

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira
Daniel Facciolo Pires
Marinês Santana Justo Smith
Sílvia Regina Viel
Welton Roberto Silva (Orgs.)

METODOLOGIA, MULTIMODALIDADES E ENSINO REMOTO: a resignificação da carreira docente

Coleção Ciência e Desenvolvimento **17**

ISBN Volume



ISBN Coleção



DOI

10.29327/553748

**Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira
Daniel Facciolo Pires
Marinês Santana Justo Smith
Sílvia Regina Viel
Welton Roberto Silva (Orgs.)**

**METODOLOGIA, MULTIMODALIDADES E ENSINO
REMOTO: a ressignificação da carreira docente**

ISBN 978-65-88771-12-9

**FRANCA
Uni-FACEF
2021**

Corpo Diretivo

REITOR

Prof. Dr. Alfredo José Machado Neto

VICE-REITOR

Prof. Dr. João Baptista Comparini

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO

Prof. Dr. José Alfredo de Pádua Guerra

PRÓ-REITORA ACADÊMICA

Profª Drª Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO COMUNITÁRIA E DESENVOLVIMENTO

Profª. Drª. Melissa Franchini Cavalcanti Bandos

PRÓ-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Prof. Dr. Sílvio Carvalho Neto

COORDENADOR DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

Prof. Dr. Paulo de Tarsó Oliveira

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

Prof. Me. Cyro de Almeida Durigan

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Prof. Me. Orivaldo Donzelli

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE ENFERMAGEM

Profª. Drª Lívia Maria Lopes

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL – Publicidade e Propaganda

Profª. Ma. Fúlvia Nassif Jorge Facury

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE ENGENHARIA CIVIL

Prof. Me. Anderson Fabrício Mendes

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO

Prof. Dr. Flávio Henrique de Oliveira Costa

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE LETRAS

Profª Drª Ana Lúcia Furquim de Campos-Toscano

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE MATEMÁTICA

Prof. Drª Sílvia Regina Viel

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE MEDICINA

Profª Dr. Frederico Alonso Sabino de Freitas

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE PSICOLOGIA

Profª Drª Maria de Fátima Aveiro Colares

CHEFE DE DEPARTAMENTOS DO DEPARTAMENTO DE COMPUTAÇÃO

Prof. Dr. Daniel F. Pires

Comissão Científica

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (Uni-FACEF)
Marinês Santana Justo Smith (Uni-FACEF)
Daniela de Figueiredo Ribeiro (Uni-FACEF)
Melissa F. Cavalcanti Bandos (Uni-FACEF)
Bárbara Fadel (Uni-FACEF)
Sílvia Regina Viel (Uni-FACEF)
Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano (Uni-FACEF)
Daniel F. Pires (Uni-FACEF)
Sívio Carvalho Neto (Uni-FACEF)
Emerson Rasesa (UFU)
Evandro Eduardo Seron Ruiz (USP)
Renato Garcia de Castro (UNICAMP)
Pedro Geraldo Tosi (UNESP)
Lélio Luiz de Oliveira (USP)
Vânia de Fátima Martino (UNESP)

Comissão Organizadora

José Alfredo de Pádua Guerra
Alfredo José Machado Neto
Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira
Melissa Franchini Cavalcanti Bandos
Sívio Carvalho Neto
Marinês Santana Justo Smith
Welton Roberto Silva
Leonardo Carloni Rodrigues Meira
Alba Valéria Penteadó
Iago C. Bettarello

© 2021 dos autores
Direitos de publicação Uni-FACEF
www.unifacef.com.br

Coleção: Ciência e Desenvolvimento, v. 17.

O51g	Oliveira, Sheila Fernandes Pimenta e (Orgs.) Metodologia, multimodalidades e ensino remoto: a ressignificação da carreira docente. / Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira; Sílvia Regina Viel; Daniel Facciolo Pires; Marinês Santana Justo Smith; Welton Roberto Silva (Orgs.). – Franca: Uni-FACEF; 2021. 134p.; il.
	ISBN Coleção 978-85-5453-017-4 ISBN Volume 978-65-88771-12-9 DOI 10.29327/553748
	1.Multidisciplinar - Fórum. 2. Iniciação Científica. 3.Pesquisa. 4.Metodologia. I.T.
	CDD 658

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

Caro(a) leitor(a):

Neste livro, os pesquisadores apresentam, em sua maioria, suas pesquisas e práticas docentes em um momento peculiar da educação brasileira: uma escola conectada com mídias e linguagens diversas, em especial, no contexto da pandemia da COVID 19. Entretanto, é importante reforçar que o professor sempre esteve atento às questões de ensino, buscando metodologias que contribuam para uma formação integral do estudante.

Os recursos advindos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) criaram novas possibilidades de aprendizagem, mas também novos desafios: se, por um lado, temos os textos multimodais com a profusão de imagens, sons, movimentos, efeitos digitais, de outro, no caso do ensino remoto, temos a falta de equipamentos por parte de muitos estudantes e o distanciamento dos interlocutores que não permite uma interação efetiva. Ficou latente o desabafo do professor que solicita dos alunos sua participação, com as câmeras abertas e que respondam às perguntas feitas durante toda a aula, não o deixando sozinho em uma sala virtual.

A escola teve de acordar diante da realidade que exige o letramento digital e a busca no ciberespaço como um lugar de encontro de novos textos, recursos e descobertas, evidenciando as diferenças e as identidades múltiplas.

As possibilidades de utilização dos recursos tecnológicos e digitais para o ensino são várias: *blogs*, *podcasts*, animações, *games*, *clips*, redes sociais, como Facebook, Twitter, Instagram, além dos ambientes educacionais – AVA, Google Meet etc..

Todas essas atividades desenvolvidas constituem os multiletramentos compreendidos como a diversidade de linguagens presentes nos textos contemporâneos e suas múltiplas culturas que revelam aproximações e diferenças.

Os autores deste livro revelam a busca por metodologias que auxiliem no desenvolvimento do conhecimento, seja por meio de metodologias ativas, seja por meio de propostas que privilegiam os textos multimodais. Também nos mostram que, independente da área de conhecimento, é o texto o ponto de partida e de chegada das atividades desenvolvidas, independente se é impresso, digital, multimodal.

É gratificante verificar que, mesmo diante de tantas adversidades, o professor persiste em seu ofício de ensinar, superando dificuldades, aprendendo, desenvolvendo projetos e metodologias para propor novas práticas e novos conhecimentos.

Mais do que nunca, a carreira docente está sendo ressignificada, pois não basta o conhecimento da área em que atua, é necessário vivenciar as culturas da juventude, refletir sobre elas, dar condições para pensar, no presente, sobre o passado, mas com olhos no futuro. Um futuro que nos parece ser cada vez mais diverso, múltiplo, difuso e incerto.

A única certeza que temos é que é preciso mudar – não é mais possível manter uma escola fechada para o mundo, sem contato com as diversas culturas expostas pela explosão cibernética que rompeu espaços, tempos e fronteiras. Por isso, podemos afirmar: o tempo de mudanças é agora!

Prof^a Dr^a Ana Lúcia Furquim Campos Toscano
Chefe de Dep. de Letras e Docente de Linguística e Comunicação
Uni-FACEF – Centro Universitário Municipal de Franca

SUMÁRIO

A INCOPORALIDADE DAS BANCAS EXAMINADORAS NOS PROCESSOS SELETIVOS PARA PROFESSORES EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR.....	8
A UTILIZAÇÃO DE JOGOS COMO UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA: Uma reflexão sobre uma experiência com o PIBID – UNESP/Franca.....	22
ANIMAÇÕES COMO RECURSO PARA FACILITAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UMA EXPERIÊNCIA PIBID	33
AS EXPERIÊNCIAS E OS DESAFIOS DAS AULAS REMOTAS EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19: uma análise sob a perspectiva do Programa Residência Pedagógica nas turmas do 6º ano do ensino fundamental.....	51
ENSINANDO A GLOBALIZAÇÃO COM O AUXÍLIO DOS MEMES	66
HISTÓRIA, GÊNERO E ALIENAÇÃO: metodologias e possibilidades para a construção do perfil de internamento de mulheres no Hospital Psiquiátrico Allan Kardec (1922-1960)	82
MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DA REVOLUÇÃO FRANCESA	96
PROJETO HISTÓRIA E TECNOLOGIAS DIGITAS: Blog sobre as charges no contexto histórico	106
UTILIZAÇÃO DE JOGOS ENQUANTO ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	119
ÍNDICE	131

A INCOPORALIDADE DAS BANCAS EXAMINADORAS NOS PROCESSOS SELETIVOS PARA PROFESSORES EM INSTITUIÇÕES PUBLICAS DE ENSINO SUPERIOR

Ayla Jane Lopes Silva
Graduanda em Administração – Faculdade Barretos
ayla.silva@faculdadebarretos.com.br

Francisco José Pereira de Carvalho
Mestre em Ciências Contábeis – Faculdade Barretos
francisco.carvalho@unibarretos.com.br

Faculdade Barretos

1. INTRODUÇÃO

Os certames públicos, incluindo as licitações e os concursos são maneiras de proporcionar equilíbrio e buscar as melhores oportunidades de aquisição de mercadorias, equipamentos, serviços e a contratação dos profissionais mais bem preparados. Por isso, a expectativa é a de sejam realizados dentro da máxima transparência, lisura administrativa e com os máximos padrões éticos, evitando-se favorecimentos, compadrios e situações que, de forma geral, possam macular a imagem do serviço público. O presente trabalho tem a finalidade de avaliar uma vertente desses certames que é constituída pelos processos seletivos simplificados para professores do ensino superior. Para tanto, foram analisadas as participações do Professor Me. Francisco José Pereira de Carvalho em 39 certames envolvendo disciplinas de Ciências Gerenciais, notadamente de Administração e de Ciências Contábeis realizados pelas unidades da FATEC – Faculdade de Tecnologia do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETEPS que é uma autarquia mantida pelo Governo do Estado de São Paulo e que não está vinculada à Secretaria da Educação e sim à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação, que foi criada no ano de 1969 pelo então governador Abreu Sodré.

O Professor Mestre Francisco José Pereira de Carvalho inscreveu-se em 39 certames oferecidos por diferentes unidades da FATEC – Faculdade de Tecnologia no ensino superior durante o período de 11/01/2021 a 23/03/2021. O referido Professor já havia participado no ano de 2020 de dois processos seletivos

nas FATEC de Catanduva e Taquaritinga, porém, segundo ele, com o aparecimento de situações anormais na seleção de Taquaritinga com uma pontuação relativamente mais baixa do que ele considerava como correta. Portanto, os 39 processos seletivos simplificados que estão em andamento possibilitarão avaliar o comportamento das respectivas bancas avaliadoras que deverão tomar por base, o mesmo memorial circunstanciado e as mesmas respostas dadas pelo Professor Francisco em todos os 39 certames em que ele participou, significando que os diferentes avaliadores e bancas estiveram diante da mesma base de dados para a realização de suas análises e classificações.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação de um concurso público é o estabelecimento dos princípios da igualdade, impessoalidade e da competição de maneira a assegurar que todos os interessados em integrar o serviço público concorram a uma vaga em igualdade de condições, ressalvado o tratamento diferenciado aos portadores de necessidades especiais e de outros critérios legais de prevalência, tendo como exemplo, o sistema de pontuação diferenciada para candidatos pretos, pardos ou indígenas que poderão, por opção própria, fazerem uso desse sistema, nos termos da Lei Complementar nº 1.259, de 15/01/2015 e do Decreto nº 63.979, de 19/12/2018. Além dos critérios de igualdade, tem-se o princípio da impessoalidade que obsta o favorecimento ou perseguições pessoais em certames públicos, bem como a prática de apadrinhamento ou compadrio (nepotismo), visto que tais ações evitam a seleção e a contratação dos candidatos mais qualificados. O princípio da competição entre os candidatos busca classificar por ordem de desempenho os profissionais aptos a assumirem os cargos por eles disputados.

2.1. Breve Histórico do Centro Paula Souza

Segundo informações da própria instituição, sua criação foi instituída pelo decreto-lei de 6 de outubro de 1969, na gestão do governador Roberto Costa de Abreu Sodré (1967 – 1971), como resultado de um grupo de trabalho para avaliar a viabilidade de implantação gradativa de uma rede de cursos superiores de tecnologia com duração de dois e três anos.

Em 1970, começou a operar com o nome de Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEET), com três cursos na área de Construção Civil (Movimento de Terra e Pavimentação, Construção de Obras Hidráulicas e Construção de Edifícios) e dois na área de Mecânica (Desenhista Projetista e Oficinas). Era o início das Faculdades de Tecnologia do Estado. As duas primeiras foram instaladas nos municípios de Sorocaba e São Paulo.

2.2. As FATECs – Faculdades de Tecnologia

O Centro Paula Souza mantém 73 Faculdades de Tecnologia (FATECs) distribuídas em 67 municípios paulistas. As FATECs atendem mais de 94 mil alunos, matriculados nos 84 cursos de graduação tecnológica, que têm uma carga horária de 2.400 horas, com três anos de duração.

2.3. Critérios Gerais de Pontuação

O Exame de Memorial Circunstanciado obedeceu a uma escala de pontuação de 0 (zero) a 1.000 (mil) pontos, conforme critérios e pontuações estabelecidos nos Anexos III de cada edital.

Devem ser feitas as comprovações de atividades e experiências profissionais corretamente demonstradas por meio de documentos oficiais emitidos por organizações públicas ou privadas e instituições devidamente constituídas na forma da lei.

O candidato será desclassificado do Processo Seletivo Simplificado quando não entregar o Memorial Circunstanciado ou não pontuar na análise do Memorial Circunstanciado.

A nota final do candidato será aquela que resultar da nota obtida na análise do Memorial Circunstanciado, acrescida, se for o caso, da pontuação diferenciada.

O Anexo III – Critérios e Pontuações (Exame de Memorial Circunstanciado), traz os seguintes critérios para o estabelecimento de pontos aos candidatos para as denominadas disciplinas profissionalizantes:

2.3.1. Currículo Lattes

- Informar o link do Currículo Lattes;
- Subir a cópia do Currículo Lattes

2.3.2. Memorial Circunstanciado

- ✓ Formação Acadêmica - (máximo 350 pontos) (este total é ponderado segundo a razão 350/860)
 - Pós-doutorado (100 pontos)
- ✓ Titulação
 - a) Doutorado na área do certame (200 pontos)
 - b) Doutorado em outra área (150 pontos)
 - c) Mestrado na área do certame (130 pontos)
 - d) Mestrado em outra área (100 pontos)
- ✓ Especialização
 - a) Especialização na área do certame (80 pontos)
 - b) Especialização em outra área (40 pontos)
- ✓ Graduação
 - a) Graduação na área do certame (60 pontos)
- ✓ Formação Complementar
 - Na área do certame - (máximo 40 pontos)
 - Cursos de extensão (1 ponto para cada 8 horas) (se o certificado não apresentar carga horária, considerar 4 horas)
- ✓ Publicações - (máximo 100 pontos)
 - Livro (20 pontos/livro)
 - Organizador de livro (10 pontos/livro)
 - Capítulo de livro (5 pontos/capítulo)
 - Revistas/Jornais. Artigo publicado:
 - a) internacionalmente (14 pontos)
 - b) nacionalmente (10 pontos)
 - c) regionalmente (6 pontos)
 - d) local ou corporativamente (2 pontos)
- ✓ Congressos, Workshops, Simpósios etc. Artigo publicado:

- a) internacionalmente (12 pontos)
- b) nacionalmente (8 pontos)
- c) regionalmente (4 pontos)
- d) local ou corporativamente (2 pontos)
- Resumo Estendido (publicado):
 - a) internacionalmente (4 pontos)
 - b) nacionalmente (2 pontos)
- ✓ Resumo (publicado):
 - a) nacionalmente (1 ponto)
 - b) internacionalmente (1 ponto)
- ✓ Participação em Congressos, Workshops etc. (por evento - máximo 60 pontos)
 - Como Organizador (15 pontos)
 - Como Revisor ou Avaliador (12 pontos)
 - Como Palestrante (10 pontos)
 - Como Apresentador Oral (8 pontos)
 - Membro de Mesa Redonda/Debates (5 pontos)
 - Como Ouvinte (1 ponto)
- ✓ Experiências Profissionais (máximo 400 pontos)
 - Atividade profissional como:
 - a) docente no terceiro grau (20 pontos/ano)
 - b) docente no Nível Médio/Técnico (15 pontos/ano)
 - ✓ Participação em projetos de pesquisa (1 ponto/projeto)
 - ✓ Orientações:
 - a) Doutorado (20 pontos/evento)
 - b) Mestrado (15 pontos/evento)
 - c) Iniciação Científica com bolsa (5 pontos/evento)
 - d) Iniciação Científica (2 pontos/evento)
 - e) Trabalho de Graduação (Conclusão de Curso) (1 ponto/evento)
- ✓ Atividade profissional fora da docência na área da disciplina (30 pontos/ano)
- ✓ Inovações e Premiações (por evento - máximo 50 pontos)
 - Patentes (10 pontos)
 - Premiações por Inovação (8 pontos)
 - Produtos (6 pontos)

- Processos ou Técnicas (6 pontos)
- Registros (6 pontos)
- Outras Premiações (4 pontos)

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Além da pesquisa bibliográfica como parte das fontes na elaboração do Referencial Teórico, para o atingimento dos objetivos do trabalho foram realizadas pesquisas e consultas sobre os resultados dos 39 processos seletivos simplificados em que o Professor Me. Francisco José Pereira de Carvalho participou e que foram oferecidos pelo Centro Paula Souza no período de 11/01/2021 e 23/03/2021 para os eixos de Administração e Ciências Contábeis em diferentes unidades FATEC – Faculdade de Tecnologia no ensino superior. O referido Professor já havia participado no ano de 2020 de dois processos seletivos nas FATEC de Catanduva e Taquaritinga, porém, segundo ele com o aparecimento de situação anormal na seleção da FATEC de Taquaritinga.

Assim sendo, os 39 processos seletivos simplificados que estão em andamento ou já foram concluídos possibilitam avaliar o comportamento das respectivas bancas examinadoras que deveriam tomar por base, o mesmo memorial circunstanciado e as mesmas respostas dadas pelo Professor Francisco nas 39 inscrições que realizou entre os dias 11 de janeiro e 23 de março do ano de 2021, significando que as diferentes bancas e seus respectivos integrantes se defrontaram com a mesma base de dados para a realização de suas análises para classificarem ou não o mencionado professor, bem como efetuarem a atribuição de pontos quando o aprovarem.

4. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A presente pesquisa tem seu desenvolvimento obedecendo a sequência iniciada com as primeiras participações do candidato Francisco José Pereira de Carvalho em processos seletivos simplificados do Centro Paula Souza em 2020, indo até os resultados finais publicados em edições do Diário Oficial do Estado de São Paulo e sítio do Centro Paula Souza até a data de 21 de abril de 2021.

4.1. Primeiras Participações em Processos Seletivos Simplificados em 2020.

No ano de 2020, o candidato Francisco José Pereira de Carvalho participou de 2 processos seletivos simplificados, sendo o primeiro na FATEC de Catanduva e o segundo na FATEC de Taquaritinga, conforme a seguir.

4.1.1. Participação no Processo Seletivo Simplificado para a FATEC Catanduva

O processo seletivo simplificado 181/10/2019 foi aberto em 20/12/2019 e recebeu inscrições até 20/01/2020. Nele o mencionado candidato obteve a primeira colocação com 593,7 pontos para a vaga de professor na disciplina Gestão de Projetos. O processo seletivo de Catanduva/SP foi conduzido pela FATEC de Jales/SP.

Tabela 1 – Processo Seletivo Simplificado 182/10/2019

<p>FACULDADE DE TECNOLOGIA DE CATANDUVA – CATANDUVA PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO, NOS TERMOS DA DELIBERAÇÃO CEETEPS Nº 17/2015, DE 16/07/2015. EDITAL Nº 182/10/2019 – PROCESSO Nº 3645563/2019 EDITAL DE RETIFICAÇÃO DO EDITAL DO RESULTADO DA ANÁLISE DO MEMORIAL CIRCUNSTANCIADO, PUBLICADO NO DOE DE 19/02/2020, SEÇÃO I, PÁGINA 133</p> <p>A – CANDIDATOS CLASSIFICADOS E CLASSIFICAÇÃO FINAL Nº INSCRIÇÃO / NOME / RG / CPF / NOTA / CLASSIFICAÇÃO FINAL</p> <p>1/ Francisco José Pereira de Carvalho / 13.032.438-3 / 043.559.168-12 / 593,70 / 1º;</p>

Fonte: Diário Oficial do Estado de São Paulo de 14/03/2020

4.1.2. Participação no Processo Seletivo Simplificado para a FATEC Taquaritinga realizado pela FATEC de Sertãozinho.

Na Tabela 2 a seguir consta o resultado apresentado pela Banca de Sertãozinho para o processo seletivo 022/08/2020 destinado para a FATEC de Catanduva.

TABELA 2 – Resultado no Processo Seletivo Simplificado nº 71138/2020, Edital nº 022/08/2020, realizado pela FATEC de Sertãozinho para a FATEC de Taquaritinga.

CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM AGRONEGÓCIO

DISCIPLINA: ADMINISTRAÇÃO GERAL

A – CANDIDATOS CLASSIFICADOS E CLASSIFICAÇÃO FINAL

Nº INSCRIÇÃO / NOME / RG / CPF / NOTA / CLASSIFICAÇÃO FINAL

4 / Luiz Fernando Posseti / 43.708.104-7 / 343.882.088-92 / 484,70 / 1º;
2 / Luis Aparecido Paioli / 16.712.379-8 / 072.620.378-54 / 454,00 / 2º;
7 / Edemar Ferrarezi Junior / 41.387.816-8 / 307.945.708-01 / 433,20 / 3º;
6 / Francisco José Pereira de Carvalho / 13.032.438-3 / 043.559.168-12 / 427,50 / 4º;
8 / Julio Cesar Freschi / 12.590.466-6 / 107.023.868-63 / 365,10 / 5º;
1 / Diego José Casagrande / 47.330.575-6 / 406.626.788-26 / 354,00 / 6º

Fonte: FATEC Sertãozinho. Disponível em

<<https://urhsistemas.cps.sp.gov.br/dgsdad/dgsdad/FATEC/PROCESSO%20SELETIVO/176/022-08-2020-PSS-9i6c3n0p-D176-RESULTcarlos.dias04-05-202010h53min40s.pdf>> Acesso em 10/04/2021.

Diferentemente do resultado obtido no processo anterior promovido pela FATEC de Jales para a FATEC de Catanduva com 593,7, o Professor Me. Francisco José Pereira de Carvalho obteve 427,5 apurados pela Banca constituída pela FATEC de Sertãozinho que atuou na seleção para a FATEC de Taquaritinga.

4.2. O Memorial Circunstanciado Enviado pelo Professor Francisco para os 39 Processos Seletivos nas FATECs.

O Memorial Circunstanciado enviado pelo Professor Francisco aos 39 processos de seleção no período de 09 de janeiro de 2021 e 23 de março de 2021 foi composto de 121 páginas e a diferença entre ele e o que foi enviado para as seleções em Catanduva e Taquaritinga foi o acréscimo de 14 Orientações de TCC- Trabalho de Orientação de Curso; 1 livro e 1 capítulo de livro publicados e 1 artigo acadêmico apresentado e publicado.

4.3. Resultados Obtidos nos 39 Processos Seletivos nas FATECs.

Os resultados obtidos pelo Professor Me. Francisco José Pereira de Carvalho foram pesquisados através de consultas realizadas nas publicações do

Diário Oficial do Estado de São Paulo e no sítio do Centro Paula Souza, acessados entre os dias 11/01/2021 e 21/04/2021, conforme descrição no Tabela 3 apresentado a seguir.

TABELA 3 – Resultados dos 39 Processos Seletivos Simplificados em que o Professor Francisco participou entre 11/01/2021 e 23/03/2021.

Edital	Data da Inscrição	FATEC	Disciplina	Pontuação	Classificação	Maior Pontuação
002/01/2021	11/01/2021	Faculdade de Tecnologia de São Paulo	TECNOLOGIA EM SECRETARIADO IV	403,7	10	697,6
003/05/2021	18/03/2021	Sorocaba	GESTÃO DE CUSTOS	447,0	11	818,4
020/04/2021	17/03/2021	Jaú	GESTÃO FINANCEIRA	Resultado não divulgado até 21/04/2021		
105/02/2021	17/03/2021	Indaiatuba	FUNDAMENTOS DE ADMINISTRAÇÃO GERAL	Resultado não divulgado até 21/04/2021		
105/03/2021	17/03/2021	Indaiatuba	FUNDAMENTOS DA GESTÃO DO CONHECIMENTO	Resultado não divulgado até 21/04/2021		
106/01/2021	22/03/2021	Guratingeata	ORÇAMENTO EMPRESARIAL	357,0	5	557,0
106/02/2021	22/03/2021	Guratingeata	ANÁLISE DE INVESTIMENTOS	357,0	6	557,0
109/03/2021	17/02/2021	Franca	GESTÃO DE SUPRIMENTOS	621,5	2	635,3
109/04/2021	17/02/2021	Franca	GESTÃO DO CONHECIMENTO	621,5	1	621,5
111/04/2021	18/01/2021	Faculdade de Tecnologia da Zona Leste	COMPETÊNCIAS GERENCIAIS	324,5	22	771,5
111/05/2021	18/01/2021	Faculdade de Tecnologia da Zona Leste	GESTÃO DE CUSTOS E TRIBUTOS	622,2	3	771,5
130/01/2021	22/03/2021	Marília	ECONOMIA	Resultado não divulgado até 21/04/2021		
132/04/2021	26/01/2021	Tatui	GESTÃO DE PROJETOS	658,5	7	839
171/01/2021	29/01/2021	Jales	ANÁLISE FINANCEIRA	650,6	3	660
171/02/2021	29/01/2021	Jales	FUNDAMENTOS DA GESTÃO DA QUALIDADE	650,6	3	659,1
171/04/2021	05/03/2021	Jales	CONTABILIDADE	650,6	1	650,6
171/05/2021	05/03/2021	Jales	ANÁLISE DE INVESTIMENTOS	650,6	1	650,6
189/02/2021	26/02/2021	São Sebastião	GESTÃO FINANCEIRA	631,3	4	662,7
209/02/2021	20/01/2021	Barueri	PROJETOS APLICADOS AO TRANSPORTE I	Resultado não divulgado até 21/04/2021		
265/04/2021	08/03/2021	São Roque	PLANO DE NEGÓCIOS	Resultado não divulgado até 21/04/2021		
269/01/2021	19/03/2021	São Carlos	GESTÃO DE BENEFÍCIOS	Resultado não divulgado até 21/04/2021		
269/02/2021	19/03/2021	São Carlos	EDUCAÇÃO CORPORATIVA	Resultado não divulgado até 21/04/2021		
280/02/2021	05/03/2021	Bebedouro	CONTABILIDADE	624,3	1	624,3
286/02/2021	22/01/2021	Itatiba	INTRODUÇÃO A CONTABILIDADE	660,4	2	670,9
286/04/2021	22/01/2021	Itatiba	GESTÃO DE SERVIÇOS	689,2	1	689,2
286/05/2021	05/03/2021	Itatiba	GESTÃO DE PESSOAS	Resultado não divulgado até 21/04/2021		
288/01/2021	01/02/2021	Araraquara	FATOR HUMANO EM SEGURANÇA DA INFORMAÇÃO	Eliminado	Eliminado	483,7
288/05/2021	10/02/2021	Araraquara	GESTÃO DE SEGURANÇA DA INFORMAÇÃO	Eliminado	Eliminado	510,7
288/11/2021	08/02/2021	Araraquara	ECONOMIA	480,1	2	584,6
288/13/2021	09/02/2021	Araraquara	MATEMÁTICA FINANCEIRA	480,1	3	596,8
288/19/2021	01/03/2021	Araraquara	CONTABILIDADE	562,2	1	562,2
288/22/2021	17/03/2021	Araraquara	ADMINISTRAÇÃO GERAL	486,5	10	626,6

Fonte: Adaptado das publicações nos DOESP – Diário Oficial do Estado de São Paulo e Sítio do Centro Paula Souza acessados no período de 11 de janeiro de 2021 e 21/04/2021.

Como é possível notar pela Tabela 3, 9 dos 30 processos seletivos em que o mencionado professor participou ainda não haviam publicado seus resultados. Em 6 deles foi o primeiro colocado e em 5 foi eliminado, recordando que as informações e o memorial circunstanciado foram iguais para todos os 39 processos seletivos.

4.4. Resultados Obtidos nas Mesmas Unidades da FATEC

O Tabela 4 – Pontuações nas Mesmas Unidades da FATEC, apresenta os aspectos semelhantes e divergentes nas pontuações obtidas pelo Professor Francisco nas mesmas unidades da FATEC em que foram abertos os processos seletivos em que o ele realizou inscrições no período de 11/01/2021 e 23/03/2021.

Tabela 4 – Pontuações nas Mesmas Unidades da FATEC

FATEC	Editais	Data da Inscrição	Disciplina	Pontuação	Classificação	Maior Pontuação
Araraquara	288/01/2021	01/02/2021	FATOR HUMANO EM SEGURANÇA DA INFORMAÇÃO	Eliminado	Eliminado	483,7
Araraquara	288/05/2021	10/02/2021	GESTÃO DE SEGURANÇA DA INFORMAÇÃO	Eliminado	Eliminado	
Araraquara	288/11/2021	08/02/2021	ECONOMIA	480,1	2	584,6
Araraquara	288/13/2021	09/02/2021	MATEMÁTICA FINANCEIRA	480,1	3	596,8
Araraquara	288/19/2021	01/03/2021	CONTABILIDADE	562,2	1	562,2
Araraquara	288/22/2021	17/03/2021	ADMINISTRAÇÃO GERAL	486,5	10	626,6
Araras	290/09/2021	18/01/2021	GESTÃO DE PROJETOS	696,6	5	771,6
Araras	290/11/2021	18/01/2021	GESTÃO DO CONHECIMENTO	Eliminado	Eliminado	762
Araras	290/12/2021	18/01/2021	GESTÃO DE SERVIÇOS	673,8	2	713,9
Faculdade de Tecnologia da Zona Leste	111/04/2021	18/01/2021	COMPETÊNCIAS GERENCIAIS	324,5	22	771,5
Faculdade de Tecnologia da Zona Leste	111/05/2021	18/01/2021	GESTÃO DE CUSTOS E TRIBUTOS	622,2	3	771,5
Franca	109/03/2021	17/02/2021	GESTÃO DE SUPRIMENTOS	621,5	2	635,3
Franca	109/04/2021	17/02/2021	GESTÃO DO CONHECIMENTO	621,5	1	621,5
Guratingeuta	106/01/2021	22/03/2021	ORÇAMENTO EMPRESARIAL	357,0	5	557,0
Guratingeuta	106/02/2021	22/03/2021	ANÁLISE DE INVESTIMENTOS	357,0	6	557,0
Indaiatuba	105/02/2021	17/03/2021	FUNDAMENTOS DE ADMINISTRAÇÃO GERAL	Resultado não divulgado até 21/04/2021		
Indaiatuba	105/03/2021	17/03/2021	FUNDAMENTOS DA GESTÃO DO CONHECIMENTO	Resultado não divulgado até 21/04/2021		
Itatiba	286/02/2021	22/01/2021	INTRODUÇÃO A CONTABILIDADE	660,4	2	670,9
Itatiba	286/04/2021	22/01/2021	GESTÃO DE SERVIÇOS	689,2	1	689,2
Itatiba	286/05/2021	05/03/2021	GESTÃO DE PESSOAS	Resultado não divulgado até 21/04/2021		
Jales	171/01/2021	29/01/2021	ANÁLISE FINANCEIRA	650,6	3	660
Jales	171/02/2021	29/01/2021	FUNDAMENTOS DA GESTÃO DA QUALIDADE	650,6	3	659,1
Jales	171/04/2021	05/03/2021	CONTABILIDADE	650,6	1	650,6
Jales	171/05/2021	05/03/2021	ANÁLISE DE INVESTIMENTOS	650,6	1	650,6
São Carlos	269/01/2021	19/03/2021	GESTÃO DE BENEFÍCIOS	Resultado não divulgado até 21/04/2021		
São Carlos	269/02/2021	19/03/2021	EDUCAÇÃO CORPORATIVA	Resultado não divulgado até 21/04/2021		
Sumaré	296/02/2021	10/02/2021	GESTÃO DE NEGÓCIOS E INOVAÇÃO	Eliminado	Eliminado	734,0
Sumaré	296/03/2021	18/03/2021	ADMINISTRAÇÃO GERAL	Resultado não divulgado até 21/04/2021		

Fonte: Adaptado das publicações nos DOESP – Diário Oficial do Estado de São Paulo e Sítio do Centro Paula Souza acessados no período de 11 de janeiro de 2021 e 21/04/2021.

A Tabela 4 – Pontuações nas Mesmas Unidades da FATEC mostra coerência nas avaliações realizadas pelas Bancas escolhidas pelas unidades de Jales e Franca. Por outro lado, existem significativas divergências nas pontuações das FATECs da Zona Leste, Guaratinguetá, Araraquara e Araras.

4.5. Resultados Obtidos em Disciplinas Iguais ou Semelhantes

Na Tabela 5 - Resultados Obtidos em Disciplinas Iguais ou Semelhantes apresentada a seguir, são informadas as pontuações obtidas pelo Professor Francisco para as mesmas disciplinas ou ainda para conteúdos semelhantes para os quais se obedecidos os critérios de pontuações informados nos editais de abertura para as inscrições, deveriam existir pouca ou nenhuma divergência, haja vista a objetividade apresentada por tais critérios de pontuação apresentados no Anexo III - **Critérios e Pontuações (Exame de Memorial Circunstanciado)** em cada um dos 39 editais.

Através da Tabela 5 - Resultados Obtidos em Disciplinas Iguais ou Semelhantes é possível identificar que foram adotados critérios diferentes entre os avaliadores, como por exemplo, na disciplina Gestão do Conhecimento onde a unidade de Franca atribuiu ao Professor 621,5 pontos e a de Araras o eliminou do certame. As disciplinas ligadas a Contabilidade também apresentaram diferentes pontuações, ressaltando-se que as Bancas realizaram suas análises com base em um mesmo material constituído pelo memorial circunstanciado e pelas informações cadastrais realizadas pelo Professor Francisco no ato das 39 inscrições.

Tabela 5 - Resultados Obtidos em Disciplinas Iguais ou Semelhantes

Disciplina	Edital	Data da Inscrição	FATEC	Pontuação	Classificação	Maior Pontuação
COMPETÊNCIAS GERENCIAIS	111/04/2021	18/01/2021	Faculdade de Tecnologia da Zona Leste	324,5	22	771,5
FUNDAMENTOS DE ADMINISTRAÇÃO GERAL	105/02/2021	17/03/2021	Indaiatuba	Resultado não divulgado até 21/04/2021		
ADMINISTRAÇÃO GERAL	288/22/2021	17/03/2021	Araraquara	486,5	10	626,6
ADMINISTRAÇÃO GERAL	296/03/2021	18/03/2021	Sumaré	Resultado não divulgado até 21/04/2021		
ANÁLISE DE INVESTIMENTOS	171/05/2021	05/03/2021	Jales	650,6	1	650,6
ANÁLISE DE INVESTIMENTOS	106/02/2021	22/03/2021	Guratingeuta	357,0	6	557,0
ANÁLISE FINANCEIRA	171/01/2021	29/01/2021	Jales	650,6	3	660
INTRODUÇÃO A CONTABILIDADE	286/02/2021	22/01/2021	Itatiba	660,4	2	670,9
MATEMÁTICA FINANCEIRA ORÇAMENTO EMPRESARIAL	288/13/2021	09/02/2021	Araraquara	480,1	3	596,8
EMPRESARIAL	106/01/2021	22/03/2021	Guratingeuta	357,0	5	557,0
GESTÃO DE CUSTOS E TRIBUTOS	111/05/2021	18/01/2021	Faculdade de Tecnologia da Zona Leste	622,2	3	771,5
GESTÃO DE CUSTOS	003/05/2021	18/03/2021	Sorocaba	447,0	11	818,4
CONTABILIDADE	171/04/2021	05/03/2021	Jales	650,6	1	650,6
CONTABILIDADE	280/02/2021	05/03/2021	Bebedouro	624,3	1	624,3
CONTABILIDADE	288/19/2021	01/03/2021	Araraquara	562,2	1	562,2
ECONOMIA	130/01/2021	22/03/2021	Marília	Resultado não divulgado até 21/04/2021		
ECONOMIA	288/11/2021	08/02/2021	Araraquara	480,1	2	584,6
FUNDAMENTOS DA GESTÃO DA QUALIDADE	171/02/2021	29/01/2021	Jales	650,6	3	659,1
GESTÃO DE BENEFÍCIOS	269/01/2021	19/03/2021	São Carlos	Resultado não divulgado até 21/04/2021		
GESTÃO DE NEGÓCIOS E INOVAÇÃO	296/02/2021	10/02/2021	Sumaré	Eliminado	Eliminado	734,0
GESTÃO DE SUPRIMENTOS	109/03/2021	17/02/2021	Franca	621,5	2	635,3
GESTÃO DE PESSOAS	286/05/2021	05/03/2021	Itatiba	Resultado não divulgado até 21/04/2021		
GESTÃO DE PROJETOS	132/04/2021	26/01/2021	Tatui	658,5	7	839
GESTÃO DE PROJETOS	290/09/2021	18/01/2021	Araras	696,6	5	771,6
FATOR HUMANO EM SEGURANÇA DA INFORMAÇÃO	288/01/2021	01/02/2021	Araraquara	Eliminado	Eliminado	483,7
GESTÃO DE RISCO	291/06/2021	26/01/2021	Adamantina	632,7	2	650,3
GESTÃO DE SEGURANÇA DA INFORMAÇÃO	288/05/2021	10/02/2021	Araraquara	Eliminado	Eliminado	510,7
GESTÃO DE SERVIÇOS	286/04/2021	22/01/2021	Itatiba	689,2	1	689,2
GESTÃO DE SERVIÇOS	290/12/2021	18/01/2021	Araras	673,8	2	713,9
FUNDAMENTOS DA GESTÃO DO CONHECIMENTO	105/03/2021	17/03/2021	Indaiatuba	Resultado não divulgado até 21/04/2021		
GESTÃO DE SUPRIMENTOS	109/03/2021	17/02/2021	Franca	621,5	2	635,3
GESTÃO DO CONHECIMENTO	109/04/2021	17/02/2021	Franca	621,5	1	621,5
GESTÃO DE NEGÓCIOS E INOVAÇÃO	296/02/2021	10/02/2021	Sumaré	Eliminado	Eliminado	734,0

Fonte: Adaptado das publicações nos DOESP – Diário Oficial do Estado de São Paulo e Sítio do Centro Paula Souza acessados no período de 09 de janeiro de 2021 e 21/04/2021.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÃO PARA UM NOVO TRABALHO

O presente trabalho permitiu identificar os esforços realizados pelas bancas examinadoras constituídas pelas unidades da FATEC na contratação de

professores, todavia, apesar de critérios objetivos e pré-fixados para a atribuição de pontos aos candidatos e que estão contidos no Anexo III – **Critérios e Pontuações (Exame de Memorial Circunstanciado) de cada edital**, ainda existem divergências quando da realização de trabalhos por parte das bancas examinadoras e que, na medida do possível, precisam ser mitigadas através da criação de mecanismos que possam proporcionar uma padronização e dar uma uniformização aos critérios de atribuição de pontos aos candidatos. O mesmo fenômeno é suscetível de ocorrência em outras instituições de ensino públicas que também tenham relativa capilaridade e que cujos processos de seleção também sejam realizados por bancas examinadoras locais, isto é, de forma descentralizada.

Uma sugestão é a criação de uma central única de análise curricular ou ainda um reforço no treinamento dos examinadores possa contribuir para a minimização das divergências e dos aspectos subjetivos que possam influenciar nos processos de seleção de professores, lembrando que já existem planilhas e critérios bem definidos para a atribuição de pontos de acordo com a qualificação do professor que está sendo avaliado, bastando que sejam corretamente seguidos.

As Tabelas 3,4 e 5 evidenciam que parte das unidades pesquisadas demonstraram coerência na atribuição de pontos, como por exemplo, as FATECs Jales, Franca, Itatiba e Tatuí, o que pode indicar a possível existência de problemas pontuais como no caso das unidades de Araraquara e Guaratinguetá.

Como sugestões para novos trabalhos ligados ao tema poderão ser realizados os seguintes levantamentos para apresentação futura no XXII Encontro de Pesquisadores da UNIFACEF, tendo em vista os seguintes aspectos que ainda poderão ser pesquisados:

- a) Identificação dos resultados obtidos pelo Professor Francisco nas 9 unidades da FATEC que ainda não haviam realizado as respectivas divulgações até a conclusão do presente trabalho.
- b) Identificação dos motivos ou justificativas para as 5 eliminações nos processos de seleção realizados nas FATECs de Sumaré, Araraquara, Araras e Ferraz de Vasconcelos.
- c) Levantamentos semelhantes em outras instituições de ensino públicas com as mesmas características de capilaridade.
- d) Apresentação do presente trabalho ao Centro Paula Souza para que possa realizar as suas considerações.

Portanto ainda existe espaço para que a presente pesquisa possa ter continuidade para a realização de um estudo mais abrangente.

REFERÊNCIAS

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA – CEETEPS. Disponível em <http://www.centropaulasouza.com.br/QuemSomos/Perfil_Historico/Perfil_Historico.html>. Acesso em 21 de abr. 2021.

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE FRANCA – UNIFACEF. Disponível em <<http://eventos.unifacef.com.br/fem/2021/>>. Acesso em 18 abr. 2021.

CONCURSOS PÚBLICOS E PROCESSOS SELETIVOS DAS UNIDADES DE ENSINO DO CENTRO PAULA SOUZA. Disponível em <<https://urhsistemas.cps.sp.gov.br/dgsdad/selecao publica/#>>. Acesso em 21 abr. 2021

DIARIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO – DOESP. <<https://www.imprensaoficial.com.br/#19/04/2021>>. Acesso em 18 abr. 2021.
GIL, Carlos Antônio. Como elaborar projetos de pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

NETTO, Alvim Antônio de Oliveira. Metodologia da Pesquisa Científica: Guia Prático para Apresentação de trabalhos acadêmicos. Florianópolis: Visual Books, 2005.

RAMIREZ, Paulo. A formação de competências para o profissional de nível técnico na área de gestão. Dissertação apresentada no Centro Universitário Nove de Julho, São Paulo, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23º. São Paulo: Cortez, 2007.

VASCONCELOS, Maria L. M. C. O Profissional Liberal na Docência de 3º Grau: uma proposta de atualização pedagógica, 1994. Tese (Doutorado em Administração. Área de concentração: Recursos Humanos) Universidade Mackenzie. São Paulo. Disponível em: <<http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/48>>. Acesso em: 21 abr. 2021.

A UTILIZAÇÃO DE JOGOS COMO UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO- APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA: Uma reflexão sobre uma experiência com o PIBID – UNESP/Franca

Giulia Mariana Gusmão Corrêa
Graduanda em História – UNESP/Franca
Bolsista PIBID/CAPES
giuliamkraft@gmail.com

José Victor Lourenço Crepaldi
Graduando em História – UNESP/Franca
Bolsista PIBID/CAPES
jvcrepaldi20@gmail.com

Márcia Pereira Silva
Doutora em História. Professora do Departamento de História
e do programa de Pós Graduação em História – UNESP/Franca
marciapereirasilva@gmail.com

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - UNESP, Campus de Franca

1. INTRODUÇÃO

O trabalho associado entre os supervisores docentes das escolas parceiras e estudantes bolsistas do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência tem se empenhado em firmar relações entre o desenvolvimento do projeto e a estrutura escolar, em particular com seu atual subprojeto em andamento intitulado "As diferentes modalidades artísticas enquanto metodologia do Ensino de História". Nele busca-se alternativas às práticas de ensino-aprendizagem tradicionais, objetivando propor uma investigação na aplicação de metodologias de ensino de História que valorizem a relação entre História e arte, para além do próprio oferecimento da experiência da docência para os licenciandos em História.

No processo educacional, o emprego de diferentes linguagens, códigos e símbolos é compreendido como benéfico, pois permite que os estudantes realizem a assimilação do conhecimento mais interativa e, portanto, bem sucedida. Logo, trazer distintas modalidades artísticas para as aulas agregam nesse sentido, visto que são formas de expressão variadas que ampliam a possibilidade de captação de mensagens e do conhecimento que se pretende transmitir.

Considerando as finalidades do subprojeto e dedicando-se ao estudo de metodologias que se alinham às propostas apresentadas, os jogos foram escolhidos e assimilados como ferramentas metodológicas de ensino-aprendizagem por se diversificarem, principalmente, pelo caráter comunicativo e expressivo que se conecta diretamente à arte, e também por se mostrar uma atividade comum ao cotidiano dos alunos das escolas e dos futuros docentes da graduação de História.

Em vista disso, o presente artigo trata da utilização de jogos como estratégia de ensino-aprendizagem de História, comprovando, através do relato de uma experiência prática em que esse método foi aplicado durante uma das aulas no 6º ano C (turma de 2021) da Escola Estadual Professor Dante Guedine Filho de Franca/SP, que este é um recurso favorável ao ensino de História em escolas públicas, especialmente dada a conjuntura social geracional conduzida pela rápida velocidade de troca de informações.

Com o intuito de orientar o leitor, destaca-se que ao longo desse trabalho textual encontram-se pequenos trechos que revelam reflexões acerca do uso dos jogos em ambiente escolar que pretendem reforçar sobre os aspectos positivos e satisfatórios que essa ferramenta trouxe para o ensino e para o aprendizado dos estudantes englobados no PIBID, em conjunto com um tópico completo destinado a contar com mais detalhes a experiência inicial prática e algumas considerações que circundaram e ainda se mostram aparentes na incorporação dessas atividades.

2. JOGOS COMO FERRAMENTAS DE ENSINO: SEUS MECANISMOS E PROBLEMÁTICAS

Conforme as colocações da pesquisadora em Desenvolvimento Humano e Educação, Maria A. Belintane Fermiano (2005, p. 2), a História pode ser entendida como um fazer orgânico, e a pedagogia dessa área de conhecimento é um exercício que se transforma, bem como a própria História e as escolas. Essas também se modificam conforme o tempo e por essa razão torna-se imprescindível considerar a atualização constante de práticas de ensino.

Atualmente, o envolvimento e o diálogo parecem encontrar cada vez mais entraves durante as aulas escolares; considerando o cenário pandêmico atual e a necessidade de isolamento social, somaram-se novos desafios tanto para os discentes quanto para os docentes na abordagem de práticas de difusão e absorção

de conhecimento. Desse modo, a inserção de métodos que se aproximam de elementos que constituem a cultura infanto-juvenil auxiliam fundamentalmente na questão relativa ao tempo das novas gerações, pois permite que o tempo da aprendizagem coincida com o tempo que os alunos estão acostumados a receber informações.

É nesse sentido que os jogos ganharam espaço, em particular os digitais, dado que as circunstâncias de distanciamento social devido à pandemia do novo coronavírus exigem um ensino que se realiza remotamente por meio do acesso às tecnologias digitais. Elas oferecem jogos em variadas plataformas, como computadores e celulares, e a dinâmica interativa desse recurso se sobressai, embora haja algumas exigências técnicas envolvidas que necessitam de cautela, pois é de conhecimento geral, em especial da docência, a desigualdade social que assola o Brasil e que se faz evidente nas escolas. Essas condições trazem dificuldades de acessibilidade para alguns jogos que exigem um bom desempenho dos aparelhos eletrônicos junto à uma conexão à Internet estável.

Contudo, há jogos disponíveis gratuitamente na internet que contornam esses impasses, podendo ser utilizados pelos estudantes com equipamentos de processamento médio. Além disso, nesse momento em que as escolas públicas adotaram o ensino remoto como um meio de dar continuidade aos seus projetos educacionais, alguns dos empecilhos relacionados ao acesso às plataformas foram sanados, tal como a concessão de chips de celular e a disponibilização de computadores no espaço escolar, possibilitando que uma parcela maior daqueles que frequentam as escolas pudesse acompanhar às aulas.

A utilização de jogos como atividades estabelecidas nas aulas e que aqui são entendidos como brincadeiras que carregam conteúdos temáticos históricos, é uma estratégia de ensino-aprendizagem que reverte a lógica monótona da compreensão passiva dos conteúdos apresentados, e por isso não deve ser julgado como um mero entretenimento para os alunos. Com base no que a autora Tânia Ramos Fortuna versa em seu artigo “Brincar é aprender”, uma outra problemática que o uso dessa ferramenta em sala exprime é de que não está inteiramente demonstrado que as aprendizagens dentro de jogos estão a serviço de outras aprendizagens, em conjunto com o fato de que, como aponta uma de suas pesquisas:

[...] muitos educadores buscam a especificidade de sua atuação profissional precisamente na oposição entre brincar e estudar: os educadores de crianças pequenas, recusando-se a admitir sua responsabilidade pedagógica, promovem o brincar; já os educadores do ensino fundamental, médio e superior, promovem o estudar. Alguns professores, tentando ultrapassar esta dicotomia, acabam por reforçá-la, pois, com frequência, a relação jogo-aprendizagem invocada privilegia a influência do ensino dirigido sobre o jogo, descaracterizando-o, ao sufocá-lo. (ÖFELE apud FORTUNA, 2013, p. 47).

Entretanto, Fortuna (2013) sublinha que algumas formas de aprendizagens preambulares são assimiladas nos jogos, independentemente de seus mecanismos de funcionamento, o que os coloca como uma alternativa vantajosa e de referência nesse contexto, uma vez que esses jogos, para além de sua natureza lúdica e da estipulação de regras que podem ser desafiadoras a depender do estilo, tem, sobretudo, nas palavras do historiador Johan Huizinga (2007, p. 4), uma função significativa: “No jogo existe alguma coisa 'em jogo' que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação”.

Através do prisma do ensino da História, é notório que os jogos possuem a capacidade de abranger diferentes perspectivas de pensamento e de articulação do conhecimento, possibilitando o estudante a empregar os conteúdos aprendidos em seu cotidiano, construir seu senso crítico e se autoconhecer, desenvolvendo habilidades cognitivas. Essa notoriedade se dá quando consideramos, por exemplo, o que Fortuna ressalta e é como ela intitula seu próprio trabalho textual, “Brincar é aprender”, estabelecendo que:

Brincar [...] é uma atividade fundamental no ser humano, a começar porque funda o humano em nós: aquilo que o define – inteligência, criatividade, simbolismo, emoção e imaginação, para listar apenas alguns de seus atributos – constitui-se pelo jogo e pelo jogo se expressa. Mesmo não sendo exclusiva do ser humano, dado que é compartilhada com outras espécies, marcadamente pelos demais mamíferos, nele adquire especial sentido por ser uma forma de comunicação.

Enquanto forma de comunicação, o brincar abrange tanto a expressão de conteúdos inconscientes quanto a apreensão da realidade, de onde provém sua condição de linguagem. Assim, a um só tempo, o jogo é uma linguagem em sentido próprio e também engendra a linguagem, já que, sem ser uma linguagem verbal, é condição para que esta venha a desenvolver-se, beneficiando-se dela, após contribuir para a sua construção (FORTUNA, 2013, p. 54).

Dessa maneira, quando propostos com fins educacionais e didáticos, as brincadeiras e jogos também incentivam a sintonização entre alunos e conhecimento, desenvolvem a comunicação e a empatia, e assim trazem em formato colaborativo uma compreensão mais vasta de distintas conjunturas históricas comentadas nas aulas. Por conseguinte, nesse ponto é interessante que os jogos oferecidos como atividades busquem fazer com que o aluno memorize informações que sejam relevantes da perspectiva do conhecimento difundido, reforce os conceitos da matéria, expanda as informações que já são conhecidas e desenvolva habilidades. Sobre a formação de professores de História e o cotidiano da sala de aula, afirmou Maria Schmidt (1998, p.59): “[...] em relação à transposição didática do procedimento histórico, o que se procura é algo diferente, ou seja, a realização na sala de aula da própria atividade do historiador, a articulação entre elementos constitutivos do fazer histórico e do fazer pedagógico”.

Sobre o assunto Circe Bittencourt (2008, p.206) lembra que a intenção do licenciado em História se sintetiza em mediar o conhecimento histórico e fazer com que os estudantes possam compreender acerca do tempo vivido em outras épocas, convertendo o passado em "nossos tempos". Dessa forma, o que a pedagogia presente nesse campo se propõe a realizar é a reconstrução dos tempos distantes na experiência do presente, e assim transformá-los em tempos familiares para nós, definindo essa conexão entre passado, presente e futuro.

Com todas essas questões em mente e verificando-se as condições e orientações feitas por docentes experientes, a ideia de propor jogos como atividades para a construção de uma aula que trouxesse essas especificidades que se adequavam às premissas do PIBID e àquelas dispostas pelo novo contexto de aula, foi ganhando forma. Logo, o tópico a seguir tem a pretensão de expor uma prévia experiência com a utilização de um jogo de memória digital.

3. RELATO DA PRÁTICA DOCENTE

Com o propósito de utilizar jogos como ferramenta metodológica de ensino, optamos por um que apresentasse uma performance mais simples, tal como um jogo da memória, estilo de jogo que os alunos da faixa etária do 6º ano já estariam familiarizados por ser uma atividade comum proposta desde à Educação Infantil. Outro ponto interessante da atividade é a oportunidade de resgatar

brincadeiras que são compreendidas como interações que se manifestam no ser humano desde seus anos iniciais de vida, pois as regras que são definidas para o funcionamento das brincadeiras auxiliam no entendimento de que há condições para que determinados fenômenos ocorram em qualquer área do conhecimento.

No entanto, vale ainda sublinhar que o conceito de jogo se estende e não se reduz à uma atividade que exercita a mente ou o físico e que é gerido por um sistema de regado. Jogar é, como aponta a historiadora Sabrina Fabiola Hüther (2016, p.17), um momento de “função social, de representação, de criatividade, de sensações, de fugir do real para estar paralelamente em outra realidade”.

O jogo de memória proporciona um desenvolvimento do intelecto e estimula a identificação, auxiliando na apreensão do visual, de conceitos e informações para o aluno observar e assim compreender. Nesse sentido, nota-se a necessidade em oferecer ao aluno um estudo e amostra de imagens, podendo analisar sua composição com a finalidade de conseguir associá-la a um conceito ou informação.

Considerando a importância das imagens, não somente pelos mecanismos de função do jogo, mas da assimilação de conhecimento como um todo, a aula remota síncrona trouxe diversas imagens através de uma apresentação via slides feito no *PowerPoint*, que se remetiam ao assunto estudado, e que no caso foi a Antiguidade Oriental, mais precisamente a sociedade egípcia. O jogo da memória em questão foi denominado por seus criadores como “Segredos do Egito” e se encontra disponível no site “Escola Games” (o acesso para o site pode ser encontrado nas referências desse artigo).

A predileção feita por esse jogo da memória se deu, entre outras razões já mencionadas que se referem à sua jogabilidade, especialmente pelos objetivos pedagógicos que poderiam ser alcançados com a disposição de informações proporcionadas por ele. A realização dessa atividade previa: desenvolver leitura e interpretação de textos e imagens sobre o Egito antigo; conhecer componentes da cultura egípcia; fixar conhecimento adquirido em aula; desenvolver concentração e raciocínio lógico. Conjuntamente, a aula no fundamental para entender História, pois ela traz tentativas de elucidar sobre o tempo histórico e realçar sua importância para o estudo de sociedades em recortes geográficos e temporais distintos, aproximando a noção de que analisar esses pontos nos revela

novas percepções sobre às relações humanas e sociais que integram nosso cotidiano.

Entre outros fatores que nortearam nossa escolha, podemos mencionar o entusiasmo de alguns dos alunos do 6º ano C quanto aos jogos, pois quando trouxemos em aulas anteriores referências de filmes e citamos alguns *games* eletrônicos como “*Minecraft*”, “*Far Cry*” e alguns da série “*Assassin’s Creed*” que trazem temáticas históricas, eles demonstraram grande interesse e passaram a participar mais da aula, o que levou à uma ampliação na identificação de algumas proposições feitas com relação ao assunto tratado. Como esses jogos são conhecidos tanto pelos estudantes quanto por nós, licenciados de História, notamos que o gosto pelos jogos era algo em comum e isso também proporcionou um alargamento do vínculo da relação conferida pela aula.

Desse modo, inferimos que apresentar referências que participam da rotina e do interesse dos alunos seria uma chave para conectá-los com mais eficiência ao que é desenvolvido nas aulas de História, e por isso, como um suporte para tratar sobre o Egito na antiguidade, o jogo da memória “Segredos do Egito” nos pareceu uma ótima opção como um experimento inicial para a introdução de jogos, principalmente por termos averiguado acerca do seu funcionamento em diferentes plataformas eletrônicas e de diferente desempenho, bem como a possibilidade de jogar sem a necessidade de conexão síncrona com Internet, sendo ela essencial apenas para fazer o *download* do aplicativo.

Após uma exposição mais teórica sobre a sociedade egípcia na antiguidade, que versou a respeito da organização social, da cultura e da economia desse grupo dentro do recorte temporal estabelecido, foi encaminhado, como uma atividade para ser realizada de maneira individual, o *link* que permitia o acesso ao jogo supracitado. A ideia era que os alunos jogassem e anotassem informações fornecidas pelo jogo que chamaram mais atenção e que tivessem essencialmente relação com os elementos comentados em aula para, por fim, enunciá-las, pois trata-se de um jogo da memória que para além das imagens que permitem a associação ao conteúdo, ao fazer um par com as cartas corretas seguindo a regra da brincadeira, informações sobre a imagem aparecem na tela. Entre as imagens dispostas no *game* estão as da escrita hieroglífica em papiro, algumas divindades das crenças egípcias como Rá, o deus do sol, amuletos como o olho de Hórus, algumas das construções icônicas como a Esfinge, fotografias de sarcófagos de

alguns faraós, sendo todas elas acompanhadas por explicações que crescem no conhecimento e na fixação.

Quanto à realização dessa atividade pelos alunos, recebemos bons resultados que se evidenciaram na realização das avaliações com perguntas que abordaram a temática do Egito Antigo e, em particular, nas aulas, quando questionamos e referenciamos elementos que são parte desse conteúdo, pois os estudantes demonstraram saber mais sobre esse assunto, além de conseguirem traçar linhas comparativas e contínuas com o intuito de compreender novos temas. Além disso, recebemos elogios da turma do 6º ano C quando comentamos sobre como seria a atividade proposta com relação àquela aula, e assim sentimos que cumprimos as metas que estipulamos para atender às reivindicações de um modelo de aula que se distingue das tradicionais, visto que existem necessidades reivindicadas pelas circunstâncias de nossa vivência e experiências de ensino-aprendizagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conformidade com a exposição acerca da utilização dos jogos para o ensino da História no âmbito escolar e o relato que atesta uma experiência introdutória reveladora do sucesso desse estilo de atividade, constata-se que os jogos são ricos instrumentos. A implementação deles estrutura um método de ensino-aprendizagem que se apresenta como uma alternativa, apesar das dificuldades de sua utilização em relação ao acesso às tecnologias pelo conjunto dos alunos.

Há uma infinidade de estilos de jogos que abordam variadas temáticas inseridas na área de História que poderiam ser aplicados nas aulas. Alguns protótipos são sugeridos com instruções de sua montagem e funcionamento em trabalhos textuais, como os de Hüther e de Henry Juchem em parceria com Nilton Mullet Ferreira em “Sobre o uso de jogos no ensino de História”, no qual os autores revelam acerca da criação de um jogo de autoria própria denominado “Canastra Regencial”. Outras opções e recomendações de jogos físicos e digitais se encontram no site “Ensinar História Joelza Ester Domingues” (o *link* localiza-se nas referências do artigo), bem como materiais que sugestionam e abrem um leque de possibilidades de propostas diversificadas para serem trabalhadas em aula. Há uma

seção específica para recursos como os jogos, sendo eles divididos em “para imprimir” e “*games* digitais” em que há brincadeiras sobre diferentes temáticas históricas, para além de artigos que se empenham em instruir acerca da criação de jogos com esse viés pedagógico.

Inserir os jogos e utilizá-los não somente como referências fortaleceu um vínculo entre docentes e discentes. Ele é capaz de exibir habilidades e dificuldades dos estudantes, assim como

[...] proporcionar uma diferente metodologia de aprendizagem, que não puderam ser diagnosticadas nas aulas que aconteceram no modelo tradicional. Enfim, o jogo permite que sejam trabalhadas diversas formas de aprendizagem, instigando o aluno a solucionar os desafios que vão surgindo ao longo dos estímulos provocados pelas atividades propostas pelo professor (HÜTHER, 2016, p. 18).

Logo, o jogo, como estratégia de ensino, também amplia as percepções do professor no que toca às aprendizagens dos alunos e possibilita momentos de descontração que englobam o ensinar e o aprender, pois ele suscita a visão sobre as capacidades de relacionamento interpessoal, expondo possíveis obstáculos que atrapalham o processo de aprendizagem, o que traz uma qualidade no plano referente à pedagogia.

Dessa maneira, é plausível afirmar que a aplicação dessa ferramenta lúdica possui mais vantagens em comparação às problemáticas que ela pode apresentar, dependendo do modo como ela é posta. É imprescindível considerar que a situação educacional do Brasil, ao longo da História, apresenta tribulações e precariedades, em especial no que toca às escolas públicas. Essas condições afetam diretamente aspectos da racionalidade da sociedade brasileira, e por isso, aqui se tem uma desvalorização das representações e das memórias, elementos que fundamentam a História.

Essa desenvoltura explica uma ausência de comprometimento por parte dos estudantes diante da disciplina em pauta, e por essa e outras razões, torna-se competência dos licenciados e licenciadas em História esboçar caminhos para que essa postura seja paulatinamente modificada, e assim conceder aos estudantes do ensino público um conhecimento que possa sobrepujar o domínio dos conteúdos históricos, mas que, sobretudo, consiga estimular o discernimento e ressaltar a relevância de temas que se relacionam às humanidades, seja a política, a cultura ou a economia.

Os jogos se mostram hábeis aliados nesse sentido, como a experiência descrita aponta, foi uma estratégia com fins educacionais e visando a qualidade pedagógica que foi recebida positivamente pelos alunos da turma C do 6º ano da Escola Estadual Professor Dante Guedine Filho. A realização dessa atividade empolgou ainda mais os estudantes, visto que eles mesmos perceberam que poderiam aprender conteúdos relacionados às aulas através de jogos. Essa receptividade se estendeu à uma abertura na comunicação como de fato é apontado pelos estudiosos acerca da inserção desse estilo de atividade.

Por isso, confirma-se o proveito geral deste suporte metodológico, dado que ele auxiliou na absorção do conteúdo e ampliou as relações sociais e o desenvolvimento tanto dos alunos quanto dos futuros docentes, consagrando-se como um instrumento de formação pedagógica que se encaixa nas propostas determinadas pelo PIBID, uma vez que foi delineado um caminho para a compreensão coletiva de habilidades que constituem o ensino de História com os estudantes da escola participante do projeto.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.

DOMINGUES, Joelza Ester. *Ensinar História*. Criativo, 2015. Disponível em: <<https://ensinarhistoriajoelza.com.br/>>. Acesso em: 13 de Maio de 2021.

FEMIANO, Maria A. Belintane. *O jogo como um instrumento de trabalho no ensino de História*. História Hoje. ANPUH, v. 3, n. 7, julho 2005.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (orgs.). *Jogos e ensino de História*. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

HÜTHER, Sabrina Fabiola. *Jogando com a História: diferentes possibilidades de aprendizagem*. Monografia de Licenciatura, Lageado, 2016.

JUCHEM, Henry; PEREIRA, Nilton Mullet. Sobre o uso de jogos no ensino de História. *Revista Brasileira de Educação Básica*, vol. 3, n. 7, 2018. p. 1-10.

SCHMIDT, Maria A. M. dos Santos. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998.

Segredos do Egito. *Escola Games*, 2021. Disponível em:
<<http://www.escolagames.com.br/jogos/segredosEgito/>>. Acesso em: 13 de Maio de 2021.

ANIMAÇÕES COMO RECURSO PARA FACILITAÇÃO DA APRENDIZAGEM: uma experiência PIBID

Noemi Beltrão Nascimento

Claramel Castro dos Santos

Marco Antônio Scridelli Lopes Abelha

Josiane Paula Etelvino

Universidade Estadual Paulista

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo relatar uma experiência bem sucedida em sala de aula com os alunos do 9º ano A do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Professor Dante Guedine Filho situada na cidade de Franca, região nordeste do estado de São Paulo, a qual a aula ministrada pela professora Josiane Paula Etelvino, a aula em questão teve a participação das outras três salas de 9º ano da instituição.

A temática abordada na aula foco deste artigo teve por tema a “Situação de aprendizagem 2 - a divisão do mundo em ocidente e oriente” presente no Currículo em Ação (SÃO PAULO, 2020) que trata do contexto da disputa ideológica ocorrida durante a Guerra Fria e suas consequências, nela obtivemos um êxito considerável devido ao uso de um filme de animação “Superman: entre a foice e o martelo” (título original: *Superman: rede son*), de 2020 produzido pela DC *Entertainment* em parceria com a Warner Bros. Animation, inspirado em uma HQ com o mesmo título publicada em 2003 pela DC *comics*. O uso do referido recurso teve como objetivo auxiliar os alunos no entendimento desse tema, auxiliando-os posteriormente na resolução de uma atividade proposta na plataforma *Google Forms*, pois a animação retrata de forma mais informal como que ocorreu esse conflito após a Segunda Guerra Mundial e como se deu as disputas hegemônicas durante o período da Guerra fria.

Ferrés (1996) faz uma ressalva relevante sobre a utilização de recursos audiovisuais, especificamente filmes em sala de aula, de acordo com ele:

Para que haja um bom aproveitamento das potencialidades do vídeo, é imprescindível que os professores tenham uma formação específica para a utilização do meio. Não haverá professores formados para o emprego do vídeo e demais audiovisuais se não houve professores formados mediante o emprego do vídeo e dos demais audiovisuais (FERRÉS, 1996, p.11)

A partir disso, pode-se compreender que o uso de tal recurso requer dedicação e planejamento, para que este cumpra sua finalidade: ser um facilitador da aprendizagem.

2. CONTEXTO DA TEMÁTICA ABORDADA EM AULA

Após o fim da Segunda Guerra Mundial, o mundo se deparou com um conflito político-ideológico, travado entre Estados Unidos (EUA) e União Soviética (URSS), o qual foi responsável pelo início da corrida espacial e pela polarização mundial em dois grandes blocos, um alinhado ao capitalismo e o outro, ao comunismo.

Este clima de hostilidade perdurou da metade até o fim do século XX, e foi responsável por uma sequência de entraves e conflitos por todo o mundo, em sua maioria, com envolvimento indireto dos EUA e da URSS, a partir do financiamento, da disponibilização de material bélico e treinamentos militares. É o caso da Doutrina Truman, que consistiu no conjunto de medidas tomadas pelos EUA para conter o avanço comunista no país, como resultado dessa doutrina, temos a criação, em 1948, do Plano Marshall, que consistia basicamente em aumentar a influência norte-americana na Europa através da reconstrução de cidades e da recuperação econômica de locais atingidos pela Segunda Guerra. Na esfera social, movimentos de perseguição a pessoas suspeitas de serem comunistas tomavam forma, o mais famoso deles, o Macarthismo liderado pelo senador republicano Joseph McCarthy e que perdurou de 1950 até 1957.

O século XX foi marcado pelo desenvolvimento de armas massivas de destruição, como as armas nucleares e termonucleares, e pelo agravamento de grandes conflitos sob a influência dos protagonistas da Guerra Fria, dentre eles: a Revolução Chinesa que prolongava-se desde 1920, com o fortalecimento dos comunistas e Mao Tsé-Tung, os americanos passaram a apoiar os nacionalistas e Chiang Kai-Shek, e que se encerra em 1949 com a vitória dos comunistas e a possibilidade de disseminação do comunismo pela influência chinesa na Ásia; a

Guerra da Coréia, iniciada em 1950, quando comunistas norte-coreanos invadem o território sul-coreano com o objetivo de reunificar a Península da Coreia sob a liderança comunista, se encerrando em 1953 com o envolvimento dos soldados americanos e a ratificação a divisão das Coreias; a Crise dos Mísseis em Cuba em 1962, na qual o governo americano descobriu, através de sua agência de inteligência nacional, a instalação e a presença de uma base com mísseis em Cuba, após intensas negociações, os soviéticos aceitaram retirar seus mísseis de Cuba e os americanos retiraram seus mísseis acomodados na Turquia; a Guerra do Vietnã, um conflito armado entre Vietnã do Norte e Vietnã do Sul com o objetivo de unificar o país, após a retirada dos soldados americanos do conflito em 1973, os comunistas tomaram controle do território e vencem o conflito e a Guerra do Afeganistão em 1979, na qual os soviéticos invadiram o país para apoiar o governo comunista contra os rebeldes islâmicos, levando americanos a financiarem e treinarem esses revoltosos, culminando na retirada dos soviéticos em 1989.

Entre 1957 e 1975 os EUA e a URSS disputavam sua supremacia através da exploração do espaço. Essa disputa ganhou o nome de Corrida Espacial. O primeiro satélite artificial a entrar em órbita foi o Sputnik em 1957, o qual garantiu à União Soviética um avanço logo no início da corrida. Isso levou com que os Estados Unidos buscassem lançar seu próprio satélite artificial. Em 1958 ocorreu o lançamento do satélite americano Explorer e, um pouco depois, os EUA criaram a NASA (National Aeronautics Space Administration). Em 1961 novamente a URSS lidera a corrida espacial com o envio do primeiro homem para o espaço, o cosmonauta Yuri Gagarin. Por fim um acontecimento muito importante para a corrida espacial foi as expedições para a Lua em 1961 almejada pelos americanos, já que até aquele momento os soviéticos lideravam a corrida com suas grandes inovações. Em 1960 a NASA desenvolveu o Programa Apollo cujo objetivo era proporcionar expedições para a Lua e finalmente, em 1969, Neil Armstrong, Edwin Aldrin e Michael Collins pousaram na Lua.

No ano de 1961 a Alemanha se dividiu entre a República Federal da Alemanha (RFA), também conhecida como Alemanha Ocidental apoiada pelos EUA; e República Democrática Alemã (RDA), isto é, a Alemanha Oriental alinhada à URSS. Em decorrência da alta mudança de pessoas da Alemanha Oriental para Alemanha Ocidental o governo soviético da Alemanha Oriental resolveu erguer um

muro que dividiu Berlim, a construção desse muro foi considerada um dos principais símbolos da Guerra Fria.

O fim da URSS foi seqüela de uma crise econômica e política, o país demonstrava sinais de esgotamento e atraso em relação às grandes potências, o aumento do valor do petróleo no mercado internacional causou uma falsa sensação de segurança no início de década de 1980, tornando aparentemente desnecessárias reformas econômicas importantes. O acidente nuclear em Chernobyl, a pouca liberdade de expressão e o autoritarismo elevaram o clima de insatisfação da população, resultando na erupção de movimentos de oposição em todo o bloco. A promoção da abertura da economia socialista pelo governo de Mikhail Gorbachev através da *Glasnost* e *Perestroika* causaram um clima geral de insatisfação, culminando na renúncia de Gorbachev e na dissolução da União Soviética. Em 1989, há a queda do Muro de Berlim, fato que demarca o fim da Guerra Fria, a soberania do capitalismo e o início da reunificação alemã.

3. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA E DA ATIVIDADE PROPOSTA

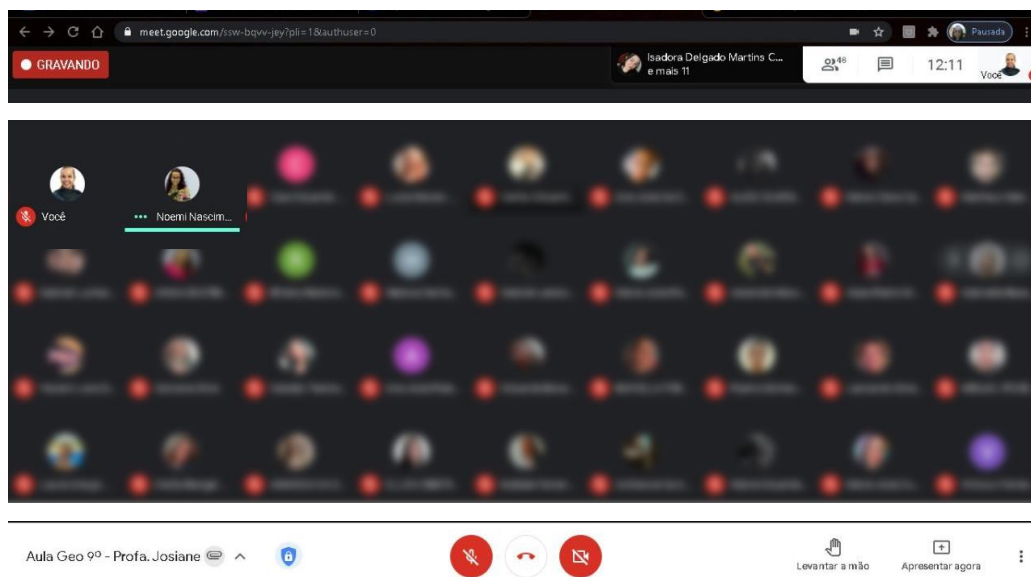
A turma do 9º ano A tem alunos na faixa etária entre 13 e 15 anos, grande parte destes estão na mesma escola e classe desde o 6º ano, ou seja, é o 4º ano que estão juntos, portanto, desenvolveram grande relação de amizade. Esse grupo é bem diverso, há alunos com grande interesse na área de humanidades, principalmente Geografia e História, outros que participam durante as aulas, no entanto em geral são um tanto quanto introvertidos, fazendo com que a participação deles durante grande parte das aulas seja um pouco restrita, o oposto das outras turmas e, justamente por essa razão, foi pensada na estratégia de unir o 9º A com as outras turmas. Por conta disso, esses alunos apresentam certa dificuldade para compreender o conteúdo, por outro lado as outras classes se apresentaram mais participativas, tanto quantitativamente quanto qualitativamente, facilitando a retirada de dúvidas e o debate no ambiente da sala de aula, mesmo de modo remoto.

Diante disso, toda a programação das turmas foi alterada pela professora Josiane Etelvino selecionando os horários das aulas por meio da Google agenda e seguindo o cronograma de estudo disponibilizado no *Classroom* (sala de aula *online*). Com tais mudanças, os alunos puderam se organizar melhor com a utilização massiva do *e-mail* institucional disponibilizado pelo governo do estado de

São Paulo, pois as notificações do sistema Google os avisam definindo horário de aulas ao vivo, estudos e realização de atividades, por meio desta os alunos viram o filme previamente no dia nove de abril com a supervisão da professora titular da disciplina. Além disso, a gravação da aula assim como as interações no *chat* fica registrada automaticamente no aplicativo ficando à disposição para os alunos reverem a qualquer momento.

Durante a aula sobre a Guerra Fria lecionada no dia doze de abril de dois mil e vinte um, houve a participação de 46 alunos das 4 classes de 9º ano (com um total de 48 participantes contando as professoras). Sendo assim, foi notado que os alunos ficaram mais confortáveis com a interação conjunta fazendo com que o interesse e a participação deles fosse maior gerando um debate e uma troca de ideias muito produtiva sobre o filme passado tanto para os alunos quanto para a professora e a estagiária Noemi do programa PIBID.

Imagem 1 - Participante da aula



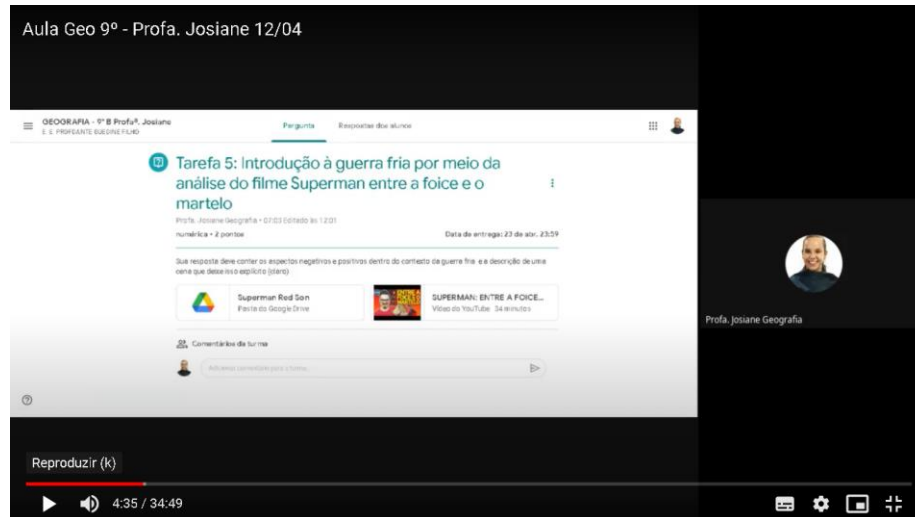
Fonte: AUTORES, 2021.

4. ATIVIDADE PROPOSTA

A atividade proposta para a reflexão sobre a temática abordada foi elaborada por meio de uma reflexão sobre o filme com a seguinte orientação: "Suas respostas devem conter os aspectos negativos e positivos dentro do contexto da guerra fria e a descrição de uma cena que deixe isso explícito (claro)". Seguida de

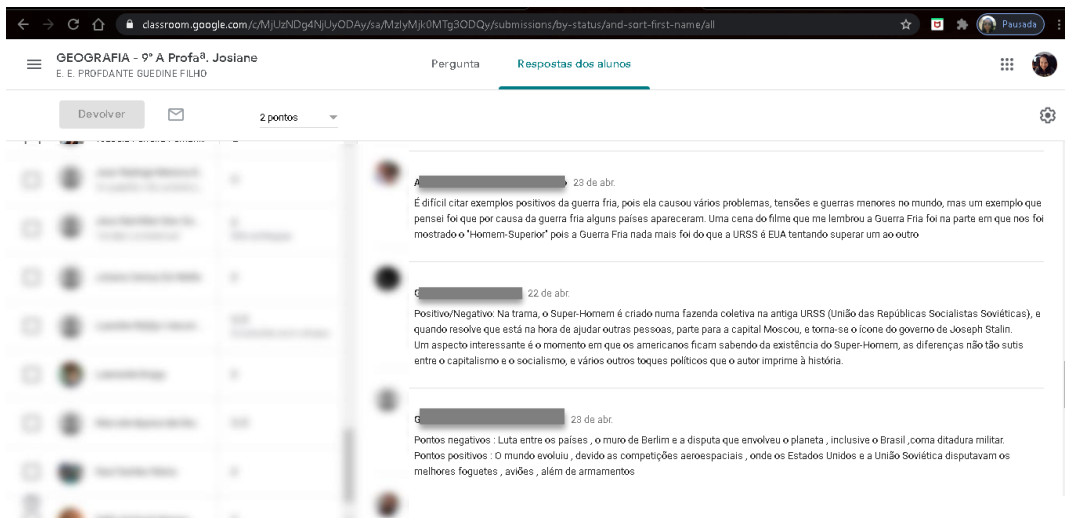
um formulário online interativo, utilizando o aplicativo *Google Forms*, com quatro questões contendo duas perguntas objetivas e duas dissertativas.

Imagem 2: atividade de reflexão sobre o filme



Fonte: AUTORES, 2021.

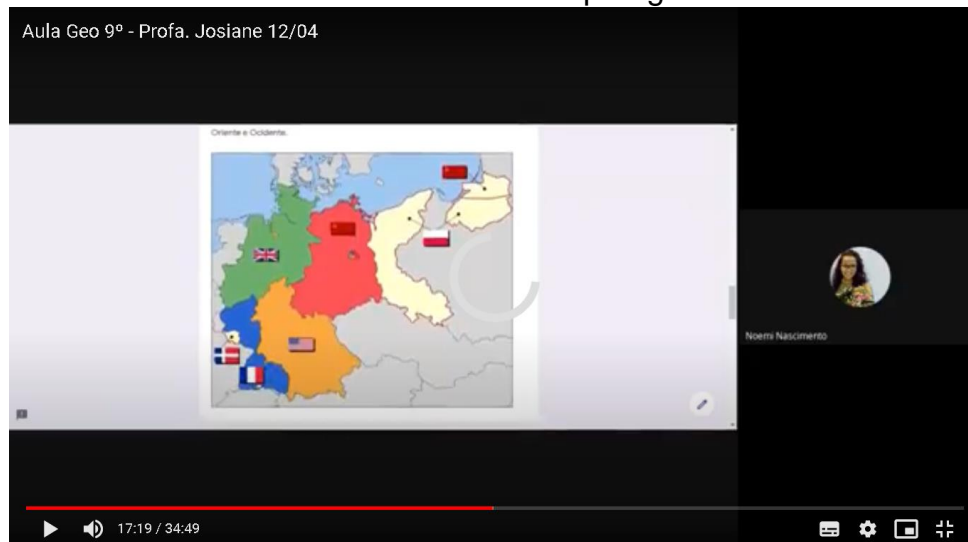
Imagem 3 - Mais algumas respostas da atividade de reflexão sobre o filme



Fonte: AUTORES, 2021.

Nessa atividade é possível notar que os alunos conseguiram captar os aspectos positivos e negativos dos sistemas socioeconômicos, Socialista e Capitalista, bem como separar ficção e realidade fazendo analogias com fatos que ocorreram durante o período histórico analisado.

Imagem 4 - Atividade após o filme sobre o contexto Oriente *versus* Ocidente durante o período da Guerra fria- Divisão da Alemanha pós-guerra em zonas de ocupação



Fonte: AUTORES, 2021.

A primeira questão perguntava aos alunos quais foram as três potências que participaram da Conferência de Yalta, em seguida os alunos tinham que explicar em poucas linhas o que foi a Guerra Fria. A terceira questão pediu para os estudantes explicarem como ocorreu a divisão do território alemão após a derrota na Segunda Guerra Mundial e, por fim, na última questão, os alunos tinham que responder qual é a função do Meridiano de Greenwich além de dividir o planeta em oriente e ocidente.

Na própria atividade, foi indicado mais referenciais além do longa que os alunos tiveram que assistir, livros para demonstração de diversos pontos de vista sobre a abordagem da Guerra Fria, como outras animações a exemplo da “Revolução dos bichos” uma crítica à revolução russa que tem o mesmo nome do livro de George Orwell.

A maioria dos alunos responderam com grande êxito tal atividade, conseguindo, em sua maioria, responder de modo satisfatório fazendo relação com aspectos da vida cotidiana, como a liberdade de eleições em um regime democrático e também com outras disciplinas, como a falta de liberdade de expressão durante a ditadura brasileira assim como era do lado oriental do muro de Berlim.

5. CONCLUSÃO

Em suma, essa experiência foi positiva pelo fato de com o auxílio do filme termos conseguido cativar e envolver os estudantes com tema proposto para estudo, pois a linguagem visual empregada na animação possibilitou a aproximação com o mundo juvenil de modo que o ambiente de sala de aula se tornou mais “acolhedor” para os discentes.

Apesar de ainda haver dúvidas da parte dos alunos, visto através da atividade, notou-se o interesse surgido sobre o aprofundamento do tema Guerra Fria, também incentivados pelas outras indicações deixadas na atividade.

REFERÊNCIAS

FERRÉZ, Joan. Vídeo e educação. In.:_____. **O uso didático do vídeo – modalidades**. Porto Alegre: Arte Libâneo s Médicas, 1996

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**. Coord. Caetano Pansani Siqueira. – São Paulo: SEE, 2020.

AS DIFICULDADES NA APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO REMOTO: uma experiência do pibid – UNESP- FRANCA

Alice Rodrigues Almeida
Graduanda em História – UNESP/Franca
alice.almeida@unesp.br

Felipe Metzner Selotti
Graduando em História – UNESP/Franca
felipe.m.selotti@unesp.br

Márcia Pereira da Silva
Docente – UNESP/Franca
marciapereirasilva@gmail.com

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" campus Franca

1. INTRODUÇÃO

No dia 26 de fevereiro de 2021, completou-se um ano desde que foi descoberto o primeiro caso de infecção do novo coronavírus em nosso país. Desde então, as relações interpessoais tiveram que ser drasticamente modificadas para lidar com uma situação inédita na história da humanidade. Apesar de necessária, essa mudança não foi fácil, trazendo vários novos desafios a serem superados. O meio escolar não é, de forma alguma, uma exceção, pois o distanciamento entre alunos e professores tornou ainda mais difícil uma tarefa naturalmente desafiadora: ensinar. Os problemas são diversos e variam muito da situação específica de cada indivíduo ou instituição. Dentre os que observamos em nossa experiência, tanto como alunos de graduação quanto como participantes do PIBID, podemos citar: a falta de acesso de alguns alunos à infraestrutura necessária para desfrutar das aulas e atividades fornecidas pelas instituições; a complexidade do manuseio de certas plataformas, o que tende a afastar pessoas desacostumadas com a tecnologia, além dos ocasionais defeitos que algumas dessas podem apresentar; a desconfiança que alguns alunos ou parentes podem apresentar com relação a certas plataformas desconhecidas; e por fim, o desânimo geral causado pelo isolamento social.

Tendo em vista esses novos desafios, apresentamos no presente texto uma proposta de abordagem segundo uma experiência que vivenciamos em uma das turmas de 7º ano da Escola Estadual Professor Dante Guedine Filho, localizada no município de Franca/SP. Essa abordagem baseou-se no uso de metodologias

ativas através do ambiente virtual, com o intuito de promover o protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem e agir sobre uma dificuldade que encontramos com frequência durante a realização do PIBID: a escassa comunicação entre aluno e professor.

Ao buscar novas metodologias para serem utilizadas no novo contexto imposto pela pandemia do COVID-19, buscamos dialogar com diferentes objetivos apontados para o Ensino Fundamental. Segundo a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental deve ser promovido:

[...] o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (BRASIL, 2018, p.58).

Deste modo, destaca-se a necessidade de experimentar e arriscar novas abordagens de ensino, sobretudo em momentos que exigem grandes esforços para a efetivação de uma educação de qualidade.

Além de descrever a abordagem utilizada, trataremos também, nosso foco neste texto é tratar das principais dificuldades e problemas que nos deparamos ao tentar aplica-la que acabaram apresentando-se como empecilhos para o seu funcionamento. Embora não tenha atendido às expectativas, através dessa experiência pudemos agregar novas reflexões e aprendizagens à prática docente.

2. O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

No período de quarentena, o ensino remoto emergencial impôs a troca da habitual sala de aula pelo ambiente virtual como local de ensino, o que naturalmente gerou grande estranhamento tanto por parte dos próprios professores quanto dos alunos, afinal, há uma grande diferença entre uma sala repleta de pessoas e uma tela repleta de avatares. Sem levar em conta os que não dispõem de infraestrutura necessária para acompanhar as aulas remotas, esse ambiente novo, desconhecido e confuso para muitos, acabou por gerar falta de estímulo e motivação em todos os envolvidos no meio educacional. Por causa disso, o professor acabou sendo levado a ousar, a procurar formas novas de estimular os alunos a participarem das aulas, trazendo ao menos um pouco de “calor humano” ao ambiente virtual.

Infelizmente, os problemas desse novo contexto não se restringem à falta de infraestrutura e ao desestímulo por parte dos agentes envolvidos. A necessidade de alunos e professores permanecerem em casa, compartilhando muitas vezes o mesmo espaço de estudos e *home office*; a logística muitas vezes ineficiente por parte do Estado em distribuir material impresso a alunos sem acesso à internet, computadores e *smartphones*; a complexidade de manuseio de algumas plataformas de ensino e a necessidade de familiares estarem ainda mais presentes no processos de aprendizagem de crianças e adolescentes são algumas das várias lacunas que o ensino remoto emergencial não conseguiu preencher, comprometendo intensamente a permanência estudantil e a qualidade da educação.

Sendo a educação um processo que pressupõe o encontro e ensinar uma ação que se constrói conjuntamente entre os agentes inseridos no processo de aprendizagem, assim como aponta Paulo Freire (2020), é possível garantir uma aprendizagem de qualidade nesse novo ambiente que apresenta inúmeros desafios? Essa é uma questão com a qual todo profissional da educação se deparou, e ainda se depara, durante o período pandêmico.

Compreendendo que o ensino remoto emergencial, implantado às pressas e sem levar em conta as múltiplas realidades do Brasil (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020), possui diversas deficiências, os desafios da educação não irão acabar com o fim da pandemia e dos consequentes ensino remoto e híbrido, já que o déficit educacional dos alunos já possível de ser visualizado. Assim como aponta Leonardo F. F. da Cunha, Alcineia de Souza Silva e Aurênio Pereira da Silva:

Os sistemas educacionais têm um grande desafio no pós-pandemia: o de reparar as perdas acarretadas pelo ensino remoto. O trabalho desenvolvido deverá, cuidadosamente, voltar-se à eliminação das desigualdades, oportunizando aos alunos, sobretudo aos que foram excluídos no contexto de pandemia, aprendizagens voltadas ao desenvolvimento intelectual, humano e do pensamento crítico, e à formação para a cidadania. (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p. 36).

Logo, percebe-se a complexidade do novo cenário educacional, que compromete a qualidade de ensino e aprendizagem e impõe novas responsabilidades aos profissionais da educação.

2.1. Metodologias ativas no ensino de História

Embora esse contexto tenha apresentado milhares de dificuldades, o ambiente virtual abriu espaço para que novas ferramentas digitais fossem

exploradas, diferente da realidade da maioria das escolas públicas antes do momento pandêmico, onde o recurso tecnológico era praticamente inexistente. A integração de tecnologias no meio educacional não é uma necessidade exclusiva do ensino remoto, uma vez que estão cada vez mais inseridas no cotidiano da sociedade, e portanto devem estar presentes nos processos de aprendizagem dos estudantes, assim como aponta a BNCC:

[...] também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital (BRASIL, 2018, p. 61)

Atrelado a essa necessidade e possibilidade de utilizar novas metodologias adequadas ao novo meio, tem crescido cada vez mais a temática de metodologias ativas na educação, muito presentes inclusive nos recursos digitais.

As metodologias ativas são abordagens realizadas pelo professor, tendo como objetivo tornar o aluno protagonista do processo de aprendizagem. O aluno deixa de ser um mero expectador da aula, recebendo de forma passiva o conteúdo transmitido pelo professor, e passa a ser um participante ativo na construção do conhecimento. Segundo Marina Garcia de Oliveira (2017, p.72), as metodologias ativas podem contemplar também “pesquisas prévias acerca dos conteúdos a serem trabalhados em aula, uso de tecnologias, além de trabalhos práticos a partir desses novos aprendizados”, podendo ser aplicadas desde a educação infantil até o ensino superior.

Tais metodologias de ensino não são de uso exclusivo no ensino remoto, mas ganham destaque neste meio, no qual os modelos tradicionais de aula não têm a mesma eficiência que costumam apresentar no ambiente presencial. Como elas incentivam a participação ativa do aluno na construção do conhecimento, seu uso pode apresentar uma possível solução para o problema da falta de comunicação entre aluno e professor. Felizmente, a internet está recheada de recursos digitais que podem ser aproveitados na aplicação das metodologias ativas.

Um destes recursos digitais cada vez mais presente nas “tendências” pedagógicas é o site *Mentimeter*. Esse site possibilita fazer diversos tipos de apresentações, sendo uma delas bastante interativa, que consistem em criar uma “nuvem” de palavras. O professor, ou qualquer pessoa interessada em usar essa modalidade, cria uma página com uma pergunta específica e envia o *link* dessa

página a outras pessoas, no nosso caso, os alunos. Estes, por sua vez, devem responder a pergunta feita pelo professor com apenas uma palavra, sem possibilidade de cancelar a resposta posteriormente. Ao final, o professor, “dono” da página onde há a pergunta, consegue visualizar as respostas submetidas através de um design feito pelo próprio site, no qual as respostas são organizadas por cores e tamanhos, de acordo com a repetição na qual estas aparecem caso mais de um aluno digite a mesma palavra. Através dessa visualização, o professor pode compreender como um tema específico é visto pelos educandos, quais são as concepções e associações feitas por eles, dentre outras possibilidades de análises. É uma forma de participação e integração dos alunos no processo pedagógico, a depender da maneira pela qual o educador utiliza a ferramenta.

Com relação ao ensino de História, esse site pode ter uma funcionalidade ainda mais específica, possibilitando um debate sobre os conceitos históricos e as concepções prévias dos estudantes e uma compreensão de quais ideias e conceitos do passado dialogam com o presente e vice-versa, assim como aponta Circe Maria Fernandes Bittencourt:

Um dos objetivos básicos da História é compreender o tempo vivido de outras épocas e converter o passado em "nossos tempos". A História propõe-se reconstruir os tempos distantes da experiência do presente e assim transformá-los em tempos familiares para nós (BITTENCOURT, 2008, p.206)

Portanto, as metodologias ativas aplicadas em aulas de História podem auxiliar essa ponte entre passado e presente, além de promover o desenvolvimento de um espírito crítico, de autonomia e de consciência cidadã (OLIVEIRA, 2017), outros objetivos básicos da História.

2.2. Aplicação do *Mentimeter* no projeto PIBID

Como já dito anteriormente, ao longo de nossa participação no PIBID, uma das dificuldades que mais nos incomodou foi a escassez de comunicação entre nós e os alunos. Como muitos professores que atualmente trabalham de suas casas, frequentemente nos perguntávamos se realmente havia alunos do outro lado da tela do computador, ou se não estávamos falando apenas um para o outro, devido ao fato de que raramente obtínhamos respostas quando tentávamos interagir com eles. Como estudantes nós mesmos, possuímos alguns palpites do que poderia

estar por trás desse comportamento, como ausência física, sono, hesitação e timidez, mas não podemos afirmar com certeza saber o que se passa na vida de cada aluno. Apesar de não ser incomum na sala de aula, no ensino remoto esse problema tende a ocorrer com maior frequência, e tende a fazer o professor duvidar de sua própria capacidade de manter a atenção dos alunos, ficando, portanto, desanimados para ministrar as aulas. O *Mentimeter* foi, para nós, uma tentativa de encorajar a participação ativa dos alunos.

A ideia de utilizar o *Mentimeter* veio a nós quando começamos a planejar a aula do dia 12 de novembro de 2020, onde exploraríamos o tema da passagem do Mercantilismo para o Capitalismo. De primeiro momento, pensamos em lançar uma “questão-problema” no início da aula para que os alunos presentes respondessem, dando assim início ao raciocínio. Mais tarde, quando descobrimos a existência do site, pensamos que seu uso seria mais interessante por duas razões: em primeiro lugar, permitiria que mais alunos respondessem à nossa questão, pois não haveriam algumas restrições práticas que às vezes encontramos em aula; em segundo, estávamos interessados em testar algo novo, e como sabíamos que o uso do site havia sido bem sucedido em uma das aulas da graduação, acreditávamos que havia uma chance do mesmo acontecer no PIBID.

Através do *Mentimeter*, fizemos as seguintes perguntas, “Mercantilismo: a que palavra isso te remete?”, “Capitalismo: a que palavra isso te remete?”, sendo necessário uma palavra como resposta para cada uma das perguntas. Dois dias antes da aula, o link onde os alunos deveriam responder às perguntas foi enviado a eles por um grupo de *Whatsapp*. Usaríamos o design de nuvem de palavras como uma introdução à aula e a colocaríamos na apresentação de *PowerPoint*. O objetivo das questões era obtermos uma compreensão básica do entendimento dos alunos sobre o tema que usaríamos como base para o desenvolvimento da aula. Além disso, caso obtivéssemos uma boa quantidade de respostas, poderíamos estabelecer um debate entre os alunos a respeito de sua própria compreensão do tema, para que assim eles pudessem ajudar uns aos outros na construção coletiva do conhecimento.

No dia seguinte à publicação do link no grupo de *Whatsapp* da turma, uma parente de um dos alunos se manifestou demonstrando receio quanto ao link, e perguntou à nossa supervisora se não poderia ser um vírus. Apesar de não passar de um acontecimento banal, o caso nos ajudou a deduzir que existe uma certa

desconfiança quanto ao mundo virtual por parte dos responsáveis. Isso provavelmente se dá porque estamos tratando de um ambiente ao qual muitos deles não estão familiarizados. É totalmente compreensível que as pessoas demonstrem receio ou, em alguns casos, medo perante algo desconhecido, mas em um momento onde somos praticamente forçados a utilizar o ambiente virtual ao nosso favor, essa desconfiança acaba se demonstrando outro desafio a ser superado para o funcionamento do ensino remoto, já que, no ambiente educacional, a confiança e a harmonia entre os docentes e os responsáveis dos alunos são essenciais.

Como já estabelecido, nossa intenção com a utilização do site em questão era incentivar a participação dos alunos na aula através da utilização de metodologias ativas. Por se tratar de uma nova experiência, não possuíamos uma noção clara de quais poderiam ser os resultados, o que nos deixou poucas alternativas a não ser nos apoiarmos no otimismo de que contaríamos com a participação de um bom número de alunos. No fim das contas, tivemos nossas expectativas frustradas ao nos depararmos com pouquíssimos resultados, mais especificamente, apenas quatro participações na primeira questão (imagem 1) e duas na segunda (imagem 2). Apesar de decepcionados com os resultados do experimento, tentamos ao menos utilizar as respostas que obtivemos para o desenvolvimento da aula, mas que, infelizmente, não foi o suficiente para iniciarmos um debate sobre o tema. O restante da apresentação foi ministrada de forma semelhante às anteriores.

Imagem 1

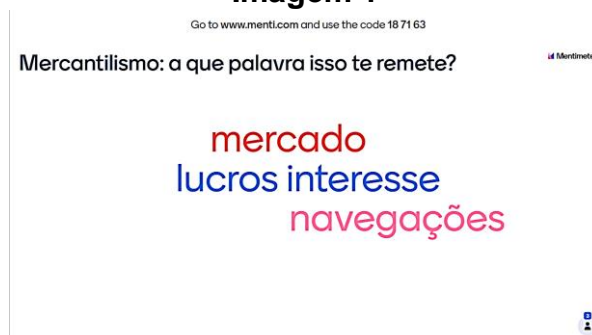


Imagem 2



Terminamos a aula com uma lembrança do quão desafiador pode realmente ser o ensino remoto. Além da manifestação no grupo de *Whatsapp* descrita anteriormente, não tivemos acesso direto à reação dos alunos quanto à utilização da plataforma, apesar de termos observado uma interação um pouco maior em comparação às outras aulas, com mais manifestações de dúvidas e mais respostas às questões feitas por nós ao longa da aula, se comparadas com as anteriores. Ao final da apresentação, nenhum aluno se manifestou quanto à plataforma, o que torna difícil sabermos se esse aumento esteve ou não relacionado com a adição de uma novidade à aula daquele dia.

É provável que o uso da metodologia tenha sido insatisfatório não apenas por conta dos problemas educacionais que impactam a participação dos alunos nas aulas remotas, mas também por conta do nosso desempenho enquanto professores, já que a falta de formação docente ao novo contexto é uma realidade. A falta de experiência com o site fez com que fosse gasto mais tempo que o planejado inicialmente ao elaborar a atividade, e as eventuais dificuldades que encontramos provavelmente também impactaram o resultado do experimento.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de dificilmente podermos afirmar que a experiência realizada na aula se tratou de um sucesso absoluto, considerando que sequer pode ser considerada um sucesso, seria de muito descuido afirmarmos que foi uma experiência infrutífera. Se no ambiente dos laboratórios e da academia os sucessos são frutos de incontáveis falhas, o mesmo pode ser dito a respeito da sala de aula, principalmente se levarmos em conta a forma em que ela funciona atualmente. Nossa pequena experiência foi apenas uma das milhares realizadas pelos

professores que ainda buscam formas novas e satisfatórias de interagir com os alunos em um ambiente estranho, e a única forma de encontrarmos algo assim é justamente através da experimentação.

Ainda assim, é necessário reiterar que o fato da experiência não ter sido bem sucedida não está relacionado ao funcionamento do site *Mentimeter* nem às metodologias ativas, mas sim aos eventuais “barrancos” que encontramos enquanto tentávamos aplicar a atividade e também às limitações do ensino remoto. Falta de participação dos alunos, desconfiança dos responsáveis, confusão dos professores. São todos fatores que devem ser levados em conta ao analisar os resultados do experimento. Apesar disso, acreditamos que o uso de metodologias ativas e de outras abordagens alternativas seja, de fato, importante aos processos de aprendizagem e sobretudo ao momento que estamos vivenciando. No entanto, para que elas funcionem propriamente, é necessário que haja uma série de outras mudanças não apenas por parte dos docentes, mas de todas as articulações do sistema escolar. Infelizmente, até que algo desse tipo aconteça, teremos que continuar procurando outras formas de lidar com os desafios do ensino remoto.

Considerando a experiência obtida um aprendizado, vale ressaltar que aprender é um fator fundamental e indispensável da prática docente, assim como aponta Freire (2020):

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. [...] Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível - depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. (FREIRE, 2020, p. 27-28)

Portanto, de acordo com uma educação progressista, aprender não é uma ação exclusiva do educando e não se restringe a compreender conteúdos de forma a acumulá-los. A aprendizagem também deve existir por parte do educador, que estará inserido em um processo contínuo de avaliação e revisão da prática, tendo em vista sempre ampliar e melhorar os processos pedagógicos.

Como um programa que fornece bolsas de iniciação à docência, o PIBID incentiva os seus participantes a se sujeitarem a novas situações, para que assim possam adquirir experiência na área da docência antes de se graduarem. Como participantes, nos sentimos como parte desse ambiente e buscamos agir conforme estabelece o programa, levando o conhecimento produzido pela

universidade à comunidade e unindo teoria e prática. Acreditamos que, mesmo a experiência aqui descrita não tendo sido de toda bem-sucedida, pode vir a ser útil no futuro, para nós ou para outros que, por ventura, decidam fazer o mesmo que nós.

REFERÊNCIAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_s ite.pdf> Acesso em: 06 maio. 2021.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As Metodologias Ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. *Semina: Ciência Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan-jun. 2011.

BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2018.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília*, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 12 maio. 2021.

DAIBERT, Clara Maria. *Políticas públicas educacionais e formação docente: o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) na UNESP - Campus de Franca*. 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Políticas Públicas, Universidade Estadual Paulista, Franca, 2017. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/150546>>.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

OLIVEIRA, Marina Garcia de. Metodologias Ativas no Ensino de História: um Caminho para o Desenvolvimento da Consciência Crítica. In: SILVA, Andreza

Regina Lopes da; BIEGING, Patrícia; BUSSARELO; Raul Inácio (org.). *Metodologia Ativa na Educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017. cap. 4, p. 68-85.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2012.

AS EXPERIÊNCIAS E OS DESAFIOS DAS AULAS REMOTAS EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19: uma análise sob a perspectiva do Programa Residência Pedagógica nas turmas do 6º ano do ensino fundamental

Bianca Silva de Souza
Graduanda em Licenciatura em Geografia – UEA
bss.geo17@uea.edu.br

Danielle Mariam Araújo dos Santos
Doutora em Turismo – UNIVALI
dmsantos@uea.edu.br

Eliete Alves Monteiro
Graduada em Geografia – UFAM
liaalves396@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A sala de aula é um espaço fundamental de convívio entre professor e aluno. É o lugar onde ocorrem trocas de experiências, por meio do convívio diário dos agentes desse lugar. No entanto, desde 2020, a escola e ensino sofreram grandes alterações em decorrência do surgimento do Novo Corona Vírus denominado de Sars-Cov-2 ou Covid-19, que distanciou as pessoas e impossibilitou as relações interpessoais de professores e alunos, que existiam dentro do ambiente escolar.

Atualmente, as mudanças foram muitas no âmbito da educação. E ainda, salienta-se que serão realizadas muitas outras mudanças nas formas de ensinar e aprender. Por isso, é necessária uma ajuda mútua, entre escola, professores, comunidade e alunos para a facilitação no processo de ensino e aprendizagem em momentos difíceis e novos como a pandemia.

O Programa Residência Pedagógica também sofreu transformações, tento em vista que, desde a sua implantação pela CAPES, ocorreu de forma presencial, mas que, dessa vez, precisou ser adiado no início de 2020, por conta da pandemia. Desse modo, teve o seu início no mês de novembro de 2020 com os residentes selecionados para essa primeira experiência de forma remota.

Objetiva-se com a elaboração desse relato, a apresentação das experiências e desafios das aulas remotas em tempos de pandemia de Covid-19, a

partir da vivência com as turmas do 6º ano do ensino fundamental. Além, da compreensão da importância das novas tecnologias digitais e da análise do papel do professor e da escola. Salienta-se ainda, que a apresentação e análise assenta-se sobre o Programa Residência Pedagógica desenvolvido, de forma remota em uma escola pública da zona centro-oeste de Manaus-AM.

A realização desse relato assenta-se sobre o procedimento de pesquisa bibliográfico com pesquisas realizadas em fontes secundárias como: Google Acadêmico e SciELO, com autores de referência na educação com obras publicadas entre 1998 até 2019.

Por fim, menciona-se que o relato, será estruturado em seções, que abordarão: A escola e o contexto, a importância das tecnologias digitais – TD, o uso do WhatsApp, O papel do professor e da escola, Experiências e desafios com o ensino remoto na pandemia de Covid-19, Considerações Finais e as Referências.

2. A ESCOLA E O CONTEXTO

A instituição de ensino em que foram realizadas as atividades do Programa Residência Pedagógica denomina-se: Escola Estadual Olga Falcone, localizada na Rua Comandante Theófilo de Matos nº 70, Bairro da Paz, CEP: 69049-140, criada pelo Decreto Lei nº 9432 de 29 de abril de 1986. Atualmente é registrada no CNPJ com o número 01351.271/0001-54.

O nome da escola foi designado em homenagem à professora Olga Falcone, que exerceu o magistério por cinquenta anos, prestando relevantes serviços à educação no Amazonas. A sua inauguração foi em 14 de março de 1986 pelo Governador Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo, tendo como secretária de educação a professora Freida de Souza Bitencurt.

A escola até 2008 trabalhou com as modalidades de Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano no horário diurno, e o Ensino Médio noturno atendendo um total de 1357 alunos. É importante mencionar que, a escola atende nos dias atuais o Ensino Fundamental II de 6º ao 9º ano e o Projeto Avançar 3ª e 4ª Fase e é mantida pela Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC).

Fundada com a estrutura para 10 salas de aula e a parte administrativa, no ano de 2002 foi reformada e ampliada para 14 salas de aula amplas arejadas. Em 2012 a escola passou por uma nova reforma para renovação

da pintura, conserto de banheiros, reforço da estrutura e instalação de câmeras de segurança e sonorização de salas. Mas, a obra principal foi a construção do ginásio poliesportivo sobre a área onde havia uma quadra descoberta.

A quantidade de alunos atendida pela instituição é de cerca de 1040 alunos nos dois turnos (matutino e vespertino). Ela possui em seu quadro de funcionários: 01 gestora; 02 pedagogos (um em cada turno); 37 professores graduados e especializados nos seus respectivos componentes curriculares; 05 readaptados (uma pedagoga, três professoras e uma auxiliar de serviços gerais); 01 secretária graduada em Gestão Pública; 04 assistentes administrativos distribuídos nos dois turnos (2 no turno matutino e 2 no vespertino); 03 Auxiliares de Serviços gerais; 05 merendeiras (três no turno matutino e 2 no vespertino); 01 vigias com Ensino fundamental completo e um Agente de portaria (Terceirizado).

A experiência obtida com a realização das atividades do Programa Residência Pedagógica, ocorreram de forma remota (sem a ida presencial até a instituição de ensino). Com o auxílio da professora preceptora da disciplina de Geografia: Eliete Monteiro e com o auxílio da orientadora institucional: Danielle Mariam dos Santos. O contexto refere-se ao período de pandemia global por Covid-19, que desde 2020 se faz presente no Brasil e impossibilita a realização de aulas de forma presencial nas instituições públicas do Estado do Amazonas.

Os procedimentos adotados para a realização das atividades a partir do ensino remoto foram com o auxílio das Tecnologias Digitais, por meio de postagens e diálogos (perguntas e respostas) em plataformas do YouTube, WhatsApp, Telegram, Google Classroom e Google Meet, possibilitados através da ferramenta da internet, dos recursos do computador, celular e do aplicativo do KineMaster para a gravação e edição de vídeos.

3. A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAS - TD

A partir da observação do cenário atual do mundo, observa-se que as Tecnologias Digitais são importantes a seres trabalhadas com os alunos dentro e fora da sala de aula (MONTEIRO, 2019). Desse modo, o professor tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades essenciais nos educandos, através das suas práticas pedagógicas voltadas as novas tecnologias digitais.

Com isso, Busarello; Bieging; Ulbricht (2015, p. 21) concordam que:

Na atualidade, é carente a produção de pesquisas sobre os saberes necessários aos professores a fim de que promovam usos pedagógicos das TD na sala de aula, em detrimento aos usos ou utilizações instrumentais e deterministas que têm sido demandadas (BUSARELLO; BIEGING; ULBRICHT, 2015, p. 21).

Para Busarello; Bieging e Ulbricht (2015) o professor é capaz de tomar decisões fundamentadas em práticas docentes com a utilização das tecnologias digitais. A partir do planejamento do professor, é possível sim, tornar as aulas da disciplina de Geografia mais atraentes, dentro e fora da sala de aula, como muitos professores vem trabalhando nos últimos meses, a partir do acompanhamento virtual dos discentes (BACICH; MORAN, 2018).

Exemplificando, os professores podem planejar além das ferramentas de textos para leituras, vídeos. Áudios, animações, mapas interativos, entre outras possibilidades a serem propostas e realizadas com os alunos.

Conforme Busarello; Bieging; Ulbricht (2015, p. 24):

A inovação do modelo está em integrar o conhecimento tecnológico, que prefiro chamar de saberes tecnológicos, como mais um dos saberes a fazer parte dos atuais modelos de formação de professores, os quais têm dado muita atenção ao saber para ministrar a disciplina e ao saber para ensinar a disciplina (conteúdo pedagógico) (BUSARELLO; BIEGING; ULBRICHT, 2015, p. 24).

Se faz necessário o entendimento dos profissionais da educação acerca da importância dos saberes tecnológicos, desde a sua formação inicial dentro da academia. Entende-se que, para apropriar-se dessas tecnologias digitais o professor terá que desenvolver o conhecimento técnico, as competências e as habilidades para trabalhar, desde a sua formação nas universidades, como já comentado anteriormente. Estes, serão aprofundados a partir da vivência e a partir das práticas com as tecnologias digitais.

Atualmente, a sociedade encontra-se em constantes modificações, e, com isso, faz-se necessário adaptações para o melhor estabelecimento de comunicação entre professor e aluno, dentro da perspectiva do Novo Corona Vírus, que impede o ensino presencial dentro das instituições de ensino e é um momento de propagação das tecnologias digitais, no âmbito pessoal, profissional e educacional.

Assim, conforme Busarello; Bieging; Ulbricht (2015, p. 36):

Aí reside o real potencial de mudança das TICs. Elas podem criar uma educação mais dinâmica, compartilhada, desafiadora e condizente com as necessidades de uma sociedade e de seus sistemas escolares que precisam gerar mais ofertas de educação de qualidade, para mais pessoas e ao longo da vida (BUSARELLO; BIEGING; ULBRICHT, 2015, p. 36).

Pois, sabe-se que, que a educação remota e à distância é uma realidade que será mais presente dentro das instituições públicas e privadas, no atual cenário se pandemia, que ainda, é amparado legalmente por Lei de nº 13.145 de 2017, que regulamentou a reforma do ensino médio e que autoriza a sua oferta de forma híbrida. Assim, cresceram-se as mudanças significativas com relação as TICs, que ocorreram, ocorrem e que ainda ocorrerão dentro do contexto de ensino do Brasil e do Mundo.

As adaptações das escolas públicas e privadas para lidar com a nova realidade, foram muitas. Sendo este, um grande desafio para os professores, também, que terão que cada vez mais aprender a lidar com a educação dinâmica, com novas regras e formas de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem com os discentes, levando em consideração a sua realidade e buscando formas para instiga-lo cada vez mais.

Observa-se o avanço das estratégias estabelecidas dentro das metodologias ativas com a utilização de novas tecnologias digitais, que são utilizadas nos últimos dias como um recurso que promovem o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos e que são mencionadas diante da Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

3.1. O uso do WhatsApp

O uso das tecnologias inovadoras, possibilitam aos alunos e professores a construção de conhecimentos e também, o desenvolvimento de habilidades e das competências a partir das diferentes propostas de tecnologias digitais, a partir do uso de dispositivos tecnológicos como os próprios celulares dos alunos, computadores, tablets além do trabalho de revisão de alguns conceitos em que o aluno faz parte e é sujeito ativo na construção de conhecimentos.

Com isso, exemplifica-se alguns novos métodos utilizados para o ensino no período de pandemia, como: as plataformas on-line (Google Meet, uso de Youtube para transmissões ao vivo, disponibilização de vídeos gravados, WhatsApp,

Instagram e Google Sala de Aula), que auxiliam os professores e alunos diante do ensino remoto, híbrido, EaD, entre outros.

Ao se tratar de um recurso bastante utilizado pelos professores, alunos, pais, etc. das instituições de ensino diante do período de pandemia, pode-se apontar o WhatsApp. “[...] aplicativo de envio de mensagens instantâneas mais utilizados no mundo nos últimos tempos, surgiu no ano de 2009, em meio a um cenário de ascensão exponencial da telefonia móvel.” (MARTINS; GOUVEIA, 2018, p. 210).

Nota-se que, esse aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas, além de receber e enviar mensagens de texto, pode ser utilizado para envio e recebimento de vídeos, imagens, áudios, documentos e também, para a realização e recebimento de ligações de áudio e de videoconferência com a participação de até 8 pessoas ao mesmo tempo.

Ao se tratar do uso dessa plataforma, compreende-se que, pode ser utilizado como um facilitador de aprendizagem, assentando-se sobre Bacich e Moran (2018) principalmente durante o período de pandemia, a partir da criação de grupos específicos de cada disciplina com a presença dos profissionais da educação, com a presença e o estabelecimento de regras, para que sejam discutidos no lugar somente assuntos relacionados à disciplina.

Sabe-se que, nada se compara ao ambiente escolar, como observa-se nas obras de Cavalcanti (1998) e Castellar, (1999, 2010), pois nesse ambiente são possíveis estabelecer relações importantes entre o professor e aluno e entre os próprios alunos. Relações essas que facilitam no processo de ensino e aprendizagem.

4. O PAPEL DO PROFESSOR E DA ESCOLA

A partir de Castellar (1999) compreende-se que os conteúdos que devem ser escolhidos e abordados para essa nova fase de ensino, precisam ser articulados a partir do desenvolvimento de habilidades operatórias e de conceitos, objetivando que o aluno absorva mais conhecimentos.

Segundo Almeida e Pimenta (2014, p. 76) “a competência profissional não deve ser restrita a aplicações e saberes técnicos de recursos didáticos”. Com isso, entende-se que o professor possui um papel importante e fundamental no

processo de conhecimento, na utilização e na apresentação de novas metodologias de ensino aos alunos.

Para Bacich e Moran (2018) os alunos estão inseridos em um sistema de educação atual que necessita de habilidades e competências dos seus professores para serem preparados a partir do uso do ensino de forma didática e com a presença de metodologias atuais.

As instituições de ensino possuem uma fundamental importância para a formação de pessoas críticas e também, reflexivas, com papel ativo na sociedade e ocasionar mudanças a partir de lutas e resistência dentro da sociedade atual.

Sobre o ambiente público de ensino, Monteiro (2019) aponta que:

A escola, especialmente a escola pública, nesse cenário, se torna peça fundamental para a formação de cidadãos capazes de modificar estruturas alicerçadas em uma cultura política oligárquica, clientelista, patrimonialista e excludente, como a brasileira, para uma cultura política que leve à emancipação social e cultural. [...] Nesse sentido ampliar perspectivas, construir novos olhares sobre a escola e para a escola são ingredientes enriquecedores de experiências culturais, aprimorando os sentidos, estranhamentos, produzindo novas significações, de forma desnaturalizada, estranhando os acontecimentos e os fenômenos, mediando a relação com os processos culturais, por meio da curiosidade e do olhar sensível e, ao mesmo tempo, investigativo (MONTEIRO, 2019, pp. 164-167).

Tendo em vista esses fatos, existe sim, a necessidade de ampliação das perspectivas de educação, para que os alunos desenvolvam o seu papel na sociedade, seja através da interdisciplinaridade, das tecnologias e até mesmo do ensino lúdico para que exista trocas e construção de saberes. “Parece ser comum que a relação dos profissionais da Educação nas escolas públicas brasileiras com o bairro, o território do entorno da escola ocorre de forma muito distante.” (MONTEIRO, 2019, p. 168).

Por isso, é necessário o planejamento dos professores, para que, conheçam o público que envolve a escola. Correlacione assuntos diversos e extremamente agregadores aos discentes para que eles possam entrar em debate a partir da exposição de suas experiências de vida, do lugar em que moram, das pessoas em que conhecem e partilham momentos que podem ser correlacionados com temas de livros didáticos, filmes, músicas, etc.

Com isso, para Monteiro (2019, p. 169) é:

Importante considerar também o contexto de expansão das oportunidades educacionais no Brasil e a realidade de escolas públicas localizadas em ambientes considerados vulneráveis, que deveriam contar com processos de diferenciação escolar, visando a equidade em uma estrutura escolar igualitária, porém, de maneira geral, não é essa a situação, pois na história da Educação brasileira ainda não há indícios de existência de uma escola de qualidade para todos, de modo que podemos afirmar que houve de fato expansão de oportunidades educacionais, nas últimas décadas, mas ainda estamos longe de democratizar, de fato, o ensino e a aprendizagem (MONTEIRO, 2019, p. 169).

A evidenciação de problemas relacionados a realidade da educação, ficaram mais evidenciados a partir da Pandemia de Covid-19, pois demonstra que, a escola possui um papel fundamental na vida do aluno e por de trás dela, existe uma realidade desigual e divisória, onde muitos tem possibilidades de estudar virtualmente (de forma remota) e outros não possuem acesso a internet e até mesmo lhes faltam condições básicas como a alimentação, que por vez, poderia ser lhe propiciada somente na estrutura física da escola.

Portanto, os professores possuem grande influência na orientação de seus alunos, são agentes de formação de cidadãos, entre inúmeras outras funções.

No entanto, ele não está sozinho, pois verifica-se a importância de inúmeros outros profissionais como, fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais, enfermeiros, nutricionais, entre outros, que podem auxiliar as escolas e os alunos a terem uma maior perspectiva a partir dos cuidados que eles merecem.

“A escola é um espaço de encontro e de confronto de saberes produzidos e construídos ao longo da história pela humanidade.” (CAVALCANTI, 1998, p. 72).

Compreende-se o desafio enorme de desenvolvimento da proposta de ideias acerca dos procedimentos no ensino da Geografia. Os componentes do ensino são de grande relevância para mostrar a unidades constituem a linguagem fundamental de um processo didático. Isso, é através de objetivos que a Geografia pode planejar para os seus alunos.

Entende-se o referencial que a escola possui diante do cognitivo, afetivo, entre outros aspectos. Sem contar nos saberes construídos ao longo da história da humanidade, que são de fundamental importância para o entendimento das questões geográficas.

5. EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS COM O ENSINO REMOTO NA PANDEMIA DE COVID-19

Sabe-se que a reinvenção do ensino a partir da introdução das novas tecnologias é um desafio para educadores, especialistas etc. Visto que, percebeu-se que, as novas tecnologias influenciam na forma de ensinar e também na forma de aprender, ocasionando os desafios educacionais e todas as etapas de vida de um aluno e professor.

Um dos desafios é de que as tecnologias ao invés de deixarem os sistemas inclusivos, criam mais desigualdade. Desigualdades essas que foram observadas ao decorrer das atividades do Programa como: os recursos de internet, que não atendiam muitos alunos da Escola Estadual Olga Falcone, e também, a falta de aparelhos de celulares para a interação nas aulas e disciplina.

Por isso, é necessária essa discussão e reflexão. Visto que, Bacich e Moran (2018, p. 18) apontam que:

A formação de professores, inicial ou continuada, para explorar o potencial das tecnologias e mídias digitais no desenvolvimento de metodologias ativas em um contexto sócio-histórico parte da experiência educativa, ou seja, da experiência associada com a reflexão apoiada na teoria para extrair o significado da relação entre prática e teoria e criar referências que possam influenciar experiências posteriores (BACICH; MORAN, 2018, p. 18).

É de grande relevância que ainda na sua formação os profissionais da educação tenham estudos avançados acerca das metodologias ativas a partir das tecnologias digitais como os participantes do Programa Residência Pedagógica puderam experienciar entre os anos de 2020 e 2021. Isto, a partir da facilitação e da compreensão de técnicas que serão utilizadas futuramente não somente dentro da sala de aula com os alunos, a partir da experimentação das mídias, jogos, entre outros, mas também, na própria casa do aluno.

Dessa forma, as aulas objetivaram a instigação do interesse dos alunos por meio de assuntos que estavam relacionados com a sua realidade em meio a pandemia. E assim, ocorreu a interação de diferentes assuntos e conceitos da Geografia que são necessários para eles, de forma objetiva e lúdica.

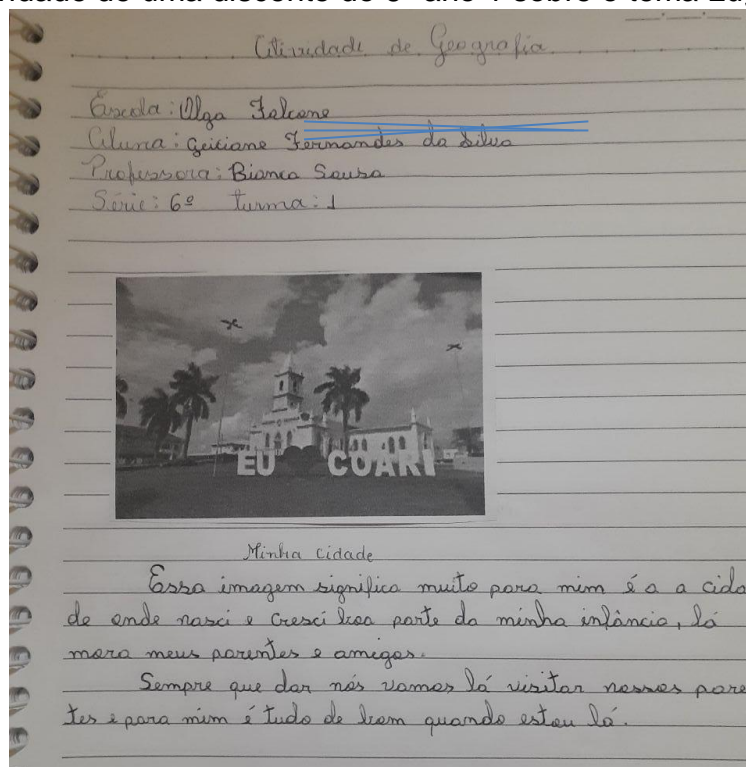
Exemplificando, uma das experiências foi a ministração da aula sobre o conceito de “Lugar Geográfico” para as turmas do 6º ano 1, 2, 3, 4 e 5, na qual, foi elaborada de forma lúdica, com um vídeo gravado no KineMaster, utilizando

elementos no programa do PowerPoint como: figuras, fluxogramas e música - Saudades da Minha Terra, na voz de Chitãozinho e Xororó.

As formas de postagens da aula foram possibilitadas a partir das ferramentas do YouTube, Google Classroom e no grupo do WhatsApp das turmas, objetivando o maior alcance e acesso dos alunos.

Destaca-se que essa aula acarretou na aplicação de uma atividade de com uso de fotografia e/ou imagem de um lugar representativo para os discentes do 6º ano. Além, da escrita de um pequeno parágrafo com a descrição do porquê da representatividade. Essa atividade teve um prazo de entrega de duas semanas e foi enviada através do Telegram, WhatsApp e Google Classroom (figura 01):

Figura 1: Atividade de uma discente do 6º ano 1 sobre o tema Lugar Geográfico



Fonte: SILVA, G. F. 2021.

No entanto, percebeu-se que muitos alunos não haviam encaminhado a atividade durante as duas semanas, começou a procura por esses alunos, e assim, o prazo foi estendido até o final do semestre escolar. Visto que, a SEDUC – AM, utilizou um modelo de ensino diferente, com a retirada dos bimestres e a inserção do semestre dentro da atual situação do estado. O que facilitou a entrega das atividades em atraso e o lançamento de notas dos alunos sem que fossem prejudicados mais ainda.

Apresenta-se ainda, a experiência da ministração de uma aula sobre “Orientação no Espaço Geográfico”. Ela foi dividida em dois dias e passada especialmente para as turmas do 6º ano 2 e 3, na qual, também, foi elaborada de forma lúdica, com a gravação de um vídeo no aplicativo do KineMaster, utilizando elementos de fácil compreensão no programa PowerPoint como: figuras e fluxogramas simples. Essa aula também foi postada no YouTube, no Google Classroom e nos grupos do WhatsApp, objetivando o maior alcance de alunos possíveis.

A atividade relacionada a essa aula partiu da elaboração de um mapa mental para melhor fixar os conceitos abordados sobre a importância dos pontos de orientação e referência. Essa atividade foi realizada e entregue com sucesso, em menos de uma semana. Pois até o presente momento, a participação dos alunos era maior (figura 02):

Figura 02: Atividade de Mapa Mental de um discente do 6º ano 2.



Fonte: SANTOS, D. C, 2021.

Dessa forma, foi possível perceber que os alunos compreenderam os conceitos relacionados ao “lugar geográfico” e a “orientação no espaço geográfico”, através da apresentação das figuras, texto e da produção de um mapa mental.

A partir da observação e da vivência dentro do cenário atual da educação no mundo, nota-se que as Tecnologias Digitais são importantes e devem ser trabalhadas com os alunos dentro e fora da sala de aula. Com o objetivo do desenvolvimento de habilidades essenciais aos educandos, as tecnologias digitais permitiram que os alunos não ficassem sem estudar, através do projeto do governo “Aula em casa”, os alunos que não possuíam aparelhos celulares e acesso a internet, puderam estudar diariamente em canais aberto de televisão e rádio.

Visto isso, as tecnologias inovadoras da educação possibilitam aos alunos e professores a construção de conhecimentos e também, o desenvolvimento de habilidades e das competências a partir das diferentes propostas de tecnologias digitais, a partir do uso de dispositivos tecnológicos como os próprios celulares dos alunos, computadores, tablets, e também, a partir da TV.

As ferramentas mais utilizadas ao decorrer do Programa Residência Pedagógica foram: KineMaster, Google Meet, Youtube, disponibilização de vídeos gravados, WhatsApp, Telegram e Google Classroom – Google Sala de Aula, que auxiliaram os professores residentes e os alunos diante do ensino remoto.

Ao se tratar do uso da plataforma do WhatsApp compreende-se que ela foi como facilitadora de aprendizagem, principalmente durante o período de pandemia, a partir da criação de grupos específicos de cada disciplina com a presença dos profissionais da educação, com o estabelecimento de regras, para que sejam discutidos no lugar somente assuntos relacionados à disciplina. Além, da realização de trocas de conhecimento.

Os alunos, pais e/ou responsáveis, além de professores e coordenação pedagógica da Escola Olga Falcone, tiveram participação na plataforma através de grupos para avisos (figura 03), retirada de dúvidas, entrega de trabalhos durante o período de instabilidade do programa Google Classroom, entre outras funcionalidades.

Figura 03: Grupo de WhatsApp da turma do 6º ano 2 da Escola Estadual Olga Falcone



Fonte: SOUZA, Bianca Silva de, 2021.

Entretanto, sabe-se que, nada se compara ao ambiente escolar, pois nele, são possíveis estabelecer relações sólidas que são importantes entre o professor e aluno e entre os próprios alunos. Relações essas que facilitam no processo de ensino e aprendizagem.

As mesmas atividades e aulas que eram publicadas no Google Classroom e YouTube, eram postadas em grupos do WhatsApp das turmas do 6º ano. Nota-se que, a utilização da plataforma do WhatsApp, foi a mais utilizada no período de atividades do Programa Residência Pedagógica. Com postagens de aulas e atividades que se basearam na realidade do aluno, o que facilita no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, destaca-se, que devem ocorrer muitas discussões e reflexões acerca da acessibilidade de todos os alunos das escolas públicas, pois sabe-se da existência das desigualdades sociais no mundo. Que devem ser enfrentadas a partir do investimento e do funcionamento de políticas públicas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos fatos apresentados neste relato de experiência, observa-se as mudanças significativas que ocorreram, ocorrem e que ainda ocorrerão dentro do contexto de ensino do Brasil e do Mundo. À vista disso, as adaptações das escolas públicas e privadas para lidar com a nova realidade, foram muitas.

Os professores diante das novas tecnologias possuem um desafio e o papel de adequar-se as modificações tecnológicas que adentram as instituições de ensino e que podem ser bastante utilizadas no cotidiano dos alunos. E a pandemia veio para mostra que, o mundo e a educação serão a cada dia mais tecnológicos, e também, desiguais.

Observa-se as múltiplas possibilidades e potencialidades da utilização da plataforma de WhatsApp para o ensino. No entanto, um dos maiores desafios e problemas da tecnologia dentro do ambiente escolar e fora, é a capacidade de internet e até mesmo a inexistência da mesma. Além, da falta de equipamentos essenciais para se fazer uso das tecnologias como: tablets, computadores, celulares, etc.

A evidenciação de problemas relacionados a realidade da educação, ficaram mais evidenciados a partir da Pandemia de Covid-19, pois demonstra que, a escola possui um papel fundamental na vida do aluno e por de trás dela, existe uma realidade desigual e divisória, onde muitos tem possibilidades de estudar virtualmente (de forma remota) e outros não.

Ao se tratar dos temas abordados com os alunos do 6º ano da instituição de ensino, entende-se que, proporcionar um ensino mais lúdico, com a inserção do aluno na sua realidade, com a redescoberta de conceitos geográficos de extrema relevância é fundamental para a questão do ensino e aprendizagem, pois levar em consideração a experiência, o cotidiano do aluno é totalmente facilitador para que ele aprenda de forma mais desconfigurada do mecânico, do monótono, que somente objetiva a explanação, se a participação do aluno.

Visto que, o aluno é instigado a partir de temas que ele conhece e que ele pode discutir com as demais pessoas. Compartilhar experiências, informações, fotografias, análises, etc. do seu cotidiano, que correlacionadas com os conceitos contribuem significativamente para o seu aprendizado.

Portanto, sobre a análise do Programa Residência Pedagógica, destaca-se que, é uma experiência única da vida de um futuro profissional de educação. Através prática das atividades de regências, atividades extra salas de aula: como cursos, conferências, webnários e demais formas de aperfeiçoamento profissional do residente, foi possibilitada uma gama de conhecimentos e sensações pessoais e profissionais. Além, da associação dos conteúdos ligados ao curso de

Licenciatura em Geografia na Universidade do Estado do Amazonas com a prática realizada na Escola Estadual Olga Falcone.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Isabel de. PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). *Estágios Supervisionados na Formação Docente: Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: Cortez Editora, 2014.
- BACICH, Lilian. MORAN, José (Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. ISBN 978-85-8429-116-8
- BUSARELLO, Raul Inácio. BIEGING, Patrícia. ULBRICHT, Vania Ribas. *Aprendizagem para tecnologias e práticas em Inovação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2015.
- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella (Org.). A formação de professores e o ensino de geografia. *Revista Terra Livre: As transformações no mundo da Educação*, v. 14, p. 51-58, 1999. Disponível em: <https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/374>. Acesso em: 15 abr. 2021.
- CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. *Educação Geográfica: teorias e práticas docentes. A teoria de Ausubel na aprendizagem do conhecimento de espaço*. 2º ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papyrus, 1998.
- GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS. Projeto Político-Pedagógico. Escola Estadual Olga Falcone. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. Manaus, 2017.
- MARTINS, Ernane Rosa. GOUVEIA, Luís Manuel Borges. *O Uso do WhatsApp no Ensino*. JUSTUS, Michéle Barreto (Org.). Ensino, pesquisa e realizações. Ponta Grossa: Atena, 2018.
- MONTEIRO, Silas Borges. *Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Didática, saberes docentes e formação*. Cuiabá: Editora Sustentável, 2019.

ENSINANDO A GLOBALIZAÇÃO COM O AUXÍLIO DOS MEMES

Matheus Dantas Gregório Lanza
Graduando em História – UNESP
(PIBID - Subnúcleo História - FCLAssis/Unesp)
matheus.lanza@unesp.br

Vitória Beatriz Inácio Matioli
Graduanda em História – UNESP
(PIBID - Subnúcleo História - FCLAssis/Unesp)
v.matioli@unesp.br

Andrea Lúcia Dorini Oliveira Carvalho Rossi
Doutora em História- UNESP (orientadora)
(PIBID – Coordenadora- História - FCLAssis/Unesp)
andrea.dorini@unesp.br

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- campus Assis

1. INTRODUÇÃO

Com o cenário da pandemia do Coronavírus em 2020, a vida em seus mais amplos aspectos mudara completamente, entre aprender as medidas sanitárias corretas e conseqüentemente, se isolar para que o contágio deste vírus diminuísse, surge ainda mais a ideia de vida virtual em redes sociais. Segundo o Jornal Contábil 2020, uma pesquisa de Kantar mostrou que com a chegada da pandemia, as redes sociais obtiveram um aumento em 40 % em relação a anos anteriores.

Mediante a essa situação emergencial, a comunidade internauta passou a desenvolver durante a pandemia suas relações com mais afinco. Antes da pandemia, uma pesquisa da Globosat em parceria com a Consumoteca em 2019, procurou mapear de qual forma era utilizada esse tempo online nessas plataformas com o foco no cenário brasileiro, o que se notou era que 85% dos mil entrevistados indicavam curtir nas redes sociais o meme. A relevância deste durante todo o período de pandemia é notória também, foi inclusive durante a pandemia que o meme ganhou uma característica pacificadora, na qual ajudou a levar informação sobre a doença de forma mais familiar aos internautas. Sua facilidade de propagação e desenvolvimento nas mais diversas plataformas contribuiu ativamente para seu sucesso.

O meme apesar de ter uma complexa noção sobre a sua etimologia, acredita-se que se deriva da ideia de Platão da palavra em latim "mimeses", ou seja,

imitação, dessa forma o meme seria uma imitação, ou reprodução de uma determinada ideia ou arte. Entretanto foi apenas com Richard Dawkins que esse termo foi devidamente criado e utilizado. Richard Dawkins foi um doutor em Biologia, cujo o enfoque de sua pesquisa baseou-se na replicação da genética, adepto da ideia da seleção natural, procurou em seus livros exemplificar de que forma a vida humana derivaria desse contexto. Dawkins no livro *O Gene Egoísta*, define o meme da seguinte forma:

O novo caldo é o caldo da cultura humana. Precisamos de um nome para o novo replicador, um substantivo que transmita a idéia de uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação. "Mimeme" provém de uma raiz grega adequada, mas quero um monossílabo que soe um pouco como "gene". Espero que meus amigos helenistas me perdoem se eu abreviar mimeme para meme. Se servir como consolo, pode-se, alternativamente, pensar que a palavra está relacionada a "memória", ou à palavra francesa *même*. Exemplos de memes são melodias, idéias, "slogans", modas do vestuário, maneiras de fazer potes ou de construir arcos. Da mesma forma como os genes se propagam no "fundo" pulando de corpo para corpo através dos espermatozoides ou dos óvulos, da mesma maneira os memes propagam-se no "fundo" de memes pulando de cérebro para cérebro por meio de um processo que pode ser chamado, no sentido amplo, de imitação (DAWKINS, 1976,pg.112).

Em uma associação com a genética humana Dawkins define o meme, primordialmente em seu sentido de replicação, sendo portanto esta, a principal característica do meme. Atualmente essa ideia do meme, estaria ligada essencialmente aquilo que é "viral" virtualmente, por exemplo, no começo de 2020, um dos memes mais conhecidos era o "*Dorime Ameno*" consistia na imagem de dois ratinhos fantasiados de papas católicos, na qual a música inteiramente em latim com uma melodia sagrada da banda Era de 1996 com o mesmo nome fazia parte das imagens engraçadas de personagens rezando, apesar do meme ter surgido em dezembro de 2019 foi só em 2020 que ele se tornou um sucesso absurdo, segundo Pinheiro (2020), o sucesso do meme deu-se, segundo o jornalista Pedro Henrique Pinheiro, após a live de youtuber chamado Noxious, cujo a música que passava no fundo da live era simplesmente "*Dorime Ameno*", após o público do jogador de *hearthstone*, gostou tanto da música que começou a replicá-la em outros formatos, sendo o rato com as vestimentas sacerdotais mais famosa versão, mas tendo versões de um cachorro e até do Patrick Estrela do seriado animado Bob Esponja, confira as figuras 1 e 2 :

Figura 1: Dorime Ameno



Fonte: Tenho mais discos que amigos, 2020

Figura 2: Replicação do meme versão Patrick Estrela



Fonte: Kary SG, 2019

Diante do exposto, fora apresentado para os alunos pertencentes ao Programa de Iniciação à docência (PIBID) do departamento de História da unidade da Unesp de Assis no ano de 2020, uma problemática que seria produzir um trabalho em conjunto às escolas estaduais de Assis, um projeto educacional em que os pibidianos via *meet*, desenvolveram aulas em torno de pesquisas históricas, na qual aquelas precisariam ser necessariamente envolvidas em tecnologias digitais. Sobre essa realidade, surgiu a oportunidade para os presentes autores desse artigo, de trabalhar com o contexto da globalização atrelada a ideia dos memes, cujo o nome do projeto intitulamos como " Entendendo a Globalização através dos memes".

Primeiramente, a ideia de envolver os memes nesse recorte veio ao analisarmos o nosso público alvo, um oitavo ano, o público entre a faixa etária ideal

para poder entender do que se trata os memes e de que forma construiriam esse projeto. Ademais, um de nossos principais objetivos na construção desse projeto era desenvolver junto aos alunos um conhecimento aproximado do seu cotidiano, que durante a pandemia tem sido integralmente as redes sociais e conseqüentemente os memes presentes nessas.

2. ESTADO DA ARTE

Para isso, desenvolvemos um levantamento de dados baseados em pesquisas próximas a nossa, que contribuiriam positivamente para nos direcionar em um sentido didático-pedagógico para a consolidação dessa ferramenta em sala de aula. Portanto, entramos em contato com a pesquisadora Denise Cavalcanti, em seu artigo “Utilizando o meme como recurso pedagógico nas aulas de História” publicado no congresso Internacional da Educação e Tecnologia de 2018, que basicamente expunha, que após os usos e criação de seus próprios memes sobre os contextos das aulas, os alunos demonstraram mais interesse pela matéria, além de conseguir transformar suas aulas em um ambiente acolhedor as realidades de seus alunos.

3. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Após a concepção do projeto e os primeiros passos de organização mental do mesmo, partimos em direção a solidificação e adequação da ideia, levando em consideração as exigências da BNCC e a faixa etária e fase do processo formativo dos nossos futuros alunos. Para isso, foi necessário a produção de um plano de ensino, o qual nesse, explicitaríamos nossa ideia, metodologia, material base, objetivos e em especial, nosso planejamento dos roteiros para os encontros que teríamos com os alunos e de que maneira desenvolveríamos a nossa temática. Com base nisso, planejamos nossos encontros em uma logística que fluiria em um primeiro momento na necessidade de contextualizar os alunos sobre todos os aspectos da globalização, para que firmados na noção de um mundo cada vez mais globalizado e das constantes revoluções tecnológicas, em um segundo momento, trabalhássemos com eles as problemáticas da vivência- cada vez mais intensa- na web e em específico, sobre o debate que circunda o humor na internet,

destacando a linha tênue entre a liberdade de expressão e o discurso de ódio, afim de estimular neles uma consciência crítica sobre o uso consciente do espaço e da voz na internet, mas acima de tudo de uma vivência humana respeitosa com as diferenças e particularidades. Por fim, baseados na noção da importância do debate e da expressão dos alunos, propúnhamos um momento de conversa e interação para que os mesmos pudessem compartilhar o que aprenderam, suas opiniões sobre o tema, mas acima de tudo, suas experiências pessoais, no que diz respeito a participação ativa nessa vivência em rede na WEB. Baseado nessa estrutura dividimos nossa atuação em 4 encontros da seguinte, os quais contemplaria o planejamento geral da seguinte forma:

- **Encontro 1:** Apresentação do tema geral e subtema, apresentando uma revisão histórica sobre o contexto da globalização;
- **Encontro 2:** Aula explicativa sobre memes: Debate sobre o limite do humor dos memes; Debate sobre liberdade de expressão
- **Encontro 3:** Vivências particulares dos discentes sobre a relação com a internet e o humor através dos memes.
- **Encontro 4:** Apresentação dos projetos produzidos como forma de avaliação. Debate e reflexão sobre os mesmos.

Vale a ressalva de que devido aos contratempos envolvendo a situação vigente delicada das aulas online e a ainda mais reduzida duração das aulas, tivemos que adaptar nossos encontros e por fim, acabamos fundindo os encontros 3 e 4 em um só, compactando a abordagem e conteúdo dos dois.

Em sua completude total, nosso plano de aula, construído e pensado para contemplar as aulas subordinadas a nós, desenvolveu-se segundo as imagens 3, 4 e 5.

Figura 3: Parte 1 do plano de aula

<p>I. Plano de Aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Número de aula: 4 aulas planejadas; • Encontro 1: Apresentação do tema geral e subtema, apresentando uma revisão histórica sobre o contexto da globalização; • Encontro 2: Aula explicativa sobre memes: Debate sobre o limite do humor dos memes; Debate sobre liberdade de expressão • Encontro 3: Vivências particulares dos discentes sobre a relação com a internet e o humor através dos memes. • Encontro 4: Apresentação dos projetos produzidos como forma de avaliação. Debate e reflexão sobre os mesmos.
<p>II. Dados de Identificação: Escola: E.E. Dona Carolina Francini Burali- P.E.I Professor (a): Fernanda Fazano Professor (a) estagiário (a): Matheus Dantas Gregório Lanza; Vitória Beatriz Inácio Matioli Disciplina: História\Geografia Série: 8º ano Turma: A e B Período: Vespertino</p>
<p>III. Tema geral: Tecnologias da informação <i>Recorte: Entendendo a globalização através dos memes</i></p>
<p>IV. Objetivos: Constituir um debate sobre os limites do humor dos memes Objetivo geral: Compreensão do estudo da globalização através da produção de memes para que os alunos estabeleçam o conhecimento do que eles podem abordar nas produções futuras dos memes, a fim de produzir um conteúdo saudável que fuja de preconceitos e estereótipos. Objetivos específicos: Estabelecer junto aos alunos pensamentos críticos sobre o tema.</p>
<p>V. Conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisão Histórica sobre o mundo globalizado • Debate sobre o que os discentes consideram o limite do humor e de como o meme pode propagar preconceitos, através da análise do tema GLOBALIZAÇÃO • Explicação do que é a liberdade de expressão. • Vivências particulares dos discentes sobre a relação com a internet e o humor. • Utilização consciente dos meios de tecnologia.

Fonte: Elaborado pelos autores

Figura 4: Parte 2 do plano de aula

<p>VI. Desenvolvimento do tema:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O projeto será desenvolvido através de aulas semanais, por meio do aplicativo Google Meet; • Apresentação do plano de fundo histórico e geográfico sobre Globalização, utilizando o recurso dos memes como proposta de análise. • Aula explicativa sobre a criação dos memes e solicitação das produções dos memes dos alunos. • Apresentação dos memes dos discentes e debate final acerca do projeto.
<p>VII. Recursos didáticos/Estratégias: Documentário, uso de imagem (meme), prezi(slides).</p>
<p>VIII. Avaliação: Desenvolvimento do meme e explicação da produção.</p> <p>- Critérios adotados para correção das atividades.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A forma como eles abordou essas questões • O desenvolvimento do debate • Produção e apresentação do meme

Fonte: Elaborado pelos autores

Figura 5: Parte 3 do plano de aula

XIX. Bibliografia:
BARROS, Nathalia. Indústria Cultural e Memes: o papel dos meios de comunicação de massa. In X SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, X -, 2018, Santana do Livramento Anais. Santana do Livramento: SIEPE, 2018. p. 1 –5.
CAVALCANTI, Denise. Utilizando o meme como recurso pedagógico nas aulas de História.. In Congresso Internacional de Educação e Tecnologia, III 2018, Virtual Anais. Virtual: CIET ENped, 2018. p. 1 –8.
LAMARÃO, Luisa. O uso de Memes nas aulas de História. Periferia, Revista, v. 11, n. 1, p. 179-192, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/36442>. Acesso em: 31/10/2020.
LIRA, Laíse. O limite sai pelas portas do fundo: uma discussão sobre humor. In XXI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste, XXI, 2019, São Luiz. Anais. São Luiz: Intercom, 2019. p. 1 –15.
OUTROS O Riso do. Direção de Pedro Arantis. Rio de Janeiro: TV Câmera, 2012. 1 DVD (52 min.).
SOUZA, Ivson. ARAGÃO, Rodrigo Martins. Uma análise do uso de memes no jornalismo do Estado. In XVIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste, XVIII, 2016, Cururu. Anais. Cururu: Intercom, 2016. p. 1 –15.

Fonte: Elaborado pelos autores

Vale também nesse espaço, em uma espécie de complemento, a discussão mais aprofundada acerca dos conteúdos aplicados em cada encontro e como eles foram desenvolvidos utilizando os memes como metodologia de ensino.

Encontro 1: Nesse primeiro encontro, realizado no dia 16 de novembro de 2020 foi preparada uma aula voltada para a contextualização da globalização enquanto fenômeno global, destacando sua conceituação, seus antecedentes históricos, suas características e causas (Empresas multinacionais, Blocos econômicos, Massificação da cultura e do consumo) e por fim o debate acerca da indagação sobre se a globalização é realmente um fenômeno global e se o mesmo consegue abranger e incluir todas as classes sociais da mesma maneira.

No que diz respeito ao material metodológico utilizado, foi feito pelos alunos PIBID em questão e outros retirados da internet, uma série de memes que ajudassem os estudantes a relacionar de maneira interativa o conteúdo com algumas figuras e cenas cômicas e do cotidiano dos jovens alunos em questão.

Figura 6: Meme Chapolin Colorado



Fonte: Wattpad

Figura 7: Meme Revoluções Industriais

<ul style="list-style-type: none"> -Utilização da energia a vapor -Criação do telégrafo para comunicação, Navios e locomotivas a vapor para transporte. -Criação das primeiras máquinas a vapor, trabalho mecânico e a mecanização da agricultura começa a ganhar força -Aceleração do ritmo de vida e diversificação do trabalho 		<p>1ª Revolução Industrial (1760-1820)</p>
<ul style="list-style-type: none"> -O petróleo começa a competir com o carvão -A eletricidade se torna indispensável na iluminação das cidades e no funcionamento de motores elétricos. -Surgimento do automóvel, telefone, rádio, avião e televisão. -As máquinas cada vez mais substituem o homem no trabalho. -Maior desenvolvimento do capitalismo e de um mercado global. Maior oferta de produtos e serviços. 		<p>2ª Revolução Industrial (1850-1945)</p>
<ul style="list-style-type: none"> -Grande sistema de produção em massa (Tupofismo e fordismo), Demanda de mão de obra qualificada para trabalhar junto as máquinas nas indústrias -Tecnologia se aprimora, Surgimento da robótica, computadores, Internet, vários produtos eletrônicos, televisão e linha telefônica por satélites. -Máquinas que fazem desde trabalhos pesados até cálculos complexos e trabalhos burocráticos. -Homem cada vez mais é substituído por máquinas e alguns postos de trabalho deixam de existir. 		<p>3ª Revolução Industrial (1950- ?)</p>

Fonte: Elaborado pelos autores

Figura 8: Meme Padronização Cultural



Fonte: Elaborado pelos autores

Encontro 2: Nesse segundo encontro, realizado no dia 23 de novembro de 2020, trabalhamos com os alunos as discussões que permeiam a vivência WEB, cada vez mais intensa e constante na vida de uma parte dos jovens brasileiros. Baseado na certeza de que os alunos já possuíam uma base teórica sobre a relação do advento e intensificação dos processos de globalização e das constantes revoluções tecnológicas e computadorizarão do dia a dia, começamos a trabalhar com eles sobre a vivência WEB, a liberdade de expressão, censura e o discurso de ódio. Cientes de suas posições individuais dentro de um contexto “global” os alunos puderam refletir e debater sobre quais são os limites entre o discurso de ódio e a noção de que ter um pensamento crítico acerca dessa dinâmica é importante nos dias atuais, para que o crescimento da vivência em WEB não seja feito de maneira alheia às preocupações sociais no que diz respeito ao respeito às liberdades individuais, as diferenças sociais, raciais, de sexualidade, de aparência e etc.

Figura 9: Meme sobre limite do humor



Fonte: Elaborado pelos autores

Encontro 3: Nesse último encontro, realizado no dia 30 de novembro de 2020 os alunos apresentaram suas próprias produções de memes, referentes ao tema globalização ou algum subtema que o incorpora. Essas produções foram requisitadas nos encontros passados, nos quais, foram feitas explicações sobre o processo de produção e para além disso, também foi disponibilizado e indicado aplicativos e referências para tal atividade. Nossa intenção com essa “forma avaliativa” era fazer com que os alunos pudessem ter um espaço de criatividade e inventividade para colocarem em prática e consolidarem os conteúdos que eles havia aprendido e discutido ao longo dos encontros, juntamente a isso, queríamos

que eles pudessem ter um sentimento de pertença em relação a essa nova metodologia de ensino, para que eles pudessem se familiarizar e produzir cada vez mais um ambiente escolar descontraído, interessante, mas que ao mesmo tempo seja educativo e pedagógico e que esteja de acordo com os parâmetros escolares.

Ademais, esse encontro teve como finalidade o debate sobre as vivências pessoais compartilhadas pelos alunos a respeito de suas interações com o mundo da internet e como eles se sentiam e se posicionavam em relação aos debates do último encontro.

Para esta aula não foram utilizados slides ou recursos do tipo, nós restringimos a conversa, interação e apresentação dos trabalhos por parte dos alunos.

4. RESULTADOS

Como já citado anteriormente, a forma avaliativa de todo o processo, propusemos aos alunos que desenvolvessem seu próprio meme, desde que, ele tivesse relação com a temática da Globalização e os assuntos tratados em aula. Permitimos também que usassem qualquer ferramenta de edição, inclusive ensinando a utilizar os seguintes aplicativos, primeiramente o *PicsArts*, como recurso para edição visual, prático e nativo, o que facilitou a construção do meme pois permite a edição *mobile*, além deste aplicativo, mostramos um pouco do *Canva* que além de permitir a edição de imagens *mobile* permite também no computador e sugere milhares de *templates* e ferramentas adicionais para que aflorassem suas criatividade. Ademais, sugerimos o uso do *Photoshop* como ferramenta, entretanto, esse acreditamos ser mais possível ajudar aqueles alunos que já tivessem contato com a edição, pois sua usabilidade é um pouco mais específica e complexa. Por fim, indicamos o aplicativo *Pic Collage* para quem desejava uma edição simples e rápida sem muitos recursos adicionais.

Também permitimos que a entrega fosse feita em grupos de Whatsapp e que o trabalho fosse composto por até 3 pessoas, deixando até 2 semanas para que entregassem. Como resultado geral tivemos uma boa adesão às atividades, e uma ótima compreensão do trabalho proposto, ao mostrar os seus trabalhos em reunião com seus outros colegas de sala, muitos deles, se sentiram à vontade para debater em cima do meme desenvolvido, o que acabou gerando um debate

interessante sobre os memes desenvolvidos e a relação com a temática da Globalização. Os trabalhos dos alunos, em sua maioria, buscaram analisar a questão da massificação da cultura e do consumo como consequência da Globalização, e fizeram isso de forma divertida. Confira alguns dos trabalhos nas figuras 3 e 4.

Figura 10: Meme sobre a Globalização eu entrando para a globalização com uma conta do instagram :



Fonte: alunos do 8º ano do Carolina Burali

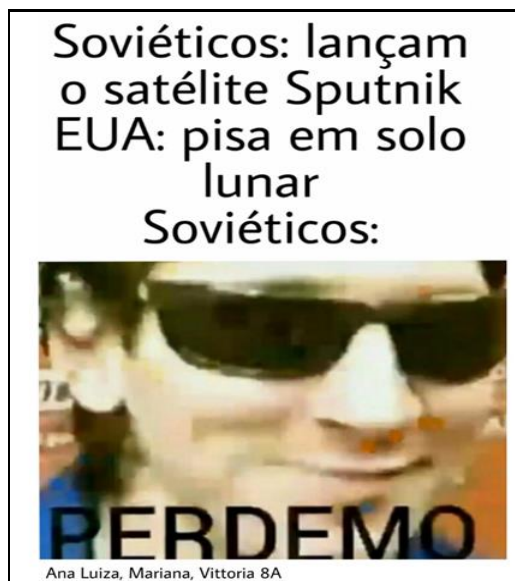
Figura 11: Meme sobre características culturais e a Globalização

	o cara de sp que fala bah
	o cara de sp que fala bah e piá
	o cara de sp que fala bah, piá e come McDonalds
	o cara de sp que fala bah, piá, come McDonalds e assiste anime

Gabriel Coelho 8ºA

Fonte: alunos do 8º ano do Carolina Burali

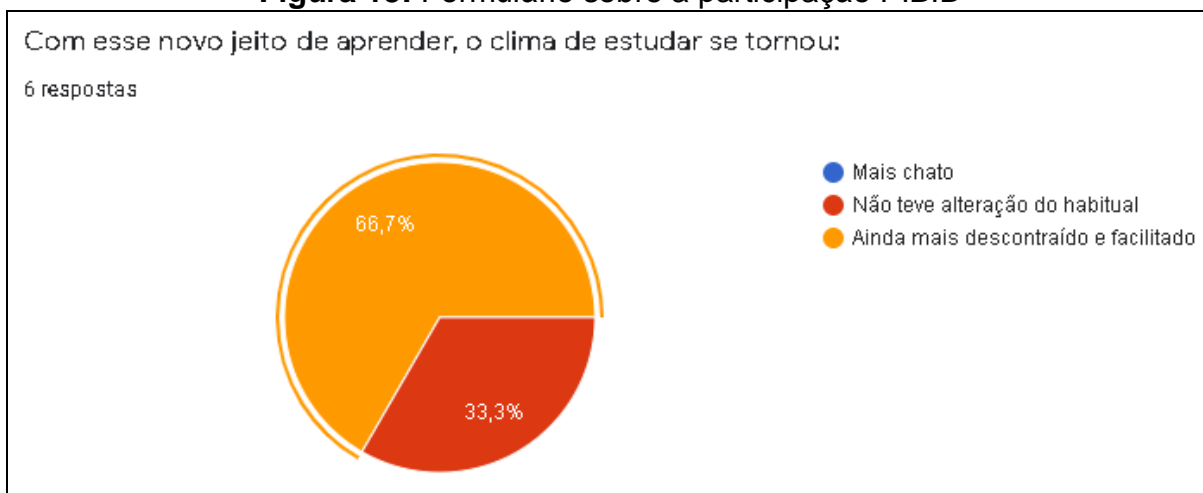
Figura 12: Meme sobre características que contribuíram para o processo de globalização



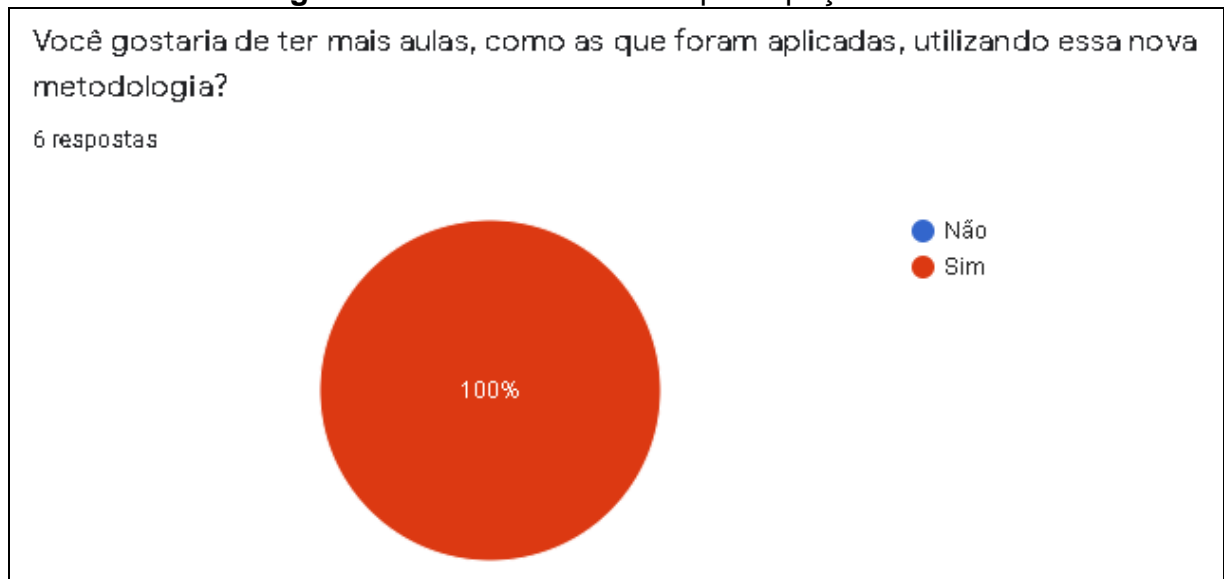
Fonte: alunos do 8º ano do Carolina Burali

Como um segundo bloco dos resultados colhidos, foi enviado aos alunos um formulário com algumas perguntas em relação à opinião deles e como foi essa nova experiência com essa metodologia até então não conhecida e muito inovadora. O documento (formulário *google*) que foi encaminhado aos alunos foi preenchido de maneira anônima, livre e não obrigatória pelos alunos.

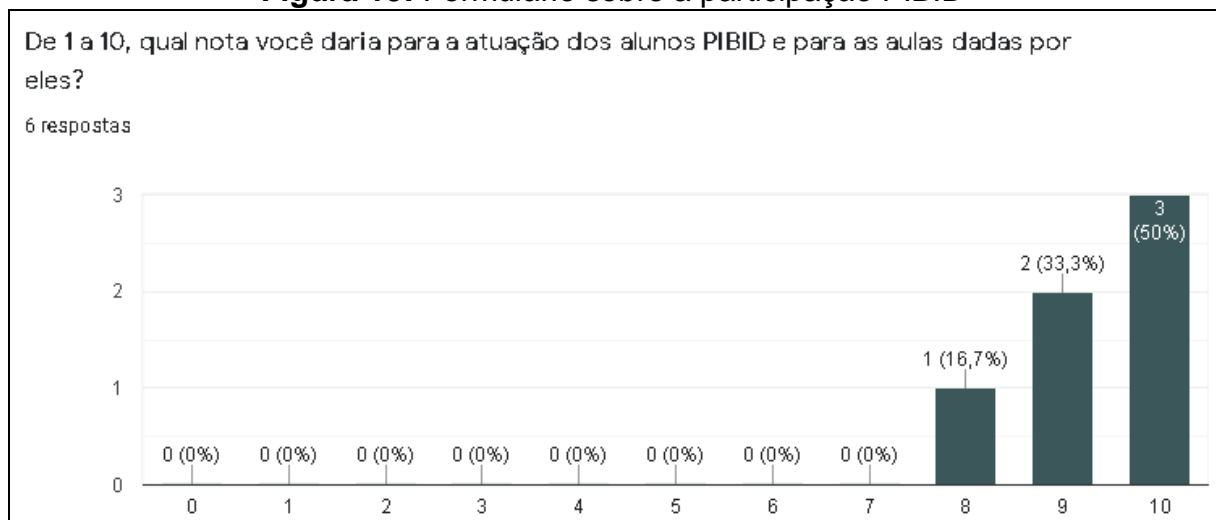
Figura 13: Formulário sobre a participação PIBID



Fonte: Elaborado pelos autores

Figura 14: Formulário sobre a participação PIBID

Fonte: Elaborado pelos autores

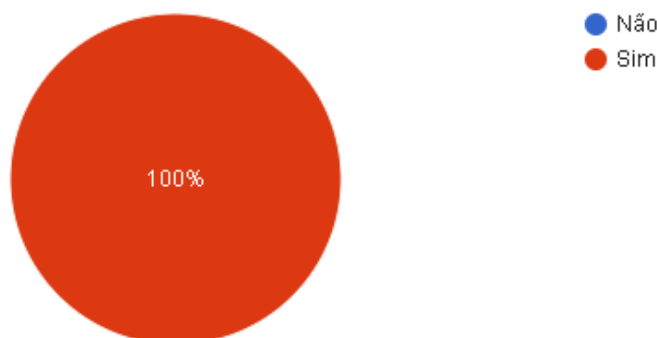
Figura 15: Formulário sobre a participação PIBID

Fonte: Elaborado pelos autores

Figura 16: Formulário sobre a participação PIBID

Com base na sua experiência em sala de aula, você considera que utilização dos memes, associados aos conteúdos escolares, pode dar um clima mais descontraído as aulas, ajudar alunos a aprenderem melhor e incentiva-los a participar mais das aulas?

6 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores

Abrindo um adendo em relação ao questionário, vale ressaltar o contexto complicado e nebuloso em que a pandemia do Coronavírus coloca as relações entre professores e alunos, dificultando a comunicação e impossibilitando muitas vezes algumas atividades. Portanto, com esse projeto não seria diferente, tivemos poucas respostas em nosso questionário e muitas vezes um número mediano de alunos acompanhando as aulas, tal realidade não pode ser interpretada como fracasso dos professores e de suas metodologias de ensino ou até mesmo descaso dos alunos com suas atividades escolares, muito pelo contrário, devemos entender que esse contexto de distanciamento e aulas online está tornando a vida dos docentes e discentes muito difíceis, atividades feitas com muita facilidade antigamente, hoje geram muitas problemáticas e dificuldades. Com base nisso, fica a reflexão de que em tempos como esses, cabe a extrema necessidade de compreensão e empatia com as milhares de vivências particulares e todos os seus desafios e entraves e por isso que, projetos que repensam a atividade escolar e tentam a transformar o ambiente da sala de aula em um espaço mais descontraído, criativo e interessante para que o aluno, em tempos tão difíceis, possa reacender a chama e o interesse pela educação e possa ter um espaço melhor para estudar são tão importantes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, voltamos a ressaltar a grave e nebulosa situação em que a pandemia colocou o ambiente escolar e as relações entre docentes e discentes ou até mesmo dos próprios alunos com seu processo formativo. Baseando nisso, todos os esforços para tornar as salas de aulas ainda mais interativas e atraentes são muito mais que válidos. Ademais, fica aqui registrada a imensa satisfação de ter realizado um projeto que, aos primeiros olhares, mesmo com tão pouco tempo de experimentação, já colheu frutos ótimos, trilhando um caminho que visa contribuir para a construção de um espaço escolar e pedagógico que produza cada vez mais experiências agradáveis aos alunos, para que de maneira muita mais leve e eficiente, eles possam desenvolver seus próprios processos formativos.

Olhando para trás e para nosso projeto em "estágio final", podemos compreender a importância fundamental que programas de iniciação à docência (PIBID) tem, pois possibilitam que alunos de graduação, que serão futuros professores, tenham um contato direto com a realidade, por mais que parcial, da dinâmica de convivência e trabalho dentro das salas de aula. Toda essa experiência vivida carrega consigo um poder transformador gigantesco para os olhos daqueles que serão um dia docentes, pois faz com que tenhamos a oportunidade de compreender os processos de construção de metodologias de ensino, de organização dos conteúdos, de adequação das materiais bases, mas acima de tudo, sobre as relações com os alunos e qual é o verdadeiro papel de um professor.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Denise. Utilizando o meme como recurso pedagógico nas aulas de História. In Congresso Internacional de Educação e Tecnologia, III 2018, Virtual Anais. Virtual: CIET ENped, 2018. p. 1 –8.

DAWKINS, RICHARD. O Gene Egoísta. Trad. Geraldo Florsheim, Belo Horizonte: Editora Itatiaia; São Paulo: Universidade da Universidade de São Paulo, 1978.

DAU, Gabriel. Redes Sociais crescem 40% durante a pandemia, possibilitando que empresas se mantivessem no mercado. Rede Jornal Contábil, cidade de publicação, 17, de agosto de 2020. Disponível <<https://www.jornalcontabil.com.br/redes-sociais-crescem-40-durante-a-pandemia/>> Acesso em: 10, maio.

Globosat apresenta análise sobre a utilização de memes em parceria com a Consumoteca. Promark, 29 de maio de 2019. Seção (Mídia). Disponível em:

<<https://propmark.com.br/midia/globosat-apresenta-analise-sobre-a-utilizacao-de-memes-em-parceria-com-a-consumoteca/>>. Acesso em: 05 de maio de 2021.

PINHEIRO, Pedro Henrique. “Ameno”: como uma canção de 1996 viralizou na internet mais de 20 anos depois?. Tenho mais discos que amigos, 15, fev de 2020. Disponível em: <<https://www.tenhomaisdiscosqueamigos.com/2020/02/15/ameno-dorime-meme-viral/>>. Acesso em: 10, maio de 2020.

SG, Kary. Spongebob sticker Picsart, 27, nov de 2019. Disponível em: <<https://picsart.com/i/312527400031211/>> Acesso em: 10, maio de 2021.

BARROS, Nathalia. Indústria Cultural e Memes: o papel dos meios de comunicação de massa. In X SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, X -, 2018, Santana do Livramento Anais. Santana do Livramento: SIEPE, 2018. p. 1 – 5.

LAMARÃO, Luisa .O uso de Memes nas aulas de História. Periferia, Revista, v. 11, n. 1, p. 179-192, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/36442>. Acesso em: 31/10/2020.

LIRA, Laíse. O limite sai pelas portas do fundo: uma discussão sobre humor. In XXI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste, XXI, 2019, São Luíz. Anais. São Luíz: Intercom, 2019. p. 1 –15.

HISTÓRIA, GÊNERO E ALIENAÇÃO: metodologias e possibilidades para a construção do perfil de internamento de mulheres no Hospital Psiquiátrico Allan Kardec (1922-1960)

Igor Alexandre S. F. de Almeida

Graduando em História pela FCHS - UNESP, Campus de Franca. Bolsista de Iniciação Científica vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).
i.almeida@unesp.br

Márcia Pereira da Silva

Doutora em História. Professora do Departamento e da Pós-Graduação em História da FCHS – UNESP, Campus de Franca.
marcia.pereira@unesp.br

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - UNESP, Campus de Franca

1. INTRODUÇÃO

A loucura, encarada enquanto fenômeno médico e social, recebeu, ao longo do tempo, interpretações variadas que buscaram pelos fatores constitutivos da “doença” e/ou em definir exatamente quem eram os loucos. Contudo e de acordo com Silva (2008, p. 17), “da Antiguidade Clássica até a Idade Média”, a loucura teve, “uma relativa aceitação social. Mesmo no período medieval, quando o demônio era considerado o maior responsável por esse distúrbio, a loucura ainda não era vista como um fator de desordem, como um elemento estranho à dinâmica social”. Em face disto, é possível dizer que foi a partir do surgimento da “racionalidade moderna” e com ela do “discurso dicotômico da realidade, onde o normal e o patológico dividem e ordenam as ações” que olhares mais atentos foram direcionados àqueles considerados desprovidos da razão. “A modernidade e as Luzes trazem”, dessa forma, “modificações na concepção da loucura, mas não propriamente num sentido positivo e humanitário” (SILVA, 2008, p. 18). A partir deste período instituições específicas de assistência à doença mental (hospícios, asilos e manicômios) foram edificadas concomitantemente à produção, no interior destes espaços de estrutura fechada (GOFFMAN, 2001), de tratamentos diversos.

Cabe enfatizar que as mudanças interpretativas com relação à loucura ocorreram (e ainda ocorrem), porque “Não existe unidade do conhecimento psiquiátrico, como, de resto, não existe unidade da *Ciência* ou lógica científica”. A recente psiquiatria nada mais é do que “um conjunto de práticas sociais que vão

desde a tutela custodial de indivíduos privados [...] até experimentos farmacológicos, apoiados em ciências empíricas como a neurofisiologia e a neuroquímica” (COSTA, 2006, p. 11).

Para Toledo (2015, p. 219), “a definição de loucura como patologia [...] é essencial para compreendermos como ela é, mais do que mobilizada pelo discurso médico, construída por ele, sendo historicamente elaborada em função de contextos sociais, o que inclui as relações de gênero” (TOLEDO, 2015, pp. 218-219). Dessa forma, se faz necessário encarar a “prática médica como atividade que se modifica temporal e espacialmente, cuja análise não pode ser dissociada do contexto histórico na qual se desenvolve” (TOLEDO, 2015, p. 220). Por sua vez, Vacaro (2011, p. 15) informa que: “O louco não habita um mundo à parte, distante de sua realidade social – podemos dizer que cada época e cada sociedade constrói e estabelece seus próprios loucos”. Essas valiosas observações conduzem, pois, a reflexão de que a loucura, como mencionado, encarada enquanto fenômeno médico e social, deve ser estudada sempre em associação ao contexto específico em que foi apontada.

Com isso, e tomando aquele que é o objetivo geral da pesquisa histórica que fomentou a produção do presente artigo¹, isto é, a compreensão dos fatores constitutivos da internação de mulheres no Hospital Psiquiátrico Allan Kardec durante os anos de 1922 a 1960, é necessário, para a compreensão daquilo que se pretende, em primeiro lugar, desnudar alguns pontos de aproximação que foram historicamente edificados entre gênero feminino e loucura. Após este primeiro movimento é indispensável tratar, ainda que de maneira breve, da história do município de Franca, local que abriga a instituição-alvo da pesquisa. Por fim, é propriamente a história institucional do Hospital Psiquiátrico Allan Kardec e alguns aspectos concernentes à internação de mulheres no período contemplado pelo recorte temporal que serão trabalhados. Vale destacar que tanto o desenvolvimento da pesquisa histórica como a redação do presente artigo, contaram com determinados métodos de estudo lançados pela História de Gênero e também outros formulados pela História da Psiquiatria no Brasil. A tentativa a que nos propusemos foi a de amarrar estes métodos para formar um “laço” que, apesar de não ser

¹ A pesquisa em questão é intitulada “História e Alienação Social: o perfil das mulheres internadas no Hospital Psiquiátrico Allan Kardec (1922-1960)”. Esta conta com a coordenação da Professora Dra. Márcia Pereira da Silva e com o apoio, por meio de bolsa de iniciação científica, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

perfeito, gera importantes indagações na tentativa da construção da história da psiquiatrização de mulheres para o município de Franca em meados do século XX. Acreditamos que o presente artigo é parte importante desta tarefa.

2. GÊNERO E ALIENAÇÃO

Com o triunfo da ordem burguesa e o desenvolvimento das novas ciências, o conceito de “fragilidade” imposto sobre as mulheres, formulado no Medievo e com base nos escritos bíblicos, passou a ser associado a fatores biológicos. De acordo com Gomes (2014, p. 59), que tomou os estudos elaborados por Michel Foucault como referenciais teóricos, a “histerização do corpo da mulher” teve início no século XVIII, sendo que tal fenômeno consistiu

[...] em um processo tríplice: (que) inicialmente, considera que o corpo da mulher é saturado de sexualidade; em seguida integra esse corpo ao campo das práticas médicas a partir de uma patologia que lhe seria intrínseca; por fim, é colocado em comunicação orgânica com o corpo social, com o espaço familiar e com a vida das crianças. No corpo social, a mulher deve assegurar a fecundidade; no espaço familiar, deve ser elemento funcional; com a vida das crianças, tem uma responsabilidade biológico-moral; eis a imagem da Mãe, o negativo da mulher nervosa, imagem essa que constitui a forma mais visível da histerização (GOMES, 2014, p. 59). [Grifos nossos]

O processo de “histerização” na mulher estava, pois, diretamente intrincado a determinados comportamentos que esse grupo apresentava no âmbito, sobretudo, familiar.

Com o início do século XIX e o avanço da atuação dos chamados médicos alienistas houve uma mudança significativa na forma pela qual as histéricas eram encaradas. Essas mulheres, *grosso modo*, ao invés de serem repreendidas dentro do corpo social, atitude por demais “penosa aos homens”, começaram a ser deste ambiente içadas e realocadas em hospícios nos quais, segundo aquilo que argumentavam os alienistas do período, seriam acompanhadas e tratadas com maior atenção.

No Brasil, Maria Clementina Pereira Cunha (1989, p. 128) apontou que “a crença em uma inferioridade natural marca todas as histórias de mulheres em situação de internamento”. Para a autora, que teceu importantíssimas análises sobre Hospital Psiquiátrico do Juqueri em finais do século XIX e início do século XX (CUNHA, 1986), as condições que transformaram mulheres e homens em pacientes deste tipo de instituição eram, entre si, diferentes:

[...] a loucura nas mulheres aparecerá como algo diverso e mais transgressivo do que nos homens. Para estes últimos, ela estará geralmente associada, na fala psiquiátrica, à ausência de razão, ao mau uso da liberdade, à privação dos sentidos, aos comportamentos estranhos ou antissociais que se manifestam no plano de sua presença pública, como trabalhador ou cidadão. Para as mulheres, ao contrário, é geralmente na esfera da vida privada, dominada pelas questões do corpo e da família, que a loucura é perseguida (CUNHA, 1989, pp.128-129).

Neste período, ocorreu uma clara “associação entre a fisiologia feminina e os distúrbios psíquicos”, de tal monta que “a menstruação, a gravidez e o parto, seriam [...] os aspectos essencialmente priorizados na definição e no diagnóstico das moléstias mentais que afetavam mais frequentemente ou de modo mais específico as mulheres” (TOLEDO, 2015, p. 229). Não por acaso, ainda que o pensamento religioso tenha sido, em determinados aspectos da vida, sufocado pela ação médica, do ponto de vista moral, a excitação sexual da mulher continuava apenas a ser permitida – e ainda de forma comedida – na presença do marido. O livre exercício da sexualidade pela mulher era, portanto, algo digno de repressão e, por vezes, alvo de “tratamentos” em instituições asilares e manicomiais.

Não obstante, as mulheres que eram prostitutas passaram a ser, a partir de meados do século XIX, deliberadamente perseguidas pelos agentes da lei e também por médicos “especialistas”. Conforme salientou Magali Gouveia Engel (1986, p. 169), que estudou “um conjunto de textos sobre a prostituição escritos por médicos do Rio de Janeiro, entre 1845 e 1890”, a prostituição passou a ser encarada como uma doença e a prostituta, por consequência, como uma doente que sofria não apenas de distúrbios físicos, mas também morais, sociais e psicológicos:

Definida antes de tudo como doença, a prostituição adquire um significado bastante amplo. A análise do campo semântico das palavras prostituição e prostituta revela que o sentido da doença não se restringe ao aspecto físico, compreendendo também uma dimensão moral e uma dimensão social. Assim, a prostituição é classificada pelo médico como uma ameaça que, transcendendo a extensão física do corpo, atinge a família, o casamento, o trabalho e a propriedade (ENGEL, 1986, p. 170).

Neste cenário, onde uma “depravação moral generalizada” era pintada com tonalidades mais fortes sobre os corpos femininos, muitas foram as mulheres apreendidas pela prática de prostituição nas cidades do Rio de Janeiro (ENGEL, 1986) e São Paulo (RAGO, 2014). As integrantes deste grupo, de modo geral, foram encaminhadas por delegados de polícia ou por juízes tanto ao Hospital Nacional de Alienados (outrora Hospício Pedro II), localizado na cidade do Rio de Janeiro, como

para o Hospital Psiquiátrico do Juqueri, disposto em São Paulo. Engel, todavia, salienta que “as anomalias sexuais só começariam a ser minuciosamente descritas pelo médico a partir de fins do século XIX” (ENGEL, 1986, p. 171). De modo que, o que se configurava até então era um

[...] discurso médico sobre o sexo [...] formulado através de duas temáticas centrais e contrapostas: a da prostituição, concebida como espaço da sexualidade doente [...] e a do casamento, concebido como instituição higiênica e único espaço reconhecido da sexualidade sadia (ENGEL, 1986, p. 171).

Com o início da experiência republicana no país, permeada pelos ditames da ordem e do progresso, aspectos estes que deveriam ser implementados “a qualquer custo” sobre a sociedade (CARVALHO, 1987), novos rumos para uma disciplinarização mais enfática dos brasileiros foram então tentados tanto pelos poderes de polícia quanto pela ordem médica, com ênfase para a atuação das figuras do médico psiquiatra e do médico higienista. Somado a esta característica, eram apresentados aos médicos brasileiros, muito atentos ao exterior, os resultados da paulatina mudança pela qual passara o alienismo europeu. Tal mudança influenciou nos rumos de atuação dessa especialidade médica:

Visando inicialmente o indivíduo “doente”, o alienismo, que antecipou em meio século a reforma dos equipamentos de assistência pública no continente europeu, atinge, no correr do século (XIX) [...] uma outra amplitude, voltada para um enfoque crescentemente social. Em meados do século, sob o marco da teoria da degenerescência, suas preocupações estarão dirigidas sobretudo à “limpeza” e disciplinarização do meio urbano que – no mínimo – desempenha um papel fundamental na definição de seus desdobramentos teóricos e de suas tecnologias de intervenção. A relação entre o surgimento e os desdobramentos do alienismo e da forma asilar com a problemática referente ao crescimento das cidades durante o século XIX é, neste sentido, uma questão básica a ser enfrentada (CUNHA, 1986, p. 22).

Em outra esfera de pensamento, considerando aquele que é o objetivo geral da pesquisa histórica promotora deste artigo – o estudo dos registros de internamento de mulheres produzidos por uma instituição de saúde administrada por um grupo adepto ao espiritismo kardecista –, é indispensável buscar entender como essa doutrina encarou, no século passado, a manifestação da loucura sobre corpos femininos. Sobre este assunto, Alexander Jabert (2008), com base nos escritos do então médico e adepto da doutrina kardecista, Antão de Vasconcelos, evidenciou alguns aspectos importantes. Jabert observou que a doutrina espírita kardecista apresenta um forte caráter normalizador e que, por isso, em inícios do século XX,

muitas daquelas características que foram lançadas sobre as mulheres pela sociedade em geral, sobretudo aquilo que dizia respeito a um comportamento recatado e zeloso para o marido e o lar (família), foram incorporados à doutrina:

Atentai, mães de família, para este quadro, meditai nele; inspirai-vos neste triste exemplo para vos fortalecerdes no cumprimento dos deveres de Esposa e Mãe! (Vasconcelos, 1936, p. 49). O recado do autor parece claro, os únicos papéis sociais permitidos às mulheres do período eram o de esposa e mãe de família; se as mulheres se mostrassem incapazes de executar de forma apropriada esses papéis sociais e de arcarem com as obrigações familiares, tudo o que poderiam esperar era o infortúnio e a possibilidade de virem a sofrer uma obsessão espiritual numa vida posterior (JABERT, 2008, pp. 122-123).

O quadro descrito pelo médico Antão de Vasconcelos era o de uma mulher que, na atual encarnação, sofria de obsessão severa, isto é, era atormentada pela ação de desencarnados (espíritos). Acontece que em uma outra vida, isto é, em uma outra encarnação, essa mesma mulher, de acordo com o médico espírita, havia cometido adultério e abandonado sua família para fugir com um amante. Por isso, conforme argumentava Antão Vasconcelos, ela sofria agora as graves consequências pelos atos impróprios cometidos. Importante é salientar que, de acordo com a doutrina espírita, o cometimento de maus atos em encarnações passadas resulta em privações e sofrimento em encarnações futuras. Isto ocorre em virtude da Lei de Causa e Efeito, *grosso modo*, uma lei cármica que possibilita ao espírito evoluir e, gradativamente, iluminar-se cada vez mais.

Verifica-se, dessa forma, que “as mães de família” necessitavam ficar atentas aos maus atos que, por ventura, cometessem, pois se não fossem culpabilizadas na atual encarnação poderiam sofrer em encarnações futuras. Não obstante, é possível inferir que as relações de gênero, em especial aquelas relacionadas à culpabilização da mulher pelos atos cometidos no exercício da sexualidade, além de se fazerem presentes na sociedade mais ampla do período adentraram a doutrina espírita e se tornaram, em alguma medida, preceitos indispensáveis aos seus adeptos, incluindo-se, é claro, os médicos evangelizados e as suas ações em instituições específicas de tratamento construídas no período como o Hospital Psiquiátrico Allan Kardec.

3. ALTERAÇÕES NA PAISAGEM SOCIAL E HUMANA DE FRANCA

Outrora figurando como um importante entreposto comercial da “Estrada dos Goiases”, por onde passavam gado, couros salgados e cereais que eram trocados por artigos manufaturados e sal, Franca, assim como outras cidades do interior paulista, passou a apresentar, em meados de 1880, uma economia cafeeira (BARBOSA, 2006).

A transformação econômica foi estimulada com a instalação na cidade, no ano de 1887, dos trilhos da “Companhia Mogyana de Estradas de Ferro e Navegação”. Os trilhos desta companhia com sede em Campinas, importante polo cafeeiro do período, representaram significativo avanço tecnológico e comercial no transporte do café paulista (HOLLOWAY, 1984). Tais avanços, aliados a investimentos de capitais públicos e privados que geriam toda a malha ferroviária, contribuíram para a consolidação do sistema cafeeiro no Estado e para a ascensão de uma oligarquia, os chamados barões do café, os quais, *grosso modo*, ganharam força para colocar fim ao Império e instalar o regime republicano no país (FALEIROS, 2008).

A partir da implementação da ferrovia e da cultura cafeeira, Franca tornou-se atrativa para aqueles em busca de trabalho, educação e riquezas. No entanto, o comércio e os cafezais não foram suficientes para atender a demanda de todos os migrantes, o que também gerou na cidade desemprego, andarilhos e miséria. Por outro lado, com o crescimento dos lucros obtidos com a lavoura do café, ocorreu em Franca uma progressiva transferência de proprietários agricultores da área rural para o espaço urbano. Este movimento, desencadeado a partir de 1890, representava o desejo desta nova oligarquia de acompanhar e participar das decisões políticas, de ter acesso à educação formal e também desfrutar de comodidades que a cidade poderia oferecer. Instalados no espaço citadino e sob a égide da urbanização das grandes cidades do Brasil, muitas vezes inspirada no exterior, a elite não podia conviver com os desprivilegiados, incentivando então a exclusão e a alienação social dos empobrecidos.

Obviamente que na cidade, antes mesmo de sua urbanização, já existiam figuras desprivilegiadas. O que ocorreu foi que a estas foram somados os novos agentes que ingressavam vertiginosamente no cenário urbano francano –

negros e negras recém libertados, imigrantes italianos e japoneses e agricultores pobres – inchando, dessa forma, a malha urbana que estava em desenvolvimento.

De qualquer modo, as mudanças começaram a se fazerem presentes, sobretudo na região central da cidade ocupada pela recém-chegada elite cafeicultora. As melhorias foram empreendidas por meio de capital misto (público e privado) e todo o processo modernizante foi gradual e modificou hábitos de uma população que compartilhava, até então, uma cultura predominantemente agrária. De acordo com Eric Hobsbawm (1977), que analisou a urbanização e industrialização da Europa, em especial, da Inglaterra e da França no século XIX, estes processos se apresentaram à população menos privilegiada de forma catastrófica e a todos que neles estiveram inseridos de maneira desintegradora de velhos hábitos e costumes:

[...] ninguém poderia viver em uma cidade industrial da mesma maneira que o havia feito em uma aldeia, e todo o complexo da cultura necessariamente teria que se esfacelar com o colapso da armação social que o matinha unido e lhe dava forma (HOBSBAWM, 1977, p. 379).

Fossem, pois, ricos ou miseráveis, de maneira geral, os indivíduos sociais outrora inseridos em uma realidade do campo tiveram muitas dificuldades em se projetar no novo cenário citadino.

Diante desta nova realidade e dinâmica sociais, grupos religiosos frente ao despreparo, insuficiência ou simplesmente negligência do poder público francano em atender os menos privilegiados, começaram então a auxiliar estas pessoas por meio de ações caritativas. Os que se propuseram a ajudar foram basicamente dois grupos que naquele período gozavam de enorme influência econômica e social: os católicos e os espíritas, e foi a partir da ação notavelmente articulada deste segundo grupo religioso que o Hospital Psiquiátrico Allan Kardec foi edificado (SOUZA, 2013).

4. O HOSPITAL PSIQUIÁTRICO ALLAN KARDEC: FONTES E METODOLOGIAS DE ANÁLISE PARA UMA INSTITUIÇÃO DE SAÚDE ESPÍRITA

Inaugurado em 19 de novembro de 1922, o Hospital Psiquiátrico Allan Kardec recebeu inúmeras pessoas durante a primeira metade do século XX. Esta instituição quase centenária e ainda pouco estudada insere-se com facilidade no cenário da História da Psiquiatria Brasileira.

É possível dizer que os muitos que por ali passaram, na condição de internos, apresentaram histórias únicas e variáveis perfis sociais. Já visualizamos, no período contemplado, homens e mulheres, crianças e idosos, brancos e negros, proletários e proprietários, ou seja, uma multiplicidade notável de pessoas que estiveram internadas no Hospital. Tal observação foi possível graças a análise dos Livros de Entrada de Pacientes (também conhecidos como Livros de Registro de Pacientes). Estes tipos de fonte são indispensáveis no “processo de conhecimento de uma instituição manicomial” e considerável foi o número produzido delas para o Hospital, desde sua fundação (SILVA, 2008, p. 15).

Nos livros de entrada de pacientes encontram-se dados elementares para a concretização daquele que é o objetivo geral da, anteriormente mencionada, pesquisa histórica em desenvolvimento que estimulou a produção do presente artigo. Para a reconstrução da dinâmica de internamento do nosso grupo-alvo (as mulheres internadas no Hospital Psiquiátrico Allan Kardec em meados do século XX), os registros apresentam nome, idade, cor e cidade de origem. No que tange os aspectos comportamentais apresentados por este grupo no período, é possível localizar, em alguns casos, o estado de saúde quando da internação e/ou da alta médica. Por fim, também é possível realizar a identificação do período de permanência das pacientes na instituição, o qual foi, assim como em outras instituições deste tipo, bastante heterogêneo: algumas mulheres ficaram reclusas apenas por alguns dias no Hospital, outras permaneceram neste até o falecimento.

Naquilo que tange à metodologia adotada para o estudo dos registros do Hospital, de acordo com Mary Cristina Barros e Silva (2008), pesquisadora que tomou o Hospital Colônia de Barbacena para tecer análises, é possível estabelecer uma análise acerca de uma instituição manicomial a partir da visualização e da compreensão do perfil de internamento que se configurou nesta instituição. Entende-se por perfil de internamento o resultado obtido por meio da coleta, organização e cruzamento dos dados presentes nos livros de registro de pacientes:

[...] os livros de registro de entrada do Hospital Colônia [...] nos permitiram, além de traçar um perfil dos internamentos neste hospital, entender a movimentação do mesmo e, conseqüentemente, comparar essa movimentação aos marcos temporais criados (pelo Museu da Loucura) (SILVA, 2008, pp. 14-15).

A partir do levantamento, compilação e comparação dos dados dos livros de entrada, acreditamos, pois, que a cunhagem de um perfil de internamento

se torna possível e que tal perfil reflete nos caminhos adotados e seguidos pela instituição manicomial frente ao corpo social mais amplo.

Cabe ressaltar que para evitar um “esvaziamento” deste perfil é necessário compará-lo a outros anteriormente elaborados nas instituições do período, em especial, naquelas que eram laicas, porque, dessa maneira, é possível apontar permanências e singularidades para o Hospital Psiquiátrico Allan Kardec no que tangia sua atuação. Esta tarefa se realiza por meio da análise atenta da historiografia produzida sobre o tema.

Com relação à história institucional do Hospital Psiquiátrico Allan Kardec, é necessário destacar a ação de seu fundador, o comerciante e adepto da doutrina espírita kardecista José Marques Garcia (1904-1942). Foi ele quem primeiro pensou, a partir do aumento da procura pelos auxílios que oferecia nos fundos de sua residência, em um espaço mais apropriado para prestar ajuda e oferecer tratamentos aos menos privilegiados de Franca. Diante disso, e com o apoio da comunidade espírita da cidade, Marques Garcia fundou em 1922 o Asylo Allan Kardec. A instituição que nascia era, então, privada e espírita e estava inserida em um momento singular da história do município: a urbanização associada à necessidade de fazer transparecer por parte das autoridades e elites locais este novo cenário.

Muitos pesquisadores já analisaram o tratamento dispensado aos internados em instituições de exclusão laicas. Dentre os tratamentos mais usuais, até a segunda metade do século XX, estiveram o choque elétrico e o isolamento social, ambos assistidos por médicos e enfermeiros que validavam a necessidade e eficiência destes na melhora, no controle ou cura da doença mental. Nas instituições públicas brasileiras, em geral, o que se via era um tratamento racionalizado e cientificista importado, sobretudo da França, e alinhado, portanto, a estas formas mais tradicionais de intervenção (MACHADO, 1978).

A equipe dirigente do Hospital Psiquiátrico Allan Kardec era formada por médicos espíritas (convertidos ou de formação), médicos laicos e pessoas leigas, ou seja, um corpus diversificado que defendia ideias possivelmente opostas no tratamento e na cura da doença mental. Contudo, é preciso considerar que, mesmo entre os não espíritas, a doutrina kardecista estava no dia a dia da instituição, de forma que parte da equipe dirigente buscou interpretar a loucura como um fenômeno não estritamente cientificista, mas também como uma “doença da

alma”. Segundo a teoria espírita, a loucura é causada pela influência de desencarnados ou obsessão. O doente obsedado, caso recorrente nos Livros de Registro do Hospital, é, como foi mencionado, atormentado por um espírito o qual pode ter sido, por exemplo, um inimigo em outra encarnação. Desta forma, as medidas e os tratamentos convencionais anteriormente mencionados, não seriam capazes de curar o enfermo. Para isto, argumentavam determinados médicos espírita no período, seriam necessárias formas mais ligadas à socialização e ao trabalho manual para que a mente do paciente fosse completamente preenchida e o mau espírito então se esvaísse (SILVA, 2016).

Nesse universo múltiplo de pessoas, isto é, equipe dirigente e pacientes, e de teorias é que foi edificado o então Asylo Allan Kardec, que em 1933 adquiriu personalidade jurídica e converteu-se em Casa de Saúde Allan Kardec. As concepções sobre a reclusão social e a loucura, permeadas ora pelas teorias médicas organicistas/higienistas, ora pela doutrina kardecista, projetaram variadas imagens no Hospital sobre seu próprio papel e o tratamento que deveria ofertar. Isso sem contar que, por alguns anos, a função da instituição não era só terapêutica, mas também de acolhimento social a quem chegava à cidade e não tinha local para hospedagem, dinheiro e comida. Diante disso, muitos que foram recolhidos pelo Hospital eram aqueles que iam e vinham da cidade a procura de emprego que, como mencionado, a partir do aumento populacional se tronava cada vez mais difícil.

Muitas das internações que ocorreram no período estudado eram, diante do cenário narrado, de pessoas desempregadas, imigrantes, mães solteiras, andarilhos, mendigos, idosos e, é claro, de pessoas com patologias rejeitadas no núcleo familiar. Além destes “indesejados sociais”, o Hospital Psiquiátrico Alan Kardec, tal como outros de mesma vertente, incorporou à sua massa de pacientes outro tipo de figura socialmente rejeitada e bastante enigmática ainda para os padrões da atual doutrina espírita: o obsedado. A atuação desta instituição, além de ser deveras interessante ao pesquisador, foi crucial para o desenvolvimento da cidade em meados do século XX.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os expostos até aqui buscaram apresentar determinados caminhos que foram (e que vem sendo) adotados no desenvolvimento da pesquisa “História e

Alienação Social: o perfil das mulheres internadas no Hospital Psiquiátrico Allan Kardec (1922-1960)". Objetiva-se através desta, o início da construção da história da psiquiatrização de mulheres para o município de Franca em meados do século XX. Esta tarefa ocorrerá por meio da edificação de um perfil de internamento para o grupo-alvo. Para tanto, é indispensável reconhecer, em primeiro lugar, que gênero é uma categoria útil de análise histórica, porque tal atitude faz:

emergir uma história que oferecerá novas perspectivas sobre velhas questões [...] redefinirá velhas questões em novos termos [...] tornará as mulheres visíveis como participantes ativas e criará uma distância analítica entre a linguagem aparentemente fixa do passado e nossa própria terminologia (SCOTT, 1995, p. 93).

Além disso, os resultados (ainda incipientes) que foram apresentados auxiliam, sem dúvida, na percepção de que o processo de internamento de mulheres no Hospital Psiquiátrico Allan Kardec durante meados do século XX não ocorreu fora de um contexto social mais amplo, ou seja, o de modernização e urbanização da cidade de Franca. Esta característica, somada as questões de gênero mencionadas, instigam, pois, o andamento da pesquisa histórica.

Por fim, se é possível fazer uma advertência, que na verdade se converte em uma justificativa precisa para a redação deste artigo, recorro a John Scott (1992, p. 65), uma especialista nos estudos de gênero e feminilidade, a qual nos alerta que tomar "a história das mulheres simplesmente como um reflexo do crescimento da política feminista externa à academia" é algo bastante falho. Afinal "mais do que postular uma simples correlação, precisamos pensar sobre este campo como um estudo dinâmico na política da produção de conhecimento". Esta tarefa, que não é fácil de ser realizada, tem sido por nós buscada com grande atenção e cuidado para, dessa forma, ser possível uma construção de um estudo significativo e, concomitantemente, estruturado.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Agnaldo de Sousa. Café e Indústria: recorrência inevitável. In:_____. **Empresariado Fabril e Desenvolvimento Econômico: Empreendedores, ideologia e capital na indústria do calçado: (Franca, 1920 - 1990).** São Paulo: Hucitec; Fapesp, 2006, pp. 32-62.

CARVALHO, José Murilo de. **Os Bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi.** São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

COSTA, Jurandir. **História da Psiquiatria no Brasil: um corte ideológico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

CUNHA, Maria Clementina Pereira. Loucura, gênero feminino: as mulheres do Juquery na São Paulo do início do século XX. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 18, pp. 121-144, ago./set. 1989.

_____. **O espelho do mundo: Juquery, a história de um asilo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

ENGEL, Magali Gouveia. O médico, a prostituta e os significados do corpo. In: VAINFAS, Ronaldo (org.). **História e sexualidade no Brasil**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986, pp. 169-190.

FALEIROS, Rogério Naques. A Década de 1880: café, escravidão e ferrovia. In: _____. **Homens do Café: Franca, 1880 - 1920**. Ribeirão Preto: Holos, Editora. Fapesp, 2008, pp. 16-62.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

GOMES, Leisa Ferreira Amaral. **Loucura e gênero: uma análise da escrita autobiográfica de Maura Lopes Caçado**. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2014.

HOLLOWAY, Thomas H. **Imigrantes para o Café: café e sociedade em São Paulo, 1886-1934**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

JABERT, Alexander. **De médicos e médiuns: medicina, espiritismo e loucura no Brasil da primeira metade do século XX**. 2008. 308 f. Tese (Doutorado em História das Ciências e da Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz, Casa de Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2008.

MACHADO, Roberto (org.). **Danação da Norma: medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

PERROT, Michelle. MULHERES. In: _____. **Os Excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, pp. 167-231.

PRIORE, Mary Del. **Do outro lado: a história do sobrenatural e do espiritismo**. São Paulo: Planeta, 2014.

_____. (org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

RAGO, Margareth. **Do Cabaré ao Lar: a utopia da cidade disciplinar (Brasil 1890-1930)**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação&Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 02, pp. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 06 fev. 2021.

_____. História das mulheres. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da História: novas perspectivas**. Tradução Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992, pp. 63-96.

SILVA, Márcia Pereira da. Os males da mente: o tratamento das doenças mentais entre o espiritismo e a psiquiatria na primeira metade do século XX no Brasil. **Monções: História, Fronteiras e Identidades**, Campo Grande, v. 3, n. 5, pp.117-135, 2016. Semestral. Disponível em: <<http://seer.ufms.br/index.php/moncx/issue/view/335>>. Acesso em: 05 fev. 2020.

SILVA, Mary Cristina Barros e. **Repensando os Porões da Loucura: Um estudo sobre o Hospital Colônia de Barbacena**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

SOUZA, Livia Pereira de. **A atuação social espírita em Franca: uma recuperação histórica**. 2013. 102 f. TCC (Graduação) - Curso de Serviço Social, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2013.

TOLEDO, Eliza Teixeira de. História, sexualidade e loucura: as psicocirurgias no Hospital Psiquiátrico de Juquery sob o prisma de gênero (1936-1951). **Temporalidades**, Belo Horiznote, v. 7, n. 2, pp. 218-238, mai./ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/5626/3559>. Acesso em: 03 mar. 2021.

VACARO, Juliana Suckow. **A Construção do Moderno e da Loucura: Mulheres no Sanatório Pinel de Pirituba (1929 - 1944)**. 2011. Dissertação (Mestrado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

VICENT, Gérard. Uma História do Segredo? In: PROST, Antoine; VINCENT, Gérard (orgs.). **História da Vida Privada, 5: da Primeira Guerra a nossos dias**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009, pp. 137-364.

MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DA REVOLUÇÃO FRANCESA

Elisa Lima de Faria
Graduanda em História – UNESP
lima.faria@unesp.br

Elisa Barbon de Souza
Graduanda em História – UNESP
elisa.barbon@unesp.br

Marcia Pereira da Silva
Doutora em História – UNESP
marcia.pereira@unesp.br

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - UNESP, Campus de Franca

1. INTRODUÇÃO

A Revolução Francesa foi um grande acontecimento histórico, pois concretizou ao final do século XVIII, profundas transformações políticas e estabeleceu uma nova forma dentro das relações de poder. As mudanças políticas, econômicas e sociais já teorizadas pelos pensadores iluministas encontraram força para verdadeiramente se estabelecerem na revolta e na miséria da maioria da população francesa que, frente aos acontecimentos da época, revoltou-se de forma contundente contra as bases do poder político vigente. Tais acontecimentos desdobraram-se pela Europa e América e acabaram por marcar o início de um novo tempo, a Idade Contemporânea.

Iniciada por um forte movimento das ideias, a Revolução alcançou na história proporções inimagináveis por suas peculiaridades e por sua violência contra todo vestígio de permanência do antigo modelo político, o que de fato permitiu a passagem para um novo momento na história, quando se pensou o indivíduo como cidadão com direitos políticos e estabeleceu a ideia de uma democracia moderna. Enfim, o mundo com a Revolução Francesa conheceu as formas de pensamento político e ideológicos que influenciaram as sociedades pelos séculos que se seguiram. Nas palavras do historiador britânico Eric Hobsbawm:

A França forneceu o vocabulário e os temas da política liberal e radical-democrática para a maior parte do mundo. A França deu o primeiro grande exemplo, o conceito e o vocabulário do nacionalismo. Ela forneceu os códigos legais, o modelo de organização técnica e científica e o sistema métrico de medidas para a maioria dos países. A ideologia do mundo moderno atingiu, pela influência francesa, as antigas civilizações que até então resistiam às ideias europeias. Esta foi a obra da Revolução Francesa (HOBSBAWM, 1996, p. 9-10).

Por sua grande significância, a Revolução Francesa foi e é até hoje objeto de estudo muito amplo na historiografia; não apenas o processo revolucionário, mas seus antecedentes: as crises da Monarquia Absolutista, a relação acirrada entre os estamentos, a posição da Igreja, além dos elementos na esfera do público e do privado que auxiliam na compreensão desse momento histórico permeado por tanta complexidade no âmbito sociopolítico, que resultaram em profundas transformações que devem ser estudadas e conhecidas. A documentação, seja dos contemporâneos que vivenciaram os acontecimentos, seja de autores que compuseram uma ampla bibliografia posteriormente (podendo ser os textos escritos ou mesmo obras de arte), permite ao pesquisador de história e também ao educador servirem-se de diferentes meios para a propagação do conhecimento histórico.

No âmbito da educação brasileira, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998 p.68-71), a Revolução Francesa é conteúdo obrigatório na grade curricular do quarto ciclo do ensino fundamental (8º e 9º anos), em que o conteúdo de História busca trabalhar as “nações, povos, lutas, guerras e revoluções” e a “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo”. Nessa nova e última fase do ensino fundamental busca-se aperfeiçoar as propostas dos ciclos anteriores, aprofundando o conhecimento com base nos novos conteúdos estudados, o que permite uma abordagem mais complexa dos temas. Com base nisso, o ensino de História passa a abordar com mais frequência o uso de fontes documentais que tratam os conteúdos da grade, com o intuito de que o aluno possa desenvolver, com a carga de informações que já possui, reflexões mais profundas a respeito das implicações dos acontecimentos históricos no contexto atual e da forte manifestação nas relações entre o passado e seus desdobramentos no presente.

O ensino de História busca conduzir o aluno por uma linha de aprendizagem que pode se mostrar muito complexa, visto a diversidade dos tempos, das culturas e das formas de organização sociopolíticas. Tais questões confrontam-se dentro da tarefa de educação com a estratégia de ensino a ser adotada pelo

educador em diferentes campos, como no planejamento ou mesmo na execução, mas mais especificamente na atividade desenvolvida pelo professor que deve “criar situações de ensino para os alunos estabelecerem relações entre o presente e o passado, o particular e o geral, as ações individuais e coletivas” (PCN, 1998, p.77). Por essas razões, é fundamental para o docente recorrer a uma metodologia que ultrapasse os limites de um ensino pautado tão somente na leitura e discussão de textos. A troca de ideias entre alunos e professor que florescem em meio aos assuntos estudados conduz à necessidade de uma interpretação fundamentada por diferentes fontes de linguagem, sejam textos, imagens, músicas, poemas ou objetos.

As inúmeras formas de linguagem, que podem encontrar respaldo nas diversas formas de manifestações artísticas, devem ser utilizadas pelo professor, pois estas auxiliam a construção de um conhecimento bastante acentuado, permitem traçar análises mais intensas, além de demonstrarem a curto e longo prazo uma assimilação mais produtiva e duradoura na aprendizagem.

Entrar em contato com diferentes produções de épocas passadas e presentes pode representar passos diferentes no processo de aprendizagem. O aluno é introduzido no universo da ciência, em que a História tem também a sua história, cada produção histórica pertence a um tempo, sendo ela própria um objeto a ser conhecido. Fica evidente a presença do discurso histórico, sustentado em fundamentos teóricos, o que destaca o fato do saber ser construído e as conceituações serem organizadas a partir de realidades específicas (PCN, 1998, p 82).

2. MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS COMO METODOLOGIA DE ENSINO

Levando em consideração os temas abordados anteriormente e os desafios causados pela pandemia, o Subprojeto PIBID em História da UNESP de Franca propôs metodologia relacionando as manifestações artísticas com o ensino da História, por meio da interdisciplinaridade entre essas duas áreas de conhecimento. Desta forma, através das citadas abordagens e recursos para aulas, a arte é considerada uma alternativa para fomentar os alunos a se interessarem mais pelos temas tratados, tendo em vista uma exposição de ideias que tenha presente produtos artísticos e lúdicos causam maior interesse e curiosidade, comparado com as abordagens tratadas somente com interpretações textuais.

Herbert Read, poeta, anarquista, crítico de arte e literatura britânico foi um dos primeiros a fundamentar teoricamente o conceito do ensino pelas manifestações

artísticas (sendo elas de cunho musical, poético, ilustrativo, corporal etc.) em um livro intitulado *A Educação pela Arte*, publicado em 1943. Segundo este autor, a educação deveria ser transmitida através dos sentidos dos educandos, e não ser feita exclusivamente de ideias abstratas (VILLAÇA, 2014, p.79). A criatividade e a imaginação dos alunos são muito valorizadas e associadas neste modo de ensino, ademais, esta metodologia tornou-se mais popularizada pelo mundo nos anos 1980.

Com base no pensamento deste autor, é possível perceber uma contradição entre uma educação baseada simplesmente na memorização dos assuntos levantados, uma forma única de transmissão do conhecimento, para aquela que valoriza os trabalhos artísticos como estímulo ao aprendizado, com um caráter mais livre, criativo e lúdico, abrangendo vários modos de expressão, como a literatura, poesia, música, artes plásticas, corporais e visuais. Destaca-se, assim, a importância na transmissão do conhecimento pelos sentidos (base da inteligência e consciência dos indivíduos, para o autor), vinculando os sentidos e percepções individuais da compreensão do mundo exterior. Por esse ângulo, traçamos um paralelo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, que indica:

Quais são os métodos específicos do ensino de História? Quais os instrumentos didáticos que favorecem o aprendizado de conteúdos históricos pelos alunos? ... Podem ser privilegiadas as seguintes situações didáticas: ... desenvolver atividades com diferentes fontes de informação (livros, jornais, revistas, filmes, fotografias, objetos etc.) e confrontar dados e abordagens; trabalhar com documentos variados como sítios arqueológicos, edificações, plantas urbanas, mapas, instrumentos de trabalho, objetos cerimoniais e rituais, adornos, meios de comunicação, vestimentas, textos, imagens e filmes (...) (PCN, 1998, p.78).

Embora possamos considerar a arte a partir de características subjetivas, da sensibilidade, por despertar as emoções e percepções particulares daqueles que a deslumbram, seus produtos não deixam de possuir um caráter concreto e objetivo. Cada obra traz consigo aspectos do imaginário da época em que foi produzida, da visão de mundo em que o artista estava inserido e, sobretudo, das ideologias que carregava; elas são, por consequência, instrumentos indispensáveis para apreender outras realidades e superar “barreiras culturais”. Muito por isso é fundamental a devida contextualização do momento histórico, bem como do imaginário contemporâneo das obras pelo professor. Este tem um papel de mediador entre o aluno, o objeto estudado e a realidade ao redor do último.

Tendo em vista que as formas de interpretar um objeto artístico se diferem de pessoa para pessoa, é importante que o docente encontre caminhos para que o educando consiga analisar e sintetizar os significados dos objetos estudados, baseados em entendimentos profundos e não apenas em emoções, sem análises, de uma primeira observação e, conseqüentemente, baseada apenas no senso comum. Levando em consideração a atuação do professor no auxílio à compreensão e análise das obras, é sublinhado o contato dos discentes com novas formas de interpretações, sejam elas de caráter musical, plástico, visual etc., ampliando em outras instâncias as positivities desta metodologia.

Por fim, há de se enfatizar a utilização cada vez mais comum da arte como ensino em várias áreas do conhecimento, como meio para entendimento e elucidação dos conteúdos propostos. Isso se concretiza nos próprios materiais escolares, que contam com várias obras em sua elaboração e diretrizes. Esses fatos reforçam como o recurso pedagógico retratado neste texto pode acrescentar nos processos de aprendizagem. Por isso, é possível traçar alguns pontos benéficos que esta organização pode trazer para a instrução dos discentes, por possuir a capacidade de despertar a atenção e a curiosidade, fazer contato com realidades culturais diferentes ou já conhecidas, levantar questionamentos sobre valores estabelecidos em diversas épocas, dentre muitos outros exemplos.

3. O USO DA IMAGEM E O ENSINO DE HISTÓRIA

Reiterando a arte de maneira geral como uma ferramenta eficaz para o ensino, muito útil ao professor que pretende desenvolver com mais abrangência as habilidades de compreensão e interpretação de seus alunos, e sendo o uso de documentos de diferentes linguagens valiosos ao ensino de História, temos que o uso da imagem, e aqui realçamos de modo especial o uso dos quadros de época como fundamentais para um melhor ensino e aprendizagem dos conteúdos estudados.

As pinturas, além de serem um registro mais antigo que a escrita, trazem consigo uma enorme carga de informações que estão demonstradas de forma clara na disposição dos elementos, nas cores e nos contornos, mas também trazem mensagens que muitas vezes não estão manifestadas de forma explícita, ou seja, carregam significados que exigem do observador conhecimento prévio sobre muitos de seus elementos “ocultos” em uma primeira visão: o autor, seu ponto de vista e o contexto do

que é retratado. No entanto, além do conteúdo trazido pelas imagens, é fundamental destacar que o conjunto imagético atrai a atenção, cativa de forma mais rápida o foco daquele que a têm diante dos olhos, mais rapidamente do que um texto escrito, por exemplo. As imagens contêm em si uma característica de direcionar a atenção para um lugar específico e, desta forma, transmitem uma mensagem muitas vezes mais clara, evidente e duradoura do que qualquer outra forma de linguagem.

Se as imagens em aspectos gerais possuem essa grande capacidade de atrair a atenção e exibir informações através de seus elementos, é útil interpretar os signos visuais disponíveis na época em que vivemos, já que estamos rodeados pelo visual, de todos os lados e formas. Nossas sociedades são bombardeadas a todo momento pelas imagens que se difundiram como meio de expressão nos mais variados aspectos, elas estão nas propagandas, em filmes e séries, estampadas nas roupas, nos meios de comunicação e na internet. Portanto, nossa época se evidencia pelo visual, pelo constante convívio com a imagem e isso se desdobra para a alta de uma “cultura imagética”.

Saber usufruir de forma construtiva e com fins didáticos o uso da imagem no ensino, servindo-se da atração causada pelo estímulo visual para criar conexão entre o conteúdo estudado e o aluno, pode ser extremamente proveitoso para o professor dentro das metodologias por ele utilizadas. A imagem como ferramenta, além de atrativa, ajuda o aluno povoar de forma ordenada a imaginação que, quando associada ao conhecimento científico e aos fatos históricos, auxilia na fixação do conteúdo estudado e amplia a participação do aluno em sala de aula.

Ainda assim, o uso da imagem não deve ser feito de qualquer forma, apresentando-se apenas como uma ilustração destituída de influência ideológica, mas faz-se necessário que o professor escolha as imagens com as quais deseja trabalhar a partir de uma intencionalidade, ou seja, com o intuito de, conhecendo as características da obra escolhida, seu autor, seu contexto, apresentar um conceito ou uma ideia de forma mais acessível, porém problematizada. Nesse ponto é importante que as imagens não estejam isoladas, mas acompanhadas de citações, textos explicativos ou até outras manifestações artísticas que auxiliem na compreensão do assunto. Assim, é possível transmitir as abordagens de forma mais inclusiva e complexa, ampliando as formas de apreensão dos conteúdos.

No ensino da História as imagens, além de possibilitarem melhor entendimento dos conteúdos, também ajudam a formar a noção de perspectiva dos

acontecimentos. Explica-se: se um fato histórico ou uma ação política é visto de uma maneira por um grupo majoritário, provavelmente será encarado de outra forma por grupos que historicamente se opõem às ideias dessa maioria ou mesmo se veem prejudicados por elas. Se há entre tais grupos conflito de ideias é provável que as partes levem em consideração as verdades e as informações que lhe são favoráveis, sempre escolhendo emitir ou omitir o que assegurará seus direitos e sua visão de mundo, do mesmo modo a perspectiva retratada em imagens, como nos quadros, procuram sempre salientar alguma informação e silenciar outra. É fundamental no ensino das ciências humanas, de modo especial no estudo da História, formar o aluno de maneira crítica e pensar as diversas formas de posicionamento e a multiplicidade de ideias.

4. NOSSA EXPERIÊNCIA

Aplicamos as teorias abordadas anteriormente na sala do 8º Ano C, do período da manhã da Escola Estadual Dante Guedine Filho, da cidade de Franca-SP, com a supervisão da professora Sheila de Paula Costa Lima, de forma remota, tendo em vista o impedimento das aulas presenciais em decorrência do avanço da pandemia do COVID-19. Reiterando o que foi previamente mencionado, o projeto PIBID na Unesp de Franca (do qual participamos), adota metodologia de interdisciplinaridade entre História e Arte e, no caso desta experiência, utilizamos quadros contemporâneos e próximos a Revolução Francesa para fundamentar os conteúdos propostos naquela semana.

Por não possuímos contato com os aspectos tradicionais e presenciais da sala de aula, buscamos recursos virtuais para conseguirmos transmitir os conhecimentos acerca dos temas tratados, seja com as aulas ministradas na plataforma *meet*, seja na elaboração de exercícios na plataforma *google forms*, todas feitas semanalmente. Utilizamos slides para ministrar as aulas e, cientes das dificuldades do ensino a distância, em que nem sempre os discentes possuem ambientes adequados para fomentar o foco e a concentração, apresentamos pinturas para tornar o aprendizado mais lúdico e ilustrativo, visando conseguir maior interesse e entendimento dos alunos.

Em primeiro momento, utilizamos os quadros *Louis XVI, roi de France et de Navarre (1754-1793), revêtu du grand costume royal en 1779 (1779)* de Antoine-

François Callet (1741) e *The Young Duke* (1889) de *Sir William Quiller Orchardson* (1832), visando o entendimento dos alunos da clara desigualdade entre os estamentos franceses, dando ênfase, principalmente, na riqueza aparente da nobreza, frisando a pompa e o exagero de suas vestimentas, joias e objetos pessoais e a fartura de seus banquetes que contrastava de forma nítida com a miséria da população francesa. Assim, através dos quadros demonstramos concretamente os aspectos apontados na aula e, por conseguinte, alcançamos um entendimento “material” por parte dos discentes, já que tais personagens (os nobres) e seu modo de vida abastado são de suma importância para compreensão dos problemas que desencadearam o conflito estudado.

Apresentamos também o quadro “*Ouverture des États généraux de 1789 à Versailles*” (1836) de *Auguste Couder* (1789), com o objetivo de explicar a convocação e os acontecimentos da Assembleia dos Estados Gerais. Conseguimos apontar a partir da obra algumas características dos estamentos, de sua posição políticosocial, importância e participação na política francesa, como o fato do Terceiro Estado ser maioria, mas não possuir seus direitos políticos assegurados. Além de termos evidenciado os aspectos quantitativos, viu-se que a posição ocupada pelos representantes dos estamentos (demonstrada pela disposição das figuras na divisão dos quadrantes) era diferente, sendo o rei e a nobreza colocados na parte superior, evidenciando as diferenças sociais. Assim como os quadros já mencionados, a obra de *Auguste Couder* reforçou a diferenciação dos estamentos pelos trajes e símbolos que foram retratados com bastante clareza.

Já com o quadro *Prise de la Bastille* (1789) de *Jean-Pierre Houël* (1735), enfatizamos a tomada da Bastilha, acontecimento marcante da Revolução. O quadro auxiliou no entendimento dos alunos de que ali iniciava-se todo o conflito armado que se prosseguiu por muito tempo, além de evidenciar a peculiaridade da prisão política da Bastilha, como símbolo do poder do rei. Por fim, utilizamos o *Prisão de Luís XVI e sua família em Varenne* (1854) de *Thomas Falcon Marshall* (1818), quadro em que é possível visualizar o flagra do monarca francês e de sua família, fugitivos da Revolução, considerados contrários aos movimentos revolucionários. Salientar esse primeiro momento em que a população da França identifica e traz o rei de volta ao palácio forçadamente, torna claro o desejo da população de continuar, pelo menos naquele momento, organizados em uma monarquia, embora não absolutista, mas constitucional.

Todos os quadros mencionados foram de extrema importância para a elaboração dos slides e a preparação das aulas. Neste ínterim, tivemos alguns retornos positivos acerca do nosso esforço de trabalhar a arte com os alunos. A supervisora responsável, ao final de cada aula, pediu aos discentes que escrevessem no chat o que acharam de mais interessante na apresentação; por muitas vezes, aspectos explicados a partir das análises dos quadros foram ressaltados, como a diferença do vestuário e das condições de vida entre os membros dos estamentos franceses, ou o paralelo da Bastilha enquanto símbolo de poder monárquico francês.

Um desafio que encontramos no decorrer das experiências foram o sentimento de distanciamento dos alunos, isso porque, em decorrência das aulas remotas e da pandemia do covid-19 não tivemos contato direto com os mesmos, que muitas vezes mal falam ou perguntam sobre o que foi transmitido, mesmo quando fomentado o questionamento e a retirada de dúvidas. Isso fez com que o entendimento dos docentes acerca da compreensão dos educandos sobre os assuntos abordados ficasse difuso, sem uma certeza de que os temas foram esclarecidos efetivamente, sem haver dúvidas ou dificuldades acerca do tema trabalhado. Ainda assim, a participação das aulas online e a realização das atividades demonstraram aquilo que aqui defendemos, ou seja, os benefícios da utilização de obras de arte, assim como as manifestações artísticas de modo geral, no cotidiano do ensino público.

REFERÊNCIAS

ALEIXO, Karine; PORTUGAL, Ana Raquel. *Imagem, arte e ensino de história*. In: DE OLIVEIRA, José Brás Barreto; DE PINHO, Sheila Zambello (org.). *Núcleos de ensino da Unesp - Artigos 2008*. São Paulo, 2011. p. 253-259. Disponível em:

https://www.academia.edu/2389084/IMAGEM_ARTE_E_ENSINO_DE_HIST%C3%93RIA. Acesso em: 08 mai. 2021.

BAGOLIN, Luiz Armando; REIS, Magali. *Arte Como Experiência. Caderno de Pesquisa*. São Paulo. v. 41, n.142, jan./abr. 2011. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742011000100017&script=sci_arttext. Acesso em: 08 mai. 2021.

BRASIL, MEC, *Parâmetros Curriculares Nacionais: história / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília : MEC/SEF, 1998. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/pcn_5a8_historia.pdf Acesso em: 09 mai. 2021.

LITZ, Valesca Giordano. *O uso da imagem no ensino de História*. Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1402-6.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2021.

DA SILVA, Levi Leonido Fernandes (s.d.). *Educação pela Arte*. UTAD/DAO. Disponível em: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga&tipo=PDF&articulo_id=10728. Acesso em: 07 mai. 2021.

VILLAÇA, Iara de Carvalho. Arte-educação: A arte como metodologia educativa. *Revista Cairu*, Salvador. Ano 03, nº 04, p. 74-85, jun./ago. de 2014. Disponível em: https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014_2/05_ARTE_EDUCACAO_METODOLOGIA_EDUCATIVA.pdf. Acesso em: 07 mai. 2021.

ZAMBONI, Ernesta. Representações e Linguagens no Ensino de História. *Revista Brasileira de História*, vol. 18 n. 36, São Paulo, 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000200005. Acesso em: 08 mai. 2021.

HOBSBAWM, Eric. *A Revolução Francesa*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

PROJETO HISTÓRIA E TECNOLOGIAS DIGITAS: Blog sobre as charges no contexto histórico

Anna Carolina Vignoli Luchini
(PIBID – Subnúcleo História – FCLAssis/Unesp)

Arthur Rodrigues Souza
(PIBID – Subnúcleo História – FCLAssis/Unesp)

Julya Martins Alves da Silva
(PIBID – Subnúcleo História – FCLAssis/Unesp)

Maria Fernanda Pova Silva
(PIBID – Subnúcleo História – FCLAssis/Unesp)

Andréa Lucia Dorini de Oliveira Carvalho Rossi
(FCLAssis/Unesp)

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

1. INTRODUÇÃO

O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) é um projeto que integra os alunos da educação básica aos alunos que estão cursando uma licenciatura. O projeto tem como premissa aproximar o futuro docente ao ambiente escolar que possivelmente frequentará após o término de sua graduação.

O projeto contribui para o conhecimento e para a experiência de ambos os lados, sobretudo pela oportunidade e possibilidade dos graduandos intervirem nas práticas de ensino (da escola acompanhada), tornando-a mais dinâmica e agregando vivência escolar a estes.

O PIBID tem a tarefa de realizar a intermediação de dois mundos distintos – o acadêmico e o escolar. Essa aproximação resulta em diversas desconstruções fundamentais, como a imagem do professor, a função primordial da educação, a verificação de atos errôneos no processo de aprendizagem, etc. Trata-se de um projeto revolucionário e libertador para todos aqueles envolvidos.

É fundamental ressaltar o ano de 2020 como um marco na história do século XXI. A pandemia do COVID-19, tendo o início de sua propagação no Brasil em março de 2020, coincidiu com nossa entrada no Projeto, dificultando seu desenvolvimento e o nosso relacionamento com os alunos.

A proposta do PIBID 2020 foi trabalhar com a tecnologia no ensino de história, utilizando-a como auxiliadora no processo de aprendizagem na educação básica, conscientes dos limites impostos pela pandemia. Assim, é iniciado um processo de geração de ideias, levando em consideração muitos pré-requisitos que restringiam as possibilidades de trabalho. A falta de acesso à internet dos alunos e a falta de participação foram os maiores desafios a serem enfrentados.

A metodologia de ensino utilizada é a defendida por Paulo Freire, que se baseia em uma educação libertadora, permitindo que o aluno dialogue com o seu saber e que reflita e problematize aquilo que lhe é ensinado. Buscamos desconstruir a ideia de que o conhecimento nasce ao entrar na escola e morre ao final da aula, o conhecimento e o saber são apresentados como coisas inerentes durante toda vida. Buscávamos ainda seguir os pressupostos freirianos de que ensinar não é apenas transferir conhecimento e que o mundo é uma escola, presentes na obra *Pedagogia da autonomia e A importância do ato de ler*.

“É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de 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. 25).

Com todo o alicerce do projeto definido, através de reuniões com os integrantes do PIBID e do contato virtual com os alunos da E. E. Dr. Clybas Pinto Ferraz do município de Assis, apresentamos como proposta de Projeto de História e Tecnologias Digitais a criação de um Blog sobre Charges no Contexto Histórico. Foram realizadas, através da plataforma Google Meet, aulas explicativas para apresentar o que era charge, onde são publicadas, como fazê-las e os seus contextos históricos. Por último, foi solicitado a criação da charge.

A ideia de charge possibilita que os alunos se manifestem artisticamente e criticamente, além de contribuir para a criatividade, para o modo como se expressam e permitir que o aluno busque informações em um ambiente extraescolar (jornais, revistas, blogs, etc.).

“Ao ir escrevendo este texto, ia "tomando distância" dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a “leitura” do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da “palavramundo”” (FREIRE, 1921, p.13).

O blog foi escolhido por ser um veículo de informação digital muito acessado pelo público; suas publicações possuem um teor crítico informativo, bem como opiniões diversas. Com isso, os alunos deveriam utilizar referências históricas na produção de sua charge e nós do PIBID produziríamos um vídeo analisando cada charge feita, seu contexto histórico e a crítica que ela acarretava. Exerceríamos a função de porta-voz dos alunos anônimos.

2. DESENVOLVIMENTO

É importante destacar que a charge surgiu no século XIX como um meio do povo expressar sua indignação contra o governo vigente. Esse gênero textual faz críticas utilizando-se da sátira por meio da ilustração, com um discurso predominantemente humorístico, irônico e crítico - satírico. Os temas das charges são de acontecimentos de interesse público atuais ou passados que marcam a sociedade.

É através da charge que o chargista expressa sua visão dos fatos, seus posicionamentos, seus sentimentos, suas opiniões e suas críticas. Desse modo, a atividade da charge torna-se imprescindível para a formação do pensamento crítico dos alunos.

Ressalta-se que toda charge tem um contexto histórico. Todo indivíduo é um sujeito histórico, que produz atos, documentos e fatos históricos. Todos os seres humanos são sujeitos históricos e participantes de uma história e de um processo histórico. Dessa maneira, pode-se evidenciar o processo histórico que o indivíduo está vivendo na charge.

A charge é imprescindível para a formação do pensamento crítico; são poderosos veículos de comunicação, sendo um gênero que une as palavras, as imagens e o humor. São publicadas em Jornais (impressos ou virtuais), em revistas (impressas ou virtuais), em Sites e em Blogs. Os passos para se realizar as charges foram: escolher um tema; pensar de forma crítica sobre esse tema; satirizar o tema e produzir um desenho que expresse sua opinião sobre o tema.

A atividade solicitada aos alunos foi para que criassem uma charge no contexto histórico até o dia 25 de novembro de 2020, para serem disponibilizadas no Blog, além dos temas serem debatidos e explicados.

Com isso, o objetivo da atividade foi que os alunos do 9º ano B e do 3º ano A da Escola Estadual "Dr. Clybas Pinto Ferraz", do município de Assis, no Estado de São Paulo, produzissem charges, todas focando no contexto histórico (político, social ou econômico).

Figura 1 - Charge "Medo"



Fonte: Blog do AFTM, 2020.

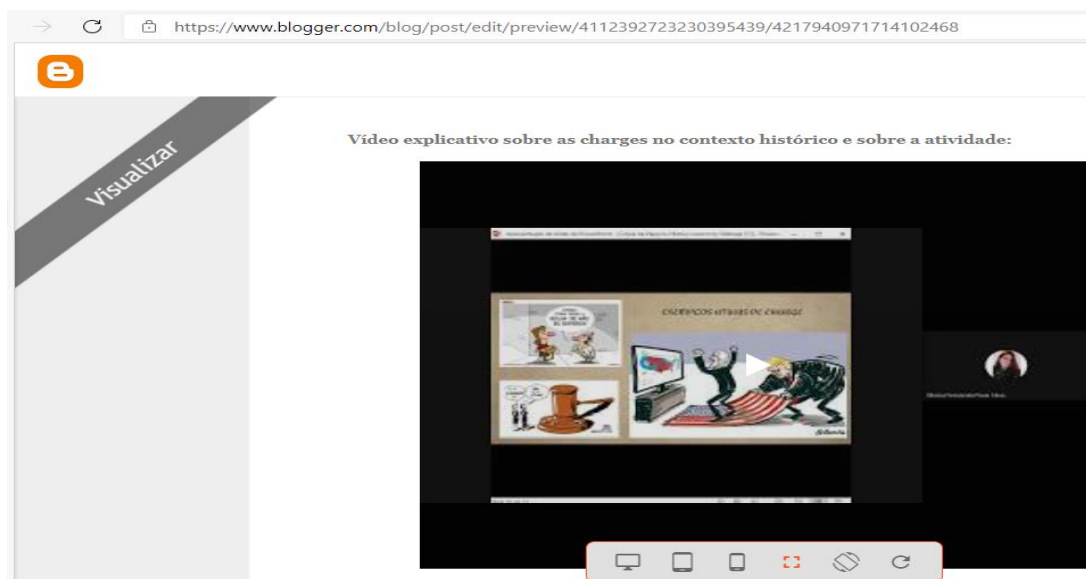
A imagem acima é um dos exemplos de charges apresentadas aos alunos. No Brasil, a taxa de criminalidade é alta e, conseqüentemente, os assaltos fazem parte do cotidiano dos brasileiros. Geralmente, os assaltos acontecem com diferentes tipos de armas, algo que amedronte a vítima assaltada. Nesta charge, vê-se um problema atual – o COVID-19, que é um vírus que contaminou mais de 14 milhões de brasileiros, dentre estes mais de 400 mil óbitos, com tendência ao crescimento deste número.

Unindo os dois temas corriqueiros no país, o autor da charge, que assina como "Cazo", faz uma crítica em forma de sátira com essas duas situações utilizando o COVID-19, doença infecciosa, como uma arma, para assaltar a personagem. E ela, da mesma forma, sente-se ameaçada por medo de se contaminar.

Com esse exemplo tentamos fazer com que os alunos entendessem como as charges poderiam ser realizadas sobre temas atuais e do passado que atingissem diretamente a sociedade a fim de despertar o senso crítico de cada aluno, bem como sua imaginação e sua interpretação. Destaca-se que essa charge também demonstra exatamente o contexto histórico, mas um atual, que todos estão vivendo diretamente.

Foram gravadas e disponibilizadas no Blog, de forma escrita e audiovisual, explicações acerca das charges, do contexto histórico e posteriormente sobre as charges produzidas pelos alunos para os visitantes terem acesso às explicações da forma que preferissem, bem como para ser um acervo para pessoas com deficiências, visando a inclusão.

Figura 2 - Captura De Tela Exemplificando A Disposição Do Blog Em Vídeo



Fonte: Blogger, 2020.

3. CONCLUSÃO

Após todas as explicações, os alunos deram início à produção das charges, explicando seus determinados contextos históricos. Um dos aspectos interessantes é a preferência dos alunos em manter o anonimato, optando, portanto, em não assinar suas charges. Para ilustrar suas produções, separamos algumas charges:

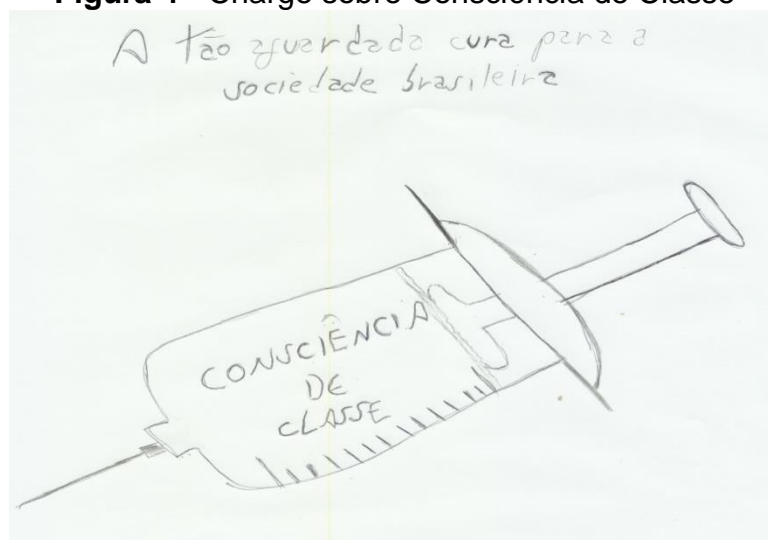
Figura 3 - Charge sobre a Guerra Fria



Fonte: Blogger

A charge acima faz alusão à Guerra Fria (1947-1991), que ocorreu no período pós Segunda Guerra Mundial (1939-1945), com forte bipolarização ideológica entre os Estados Unidos, representando o capitalismo, e a URSS, representando o socialismo. Ambos disputavam pela hegemonia do mundo e a vitória da potência norte-americana é evidenciada pela dissolução da URSS em 1991. O criador da charge traz uma indagação: a Guerra Fria terminou mesmo em 1991?

Figura 4 - Charge sobre Consciência de Classe



Fonte: Blogger

Nessa charge, a frase “A tão aguardada cura para a sociedade brasileira” remete ao movimento de vacinação presente em nosso país disponibilizado pelo Sistema Público de Saúde. Há, no entanto, a frase “consciência de classe” escrita na seringa, explicitando que assim como a vacina é um direito de

todos e parte de um órgão público, a luta de classes e a consciência de classe deveriam ser universais. Dessa forma, pode-se interpretar a mensagem da charge como a consciência de classe sendo responsável pela construção de uma sociedade mais igualitária e justa, com as mesmas oportunidades de direitos.

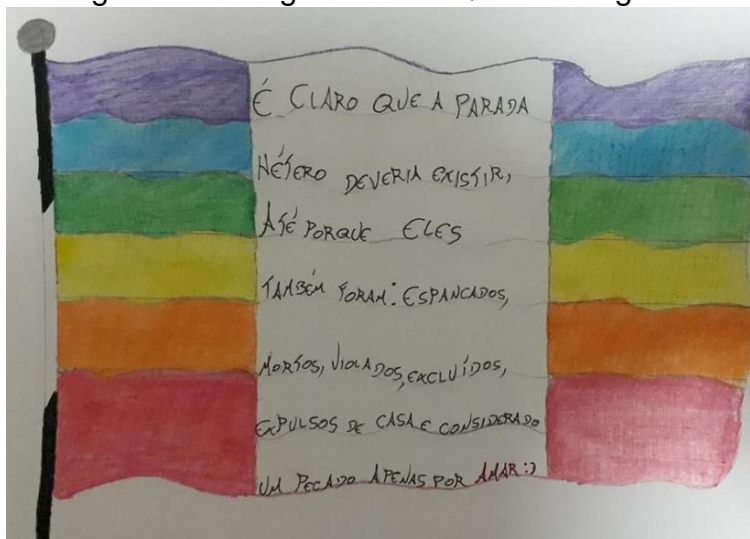
Figura 5 - Charge sobre a Reforma da Previdência



Fonte: Blogger

A charge faz referência à nova Reforma da Previdência, que alterou os requisitos da aposentadoria e do benefício do INSS, aumentando o tempo de trabalho para homens e mulheres e dificultando a conquista desses direitos.

Figura 6 - Charge sobre o orgulho LGBTQIA+ e o orgulho heterossexual



Fonte: Blogger

A charge traz à tona agressões físicas, verbais e psicológicas sofridas pela comunidade LGBTQIA+, trazendo a parada heterossexual criada para zombar do movimento.

A parada de orgulho LGBTQIA+ é realizada em diversos países do mundo a fim de comemorar o orgulho e a cultura de todas as pessoas inseridas nessa sigla. No entanto, a parada heterossexual criticada na charge tem o intuito de zombar da causa LGBTQIA+. A chargista consegue demonstrar que não há razão para se ter orgulho de ser heterossexual, uma vez que os privilégios dessas pessoas as resguardam de quaisquer discriminações e injustiças.

Figura 7 - Charge sobre as queimadas no Pantanal



Fonte: Blogger

A charge diz respeito às queimadas no pantanal no ano de 2020, chocando todo o Brasil. Nesta charge é realizada uma crítica à atitude negacionista de parte da população e dos grandes empresários frente a essas queimadas, responsáveis pela destruição de grande parte da fauna e da flora do país, visando única e exclusivamente o lucro.

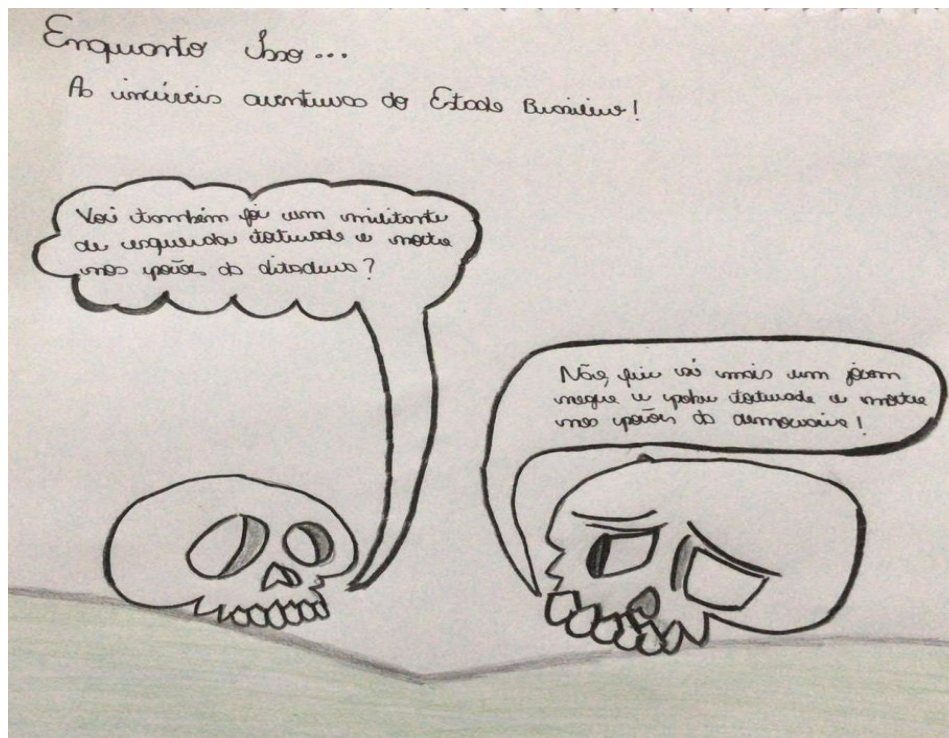
Figura 8 - Charge sobre o mal-uso da tecnologia



Fonte: Blogger

A charge acima demonstra como os jovens e as crianças fazem mal-uso da tecnologia atualmente, salientando como estão cada vez mais submersos num mundo tecnológico irreal e virtual, perdendo o mundo real e o conhecimento.

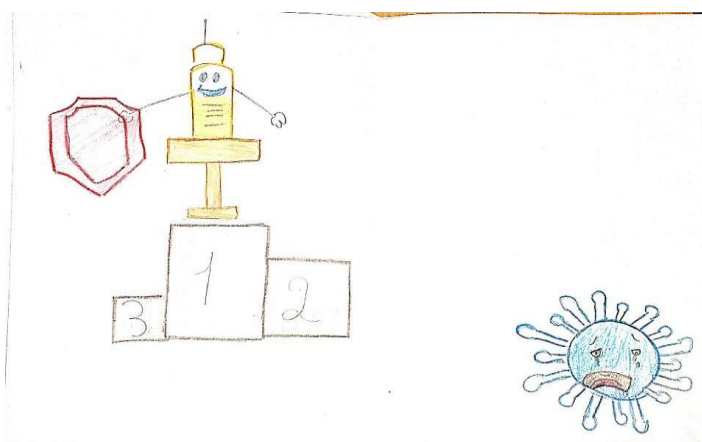
Figura 9 - Charge sobre a Ditadura Civil Militar brasileira



Fonte: Blogger

A charge acima faz menção aos números de mortes ocorridas na Ditadura Militar Brasileira (1964-1985), salientando como quem se opôs a esse regime sofreu diversos tipos de agressões dos militares. O chargista também faz uma crítica aos números de óbitos atuais de jovens negros, vítimas de racismo.

Figura 10 - Charge sobre a vacina do COVID-19



Fonte: Blogger

Essa charge disserta acerca do Covid-19, que surgiu em dezembro de 2019, na China. Por conta de seu rápido contágio, alastrou-se pelo mundo causando

drásticas mudanças no cenário global. O isolamento social era – no momento da criação da charge – a única alternativa para conter a disseminação da doença, tornando 2020 um ano extremamente atípico: tornou-se comum o uso de máscaras, de luvas e de álcool em gel, além do distanciamento e da ávida recomendação de isolamento social. A charge traz a esperança de que a vacinação será a maior arma para o combate ao novo Coronavírus.

Com os exemplos do projeto desenvolvido, conseguimos evidenciar as análises e as críticas históricas realizadas pelos alunos, os quais conseguiram desenvolver seus sentidos críticos por meio da opinião, realizando críticas sociais e políticas. Além disso, conseguiram se conectar com os problemas atuais e passados que permeiam o presente e o futuro. O trabalho realizado pelos alunos da Escola Estadual "Dr. Clybas Pinto Ferraz", da professora Aida Jamal – nossa supervisora –, foi essencial para demonstrar como os estudantes estão imersos no contexto histórico do presente e do passado.

REFERÊNCIAS

25 PRIVILÉGIOS QUE OS BRANCOS USUFRUEM SIMPLEMENTE POR ATLAS DA VIOLÊNCIA 2020. Disponível em <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>. Acesso em 02 de dezembro de 2020.

Blog sobre Charges no Contexto histórico, 2020. Disponível em: <https://www.blogger.com/blog/post/edit/preview/4112392723230395439/4217940971714102468>.

BRASIL 247. “O nazismo cristão e as semelhanças entre Hitler e Bolsonaro”. BRASIL PERDE 46 MILHÕES DE LEITORES EM 4 ANOS. Disponível em <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2020/09/11/brasil-perde-46-milhoes-de-leitores-em-quatro-anos-com-queda-puxada-por-mais-ricos.ghtml>. Acesso em 02 de dezembro de 2020.

Charge: Medo. Blog do AFTM, 2020. Disponível em: www.blogdoaftm.com.br/charge-medo/. Acesso em 20 de agosto de 2020.

Charge: Medo. Blog do AFTM, 2020. Disponível em: www.blogdoaftm.com.br/charge-medo/. Acessado em: 20/08/2020.

CHARGES ORIGINAIS E GRAVURAS DE ANDRÉ DAHMER GANHAM

COMO FICOU A VIDA DOS EX-ESCRAVOS APÓS LEI ÁUREA, Disponível em <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/como-ficou-vida-dos-ex-escravos-apos-lei-aurea.htm>. Acesso em 02 de dezembro de 2020.

CUT. “Violência policial contra jovens negros escancara o racismo estrutural no Brasil”. Disponível em <https://www.cut.org.br/noticias/violencia-policial-contrajovens-negros-escancara-o-racismo-estrutural-no-brasil-f507>. Acesso em: 02 de novembro de 2020.

DASSILVA, Zé. Charge do Zé Dassilva: eleições nos EUA. Disponível em <https://www.brasil247.com/blog/o-nazismo-cristao-e-as-semelhancas-entre-hitler-e-bolsonaro>. Acesso em 03 de novembro de 2020.

Disponível em <https://www.semprefamilia.com.br/defesa-da-vida/movimento-pro-vida-se-organiza-e-cresce-no-brasil/>. Acesso em 02 de novembro de 2020.
doméstica? E o Femicídio?”. Disponível em <http://www.tjrj.jus.br/web/guest/observatorio-judicial-violencia-mulher/o-que-e-a-violencia-domestica-e-o-feminicidio>. Acesso em: 02 de novembro 2020.
Educação, 2019.

ESTADÃO. “Capacitismo: pessoas com deficiência explicam o que é e como evitá-lo”. Disponível em <https://emails.estadao.com.br/noticias/comportamento,capacitismo-pessoas-com-deficiencia-explicam-o-que-e-e-como-evita-lo>. Acesso em 02 de novembro de 2020.

ESTUPRO CULPOSO. Disponível em <https://poliarquia.com.br/2020/11/03/estupro-culposo-e-o-caso-mariana-ferrer/>. Acesso em 10 de outubro de 2020.

EXPOSIÇÃO EM SÃO PAULO – Fonte: Jornal UOL. Disponível em <https://rollingstone.uol.com.br/noticia/charges-originais-e-gravuras-de-andre-dahmer-sao-expostas-em-sao-paulo>. Acesso em 10 de outubro de 2020.

FREIRE, Paulo, A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo, Cortez, 1988.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAZETA DO POVO. Movimento pró-vida se organiza e cresce no Brasil.

GÊNERO TEXTUAL CHARGE. Disponível em

<https://www.todamateria.com.br/genero-textual-charge/>. Acesso em 10 de outubro de 2020.

GÊNERO TEXTUAL QUE FAZ CRÍTICA AOS TEMAS DE INTERESSE

GOVERNO FEDERAL. “Violência doméstica e familiar contra a mulher: Ligue 180 e tudo o que você precisa saber”. Disponível em <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/denuncie-violencia-contramulher/violencia-contramulher>. Acesso em 02 de novembro de 2020.

GUERRA DO VIETNÃ. Disponível em

<https://brasilecola.uol.com.br/historiag/guerra-do-vietna.htm>. Acesso em 03 de dezembro de 2020.

HOBBSAWN, Eric. A era dos extremos: o breve século XX. 1941-1991. São Paulo: Companhia das Letras. 1995.

<https://www.nsctotal.com.br/noticias/charge-do-ze-dasilva-eleicoes-nos-eua-0&g>. Acesso em 10 de outubro de 2020.

<https://www.politize.com.br/representatividade/>. Acesso em 02 de novembro de 2020.

<https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2019/07/01/o-que-voce-precisa-saber-sobre-machismo.htm>. Acesso em 02 de novembro de 2020.

Humanas e Sociais Aplicadas. São Paulo: Secretaria da Educação, 2020.

IDADE CONTEMPORANEA-SEGUNDA GUERRA MUNDIAL. Disponível em <https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/segunda-guerra-mundial.htm>. Acesso em 03 de dezembro de 2020.

INGRÁCIO ADVOCACIA. “4 Aposentadorias Antes e Depois da Reforma da LATUFF, Carlos. “Estupro culposo”. Disponível em

<https://www.brasil247.com/charges/estupro-culposo>. Acesso em 10 de outubro de 2020.

MIANI, Rozinaldo Antônio. As transformações no mundo do trabalho na década de 1990: o olhar atento da charge na imprensa do Sindicato dos Metalúrgicos do ABC paulista. 2005. Tese (doutorado em história) - Universidade Estadual Paulista Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Assis, 2005.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. “Sobre a doença. O que é COVID-19?”. Disponível em <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>. Acesso em 02 de novembro de 2020.

NÚMERO DE CELULARES CRESCE 147% NO BRASIL. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2016-12/numero-de-pessoas-que-tem-celular-aumenta-147-em-dez-anos-diz-ibge>. Acesso em 03 de dezembro de 2020.

PAIVA, M. R, Feliz Ano Velho. 2. Ed. Brasiliense. 1982.

PEREZ, Luana Castro Alves. "Charges"; *Brasil Escola*. Disponível em

<https://brasilecola.uol.com.br/redacao/charges.htm>. Acesso em 10 de outubro de 2020.

PETERS, Renato. Charge: Trump eleito. Disponível em

<http://g1.globo.com/mundo/eleicoes-nos-eua/2016/noticia/2016/11/charge-trump-eleito.html>. Acesso em 10 de outubro de 2020.

PODER JUDICIÁRIO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. “O que é a violência

POLITIZE. “Desigualdade social”. Disponível em

<https://www.politize.com.br/desigualdade-social/>. Acesso em 02 de novembro de 2020.

POLITIZE. “Ditadura militar no Brasil”. Disponível em

<https://www.politize.com.br/ditadura-militar-no-brasil/>. Acesso em: 02 de novembro de 2020.

POLITIZE. “Representatividade: o que isso significa?”. Disponível em Previdência”. Disponível em <https://ingracio.adv.br/aposentadoria-inss-reforma-da-previdencia/>. Acesso em 02 de novembro de 2020.

PÚBLICO. Disponível em <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/lingua-portuguesa/charge>. Acesso em 10 de outubro de 2020.

REVOLUÇÃO DE 1930. Disponível em <https://www.todamateria.com.br/revolucao-de-1930/>. Acesso em 10 de outubro de 2020.

SÃO PAULO (Estado). Currículo Paulista – Etapa: Ensino Médio. Ciências SÃO PAULO (Estado). Currículo Paulista. São Paulo: Secretaria da SEREM BRANCOS. Disponível em <https://www.geledes.org.br/25-privilegios-de-que-brancos-usufruem-simplesmente-por-serem-brancos/>. Acesso em 02 de dezembro de 2020.

SILVA, S. P. O Gênero Charge: uma proposta de sequência de atividades didáticas. Disponível em <http://www.ufrgs.br/revistabemlegal/edicoes-anteriores/vol6n12016/o-genero-charge-uma-proposta-de-sequencia-de-atividades-didaticas>. Acesso em 10 de outubro de 2020.

THE INTERCEPT_ BRASIL. JULGAMENTO DE INFLUENCER MARIANA FERRER TERMINA COM SENTENÇA INÉDITA DE ‘ESTUPRO CULPOSO’ E ADVOGADO HUMILHANDO JOVEM. Disponível em <https://theintercept.com/2020/11/03/influencer-mariana-ferrer-estupro-culposo/>. Acesso em 02 de novembro de 2020.

TODA MATÉRIA, “Estereótipo”. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/estereotipo/>. Acesso em 02 de novembro de 2020. UMA LEITURA DA ERA VARGAS ATRAVÉS DE IMAGENS. Disponível em <http://mestresdahistoria.blogspot.com/2012/06/uma-leitura-da-era-vargas-atraves-das.html>. Acesso em 10/10/2020.

UOL. “O que você precisa saber sobre o machismo”. Disponível em: VALA DE PERUS. Disponível em <http://memoriasdaditadura.org.br/vala-de-perus-uma-biografia/>. Acesso em 03 de dezembro de 2020.

WIKIPÉDIA. “Pró-vida”. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Pr%C3%B3-vida>. Acesso em 02 de novembro de 2020.

UTILIZAÇÃO DE JOGOS ENQUANTO ESTRATÉGIAS DE ENSINO- APRENDIZAGEM

Pedro P. de Oliveira Cesar
Graduando em História - UNESP de Franca
p.cesar@unesp.br

Rafael H. Ferreira da Silva
Graduando em História- UNESP de Franca
rafael.honorato@unesp.br

Sheila de Paula Costa Lima
Graduada em História - UNESP de Franca
costalima@prof.educacao.sp.gov.br

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - UNESP, Campus de Franca

1. INTRODUÇÃO

O Isolamento necessário por conta da pandemia da COVID 19 acabou por acelerar a implantação do Ensino Híbrido nas escolas. Os professores tiveram que se adaptar rapidamente a esta nova modalidade de ensino. Lidar com os alunos no ambiente virtual se tornou um grande desafio para o corpo docente. Mas, engana-se quem pensa que esta novidade atingiu somente um lado nesta história. Os alunos também foram afetados pela pandemia, estavam tão acostumados com o método tradicional de ensino presencial, que também foram desafiados por uma nova situação. Em resumo, ninguém estava preparado para o que estamos vivenciando.

Um dos maiores desafios para um aluno nessa época de ensino remoto é manter o foco na aula. Assistir aulas via computador, notebook, tablets e celulares pode ser extremamente cansativo, levando o aluno a se distrair facilmente com aplicativos e jogos alheios à proposta apresentada na aula. Ao professor, surgiu então o desafio de fazer com que a aula se torne tão atraente para um aluno, quanto navegar em redes sociais durante o período de estudo. Além deste, surgiram outros desafios durante a pandemia, tais como os horários reduzidos, o ensino híbrido e o fato de alguns alunos não terem acesso à tecnologia e internet. Esses alunos acabaram por retornar às aulas presenciais, respeitando as regras de distanciamento e de segurança adotadas pela escola como rodízio de turmas e uso

de máscaras e álcool gel. Na escola, recebem as atividades e tarefas impressas, além de conseguirem assistir as aulas via internet pelos equipamentos da escola.

Muitos alunos, por conta dessa dificuldade ou outras, como a falta de apoio familiar ou foco em outras atividades acabam abandonando os estudos. A gestão da escola e os professores acabam tendo que realizar com frequência a busca ativa dos alunos, entrando em contato com os mesmos ou seus pais e/ou responsáveis, por meio de ligações, recados em grupos de WhatsApp ou até encaminhamento ao Conselho tutelar em casos extremos.

Dizer que cabe ao professor tornar suas aulas mais atraentes à nova geração, a mesma que já cresceu cercada pela internet e nunca viveu uma vida sem ela, não é uma tarefa fácil, pois muitos dos professores cresceram em um período onde não existia a internet. Um momento no tempo que comparado com o atual é muito devagar para os alunos. Assim, foi necessário aos professores desvendar as ferramentas e aplicativos para adaptar sua metodologia a essa nova realidade que se apresenta, a partir de exemplos que lhe são familiares.

O Governo do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria da Educação, criou mecanismos para apoiar tanto os professores quanto os alunos durante a pandemia. Aos professores foram disponibilizados chips de celulares e fornecida a internet gratuita tanto para os alunos quanto para os professores por meio do CMSP (Centro de Mídias do estado de São Paulo). Outro mecanismo foi o Programa Computador do Professor, um subsídio para os professores comprar notebooks, computadores ou tablets. Tais ações favoreceram o momento, mas ainda há muito o que fazer.

Tudo o que passamos hoje é um desafio que serve de aprendizagem para todos, em algum momento as atividades presenciais retornarão ao normal, mas as novas gerações ainda estarão o tempo todo “conectadas” a internet. O aprendizado nos mostra a necessidades de mudar esse modo padrão das aulas, inserir a tecnologia no cotidiano das escolas e desenvolver novas estratégias de ensino que possibilitem o aprendizado e desenvolvimento do aluno.

Uma dessas “novas” estratégias é a utilização de jogos pedagógicos para incentivar maior participação dos alunos na aula. Jogos, em sua maioria, atraem a atenção dos alunos, gerando um certo grau de competição, que mantém o foco dos mesmos na aula com o intuito de ganhar o jogo.

2. MOTIVOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO MÉTODO LÚDICO NO ENSINO

Os jovens de nosso tempo acabam por achar as aulas de história muito monótonas, algo distante, onde segundo eles, devem apenas escutar seu professor lhe dizer uma sequência de datas de eventos importantes e nomes de grandes personalidades do período estudado. Desse modo, o foco do aluno acaba sendo desviado para aquilo que ele considera mais interessante, sejam as redes sociais ou conversar com colegas durante a aula, com o professor não conseguindo alcançar os objetivos propostos.

No ensino básico, existem tanto professores que ministram aulas com metodologia tradicional, quanto aqueles que utilizam metodologia diversificada e fazem uso das tecnologias. Muitos professores tiveram sua formação baseada nesse método tradicional e a reproduzem na sala de aula. Porém, os tempos acabam por mudar, agora durante a pandemia isso se tornou mais evidente do que nunca e os professores perceberam a necessidade de se adaptar, se atualizar para atender essas novas demandas.

Esta atualização já vinha ocorrendo de um modo bem lento durante as últimas duas décadas. Ao longo dos últimos vinte anos vimos a implementação da tecnologia em algumas escolas, como a adição de televisões e projetores nas salas de aula, assim como disponibilizadas formações aos profissionais da educação, mas esta tentativa de renovação ainda precisa avançar, especialmente em relação à metodologia nas aulas de história.

Segundo Ana Maria de Almeida, já ocorreram debates entre os profissionais da educação para a modernização dos currículos do 1º e 2º graus e sobre a qualificação dos professores. “Portanto, muitos esforços, recursos humanos e financeiros foram e estão sendo dispensados neste sentido em vários estados do Brasil, por parte de Secretarias de Educação e Instituições de Ensino Superior e de 1º e 2º graus” (ALMEIDA,2010, p.5).

Porém como percebemos na prática, ainda existe uma ala mais conservadora dos professores em que essa mudança caminha a passos lentos. O ensino no qual o professor é um mero transmissor de conteúdo ainda é prática entre muitos, seja pelo fato de não saberem como mudar o seu modo de discurso ou por

apenas não quererem mudá-lo, preferindo o seu método de imposição do conhecimento.

A palavra lúdico tem sua origem no latim “ludus” que no português significa “jogo”, sendo considerado um jogo no dicionário “Qualquer atividade recreativa que tem por finalidade entreter, divertir ou distrair; brincadeira, entretenimento, folguedo”. Sendo também o jogo algo inerente a sociedade como citado por Huizinga (2006, p. 6) “A existência do jogo é inegável. É possível negar, se se quiser, quase todas as abstrações: a justiça, a beleza, a verdade, o bem, Deus. É possível negar-se a seriedade, mas não o jogo”. Portanto, um método pedagógico lúdico é aquele capaz de ensinar o aluno enquanto o diverte, facilitando assim sua participação e aprendizado do conteúdo, esse método pode ser encontrado também em textos Platônicos, onde Platão afirma que o aprender junto do brincar é a melhor maneira de instruir o jovem:

Assim, pois, excelente homem, não uses de violência na educação dos filhos, mas procede de modo que se instruem brincando: poderás por este meio discernir melhor os pendores naturais de cada um (PLATÃO, 1965, p. 137-138)

É por esta razão que a introdução de novas tecnologias e o método lúdico nas aulas devem ser utilizados, estes acabam por atrair à tão importante atenção dos alunos. Temos então a mais importante colaboração do aluno para com o seu professor e a aula, a sua participação.

Quando conseguimos, por meio da metodologia lúdica, jogos, brincadeiras, com que os alunos participem, com que se interessem pelo conhecimento que pelo método padrão eles não se interessariam, quebramos a monotonia do método em vigor, fazendo com que a aula de história se torne muito querida pelos alunos.

2.1. Como utilizar o método lúdico na prática pedagógica

O método lúdico deve ser adequado à idade dos alunos. Enquanto uma brincadeira simples pode funcionar para uma turma de crianças, para um adolescente essa mesma brincadeira pode ser infantil, afastando assim sua atenção da aula. A mentalidade dos alunos sofre mudanças com a idade, o que significa que nossa metodologia deve mudar junto.

Mesmo com essa mudança da infância para a adolescência é ainda possível ensinarmos os adolescentes com a metodologia lúdica, apenas sendo necessário uma adequação para a faixa etária. Independentemente da idade do jovem, as adaptações da ludicidade podem permitir o desenvolvimento do aluno, não se deve de maneira alguma ignorar os benefícios que o método lúdico pode trazer para o ensino. Nos textos de Kishimoto (2008, p.32) podemos encontrar esses benefícios, como por exemplo: “ao manifestar a conduta lúdica, a criança demonstra o nível de seus estágios cognitivos e constrói conhecimentos”.

Assim, o uso da tecnologia e da ludicidade são uma grande aliada dos professores. Aulas que façam utilização de projetores para a reprodução de trechos de filmes, séries, documentários e principalmente jogos que abarquem o tema da aula, ajudam o aluno a ter uma maior compreensão do contexto do período estudado. O professor pode até mesmo passar como tarefa de casa que seus alunos vejam determinado filme, assistam determinada série. Tudo isso faz uma quebra da metodologia padrão e os alunos acabam se interessando mais pela proposta da aula.

Ao utilizar jogos, filmes e séries de televisão famosos que também podem ser de grande ajuda para o entendimento do assunto, já que fazem parte do dia a dia dos alunos e sua indicação pode melhorar o ânimo e a disposição para participar da aula. Mas é preciso que o professor fique atento ao fato de que a maioria das grandes produções acabem tendo falhas históricas, devendo assim realizar uma análise crítica das obras junto aos alunos.

Essa mudança de dinâmica fica bem evidente no trabalho de Henry Juchem e Nilton Mullet Pereira (2018) onde afirmam que: “Em uma época em que a comunicação e o envolvimento parecem ser cada vez mais difíceis em salas de aula, a introdução do jogo, bem como de diversas outras experiências das culturas juvenis, pode significar um convite a uma nova dinâmica, que possa fazer com que o tempo da aula coincida com o tempo dos alunos”.

Os jogos são o meio pelo qual, desde o começo de nossa infância somos educados. Seja um jogo bem infantil até um bem mais realista e sério, os jogos acabam nos colocando dentro do que está acontecendo, ao jogar um jogo nós nos tornamos parte dele. Utilizando os jogos como material podemos trabalhar com os alunos desde assuntos mais leves até assuntos mais sérios.

Apesar de muitos defenderem a ideia, existem aqueles que discordam da utilização de jogos nas aulas. Estas pessoas acreditam que os jogos são muito infantis e que atrapalham no andamento da aula. Os professores que defendem tal ideia são aqueles que acreditam que a metodologia padrão é a mais adequada.

Juchem e Pereira (2018) defendem a utilização de jogos como forma de ensino e aprendizagem: “Se usado para fins pedagógicos, o jogo é capaz de mudar a relação do aluno com temáticas históricas. Quando está diretamente ligado a um conteúdo trabalhado em sala de aula, o interesse que desperta passa a ser também interesse pelo conteúdo e pela aula”.

Os jogos além de quebrarem a forma de metodologia padrão, onde o professor é o orador e o aluno o ouvinte, eles inserem os alunos dentro do mundo do jogo, e se este jogo estiver relacionado a história o aluno vai ter então um melhor entendimento do tema proposto. Não se trata de trabalhar o jogo por si mesmo, só para jogar, mas com uma intencionalidade pedagógica, com objetivos específicos. Além de ajudarem os alunos a ter uma melhor compreensão do tema estudado, os jogos vão estimular outras habilidades. Dentre elas, a memória, imaginação, trabalho em equipe, sociabilidade e cultura. Todas essas habilidades são incentivadas e aprimoradas por conta da utilização do método lúdico na sala de aula.

2.2. Desafios na implementação do método lúdico

Embora apresentada como a estratégia de ensino facilitadora no processo de aprendizagem, sua implementação não é tão simples, a criação de um jogo com alto envolvimento dos alunos por seu teor lúdico pode acabar destruindo o foco da aula que é exatamente a compreensão do tema abordado e as habilidades propostas.

Esta ideia também pode ser observada com Lino Macedo (2009): “Se não tiver situações problema e desafios, se não favorecer a argumentação, se não traçar estratégias que permitam pensar sobre o jogo, a atividade não trará aprendizado. A intencionalidade é fundamental”

Ao mesmo tempo que um alto nível de ludicidade pode vir a atrapalhar o desenvolvimento do pensamento histórico, o inverso também impede a compreensão do tema. Um alto nível de informação atrelado a pouca utilização da

ludicidade, pode gerar os mesmos resultados que já temos nas escolas atualmente: o professor sendo o orador e o aluno apenas ouvindo informações.

Outro problema que pode surgir da utilização da ludicidade em sala de aula seria quando os professores não conseguem fazer a utilização desses jogos e brincadeiras como forma de ensino. Desse modo o professor não consegue fazer o aluno refletir e desenvolver o pensamento crítico sobre objeto de estudo que está sendo apresentado em aula.

Não obstante, os desafios da aplicação da ludicidade no plano de aula dos professores, também há de lembrar o momento intrínseco do ensino de 2021, o ensino remoto trouxe a necessidade dos professores utilizarem plataformas de ensino que não tinham contato anteriormente como Google Classroom, Zoom, Google Meet, Google Forms, CMSP entre várias outras plataformas. Essas plataformas de ensino, que antes eram pouco exploradas se tornaram o principal motor da educação. Porém, embora alguns professores já estivessem em contato com essas ferramentas, muitos deles não tinham conhecimento de como utilizá-los de maneira satisfatória, portanto a própria adaptação ao meio virtual teve de ser gradual. Assim, a adaptação de toda a estratégia de ensino-aprendizagem para um modelo lúdico não ocorrerá de maneira súbita.

Professores precisariam ser treinados e adaptados à esta nova forma de ensino, ou seja, não vai ser do dia para a noite que conseguiremos mudar toda uma metodologia que já está vigente há quase um século. Aqui também entramos na questão do quão os professores estariam dispostos a mudarem as formas de suas aulas. Em muitos casos não haverá mudanças onde os professores acreditem que a metodologia lúdica não funciona.

Cabe então a cada professor fazer buscar seu caminho para que os jogos e brincadeiras deem certo em sala de aula, buscando um balanço positivo entre ambas as partes. Esta é a palavra correta ao se falar sobre metodologia lúdica: equilíbrio.

2.3. Experiência do método lúdico no ensino remoto

Ao entrarmos no PIBID foi nos informado que por conta da pandemia estaríamos sujeitos a fazer nossa iniciação à docência de maneira remota e, portanto, era preciso ter condições estruturais para o ensino remoto. Isso não foi um

problema para nós, já que buscávamos aprender sobre como é ser realmente um professor e estamos dentro do grupo que tem os aparelhos e condições para ministrar as aulas online. É claro que aulas pela internet não são iguais a presenciais, mas conseguimos obter uma certa experiência sobre como as coisas funcionam.

Percebemos ao assistir as primeiras aulas de nossa supervisora, professora Sheila, que os alunos nas aulas pela internet são bem menos participativos do que eles são nas aulas presenciais. Ao ouvirmos relatos da nossa supervisora notamos que eles, em muitas vezes não prestam atenção na aula, às vezes acabando não assistindo-as de maneira alguma.

Como dois estudantes que estão fazendo graduação em história, sabemos o quão é difícil assistir as aulas online. Temos noção de como é melhor para os alunos as aulas presenciais. Desde ver seus amigos, interagir, fugir um pouco das regras de casa e se divertir. Todas essas experiências acabam desaparecendo com o ensino remoto e os alunos, que estavam acostumados com o ensino presencial, sentiram fortemente está mudança.

Ao ministrar as primeiras aulas percebemos como a falta de participação dos alunos pode derrubar o espírito do professor. Apenas observar imagens de letras ou fotos dos alunos, enquanto fazemos a explanação da matéria era algo bem cansativo e desapontante. Passamos o ano de 2020 inteiro ministrando aulas dessa maneira, até que resolvemos mudar.

Ao avançarmos no ano de 2021, utilizamos outras maneiras de mudar um pouco a aula, como por exemplo, a utilização de cenas de filmes e séries conhecidas para explicar os métodos de produção pré e pós industrial. Nesta aula, os alunos além de terem acesso à parte teórica, obtiveram também um conteúdo visual, o que ajudou a compreender melhor como funcionava a sociedade e setor econômico ingleses dos séculos XVIII e XIX.

A mudança, porém, era o desafio, onde estava o erro. Com um pouco de pesquisa foi possível encontrar ideias como a de Huizinga, Juchem e Pereira, ou até mesmo Platão, que nos instruem a entrelaçar a diversão e o aprendizado para enfim, conquistar o interesse e o aprendizado do aluno.

A primeira tentativa de utilização do método lúdico foi em partes desastrosa, havia sem sombra de dúvidas o maior envolvimento dos alunos até o momento, mas, era visível que o aprendizado não havia atingido os níveis

esperados. Foi então que percebemos que a equação “jogo + educação” estava desbalanceada, como afirma Gilse A. Morgental Falkembach “se o jogo não for bem aplicado perde o objetivo”.

Somente após pesquisar bastante sobre este modelo de ensino foi possível aplicar um modelo de ensino lúdico que possibilitasse não apenas a diversão e interesse do aluno como também não perdesse seu objetivo: o aprendizado. O resultado foi inicialmente um quis inspirado no conhecido “Show do Milhão” que embarcasse o tema, estimulasse os alunos a adentrarem no assunto e aplicasse o conhecimento a partir do impulso da competitividade.

A partir desse momento, é possível observar que o modelo lúdico na metodologia de ensino possibilitou diversas vantagens, a participação dos alunos se tornou mais frequente, a evasão daqueles que guardavam desinteresse também sofreu alteração, pois houve uma maior quantidade de alunos nas aulas. O modelo lúdico não apenas possibilitou maior participação e interação, a partir das atividades e da própria participação deles nos jogos foi possível identificar como o assunto está sendo absorvido pelos alunos.

Quando ministramos nossas aulas nossa supervisora do PIBID, a professora Sheila, pede para os alunos listarem no chat do Google Meet as opiniões sobre a aula apresentada. Os alunos mostraram por meio de elogios que acabam gostando mais das aulas quando apresentavam algum jogo e mais opiniões eram escritas, no chat, quando na aula havia alguma brincadeira. Isso difere muito quando ministramos uma aula sem nenhum tipo de brincadeira ou jogo para nossos alunos, onde muitos deles apenas saem da aula após o seu fim, sem dar a sua opinião.

Portanto é inegável que a ludicidade foi de extrema ajuda nos momentos de ministrarmos as nossas aulas. Sem ela não teríamos conseguido obter a atenção e participação dos alunos. Sendo ela uma das grandes responsáveis em fazer os alunos criarem pensamento crítico e raciocínio histórico. Ela sem dúvida foi muito importante em nossa experiência como professores e almejamos melhorar cada vez mais a sua utilização em futuras aulas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De fato, os desafios que a educação apresenta já existem há vários anos, porém, foram agravados com a pandemia do COVID 19, esta que fez a situação para muitos, tanto alunos quanto para professores, se agravar. Desde a falta de interesse e foco dos alunos, até a metodologia ultrapassada utilizada em sala de aula, são alguns dos problemas que enfrentamos nas salas de aula virtuais atualmente.

Hoje vivemos em um mundo bem diferente do que estávamos habituados, o ensino remoto se tornou uma realidade para muitos e suas consequências podem já estar à vista. A falta de interesse e participação dos alunos é mais marcante do que nunca, professores em sua maioria não foram treinados e não estavam preparados para as mudanças que o ensino online traria.

Chegamos à conclusão então que a metodologia lúdica poderia ser a resposta para os problemas que já estavam no horizonte dos professores há bastante tempo. Com essa metodologia não tradicional conseguimos atrair a atenção do aluno de volta para o professor, conseguimos nos atualizar ao tempo de nossos alunos. Ao utilizarmos tecnologias e exemplos de assuntos que lhes são familiares acrescentamos uma nova cor a aula, onde nela o aluno acha uma quebra da monotonia do método padrão de ensino.

Observamos que não será da noite para o dia que conseguiremos mudar o sistema de ensino, se é que seria possível uma mudança desse nível, porém, ao notarmos os benefícios que estas mudanças trouxeram para as aulas em que foram aplicadas, acreditamos que ela é uma resposta bem eficiente aos desafios que apresentamos.

Não será possível atualizar a didática de todos os professores de uma só vez, se este processo chegar a acontecer será longo e demorado, depende de investimento, formação, oportunidades e desejo de mudança. Essa mudança pode ser demorada, mas, foram evidentes os benefícios que a metodologia lúdica trouxe para a nossa sala de aula e acreditamos que se mais professores as utilizassem suas aulas também se renovariam.

As obras citadas no texto dão ainda mais força à nossa visão, onde autores conceituados defendem a utilização de jogos, onde são utilizados de maneira didática para ensinar e ter a atenção dos alunos. Foi pelo texto de Juchem

e Pereira que percebemos que conseguiríamos utilizar jogos e brincadeiras como forma de ensino, foi neste momento que encontramos o método lúdico e soubemos que poderíamos conquistar a atenção e participação dos nossos alunos de volta.

Este período de pandemia e ensino remoto vai passar, mas, suas mudanças continuarão conosco pelos anos que seguirão. O Ensino Híbrido e as atualizações tecnológicas que os professores tiveram que passar por este período vão permanecer, cabe então a cada um conseguir se adaptar à nova realidade. O ensino lúdico pode ser um dos métodos de atualização, onde o professor muda seu jeito vigente de dar aula para algo “novo”, quebrando a expectativa e lançando o aluno em algo diferente. Uma coisa é fato: este novo método de ensino ainda vai ter que mudar a opinião de vários que são contra ele, entretanto as mudanças positivas que ele pode causar vão dar valor e moral a sua causa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Maria de. **O Professor PDE e os Desafios da Escola Pública Paranaense**. Paranaguá. Vol1. 2010.

BARBOSA, Maria de Lurdes Mattos Dantas. **A Ludicidade no ensino de História**. Reeditado em 2014. Acessado em < <http://recantodasletras.com.br/artigos/894361>>, dia 13 de maio de 2021.

FALKEMBACH, Gilse A. Morgental. **O Lúdico e os jogos educacionais**. Rio Grande do Sul. UFRGS.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

JUCHEM, Henry; PEREIRA, Nilton Mullet. **Sobre o uso de jogos no ensino de história**. 2018, vol.3, n.7.

KISHIMOTO, Tisuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PALAVEZZINI, Silvana. **A importância dos Jogos como Estratégia Pedagógica no ensino de Jovens e Adultos**. Dois Vizinhos. V2. 2016

PLATÃO. **A república**. Tradução: J. Guinsburg. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1965. (Coleção Clássicos Garnier, 1. e 2. v.)

ROMERA, L. A. **O lúdico no processo pedagógico da educação infantil: importante, porém ausente**. Porto Alegre, v13, n02, 2007

SILVA, José Antônio Camargo. **Estudando as novas tecnologias na educação infantil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2000. 324 p.

ÍNDICE**A**

Andréa Lucia Dorini de Oliveira
Carvalho Rossi, 106
Andrea Lúcia Dorini Oliveira Carvalho
Rossi, 66
Anna Carolina Vignoli Luchini, 106
Arthur Rodrigues Souza, 106
Ayla Jane Lopes Silva, 8

B

Bianca Silva de Souza, 51

C

Claramel Castro dos Santos, 33

D

Danielle Mariam Araújo dos Santos, 51

E

Eliete Alves Monteiro, 51
Elisa Barbon de Souza, 96
Elisa Lima de Faria, 96

F

Francisco José Pereira de Carvalho, 8,
13, 14, 15

G

Giulia Mariana Gusmão Corrêa, 22

I

Igor Alexandre S. F. de Almeida, 82

J

José Victor Lourenço Crepaldi, 22
Josiane Paula Etelvino, 33
Julya Martins Alves da Silva, 106

M

Marcia Pereira da Silva, 96
Márcia Pereira da Silva, 41, 82, 83
Márcia Pereira Silva, 22
Marco Antônio Scridelli Lopes Abelha,
33
Maria Fernanda Pova Silva, 106
Matheus Dantas Gregório Lanza, 66

N

Noemi Beltrão Nascimento, 33

P

Pedro P. de Oliveira Cesar, 119

R

Rafael H. Ferreira da Silva, 119

S

Sheila de Paula Costa Lima, 102, 119

V

Vitória Beatriz Inácio Matioli, 66

ISBN Volume



ISBN Coleção



0800 940 4688

16 3713 4688

unifacef.com.br

