuais, enriquecendo o ensino de história transpassando as abordagens convencionais e oferecendo uma experiência de aprendizagem mais conectada à realidade, formando indivíduos mais críticos e sensíveis à cultura ao seu redor.

A técnica da pintura foi selecionada por ser eficaz para estimular a criatividade dos alunos e, sobretudo, por promover a socialização entre eles, o que se mostrou crucial para o êxito da atividade escolhida, uma vez que buscava-se a compreensão das pinturas rupestres e o contexto em que foram produzidas. A atividade foi conduzida em grupos, solicitando que os alunos representassem, por meio de pinturas rupestres, as atividades cotidianas vivenciadas por eles. Essa abordagem permitiu que compreendessem a função primordial das pinturas rupestres: retratar o cotidiano dos povos que as conceberam. Ao participarem ativamente dessa tarefa, os alunos tiveram a oportunidade de aprofundar seu conhecimento sobre a relevância histórico-cultural das pinturas rupestres e, simultaneamente, expressar criativamente suas próprias experiências diárias compartilhando-as com seus colegas.

2. A PINTURA NO ENSINO

A sala de aula na qual foi ministrada a atividade foi o sexto ano A. Os alunos apresentaram dificuldades na assimilação dos conteúdos concernentes a sítios arqueológicos, pinturas rupestres e à relevância da preservação desses vestígios arqueológicos. O estudo desses conteúdos é de suma importância pois estão relacionados à compreensão do passado, preservação da identidade cultural e desenvolvimento científico e é prejudicial que não sejam compreendidos em sua totalidade pelos estudantes. Especificamente as pinturas rupestres - tema da atividade - desempenham um papel crucial como uma janela para o passado da espécie humana. Como o registro cultural mais primitivo da humanidade, essas manifestações artísticas têm valor inestimável na compreensão que os alunos adquirem da evolução humana, proporcionando uma visão direta da vida e das atividades desempenhadas pelos seres humanos do período pré-histórico.

Por meio do estudo dos vestígios os estudantes entendem qual era o estilo de vida dos homens e como interagiam com o meio em que viviam. As pinturas, cravadas em pedras e paredes de cavernas, expressam momentos cotidianos de sociedades que viviam a base de caça e coleta, mas que já praticavam rituais e possuíam crenças. Para além dos desenhos de caça e das manifestações ritualística, outras práticas tão naturais também se vêem ali representadas, como as relações sexuais, a alimentação, a relação com o ambiente e com as outras formas de vida e as relações e hierarquias dentro dos próprio grupos que realizavam as pinturas. Não passam de um testemunho tangível e observável da história, um elo entre o presente e o passado que serve ao presente de inúmeras formas.

A análise e interpretação das pinturas possibilita a exploração da criatividade das sociedades pré-históricas e suas percepções culturais e simbólicas, traçando a partir delas um processo de desenvolvimento da humanidade que as atravessa e precisando delas para continuar. Esse estudo traz para os alunos a sensibilidade necessária para a apreciação das origens e do percurso traçado pelos

seres humanos para chegar ao momento atual, além do reconhecimento da necessidade de preservação desses ambientes repletos de vestígios, uma vez que a partir deles nascem infinitas possibilidades. O entendimento dessas questões enriquece a educação e proporciona uma compreensão mais abrangente do passado humano e das noções de tempo e evolução da sociedade.

Levando em conta essas considerações, optou-se, em comunhão com a professora da turma, por trabalhar esse tema de forma mais abrangente e profunda. A técnica da pintura foi escolhida como meio de exploração do conteúdo, dada a sua afinidade com o tema em questão. Era importante que os alunos compreendessem melhor o tema e, através da pintura, poderiam explorá-lo de forma lúdica e descontraída, o que facilitaria a discussão da temática e a aprendizagem no decorrer e posteriormente à atividade. O ato de pintar lhes ajuda a entender porque seus antepassados pintavam, os conectando com o conteúdo de forma prática e não somente teórica, além de promover a socialização e a colaboração uns com os outros na realização da atividade.

A pintura desempenha um papel fundamental no estímulo à criatividade e na manifestação de sentimentos, servindo como um meio de expressão essencial durante o ensino fundamental, uma fase crucial para a formação das crianças. Além de constituir uma abordagem lúdica de aprendizado, também se mostra inclusiva pois permite a participação daqueles alunos que enfrentam desafios na assimilação de conteúdos por meio de outras metodologias educacionais. Os benefícios de utilizar a pintura no ensino de história vão além do desenvolvimento artístico, mas transpassa a noção de respeito com a cultura de outros povos, o enriquecimento da capacidade crítica e o desenvolvimento de uma sensibilidade ao olhar para outras produções, que passam a ser lidas por eles de forma mais profunda, já que observam e questionam qual o significado histórico e cultural daquelas formas de arte.

Considerando as características intrínsecas das pinturas rupestres, surgiu a possibilidade de conduzir a atividade utilizando materiais naturais, com o intuito de proporcionar às crianças uma experiência que envolvesse o contato com elementos distintos daqueles aos quais estão habituadas em seu cotidiano escolar. As pinturas rupestres eram executadas através da aplicação de pigmentos naturais, como ocre, argila, hematita, carvão vegetal e alguns minerais com propriedades cromáticas. Comumente, os corantes eram aplicados com as mãos e ocasionalmente com pincéis rudimentares confeccionados a partir de fibras vegetais e ossos. Portanto, devido a essa característica de contato manual com elementos naturais das pinturas, a escolha de materiais provenientes do ambiente circundante revela-se significativa para a realização dessa atividade. A interação com a natureza demonstra benefícios tanto para os estudantes quanto para o processo de ensino, uma vez que fomenta a curiosidade acerca de materiais desconhecidos e instiga a exploração e investigação por parte dos educandos. Adicionalmente, a percepção sensorial é estimulada pela variedade de texturas, fragrâncias e colorações, uma vez que diferem dos materiais habitualmente utilizados pelos alunos para colorir.

O urucum e o carvão vegetal foram os insumos selecionados para efetuação da tarefa. O urucum, um arbusto tropical originário da América do Sul, possui em suas sementes um composto denominado bixina, o que as confere uma coloração vermelha que pode ser facilmente aproveitada, já que fica por fora delas e

possui consistência pastosa. Tem sido empregado historicamente pelas populações indígenas para tingimento e é utilizado na produção de colorau, um tempero comum na culinária brasileira. Considerando a coloração majoritariamente vermelha das pinturas rupestres a planta foi escolhida, facilitando a reprodução dos desenhos por parte dos alunos, ademais, por ter manuseamento fácil e intuitivo e ser encontrada sem dificuldades nos arredores da escola, era o material natural mais adequado para a atividade.

O carvão vegetal é produto resultante da queima da madeira e possui diversas aplicações, sendo notadamente usado como fonte de calor para a cocção de alimentos. Devido às duas características carbonizadas, solta resíduos de coloração preta que podem ser usados para coloração do papel. Essa característica o tornou uma alternativa viável para a realização dessa atividade, uma vez que eram necessários contornos pretos para complementar os desenhos em vermelho mais notáveis da reprodução das pinturas rupestres. Os alunos já possuíam conhecimento prévio acerca do carvão vegetal, devido a sua familiaridade com o uso do material no ambiente doméstico. Por outro lado, o urucum foi uma novidade para grande parte da turma, caracterizando-se como um elemento pouco conhecido e quase inexplorado por eles. A introdução do urucum na atividade proporcionou um momento de descoberta e aprendizado acerca das propriedades e aplicações cotidianas dessa planta tropical e a diferenciação entre um material de conhecimento prévio e uma novidade é relevante pois sugere a possibilidade de uma abordagem educacional que promove a exploração de novos elementos e a criatividade para o uso incomum de elementos já utilizados.

Para formar a base para realização das pinturas, bem como simular as paredes das cavernas, optou-se pelo papel pardo, escolha justificada por sua coloração marrom e textura mais áspera em comparação com a do papel sulfite tradicional. Essas características foram levadas em conta pois contribuiriam para a fixação das cores, sobretudo os pigmentos do carvão do carvão, uma vez que os resíduos pretos desse material são encontrados na forma de pó fino, requerendo uma superfície com certa porosidade e textura para sua aderência, não podendo ser aplicados sobre superfícies lisas. Sua tonalidade marrom proporcionaria uma base que se assemelha visualmente à cor das rochas, criando um ambiente mais realista para a atividade artística, trazendo para os alunos a sensação de pintar diretamente sobre as paredes de uma caverna. A escolha criteriosa dos materiais demonstra preocupação em proporcionar aos alunos uma experiência mais imersiva e autêntica ao recriar a prática ancestral. As texturas e colorações desses insumos desempenham papel essencial no resultado estético e na qualidade das pinturas realizadas durante a atividade, possibilitando uma abordagem educativa mais rica.

A atividade, por fim, foi subdividida em duas etapas distintas: a primeira consistiu na apresentação do conteúdo, enquanto a segunda se direcionou à produção das pinturas rupestres pelos alunos. Na etapa inicial, foi apresentado aos alunos um conjunto de slides e vídeos com informações detalhadas e de forma descontraída sobre sítios arqueológicos e pinturas rupestres. Por meio da apresentação de slides os alunos puderam conhecer mais sobre o Parque Nacional da Serra da Capivara, que representa a mais expressiva concentração de sítios arqueológicos da América Latina, abrigando, ainda, a maior quantidade de pinturas rupestres do mundo. Diante dos conteúdos trazidos sobre o referido parque, foi possível destrinchar o debate criado a partir das descobertas da pesquisadora Niéde

Guidon. Essas descobertas apontavam a existência de seres humanos no Brasil há 26 mil anos, em contraposição às antigas teses do pesquisador Walter Neves, de que o ser humano havia chegado à América pelo estreito de Bering há 13 milênios. O debate suscitado a partir das pesquisas estava previsto no conteúdo programático da matéria de história e já havia sido anteriormente apresentado aos alunos, que, entretanto, demonstraram dificuldade na assimilação do mesmo.

Os eventos relacionados às pesquisas dos estudiosos foram ministrados aos alunos por meio da utilização de slides, seguindo uma abordagem na forma de fofoca. Essa estratégia pedagógica gerou entusiasmo e empolgação na sala de aula e foi implantada visando maximizar o interesse dos alunos no debate histórico e arqueológico, usando da linguagem com a qual estão acostumados, gerando aproximação com o conteúdo, não afastamento. Além disso, para fortalecer o argumento apresentado de que o ocorrido gerara brigas, foi-lhes também exposto que os dois especialistas haviam trocado acusações em colunas de jornal e que outros pesquisadores foram envolvidos no debate. A utilização da linguagem coloquial e compartilhada pelos alunos mostrou-se uma forma de comunicação eficaz que contribuiu para o engajamento, conexão emocional e facilitação da aprendizagem. Junto às informações sobre o parque e sobre o debate dos pesquisadores, também foram apresentadas imagens das pinturas rupestres aos estudantes. Com a exposição das fotos houve na sala uma conversa que incentivou o levantamento das características que os estudantes acharam mais notáveis nas pinturas.

Em seguida, procedeu-se à apresentação do Parque Nacional do Catimbau, utilizando a abordagem lúdica comparativa, assemelhando o local a um zoológico. A escolha decorreu do fato do parque ser infestado de bodes, os quais representavam, por vezes, riscos à preservação das pinturas. Grades tiveram de ser instaladas em frente às pinturas para impedir que os animais as danificassem ao tentarem se aquecer nas paredes da caverna durante os períodos de frio. O parque foi o segundo a ser mostrado pois é compreendido como uma rota de migração dos povos que habitavam a região onde se encontra o Parque Nacional da Serra da Capivara. Durante a explanação em sala, destacou-se a existência de dois tipos de pintura rupestre no Parque do Catimbau: as denominadas Agreste e Nordeste, sendo a Agreste mais semelhante às da Serra da Capivara. Esse momento se mostrou relevante pois possibilitou aos alunos que focassem nas características intrínsecas a cada uma das pinturas e entendessem como a partir desses vestígios é possível deduzir informações sobre o passado.

Adiante foram introduzidos ao Sítio Arqueológico da Pedra Pintada de Cocais, no qual há pinturas mais variadas em termos de coloração, incluindo tons vermelhos, ocres, brancos, alaranjados e pretos. Ademais, as pinturas desse sítio não se limitam a fins decorativos, mas são muitas vezes manifestações ritualísticas de formas primitivas e iniciais de crenças religiosas. As imagens da Pedra Pintada possuem formas mais discerníveis, o que permitiu aos estudantes identificar facilmente animais como aves, veados e macacos nas fotos exibidas. O Sítio Arqueológico da Pedra Pintada foi apresentado aos alunos de forma lúdica, empregando-se uma estratégia de ensino que o retratou como um ambiente mágico, uma vez que era historicamente utilizado para realização de rituais. Essa abordagem diferenciada que se desvia das tradicionais se mostra eficiente na cativação da atenção da turma na sala e no estímulo do interesse desses estudantes ao longo da

apresentação. A adoção dessas abordagens lúdicas e inovadoras torna o processo educativo mais rico e proporciona uma experiência mais envolvente uma vez que o aprendizado é dinâmico e acessível, sem deixar de lado a importância histórica e cultural dos conteúdos.

Para encerrar as exposições, foram compartilhadas curiosidades acerca da Pedra Pintada de Roraima. Esse marco rochoso é objeto de inspiração para criação de várias lendas, sendo que há pessoas que acreditam que ele seja a entrada para um caminho secreto que conduz à lendária terra de Eldorado. As crenças e teorias populares foram apresentadas aos alunos, os quais manifestaram admiração pelas narrativas. Contudo, em seguida lhes foi informado que a rocha, na verdade, corresponde a uma caverna e que tais teorias possuem origem em épocas passadas, quando não era possível corroborá-las empiricamente. A apresentação de curiosidades e a posterior exposição da realidade tiveram como objetivo fazer os estudantes refletirem sobre como lendas e mitos podem influenciar na percepção de determinados espaços e a importância de olhar de forma objetiva e embasar conclusões em evidências científicas. Dessa forma, os alunos puderam compreender a necessidade do rigor no tratamento de informações históricas e culturais, evitando interpretações baseadas em narrativas não comprovadas.

Após finalização da apresentação de slides, os estudantes tiveram a oportunidade de assistir a um vídeo de 11 minutos, disponibilizado no canal “360meridianos” do Youtube, apresentado por Rafael Sette Câmara. O vídeo concentra-se no Parque Nacional do Catimbau, destacando, principalmente, o fato de ser o segundo maior parque nacional e não ser amplamente conhecido e, portanto, não receber uma quantidade expressiva e suficiente de visitantes. Ao longo dos 11 minutos, através da narração de Rafael, os alunos foram agraciados com imagens fotográficas e registros em vídeo do parque, possibilitando-lhes conhecer diversas peculiaridades e curiosidades acerca do local. A receptividade por parte da turma foi notória, demonstrado um alto grau de satisfação com a experiência e evidenciando-o como um encerramento proveitoso para a primeira etapa da atividade. A iniciativa não somente reforçou os interesses dos estudantes sobre os conteúdos abordados, como também contribuiu para consolidar o aprendizado, aliando o aspecto visual à narração esclarecedora, enriquecendo a experiência pedagógica dos alunos.

Com o encerramento da primeira etapa, deu-se início à segunda fase da atividade. Os alunos tiveram acesso a amostras de carvão vegetal e de urucum. A fim de obter o pigmento vermelho do urucum, realizou-se uma preparação prévia de maceramento com água quente, resultando em um pigmento líquido vermelho que os alunos puderam usar para fazer alguns esboços durante a produção, enquanto outras sementes foram preservadas intactas, permitindo que pudessem utilizá-las diretamente no papel na execução dos desenhos.

Os estudantes foram retirados em três grupos de dez da sala de aula, realizando a atividade em dois grupos de cinco em cada saída. A idealização foi de realizar a tarefa ao ar livre, uma vez que a atividade seria incomum, para proporcionar uma experiência completa de inovação aos alunos. Para viabilizar a execução das pinturas, cada grupo recebeu um papel pardo com dimensões de 60 x 180 cm. Os alunos foram orientados a realizar a atividade de modo que, assim como os ancestrais desenhavam nas paredes das cavernas elementos do seu dia a dia,

fizessem o mesmo: desenhassem no papel, em forma de pintura rupestre, elementos de seu cotidiano. Antes de iniciarem a atividade prática, os alunos receberam uma explicação acerca da origem e das características do urucum, bem como sobre suas propriedades de coloração. O conhecimento prévio foi fornecido para enriquecer a experiência da turma na utilização do pigmento natural.

Para cada um dos grupos, foram disponibilizados alguns pedaços de carvão, e uma quantidade pequena de sementes de urucum, além de acesso ilimitado à tintura adquirida com a maceração (Imagens 1 e 2). Essa abordagem permitiu que experimentassem três técnicas às quais não estavam habituados, o que despertou curiosidade inicialmente e incentivou a exploração, gerando resultados criativos e diferentes entre si, o que demonstra que a sala é bem heterogênea no que diz respeito às ideias de cada um dos alunos. A técnica envolveu a turma de forma ativa, proporcionando uma experiência tátil e visual que se mostrou benéfica para o ensino de história, uma vez que se alinha muito bem à temática histórico-arqueológica abordada com o conteúdo.

Durante a atividade, foi possível observar os estudantes debatendo uns com os outros sobre o cotidiano, contando histórias familiares e criando novos laços. Ademais, discutiram sobre as formas e colorações das pinturas rupestres aos quais haviam sido apresentados na primeira etapa, a fim de obterem resultados parecidos com suas pinturas. Os grupos realizaram a pintura de seus painéis em cerca de 20 a 30 minutos cada um. Quando prontas, as obras foram expostas nas paredes da escola com inscrição e nome da atividade: Pintura Rupestre Moderna. (imagem 3)

A avaliação da compreensão da turma acerca do tema pode ser considerada completamente satisfatória, uma vez que demonstraram engajamento ativo durante a atividade. Ao realizarem a tarefa conforme as instruções fornecidas, os estudantes evidenciaram que entenderem os propósitos e contextos sob os quais as pinturas rupestres foram confeccionadas pelas antigas sociedades. O envolvimento dos alunos no processo de criação das pinturas rupestres modernas, retratando elementos de seu cotidiano, reflete a assimilação dos conceitos abordados durante a apresentação prévia dos sítios arqueológicos. Através da abordagem prática e desviada das abordagens com as quais estão acostumados, os estudantes foram incentivados a explorar a criatividade e exercer a compreensão do passado, tendo suas curiosidades pela história estimuladas. A reação positiva da turma revela que o método escolhido, bem como sua execução, foram eficazes em seus propósitos: promover o aprendizado e a conexão dos alunos com o conteúdo, corroborando com a efetividade das estratégias pedagógicas adotadas para a realização da atividade.

Imagem 1: sementes de urucum frescas usadas para a pintura

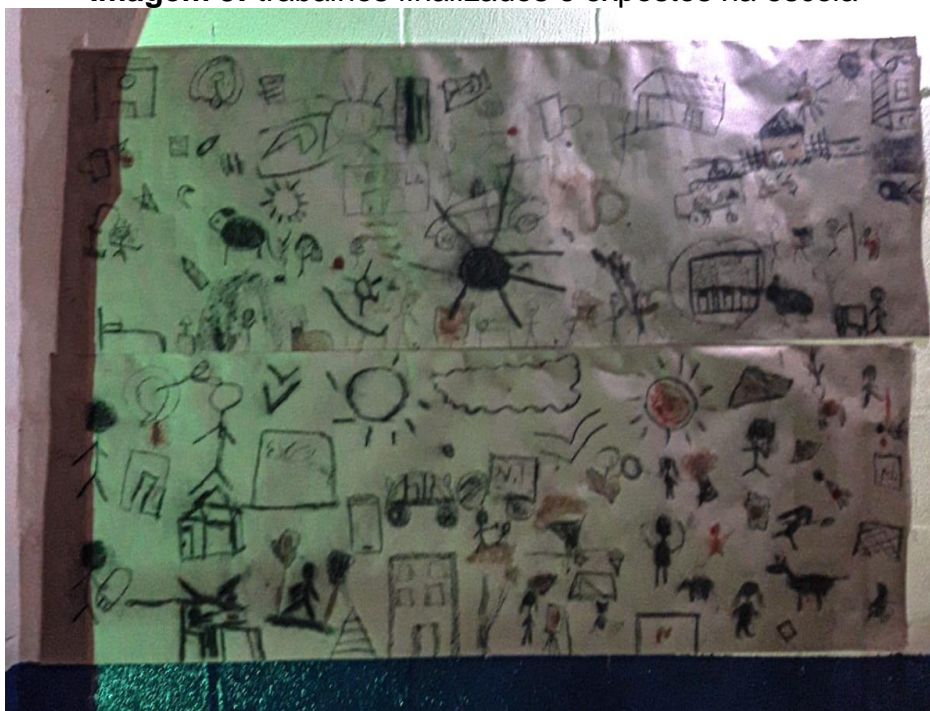


Fonte: autoral, 2023

Imagem 2: carvão vegetal e pigmento do urucum disponibilizados para os alunos



Fonte: autoral, 2023

Imagem 3: trabalhos finalizados e expostos na escola

Fonte: autoral, 2023

3. RESULTADO DO USO DA METODOLOGIA

O emprego do recurso da pintura revelou-se de valor inestimável no processo de assimilação do conteúdo pelos alunos, especialmente considerando as dificuldades que haviam enfrentado anteriormente. A harmonização entre conteúdo abordado e o recurso utilizado foi de extrema importância para o êxito da atividade, uma vez que permitiu aos estudantes experimentar, de forma tangível, ações semelhantes às realizadas pelas sociedades sobre as quais estavam estudando. A mudança de ambiente ao saírem da sala e a introdução de materiais com os quais não estão acostumados a trabalhar proporcionaram uma renovação de estímulos na turma, ao mesmo tempo que estimularam a criatividade dos alunos. Ao oferecê-los a oportunidade de se expressarem artisticamente através da pintura e de replicarem algo que viram, a atividade reforça a confiança em suas habilidades e ideias, incentivando-os a explorar novas formas de aprendizado. A abertura para exploração de materiais tornaram a experiência de aprendizado mais rica e memorável para a turma como um todo.

Entretanto, a execução da atividade e a organização da turma para tal foram apresentaram desafios. Embora a sala tenha evidenciado interesse pela tarefa, algumas questões logísticas e de gestão da turma surgiram durante sua execução. A administração simultânea de 10 alunos, todos manuseando pigmentos que podem causar manchas nas roupas revelou-se complexa. Ademais, a captação da atenção dos estudantes e a inevitável dispersão do grupo em relação ao objetivo em alguns momentos foram aspectos de difícil manejo. Nessa perspectiva, a atividade evidenciou a necessidade de estratégias eficazes para a gestão da sala e no enfrentamento desses desafios. O interesse dos estudantes não evita a

necessidade de atenção redobrada dado o tamanho do grupo com o qual o trabalho foi realizado e a peculiaridade do uso desses pigmentos naturais, que estavam sendo descobertos e manuseados de diversas formas. A dispersão do foco durante a execução é uma realidade inevitável a ser considerada, ainda que a dinâmica apresente oportunidade de aprendizado significativas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso da pintura como recurso didático revela-se de extrema importância no processo de aprendizagem acerca das pinturas rupestres e seus significados, tanto para as comunidades que as conceberam quanto para a humanidade e a construção da história subsequente. É de relevância fundamental ensinar sobre os sítios arqueológicos, pinturas rupestres, descobertas arqueológicas e necessidade de preservação, uma vez que o ensino da história desempenha o papel de instruir sobre a trajetória da humanidade, sensibilizar para as produções culturais e formar indivíduos dotado de habilidades reflexivas e críticas capazes de indagar e ponderar autonomamente. Esses indivíduos darão continuidade à construção da história com base nos valores que internalizarem, com essas atividades e conteúdo, durante a formação educacional.

O desenvolvimento da atividade foi marcante, memorável e, apesar das dificuldades, proporcionou momentos de descontração. O conteúdo, apesar de importante e indispensável, pôde ser adquirido de forma lúdica, permitindo que os estudantes se divertissem e exercessem a criatividade durante o processo. Ensinar pode ser desafiador, entretanto, é recompensador. É de valor inestimável poder compartilhar com os estudantes o conhecimento adquirido e, ao mesmo tempo, aprender com eles em uma troca genuína que enriquece ambas as partes. Atividades como essa proporcionam trocas de experiência e de saber enriquecedoras e imperdível.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2008

RELATO DE EXPERIÊNCIA: “CONFLITOS POLÍTICOS EM SALA DE AULA E O PROFESSOR COMO MEDIADOR”; O DEBATE SOBRE LIBERALISMO E SOCIALISMO NO CONTEXTO DA REVOLUÇÃO RUSSA

Júlia Rafaela Da Silva Pinheiro

Pedro Pereira De Oliveira Cesar

1. INTRODUÇÃO

Vem sendo cada vez mais visto conflitos entre as múltiplas expressões ideológicas, sendo isto resultado do crescimento dos extremos políticos que viemos acompanhando em um nível global, como governos europeus ou norte-americanos norteados por narrativas coniventes aos ideais fascistas. O cenário político brasileiro a partir do Impeachment em 2016 também foi afetado por estes movimentos, gerando uma ruptura entre os grupos que se denominam mais conservadores aos progressistas, que depois da redemocratização em 1988 conviviam já em tensão. Com esse abismo sendo posto entre os indivíduos, somados aos pré-conceitos envolvendo a figura do professor de Ciências Humanas ao extremismo contrário ao conservador, presenciamos cada vez mais receio ou até mesmo recusarem participar de atividades em certos conteúdos, principalmente naqueles que dizem em questão de embates políticos e ideológicos, como é a Revolução Russa e as diferenças entre os modos de produção Capitalista e Socialista.

Ao acompanharmos as aulas de História na EE Homero Alves, trabalho conjunto com o Professor Lucas, tivemos a oportunidade de poder ministrar aulas nas turmas dos nonos anos, sendo o conteúdo o início do século XX pós Primeira Guerra. Assim, nos foi dado o tema Revolução Russa, sendo o desafio discutir com os alunos sobre o assunto e tentar manter esse diálogo pacífico e didático, a fim de tentar explicar o que era o cenário russo imperial, como o discurso Comunista foi recebido pela população e, em um plano geral, quais são as principais diferenças com o modo Capitalista, buscando também debater estereótipos que surgiram durante a Guerra Fria e se intensificaram em forma de repulsa nos últimos anos, após a ascensão de movimentos Conservadores.

O principal desafio era realizar as exposições dessas ideias com o cuidado de não interferir de forma mandatária, confortar os alunos que seguem quaisquer posições políticas para que eles consigam participar sem temer julgamentos, aproximando-os das discussões e facilitando o entendimento de toda uma maioria. No caso, a proposta foi iniciar a aula com a apresentação dos conteúdos de forma mais simplificada possível, instigando os alunos a participarem em forma de dúvidas ou falas que eles teriam ouvido sobre ambos os lados, nos tornando em um primeiro momento receptores daquilo que eles já tinham trazido como posicionamento, encarando salas onde existiam indivíduos que representavam ideias de extremos opostos, sendo postas situações lúdicas onde ambos conseguissem compreender o desdobrar da situação russa no começo do século XX.

Nesses primeiros momentos de contato para entender os posicionamentos das turmas de forma geral, percebemos que independente do posicionamento dos alunos, existia uma conexão, a obra de Marx e Engels. Intensificado durante a Guerra Fria, o discurso inferiorizando as ideias marxistas ou glorificados pela Esquerda se apresentaram de forma clara em sala de aula, principalmente o “Manifesto Comunista”. A fim de tentar mostrar para ambos os lados do que se trata, o que é a obra e sobre o conteúdo e os objetivos de sua escrita, destinamos uma parte da aula para apresentar o conceito de Manifesto, o contexto temporal e social no qual foi escrito e, a partir de termos confirmados os entendimentos, foram sendo entendidos os motivos pelo qual a obra foi sendo difundida pelos cenários urbanos europeus, fazendo com que eles conseguissem compreender o pensamento do indivíduo revolucionário, concordando com ele ou não.

Como é dito por Saviani (2000), o conhecimento que temos enquanto professores, principalmente para nós que estamos relacionados com as Ciências Humanas e sociais, passamos pelo processo de formação onde grande parte do conteúdo faz referência direta ou não com a teoria de Marx, seja para concordar ou rebatê-la. Sendo assim, presenciamos constantemente conflitos entorno destes conceitos e desde já temos a necessidade de ao menos entender aquilo que nos é passado enquanto alunos de graduação, o que se tornou nosso objetivo também em sala de aula enquanto residentes nos colocar em primeiro momento como receptores das ideias gerais para tentar ao máximo construir bases comuns para o conhecimento, na tentativa de afastar a imagem que é comum sobre o professor ser aquele que apaga opiniões e doutrina

2. PROBLEMATIZAÇÃO DA TEMÁTICA

No final do Segundo Bimestre, conversamos com o nosso preceptor e concordamos de fazer essa experiência, realizada em dupla e em cinco dias consecutivos, acompanhando aulas simples em quatro turmas do último ano do Fundamental II, onde além de participarmos ativamente das atividades propostas pelo professor, ficamos com a responsabilidade de ministrar aulas sobre o conteúdo de Revolução Russa, como já mencionado. Para isso, ambos os residentes acompanharam as aulas em todas as turmas que, mesmo que tivéssemos em contato para acompanhar e montar as atividades em dupla, antes eram acompanhadas apenas por um de nós. Com esse momento de análise nas quatro salas, fomos percebendo as diferenças em como elas recebiam os conteúdos, o quão disponível os alunos estavam para participar dos nossos debates que, logo após, foram realizados. Além disso, durante os diferentes dias no qual estávamos trabalhando com esses alunos, percebemos que fatores como o horário no qual a aula era dada poderiam nos tirar parte da participação, que como resultado vimos a necessidade de manter os assuntos e o debate de forma mais sucinta e direta para manter a atenção dos alunos de uma maneira ainda confortável para eles, evitando grandes dispersões e conflitos. Como forma de agilizar, contamos com recursos digitais para projetar o conteúdo, onde buscamos equilibrar o uso de textos curtos com o uso de imagens e, com uma menor recorrência, o uso da lousa para demonstrar o funcionamento das dinâmicas dos pensamentos (como por exemplo, o uso da linha crescente para representar o que seria as fases da sociedade conforme

é apresentado pelos teóricos comunistas), sendo todos os recursos utilizados com a função de sempre instigar os alunos a se expressarem.

Para realizar as aulas, dividimos os conteúdos em quatro partes principais, sendo o primeiro conteúdo a situação socioeconômica da Rússia Imperial, apresentando a família real e mostrando como se encontrava as principais nações europeias para podermos fazer comparações e, novamente, compreender quais eram as dificuldades da população, o que nos leva ao segundo momento que, com o entendimento anterior, nos fez discutir os movimentos contrários ao Imperador e suas denominações, ou eventos como o chamado “Domingo Sangrento” e como este foi utilizado pelos soviéticos após sua consolidação como um marco de resistência. Os dois últimos momentos são, consecutivamente, a organização dos grupos denominados Bolcheviques e Mencheviques, a tomada do poder em 1917 e os conflitos entre o Exército Branco e Vermelho até a consolidação da União Soviética em 1922.

Em uma das salas, o nono C, tivemos resultados e discussões como era esperado, onde o cenário político se fazia real. Os alunos que, por um lado mais conservadores, trouxeram consigo um certo receio nos momentos iniciais da aula, transitando de momentos de insegurança para a curiosidade e interesse pelo conteúdo, mas ainda sentindo parte da discussão como participante ativo, assim como os que representavam apoio as ideias mais progressistas conseguiram expressar seus pontos de vistas e conhecimentos vindos de pesquisas feitas ou falas imersas em suas realidades, sendo ambos os lados respeitados pelos demais. Falas com base no senso comum foram utilizadas por ambos os estudantes, sendo o nosso papel juntamente com o do preceptor utilizá-las como norteadoras para a desmitificação dos tópicos, traduzindo de forma mais simples e direta o que é a teoria comunista, por qual motivo a família Romanov teve seu assassinato, quem foi Vladimir Lênin para a URSS. Todos esses assuntos, carregados de polêmicas em ambos os espectros políticos foram levados para a sala de uma maneira mais leve e cuidadosa, resultando em um entendimento geral satisfatório e momentos de falas que demonstravam interesse, não uma provocação ao outro lado.

Nesta mesma sala foi interessante perceber o quão envolvidos nas mídias digitais estão os alunos. O período pós pandemia resultou em jovens de 12 a 14 anos com opiniões políticas com acesso a infinitas informações por meio da Internet, com conhecimentos muito mais aprofundados do que era esperado para a faixa etária deles, como feitos da URSS após a Segunda Guerra, ou a problematização do governo de Stalin após a morte de Lênin, sendo maioria desses conteúdos acessados pelas redes sociais por meio de vídeos curtos, como é o caso da plataforma TikTok, a que os alunos mais mencionaram quando iam adicionar como exemplo em suas falas, alguns conteúdos sendo produzidos até mesmo por professores de História. Isso depois se repetiu em outras salas, o que nos mostrou o quão aprofundado poderia seguir o nosso diálogo.

Durante as aulas no nono A, por conta do projeto de leitura proposto pela escola, as aulas de História tiveram um prosseguimento diferenciado das restantes, onde o professor precisou nos ajustar ao conteúdo que, como recomenda o Currículo Paulista, remetia ao início da Primeira Guerra Mundial e, em seguida do recesso escolar, precisaria ter o conteúdo passado de forma diferenciada para igualar com os outros nonos. Sendo assim, o nosso acompanhamento foi auxiliar o

professor de história a trazer esse conteúdo em pequenas intervenções e, quando cabível, demonstrava uma prévia do que seria a situação russa anterior a guerra e durante, conseguindo apresentar pontos iniciais, como quem foram os Romanov e seu papel na sociedade e na religião até a questão da economia e da sociedade russa em um modo geral. Mesmo com esse diferencial de conteúdo das outras salas, o nono A se mostrou ativo e participativo em todos os momentos, participando com dúvidas sobre as aulas ou sobre conteúdos vistos online, carregados com análises produzidas pelo próprio pensamento crítico dos discentes, dinamizando o ensino de modo excepcional.

O nono ano E foi de longe a turma com a maior participação nas aulas, onde os alunos participam tanto prestando atenção quanto participam fazendo perguntas relacionadas a Revolução Russa. É interessante perceber que dentro da própria turma existem aqueles alunos chamados de “comunistas” pelos seus colegas, com esses alunos tendo um maior entendimento sobre as teorias socialistas e marxistas. Ao aplicar o conteúdo para esta sala ficou claro uma divisão entre os alunos com uma visão já negativa das teorias socialistas, seja estas obtidas previamente pelos familiares ou obtidas pela internet e redes sociais, e aqueles alunos que dispunham de pouco conhecimento sobre as teorias socialistas. Aqueles que já dispunham deste pouco conhecimento eram os mais participativos na aula, fazendo perguntas e confirmando se aquilo que sabiam era verdade ou não. Agora aqueles alunos com um conhecimento prévio negativo sobre as teorias socialistas já não participavam tanto, com a maioria deles prestando atenção e aprendendo sobre os motivos e causas de o povo russo ter aderido a essa ideologia, mas não mudando suas opiniões. Se tornou notável ver nas turmas um certo grau de hostilidade entre os alunos que defendem uma ou outra ideologia, principalmente entre os alunos que se identificam com as ideologias de esquerda. Porém, no nono E essa hostilidade quase não se encontra presente e todos os alunos prestaram atenção na aula e participaram à sua maneira. Foi interessante notar uma curiosidade por parte dos alunos em tentar entender os motivos do povo russo para a revolução acontecer, com eles conseguindo absorver a ideia de temporalidade deste período, ou seja, a revolução não aconteceu do dia para a noite e suas causas vinham de várias décadas. Foi gratificante perceber que até mesmo os alunos considerados “bagunceiros” estavam prestando atenção e participando à sua maneira, desde perguntas, até comentários questionando a inteligência do Czar russo. Também é interessante trazer à tona a reação dos alunos com a violência vista no período, principalmente com a morte da família imperial e o Domingo Sangrento. Nesta turma conseguimos cumprir o nosso objetivo principal e os alunos conseguiram debater e aprender questões consideradas polêmicas sem interferir no andamento da aula e de suas relações sociais.

Aplicar o conteúdo de Revolução Russa na turma do nono ano B foi de relativa facilidade. A turma é bem calma, porém não são participativos como o nono E, o que passa um certo grau de insegurança para o professor, que fica com a grande pergunta de “será que eles estão entendendo?”. Em geral o processo do nono B foi igual ao nono E, tentamos ao máximo fazer um debate saudável entre os membros da classe e permitir que todos consigam aprender o conteúdo de maneira neutra e didática. Começamos com uma introdução de como era o Império Russo no início do século XX em relação ao resto da Europa, uma potência atrasada e autoritária, em um mundo onde a democracia e a industrialização traziam mudanças

profundas para toda a sociedade. A partir disso, mostramos aos alunos as diferenças principais entre o liberalismo econômico, comunismo e social-democracia, com o objetivo de que os alunos compreendessem os motivos de tais ideologias ganharem forças num mundo cada vez mais urbano e industrializado. Em suma, todas as etapas foram um sucesso, assim como no nono E. Os alunos conseguiram debater e participar da aula de forma ativa, mesmo sendo uma sala com uma menor participação por parte dos alunos, mas ainda tiveram observações e colocações que demonstravam conhecimentos complexos, como a consciência de feitos durante a Guerra Fria, criticando capitalistas e socialistas. As questões e motivos da revolução acontecer foram debatidas e os alunos conseguiram absorver as causas para o descontentamento do povo com o Czar. Nesta turma não houve uma grande hostilidade com os temas polêmicos abordados pela aula, isso não muda o fato de, como no nono E, já haver alunos com suas opiniões formadas previamente, mas mesmo assim a aula ocorreu de forma tranquila.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, conseguimos cumprir com o objetivo proposto de fazer um debate saudável com as turmas sobre estes temas polêmicos. Assim, conseguimos nas quatro turmas em que trabalhamos apresentar o tema da Revolução Russa sem causar confusão ou gerar conflitos entre os alunos, com estes aprendendo e entendendo os motivos para tal evento ocorrer. É claro que problemas surgiram no caminho, como o conhecimento já obtido pelos alunos na internet. Não é ruim o aluno se interessar e ir atrás de aprender mais sobre seus temas de interesse, o problema se encontra quando este conhecimento pode ser enviesado e até mesmo incorreto. Mesmo assim, ainda conseguimos fazer com estes alunos prestassem atenção na aula e entendessem os motivos e causas destas ideologias. Demos um foco muito grande para as principais diferenças entre o socialismo e o liberalismo nas sociedades europeias do período, e conseguimos fazer com que mesmo os alunos que se identificam contrários a essa ou outra ideologia participassem desse debate de maneira saudável. E no caso das salas tendo o diferencial na questão de conteúdo conseguimos atingir certos pontos que os aproximaram dos restantes, ainda mais por conta da participação. Durante a experiência, contamos com nosso preceptor e com nós mesmos para manter o cuidado em ouvir e processar bem as linhas de raciocínios dos alunos, buscando o alcance do ensino de uma forma menos agressiva possível, a fim de atingir uma parcela maior dos alunos na sala sem perder a qualidade do conteúdo ministrado. Sentimos que conseguimos cumprir o acordo feito com o nosso preceptor em aplicar tais temas de forma didática, sempre levando em conta o respeito as ideias e opiniões de cada aluno.

Além de termos concluído o conteúdo de forma satisfatória em nível pessoal, a participação ativa combinada com as falas e os saberes dos alunos, independente de qual era o seu posicionamento político, não temeram a presença do professor e nem de nós residentes como uma ameaça a julgá-los ou nos atribuir como aqueles que iriam impor uma determinada ideologia, pelo contrário, se sentiram seguros para abrir questões e falar suas opiniões, se abriram para ouvir uns aos outros, e conseguiram se distanciar das falas que originalmente eram de senso comum, se sentiram encorajados a pesquisar mais sobre, por exemplo, o que

foi a obra de Marx e Engels e compreender sua importância, seja concordante com as ideias apresentadas ou não.

REFERÊNCIAS

FRANCISCO, M. V.; PONCE, R. de F. **Doutrina ideológica ou falsa neutralidade no processo de formação inicial de professores? Interloquções com materialismo histórico-dialético.** Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, esp.042020, p. 60-77, dez. 2020

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz eTerra, 25 ed., 1996.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N.. **Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético.** HISTEDBR-online, Campinas, v. 19, e-019003, p. 1-28, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380>. Acesso em: 19 mar. 2019. <https://doi.org/10.20396/rho.v19i0.865338>

AS METODOLOGIAS ATIVAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: UMA COMPARAÇÃO COM A METODOLOGIA TRADICIONAL

Luiza Bucci Peruque
luiza.peruque@unesp.br

Raquel Alexandre Camacho
raquel.camacho@unesp.br

Gisele Aparecida Dourado Teles
giseledourado@prof.educacao.sp.gov.br

1 INTRODUÇÃO

Ao fazer uso de metodologias ativas ao longo de nossa experiência como residentes do projeto Residência Pedagógica, percebemos a discrepante diferença na participação, engajamento, interesse e autoestima dos alunos com os quais as metodologias foram aplicadas.

Desse modo, percebe-se que, se comparadas à metodologia tradicional, as metodologias ativas revolucionam o ofício do professor dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio e, acima de tudo, transformam a experiência escolar dos alunos e, conseqüentemente, seu aprendizado.

A realidade do sistema educacional público brasileiro é um espelho do funcionamento da metodologia tradicional, tendo em vista que tal metodologia é aquela que coloca o aluno enquanto passivo (objeto, e não sujeito) no processo de ensino-aprendizagem, trata a coletividade de alunos homogeneamente, sem considerar que cada um tem suas especificidades, e desconsidera o pensamento crítico dos alunos, e, assim como descreve Filipe Carota (2018, p.76), na escola

Prevalecem salas de aula seriadas, aulas individualizadas ministradas por professores especialistas, ritmo marcado pelo tempo das sirenes, alunos enfileirados em salas lotadas, um livro didático sobre a mesa como única fonte de conhecimento, seguido por leituras ou cópias de atividades que reproduzem comandos de ensino sem nenhuma reflexão ou aplicação.

A escola, portanto, se torna um espaço autoritário e centralizador, além de excludente em relação aos alunos, que deveriam ser os verdadeiros protagonistas do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, do ambiente escolar.

Já as metodologias ativas corroboram para uma escola democrática e plural. Segundo Libâneo, a escola deve ser um local de construção da democratização tanto intelectual, como política, logo, é função da escola recepcionar as ideias, práticas e questionamentos dos seus alunos, promovendo o protagonismo juvenil e desenvolvendo, juntamente com os alunos, o pensamento crítico dos mesmos e sua capacidade de resolução de problemas no âmbito social, além de formar os alunos para o exercício da cidadania.

Para que a escola atenda tais objetivos, a adesão das metodologias ativas se faz completamente necessária, uma vez que elas impulsionam os alunos para a autonomia do aprendizado. Ao seguir o modelo de ensino instrucionista, a escola

acaba por perpetuar uma falsa ideia de que o conhecimento se repassa, enfiando no aluno um currículo pautado em grande parte pela memorização. Paralelo ao modelo instrucionista, o professor é levado a preparar sua aula de um modo reprodutivo (CAROTA, 2018, p.80).

Assim, se faz necessário renovar o sistema de ensino nacional e, para que este processo se inicie, é de extrema importância romper com estigmas da educação. Estigmas como, por exemplo, a ideia de que o “bom aluno” é o que fica em silêncio, escuta o professor e não “atrapalha”. Que a sala de aula ideal consiste na ordem e obediência dos estudantes em relação ao professor. E também, o professor perfeito é aquele que é um símbolo de poder e autoridade dentro do ambiente escolar, ou seja, os alunos devem respeitá-lo e temê-lo. O que é mais autoritário e mecânico do que isso?

A mais efetiva forma de romper com esses estigmas e, por fim, renovar o sistema de ensino nacional, é fazendo uso das metodologias ativas. Tendo em vista que o professor não é responsável apenas por dar as aulas e, sim, zelar e mediar o processo de aprendizagem de seus alunos (CAROTA, 2018), é justamente na sala de aula que a adoção do protagonismo juvenil, o desenvolvimento do pensamento crítico, a construção da autonomia dos alunos, e a democratização do espaço escolar e do processo de ensino-aprendizagem deve começar.

2 METODOLOGIA: TRADICIONAL X ATIVA

O ensino escolar público no Brasil, sofreu diversas mudanças ao longo do tempo, de acordo com o influxo das teorias educacionais correntes de cada época. Essa influência, principalmente estrangeira, introduziu no país métodos de ensino que foram aprimorados nas instituições escolares ao longo de todo o país. Sendo assim, uma fase significativa para as condições da educação nacional foi após o período do Regime Militar, com a redemocratização do Brasil. Até mesmo ao longo da década de 1970, já existia uma discussão a respeito das metodologias utilizadas em salas de aula entre as autoridades pedagógicas.

Entretanto, a condição governamental do país na época dificultou os possíveis debates acerca do tópico. Logo, foi somente com o a Constituição Cidadã, de 1988, que os órgãos educacionais puderam focar na construção de leis que zelariam por uma educação igualitária e mais efetiva. Juntamente com as novas leis a respeito da educação, a necessidade de uma renovação metodológica, tão discutida nas décadas anteriores, ocupou o foco das autoridades educacionais. Sendo assim, a metodologia classificada como “tradicional”, foi colocada como um impedimento para o aprendizado efetivo dos alunos.

Essa tradicionalidade metodológica consistia na aula expositiva, na qual o educador transmite o conteúdo totalmente pronto, e o aluno, de modo passivo e mecânico, absorve tais informações, sem ter a oportunidade de desenvolver um raciocínio próprio. Percebeu-se que os estudantes não adquiriam uma formação intelectual de seu espírito crítico suficientemente boa. E essa era a maior reprovação

ao método tradicional de ensino, a carência de um conhecimento duradouro nas crianças e jovens.

Essas críticas ao ensino escolar tradicional foram uma herança dos princípios do movimento Escola Nova. Circe Bittencourt, por exemplo, afirma que os escola novistas viam os conteúdos disciplinares da escola como uma ferramenta para atingir o aprendizado requerido (BITTENCOURT, 2008, p. 225). Entretanto, segundo a autora, uma mudança radical não seria bem-vinda, uma vez que

a tradição escolar, como acontece no caso da história, constituem sempre uma tarefa complexa. [...] é compartilhada pela comunidade escolar, incluindo as famílias, e não apenas pelos professores (BITTENCOURT, 2008, p. 229).

Desse modo, podemos notar que a modificação de um método de ensino-aprendizagem, principalmente na disciplina de História, consiste em transformar toda uma construção histórica, e muitas vezes cultural, que foi incorporada pela sociedade ao longo de diversos anos, portanto não é facilmente alcançada. Levando isso em conta, a modificação ideal tem que acontecer de forma vagarosa e constante, ultrapassando as barreiras ideológicas pouco a pouco. Dessa forma, o “tradicional” ainda seria uma ferramenta presente na prática dos professores. É importante ressaltar que essa tradição não deve desaparecer de forma integral, visto que alguns aspectos clássicos de ensino já se provaram efetivos na educação escolar. A chamada “renovação escolar” não consiste em uma alteração total nos métodos de ensino, e sim um balanceamento entre o “velho” e o “moderno”.

O equilíbrio entre o novo e o tradicional é visto como o ideal para a construção de um ensino-aprendizagem proveitoso para os estudantes. Bittencourt diz que é necessário haver uma certa cautela na relação estabelecida entre permanência e mudança no processo chamado “renovação escolar” (BITTENCOURT, 2008, p. 229). Um passo para essa renovação é a implementação, por exemplo, do método dialético no ensino de história. Essa corrente metodológica consiste no diálogo de teses divergentes sobre um tema específico. Com apoiadores como Paulo Freire, tal mecanismo de ensino, ao mesmo tempo que zela pela tradicionalidade (conteúdo) também se mostra renovador (possibilita a elaboração da crítica). Além disso, por meio da formação de um obstáculo epistemológico que a dialética de ideias proporciona, o aluno é convidado pelo professor a sobrepassar esse empecilho através de seu raciocínio lógico em formação, e assim, chegar até a sua própria conclusão, mediada pelo educador.

O protagonismo que métodos como o dialético proporcionam ao aluno são essenciais, dado que assim eles encontram as oportunidades de expor seu conhecimento prévio. Quando o professor valoriza as representações sociais do estudante, ele entende que sua compreensão de mundo, por mais limitada que seja, é um tipo de conhecimento. Os alunos, longe de serem ignorantes a respeito dos objetos de estudo e suas representações sociais, possuem um entendimento baseado em suas vivências. Muitas vezes, o que lhes é necessário é a introdução do conteúdo dentro de sua realidade. Esse princípio metodológico, de acordo com pesquisas em sala de aula, se mostrou extremamente eficiente, visto que o estudante se identifica com o conteúdo passado pelo professor. Ademais, a representação social de seu conhecimento, indica ao aluno que “ele já sabe de alguma coisa”.

Acerca dos conhecimentos empíricos dos estudantes, Circe Bittencourt (2008, p. 240) afirma que

é fundamental que o professor faça emergirem as representações sociais que os alunos possuem sobre o tema a ser estudado, a fim de identificá-las e assim melhor organizar os conteúdos a serem apresentados, ampliar informações, explicitar com maior segurança os critérios para a escolha de materiais didáticos.

O uso da prática de representação social, é um método que abarca diversos benefícios, como pudemos observar, tanto para o aluno, quanto para o professor. Através da exposição de tais representações por meio de discussões e questionários orais, o educador encontra meios de avaliar os estudantes e suas respectivas realidades.

Esse tipo de método de ensino proporciona ao professor a oportunidade de não tomar o aluno como objeto passivo, e, sim, como sujeito que apreende uma certa realidade ou fenômeno. Assim, o conhecimento prévio do jovem passa a ser validado, “ao mesmo tempo que [o educador] pode sublinhar e destacar grandes falhas e lacunas.” (BITTENCOURT, 2008, p. 241). Ou seja, é papel do educador complementar aquilo que carece no conhecimento que estudante já possui. E dessa forma, do mesmo modo que o conteúdo é passado de acordo com as representações sociais do aluno, o método avaliativo deve cumprir o mesmo objetivo.

3 O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Acerca especificamente do ensino da disciplina de História, a realidade do método utilizado no sistema educacional brasileiro é totalmente descrita por Carota (2018):

Muitos colegas, professores das séries iniciais, acabam por se ater aos objetivos do ensino de História de formação da identidade nacional e da nacionalidade brasileira, priorizando a memorização de datas cívicas, líderes históricos, cidades antigas da Colônia, Império e República brasileira. O ensino de História perde o seu significado, se torna decorativo e instrucionista. A História é fruto de uma criação humana e temporal e, por muito tempo, esteve atrelada ao estudo de textos e respostas de questionários reaplicados em sala de aula ou testes de avaliações.

Assim, através da ideia de que estudar História é, mecanicamente, memorizar fatos, personagens e datas históricas, os alunos não se veem enquanto sujeitos da história. Além disso, quando os alunos não se veem próximos do conteúdo sendo trabalhado em sala de aula, assim como não veem na sua realidade alguma conexão com o que está sendo estudado, a tendência é que eles não se interessem pela matéria justamente por não considerar importante algo que não dialoga com a vida deles próprios.

Tendo isso em vista, é necessário ao professor aproximar os alunos do saber histórico, de modo que eles não decorem os conteúdos e, sim, compreendam como e por que ocorrem os processos históricos, ou seja, compreendam o porquê, na história, as coisas acontecem de determinada forma e porque em determinadas sociedades e/ou recortes temporais os eventos ocorrem de formas distintas.

Se, segundo Filipe Carota, estudar História é “questionar o passado à luz do presente com os olhos fitos em um projeto de construção do futuro” (CAROTA, 2018, p.82), é fundamental que os alunos, através da orientação do professor, sejam capazes de questionar o mundo no qual vivemos e o modo com que as coisas ocorrem ao longo da História, sendo capazes de relacionar o conteúdo que deve ser apreendido segundo o currículo, com a sua vida e realidade social, cultural, econômica e política.

Para que este processo ocorra com excelência, cabe ao professor

explicitar atividades que detectem conhecimentos prévios dos alunos, investiguem e questionem as ideias prévias para organizar a aula trazendo conhecimentos historiográficos e históricos, ou seja, a produção de uma consciência história pela superação da regência como um simples procedimento de institucionalidade (CAROTA, 2018, p.82).

Assim, mesmo que o currículo nacional que rege a disciplina de História nas escolas brasileiras seja centralizado e priorize alguns conteúdos em relação a outros (CAROTA, 2018),

Cabe ao aluno e ao professor, no desenvolvimento do currículo, a construção da autonomia de sua aprendizagem pelo aluno, de modo a perceber-se como sujeito da história, parte de um processo histórico que lhe conduz a forma de pensar, de ser, de agir, e assim, transformar, mudar, questionar, evoluir e promover um novo acontecimento que se torne, também, fato histórico (CAROTA, 2018, p.83).

Para que este processo de introdução do ensino de História no universo dos alunos ocorra efetivamente, Filipe Carota propõe em seu capítulo algumas sugestões de ferramentas e metodologias ativas que podem ser usadas para aperfeiçoar a didática do ensino de História.

A fim de tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes para os alunos e engajá-los, atividades que valorizem e prezem pela participação ativa dos alunos são fundamentais, “permitindo a escolha livre de temas, formas de apresentação, criação de grupos e, assim, aluno ensinando aluno sobre o saber adquirido” (CAROTA, 2018, p.84).

Aprender para ensinar é de suma importância na aplicação das metodologias ativas e para o processo de ensino aprendizagem, uma vez que esta prática “reflete uma aprendizagem diretamente ligada à vida pessoal dos alunos, ou seja, seus questionamentos próprios e interesses pela área do conhecimento” (CAROTA, 2018, p.84).

Carota (2018, p.85) descreve de forma simples como esses métodos devem ser aplicados:

O objetivo das atividades é que, após escolher o tema que o aluno quer estudar [dentro do conteúdo que está sendo abordado no momento], ele prepara uma pequena apresentação de 5 a 10 minutos para expor aos colegas de sala. A atividade pode ser dinâmica, envolvendo outros colegas que não sejam do grupo. Cada grupo, ou aluno individualmente, pode utilizar algumas sugestões de atividades como as apresentadas a seguir, ou propor outras atividades.

Logo, de maneira autônoma e livre, o aluno se torna responsável e o protagonista do processo de ensino-aprendizagem, realizando atividades como a

confeção de artigos de jornal, diários, entrevistas e comerciais fictícios, esquetes de teatro, paródias, desenhos, mapas mentais, jogos de tabuleiro e produção de textos.

4 O NOVO “MATERIAL DIGITAL”

O contraste entre a metodologia tradicional e as metodologias ativas de ensino-aprendizagem evidenciou como a ciência da educação, assim como qualquer outra, possui constantes mudanças, e assim, demanda constantes adaptações. Entretanto, a inobservância para com a questão educacional do Brasil, pode ser mascarada como uma “adaptação” considerada evolutiva.

Uma evidência disso é observada nas mudanças que ocorreram no início do segundo semestre do ano de 2023. Foi estabelecido pela Secretaria da Educação do governo do estado de São Paulo que as escolas estaduais deveriam utilizar um novo material didático totalmente digital disponibilizado pelo governo. Esse material, que deveria entrar em vigência somente no próximo ano, compreende apresentação de slides prontas que contém o conteúdo, além de disponibilizar opções de atividades e exercícios a serem feitos em sala de aula e em casa. A questão do ensino digital é tão intensa nesse método estabelecido pelo estado que, segundo o governador de São Paulo, Tarcísio de Freitas, os livros didáticos não serão mais proporcionados pelo governo estadual, e o aluno terá acesso ao conteúdo didático através de aparelhos com acesso à internet.

Além de excludente socioeconomicamente, já que a maioria dos alunos das escolas públicas estaduais do estado de São Paulo não tem acesso integral e satisfatório à aparelhos eletrônicos como celulares e computadores para realizarem as atividades extraescolares — como foi escancarado pela necessidade do ensino online durante a pandemia de COVID 19 —, através da observação do uso do novo material, foi possível notar como os princípios da metodologia ativa foram negligenciados. O aspecto simplista, raso e malfeito dos slides limitou o professor em sua prática na sala de aula, reduzindo toda a questão de ensino-aprendizagem a uma aula expositiva. O protagonismo do aluno não é estimulado, pois o conteúdo é extenso e os exercícios sem profundidade, o que lembra em demasia aspectos da metodologia tradicional de ensino.

O secretário da educação do estado, Renato Feder, afirmou que o novo “Material Digital” é uma forma que a Secretaria da Educação ajuda o professor na sala de aula. Ele também diz que o uso do material se apresenta como sugestão para o uso do educador, de forma que ele possa editar e adaptar o que for necessário para a realidade de cada turma. Dessa forma, não será necessária presença do livro didático, e assim o professor não terá “dois comandos” sobre o que ensinar. Feder também assegura que outro motivo que levou à decisão de abandono do material didático físico foram os questionamentos à qualidade das obras do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Segundo ele agora “a aula é uma grande TV, que passa os slides em Power Point, alunos com papel e caneta, anotando e fazendo exercícios. O livro tradicional, ele sai”.

Nos fica claro, através das declarações governamentais, que a implementação do Material Digital faz parte do processo de renovação metodológica. Todavia, é necessário entender que o fato de o ensino ser

modernizado através do uso da tecnologia, não o classifica como didaticamente efetivo. Como já foi apontado, a exclusão de todas os princípios tradicionais metodológicos não se mostra determinante no aprendizado do aluno. Segundo a Unesco, o uso da tecnologia não deve ser utilizado como substituta complementação a outras estratégias na sala de aula, e sim como complemento.

Apesar de o Material Digital ter sido apontado como acessível, engajador e permanente, a realidade de diversas crianças e adolescentes no estado de São Paulo não lhes permite ter esse acesso à aparelhos inteligentes, ou até mesmo à internet. Dessa forma, essa mudança demasiada abrupta irá privar o aluno de ser o protagonista e seu próprio processo de aprendizado. A combinação equilibrada entre o ensino digital e físico é o balanceamento ideal entre a metodologia tradicional e ativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os impactos da metodologia de ensino tradicional, ainda majoritariamente responsável por grande parte da didática do ensino empregada no sistema educacional brasileiro, conclui-se que a aplicação das metodologias ativas — defendidas no presente artigo — se faz absolutamente necessária para uma renovação educacional e, conseqüentemente, social.

Ao buscar romper com o mecanicismo e instrucionismo que permeia a educação brasileira há tantas décadas, reconhece-se a incapacidade de continuar perpetuando um modelo de ensino que desconsidera as individualidades dos alunos, os coloca como passivos — não protagonistas — no processo de ensino-aprendizagem e desconsidera o pensamento crítico dos alunos.

Seguindo as heranças do movimento escola novista, nós, enquanto educadores, devemos sair em defesa de uma melhor educação, da valorização dos alunos e da possibilidade da construção de um pensamento crítico conjuntamente com eles. Enquanto professores, devemos rejeitar a escola como um espaço autoritário e centralizador e defender a escola como um espaço democrático e acolhedor, que busca escutar as opiniões e vontades dos alunos e, assim, formá-los para o exercício da cidadania e para a superação de problemas de ordem social.

Essa conquista apenas pode ser feita tendo como ponto de partida a aplicação das metodologias ativas e através do equilíbrio entre tal aplicação e a metodologia tradicional.

Desse modo, ao falarmos do ensino de História especificamente, cabe aos professores buscarem aproximar os alunos do saber histórico. Devemos fugir da maneira mecânica de lecionar a disciplina de História, de exigir dos alunos a memorização de fatos, personagens e datas históricas. Tal metodologia faz com que os alunos não se vejam próximos do conteúdo sendo trabalhado em sala de aula, além de não verem nenhuma conexão com o que está sendo estudado e suas respectivas realidades.

Assim, é preciso, através das metodologias ativas, propor atividades que engajem os alunos e promovam participação ativa por parte deles, seja através da escolha dos subtemas a serem trabalhados por eles próprios, de que forma esses assuntos serão apresentados, mas mantendo o aprender para ensinar.

Perspectiva esta que é excluída do funcionamento da sala de aula na aplicação do novo “Material Digital” criado pela Secretaria de Educação do governo do estado de São Paulo, material este que pressupõe a aplicação exclusiva da metodologia tradicional, uma vez que se dá num formato ortodoxo do ensino, formado por aulas expositivas, com alunos — silenciosos — enfileirados, além de afastados e desinteressados com o conteúdo trabalhado na aula.

REFERÊNCIAS

BERGMAN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Tradução: Afonso Celso da Cunha Serra. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2021. 104 p.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 97-132.

CAROTA, F. P. Educ(ação): ferramentas para o ensino de história na formação do protagonismo e engajamento. In. DAVID, Alessandra et al. (org.). **Ensino de História I: estudos e experiências**. Curitiba: Editora CRV, 2018. cap. 4, p. 75-92.

DEMO, Pedro. **Aprendizagem no Brasil: Ainda muito por fazer**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004. 96 p.

LIBANEO, José Carlos. A Didática e a aprendizagem do pensar e do apreender: a teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 204, n. 27, p. 5-24, set. 2004.

Educação de SP oferece material digital inédito para professores da rede; assista ao vídeo. **São Paulo Governo do Estado**, 2023. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/sala-futuro-educacao-de-sp-oferece-material-digital-inedito-para-professores-da-rede/>>. Acesso em: 11 de ago. de 2023.

SP troca livros do MEC por material digital: 'Passam os slides e o aluno anota', diz secretário. **UOL**, 2023. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2023/08/02/sp-troca-livros-do-mec-por-material-digital-passam-os-slides-e-o-aluno-anota-diz-secretario.htm>>. Acesso em: 11 de ago. de 2023.

ÍNDICE**A**

Alessandra Rodrigues Carneiro Pitta, 16
Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano, 16,
43
Ananda Kainne Oliveira Domenegueti
Xavier, 84

B

Beatriz Lima de Souza, 43
Beatriz Maganhoto de Souza, 7
Brínel Florêncio Mota, 59

C

Camila Garcia Valcacer, 73
Carolina Porto de Jesus, 26
Caroline Pin da Costa, 7

D

Daniel Ribeiro da Cruz, 73
Davi Martins Sassarão, 26
Dayana Ellen Mariano, 7

E

Eduardo Dias da Silva Ferreira da Cruz,
101
Everton Diogo Cândido da Silva, 101

F

Fátima Cristina Lourenço Dias, 16
Fernanda Cintra Malta Precaro, 59

G

Gisele Aparecida Dourado Teles, 134

H

Hilda Maria Gonçalves Silva, 7, 26, 35, 93,
101, 118

J

Júlia Rafaela Da Silva Pinheiro, 128

L

Laura Pires de Matos, 84
Lucas Aparecido Costa, 111
Lucinda Maria de Fátima Rodrigues
Coelho, 43
Luiza Bucci Peruque, 134

M

Maikon Cintra de Oliveira, 59
Márcia Maria Garcia, 26, 101, 118
Marcio Augusto Bugni, 93
Maria Julia Freitas Rodrigues, 73
Mariana Affonso Almeida, 118
Mateus Rolati Pazim, 93
Matheus do Nascimento de Paula, 35

N

Nícolas Moscardi Garcia, 84

P

Pablo Silva Pereira, 59
Pedro Pereira De Oliveira Cesar, 128
Poliana Araujo Silva, 93

R

Rafael Honorato Ferreira da Silva, 111
Raquel Alexandre Camacho, 134
Riene Maria da Silva Araujo, 73
Ryan Gabriel Ferreira da Silva, 35

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



0800 940 4688 | 16 3713.4688
unifacef.com.br |     

16 3706.8700
franca.unesp.br