

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira
Vânia de Fátima Martino
Genaro Alvarenga Fonseca
Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano
Sílvia Regina Viel (Orgs.)

Os Programas de Formação de Professores e suas Contribuições para as Reflexões Sobre as Práticas

Coleção Educação e Educandos

17

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA: os programas de formação de professores e suas múltiplas contribuições

**Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira
Vânia de Fátima Martino
Genaro Alvarenga Fonseca
Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano
Sílvia Regina Viel (Orgs.)**

**REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA: os programas de
formação de professores e suas múltiplas contribuições**

ISBN 978-65-88771-33-4

**FRANCA
Uni-FACEF/UNESP
2022**

Comissão Científica

Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano (Uni-FACEF)
Antônio César Peron (Uni-FACEF)
Fábio Senne (USP/Unesco)
Genaro Alvarenga Fonseca (UNESP)
Hilda Maria Gonçalves da Silva (UNESP)
João Teixeira Lopes (Universidade do Porto)
Maria Madalena Gracioli (FFCL)
Rodrigo Humberto Flauzino (USP)
Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (Uni-FACEF)
Sílvia Regina Viel (Uni-FACEF)
Sofia Marques (Universidade do Porto)
Talita Bordignon (UFG)
Vânia de Fátima Martino (UNESP)

Conselho Editorial

Genaro Alvarenga Fonseca (UNESP)
Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (Uni-FACEF)
Vânia de Fátima Martino (UNESP)

© 2022 dos autores
Direitos de publicação Uni-FACEF

www.unifacef.com.br

Coleção: Educação e Educandos, v.17.

O51d	Oliveira, Sheila Fernandes Pimenta e (Org.) Reflexões sobre a prática: os programas de formação de professores e suas múltiplas contribuições. / Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira; Vânia de Fátima Martino; Genaro Alvarenga Fonseca; Ana Lucia Furquim Campos Toscano; Silvia Regina Viel (Orgs.). – Franca: Uni-FACEF; Unesp/Franca; 2021. (Coleção: Educação e educandos, v.17). 122p.; il. ISBN Coleção: 978-85-5453-027-3 ISBN Volume: 978-65-88771-33-4 DOI 1.Educação - Pesquisa. 2. Gestão educacional. 3. Gestão educacional democrática . I.T.
	CDD 370

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

Prefaciador um livro, resultado dos trabalhos do *VIII Simpósio de Educação e V Encontro Internacional de Políticas Públicas em Educação*, evento que teve como tema “Educação e democracia: juventude em tempos de mudanças”, e que surge da parceria entre *Centro Universitário Municipal de Franca - Uni-FACEF* e *Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP – Campus de Franca*, é sempre um misto entre honra e responsabilidade. Ainda mais quando em comum, estes trabalhos trazem as pesquisas e reflexões de participantes de dois importantes programas, voltados para a formação de professores: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e o Programa de Residência Pedagógica - RP, ambos fomentados pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Alguns dos trabalhos, além das questões didáticas e conceituais, relativas ao dia a dia dos professores, dão origem a discussões sobre as mudanças desencadeadas pela pandemia de COVID-19, e sobre o complexo momento vivenciado entre 2020 e 2021, em salas de aulas físicas e virtuais.

Os trabalhos, que são das áreas de História e Matemática, trazem à tona desde materiais já consolidados como importantes para a sala de aula, como, por exemplo, o jornal e filmes - claro que com modernas aplicações, até questões tecnológicas sobre o ensino remoto.

Todas as discussões são pautadas por sólidos referenciais teóricos, e ricas experiências de grupos que contribuíram com suas atuações em escolas públicas da cidade de Franca, São Paulo, parceiras dos PIBID e RP.

Ainda são focos das discussões a história da alimentação, a utilização de quadros para o ensino da Revolução Francesa, e o estudo dos grafos e o movimento do cavalo no jogo de xadrez.

Esperamos que toda essa diversidade, fruto de jovens olhos atentos à realidade escolar, possa inspirar novos estudantes a adentrarem a vida universitária para se tornarem professores do futuro, profissão nobre e fundante de nossa sociedade. E que todos os textos aqui compilados também possam reafirmar a importância do PIBID e do Programa de Residência Pedagógica, e a ampliação de oferta destas bolsas para todos os licenciandos do país.

Abraços, com desejo de muita saúde a todos.

Silvia Regina Viel
Professora e Coordenadora do Curso de Licenciatura em Matemática
Uni-FACEF

SUMÁRIO

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO A PARTIR DOS JORNAIS: relato de uma experiência de ensino-aprendizagem de jovens em meio a pandemia.....	8
A UTILIZAÇÃO DA HISTÓRIA DA ALIMENTAÇÃO NO APRENDIZADO DA ANTIGUIDADE CLÁSSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: um relato de sala de aula PIBID História (UNESP – Campus de Franca)	24
A UTILIZAÇÃO DE QUADROS COMO METODOLOGIA DE ENSINO DA REVOLUÇÃO FRANCESA: uma experiência com o projeto pibid	43
ENSAIO DE UM DEBATE TEMÁTICO COMO METODOLOGIA ATIVA DE ENSINO: um relato de experiência realizado no programa residência pedagógica ..	53
FILMES COMO UMA POSSIBILIDADE DIDÁTICA: uma experiência no PIBID	63
GRAFOS E O MOVIMENTO DO CAVALO EM TABULEIRO DE TAMANHO (T X T) NO JOGO DE XADREZ	75
MEDIAÇÃO NO ENSINO REMOTO: um relato de experiência de produção de material digital de ensino de História na rede pública de ensino.....	96
ÍNDICE	120

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO A PARTIR DOS JORNAIS: relato de uma experiência de ensino-aprendizagem de jovens em meio a pandemia.

Isadora Maria Oliveira Tristão
Graduada em História – UNESP
Isadora.tristao@unesp.br

Vânia de Fátima Martino
Docente Orientadora - UNESP
Vania.martino@unesp.br

1. INTRODUÇÃO

“O jornal é a verdadeira forma de república do pensamento. É a locomotiva intelectual em viagem para mundos desconhecidos, é a literatura comum, universal, altamente democrática, reproduzida todos os dias, levando em si a frescura das ideias e o jogo das convicções” – Machado de Assis.

A construção do saber histórico exige um diálogo constante entre os educandos, os professores, os ambientes de educação, sejam eles formais ou não-formais, o contexto social vivido, o currículo adotado e os materiais didáticos utilizados. A aprendizagem escolar da história é essencial para a formação cidadã, a compreensão da identidade, assim como para o desenvolvimento prático da consciência histórica.

Em sala de aula, o conhecimento histórico deve ser construído em conjunto com os alunos, permitindo que estes tenham participação no processo de ensino-aprendizagem e não sejam meros reprodutores de conteúdo. O ensino de História necessita prezar pela explicitação do real, de modo que fatos e datas tenham um significado concreto para os indivíduos (FONSECA, 2003). Dentre as diversas possibilidades de materiais didáticos adotados em sala, a imprensa escrita como objeto de análise apresenta-se como alternativa para incentivar a reflexão dos alunos diante dos temas ou assuntos estudados. Através dos jornais, é possível ler e compreender a história sob distintas perspectivas; permite que os alunos exercitem questionamentos como: “quem o escreveu? Quando foi escrito? A quem foi destinado? Quais os objetivos da escrita?”, investigando-o como arma de poder político e social ao longo da história brasileira, visto os interesses públicos e privados deste tipo de veículo de comunicação. Para efetivar este exercício, é

necessário abordar a formação docente como imprescindível para a garantia de profissionais que enriqueçam os processos de produção do saber histórico no âmbito escolar, proporcionando maneiras distintas de compreensão do conhecimento histórico.

Deste modo, o presente trabalho apresenta o relato de uma experiência de ensino aprendizagem vivenciada em uma escola da Rede Estadual na cidade de Franca – SP, intermediada pelo Projeto “Imagens como fonte e recurso pedagógico para o Ensino de História”, pertencente ao Programa de formação docente Residência Pedagógica¹ RP/CAPES (subprojeto da Licenciatura em História – UNESP Franca). Esta experiência foi aplicada em duas salas de 9ºs anos ao longo do mês de maio de 2021 e, tendo como objeto central de estudo os jornais durante “A Era Vargas (1930-1945)”, objetivou a produção de primeiras páginas de jornais fictícios de algum momento do referido período, em uma dinâmica que propunha que os alunos fossem jornalistas por um dia acompanhando os Governos Provisório, Constitucional ou Ditatorial de Getúlio Vargas, de modo que os indivíduos estivessem imersos na história aprendida e pudessem simular uma viagem ao passado. Do mesmo modo, intentou-se uma prática reflexiva acerca da democracia no país, e de que modo os alunos a compreendem. A proposta surgiu por intermédio da obra “Imprensa e História do Brasil” (1988), na qual Maria Helena Capelato apresenta o significado da imprensa na história e na historiografia brasileira, caracterizando-se, concomitantemente, como produto cultural, midiático e comercial; e utilizou-se da teoria exposta por Circe Bittencourt (2018) sobre métodos de análise de documentos em situações escolares para instrução da prática. Sob o contexto da pandemia do Covid-19, esta atividade visou dinamizar o processo de ensino-aprendizagem num momento em que o contato pessoal entre educandos e educadores é impossibilitado, e as aulas remotas tornaram-se o novo cotidiano escolar, esta ideia surgiu na tentativa de readequar o contato dos alunos com fontes documentais.

A assimilação da natureza e significado de um documento no processo de ensino-aprendizagem exige que o professor saiba instruir o manuseio e análise das fontes escolhidas, para isso, anteriormente, é necessário pautar reflexões sobre

¹ Criado em 2018 pelo MEC (Ministério da Educação) em parceria com a CAPES, o Programa de Residência Pedagógica visa proporcionar imersão dos alunos das licenciaturas na rede básica de ensino, permitindo a formação prática dos graduandos, aproximando-os da realidade educacional em nosso país.

o documento alicerçando-se em outros historiadores, considerando suas contribuições. LE GOFF (2003) expõe claramente as relações entre monumento e documento, distinção que se aplica inteiramente ao trabalhar os jornais:

De fato, o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores. Estes materiais da memória podem apresentar-se sob duas formas principais: os monumentos, herança do passado, e os documentos, escolha do historiador [...] O monumento tem como características o ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva) e o reenviar a testemunhos que só numa parcela mínima são testemunhos escritos” (LE GOFF, 2003, p.525)

Diversos cuidados precisam ser tomados ao escolher trabalhar documentos escritos como materiais didáticos. BITTENCOURT (2018) adverte-nos que o tratamento dos documentos pelos alunos em sala de aula não pode, jamais, ser como o dos historiadores que possuem vasto conhecimento historiográfico e tem domínio de conceitos que permitem uma análise histórica aprofundada.

Sob o contexto da pandemia do Covid-19 e o distanciamento social no Brasil, a apresentação de recortes e fontes jornalísticas em aula objetivou motivar e instigar a curiosidade dos educandos pelo passado para que pudessem relacionar o contexto político em estudo (década de 1930-1940) com os movimentos políticos da atualidade, visando a construção de um saber histórico capaz de compreender o contexto e a realidade vivida. Nesta experiência, ao utilizar os documentos jornalísticos para o ambiente virtual de ensino, intentamos apresentar uma ilustração das ideias de contexto político e social abordados nas aulas expositivas. O resgate do imaginário histórico sobre a personalidade de Vargas foi sugerido a partir de conversas com os integrantes mais velhos da família, propondo também uma ampliação da história oral, como mais um meio de construção do conhecimento histórico.

2. O EXERCÍCIO DOCENTE

A formação de professores no Brasil tem assumido, nos últimos anos, foco de discussões, inclusive por parte do Ministério da Educação (MEC). Pensando nisso, de acordo com GATTI (2011) a preocupação com relação a qualidade da formação docente atribuiu novas responsabilidades às Instituições de Ensino Superior e à CAPES, para que haja “formulação de políticas e desenvolvimento de suporte para a formação docente em todos os níveis e as modalidades de ensino” (GATTI, 2011, p.51). Neste contexto surgiram os programas institucionais de

formação inicial de professores, a partir dos quais os alunos das licenciaturas passaram a participar de um projeto de imersão no cotidiano escolar, objetivando o aperfeiçoamento prático do exercício docente. Foi a partir de um desses programas, o Residência Pedagógica, que a prática aqui relatada foi realizada junto a alunos dos anos finais da licenciatura na rede pública de ensino do município de Franca/SP.

FONSECA, GOMES e MARTINS (2018) em um ensaio sobre a construção do saber histórico escolar, evidenciam a importância de se conhecer o cotidiano escolar:

O estudo do cotidiano escolar é fundamental para se compreender o papel socializador da escola, a veiculação de crenças e valores através de ações e interações diárias: ou seja, como os conteúdos são ensinados; quais materiais didáticos são utilizados e como; a distribuição de séries; o número de profissionais atuantes, bem como sua formação e didática. Tal qual a realidade social, a escola também apresenta faces contraditórias e conflituosas dos processos em seu seio gestados, fugindo de determinismos e mecanicismos que lhe conferem erroneamente um papel meramente reprodutor. (FONSECA, GOMES e MARTINS, 2018, p.149)

Deste modo, percebe-se a relevância do estudo cotidiano das práticas escolares: é a partir deste acompanhamento que os docentes em formação podem reconhecer a realidade social escolar, os processos de construção dos saberes transformadores, o papel pedagógico dos professores e as relações com os educandos. E todas estas questões podem ser observadas a partir da vivência no Programa Residência Pedagógica, reforçando sua importância. Além das questões sociais e pedagógicas, é possível compreender as relações sociais dentre os componentes da comunidade escolar e os trâmites administrativos que envolvem a profissão docente.

O trabalho desenvolvido com os alunos dos 9^{os} anos permitiu que os licenciandos residentes ministrassem as aulas, criando vínculos com os alunos e permitindo o desenvolvimento do exercício da formação docente. Tudo foi pensado de maneira que cativasse a atenção dos alunos, atentando-se para o fato de que, por estarem em atividades remotas e afastados do ambiente escolar, muitos jovens não têm um espaço adequado para realização das atividades e acompanhamento das aulas, ou mostram-se cansados e desmotivados. Estar em formação docente durante este período pandêmico nos coloca em uma situação de dupla dificuldade: colocar em prática os fundamentos teóricos pedagógicos que não abordam o ensino remoto; ao mesmo tempo em que não conhecemos os alunos pessoalmente, o que

impede que saibamos quais as melhores formas de ensinar para atender aos anseios e necessidades da turma.

3. A PANDEMIA DO COVID-19 E A REALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS

A pandemia do Covid-19 evidenciou os abismos sociais vigentes em nosso país, transformou o cotidiano, reformou as maneiras de comunicação, e agravou as situações pedagógicas. O sistema de ensino sofreu uma invasão tecnológica coercitiva, as novas plataformas de comunicação e os ambientes virtuais de ensino tornaram-se essenciais. Os professores agora lidam com uma nova sobrecarga de trabalho – com despreparo e pouco suporte -, e os alunos vivenciam os processos de ensino-aprendizagem por meio de telas; o ambiente físico escolar foi substituído pelos ambientes domésticos. A reorganização do trabalho escolar permitiu a continuidade do processo educacional de maneira não presencial ou híbrida com utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Assim, tanto os alunos, quanto suas famílias, precisaram estabelecer novas rotinas de estudos para garantir sucesso nas atividades pedagógicas do ano letivo, porém considerando a realidade social brasileira, compreende-se que muitas famílias não conseguem mediar o processo educativo em casa; não possuem acesso à internet de qualidade, ou ainda precisam dividir poucos dispositivos tecnológicos dentre todos os membros de uma família.

Para tentar diminuir os impactos educacionais provocados pelo isolamento social, a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo lançou o Centro de Mídias da Educação de SP (CMSP)², um aplicativo disponível para acesso de pais, alunos, professores e servidores da educação, para que os estudantes possam acompanhar aulas ao vivo, materiais gravados, podendo assim realizar atividades para a fixação do conhecimento e contabilização das notas bimestrais. Além disso, os alunos ainda devem acompanhar as aulas síncronas ministradas via online pelos professores da unidade escolar no qual estão matriculados. Este modelo de organização visa atingir mais alunos e evitar a evasão escolar, mas por vezes causa sobrecarga de atividades aos estudantes.

A escola estadual Prof. Homero Alves, localizada em Franca/SP, onde se realizou essa experiência, conta com cerca de 35 alunos em cada sala de 9º ano.

² Acesso disponível em CMSP - <https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/>

São ministradas quatro aulas semanais da disciplina História de forma híbrida, abrigando capacidade máxima de 35% dos alunos em sala, presencialmente, enquanto o restante acompanha as aulas online, seguindo as orientações da Secretaria Estadual de Educação. Durante o *lockdown* estabelecido pelo Governo Municipal, as aulas acontecem exclusivamente via plataforma *Microsoft Teams*. No entanto, fora deste período, alunos e professores apresentam receio em frequentar estes espaços sem imunização, assim, a frequência presencial é baixa; em casa, desmotivados, apenas cerca de 20% a 30% dos estudantes acompanham as aulas. Pode-se confirmar que neste ano letivo, grande parte dos alunos não teve nenhuma interação presencial com os professores; por conta disso verifica-se uma grande dificuldade em delimitar o perfil da turma, e conceber quais práticas pedagógicas podem ser aplicadas para cativar a atenção dos estudantes e proporcionar o aprendizado.

A prática aqui relatada foi pensada como uma ação pedagógica diversificada que permitisse participação ativa dos jovens num processo em que fossem construtores do conhecimento histórico e não apenas peças passivas da dinâmica escolar em que o professor seria transmissor do saber, e os alunos receptores. Pensando a partir da teoria *ruseniana*³, a história escolar apresenta uma função de orientação dos alunos no tempo, desenvolvendo a percepção da consciência histórica de modo que os indivíduos sejam capazes de aplicar os saberes históricos na formação da identidade, assim como no cotidiano político e social (CERRI, 2011). Levar a proposta de criação da primeira página de um jornal fictício da “Era Vargas (1930-1945)” abordando aspectos histórico, literários e sociológicos, apresentou-se como uma possibilidade construtivista do ensino, mesmo apesar do distanciamento.

4. IMPRENSA E DEMOCRACIA NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS.

Os jornais apresentam-se como veiculadores de informações na sociedade moderna assumindo posição de intermediação entre os setores político e populacional, caracterizando-se como aliado para o conhecimento do passado histórico sob a lente do passado. Entretanto, esta fonte deve ser cuidadosamente analisada pois ao estar ligada aos grupos de massa e à elite política, assume

³ Ao tratar da teoria *ruseniana* nos referimos ao trabalho de Jörn Rusen, historiador e filósofo alemão que propõe discussão dos conceitos básicos de Consciência Histórica e Didática da História.

funções culturais, mas também servem a um mercado empresarial capitalista: “Os jornais expressam a opinião pública. Só que na grande imprensa (a empresarial) o murmúrio da “vox Populi” (vox do povo) ecoa longínquo enquanto ressoa forte a “vox domini” (voz dos dominantes.” (CAPELATO, 1988, p.19). Compreende-se então que neste envolvimento entre público e privado, os limites entre um e outro são tênues, e disso decorre a indispensabilidade de questionar os documentos analisados, e estabelecer que os alunos os questionem – de maneira simplificada. Dentre as competências gerais da educação básica estabelecidas pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), é estabelecido a importância de:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BRASIL, 2019)

A atividade aplicada – produção da primeira página de um jornal fictício da Era Vargas (1930-1945), foi precedida de uma explicação teórica sobre o assunto pautada nas habilidades (EF09HI05) e (EF09HI06) da BNCC (2019) que propõe, respectivamente, “Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive”, e “Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade)”. A exposição do tema foi sucedida de apresentações documentais da imprensa do Jornal Folha de São Paulo em suas manchetes mais marcantes ao longo dos 15 anos do governo Vargas no Brasil. A partir destas exposições, foi possível demonstrar o papel significativo da imprensa na mudança do regime: seu posicionamento, intervenção e manipulação de interesses na vida social. Do mesmo modo evidenciou a repressão e realidade do governo em questão. Não se pode, no entanto, dizer que a imprensa expressou a vontade do povo, considerando a diversidade de interesses em uma sociedade, e as contradições e conflitos dentro o “povo”; o termo não sugere unidade (CAPELATO, 1988, p. 71). E a partir disso a proposta da atividade de elaboração da primeira página de um jornal fictício do Governo Vargas foi apresentada aos alunos.

Dentre as funções da educação escolar, podemos listar a formação para o exercício da cidadania visando a construção e consolidação da ordem democrática em nosso país (SAVIANI, 2020). A questão que se suscitou ao longo

desta experiência foi se os alunos tinham consciência de sua função democrática ao serem colocados na posição de escritores. Considerando que o jornal se impõe como força política e o jornalista ganha destaque ao registrar fatos históricos, a sugestão da atividade previa que os alunos conseguissem assumir o protagonismo na construção da história a partir de sua escrita, criando as manchetes, selecionando imagens, colocando em conjunto informações aprendidas sobre um determinado período histórico, num movimento resignificativo para o aprendizado concreto. Nos resultados apresentados, foram analisados se os educandos compreenderam o poder democrático exercido por meio das palavras, bem como sua influência na formação de opinião, compreendendo a importância da democratização do acesso aos meios de comunicação:

Sem que se democratize o acesso aos meios de comunicação, torna-se difícil participar efetivamente do processo de debate. O acesso a mídia implica aumento de participação na recepção e também na produção das informações (CAPELATO, 1988, p.72)

No que diz respeito à prática desenvolvida, podemos listar algumas dificuldades relacionadas ao tratar o conceito de tempo. O conceito de tempo é abstrato, o que dificulta a compreensão dos alunos; no caso desta experiência, os alunos entre 14 e 15 anos, já conseguem identificar os fatos históricos simultâneos acontecidos em espaços e contextos distintos. Ainda assim a complexidade dos temas pode causar confusões, ainda considerando que, muitas vezes, estes temas não apresentam familiaridade com o cotidiano dos alunos. Assim, no que concerne ao ensino de História, este exercício docente dos residentes intentou reconhecer a noção temporal dos alunos e, a partir dela iniciar o desenvolvimento dos componentes curriculares. No caso do tópico desenvolvido sobre os Governos de Getúlio Vargas no Brasil, propusemos uma discussão dos alunos com pais, avós e familiares que vivenciaram o período; deste modo, a intenção foi conseguir fazer com que os alunos, por meio destas conversas, identificassem estes eventos no tempo. Por exemplo: ao conversar com um avô que participou dos movimentos revolucionários de 1930, os alunos conseguem posicionar em suas mentes o significado temporal de “80/90 anos passados”.

5. RESULTADOS

Os alunos tiveram cerca de um mês para a realização das atividades, houve atraso, mas é compreensível ao considerar a carga de exercícios a serem

entregues semanalmente. Dentre os resultados, foi possível identificar que, apesar do baixo nível de participação, os alunos participantes responderam positivamente à proposta da atividade, contemplando os aspectos políticos da Era Vargas, além de exporem a esfera cinematográfica da época e o cenário esportístico. Houve uso de imagens e desenhos feitos à mão, alguns alunos envelheceram o papel para reprodução fiel de um jornal antigo, outros usaram de recursos tecnológicos para a criação das manchetes. Entrevistas foram simuladas, e reprodução de fatos foram refletidos nos trabalhos. Percebeu-se, no entanto que não houveram fortes exposições de compreensão das funções políticas e democráticas da imprensa em nossa sociedade, os discursos apresentados, em sua maioria, foram neutros. Além disso, a questão suscitada anteriormente sobre o conceito de tempo para os jovens se confirmou: a confusão em relação a períodos temporais de longa duração ocasionou trabalhos com manchetes referentes a eventos que aconteceram em determinado ano, enquanto a datação do jornal em si era outra. Datação de eventos de esporte e cinematográficos foram misturados em uma só página. Estas confusões apenas evidenciam um problema referente ao Ensino de História, e não demonstram uma falha grave dos estudantes.

A análise dos resultados apresentados nos permitiu concluir que os estudantes da faixa etária de 14-15 anos foram participativos e criativos, mas os resultados poderiam ser ainda mais proveitosos no modo presencial. Os critérios avaliativos adotados foram: Satisfatório (S), Parcialmente Satisfatório (PS) e Não Realizou (NR), seguindo os padrões estabelecidos pela unidade escolar; as devolutivas foram enviadas individualmente parabenizando aqueles que realizaram a atividade e, de maneira construtiva, propondo de que maneiras os alunos poderiam aperfeiçoar seus trabalhos finais.

Percebeu-se que, caso houvesse um acompanhamento presencial da realização da atividade, o trabalho docente teria sido mais eficiente, com instruções mais claras a respeito da função democrática do jornal, ou mesmo sobre as questões temporais. As relações pedagógicas entre aluno e professor foram distanciadas em meio ao ensino remoto.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Promover um ensino de História que coloque os alunos como principais agentes da construção do saber, e que permita o exercício da consciência histórica, é extremamente desafiador, especialmente no momento pandêmico em que vivemos, com o distanciamento das relações sociais e escolares. Assim, este artigo intentou expor uma experiência de ensino que pretendeu desenvolver novas maneiras de compreender os conteúdos estabelecidos dentro da disciplina, promovendo os alunos a protagonistas neste processo de aprendizagem.

O atual projeto realizado por meio do Programa Residência Pedagógica permitiu que os docentes em formação pudessem refletir sobre as possibilidades do Ensino de História em sala de aula, reforçando que o processo de ensino-aprendizagem deve ser horizontal, constante e estimulante para que os educandos se sintam mais significativos no cotidiano/no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2019.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

CAPELATO, Maria Helena R. Imprensa e História do Brasil. São Paulo: Contexto/EDUSP, 1988.

CERRI, Luis Fernando. Ensino de história e consciência histórica. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011, p.138.

GATTI, Bernadete A. Políticas docentes no Brasil: em estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

FONSECA, Genaro A., GOMES, Bruno B., e MARTINS, Manuel A. Pibid e o Saber Docente: Construção do saber histórico escolar. In: David, Alessandra; MARTINO, Vânia (org.) Ensino de História I: Estudos e experiências. Curitiba, CRV, 2018. Pp. 147-166.

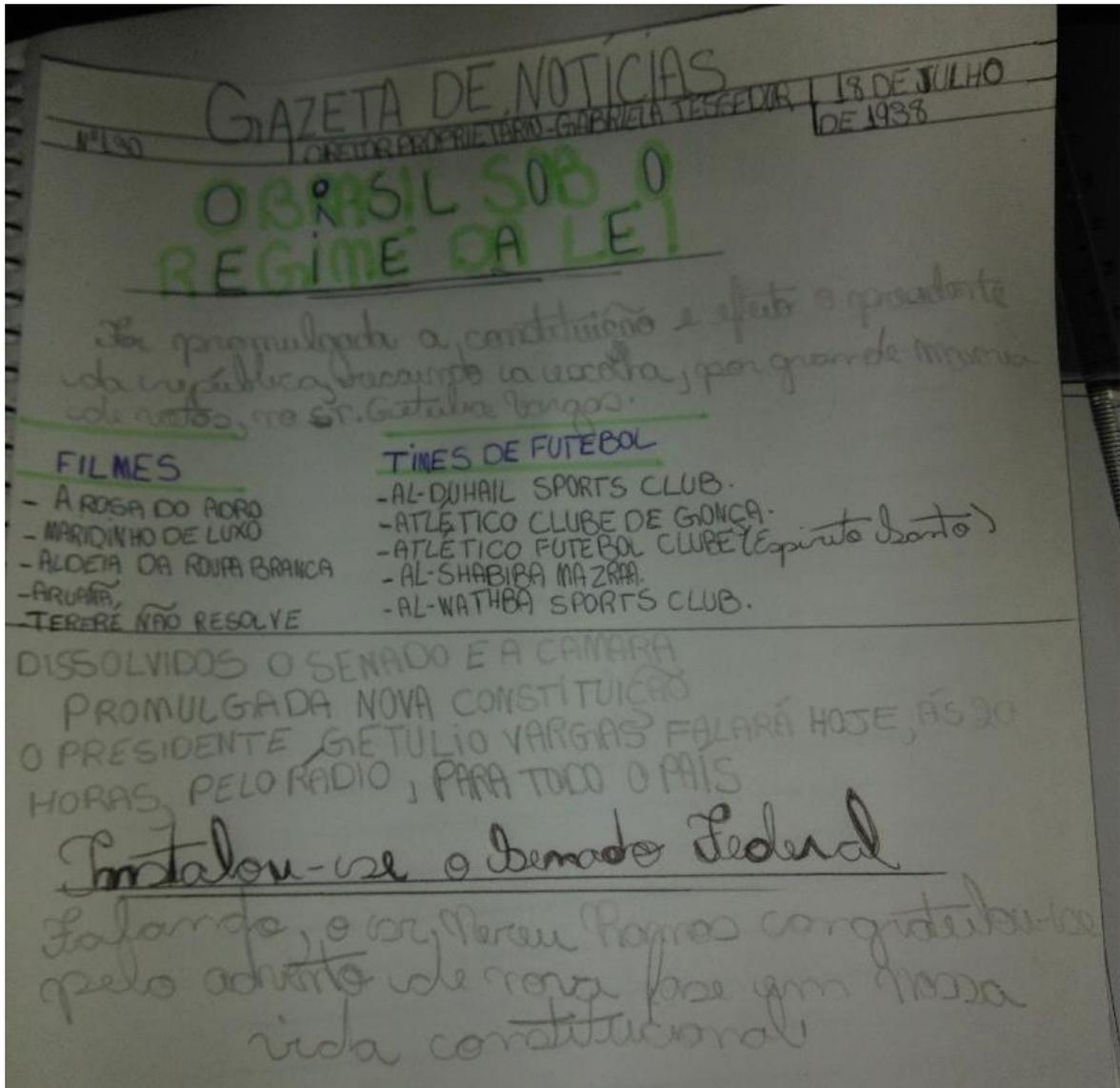
FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento, In, Historia e memória. Tradução de Irene Ferreira, Bernardo Leitão, Suzana Ferreira Borges. 5. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2003. p. 525-539.

SAVIANI, Demerval. Escola e democracia no Brasil do século XXI. In: BOTO, Carlota et al (org.) Escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios. São Paulo: FEUSP, 2020. 25-40pp.

ANEXOS:

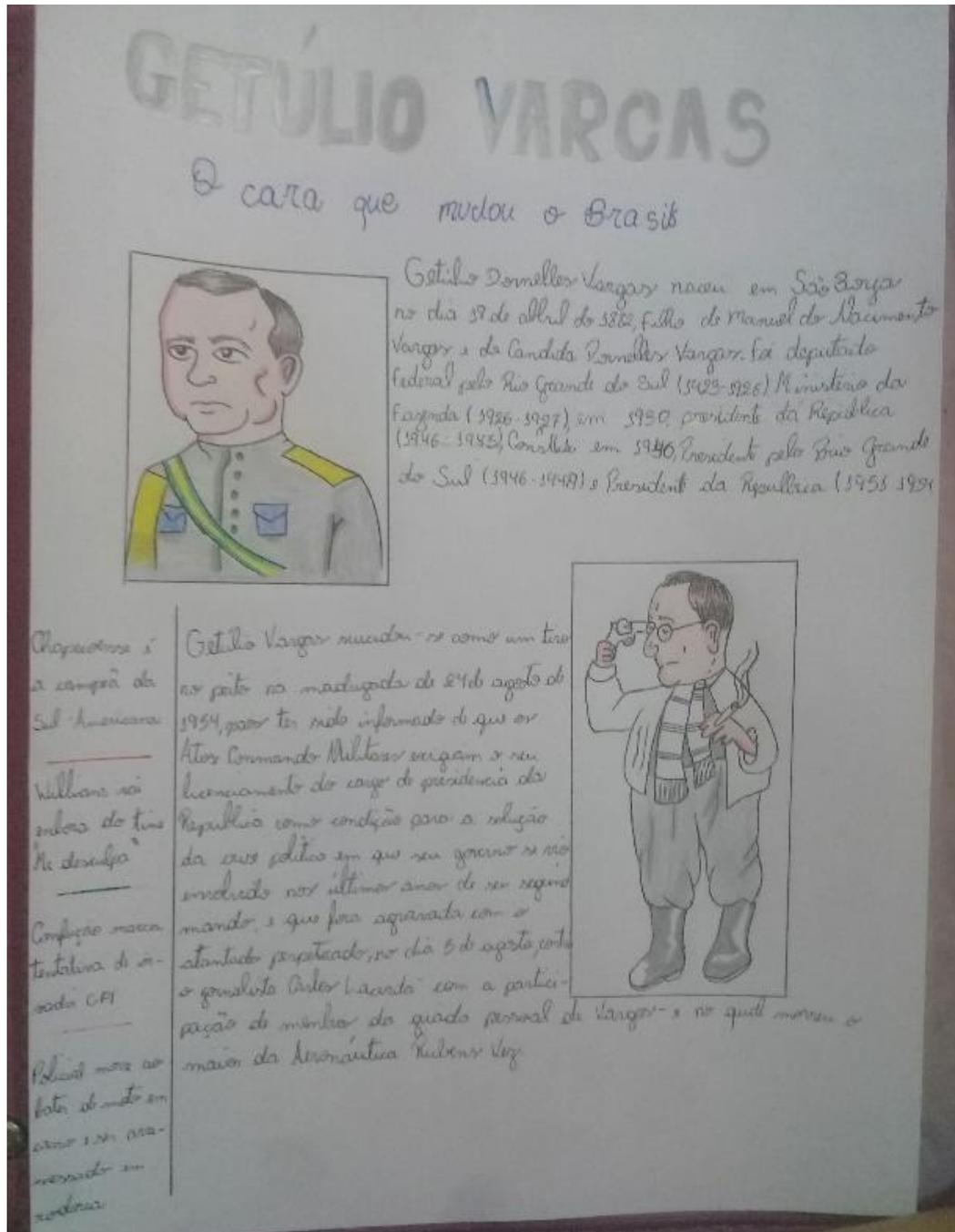
Anexo A -



Trabalho de História desenvolvido por aluna do 9ºD da E.E. Prof. Homero Alves, localizada em Franca-SP.

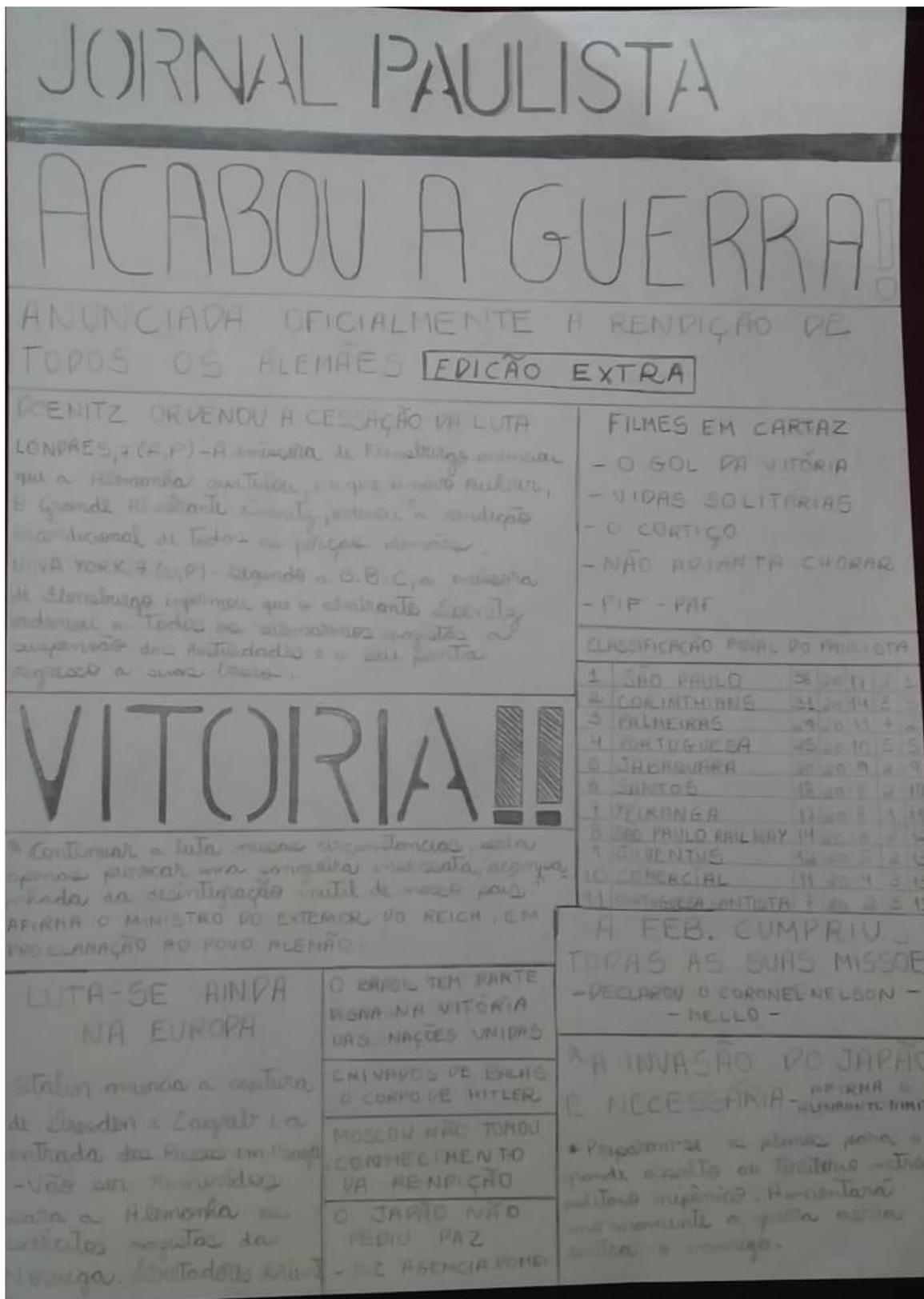
Anexo B -

Anexo D -



Trabalho de História desenvolvido por aluna do 9ºC da E.E. Prof. Homero Alves, localizada em Franca-SP

Anexo E -



Trabalho de História desenvolvido por aluna, do 9ºD da E.E. Prof. Homero Alves, localizada em Franca-SP.

Anexo F -

JORNALHOJE

São Paulo, Terça-feira, 29 de Outubro de 1945 EQUIPE JORNAL HOJE

DECISÃO UNANIME: RENÚNCIA DE VARGAS!

AGORA, no palácio do catete no rio de janeiro o presidente desde 1930 Getúlio Vargas renunciou o cargo; Entenda os acontecimentos que levaram ao ocorrido.



"EU VOU, MAS VOLTAREI PARA OS BRAÇOS DO MEU POVO"

Há três anos durante a segunda guerra mundial, após submarinos alemães naufragaram navios brasileiros no Oceano Atlântico. A população começou a pressionar o ex-presidente a declarar guerra contra os alemães. Getúlio Vargas não tinha opção, precisou declarar que o país era contrário ao governo de Adolf Hitler.

O problema é que Getúlio Vargas, um ditador, entraria na guerra para combater aquilo que praticava um regime autoritário. Assim, ao final da Segunda Guerra

Mundial, crescia a rejeição ao governo de Getúlio Vargas. Quem vem acompanhando as notícias dos últimos meses sabe que Getúlio pressionado pela assembleia já fez varias mudanças como conceder anistia para os presos políticos, a permitir a liberdade de organização partidária, convocar uma nova Assembleia Nacional Constituinte e marcar novas eleições dando inicio a redemocratização do Brasil.

Embora tenha surgido um movimento de apoio ao presidente Getúlio Vargas, o chamado **Queremismo**, não surgiu efeito.

No dia 25 de outubro, Getúlio nomeou seu irmão Benjamim Vargas chefe de Polícia do Distrito Federal. Circulavam rumores de que, ao assumir o cargo, Benjamim prenderia todos os generais que estivessem conspirando contra o regime. Essa nomeação funcionou como a gota d'água. Fazendo com que hoje de manhã 4 dias após a nomeação, Getúlio Vargas fosse deposto pelo Alto Comando do Exército e, declarando publicamente que concordava com a deposição, retirou-se para São Borja, sua cidade natal. Sendo parte do seu discurso está a frase acima!

NOVOS PARTIDOS JÁ ESTÃO SE PREPARANDO!

As eleições acontecerão dia 02 de dezembro sendo os partidos (UDN), que reúne grande parte das oposições; o Partido Social Democrático (PSD), beneficiário da máquina política do Estado Novo, e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), formado a partir da base sindical controlada por Vargas.

Enquanto a UDN apoia a candidatura de **Eduardo Gomes**, o PSD lançou a do general **Eurico Dutra**. O PTB inicialmente se mantém distante dos dois candidatos. No momento José Linhares, presidente do Supremo Tribunal Federal, assumiu a presidência da República, para transmiti-la, em janeiro ao candidato vitorioso.



POLÔNIA PEDE AJUDA!

Após um mês da Segunda Guerra Mundial a população da Polônia, localizado no leste europeu se vê em uma situação muito delicada, muitas mortes e desavenças, sendo o país que mais foi prejudicado durante e após todo o conflito. Para saber mais detalhes, continua na página 07.

A imagem abaixo ilustra a situação:



INÉDITO: CAMPEONATO PAULISTA

São Paulo vence do time Ypiranga de 3x2 e segue otimista. Técnico do São Paulo, Jorge Gomes de Lima, confirmou para imprensa que vem aí, novos planos, escalafões e estratégias para os próximos jogos. Seguimos ansiosos para a continuação no campeonato paulista.



Trabalho de História desenvolvido por alunas do 9ºD da E.E. Prof. Homero Alves, localizada em Franca-SP.

A UTILIZAÇÃO DA HISTÓRIA DA ALIMENTAÇÃO NO APRENDIZADO DA ANTIGUIDADE CLÁSSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: um relato de sala de aula PIBID História (UNESP – Campus de Franca)

Renato Lima Leite
Graduando em História - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais -
Unesp - Campus de Franca
Bolsista PIBID / CAPES
rl.leite@unesp.br

Maria Celeste Fachin
Mestra em História - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais -
Unesp - Campus de Franca
maria.celeste-fachin@unesp.br

1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é demonstrar a validade e importância da História da Alimentação no ensino de História. A experiência foi vivenciada no 6º ano B da Escola Dante Guedine Filho, sala de aula na qual o autor atua como bolsista PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência).

O presente artigo é a continuação direta do projeto de pesquisa do bolsista em História da Alimentação no ensino de História. No primeiro artigo, intitulado de “A Importância da História da Alimentação no Ensino do Egito Antigo na Educação Fundamental II” (apresentado no X Fórum de Iniciação à Docência, evento realizado pela Uni-FACEF no ano de 2021), foram apresentadas as bases gerais para o ensino de História pela História da Alimentação por meio de uma experiência em sala de aula no ensino do Egito Antigo. Os alunos do 6º ano apreciaram o tipo de aula com a tema de História da Alimentação e solicitaram uma continuação. Logo, o bolsista, novamente, conciliou o conteúdo bimestral com o com a utilização do aprendizado de História por meio do alimento.

O artigo anterior, como já foi dito, tratou dos primórdios do conceito de “pão” e da primeira formulação da “massa madre”⁴, tendo em vista que fontes indicam ter ocorrido na região do Egito Antigo. Neste artigo, foi continuado a história

⁴ A “massa madre” é a base de qualquer receita de pão. Receita datada de aproximadamente 3700 a.C., consiste na utilização de farinha, água e sal para obtenção de uma fermentação natural e, consequentemente, na fabricação da massa do pão.

de um dos alimentos milenares que são consumidos até os dias atuais: o pão. A localização geografia e o corte cronológico escolhido diz respeito a Grécia Antiga (mais especificamente, a Antiguidade Clássica).

O primeiro aspecto considerado refere-se ao conteúdo teórico obrigatório de História, tendo a certeza de que os alunos do 6º ano B já haviam absorvido conhecimento anterior bastante sobre o período em questão, principalmente, quanto às sociedades e suas principais características. Feito isso, buscou-se estabelecer uma ponte entre a aula do Egito Antigo com o novo conteúdo. Disso recorre a escolha sobre Grécia Antiga, em função da sequência didática do Currículo Paulista e da cronologia histórica do alimento base da aula: o pão.

A aula, assim como a anterior, foi dividida em três partes principais para o melhor aproveitamento do conteúdo: a primeira diz respeito a parte teórica/histórica sobre a História do Pão na Grécia Antiga; conceitos básicos de economia doméstica ligada a culinária (aprofundamento do conteúdo já lecionado); sendo a última parte dedicada à preparação de uma receita grega de pão, chamado de Daktyla (consumido por todo o país e conhecido internacionalmente). Fundindo as atividades propostas para essa aula, conjugou-se aprendizado formal e diversão, instrumentos que permitiram a compreensão a importância da História e da Alimentação, ao longo do tempo até os dias atuais.

Sabe-se que a alimentação é base da existência (tanto física, quanto psicológica) do ser humano: foi e é cultuada pelos seus consumidores como algo divino, essencial para a vida e indispensável para qualquer sociedade. Antigamente, era endeusada na forma de rituais cotidianos. Atualmente, a comida pode ser pedida em diferentes aplicativos rápidos. Esses “apps” de entrega de comida (que aumentaram muito durante a pandemia do Covid-19) e os restaurantes cada vez mais numerosos perto de lugares estratégicos têm incentivado as pessoas a não prepararem suas próprias refeições. Por um lado, é algo conveniente, ajuda na vida das pessoas com a rotina corrida e auxiliaram no combate as aglomerações em pontos de vendas de comida (claro, não se pode “demonizar” algo que manteve o emprego, a renda e a segurança de várias pessoas, mas vale a reflexão sobre o afastamento de princípios fundamentais relativos a alimentação, perdidos na vida dos brasileiros)... por outro, as pessoas estão cada vez mais dependentes, não sabem mais preparar sua própria comida e não sabem mais diferenciar gostos e

texturas, e claro, não apreciam mais a comida como algo além do simples ato de saciar a fome.

Ainda há esperança! Durante a quarentena, programas culinários aumentaram consideravelmente, assim como a venda de ingredientes para a preparação de pães e bolos. As pessoas foram forçadas a ficar em casa, precisaram se adaptar a uma nova e desgastante rotina, mas estão fazendo algo diferente, algo que já se tornara raro na sociedade contemporânea: a criação de novos hábitos, entre os principais, cozinhar e comer com as pessoas que gostam – outro aspecto sobre o qual a pandemia atuou: nos mostrou a importância de apreciar o outro, de compartilhar coisas que antes eram superficiais e até vistas negativamente, como simplesmente oferecer uma fatia de bolo caseiro a um colega de trabalho. A comida voltou a se tornar algo que une a humanidade, ela está voltando a ser cultuada e respeitada.

O presente caso, citado neste artigo, é referente ao primeiro alimento preparado pelo Homem e consumido até os dias atuais: o pão. Com seu surgimento na Mesopotâmia, só foi tomando forma por causa dos vários fatores sociais e geográficos no Egito Antigo (principalmente, pelo assar, como o alimento é conhecido atualmente). Por sua vez, na Grécia Antiga o pão ganhou várias formas, recheios e, principalmente, entrou na rotina alimentar das pessoas. Como os alunos do 6º ano B da Escola Estadual Dante Guedine Filho já haviam estudado os principais pontos da sociedade selecionada para esta aula, a continuação do estudo da História pela alimentação foi claramente bem vinda – principalmente, porque os próprios alunos pediram a continuação desse tipo de estudo). Para além da teoria histórica e do manejo correto dos alimentos, a aula apresenta uma parte prática e divertida: a preparação de uma receita de pão!

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica (preparação da aula por meio de artigos, livros e pelo conhecimento prévio) e de campo (ensino por meio da sala de aula virtual, com os conteúdos condizentes com a grade obrigatória do ensino da História do Estado de São Paulo e com a realidade dos alunos), que auxiliou os alunos no aprofundamento do conhecimento prévio de aulas já lecionadas sobre a Grécia Antiga e sua forma de sociedade. Podendo assim, incluir a alimentação como elemento fundamental do estudo de uma determinada sociedade.

2. SOBRE O PROCESSO DE GRAVAÇÃO DA AULA

A aula, elaborada pelo bolsista PIBID, foi gravada de forma online, utilizando a plataforma Google Meet. A exposição foi feita em uma sala virtual com o professor bolsista sozinho (por conta de possíveis problemas com direitos autorais das crianças) e disponibilizada na plataforma de aulas da Escola Estadual Dante Guedine Filho (Google Classroom) junto com os demais recursos produzidos para esta exposição.

Vale destacar que as aulas ministradas pelos estagiários PIBID são todas apresentadas de modo síncrono com os alunos pela plataforma Google Meet. Essa exposição em especial (assim como a primeira aula da série História da Alimentação no Ensino de História) foi gravada e disponibilizada para os alunos assistirem.

Para sanar todas as possíveis dúvidas que os alunos tenham sobre o conteúdo da aula gravada, programou-se um plantão de dúvidas com os alunos (em modo síncrono) e o bolsista, disponibilizados o através de comentários na plataforma de aulas.

Os recursos didáticos produzidos e oferecidos aos alunos foram: a gravação da aula (para os alunos assistirem quando e como quiserem, dependendo da rotina de cada uma); os *slides* (para melhor apresentação dos conteúdos propostos e para uma maior dinamicidade para a aula); a bibliografia utilizada para a pesquisa sobre o tema; a receita do pão Daktyla e uma atividade proposta para avaliação da aula (críticas e sugestões) e perguntas sobre conhecimento adquirido por meio dessa exposição. Por fim, foi solicitado aos alunos (para quem quiser, puder e tiver os materiais necessários para tal) que enviassem fotos do pão feito e consumido pelo aluno e sua família.

A avaliação da aula por parte dos alunos é algo fundamental para o aperfeiçoamento das aulas, saber se os alunos estão gostando e aprendendo História por meio da História da Alimentação e claro, melhorar a didática do bolsista PIBID.

3. A UTILIZAÇÃO DA HISTÓRIA DA ALIMENTAÇÃO NO APRENDIZADO DA ANTIGUIDADE CLÁSSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

O pão é considerado o alimento base da história da humanidade, muitas vezes tido como uma comida ligada ao culto religioso, a sobrevivência contra a fome e ao sustento que lhe dá para um dia trabalhoso. Mas, também é ligado as diversas práticas alimentares e culinárias que existiram na História, que são hábitos e gostos que se alteram de acordo com a localização, costumes e com a época. As diversas práticas alimentares se alteraram com o tempo, mas algo permaneceu, o alimento base dos humanos permaneceu, as tendências alimentares mudam. O pão tem essa capacidade incrível de se alterar conforme as preferências da época.

Símbolo da refeição familiar em todo o mundo, tem grande poder simbólico em diversas culturas e religiões. Presente até em momentos históricos e revolução, o alimento base da humanidade sempre está acompanhando trajetória humana.

Inicialmente preparado na Mesopotâmia, tomou sua forma apenas no Egito Antigo. Lá, presente nos rituais cotidianos e religiosos, surge a fermentação e a partir desse momento, o pão contemporâneo tem seu início. Mas, sua forma ainda é jovem e se molda somente na chegada nas cidades-estados da Grécia Antiga.

O presente texto irá relatar a experiência de ensino que aconteceu em uma sala de 6º ano em uma escola estadual de São Paulo. Como já dito, terá três momentos fundamentais para uma educação interdisciplinar e na formação de cidadãos conscientes: a parte histórica/teórica que conta sobre o caso do pão na Grécia Antiga; a segunda parte é referente a conceitos de economia doméstica e sua importância para a educação; e a última parte leva consigo todo o conhecimento das outras etapas para o nível prática: a preparação de uma receita de pão grego.

3.1 O pão na Grécia Antiga

A partir deste ponto, será relatado o conteúdo teórico/histórico da aula, tal qual foi apresentado aos alunos.

A alimentação do mundo grego é menos conhecida do que o mundo romano, o que resta ao pesquisador está relacionado ao período clássico grego

(século V e VI a.C.) no que tange as cidades-estados. A polis grega tem como seu centro (tanto cultural, quanto administrativo) a cidade, mesmo o conceito central sendo o de autonomia, mas não há uma autonomia alimentar, necessitando que parte das provisões venham de fora (visto a importância dos portos). Essas terras eram divididas de várias maneiras, todas pertencentes aos habitantes da cidade que pertencem a base política, mas com regimes diferentes: as terras públicas (*demosia*), as pastagens que são as terras comuns (*koina*), as propriedades privadas (*idia*) e as sagradas (*hiera*). Logo, a polis tem uma vasta modalidade de posse de terras, algo muito importante na diferenciação entre as centenas de cidades presentes na Grécia Antiga. A diversidade na produção dos alimentos consumidos pelos helenos era enorme, há vários tipos de trabalhadores da terra e das funções, a maioria explorada por escravos.

As qualidades do alimento produzido era uma das prioridades dos produtores rurais, visto que a qualidade está intrinsecamente ligada ao combate às doenças e aos conselhos médicos sobre a dietética. A quantidade dos alimentos produzidos nos campos é vasta, mas tudo indica que o trigo toma o lugar da cevada e dos outros cereais, justamente para a produção do pão. Documentos de época, como a obra de Hipócrates, mencionam tipos diversos de fornos para a produção de pães e bolos, juntamente com o surgimento da profissão de padeiro (aproximadamente na passagem do século V para o VI). Vale ressaltar que esse serviço não é a de simples venda ou preparação da massa do pão, e sim, do cozimento e moagem do trigo. Tal tipo de alimentação é tido como uma “alimentação rural” ou “alimentação complementar em tempos de guerra”⁵.

Os gregos, por conta da alimentação, eram chamados pelos romanos de “comedores de cevada” por conta do seu alto consumo de cereais em forma de pão. No caso, ele não era consumido cru, como boa parte dos pães cerimoniais do Egito Antigo, e sim com legumes (chamados de *ospria*), ervilhacas (principalmente a ervilha e as lentilhas) e o mel (produto base na alimentação grega até os dias atuais). O processo de moagem é de fundamental importância: os cereais são triturados no pilão ou esmados em uma máquina manual (processo que necessita de

⁵ FLANDRIN, Jean-Louis & MONTANARI, Massimo. **História da Alimentação**. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

grande força do manuseador), os bolos e pães eram colocados em fornos móveis (de pequeno porte), sendo todo esse processo sendo feito no âmbito doméstico⁶.

Com o tempo, os grandes padeiros começam a ganhar renome (como Teáron em Atenas), por sua vez, a comida passa a ter a diferenciação de consumo entre os mais ricos e os pobres: a variedade de produtos se faz presente na mesa dos mais abastados, principalmente por conta do contato marítimo com os outros povos. O banquete deixa sua característica como ritual de sacrifício e toma para si o papel de ser de afirmação da identidade do grupo.

Falando propriamente do pão, como mostra na obra “The Deipnosophistae”⁷, a importância deste alimento está muito presente na sociedade grega. Tem o papel de nutrição e da saúde (sendo consumido em até três refeições durante o dia), diversos tipos de pães eram preparados para cada ocasião, desde festas até em momentos sagrados, as variedades desse alimento são abundantes: desde o pão de cevada, o de trigo, o pão grosso integral, os assados em cinzas, os condimentados com especiarias e semestres, o pão branco e etc. Era servido com uma enorme variedade de alimentos, tais como as frutas, peixes, vegetais e as carnes.

A palavra “*psomi*” ou “pão”, é derivado da moagem dos grãos e do processo de esfrega (*psomizo*), que seria algo relativo a “alimentar-se com pedaços”. Um dos termos antigos para pão, “*artos*” tem como seu significado “sabor”, tendo em vista que o ingrediente que é preparado o pão tem enorme importância, assim como a forma de cozimento e sua qualidade. O pão preferido, principalmente pelas classes mais abastadas, eram o tipo branco, visto que eram mais caros por conta do trigo importado, por conta da dificuldade do cultivo deste tipo de trigo no clima mediterrâneo, principalmente do Egito (Neste ponto, foi possível fazer um paralelo com a aula passada sobre alimentação). Os marinheiros e mercadores tiveram grande importância para o processo de exportação do trigo para a Grécia, onde acontecia o cozimento e a preparação final. Outro fato, muito engraçado por sinal, era a competição do melhor pão entre as cidades.

⁶ FLANDRIN, Jean-Louis & MONTANARI, Massimo. **História da Alimentação**. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

⁷ Chamado de o livro mais antigo de receita, é uma obra grega do século III d. C. que conta sobre uma série de banquetes dos maiores pensadores da época. Por conta de seu conteúdo, muito se compara ao “O Banquete” de Platão.

As padarias, como já comentado, cresceram após o século V a.C., tendo grandes nomes no mundo da alimentação e cuidados com a saúde (como Teárior) surgindo por toda a Grécia, preparando pão fresco todo dia para a venda. Mas, o preparo da grande parte da população continuou a ser o doméstico, tendo as mulheres o papel de realizá-lo (o tempo de duração médio da conclusão de toda essa tarefa era a de 5 a 10 horas). Os diferentes tipos de pães mantêm sua base a mesmo dos antigos egípcios: os fermentados, o pão ázimo (farinha e água), a semolina (feito com a farinha ultrafina de trigo de boa qualidade) e etc.

Ofereciam os pães, chamados de “*artos theogonos*” (pão dos deuses), para as divindades, o culto a Deméter⁸ demonstra a tradição grega da apreciação pelos pães e bolos, por isso, é possível afirmar que o costume do consumo do pão diário data desde essa época. Os pães recém assados, deliciosos, com recheios e texturas diferentes, demonstram como esse costume era bem-vindo para os helenos. A diversidade da alimentação de um mesmo prato mostra a importância do culto a comida na Antiguidade Clássica. Esse alimento básico dos gregos antigos era consumido nas diversas refeições do dia.

3.2 Conceitos de economia doméstica

Se inicia a segunda parte planejada para a aula. Nela, o bolsista tratou de termos e conceitos iniciais que tangem a disciplina de Economia Doméstica atrelada a Culinária. Como os alunos do 6º ano B já haviam tido uma aula inicial que trata do mesmo assunto, foi possível aprofundar os conhecimentos prévios que havia: se inicia dando um panorama geral histórico da área de Economia Doméstica, tais como a origem do termo, contexto histórico que ela surge e ao público alvo que se destinava e se destina atualmente este tipo de ciência.

Dando o prosseguimento, assuntos de âmbito teórico-prático da disciplina se fazem presentes: como fazer uma lista de ingredientes e de compra, como comprar somente o necessário quando se vai ao mercado e o como e qual é a importância da leitura de rótulos.

⁸ Deusa grega da agricultura e do lar.

A última etapa deste tópico tratou de conceitos básicos culinários, como o manejo de utensílios, higiene, importância da pesagem e inspeção cautelosa dos ingredientes utilizados em uma receita.

3.2.1 Uma breve história da área

A economia doméstica não é uma área nova de estudos, está presente em inúmeros países (principalmente os chamados de “primeiro mundo”) há muitos anos e é ensinada em escolas por todo globo terrestre. Após a Revolução Industrial, se impôs a necessidade de eficácia científica nas tarefas cotidianas do lar para alcançar a melhor qualidade possível da vida familiar. A educação se faz presente na vida de todos (homens, mulheres e crianças), como uma forma progressista, utilizando a ciência como base da nova sociedade científica, o conhecimento é base do estilo de vida dos contemporâneos. Porém, algo que unificaria a todos acaba alargando as desigualdades entre gêneros: a educação doméstica se torna uma área de aprendizado exclusiva para mulheres, a educação que se pretendia com tal disciplina é o do cuidado do lar e da família, logo, se tem a conservação da ideia de mulheres domésticas. O homem, por sua vez, estaria encarregado do trabalho de produção.

A mulher como “dona do lar” também não é algo novo. O termo dessa ciência voltada aos cuidados da casa e da família vêm do grego “Oikonomia” que significa “aquela que administra o lar”⁹, visto que a Grécia Antiga já havia uma divisão social rígida do trabalho entre os gêneros, sendo que o trabalho feminino seria o do cuidado doméstico e da pouca interação com a comunidade grega.

Com as grandes mudanças sociais presentes a partir do século XX, a economia doméstica teve seu início formal, como uma ciência fundada em pensamentos práticos e teóricos, relacionando temas sociais, habitacionais, financeiros, alimentícios, hábitos saudáveis e tudo que tange a vida familiar e residencial. Essa disciplina está atrelada aos conhecimentos de outras áreas do conhecimento, tal como a Economia, Química, Física, Sociologia, Antropologia, Gastronomia, dentre outras.

⁹ CAMARGO, Marilena Aparecida Jorge Guedes de. *Coisas Velhas: um percurso de investigação sobre cultura escolar (1928-1958)*. São Paulo: UNESP, 2000.

Felizmente, vários países já adotaram o ensino desta disciplina tão cara em suas escolas de Ensino Fundamental II, dando resultados efetivos na vida dos cidadãos em fase de aprendizado. Exemplos como o Japão¹⁰ demonstram a importância da matéria na vida dos alunos, tal qual a maior independência das pessoas (principalmente financeiramente), a quebra de trabalhos domésticos efetuados por um só gênero (homens e mulheres cuidam das obrigações da casa de forma igual), a maior apreciação do trabalho manual e artesanal e o gosto por comida bem preparada.

3.2.2 A economia doméstica na teoria e na prática

A lista de ingredientes para uma receita deve ser a primeira coisa a se fazer para iniciar o processo gastronômico: a cautela deve estar presente em sua concepção. Primeiro, você deve colocar o nome do prato, com letras grandes e de preferência maiúsculas, que está preparando no topo do papel, isso facilita para futuras utilizações da mesma receita.

Após colocar o nome da preparação, coloque (em letras maiúsculas) “Ingredientes” e siga a partir de agora escrevendo em tópicos. Para “Pâtisserie”¹¹ e “Boulangerie”¹², utilize medidas exatas com “gramas” e “mililitros”, para as demais receitas, fique à vontade para utilizar “xícaras” e “colher” (especifique se é a de “café” ou de “chá”). Os ingredientes devem ser devidamente explicados (como por exemplo: açúcar refinado ou açúcar de confeitador) e coloque em ordem de uso (qual ingrediente aparece primeiro no modo de preparação).

Após isso, coloque “Modo de Preparo” e explique passo a passo a preparação do prato, especificando as quantidades dos ingredientes e a temperatura do fogo.

A lista de compras deve ser feita com calma e quando não se tem fome, pois a fome lhe faz comprar mais e desnecessariamente. Se deve escolher um momento do dia calmo, que consiga inspecionar toda dispensa e a geladeira da

¹⁰ JANG, Sang-Ock. Trends of Housing Education Researches in Korea and Japan from 1989 to 2006 -Focused on the Journal of Korean Home Economics Education and Journal of the Japan Association of Home Economics Education. **Journal of Korean Home Economics Education Association**, Coreia do Norte, v. 19, n. 2, p. 115-129, 2007.

¹¹ Ramo da gastronomia especializa em doces e bolos finos.

¹² Ramo da gastronomia francesa na confecção de pães finos.

casa. Busque fazer suas compras em supermercados "atacados" por causa das promoções recorrentes e em produtores locais para comprar produtos naturais (a qualidade é bem superior ao de mercados normais por conta do cuidado maior e da pouca ou nenhuma utilização de agrotóxicos nocivos ao ser humano). Quando for ao mercado, leve sua lista de compras e busque não comprar produtos que não estejam escritos nela. Tome cuidado com as propagandas que chamam sua atenção para um produto de pouca qualidade ou não necessário.

A leitura de rótulos é uma das etapas mais importantes da ida ao mercado. Os alunos do 6º ano B aprenderam a como e analisar o rótulo de um produto de forma efetiva: primeiro, veja se é o produto que você realmente busca, há muitos casos de a pessoa comprar farinha de trigo pensando ser outro tipo de farinha, além de ler o título do produto, é necessário ler o nome completo do produto (presente no rótulo). Após isso, veja os ingredientes do produto, pois o mesmo produto de marcas diferentes pode alterar o gosto e a textura da receita. Algumas informações fundamentais foram explicadas para os alunos do 6º ano B, como a ordem de sequência dos ingredientes de um determinado produto diz respeito a quantidade de determinado item na composição do produto (o que aparece primeiro na lista de ingredientes, tem mais quantidade presente na composição do produto do que o item seguinte).

A tabela nutricional de um produto é onde o consumidor sabe realmente o que pretende comprar, por isso, é sempre importante ler todo o rótulo de um produto para saber se está realmente comprando aquilo que o produto promete. De acordo com a Anvisa¹³, algumas informações são obrigatórias em uma tabela nutricional: valor energético¹⁴, carboidratos, proteínas, gorduras totais, gorduras saturadas, gorduras trans, sódio e a fibra alimentar. O procedimento de leitura se inicia sabendo o que cada um desses itens significa e sua importância para funcionamento do corpo humano. Tendo em vista que as informações presentes na tabela nutricional é a de apenas uma porção (cada produto diz a quantidade de sua porção, não há um consenso único), não se pode cogitar que elas sejam sobre o alimento inteiro, por isso, é necessário cautela. O "%VD" é a

¹³ Agência Nacional de Vigilância Sanitária. É um órgão vinculado ao Ministério da saúde, tendo o papel de agência reguladora, fiscaliza os produtos submetidos a vigilância sanitária.

¹⁴ Valor energético, também chamado de calorias, é a energia que o corpo humano produz pelos carboidratos provindos dos alimentos consumidos.

porcentagem do valor de diário (do consumo dos itens já apresentados) em relação a uma dieta de 2.000 kcal.

Outras informações importantes incluem a gordura trans: é um tipo de gordura que é produzida industrialmente para conservar o tempo de duração dos produtos ou fazer texturas crocantes. Ela é o tópico mais importante, presente em uma tabela nutricional, que o aluno deve tomar nota, pois as indústrias não são obrigadas a escrever a existência dela se o valor presente na porção do produto for abaixo de 0,2 gramas de gordura trans, logo, várias empresas colocam o “0% de gordura trans”, seduzindo o cliente a achar que o produto é “saldável” ou que pode comprar/consumir uma grande quantidade desse artigo sem culpa.

Vale tomar cuidado com anúncios que enganam o consumidor, como o caso da gordura trans e também do “light” e “diet”: o primeiro é referente a uma simples redução de certas calorias se compara a versão tradicional do produto; já o diet, diz respeito a produtos que retiraram (inteiramente) um ingrediente específico de sua receita original (Nota: o produto pode tirar outro ingrediente de sua composição e utilizar a etiqueta de “diet”, mesmo não retirando o açúcar).

3.2.3 A economia doméstica na culinária

Para uma boa prática gastronômica, alguns conceitos, técnicas e cuidados devem ser cultivados desde cedo. Os alunos do 6º ano B aprenderam os principais aspectos que ajudam na preparação de uma receita. O primeiro deles, as normas de segurança alimentar, é o ponto inicial para uma boa prática culinária. Por meio de exemplos, foi explicado o porquê após muitas festas com comida, várias pessoas passam mal: falta de consideração com as normas de segurança alimentar, tendo em vista que muitos microrganismos causam a intoxicação alimentar quando ingeridos em grandes números ou quando estão presentes no alimento consumido. Tendo em vista que é um processo complicado perceber quais alimentos estão contaminados, pois não apresentam diferenças gritante em relação ao alimento comum, é necessário cautela (visto que o período de infecção pode aparecer apenas um dia depois do consumo do alimento, não tendo certezas quanto qual era a comida que lhe fez mal).

A diferenciação entre infecção alimentar e intoxicação alimentar é bem tênue, mas não é a mesma coisa: na primeira, os microrganismos patogênicos são

inseridos no organismo por meio dos alimentos contaminados, produzindo toxinas. Os sintomas destas demoram alguns dias para aparecem por conta da incubação dos microrganismos. Já na intoxicação, são as toxinas que já existem nos alimentos e atacam o intestino do consumidor. Geralmente, os sintomas aparecem de forma rápida, sendo necessárias apenas algumas horas após a exposição com a toxina do alimento.¹⁵

A higiene é outro ponto fundamental na prática culinária, pois previne da contaminação cruzada¹⁶. Os diversos microrganismos vivem nos seres humanos infectados, prontos para infectar outras pessoas, por isso, é necessário que as pessoas das diversas fazes de produção alimentícia tenham cuidado com a higiene, a utilização correta dos utensílios e ter em vista as boas práticas saudáveis. Todos que manipulam o alimento devem entender os diversos procedimentos necessário para uma boa higiene alimentar. O cozinheiro se protege, protege sua família e protege os diversos consumidos. Para isso, a lavagem regular das mãos, dos utensílios/equipamentos e o uso de roupas apropriadas dentro da cozinha devem ser tidos em conta para a maior proteção de todos na prática alimentar.

Para uma receita bem-sucedida, medir corretamente os ingredientes é algo fundamental e indispensável para uma boa preparação e execução correta. Existem dois tipos de medidas principais: medidas exatas e medidas caseira. A primeira, apresenta um custo elevado para uma medição correta (necessitando de proveta¹⁷ e balanças), mas, demonstra uma maior precisão e melhor aproveitamento da receita (mais profissional). As medidas caseiras apresentam instrumentos presentes na maioria das cozinhas brasileiras como colheres e xícaras, mas, vale cautela: os produtos não são padronizados, pois há diversas marcas e estilos dos talheres e das porcelanas.

Na pesagem dos secos, devem estar perfeitamente peneirados e homogêneos (sem grumos e pedras). Nos líquidos, coloque-os em um recipiente ao nível dos olhos (para melhor observação) e pese-os em um medidor e coloque-os e uma balança para peso líquido. Já para os ingredientes gordurosos ou pastosos:

¹⁵ MIESSA, Vanessa Prestes. Introdução à gastronomia. Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2013.

¹⁶ Contaminação cruzada é quando o alimento bom tem contato com uma superfície contaminada, portanto, contamina o alimento já higienizado.

¹⁷ Instrumento gastronômico para medir líquidos. Apresenta uma escala em seu contorno cilíndrico para uma medição precisa.

devem ser manipulados em temperatura ambiente¹⁸, coloque-os (com o auxílio de uma colher metálica) no medidor, tire todo o ar dos ingredientes apertando e amassando-os no recipiente e pese-os com o auxílio de uma balança aferida.

3.3 A receita do pão grego Daktyla

A parte prática da aula se faz presente no final da aula. Todo conteúdo teórico, tanto histórico como os assuntos que tangem economia doméstica, são utilizados durante esse último momento da aula. Assim, os alunos vão conseguir compreender que se pode estudar uma determinada sociedade por diversos meios, não apenas por guerras ou grandes acontecimentos. O cotidiano, principalmente o ato de se alimentar, diz muito sobre determinado povo.

As aulas de culinária deveriam ser ensinadas desde cedo para as crianças. Ela é muito importante pois contribuem no desenvolvimento do ser humano em fase de aprendizado, não é apenas uma forma de fazer um alimento para saciar a fome. O contato da criança com os ingredientes para uma receita desenvolve noções de medidas, quantidades, sabores e trazem benefícios como o desenvolvimento do trabalho em equipe, da paciência, no quesito organizacional, no desenvolvimento das habilidades motoras e psicológicas, e demonstra a importância de uma alimentação balanceada desde pequeno.

Daktyla é um pão considerado interiorano, rural ou aldeão. Também chamado de “Dedo de Moça”, por causa de seu formato fino e alongado, pode ser consumido como uma opção doce ou salgada, principalmente nas refeições matutinas. Tem sua origem na Grécia, mas também tem grande consumo na região do Mar Negro, principalmente no Chipre e na Turquia.

Uma ótima opção para uma refeição de entrada, consumido principalmente com a farinha de trigo integral, farinha de milho ou fubá, concedendo a cor de um amarelado amarronzado a sua massa. Seu sabor é leve, se aproximando com o gosto de pão italiano, mas com a leveza e maciez do brioche. Quando salgado, servido com grãos (principalmente gergelim torrado) em sua casca e acompanhado de manteiga. A opção doce, por sua vez, é empratado geralmente

¹⁸ A temperatura ambiente é referente a temperatura francesa, em torno de 20 a 25 °C. Vale cautela, pois o Brasil tem uma grande variedade de temperatura de acordo com a cidade onde está se preparando a receita.

em sua forma frita em óleo de soja, servido com um xarope de flores e frutas cítricas, mel ou coberto com açúcar e canela.

Daktyla vem do grego “Δάχτυλα / Dáchtyla”, significa “dedos”. De acordo com a tradição de Chipre, ele é consumido durante as festividades do feriado de Sikoses¹⁹. Por ser um pão com formato pequeno e esquisito, geralmente é consumido com as mãos como um canapé.

A receita que se segue foi localizada através de uma série de pesquisas informais, realizadas como parte da preparação do bolsista para atuação no musical “Mamma Mia”, onde através do personagem, Pepper, o bartender/garçom/ cozinheiro de um hotel grego, tornou crucial para caracterização, a construção de uma bagagem de conhecimento. A autoria da receita original é desconhecida, todos os direitos reservados ao verdadeiro autor

A presente receita trata do pão Daktyla salgado, também chamado de “pão grego rústico”, perfeito para refeição de café da manhã.

3.3.1 Ingredientes: massa madre

Siga atentamente os ingredientes para a massa madre: 1 xícara de farinha de trigo integral; ½ xícara de fubá amarelo; 1 colher (chá) de fermento químico; 1 1/3 xícaras de água.

3.3.2 Ingredientes: massa complementar

Siga atentamente os ingredientes para a massa complementar: 2 xícaras de farinha de trigo; 1 ½ colher (chá) de sal; 2 colheres (sopa) de azeite de oliva; ¼ xícara + 1 colher (sopa) de sementes de gergelim torradas; 1 colher (sopa) + 1 colher (chá) de semente de nigella.

3.3.3 Modo de preparo: massa madre

Em um recipiente, misture a farinha de trigo integral, o fubá, fermente e a água até se tornar uma mistura homogênea.

Deixe a massa descansar por uma hora até que ela esteja cheia de bolhas, processo resultante da fermentação. A consistência deve ser parecida com

¹⁹ Celebração grega que acontece depois do Carnaval, mas antes da Quaresma. Consumido por todas as faixas etárias.

uma esponja. Este processo é chamado de “pré-fermentação” ou “esponja” do Daktyla, extremamente necessária para a criação de uma consistência adequada a esse tipo de pão.

Reserve.

3.3.4 Modo de preparo: massa complementar

Quando a “esponja” estiver pronta, junte a ela a farinha de trigo, o sal, o azeite, $\frac{1}{4}$ de xícara de semente de gergelim e a colher (sopa) de nigella. Para uma massa mais flexível e macia, misture com a mão e adicione ocasionalmente pequenas porções de água e farinha conforme necessário.

Em uma tigela untada, despeje a massa de forma uniforme. Cubra o recipiente com um pano seco por uma hora e meia até que a massa dobre de tamanho.

Após o período, despeja a massa em uma bancada levemente enfarinhada e divida-a em oito pedaços iguais. Arredonde cada pedaço em um formato pequeno, oval e uniforme.

Em uma assadeira, coloque as formas ovais dando o espaço de 2,5 centímetros entre cada uma (caso necessário, utilize duas assadeiras). Tampe a assadeira com um pano e deixe descansar por uma hora em um local ensolarado (ou lugar quente) até que a massa se expanda e se toquem (irão lembrar dedos).

Pré-aqueça o forno em 190 °C.

Depois do período de descanso, borrife pequenas quantidades de água (para fazer a massa adquirir aderência) sobre a massa, polvilhe a colher (sopa) de semente de gergelim torrada e a colher de chá de semente de nigella sobre todos os pães.

Asse-os até dourar (aproximadamente de 25 a 30 minutos).

Sirva o pão Daktyla ainda quente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aula do 6º ano B da Escola Estadual Dante Guedine Filho (Franca – SP) se encerra deste modo, com o sentimento de “dever cumprido”. O conhecimento prévio que os alunos já tinham sobre a sociedade estudada foi aprofundado com

eficácia por meio da História da Alimentação, demonstrando que o projeto de ensino de História por meio da interdisciplinaridade é um verdadeiro sucesso, aprendendo coisas que os alunos levarão para toda vida. Também entenderam a importância do culto a comida, respeitá-la e agradecê-la, aproveitando cada momento de prática culinária para aprender, relaxar, expandir seus horizontes para novas possibilidades (desapagando do convencional) e, claro, se diverti fazendo uma comida saborosa e apreciando com quem está ao seu redor.

A Grécia Antiga marcou a história do pão como nenhuma outra sociedade, a produção diária se faz presente, o consumo se torna quase que obrigatório, costume também introduzido em Roma, onde houve o aperfeiçoamento das padarias. Os alunos compreenderam que a alimentação está sim na base da sociedade, não sendo possível dividi-la das empreitadas políticas e sociais dos povos.

Os métodos aplicados nesta aula, se mostraram eficazes para a compreensão da matéria teórica e chamaram a atenção dos alunos para o mundo da história da alimentação. É possível introduzir uma carga horária de economia doméstica relacionada ao ensino de História (e por que não de outras disciplinas? A interdisciplinaridade é a chave para uma boa didática e prática de ensino). Com esperança, encerramos este relato de experiência da mesma forma que foi encerrado o primeiro: com fé de que a humanidade mantenha o culto a alimentação em seu ser. Ainda há tempo de introduzir um ensino interdisciplinar, divertido e importante para a vida dos alunos nos currículos educacionais. A alimentação continua a ser a base da sociedade, logo, por que não a estudar em sala de aula?

REFERENCIAS

AULA DE ECONOMIA DOMÉSTICA DÁ LIÇÕES DE VIDA A CRIANÇAS JAPONESAS. Jornal Nacional, Rio de Janeiro, 21 de ago. de 2017. Disponível em < <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2017/07/aula-de-economia-domestica-da-licoes-de-vida-criancas-japonesas.html> >. Acesso em: 13 de maio de 2021.

ASHTON, John. **The History of Bread**: from Pre-historic to Modern Times. Londres: Religious Tract Society, 1904.

BARBOSA, Livia; GOMES, Laura Graziela. Culinária de Papel. In: **Estudos Históricos: Alimentação**, n.º 33. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.

COMO LER RÓTULOS DE ALIMENTOS. **Liga Interdisciplinar dos Diabetes (LIDIA) - UFRGS**. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/lidia-diabetes/2018/02/24/como-ler-rotulos-de-alimentos/>>. Acesso em: 10 de julho de 2021.

DOS SANTOS, Carlos Roberto Antunes. A ALIMENTAÇÃO E SEU LUGAR NA HISTÓRIA: OS TEMPOS DA MEMÓRIA GUSTATIVA. **História: Questões & Debates**, [S.l.], v. 42, n. 1, june 2005. ISSN 2447-8261. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/4643/3797>>. Acesso em: 09 may 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/his.v42i0.4643>.

FERNANDES, Luzia de Fatima Barbosa; VILELA, Denise Silva. Economia doméstica e educação financeira na escola: diferenças a partir do gênero. **TANGRAM - Revista de Educação Matemática**, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 39-57, jan. 2019. ISSN 2595-0967. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/tangram/article/view/8856>>. Acesso em: 10 maio 2021. doi:<https://doi.org/10.30612/tangram.v2i1.8856>.

FLANDRIN, Jean-Louis & MONTANARI, Massimo. **História da Alimentação**. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

JANG, Sang-Ock. Trends of Housing Education Researches in Korea and Japan from 1989 to 2006 -Focused on the Journal of Korean Home Economics Education and Journal of the Japan Association of Home Economics Education. **Journal of Korean Home Economics Education Association**, Coréia do Sul, v. 19, n. 2, p. 115-129, 2007.

MIESSA, Vanessa Prestes. Introdução à gastronomia. Curitiba, Paraná: Instituto Federal do Paraná, 2013.

OLIVEIRA, Ana Carla Menezes de. Economia doméstica: origem, desenvolvimento e campo de atuação profissional. **Revista Vértices**, Campos dos Goytacazes, RJ, v. 8, n. 1/3, jan./dez. 2006.

SALES, Georgina Sofia. O CULTO DO PÃO. **Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre em Animação Artística**. Bragança: ESE, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10198/4297>>. Acesso em 09 de maio de 2021.

A UTILIZAÇÃO DE QUADROS COMO METODOLOGIA DE ENSINO DA REVOLUÇÃO FRANCESA: uma experiência com o projeto PIBID

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

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

Prof^a. Dr^a. Marcia Pereira da Silva
Doutora em História – UNESP
marcia.pereira@unesp.br

1. INTRODUÇÃO

As imagens são um importante elemento de comunicação que cercam nossas vidas e que ampliam as possibilidades de transmissão do conhecimento, dos sentimentos humanos, de formas de abstração e de diversos conteúdos, além de permitirem aos indivíduos outra forma de se expressarem e de assimilarem informações. Por isso, elas podem se tornar grandes aliadas na disseminação de ideias e adquirirem uma valiosa funcionalidade se forem usadas de forma conjunta com conhecimentos teóricos sobre o assunto e sobre a captura das próprias imagens.

Desse modo, as imagens (aqui pensadas sob as formas de pinturas e quadros) podem ser de grande utilidade para a educação, pois são consideradas ferramentas “facilitadoras” no processo de aprendizagem dos alunos, além de possibilitarem o encontro de diferentes áreas do conhecimento, porque traçam um caminho de interdisciplinaridade com a arte, o que complexifica e força os educandos a trabalharem mais intensamente e de forma mais diversificada suas habilidades interpretativas. Outro importante aspecto de trabalhar com a interdisciplinaridade no ensino de História é que, ao professor trazer novos recursos para a sala de aula, os alunos se sentem mais motivados a participarem das discussões, assim se mostram mais interessados a estudarem os conteúdos de modo geral.

Trabalhar manifestações artísticas implica em discutir os elementos das imagens, seu contexto de produção e as informações que podem ser acessadas sobre os personagens retratados e o próprio autor, que está inserido no tempo histórico. Todas essas questões podem ser analisadas e contribuem com ambos os lados, ou

seja, com o estudo da História, que trabalha conceitos de tempo, perspectivas de época e leitura dos acontecimentos sob olhar dos contemporâneos e intérpretes, ao mesmo tempo que tais questões são estudadas a partir do uso de uma fonte diferente dos convencionais textos escritos que compõem os livros e materiais didáticos. Além disso, é recomendável que os materiais trabalhados nas aulas de História sejam diversificados e permitam ao professor discutir com mais profundidade o conteúdo estudado.

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documentos (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história (BNCC, 2018, p.398).

Neste artigo procuramos discutir algumas importantes questões que surgem da reflexão sobre a mediação da arte como metodologia do ensino de História, considerando alguns aspectos como a relevância da utilização das imagens para o estudo dos conteúdos em sala de aula, as características das fontes visuais que permitem que o professor desenvolva suas aulas de forma mais profunda e integrada à imaginação dos alunos e as dificuldades encontradas para aplicação dessa metodologia, além de pensar sobre o papel do professor, que será o responsável por conduzir esse processo de mediação da arte no ensino de História.

Todas essas reflexões estão unidas ao relato de nossa vivência com uma turma de alunos do oitavo ano. A experiência consistiu em utilizar quadros para estudar o período da Revolução Francesa, o que está em consonância com a proposta do Subprojeto PIBID, UNESP Campus de Franca, do qual fazemos parte, que propõe a arte como metodologia de ensino em nossas práticas.

2. A RELEVÂNCIA DO USO DA IMAGEM

As últimas gerações cresceram permeadas pelo mundo das imagens; o apelo aos olhos chega através das redes sociais, televisão, propagandas, dentre muitos outros, ou seja, somos cada vez mais dominados pelo visual. É perceptível uma considerável mudança, tanto nas mídias jornalísticas como nos materiais e livros didáticos que, antes majoritariamente escritos, agora são adaptados ao público da “sociedade visual”, tentando-se evitar os textos longos, considerados cansativos e

valorizando-se o imagético para atrair a atenção do leitor. Utilizar imagens é positivo ao ensino-aprendizagem de História, pois, em conjunto com as fontes textuais contribuem para uma aprendizagem mais vasta e rica, reconstruindo o passado de outras formas. As imagens e a Arte incitam a imaginação e a criatividade, proporcionam interpretações para além do textual e favorecem o aluno para além da sala de aula, pois eles podem aplicar os ensinamentos de análise e interpretação imagética em seu cotidiano.

Através do vasto conhecimento do contexto, cotidiano dos contemporâneos, da vida do autor, suas possíveis motivações e técnicas, é possível interrogar, entender e criticar o objeto de estudo. Mesmo assim, as artes visuais nos auxiliam no tratamento de um dado tema e/ou evento pelo olhar dos contemporâneos daquela produção, propiciando reflexões sobre as mentalidades, o imaginário, o corriqueiro, o mitológico e as concepções culturais de um período histórico.

Pinturas, publicações e assim por diante permitem a nós, posteridade, compartilhar as experiências não-verbais ou conhecimento de culturas passadas (...). Trazem-nos o que podemos ter conhecido, mas não levamos a sério antes. Em resumo, imagens nos permitem “imaginar” o passado de forma mais vívida (BURKE, 2004, p. 17).

Porém, para essas melhorias, é necessário que o professor auxilie na decodificação desses signos e seja um alfabetizador visual, o que, infelizmente, não é a realidade dos profissionais da História.

Sobre o assunto, Peter Burke, na obra “Testemunha ocular: História e imagem”, afirma que é pequena a utilização de imagens como fontes nos trabalhos historiográficos, muito porque os pesquisadores estão mais habituados com fontes escritas e acabam utilizando as imagens como mera “ilustração” do conteúdo tratado. Embora o próprio historiador inglês afirme a necessidade de possuir cautela com esse tipo de fonte, por serem “testemunhas mudas” da História, e tenha consciência de suas fragilidades, como qualquer outro tipo de documento, ele afirma que é preciso colocá-la em igualdade com as testemunhas textuais e orais.

Quando utilizam imagens, os historiadores tendem a tratá-las como meras ilustrações, reproduzindo-as nos livros sem comentários. Nos casos em que as imagens são discutidas no texto, essa evidência é frequentemente utilizada para ilustrar conclusões a que o autor já havia chegado por outros meios, em vez de oferecer novas respostas ou suscitar novas questões (BURKE, 2004, p. 12).

A fragilidade de imagens apontada pelo autor verifica-se também no ensino fundamental, pois diversos materiais didáticos não possuem sequer a cautela de referenciar de forma devida as imagens e há vezes em que até o título da obra não é mencionado. Por isso, para um melhor aproveitamento das potencialidades da fonte visual, é preciso uma abordagem mais cuidadosa e maior reconhecimento de sua

importância, tanto no âmbito acadêmico quanto educacional. Ignorar o visual é perder a possibilidade de aprofundar e encontrar informações únicas, que talvez não sejam possíveis apenas com as fontes textuais.

3. O PAPEL DO PROFESSOR

Trabalhar com as fontes visuais no ensino de História exige do professor conhecimento prévio e esforço para que as imagens, sejam elas pinturas, desenhos, fotografias ou outras possam ser analisadas de forma séria, levando-se em conta todos os seus elementos e o contexto de sua produção. O papel do professor, desse modo, é fazer um intercâmbio das ideias e a ligação entre elas, a obra estudada e o aluno que é sujeito do conhecimento, sem perder de vista a complexidade da referida obra, trazendo todos os seus detalhes e informações, mas também sem silenciar a manifestação livre da imaginação do aluno, que pode fazer, em um primeiro momento, sua própria análise com o conhecimento que já possui. É importante enfatizar que o docente deve ter o cuidado de vincular as exposições dos quadros com o conhecimento prévio dos alunos e não partir, dentro de suas explicações, de uma abordagem com interpretações complicadas demais para o nível de conhecimento exigido para o ciclo de ensino do qual os discentes fazem parte. Por isso, se a exposição do professor não se conecta com as experiências vividas pelos alunos e as informações que já foram assimiladas por eles, a apresentação e discussão das imagens se tornam pouco aproveitáveis para o processo de aprendizagem.

O professor que traz para a sua aula a interdisciplinaridade entre História e Arte deve atuar nesse espaço de incentivo das habilidades criativas do aluno, enquanto o conduz pelas vias do conhecimento histórico, destacando sempre as temporalidades que permeiam o estudo da obra, fazendo os alunos refletirem sobre o período retratado no quadro, o tempo do autor que a compôs (pois esse realizou uma releitura segundo suas perspectivas) e o tempo presente, que condiciona a análise do professor e dos alunos.

É necessário destacar a importância de experimentar dois momentos distintos de análise quando se estuda através do uso das imagens, de modo especial, a análise de quadros. Em um primeiro momento o professor deve dar espaço para que os alunos apenas observem a imagem, para que tomem nota de elementos visuais que estão mais evidentes e que são de mais clara compreensão. Em geral, nesse momento

alguns símbolos e algumas representações podem passar despercebidos pela interpretação dos alunos; no entanto, esse é um momento de extrema importância em que os observadores, no caso os discentes, exercitam sua livre interpretação e trabalham sua capacidade imaginativa. Por não possuírem conhecimentos mais aprofundados sobre a obra e mesmo sobre o conteúdo estudado, a análise dos alunos e as ideias que irão surgir da primeira observação não estarão necessariamente vinculadas a análises históricas; no entanto nada disso coloca em questão, ou mesmo dificulta, que em um segundo momento o estudo da obra possa ser pensado de maneira mais complexa e problematizada.

Na utilização dos quadros para o ensino de História podemos problematizar as escolhas do artista em relação ao uso das cores, a disposição dos elementos, o que está em primeiro e segundo planos, questões de proporcionalidade, contrastes e intencionalidades.

Herbert Read, poeta britânico do século XX, esteve entre os pioneiros que teorizaram sobre a educação pela arte. Para ele, o processo de aprendizagem deve aprimorar os órgãos do sentido, obviamente porque mediado por eles. Herbert Read considera a Arte elemento essencial no desenvolvimento global do ser.

A teoria a ser apresentada compreende todos os modos de auto-expressão literária e poética (verbal), bem como musical ou auricular e constitui uma abordagem integral da realidade que deveria ser chamada de educação estética- a educação dos sentidos, nos quais a consciência e em última instância, a inteligência e o julgamento do indivíduo humano estão baseados. É só quando esses sentidos são levados a uma relação harmoniosa e habitual com o mundo externo que se constitui uma personalidade integrada (READ, 2001, p.8).

A partir da ideia de educação estética, Herbert Read destaca a importância de valorizar a criatividade, considerada princípio fundamental da arte. A criatividade é importante para o processo de aprendizagem porque nela se encontra expressa a singularidade de cada indivíduo. Sendo assim, a observação e interpretação livre dos alunos garante um bom desenvolvimento das capacidades criativas e agrega o diálogo sobre a posterior construção das ideias e conceitos a serem trabalhados pelo professor.

Especificamente para as aulas de História, reiteramos que o exercício de analisar criticamente as imagens e de pensá-las como fonte histórica implica em não as ver apenas como ilustração, já que depois do primeiro momento é preciso associá-la à produção histórica sobre o tema da própria obra. Não raro, professores e alunos acabam tratando pinturas e outras fontes visuais de forma passiva, apenas ilustrativa;

apesar do caráter ilustrativo das imagens que ajudam o professor em sua prática docente, é necessário, ao trabalhar as imagens, perceber que essas constituem um outro tipo de linguagem, que transmitem seu conteúdo de forma distinta dos textos e que se conectam de forma diferente aos nossos sentidos.

4. NOSSA EXPERIÊNCIA

Os aspectos abordados anteriormente foram aplicados na nossa experiência com o subprojeto PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UNESP, que visa a introdução dos alunos de licenciatura à sala de aula, vinculando a educação pública com a educação superior, além de incentivar e valorizar o trabalho docente. O projeto tem como metodologia a interdisciplinaridade entre História e Arte e é a partir dessas considerações que baseamos nossa experiência.

Iniciamos o projeto em julho de 2020, na Escola Estadual Professor Dante Guedine Filho em Franca-SP, com a supervisão da professora de História Sheila de Paula Costa Lima. As aulas são uma vez por semana, com o auxílio da supervisora e são, atualmente, no período da manhã para a sala do 8º ano C. No caso da aula que relatamos, utilizamos quadros contemporâneos e posteriores da Revolução Francesa. As aulas foram ministradas na plataforma Google Meet e as atividades propostas foram elaboradas no Google Forms. Além disso, formulamos o conteúdo através da apresentação de slides e, como estávamos cientes que o ensino à distância compromete seriamente o foco e a concentração dos alunos, tentamos encontrar maneiras de fomentar a atenção, através de atividades lúdicas, pretendendo um maior interesse dos discentes.

No decorrer das aulas enfrentamos algumas dificuldades em relação à participação dos alunos, porque, em decorrência da pandemia do COVID-19, as aulas têm sido ministradas de forma remota. As aulas a distância dificultam que seja estabelecido um contato maior com os alunos, o que afeta o desempenho das aulas e diminui as respostas deles às nossas provocações, desse modo a falta de participação dos discentes foi muito recorrente; mesmo quando tentamos incentivar a retirada de dúvidas e o debate durante as aulas, muitos não se manifestaram. No entanto, nesse momento de ensino remoto, utilizar a arte como metodologia de ensino contribuiu em grande medida com nossa prática pedagógica.

Em primeiro momento, utilizamos o quadro “Louis XVI, roi de France et de Navarre (1754-1793), revêtu du grand costume royal en 1779” de Antoine-François Callet, pintado em 1779. Callet foi um pintor extremamente conhecido no período por retratar a alta nobreza e elaborar alegorias de grandes momentos franceses. Com essa pintura, tentamos ilustrar como eram representados os membros da nobreza; os objetos, vestimentas e joias retratados eram luxuosos, o que contrastava com a realidade miserável em que o Terceiro Estado vivia. Assim, conseguimos demonstrar de forma visual a grande “desigualdade social” entre os estados franceses no contexto pré-revolucionário.

Depois apresentamos o quadro “Ouverture des États généraux de 1789 à Versailles” de Auguste Couder, produzido em 1886. O artista Couder era muito requisitado para encomendas públicas e privadas, cujas obras eram inspiradas na História antiga e nacional. Utilizamos a pintura mencionada como forma de representar a Assembleia dos Estados Gerais e a posição política e social de cada membro dos estados representados na pintura. Destacamos a questão da participação política dos franceses, baseada no fato de que o Terceiro Estado, embora maioria na Assembleia, tinha menores direitos do que os demais. Além disso, a localização de cada estado nos diferentes quadrantes demonstrava a “superioridade” social da nobreza e do clero em contraste com o povo em geral. A diferença entre os estados destaca-se no quadro também pelas vestimentas, pois as dos dois primeiros (nobreza e clero) eram repletas de peças pomposas e coloridas, e as dos últimos (povo) eram mais simplórias e escuras.

A próxima pintura, intitulada “Prise de la Bastille”, do ano de 1789, é de autoria de Jean-Pierre Houël. O pintor era muito conhecido por retratar paisagens; entre os compradores de suas obras estava Luís XVI. Ao analisarmos a obra demonstramos que ali se iniciava o conflito armado, com a participação popular que perduraria por um grande tempo; enfatizamos a queda da Bastilha, prisão política dos opositores do monarca, como símbolo da Revolução e resistência contra o absolutismo real. Por fim, utilizamos o quadro de 1854, “The arrest of Louis XVI and his family at the house of the registrar of passports, at Varennes in June, 1791”, de Thomas Falcon Marshall, britânico conhecido por suas pinturas à óleo e aquarelas. Com ele, demonstramos aos alunos a tentativa de fuga da família real do país no momento mais crucial do conflito. O semblante abatido das personagens da pintura sugere o fim trágico da família real francesa que ainda estava por vir.

Para todas as obras mencionadas anteriormente utilizamos a metodologia proposta nas reflexões deste artigo. Desse modo, questionamos os alunos sobre quais as suas impressões a respeito dos quadros e deixamos que eles compartilhassem suas ideias conosco. Em seguida nós utilizamos as considerações dos alunos para iniciar a análise das pinturas, sempre fazendo um paralelo com o que foi dito por eles.

Os quadros mencionados foram de extrema importância para a preparação da aula e na composição dos slides. Além disso, obtivemos alguns retornos positivos dos alunos acerca do abordar História e Arte dentro dos conteúdos propostos. Ao final de cada aula a professora responsável pedia aos alunos que escrevessem o que eles mais tinham gostado, ou mesmo considerado interessante, e, como resposta, vários deles comentaram a respeito da utilização dos quadros e os aspectos destacados durante a exposição como as diferenças sociais demonstradas pelas vestimentas de cada membro dos estamentos e a comparação da Bastilha como símbolo do poder real francês.

FONTES

BNCC/BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdfhttp://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 ago. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Brasília, 2017. Disponível em: [lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf](#) (senado.leg.br) Acesso em: 17 ago. 2021.

REFERÊNCIAS

BALDISSERA, J. A. Imagem e construção do conhecimento histórico. In: PADRÓS, E. S. BERGAMASCHI, M. A.; PEREIRA, N. M.; BARROSO, V.; GEDOZ, S. (Orgs.). **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: Evangraf, 2011. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/163894/000_7574_16.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 jul. 2021

BARBOSA, A. M. Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**. São Paulo, v.3, n. 7. p, 170-182. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/yvtmjR7MGvYKjPDGPgqBv6J/?lang=pt&format=pdf>
Acesso em 15 jul. 2021.

BURKE, P. **Testemunha ocular**: história e imagem. Bauru: EDUSC, 2004.

FOCHESATTO, C. M. O uso da imagem no ensino da história. **História & Ensino**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 159-178, jul./dez. 2013. DOI:10.5433/2238-3018.2013v19n2p19. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/16280/14127>. Acesso em: 31 jul. 2021.

GUEDES, S. R. ; NICODEM, M. M. F. A utilização de imagens no ensino de história e sua contribuição para a construção de conhecimento. **R. Eletr. Cient. Inov. Tecnol**, Medianeira, v.8 n.17 2017. E – 4724. Disponível em: <https://periodicosutfpr.edu.br/recit>. Acesso em: 18 jul. 2021.

HOBBSAWN, E. J. **A Revolução Francesa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

LITZ, V. G. O uso da imagem no ensino de História. Curitiba, 2009. Disponível em: <ttp://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1402-6.pdf>. Acesso em: 07 jul . 2021

MARQUES, A. M. Ensinando história e estudando gênero através de quadros históricos de Moacyr Freitas e Antônio Parreiras. **OPSIS**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 452–469, 2015. DOI: 10.5216/o.v15i2.34051. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/view/34051>. Acesso em: 30 jul. 2021.

POSSAMAI, Z. R. Fotografia, História e Vistas Urbanas História, São Paulo, n. 27, v.2, 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=221014797012> . Acesso em 12 jul. de 2013.

READ, H. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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: 17 ago. 2021

ENSAIO DE UM DEBATE TEMÁTICO COMO METODOLOGIA ATIVA DE ENSINO: um relato de experiência realizado no programa Residência Pedagógica

Sabrina Alves da Costa
Graduanda em História - UNESP
s.costa@unesp.br

Victor Eduardo de Souza
Graduando em História – UNESP
ve.souza@unesp.br

Vânia de Fátima Martino
Doutora em Serviço social – UNESP
vania.martino@unesp.br

1. INTRODUÇÃO

É evidente que a área de metodologia de ensino da educação básica tem passado constantemente por mudanças e atualizações. Neste contexto é de extrema importância para a produção científica educacional a constante seleção do que é viável e adequado para ser utilizado como ferramenta no processo ensino e aprendizagem. É neste contexto, e aliada à possibilidade de realização das atividades oferecidas pelo programa federal Residência Pedagógica/CAPES que surge a ideia de promoção deste trabalho, pois se desenvolve sobre uma atividade elaborada no colégio estadual Mário D'elia, para alunos de 9º anos por graduandos da Licenciatura de História da FCHS- UNESP de Franca/ SP em colaboração com professores da escola básica e da universidade pública.

O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores [...] deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino". (BRASIL. Ministério da educação. 2018)

No site do programa são apresentados alguns objetivos que devem ser cumpridos pelo projeto, dentre eles ressalta-se a realização de atividades de "intervenção pedagógica". Dessa forma foi pensada, e aqui relatada, uma atividade efetivada de 23 de junho a 01 de julho junto a 3 salas de 9º anos do Ensino

Fundamental de uma escola do município de Franca em parceria com o projeto. Cabe esclarecer que seguindo as normas e orientações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, com relação a pandemia do COVID-19 e a paralisação das atividades presenciais, todas as ações foram realizadas em ambientes virtuais.

A atividade foi desenvolvida na disciplina de História e pautada pela orientação metodológica que se constitui como “metodologia ativa de debate temático” (como mostra um estudo sobre esta denominação abaixo), tendo como recorte a temática de História do Brasil, subtema a “Era Vargas”, na qual os alunos deveriam defender ou se posicionar contra às políticas públicas em determinadas áreas, assim como em relação a governança do ex-presidente do Brasil, Getúlio Vargas.

Vale esclarecer que outros procedimentos também podem constituir metodologias ativas de ensino-aprendizagem, como: seminários; trabalho em pequenos grupos; relato crítico de experiência; socialização; mesas-redondas; plenárias; exposições dialogadas; debates temáticos; oficinas; leitura comentada; apresentação de filmes; interpretações musicais; dramatizações; dinâmicas lúdico-pedagógicas; portfólio; avaliação oral; entre outros (PAIVA, PARENTE, BRANDÃO, QUEIROZ, 2016, p.147)

Tendo em vista as necessidades de intervenção e inserção dos bolsistas do Programa no contexto educacional da escola em que estão efetuando os trabalhos, e a caracterização do debate temático como uma metodologia ativa de ensino, este relato conta com uma fonte de orientação prática e embasamento teórico para elaboração do mesmo, assim como uma apresentação conceitual da metodologia.

2. O DEBATE TEMÁTICO COMO METODOLOGIA ATIVA

As atividades que propõem o “debate temático” como metodologia ativa podem proporcionar a promoção de habilidades que não são conseguidas durante a utilização das metodologias regulares de exposição do conteúdo, que são as mais utilizadas nas salas de aula das escolas do Brasil. A caracterização da metodologia ativa se dá por uma busca de protagonismo do aluno frente a prática pedagógica administrada na aprendizagem do conteúdo.

A formulação de situações que prezam pela busca de se fazer à prática os aprendizados dos alunos é essencial para que eles atinjam o protagonismo e

possam construir seu conhecimento tal qual alguns aspectos como liderança, organização de ideias para discurso, criticidade, respeito ao ambiente de aprendizagem e outros que sejam naturais ao desenvolvimento dessas atividades por conta do estudante, assim cria-se situações de aprendizagem. (BERBEL, 2011; MORAN, 2015; PINTO et al., 2013).

Existe ainda dentro das disciplinas de ciências humanas, como é o caso da História, a necessidade de incentivo às capacidades argumentativas relativas aos temas e conteúdo que devem ser trabalhados em aula. Tal situação foi já ressaltada por Brandão e Leal quando se fala de comunicação em público: “Sentimos falta, portanto, de estudos que abordem as capacidades de construção de textos da ordem do argumentar mais usados em instâncias públicas, tais como debates regrados, as exposições temáticas, o texto radiofônico, dentre outros.” (BRANDÃO, LEAL, 2006, p.20)

Assim como a possibilidade de se criar situações de aprendizagem através da argumentação, como a opção de atividade escolhida ser o debate temático, cabe apresentar estudos voltados para construção de aprendizagem através da linguagem oral e pelo incentivo ao uso das capacidades argumentativas e discursivas dos estudantes como processo de ensino-aprendizagem de boa eficiência. Os autores aqui estudados assumem que além das questões cognitivas existe um melhor controle consciente e voluntário do comportamento dos estudantes, pois se coloca em uma posição mais séria como sujeito do seu aprendizado (Dolz & Schneuwly, 2004)

Estes autores entendem que a defesa oral do ponto de vista funciona muito bem como um processo de construção identitária em meio ao desenvolvimento argumentativo oral, pois através da refutação à fala do sujeito (no caso aluno) e a presença de uma visão alternativa do mesmo assunto, e também por uma boa mediação, no caso do debate, o contato com valores e diferenças culturais trazem entendimento da posição de fala do aluno.

O debate coloca assim em jogo as capacidades fundamentais, tanto do ponto de vista lingüístico (técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação etc.), cognitivo (capacidade crítica) e social (escuta e respeito pelo outro), como do ponto de vista individual (capacidade de se situar, de tomar posição, construção de identidade). DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO; 2004, p.248 e 249)

2.1 Como e porque trabalhar o debate como metodologia ativa

As tendências pedagógicas atuais tanto no âmbito científico como prático da profissão docente pedem pelo incentivo à autonomia dos estudantes. A partir das contribuições de Freire as escolas no Brasil tem atuado para estar de acordo a essa forma de compor o aluno ao processo de ensino. Nessa perspectiva tem-se como ferramenta as metodologias ativas de ensino, como mostra esta revisão integrativa do assunto nos resultados de sua pesquisa, onde neste trecho citavam as vantagens de se utilizá-las em sala de aula no ensino fundamental.

“A ruptura com o modelo de ensino tradicional foi apresentada como ponto positivo, configurando alternativa para a superação do modelo tradicional e a abertura da possibilidade de novas práticas e significados no processo de ensino-aprendizagem. O desenvolvimento da autonomia do aluno é um dos benefícios mais enfatizados nos artigos selecionados 16. Pode-se compreender o desenvolvimento da autonomia como questão central no processo de aprendizagem por meio das metodologias ativas de ensino-aprendizagem”. (PAIVA, PARENTE, BRANDÃO, QUEIROZ, 2016, p.151)

Visto a abertura da necessidade de se trabalhar com as metodologias ativas e as habilidades argumentativas no âmbito da disciplina de História, pensou-se que o debate temático caberia muito bem nas circunstâncias em que estávamos inseridos para a elaboração do projeto desenvolvido e aqui relatado, é interessante mostrar como se desenvolveu de forma mais prática a aplicação da metodologia na atividade, seguida do detalhamento da mesma.

Para orientar o trabalho que foi feito na Escola Mario D’elia de Franca, utilizou-se como referência um estudo que tratasse de forma específica dos cuidados que devem ser tomados na elaboração prática do debate.

Tal trabalho, também fruto do projeto Residência pedagógica mas do Estado do Rio Grande do Norte, e atrelado a Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, intitulado de “DEBATE COMO METODOLOGIA DE ENSINO PARA A APRENDIZAGEM CRÍTICA” que foi escrito pelos autores(às) Camila Barbosa, Danillo Marinho e Larisse Carvalho assumiram a contribuição do autor Lefebvre sobre a organização do debate e sintetizam de forma que o artigo nos dá um panorama de como preparar um debate:

Segundo Lefèbvre (1975) e Robert Henry (1915), para a preparação do debate deve obedecer a alguns pontos, a saber:

- Organizar a sala para o debate para que cada um veja todos os integrantes;

- Não levar o debate para o lado competitivo, mas para o trabalho em equipe, analisando a contribuição de cada um;
 - Estudar o assunto a ser discutido para se ter conhecimento ao debater;
- Os grupos devem reunir evidências e exemplos que servirão de suporte para sua argumentação;
- Os grupos devem organizar uma ordem de fala entre seus integrantes;
 - A opinião do aluno deve ser respeitada e não é possível apontar quem está certo ou errado; Durante a discussão analisar cada grupo e o comportamento de cada um fazendo grupo-análise;
 - Não esquecer que muitas vezes os desacordos têm caráter emocional;
 - Ser objetivo em sua fala e ser coerente com sua argumentação; Não fugir do tema a ser debatido; Aprender a elogiar.
 - O elogio estimula o companheiro a prosseguir a motivar o outro;
 - É importante estipular o tempo para cada participante para expor suas opiniões e argumentar, contra-argumentar ou para réplica e tréplica;
 - E depois que a discussão for feita, o professor deve fazer uma avaliação da atividade junto com os alunos e destacar o que não foi abordado. (BARBOSA, MARINHO, CARVALHO, 2020, p. 25-26)

É importante que o debate em sala de aula não tome proporções que fujam destas orientações, pois existe uma tendência em tornar o debate uma forma de discussão onde o que fala mais alto ou possui argumentos mais apelativos acaba sendo tido como “vencedor”. Essa postura não é indicada neste tipo de atividade em sala de aula, visto que o objetivo é buscar soluções através de um raciocínio coletivo.

As intervenções dos participantes do debate vão se sucedendo e fornecendo esclarecimentos a uma questão controversa, em um processo de produção discursiva poligenerada, pois, mesmo representando diferentes papéis, constroem coletivamente o sentido. Tal processo exige dos participantes a atenção voltada para a escuta, reflexão e apreensão dos discursos que antecedem, o que pode levar os debatedores à transformação da posição inicial. (CRISTOVÃO, DURÃO, NASCIMENTO, 2003, p. 1434)

Desta forma, o trabalho aqui descrito configura-se como um relato de experiência de debate temático como utilização de metodologia ativa em sala de aula.

3. CONSIDERAÇÕES SOBRE A METODOLOGIA APLICADA EM SALA DE AULA ONLINE NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA

Ensinar a história com base na didática da história é desenvolver um sentido para a aplicação dela, e é esta a forma como a didática atua, orientando o aluno na vida prática, e auxiliando este a compreender como o conhecimento histórico atinge as relações externas do cotidiano, e as internas, em relação a identidade que o indivíduo assume com o conteúdo histórico. A didática da história

busca através de sua aplicação, exemplificar como a consciência histórica pode estabelecer uma orientação intencional na vida prática. Assim, a didática da história sempre tem que estar alinhada com o cotidiano de ensino dos alunos bem como com suas interpretações e assimilações, para que deste modo, seja possível analisar suas memórias e experiências através dessa perspectiva formativa:

A didática é a disciplina em que essa competência específica para a sala de aula, para ensinar, é formulada e refletida. As experiências, investigações, conhecimentos e testes necessários para isso possuem peso e lógica próprios, não coincidentes com o que a história leva sistematicamente em conta, em sua autonomia e independência disciplinares relativas, às diferenças entre o trabalho cognitivo da ciência da história e a atividade do aprendizado de história na sala de aula. (RÜSEN. 2001. p 94)

Partindo disto, o trabalho buscou implementar, com o auxílio da didática da história, uma atividade alicerçada na metodologia ativa de ensino, objetivando uma abordagem diferenciada em que o conteúdo de história não fosse reproduzido em sala de aula de forma expositiva. O intuito foi levar os alunos a refletir sobre o tema, de maneira a assimilar o debate envolvendo diferentes questões do cotidiano de cada um, trazendo para a vida prática um sentido tanto nos temas como nos argumentos elaborados pelos próprios alunos, tendo o saber histórico como sustentação

Em suma, a didática da história embasa a capacidade de aprender os contextos abrangentes e de refletir sobre eles, sustentando um ponto de vista da relevância pragmática e da dignidade moral do saber cientificamente produzido, ou seja, a contribuir para a construção da formação histórica do aluno foi o foco da metodologia de debate temático proposto.

A atuação do pensamento histórico na vida prática e a interpretação do mundo cotidiano e seus componentes, ao longo do tempo inerente a consciência histórica humana são pontos essenciais e que precisam estar presentes diretamente ao ensino de história até mesmo na maneira em que o ensino está sendo ministrado atualmente, à distância e online, é necessário que se cumpra essa atuação de forma completa, direta e eficaz.

4. DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

Após a apresentação da proposta, cada turma envolvida teve um período de preparação e estudos de aproximadamente duas semanas a respeito dos assuntos relacionados ao governo de Getúlio Vargas. O objetivo foi organizar e

preparar diferentes argumentos e pontos de vista de um lado e outro, representados pelo lado positivo/9º B; lado negativo/ 9º C e moderado/9º A. Nesta dinâmica, os bolsistas do Programa ficaram incumbidos de auxiliar na construção dos argumentos das turmas que acompanham semanalmente no projeto, onde cada uma teve auxílio de aproximadamente três bolsistas, sendo o preceptor incumbido da organização geral e estrutural do cronograma de acontecimentos. O diálogo com os alunos aconteceu através de grupos e conversas formadas no aplicativo de mensagens “WhatsApp”, para que as falas e argumentos fossem treinados, tanto isso quanto o encontro entre salas, aconteceram pelo aplicativo de videochamadas “Google Meet”.

Sobre os pontos do conteúdo que os moderadores e alunos buscaram perguntar, durante a atividade, alicerçaram-se em três eixos básicos: política, economia e sociedade. A partir destas grandes áreas foram sendo desmembrados alguns subtemas que causaram maior ou menor discussão, dentre estes alguns relacionados à vida privada de Vargas e sua obrigação moral para com a sociedade, visto seu cargo de presidente da república. Questões econômicas como a corrupção, industrialização e criação das estatais, também geraram perspectivas bem esclarecedoras quanto ao funcionamento e inserção das mesmas no Brasil. O direito das mulheres, a aplicação dos direitos trabalhistas e os níveis de desigualdade social também geraram boas contribuições ao debate. É interessante notar que os pontos mais tocados pelos rumos do debate estavam diretamente relacionados a questões de importante relevância no contexto político e social atual da região dos alunos participantes, que mostra o caráter didático da história.

Mesmo o debate trazendo bons esclarecimentos frente ao conteúdo, é evidente que as limitações do ambiente online foram de grande importância para o funcionamento pleno dos conceitos pedagógicos apresentados neste trabalho, e este aspecto não deve ser ignorado.

Por conta da pandemia do COVID-19 já faziam aproximadamente dezesseis meses que a escola não tinha atividades presenciais, neste ponto ficou claro que a falta comunicação presencial entre alunos, o professor e os bolsistas do Programa intensificou as dificuldades de construção dos argumentos que foram apresentados no debate pois mesmo que pensados anteriormente, em alguns momentos por falta de comunicação, os argumentos tiveram momentos de desconexão entre si.

Outro ponto importante diz respeito à postura competitiva observada, mesmo que as orientações das atividades tivessem indicado outra postura, e ainda ao final, o preceptor pediu que houvesse uma avaliação de desempenho das turmas. Com relação à avaliação e os resultados gerais do debate verificou-se uma melhora no desempenho e envolvimento dos alunos no aspecto argumentativo, de liderança e colaboração em grupo. Ou seja, a dinâmica efetivada em sala de aula contemplou múltiplos aspectos do cotidiano dos alunos, diferenciando-se da tradicional aula expositiva de história o que em si já se constitui com uma mudança significativa da metodologia e da ação pedagógica realizada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como ponto de partida detalhar e embasar teoricamente a experiência de um debate temático proposto nos 9º anos da rede pública de ensino, utilizando-se da didática da história como ferramenta para explorar uma atividade de maneira diferenciada e dinâmica, contribuindo para a compreensão teórica dos conteúdos disponibilizado em aula. Partindo desse ponto, a elaboração do debate temático como metodologia ativa propôs uma atividade não rotineira que estimulou o pensamento crítico e o interesse pela busca de fatos, elementos e argumentos que sustentaram as afirmações e opiniões dos alunos com respeito à História e suas implicações.

Como foi observado no debate de forma geral, os alunos contaram com sua bagagem histórica acumulada juntamente com o auxílio de relatos de conhecimento dos familiares e responsáveis que, no caso de alguns alunos, se fizeram presentes como telespectadores do debate, e ocasionalmente tiveram um tempo para expressarem suas opiniões e observações feitas na preparação dos filhos para o trabalho em sala. Deste modo, contamos com a participação não somente do alunos mas como também dos adultos responsáveis por estes, e o debate não só promoveu a aprendizagem cognitiva dos discentes para o conteúdo dos temas de história escolhidos, mas também atuou como fomentador de outras áreas da vida prática, possibilitando a assimilação do conteúdo histórico, estimulando o pensamento crítico e instigando a pesquisa referenciada para a sustentação de argumentos, refutação de opiniões de senso comum, interpretação de falas divergentes de seu posicionamento e dinâmica do saber histórico.

Os desdobramentos pandêmicos, como a ausência de presença em sala de aula física tanto para os alunos como também para os professores em formação contribuíram para que o aproveitamento do debate tenha tido o alcance observado, que embora seja muito satisfatório, ainda deixou a desejar em questões práticas como disciplina e organização das falas, exaltação de tom de vozes e demais ações que em sala de aula presencial poderiam ser melhor contornadas pelos mediadores responsáveis pela organização do debate.

Ainda assim, constata-se que o debate temático foi uma experiência com um caráter diferencial para os alunos e profissionais da educação que atuam na escola estadual Mário D'Élia, que em meio às dificuldades anteriormente citadas ao decorrer deste ensaio, engajaram-se e ambientaram o debate assistido e tiveram o comprometimento em cumprir a função didática do ensino de história em sala de aula, tornando a experiência proveitosa para ambos os lados participantes. Os alunos puderam lembrar das dinâmicas ativas que o ensino presencial conta, e os residentes tiveram acesso a uma atividade que futuramente irá auxiliá-los em sua atuação profissional como professor da rede pública de ensino.

A experiência foi motivadora para quem participou e surpreendeu positivamente em relação a qualidade de engajamento dos discentes, como o programa de residência pedagógica propõe que os professores em formação tenham essa vivência e experiências em sala de aula, pode-se concluir que a atividade cumpriu com o propósito e foi satisfatória em comum consenso para todos aqueles que participaram.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, C. L. B.; MARINHO, D. M.; CARVALHO, L. S. C. DE O. Debate Como Metodologia De Ensino Para a Aprendizagem Crítica. Programa de Residência Pedagógica na Licenciatura em Informática: Partilhando possibilidades, p. 22–32, 2019.

BRANDÃO, Ana Carolina p. e LEAL, Telma Ferraz. Projeto de pesquisa: argumentação na escola: do diagnóstico às práticas produtivas, Recife 2 pontos [s.n], 2006.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./ jun. 2011.

CRISTOVÃO, V. L. L.; DURÃO, A. B. DE A. B.; NASCIMENTO, E. L. DEBATE EM SALA DE AULA: PRÁTICAS DE LINGUAGEM EM UM GÊNERO ESCOLAR. Anais do 5o Encontro do Celsul, p. 1436–1441, 2003.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; PIETRO, Jean-François. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. Em SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. Gláís Sales Cordeiro e Roxane Rojo, Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

Brasil. Ministério da Educação. **Programa Residência pedagógica**. Brasília: novembro, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>

Acesso em: 10 ago. 2021.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros Orais e escritos na escola. Trad. e org. ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

RÜSEN, J. Didática: funções do saber histórico. *In*: _____ História viva: teoria da história, formas e funções do conhecimento histórico.

FILMES COMO UMA POSSIBILIDADE DIDÁTICA: uma experiência no PIBID

Kleber da Silva Baptista Neto
Graduando em História – UNESP – Campus de Franca
k.baptista@unesp.br

Prof^a Dr^a Márcia Pereira da Silva
Doutora em Culturas Políticas – UNESP – Campus de Franca
marcia.pereira@unesp.br

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo relatar uma experiência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), cuja finalidade é apresentar e incluir os estudantes das licenciaturas no cotidiano das escolas de ensino básico, sendo esses sempre acompanhados de uma orientadora e devendo elaborar aulas e atividades programadas, obrigatoriamente, em dupla, a fim de melhorar o ensino das escolas públicas, realizando seu vínculo com as universidades.

A fim de aproximar os alunos das discussões a respeito do fazer histórico, bem como de propor um debate sobre os usos da história e explicar o conteúdo programático para o 6º ano do Ensino Fundamental II, realizamos uma atividade a partir do filme 300 (2006), de Zack Snyder. Por meio de uma aula síncrona realizada pela plataforma Google Meet, reunimo-nos com os alunos em duas aulas em dias diferentes, para explicarmos o conflito da Segunda Guerra Médica baseado no filme norte-americano. Utilizamos de recursos como vídeos, imagens e slides, além de um debate sobre a construção do filme e a trajetória de seu enredo até as telas do cinema em 2006.

Para elaborar essa aula, contamos com uma breve pesquisa, sintetizada neste artigo, a respeito da relação entre o cinema e a história e a possibilidade do primeiro como método de ensino. Mostrar os limites do filme como relato de uma época, suas capacidades como documento e, sobretudo, o trabalho dessas concepções no ensino são o objetivo deste artigo.

2. CINEMA E HISTÓRIA: DUAS FORMAS NARRATIVAS

O cinema e a história estreitam relações a partir do século XIX, com o surgimento do segundo como um dos elementos que materializam o progresso da civilização ao longo desse século. Assim como a fotografia, o cinema fará com que as imagens sejam elementos essenciais para a preservação das ações dos homens. Em especial, a sétima arte auxiliará na construção da força das imagens como uma forma de documentação. É interessante também ressaltar que o acesso aos recursos visuais tem maior amplitude, pois abarcam pessoas sem domínio da linguagem formal, questão importante para o início do século XX.

Foi devido a essa amplitude do acesso que o cinema se tornou uma forma de influenciar comportamentos, apresentando e massificando modos de vida, padrões de estética, de comportamento e de moralidade.

A discussão sobre as influências dos filmes na sociedade foge dos interesses deste artigo, já que o presente texto objetiva tratar de produções que possuem claro caráter histórico.

A História é, na indústria cinematográfica, uma forma de inspiração. Josep María Caparrós-Lera e Cristina Souza da Rosa (2013) apresentam algumas subdivisões para os filmes com caráter histórico. Contempla-se, dentro dessa linha temática, alguns gêneros, como o histórico, que abordam fatos que aconteceram realmente, os biográficos, que destacam a vida de uma personagem histórica e os “de época”, que se atentam mais ao cenário, às vestimentas e ao mobiliário de determinado recorte espaço-temporal, sem representar um evento específico. Também tem-se a ficção histórica, que se atem a registrar determinado período, no cenário, condições sociais, mas com uma narrativa fictícia e o mito, que tem base na mitologia.

Seja atrelado a um indivíduo, a um evento, a um espaço-tempo ou a um mito, a construção dos filmes, da mesma forma que a dos textos dos historiadores, são escolhas sobre um recorte espaço-temporal, uma área de interesse na história, uma forma de abordagem; o que deve ser evidenciado, logo, são as narrativas.

A construção de uma narrativa histórica, seja para um filme, seja para o texto de um historiador tem como convergência a escolha, porém a distinção central entre esses dois é a intenção.

Marc Ferro (1992), historiador francês, chama atenção para a “leitura cinematográfica da história”, podendo-se compreendê-la justamente como a forma

como os indivíduos do cinema constroem os fatos históricos que os inspiram. Ferro compreende que o historiador, ao se defrontar com essa distorção cinematográfica, assimila os problemas de seu olhar para o passado, podendo “devolver” à sociedade uma “história despossuída”.

A leitura cinematográfica da história coloca para o historiador o problema de sua própria leitura do passado. As experiências de diversos cineastas contemporâneos, tanto na ficção quanto na não-ficção, demonstram, como, por exemplo, no caso de [René] Allio, que graças à memória popular e à tradição oral, o historiador pode devolver à sociedade uma história da qual a instituição a tinha despossuído (FERRO, 1992, p. 19).

Se os filmes, como mostrado acima, são capazes de se utilizarem da História para construir narrativas, os mesmos possuem um caráter histórico como documentos sobre o período, no qual foram criados

os filmes de tipo histórico não são mais que uma representação do passado, como nos alertou Ferro. Nestes filmes o passado é escolhido pelo roteirista, pelo diretor ou pelo estúdio de cinema. Assim, constatamos que a eleição do passado está ditada pelas influências do presente (CAPARRÓS-LERA; ROSA, 2013, p. 197).

Aqui é um ponto crucial para a compreensão dos filmes como possibilidade de estudo da história, seja na universidade ou nas escolas de ensino básico. Os filmes possuem caráter histórico, pois carregam as impressões de seu tempo, ou seja, as intenções de seus criadores representam motivações que podem, por exemplo, ser reflexos de um quadro político da época. Um filme histórico é, então, agente e documento histórico, pois constrói a narrativa ao mesmo tempo que está inserido em uma, exercendo sua influência no corpo social (CAPARRÓS-LERA; ROSA, 2013).

3. CINEMA E ENSINO, A REALIDADE BRASILEIRA

O cinema no Brasil começou a ganhar espaço no século XX. No início desse século, as salas de aulas já foram preenchidas com a novidade imagética e usufruíam da possibilidade de colocar o externo dentro do ambiente escolar. A projeção “do mundo” dentro do espaço educacional possibilitava a exibição da realidade mundial para os alunos, aproximando-os das disciplinas.

Evidente que a realização dessas atividades era ligada a um objetivo maior relacionado com o cenário externo e brasileiro. Se pensarmos na Europa, o início do século XX é marcado pela ascensão dos regimes totalitários; o Brasil das décadas de 20 e 30 do século XX transferia-se de uma realidade rural, para a industrialização da Era Vargas, o que tornava mais complexa as sociedades

urbanas. Problemas, nesse mesmo período, com a desigualdade nos acessos à educação e o analfabetismo também marcavam a realidade brasileira.

A experiência do cinema, no Brasil, é carregada de intenções dos governantes brasileiros das primeiras décadas do século XX. Dentro das escolas, os filmes eram a possibilidade de apresentar o mundo para os alunos, mas o ensino de história fugia dessa abordagem, pois a influência dos metódicos franceses no ensino de história nas escolas implicava na ideia da História como relato de como os fatos verdadeiramente aconteceram. Assim os filmes, por serem carregados de construções imagéticas e fictícias, eram afastados dessa disciplina, sendo mais utilizados para disciplinas como a geografia, por exemplo, trazendo a possibilidade do aluno de conhecer seu país.

Assim, fica mais fácil entender porque os professores brasileiros não recomendavam os filmes de história. Como estes estavam ‘cheios de fantasia’ e não correspondiam à verdade dos fatos, não poderiam contar a história nas telas. Um filme de história era para eles uma ameaça, pois deformava os fatos históricos, ensinando aos alunos uma narração de fatos que não estava relacionada com a verdade (CAPARRÓS-LERA; ROSA, 2013, p. 193).

Nos anos 1930, no Brasil, o cinema servirá como narrador dos heróis nacionais. A Era Vargas preocupou-se com a formação de cidadãos com amor à pátria a partir do ensino da história, como nos mostra Caparrós-Lera e Rosa (2013, p.194):

Nestes governos [autoritários-nacionalistas], a disciplina de história estava destinada a ensinar aos estudantes a amar e a servir à Pátria, apontando valores morais e normatizando a conduta cívica dos jovens. Gustavo Capanema, ministro da Educação e Saúde do governo Vargas, recomendava a formação da consciência dos alunos do curso secundário através dos feitos históricos e dos principais heróis do passado nacional. Estes heróis eram escolhidos entre as autoridades de governo e entre homens da cultura: música, literatura e arte.

Podemos notar, então, que já nas primeiras décadas do século XX, houve a utilização do cinema como método de ensino, mesmo que carregado de intenções maiores e, por vezes, “falsificações”. Nos anos 1970, com a influência da Escola dos Annales²⁰ no Brasil, os filmes serão vistos como parte da documentação.

²⁰ A Escola dos Annales é um movimento de historiadores iniciado com a criação da Revista dos *Annales*, em 1929, por Marc Bloch e Lucien Febvre, cujas bases são centradas na crítica à escola metódica francesa e na sua forma de fazer história. Tem-se por características marcantes, a interdisciplinaridade, a história de todas as atividades humanas, conseqüentemente a ampliação do conceito de fonte, e o surgimento da “história-problema”. Para uma introdução ao tema, ver Burke (1997).

O cinema torna-se um produto da sociedade. Marc Bloch, historiador da Escola, compreenderá que “a diversidade de testemunhos históricos é quase infinita. Tudo o que o homem diz ou escreve, tudo o que fabrica, tudo o que toca pode e deve informar sobre ele” (BLOCH, 2001, p. 79).

É pensando no filme como produto do homem, recheado de intenções de seus fabricantes que eles devem ser trabalhados em sala de aula. O professor é o indivíduo capaz de criar o ambiente de debate e de reflexão dentro da sala de aula. Ao inserir o filme como método de ensino, esse não deve servir como exemplificação absoluta de um tema histórico, mas como um documento que deve ser analisado historicamente.

Caparrós-Lera e Rosa (2013, p.196) nos mostram que Marc Ferro propõe justamente a separação entre o filme: “imagens, som, cenas e cenário” e o que “não é filme (os produtores, o diretor, os roteiristas, o público, o regime de governo, a sociedade)”. Dentro da sala de aula, o professor, como mediador da discussão, deve se atentar nessa divisão e trabalhar essa confluência de tempos (passado, ligado ao tempo retratado no filme, e presente, ligado ao tempo em que a obra foi feita) que os filmes históricos apresentam.

Dentro dessa perspectiva, os professores podem atentar os alunos aos destaques do filme e das intenções de sua criação. Como William Reis Meirelles afirma,

através do filme podemos observar nos seus personagens a distribuição dos papéis sociais e os esquemas culturais que identificam os seus lugares na sociedade. As lutas, reivindicações e desafios no enredo e os diversos grupos envolvidos nessas ações. O modo como aparece representada a organização social, as hierarquias e as relações sociais. Como são percebidos e mostrados pelos cineastas: lugares, fatos, eventos, tipos sociais, relações entre campo e cidade, rico e pobre, centro e periferia, etc (MEIRELLES, 2004, p. 79).

O filme em sala de aula é, então, o trabalho com uma fonte de imagens e a função do educador é apresentar aos educandos como deve-se olhar essa documentação.

4. O FILME EM PRÁTICA

4.1 Seleção de conteúdo e pandemia

A pandemia do Coronavírus iniciada em 2020 ceifou a possibilidade de realizar atividades presenciais nas escolas, estabelecendo desafios à prática de

lecionar no ensino básico. Envolver os alunos em aulas online foi um dos desafios dos educadores em tempos de pandemia.

Foi necessário pensar em atividades que pudessem ser realizadas nas casas dos alunos, esbarrando em questões delicadas, para além das práticas de ensino-aprendizagem como o acesso à internet, a disponibilidade de materiais, a falta de espaço nas casas etc. Todas essas barreiras foram enfrentadas ao longo da experiência virtual com a educação básica.

Foi a partir dessa realidade que pensamos as atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). A realização das aulas devia seguir uma série de precauções. Pensando nisso, para efetivar as atividades, logo na primeira aula procuramos conhecer os alunos e seus gostos. Se gostavam ou não de filmes, de séries, de músicas, de jogos e, se sim, perguntávamos quais, anotávamos e pensávamos as aulas a partir das suas referências a fim de torná-las mais interessantes. Trouxemos todo o material necessário para a compreensão da aula, como imagens, vídeos e slides, que foram disponibilizados na plataforma Google Classroom para que todos alunos pudessem consultar sempre que necessário.

Pudemos apreender um grande interesse por jogos, animes e filmes. Estabelecemos, então, um “norte” para selecionarmos temáticas sobre as aulas.

Foi com esse interesse que elaboramos com alunos da Escola Estadual Dante Guedine Filho, em Franca - São Paulo, duas aulas para alunos do 6º ano sobre Guerras Médicas. O primeiro ano do ensino fundamental em História compreende, em maioria, o período da Antiguidade. Ao retratar o povo Persa, trabalhamos com o filme *300* (2006), dirigido por Zack Snyder.

4.2 A cidade de Esparta e o filme: breve análise

O filme *300* tem como protagonista o Rei Leônidas (Gerard Butler), guerreiro espartano responsável por liderar o exército de 300 homens a Batalha de Termópilas durante a Segunda Guerra Médica entre Gregos e Persas. A inspiração da obra foi os quadrinhos publicados em 1998 pela Dark Horse Comics.

No filme, é retratado justamente a trajetória dos guerreiros espartanos em direção ao conflito com os Persas. Em uma exposição temática sobre os usos de Esparta, mediada por Uiran Gebara da Silva e apresentada por Lúcia Falcão

Barbosa e Gabriel Cabral Bernardo, chamada 300: recepção, usos da antiguidade e o neofascismo brasileiro, são tratados as apropriações de Esparta.

Bernardo atenta-nos ao trajeto dos fatos históricos até tornarem-se uma produção. A “Realidade Histórica” que se torna fonte, essa é apropriada por interpretações modernas e, então, concretizam-se em produções. No caso de 300, primeiro em história em quadrinhos (Frank Miller, 1998) e após em filme (Zack Snyder, 2006).

Barbosa, estudiosa de quadrinhos, atenta-nos justamente a necessidade de compreendê-los como produções de determinado local, bem como de enfatizar o papel de divulgação desse gênero. Especificamente nos 300, pode-se notar a história da transação de um herói (Leônidas), de sua trajetória, por meio da narrativa épica. 300 é, sobretudo, a história de um povo guiado por um líder.

É importante ressaltar que ambos estudiosos se atentam ao imaginário popular sobre a militarização de Esparta. As apropriações da cidade sempre destacam esse caráter, enfatizando as vitórias de um povo que “nasce” com objetivo de “produzirem” grandes guerreiros. São, o que eles denominam, apropriações eletivas, sobre a cidade e os hilotas (grupo dominado pelos espartanos).

Cabe aqui explicar algumas questões sobre o surgimento e a formação da cidade de Esparta. Esparta é uma cidade fundada pelos dórios no século IX a.C., localizada na região da Lacônia, no Peloponeso. A conquista do território pelos dórios resultou no surgimento de dois grupos principais das cidades: os espartanos (ou esparciatas) e os hilotas, povo conquistado que foi submetido ao primeiro grupo. O primeiro grupo era sustentado, então pelo segundo, responsável pelo trabalho e sem direitos legais. Os espartanos dedicavam-se aos assuntos das cidades, compunham a Gerúsia (conselho e tribunal) e formavam o exército.

É evidente que o domínio dos espartanos sobre os hilotas não foi pacífico, Esparta era, de forma bastante coloquial, uma “panela de pressão”. Eram constantes os conflitos entre os grupos, o que justifica a necessidade de Esparta de se formar a partir de bases militares.

A formação do guerreiro envolvia uma preparação desde a infância. Sua trajetória iniciava aos sete anos quando “todos os garotos deixavam suas mães e eram reunidos e divididos em unidades, ou ‘tropas’” (FUNARI, 2001, p. 30). A partir desse momento da vida, eles serão submetidos a treinamentos, que inclusive eram

realizados, por vezes, com os hilotas, os subalternos como grupo possível de ser caçado e morto.

Nesta sociedade de ferro, desde a mais tenra infância, os garotos eram criados como futuros guerreiros, submetidos a condições muito duras, tanto para seu corpo como para seu espírito, de maneira a se tornarem pessoas extremamente resistentes e, por isso, se usa, até hoje, o adjetivo 'espartano' para designar a sobriedade, o rigor e a severidade. Ficavam todo o tempo treinando para a guerra. Para aprenderem a suportar a dor, os meninos eram chicoteados até sangrarem e eram ensinados a serem cruéis, desde garotos, caçando e matando hilotas (FUNARI, 2001, p. 30).

A necessidade da seleção dos “melhores” homens em Esparta resultou em determinados hábitos cruéis na perspectiva contemporânea, a formação do herói é o enfoque do filme 300. Se pensarmos na primeira cena do filme, em que um recém-nascido é lançado de um desfiladeiro, o que realmente ocorria, podemos afirmar certa veracidade na construção do enredo. Já a representação monstruosa dos Éforos (indivíduos que regiam a cidade) apresenta-nos a noção fictícia da trama, que se desenrola em cenários majoritariamente escuros e sombrios, além de realizar um jogo com antagonismos.

Na exposição sobre o uso de 300, é ressaltado, por exemplo, o antagonismo entre o Oriente e o Ocidente, representados respectivamente nas imagens de Xerxes e Leônidas. Quanto aos personagens, podemos afirmar a disparidade entre o comportamento mais afeminado e exótico do imperador Persa e a masculinidade e a sobriedade de Leônidas.

4.3 O filme em sala de aula: a experiência

Realizamos duas aulas síncronas com os alunos, a primeira referente à história da batalha, na qual explicamos os motivos do conflito, as táticas de guerra usadas, a trajetória da produção cinematográfica do escrito de Heródoto ao filme de 2006. Foi trabalhado, nessa primeira aula, uma abordagem mais factual da Guerra Médica, por meio de uma aula expositiva, a fim de instigar o interesse dos estudantes sobre o tema. Também foram utilizados trechos do filme em vídeos para tornar mais lúdica a explicação e baseá-la em exemplos.

Ao longo de toda a aula, os alunos puderam realizar suas percepções sobre o filme. Especialmente ao final, quando foi realizada uma série de comparações sobre as representações dos personagens, como Xerxes, os estudantes relataram a diferença entre os personagens nos filmes de 2006 e 1962.

Foram exibidos também trechos do filme de 2006 com destaque às cenas de guerra a fim de explicar as táticas espartanas. Os alunos destacaram questões sobre as vestimentas curtas dos guerreiros, que seriam facilmente machucados em conflitos, bem como analisaram os armamentos e as formas de locomoção.

Na segunda aula, foi dada continuidade ao debate da aula anterior cuja base eram imagens do filme de 2006 comparadas com estátuas, com as outras versões do filme ou com a história em quadrinhos (1998). A aula foi finalizada com um debate sobre a diferença entre o fazer histórico e o cinematográfico e com uma discussão sobre a possibilidade dos filmes como fontes, por estarem atreladas ao fazer do homem.

Questionamentos para a análise do filme *300*:

- 1 - Compare as figuras de Xerxes no filme de 2006 e de 1962.
- 2 - Tinha alguma intenção do criador em representar os personagens dessa forma?
- 3 - O objetivo do filme é o mesmo que o dos historiadores?
- 4 - As guerras eram realmente desse jeito?
- 5 - O filme pode ser uma fonte histórica?

Os trechos e as imagens selecionadas para a aula foram escolhidas em conjunto com meu colega do PIBID, Renato Lima Leite, que também estava presente durante a exposição. Os critérios de seleção de ambos foram as cenas de batalha e o encontro de Xerxes com Leônidas, a fim de ressaltar a construção do filme e manter o interesse dos alunos já que eles haviam demonstrado curiosidade sobre temas de guerra. Para finalizar, realizamos duas atividades escritas, uma para cada aula, sobre os Persas, sendo, cada uma, apenas duas perguntas a respeito dos temas debatidos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consolidação do cinema como possibilidade da educação representa renovação nos métodos de ensino-aprendizagem. Paulo Freire afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2019, p. 24). A ampliação do acesso às tecnologias e seus usos em sala contribuem para a construção desse ambiente.

Não se deve contudo apenas “trazer o mundo” para dentro da escola, mas compreender o universo dos alunos e, então, conectá-lo ao conteúdo programático por meio desses recursos. Os filmes, bem como as séries, as músicas etc são pontes entre o consumo do educando e a educação formal.

É possível realizar atividades similares às propostas em sala de aula. O educador deve sempre atentar-se na mediação do debate e não fugir do objetivo da aula, no caso, a explicação do filme como documentação e os bons e maus usos das representações elaboradas por seus criadores.

FONTE

COORDENAÇÃO HISTÓRIA UFRPE. 300: recepção, usos da antiguidade e neofascismo brasileiro. Youtube, 19 de mai. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FNiv6hzJp-l&t=2289s>>. Acesso em: 9 ago. 2021.

REFERÊNCIAS

CAPARRÓS-LERA, Josep María; ROSA, Cristina Souza. O cinema na escola: uma metodologia para o ensino de história. **Educ. foco, Juiz de Fora**, v. 18, n. 2, p. 189-210, 2013.

DE OLIVEIRA, Cláudia Neli B. Abuchaim. NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

FERRO, Marc. Coordenadas para uma pesquisa. In.: _____. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MEIRELLES, William Reis. O Cinema na História: o uso do filme como recurso didático no ensino de história. **História & Ensino**, v. 10, p. 77-88, 2004.

PEREIRA, Lara Rodrigues. A abordagem didática do uso do cinema em sala de aula. **Anais do Colóquio" Ensino médio, história e cidadania"**, v. 1, n. 01, 2011.

SANTOS, Maria Lucia Lopes. O uso de filmes no ensino de história. **Arquivo Eletrônico. Programa de**, 2014.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989)**. São Paulo: Unesp, 1997.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

FUNARI, Pedro Paulo. **Grécia e Roma**. São Paulo: Contexto, 2001.

GRAFOS E O MOVIMENTO DO CAVALO EM TABULEIRO DE TAMANHO (T X T) NO JOGO DE XADREZ

Gabriela Fernanda Moreira
Graduanda em Matemática - Uni-FACEF
moreirafernandagabriela@gmail.com

Mauricio Conrado Alves
Graduando em Matemática - Uni-FACEF
mconrado193@gmail.com

Lucinda Maria de Fátima Rodrigues Coelho
Docente do Uni-FACEF
lucindarcoelho@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho vincula-se ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID/CAPES-Uni-FACEF 2021 em uma abordagem interdisciplinar, com os cursos de licenciaturas em Letras e Matemática do Centro Universitário Municipal de Franca, a fim de conciliar a leitura e a interpretação de textos literários à linguagem matemática. Os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs (1998) que também tratam de Temas Transversais, sugerem a necessidade de abordar a contextualização do ensino no processo de aprendizagem, mediante a multidisciplinaridade, para o incentivo do raciocínio e da capacidade de aprender. Nesse sentido, essa proposta de atividade realizada por levantamentos bibliográficos (BOAVENTURA NETTO, 2003), tem por objetivo inserir a teoria dos grafos no Ensino Médio junto a temas como conjuntos e matrizes.

Grafos (BOAVENTURA NETTO/JURKIEWICZ, 2009, pag.1,2.) surgiram em 1736, com um problema da época, conhecido como o Problema das sete pontes de Königsberg, originado pelos próprios habitantes da cidade. Grafos estão interligados com a Matemática e com várias áreas, tais como: sociologia, biologia, computação, jogos, cinematográfica etc., apesar de o grafo estar presente em diferentes áreas, ele possui importâncias específicas dentro de cada uma.

Grafos são estruturas discretas que podem ser utilizadas na representação e resolução de várias classes de problemas algorítmicos. Por exemplo, existem os “problemas de decisão” cujo objetivo consiste em decidir a resposta **sim** ou **não** a uma questão; os de “localização” em que o objetivo é localizar certa estrutura e que satisfaça um conjunto de propriedades dadas e os de “otimização” que envolve critérios de maximização e minimização. Os algoritmos associados a esses problemas permitem verificar a existência de caminhos para ir de um objeto a outro seguindo determinadas conexões.

Um grafo pode ser uma espécie de mapa rodoviário, os vértices são as cidades e as arestas são estradas de mão dupla que ligam as cidades; ou uma rede de distribuição de energia elétrica interligando em casas. Na web, os vértices são representados pelas páginas, e as arestas pelos hiperlinks de uma página para a outra. Nas redes sociais obtêm-se grafos por meio de ciclos de amizades distintas, por exemplo, o A é amigo de B, D, e G, mas o B, não é amigo de D e G, através do A o B começa a ter uma relação mesmo que indireta com D e G, pois ambos possuem uma amizade em comum com A. Outros exemplos poderiam ser expostos, mas o essencial é ter a percepção que os grafos estão presentes em inúmeros contextos.

Uma grande complexidade de estruturas do mundo real pode ser representada subjetivamente por meio de grafos. Os grafos são representações abstratas poderosas e flexíveis, possuem características específicas em diferentes áreas.

Nesse trabalho são abordados alguns problemas cujas soluções podem ser modeladas com grafos, os quais estão relacionados às mudanças das peças do jogo de xadrez, com destaque para o cavalo, que é a peça que se move de maneira mais curiosa. Seu movimento ocorre duas casas em um sentido (horizontal ou vertical) e uma casa no outro sentido (vertical ou horizontal). O problema do cavalo questiona se é possível percorrer todo o tabuleiro visitando cada casa uma única vez até retornar à casa de origem, análogo ao das “sete pontes de Königsberg”. Esse problema apresenta os possíveis movimentos (lances) do cavalo em tabuleiros (txt), com suas respectivas representações de grafos. A

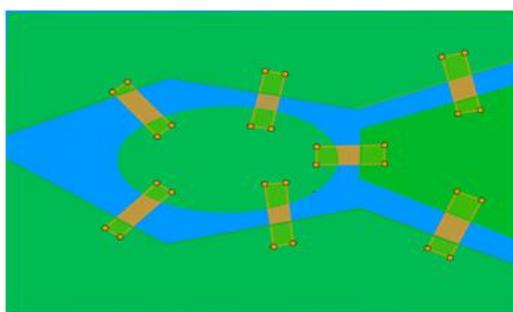
teoria dos grafos, embora tenha uma sofisticada estrutura matemática, pode ser aplicada a problemas com enunciados simples e de fácil entendimento nos currículos de Ensino Médio.

2. GRAFOS

2.1 Desenvolvimento Histórico

Os grafos surgiram em 1736, por meio do problema das sete pontes de Königsberg levantado pelos próprios habitantes da cidade. A cidade foi construída entre o rio Pregel que formavam duas ilhas para facilitar o acesso das pessoas e até mesmo o transporte de cargas, além do mais, foram construídas sete pontes em diferentes locais como mostra a Figura 1.

Figura 1 – Representação de Königsberg

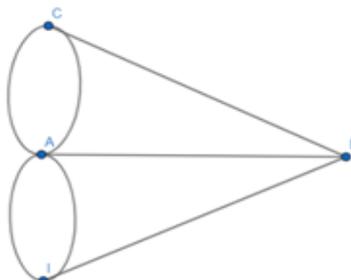


Fonte: Autoria própria.

Problema: É possível que uma pessoa faça um percurso na cidade de tal forma que inicie e volte à mesma posição passando por todas as pontes somente uma única vez?

O matemático suíço Leonhard Euler foi o primeiro a desenvolver uma possível solução para o tal problema. Em virtude disso, o matemático construiu um diagrama no qual representava o desenho da cidade, os pontos onde denominaremos de vértices, representa as margens as ilhas e as ligações, e as linhas que denominaremos de arestas, representa as pontes, como na Figura 2. A partir do esboço da figura, Euler constatou que não seria possível realizar o percurso dentro das prescrições que os habitantes haviam sugerido.

Figura 2 - Diagrama de Euler



Fonte: Autoria própria.

2.2 Definições de Grafo

Grafos é uma representação subjetiva formada por dois conjuntos: vértices, conhecidos também como nódulo ou nós e arestas também chamadas de arcos.

Uma grande complexidade de estruturas do mundo real pode ser representada subjetivamente por detrás deles. Qualquer aresta é um par não ordenado de vértices, isto é, um conjunto com exatamente dois vértices. Imaginem que um grafo seja uma espécie de mapa rodoviário, os vértices são as cidades e as arestas são estradas de mão dupla que ligam as cidades.

Um grafo é caracterizado por um par (V,A) , onde V é o conjunto de vértices e A o conjunto das arestas que interligam os pares de vértices.

Quando apenas é admitida no máximo uma aresta entre dois nós, diz-se que o grafo é **simples**. Os **vértices** ligados por uma aresta chamam-se **adjacentes**, como mostra a Figura 3. A **aresta** que emenda dois vértices denomina-se **incidente** a cada um dos vértices, como na Figura 4.

Figura 3

Os vértices A e B são adjacentes



Fonte: Autoria própria.

Figura 4

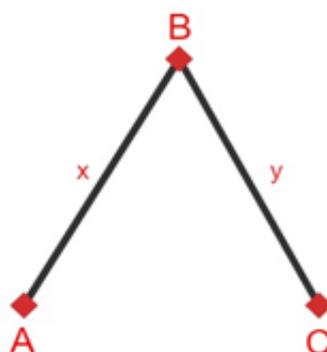
A aresta 'x' é incidente em A e B



Fonte: Autoria própria.

O **número de arestas** incidentes no vértice expressa o **grau** desse vértice. O grau máximo do grafo é o maior dos vértices ($X(G)$), por consequência o grau mínimo ($Y(G)$) é o menor. Na Figura 5 o vértice B tem duas arestas incidentes, logo o grau é 2. Os vértices A e C tem uma aresta incidente, sendo assim, ambos são grau 1. Dessa forma, o grau máximo do grafo é 2 e o mínimo é 1.

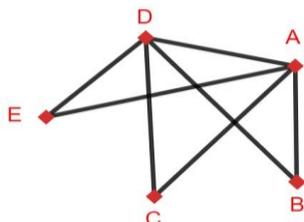
Figura 5



Fonte: Autoria própria.

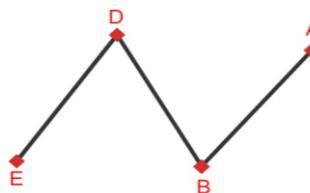
Um **segmento de vértices** em que os vértices sucessivos estão ligados pelas arestas do grafo refere-se a um **caminho**.

Figura 6



Fonte: Autoria própria.

Figura 7



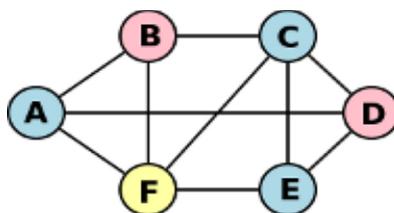
Fonte: Autoria própria.

Os vértices A–B–D–E ilustrados na Figura 6 formam um caminho encontrado no grafo G da Figura 7.

Outras concepções de grafos são de que o conjunto dos vértices pode ser infinito, e nesse caso é chamado de grafo infinito. No momento em que existir mais de uma aresta entre o mesmo par de vértices, tem-se as arestas múltiplas e quando há uma aresta que conecta no mesmo nó, chama-se **laço**.

Os nós podem ser representados de inúmeras formas. A Figura 8 ilustra um grafo colorido não dirigido.

Figura 8 - Grafo colorido não dirigido

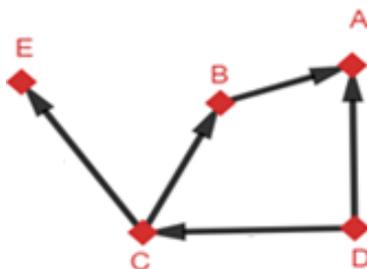


Fonte: <https://wikiciencias.casadasciencias.org/wiki/index.php/Grafo>

Além do grafo, existe o conceito de dígrafo. A distinção entre os conceitos consiste no fato de que as arestas do grafo são simplesmente formadas por dois vértices, enquanto que no dígrafo, as **arestas** possuem um **vértice inicial** e um **vértice final** (arestas dirigidas).

Quando as arestas de um grafo tiverem **orientação**, chamamos de **grafo dirigido** ou **dígrafo** e quando não tiver direção chamamos de grafo não dirigido. A Figura 9 ilustra um dígrafo.

Figura 9 - Grafo dirigido ou dígrafo



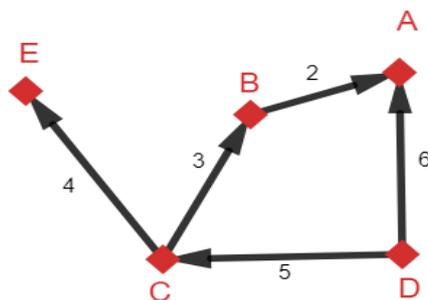
Fonte: Autoria própria

Grafos orientados, ou dígrafos são utilizados quando se representa um caminho que possui apenas um sentido, como é o caso do grafo das Figuras 9 e 12. Pode-se perceber que as arestas que ligam os vértices têm indicações de onde saem e para onde vão, simbolizando que não é possível fazer o caminho contrário.

Em grafos orientados, o grau de entrada de um vértice é o número de arestas que **entram** no respectivo V (vértice) e é definido por $d^-(v)$, e o de saída é o número de arestas que **saem** do vértice em direção a outros, onde a definição é $d^+(v)$. O vértice é chamado de **fonte** quando o grau de entrada é igual a zero e **sumidouro** quando o grau de saída for a igual a zero.

Os grafos ponderados além da orientação são os grafos responsáveis por receber valores para suas arestas e vértices. Como na figura 10.

Figura 10 - Grafo ponderado



Fonte: Autoria própria.

2.3 Representação de grafos por matrizes ou tabelas

Nesse modelo de representação criam-se vetores para cada vértice, em que os elementos desses vetores demonstram as ligações entre o vértice representado pelo vetor e cada vértice que possui o grafo.

Para representação de grafos, as formas mais comuns são: matriz de adjacências e de incidência.

Dado um grafo $(G) = (V, A)$ pode se obter desse grafo uma matriz, utilizando-se um grafo não orientado, obtém-se uma matriz de adjacência.

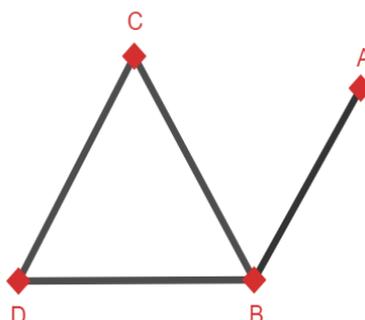
2.3.1 Matriz de adjacência.

Uma matriz M de ordem $N \times N$, para um grafo não orientado é tal que:

- N = ao número de vértices;
- $M(i, j) = 1$ se existir arestas de i a j ;
- $M(i, j) = 0$ se não existir arestas de i a j .

Exemplos:

Figura 11 - Grafo não orientado



Fonte: Autoria própria.

Tabela 1 – Matriz de adjacência do grafo não orientado da Figura 11.

	A	B	C	D
A	0	1	0	0
B	1	0	1	1
C	0	1	0	1
D	0	1	1	0

Fonte: Autoria própria.

Ou na matricial $\rightarrow M = \begin{bmatrix} 0 & 1 & 0 & 0 \\ 1 & 0 & 1 & 1 \\ 0 & 1 & 0 & 1 \\ 0 & 1 & 1 & 0 \end{bmatrix}$

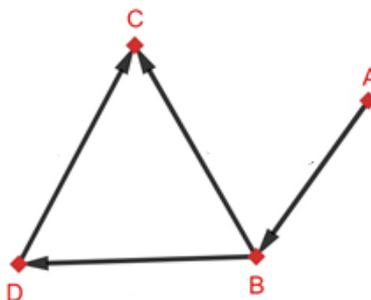
2.3.2 Matriz de adjacência e de incidência de grafos orientados ou dígrafos

Utilizando-se um grafo orientado, pode-se obter uma matriz de adjacência e uma matriz de incidência.

2.3.2.1 Matriz de adjacência M de ordem N x N, para um grafo orientado:

- N = ao número de vértices;
- $M(i, j) = 1$ se existir arestas de i a j;
- $M(i, j) = 0$ se não existir arestas de i a j.

Figura 12 - Grafo orientado ou dígrafo



Fonte: Autoria própria.

Tabela 2 – Matriz de adjacência do grafo orientado da Figura 12.

	A	B	C	D
A	0	1	0	0
B	0	0	1	1
C	0	0	0	0
D	0	0	1	0

Fonte: Autoria própria.

Ou na forma matricial $\rightarrow M = \begin{bmatrix} 0 & 1 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 1 & 1 \\ 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 1 & 0 \end{bmatrix}$

2.3.2.2 Matriz de incidência de grafos orientados ou dígrafo

Com uma pequena modificação é possível utilizar a estrutura anterior, para identificar quando uma aresta que incide sobre um vértice converge ou diverge para este vértice.

A matriz de incidência do grafo orientado ou dígrafo, M de ordem $N \times N$, em que N é o número de vértices, é definida como:

- $M(i, j) = 1$ se existir arestas de j até i , isto é, se a aresta converge de j para i ;
- $M(i, j) = -1$ se existir arestas de i até j , isto é, se a aresta diverge de j para i ;
- $M(i, j) = 0$ se não existir arestas de i a j .

Tabela 3 – Matriz de incidência do grafo orientado ou dígrafo da Figura 12.

<i>arestas</i> →	AB	BC	BD	DC
<i>vértices</i> ↓				
A	+1	0	0	0
B	-1	+1	0	+1
C	0	-1	-1	0
D	0	0	+1	-1

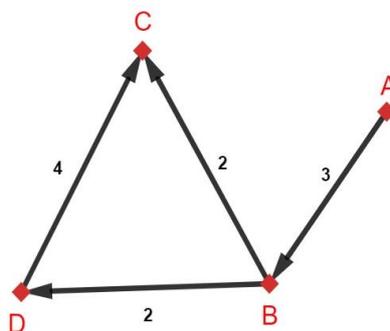
Fonte: Autoria própria.

Ou na forma matricial $\rightarrow M = \begin{bmatrix} +1 & 0 & 0 & 0 \\ -1 & +1 & 0 & +1 \\ 0 & -1 & -1 & 0 \\ 0 & 0 & +1 & -1 \end{bmatrix}$

2.3.3 Matriz de grafos valorados

Grafo valorado é todo grafo que suas arestas apresentam valores. Isto é, em alguns casos os caminhos que ligam os vértices têm valores diferentes uns dos outros, então se deve atribuir valores às arestas do grafo. Nesse caso dizemos que o grafo é um grafo valorado, veja a Figura 13.

Figura 13- Grafo Valorado



Fonte: Autoria própria.

Tabela 4 – Matriz de incidência do grafo valorado da referente à figura 13.

<i>arestas</i> →	AB	BC	BD	DC
<i>vértices</i> ↓				
A	3	0	0	0
B	0	2	2	0
C	0	0	0	0
D	0	0	0	4

Fonte: Autoria própria.

Ou na forma matricial →
$$M = \begin{bmatrix} 3 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 2 & 2 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 4 \end{bmatrix}$$

As definições apresentadas são os conceitos básicos de grafos necessários para elucidar os problemas nos quais serão modelados nesse trabalho aplicando estes mecanismos.

3. JOGO DE XADREZ

O xadrez é um jogo de competitividade entre dois jogadores, é praticado sobre um tabuleiro de 8x8 quadrado com 64 casas ao total, intercaladas entre brancas e pretas. De um lado ficam as 16 peças brancas e de outro um mesmo número de peças pretas. Cada jogador tem direito a uma jogada por vez e o objetivo do jogo é dar o xeque-mate em seu adversário, isto é, ameaçar o rei do adversário. É um jogo que necessita de raciocínio lógico e estratégias, não envolvendo a sorte, com exceção do sorteio para decidir que dará início ao jogo.

Figura 14 - Jogo de Xadrez



Fonte: <https://www.colegioparaiso.com.br/o-xadrez-na-educacao-do-seu-filho/>

3.1 Desenvolvimento Histórico

O xadrez surgiu na Índia no século VI, tendo como nome de início shaturanga, que significa “os quatro elementos de um exército”, em sânscrito. Em seguida, o jogo foi para a China e para a Pérsia. A forma contemporânea do jogo surge na Europa, na metade do século XV, depois da evolução de suas antigas origens.

O xadrez é um dos jogos de tabuleiro praticado por milhões de pessoas em torneios e escolas, sendo um dos jogos mais populares do mundo. No século XIX iniciaram-se as competições oficiais, logo após surge a Olimpíada de Xadrez, que era realizada por equipes distintas de dois em dois anos, tornando-se um campeonato internacional. E desde o século XX, as Federações Internacionais do Xadrez organizam eventos onde reúnem os melhores jogadores para disputas.

3.2 Grafos e o movimento das peças do Jogo Xadrez em um tabuleiro de tamanho $t \times t$.

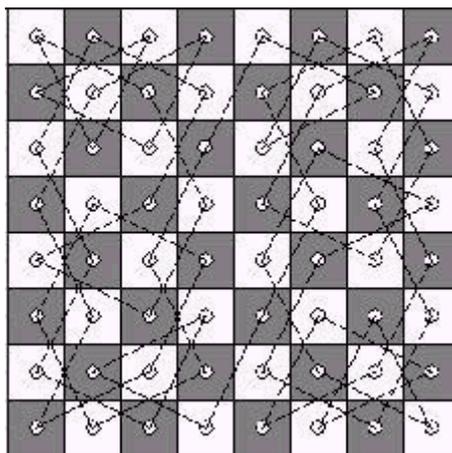
Você já parou para pensar qual a relação entre Xadrez e Teoria dos Grafos?

Se você não, as pessoas já pensaram, e algumas até criaram problemas relacionados. Um deles é o problema das 8 damas e outro é o do cavalo não cruzado. O das 8 damas consiste em colocar as mesmas no tabuleiro de forma em que elas não se ataquem, já o do cavalo não cruzado, apesar de ter um nome estranho, é um problema de fácil compreensão. Este problema envolve um cavalo e um tabuleiro, onde o objetivo do cavalo é realizar o maior caminho sem se cruzar.

Este problema tem participação na teoria dos grafos, pois, para obter-se a solução é necessário que seja verificado se há um ciclo, caso houver, a resolução do mesmo pode ser considerada um grafo hamiltoniano, já que o ciclo hamiltoniano consiste em passar uma única vez em cada vértice.

Com isto, o grafo do cavalo é um grafo que mostra todos os lances de um cavalo num tabuleiro 8×8 . Da mesma forma, o grafo do bispo é um grafo que mostra a mesma coisa, todos os lances legais de bispo em um tabuleiro 8×8 , e assim poderia ser feito grafos de todas outras peças do tabuleiro, mostrando assim os lances legais durante uma partida de xadrez. A figura 15 ilustra os grafos do cavalo em um tabuleiro 8×8 .

Figura 15 - Grafos do Cavalo



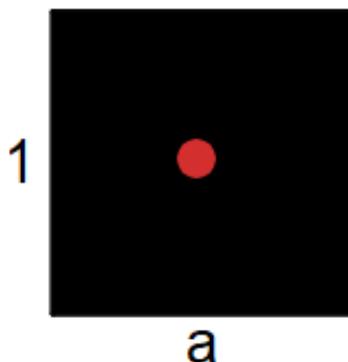
Fonte: <https://www.inf.ufsc.br/grafos/temas/hamiltoniano/cavalo.htm>

De acordo com a regra do jogo a peça do cavalo só pode se movimentar em formato de L, sabendo desta informação o cavalo consegue se locomover em tabuleiros menores? Por exemplo, em um tabuleiro 1x1, 2x2, 3x3 e 4x4. Se a resposta for sim, é possível representar os movimentos do cavalo com a participação de grafos? Para que consigamos saber se é possível ou não, teremos que montar cada tabuleiro, e realizar as aplicações nos mesmos.

4. TABULEIRO 1X1

Neste tabuleiro não será possível realizarmos movimentos com o cavalo, pois como se trata de um tabuleiro simples (1x1), não têm casas disponíveis para que a peça consiga se locomover, portanto não é possível obter a representação de um grafo.

Figura 16 - Tabuleiro 1x1

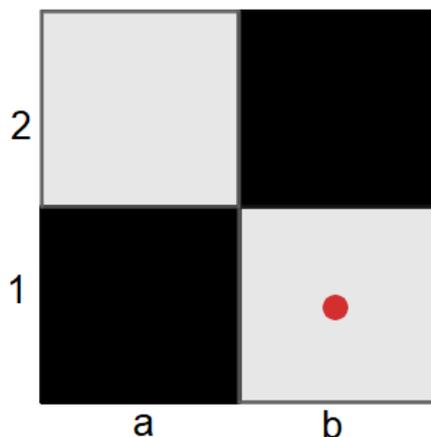


Fonte: Autoria própria.

5. TABULEIRO 2X2

Neste caso, ainda não é possível realizar um caminho em L com o cavalo, já que, a peça precisa de duas casas disponíveis a partir do ponto em que ela se encontra. Portanto, não é possível obter uma representação com grafo.

Figura 17 - Tabuleiro 2x2



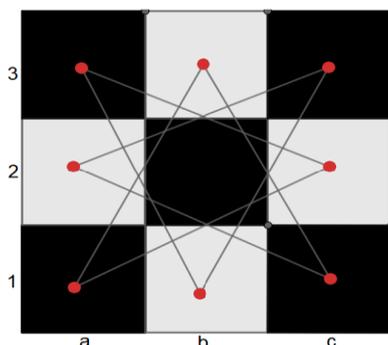
Fonte: Autoria própria.

6. TABULEIRO 3X3

Neste tabuleiro, como ilustrado na Figura 18, é possível fazer mais de um movimento com o cavalo, **não passando apenas pela casa central**, e isto ocorre porque se a peça parte do centro ela não consegue ter espaço para se movimentar. Por este motivo o mesmo possui uma representação de um grafo, onde

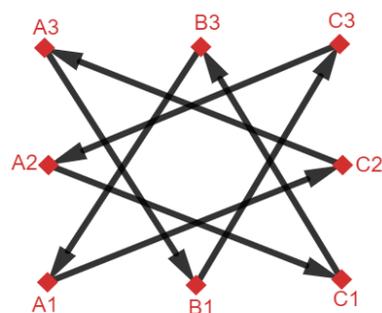
podemos chamá-lo de **grafo ciclo**, pois ele parte de um vértice (V) qualquer e retorna para o mesmo vértice (V).

Figura 18 - Tabuleiro 3x3



Fonte: Autoria própria.

Figura 19 – Grafo do cavalo e a ordem do movimento no Tabuleiro 3x3



Fonte: Autoria própria.

Tabela 4 – Matriz de adjacência do grafo da Figura 19

	1	2	3	
A	1	1	1	
B	1	0	1	
C	1	1	1	

Fonte: Autoria própria.

ou na forma matricial → $M = \begin{bmatrix} 1 & 1 & 1 \\ 1 & 0 & 1 \\ 1 & 1 & 1 \end{bmatrix}$

7. TABULEIRO 4X4

	1	2	3	4
A	1	1	1	1
B	1	1	1	1
C	1	1	1	1
D	1	1	1	0

Ou na forma matricial $\rightarrow M = \begin{bmatrix} 1 & 1 & 1 & 1 \\ 1 & 1 & 1 & 1 \\ 1 & 1 & 1 & 1 \\ 1 & 1 & 1 & 0 \end{bmatrix}$

Enquanto na Figura19 observou-se um **grafo ciclo**, na Figura 21, tem-se um **grafo acíclico**, pois partindo de qualquer um dos vértices não existe a possibilidade de passar por todos e voltar para o vértice inicial.

Ao considerar que **modelo** é uma estrutura de determinada realidade com a qual se deseja trabalhar, construída de modo a conter aquilo que mais interessa e de forma se obter as respostas de que se necessita. O modelo básico de grafo permite verificar quais são os elementos envolvidos (vértices) e quais elementos estão associados (arestas)

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender que a interpretação de um problema pode ser transcrita através de uma modelagem antes de encontrar sua solução, nesse caso a utilização de um desenho (grafo) para modelar problemas enriquece o conhecimento do aluno e oferece ferramentas adequadas para tomada de decisões na busca de uma solução, a qual pode ser obtida manualmente ou com o auxílio de um computador com novas oportunidades de aprendizagem até mesmo em outras disciplinas e assuntos que não sejam a Matemática.

As propostas de atividades levantam a possibilidade de teoria dos grafos ser inserida complementarmente em alguns conteúdos, como conjuntos ou matrizes.

Tendo em vistas as breves aplicações de grafos e a importância de seu uso em determinadas áreas, desde o tradicional problema das sete pontes de Königsberg, até mesmo com o encontro do mesmo em jogos, como nos tabuleiros e nas peças do jogo de xadrez, esperamos que esse trabalho contribua significativamente para a inserção de temas relevantes, assim como grafos no Ensino Médio, os quais podem ser aplicados a problemas de simples enunciados e de fácil entendimento.

REFERÊNCIAS

A teoria dos grafos e sua abordagem na sala de aula com recursos educacionais digitais / Flavia Fernanda Favaro. - Rio Claro, 2017. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas.

Aplicações da Matemática: Redes Sociais, Jogos, Engenharia, Profº Fábio Protti (IC-UFF/RJ).

BOAVENTURA NETTO, Paulo Oswaldo. Teoria e Modelos de Grafos. São Paulo. Editora Edgard Blucher Ltda, 2003.

BOAVENTURA NETTO, Paulo Oswaldo / JURKIEWICZ, Samuel. Grafos: Introdução e prática. - São Paulo. Editora Edgard Blucher, 2009.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da natureza e Matemática e suas tecnologias. MEC. 2000.

BRASIL. Secretária de Educação Básica. Base Nacional Curricular Comum: educação é a base. Brasília: MEC; SEB, 2017.

Grafos e suas aplicações, Fabiana Nascimento Santos Cavalcante e Severino Domingos da Silva (PUC/RS).

MARINS, Fernando Augusto Silva. Introdução à Pesquisa Operacional. Cultura acadêmica, 2011.

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/134082/000984432.pdf?sequen>.

Acesso em 10/07/2021.

<https://wikiciencias.casadasciencias.org/wiki/index.php/Grafo>. Acesso em 10/07/2021.

https://www.ime.usp.br/~pf/analise_de_algoritmos/aulas/ugraphs.html#exr:chess-knight. Acesso em, 03/06/2021.

<https://www.chess.com/pt-BR/blog/Lucas123433/xadrez-e-matematica>. Acesso em, 10/07/2021.

<https://www.inf.ufsc.br/grafos/definicoes/definicao.html>. Acesso em, 05/04/2021.

https://www.ime.usp.br/~pf/algoritmos_para_grafos/aulas/paths-and-cycles.html. Acesso em 28/05/2021.

Introdução à Teoria dos Grafos, Prof^a Sheila Almeida e Mayara Omai (UTFPR/PG)

Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

MEDIAÇÃO NO ENSINO REMOTO: um relato de experiência de produção de material digital de ensino de História na rede pública de ensino

Alisson Matheus de Medeiros Rangel²¹
Graduando em História da FCHS— UNESP Franca
alisson.rangel@unesp.br

Leandro Antonio da Silva²²
Graduando em História da FCHS — UNESP Franca
leandro.antonio@unesp.br

Vânia de Fátima Martino²³
Profa. Dra. da FCHS — Unesp Franca
vania.martino@unesp.br

1. ENSINO REMOTO E SEUS DESAFIOS

Dado contexto pandêmico do SARS-Cov-2 no mundo, a qual gerou, em específico no Brasil, uma série de indefinições e instabilidades em todas as instâncias sociais, em especial na educação, demandando mudanças e proposições no âmbito do ensino e aprendizagem, visto a necessidade de adequação a uma nova realidade, ou seja, o Ensino Remoto e em alguns casos, a Educação a Distância (EAD). Desde já ressaltamos neste artigo que compreendemos haver diferenças entre o Ensino Remoto e o EAD. O primeiro se relaciona às atividades de ensino conduzidas por tecnologias, mas norteadas por princípios da educação presencial, nesse formato os estudantes — quando possível — têm aulas síncronas no mesmo horário em que estariam presencialmente na unidade escolar. O EAD, por conseguinte, também se vale de plataformas digitais, mas tem sua própria configuração de ensino-aprendizagem. Esse modelo de ensino tem uma consolidação teórica e metodológica singular, bem como também conta com uma conjuntura política e didático-pedagógica que não se restringe aos encontros síncronos e assíncronos do Ensino Remoto (ROCHA, 2021).

²¹ Bolsista do Programa Residência Pedagógica desde outubro de 2020.

²² Voluntário do Programa Residência Pedagógica, bolsista de outubro de 2020 a março de 2021.

²³ Coordenadora voluntária do Programa Residência Pedagógica.

Mesmo assim, reconhecendo essas diferenças já elencadas, concebemos nesse relato às duas terminologias como equivalentes, num primeiro momento o ensino no âmbito do Estado de São Paulo se desdobrou na forma do Ensino Remoto, todavia, gradualmente essa modalidade foi se adaptando e incorporou aspectos da Educação a Distância, portanto, julgamos que a realidade em que desenvolvemos essa experiência docente, é marcada por uma mescla desses dois formatos, quer sejam pelas características didático-pedagógicas e tecnológicas, quer sejam pelo caráter presencial (Ensino Híbrido) ou virtual dos alunos.

Considerando essa demanda urgente pelo Ensino Remoto, decorrente da pandemia, cabe destacar que as escolas públicas em sua grande maioria não tinham recursos para atender essa forma de ensino, assim, em um curto espaço de tempo as instituições públicas educacionais tiveram que se adaptar a essa modalidade de educação e superar os desafios pertinentes a este formato de ensino, amparados pela tecnologia, novos materiais e principalmente novos métodos.

Educar a distância, consiste em utilizar ferramentas e dispor dos recursos necessários de comunicação, metodológicos e didáticos para ser consolidado o processo de ensino-aprendizagem, sem necessariamente se desdobrar de forma síncrona entre aluno e professor. (FILHO, 2001, p. 42). O sentido da Educação a Distância não se explicita através da “dicotomia espacial e temporal”, mas sim, pela sua capacidade de reduzir a distância/separação entre professor e aluno (FILHO, 2001, p. 48).

Como apresenta Porfírio Amarilla Filho (2010) tal modalidade de ensino se apresenta apenas em uma dimensão, marcada pela proximidade dos alunos na execução da autonomia, participação e colaboração no processo de ensino e aprendizagem. A Educação a Distância não se compreende pela distância espaço-temporal entre aluno e professor, mas como um ensino “aberto, flexível e formativo” que a partir da realidade a qual se encontra o estudante, promova autonomia, aprendizagem e interação dos mesmos para com os professores e vice-versa.

No que tange às interações com os discentes, é necessário fazê-las de modo que consigam orientar o aluno na construção do conhecimento, para tanto, é fundamental a participação docente nas atividades de planejamento, observação, reflexão e análise do trabalho desenvolvido pelos alunos. A EAD é um formato de ensino que propicia condições para o docente ficar “ao lado do aluno”, “vivenciando e auxiliando-o” na resolução de seus problemas. (VALENTE, 1999, p. 4).

A construção do saber não se opera exclusivamente na relação entre “instituição-aluno”, em que o professor é um mero transmissor de conhecimento, cabe considerar o capital cultural que o aluno carrega consigo, isto é, suas próprias experiências e vivências. Cabe ao professor ser um estimulador e animador, além de reconhecer a cultura do estudante, de modo a fazer com que seja protagonista no processo de aprendizagem. Dessa forma, para que o discente alcance tal patamar, é fundamental estabelecer uma comunicação com o aprendiz a qual informa, orienta e apura o processo de conhecimento. É nesse ponto que se destaca a importância do “*feedback*” cujo intuito é despertar no estudante a noção de “comportar-se, interagir, dizer, raciocinar e realizar algo em determinado ambiente para conseguir atingir os objetivos propostos” (ABREU-E-LIMA; ALVES, 2011, p. 192). Essa ferramenta, indispensável no EAD, pauta-se em uma comunicação textual que geralmente acontece pelo chat dos ambientes virtuais de ensino.

Considerando essa nova realidade da educação, assim como suas metodologias, didáticas, e formas de comunicação presentes na prática dos ambientes virtuais de ensino, esse trabalho relatará uma experiência de mediação no Ensino Remoto para a construção de um material digital no ensino de História de uma turma do 9º ano da escola pública. Como desdobramento dessa atividade, isto é, a produção de materiais para a divulgação de História, destacamos a produção de memes, jogos e *podcast*. O desenvolvimento de tais atividades consistiu em um processo de ensino em que se visou privilegiar o aluno como protagonista na construção de conhecimento, mediado pela participação do docente e dos residentes.

A partir disso, o ensino que se deu adjunto a mediação para o desenvolvimento dessa atividade, não se operou apenas de maneira unidirecional

do professor para com o aluno, mas também ao contrário, do aluno para o professor. De encontro com essa tendência, Paulo Freire coloca, “quem se forma e re-forma ao formar a quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (1996, p. 12), em outras palavras o ato de educar consiste em um processo retórico entre ensinar e ser ensinado, permitindo que quem ensine também seja ensinado e vice-versa.

No contexto da informatização no ensino é dever da escola servir de bússola para nortear o discente em meio ao mar do conhecimento, isto é, orientar crianças e jovens para o desenvolvimento de um senso crítico, que se dá através da busca de informação proporcionando-o o amadurecimento, o que propicia a “formação geral” rumo a uma educação integral (GADOTTI, 2000 apud LAMARÃO, 2019, p. 185). A orientação dos alunos nos novos espaços de acesso ao conhecimento como sites, links, plataformas, softwares e outros, a qual permite maior interatividade, sociabilidade e novas experiências, onde são acessados imagens, vídeos, conteúdos pertinentes ao ensino, contribuindo positivamente para o repertório do educando, tanto para sua formação histórica, como para sua inclusão no mundo virtual.

A práxis do desenvolvimento da atividade denominada “Divulgando História”, sobretudo, o processo de mediação para a construção desse trabalho no contexto do ensino à distância em tempos de pandemia nos levou a realizar o projeto com os alunos do nono ano A do período vespertino, na Escola Estadual Mário D’Elia – Franca/SP. A escolha de tal unidade escolar se deu em razão da mesma participar do projeto Residência Pedagógica, fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), envolvendo atualmente oito residentes oriundos do quarto ano de graduação em História pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), no campus de Franca, coordenado por um docente orientador da instituição universitária e um docente preceptor da unidade escolar.

Cabe destacar que o desejo de desenvolver tal atividade — produção de um produto digital para a divulgação de História — parte de uma experiência que os autores tiveram em duas disciplinas da graduação em História, onde em uma desenvolveu-se a produção de um *podcast* que foi posteriormente divulgado no *YouTube*, e na outra propôs-se a criação de um produto digital — que resultou na

postagem de vídeos que também foram divulgados no *YouTube* e demais redes sociais. Tal experiência pedagógica permitiu prestar apoio e tutoria aos estudantes para o desenvolvimento do produto digital, possibilitando estabelecer uma conexão do conhecimento e atividade do espaço acadêmico para o Ensino Fundamental II.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) estabelece como um dos eixos temáticos do ensino de História para os Anos Finais do Ensino Fundamental II, em específico os, 9º anos, a abordagem de conteúdos acerca da República no Brasil e os processos históricos que se deram ao longo do século XX. Assim, optou-se em conjunto com o professor preceptor, desenvolver um projeto sobre a temática acerca do período varguista²⁴ e suas contradições, sobretudo, os anos de 1930 – 1945. A atividade teve início no mês de julho de 2021 e, até o momento foram divulgados no *Google Classroom* da turma do 9º A os resultados parciais das produções.

2. RELATO DE EXPERIÊNCIA: a práxis docente na mediação

Anteriormente a execução da atividade desenvolvida numa turma de nono ano, da Escola Estadual Mário D'Elia, os três graduandos residentes²⁵ que acompanham a turma e o docente preceptor²⁶ conduziram uma conversa inicial²⁷ com os alunos onde foi apresentado a proposta para o desenvolvimento de um produto digital para a divulgação dos conhecimentos históricos. Em diálogo, a ideia foi bem recebida pela maioria dos discentes presentes. Considerando o currículo do segundo bimestre para a turma em questão, e as orientações do preceptor, decidiu-se contemplar a temática da Era Vargas, compreendida no período de 1930 – 1945,

²⁴ Por período varguista entende-se o momento em que Getúlio Vargas assumiu o governo 1930 e conduziu o país durante um período caracterizado pelo desenvolvimento industrial e pela ampliação das leis trabalhistas. Seu governo, que durou até 1945, foi marcado ainda pelo Estado Novo, período de forte autoritarismo, marcado pela personificação mítica da figura do presidente.

²⁵ Além dos autores desse trabalho participou também dessa atividade relatada, Ana Laura Galvão, graduanda em História pela FCHS— UNESP Franca e também residente do Programa Residência Pedagógica.

²⁶ Docente Ivel Felice da Silva, da Rede Pública Estadual de Ensino (Diretoria de Ensino de Franca).

²⁷ Nessa etapa da atividade vigorava, por determinação do Governo e Secretaria de Educação do Estado, o ensino com parte dos alunos presencialmente e parte dos alunos, acompanhando as aulas síncronas pelo *Google Meet* e Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP).

abarcando o trabalhismo e o protagonismo político de Vargas nesse período, assim como consta na BNCC²⁸ e no Currículo Paulista²⁹.

Após esta etapa foi solicitado que os estudantes se dividissem em três grupos, de modo que cada residente do projeto Residência Pedagógica ficasse responsável por realizar a mediação das atividades realizadas por cada grupo, assim, os educandos optaram por seguir divisões já existentes para trabalhos anteriores em outras disciplinas, totalizando cerca de 12 alunos por grupo. Com o aval do docente preceptor e prévia orientação aos alunos, criaram-se grupos de comunicação em uma rede social (*WhatsApp*) para facilitar e aproximar, virtualmente, o diálogo entre os residentes-tutores e os estudantes, com observação e participação sempre ativa do preceptor.

Finalizada essa etapa inicial, os mediadores da atividade elaboraram uma exposição didática visando retomar a temática proposta para execução da atividade — Era Vargas —, já trabalhada anteriormente pelos alunos, de modo a fornecer subsídios para a criação do produto digital de divulgação. No que tange a confecção do material didático utilizado nas aulas, foi considerado produzir um material de fácil interpretação, ou seja, com linguagem adequada a faixa etária e nível de ensino dos alunos, sempre considerando que tal conteúdo está sujeito a reformulações e atualizações (CORRÊA, 2013). Também se pensou em produzir um material com explicações claras e objetivas com a utilização de imagens e esquemas visando possibilitar aos alunos, entendimento de forma autônoma, até fora do ambiente virtual de ensino, ponderando a realidade a qual se encontravam.

Na temática abordada durante as aulas de retomada ministrada pelos residentes, escolhemos abordar algumas temáticas e suas conexões: Governo Provisório (1930 – 1934): dissidências do pacto oligárquico (quebra da Política do Café com Leite); Revolução de 1930; abolição da Constituição de 1891 e dissolução do Congresso Nacional; Revolução Constitucionalista; criação da Justiça Eleitoral, Ministério da Educação e Saúde Pública, Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio; Lei da Sindicalização (1931); fundação da Frente Negra Brasileira.

²⁸ BRASIL, 2018, p. 428.

²⁹ SÃO PAULO, 2019, p. 481.

Governo Constitucional (1934 – 1937): criação do Tribunal do Trabalho; Ação Integralista Brasileira; Aliança Nacional Libertadora; Intentona Comunista. Estado Novo (1937 – 1945): Plano Cohen; a constituição de 1937 (Carta polaca); Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) — A Voz do Brasil; caso Olga Benário Prestes; Consolidação das Leis do Trabalho (CLT); aceleração do crescimento industrial e Queremismo. Esses temas trabalhados possibilitaram aos educandos a habilidade de caracterizar e compreender os ciclos da História republicana, identificando particularidades da História local e regional até meados do século XX³⁰.

Nessa mesma sequência didática, realizou-se a orientação sobre práticas de pesquisa nos mais variados meios virtuais (sites educacionais, redes sociais, plataformas de pesquisa, de ensino, de estudo e de elaboração de materiais, agregadores de *podcast* e entre outros), possibilitando uma ampliação do repertório dos estudantes no que diz respeito ao acesso à informação e conteúdo. Além dessa orientação de pesquisa, também foi oferecido aos alunos exemplos de materiais para divulgação de História, a saber: tirinhas, *podcasts*, charges, vídeos, maquetes virtuais, jogos, entre outros. Logo após, a apresentação desse leque de possibilidades, cada grupo escolheu um ou mais produtos para ser desenvolvido para a divulgar História, especificamente, temas correlatos a Era Vargas, entre os produtos criados, lançaremos destaque aos memes, jogos (*quiz e maze chase*) e *podcast*.

Ao término dessa etapa inicial, das aulas de retomadas e de orientações prévias, deu-se início em cada grupo de *WhatsApp*, a discussão sobre quais temas cada grupo trabalhará. Posteriormente, foram criados os produtos digitais, com a mediação dos residentes e do preceptor. Nessa etapa lançamos luz nas interações advindas pela dinamicidade do *feedback* que se deram, sobretudo, textualmente e por mensagens de áudio. Em relação aos elementos linguísticos que estão integrados a comunicação, destacamos a necessidade da utilização de recursos visuais como os *emoticon* e expressões que remetam a uma comunicação mais descontraída, interativa e do universo adolescente, estabelecendo uma proximidade e diálogo com esses estudantes. A partir da atividade de mediação,

³⁰ Habilidade EF09HI02 da BNCC (BRASIL, 2018, p. 429).

pretendeu-se instigar o aluno na busca por conhecimento e estimulá-lo na construção do produto de modo a expressar sua criatividade, desde a escolha do produto até a realização do mesmo. A comunicação com os estudantes se desdobrou de forma dinâmica e bom humor, além de contar com informações mais objetivas e claras, evitando expressões acadêmicas e rebuscadas que possam dificultar a compreensão da mensagem e impossibilitar o processo de ensino e aprendizagem. O diálogo buscou conquistar os alunos pretendendo ser amigável, simpático, sem se utilizar de expressões autoritárias e de cobrança evitando pressioná-los. A forma de como se operou as conversas a qual visou proporcionar, sempre que possível, autonomia aos estudantes ao longo do projeto.

Nesse novo formato de ensino, fez-se necessário os estudantes irem além da “linearidade”, por meio do acesso a plataformas virtuais de ensino, pesquisa e de estudos, de modo a não ficarem circunscritos e presos ao conteúdo veiculado pelo docente e pelos residentes. Tais experiências transformam a noção tradicional de estudo, estimulando o aluno na busca por informação e na construção do saber, concretizando sua autonomia, criticidade, responsabilidade e participação ativa no processo de ensino e aprendizagem e, é papel do professor desempenhar tal independência no que tange a construção do saber aos estudantes (MAGDALENA; MESSA, 1998).

Com respeito ao papel da tutoria e mediação no desenvolvimento do trabalho, destaca-se sua ação contínua para propiciar aos alunos o desenvolvimento de competências e habilidades, além de promover elementos e condições necessárias para o aperfeiçoamento dos estudantes. Sobre as competências e habilidades pertinentes ao papel de tutor, nos pautamos nas ideias de Prado acerca das habilidades no processo de tutoria:

A tutoria de um ambiente virtual exige do tutor o desenvolvimento de algumas competências, como a capacidade de gerenciar equipes, habilidades de criar interesse do grupo, habilidade gerencial para coordenar discussões e trabalhos em grupo e promover um ambiente colaborativo. Deste modo, o tutor é um articulador nos processos de EAD, enfatizando os elementos necessários para o desenvolvimento dos participantes (PRADO, 2012, p. 249 – 250).

Dentre os conteúdos e categorias de produtos elencados pelos estudantes, delimitamos as temáticas e formatos que julgamos mais pertinentes e exequíveis para o desdobramento da proposta. Foi possível conduzir e nortear a

construção do conhecimento pelos próprios discentes, se mostrando como parceiros nos seus processos de aprendizagem, de modo a estabelecer contato permanente com os estudantes e mediar as atividades desenvolvidas na disciplina de História. Ao tutor/mediador cumpri um papel indispensável para a modalidade da Educação a distância, desempenhando várias funções, como a de orientador, facilitador e estimulador no processo de aprendizagem, além de sugerir atividades e conteúdos complementares a disciplina, de maneira a fornecer subsídio na construção do conhecimento do aluno, para que tal processo tenha significado no decorrer da sua formação social e profissional (SILVEIRA; SOUZA; SILVA, 2014).

Mesmo considerando a relevância do papel dos mediadores, o processo educativo se efetiva a partir do próprio educando, cabendo ao educador elaborar estratégias que sejam relevantes e adequadas a sua realidade escolar, nesse caso, o contexto do ensino remoto advindo do período pandêmico. São os educadores que podem ensinar aos alunos a obter as ferramentas de trabalho essenciais, “o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico”. Ele é o responsável por ensinar o estudante a reter e a valorizar a pluralidade dos pontos de vista. Cabe ao professor, e nesse caso, estendemos aos residentes — enquanto professores em formação — ensinar o aluno a levantar problemáticas e a reintegrá-las em um rol maior de outras questões, procurando transformar, em cada aula de História, — seja presencial, híbrida ou remota — temas em problemáticas (SCHMIDT, 2006, p. 57), aqui sob a forma de produtos de divulgação de História, que problematizam assuntos de um tema complexo, controverso e caro a História do Brasil, a Era Vargas.

Embora a experiência tenha resultado em produtos digitais, que julgamos ter atingido um ótimo desempenho, ao longo do processo de mediação e acompanhamento dos estudantes na execução do projeto, notamos um envolvimento parcial da turma que pode ser explicado por uma série de fatores que impediram a participação dos discentes, como falta de acesso à internet, computador, *smartphone* dentre outros meios de acesso. As outras hipóteses que levantamos estão ligadas a fatores socioeconômicos e socioemocionais decorrentes do contexto pandêmico, além de considerar os desinteresses de uma parcela

considerável de estudantes que também podem estar ligados aos fatores elencados anteriormente.

Diante desse novo quadro de dificuldades e desafios algumas alternativas foram empregadas para envolver e animar a participação dos estudantes, como a tentativa de fazer constantemente uma comunicação com os alunos almejando estabelecer uma conversa com os mesmos de modo a identificar suas dificuldades e limitações. Outra alternativa foi realizar uma busca ativa por intermédio do preceptor, esta que se deu pelo contato da escola com os familiares/responsáveis dos educandos. Visando superar parte desses obstáculos de ordem tecnológica, a unidade escolar liberou a presença de um número de estudantes para utilizarem os computadores disponíveis na escola.³¹

a. Resultados parciais da atividade “Divulgando História”

Superando em certa medida as dificuldades elencadas anteriormente, desenvolveram-se os produtos digitais em cerca de três semanas. Um dos grupos (Grupo 1) desenvolveu jogos interativos (um no formato de *quiz* e outro no formato *maze chase*, por intermédio de uma plataforma virtual com acesso gratuito, *Wordwall*). No grupo seguinte (Grupo 2), predominou a criação de memes através de editores de imagens, como o *Microsoft Paint*. O último grupo (Grupo 3) se reuniu virtualmente através da plataforma de comunicação *Discord* para gravar um *podcast*, este por sua vez, foi gravado no *software* gratuito *Audacity*, editado pelo aplicativo de *smartphone*, *Cap Cut*, e postado na rede social *YouTube* a partir da conta de um dos estudantes do referido grupo. Como citado anteriormente, os resultados dessa atividade, “Divulgando História”, encontram-se em fase parcial. Nessa fase todos os produtos criados estão disponíveis para acesso dos alunos da turma (9º A) por meio do *Google Classroom*. No retorno do terceiro semestre, em meados do mês de agosto, pretendemos realizar uma apresentação, por parte de

³¹ Enquanto as orientações do Centro de Contingência do Estado, do Plano São Paulo de retomada das atividades presenciais e das determinações da Secretaria Estadual da Educação permitia a presença de uma pequena parcela alunos, docentes e servidores nas escolas para a modalidade do Ensino Híbrido.

cada grupo, dos materiais que foram criados a fim de suscitar uma discussão entre os estudantes acerca de como foi a concepção de cada produto digital, quais dificuldades, objetivos, públicos alvo e formas de divulgação para além dos colegas de classe, além é claro de eventuais reformulações e alterações que possam ser elencadas pela turma.

Considerando a experiência na mediação do desenvolvimento dos jogos educativos citados anteriormente, percebe-se a sua relevância para a consolidação do processo educativo, de modo a permitir o “desenvolvimento cognitivo” dos educandos de forma desafiadora e dinâmica.

Abaixo apresentamos um exemplo dos jogos educativos desenvolvidos nesta experiência de ensino.

Anexo A

Captura de tela do jogo online (formato *maze chase*) "A Era Vargas", desenvolvido por estudantes do 9º ano A, da Escola Estadual Mario D'Elia.

Disponível em: <<https://wordwall.net/play/17618/726/958>>.



Fonte: Arquivo pessoal do Residência Pedagógica - História - UNESP Franca.

Tais jogos podem ser utilizados como ferramentas de estudos, se desdobrando de forma lúdica e prazerosa, além de despertar algumas habilidades, como a de relacionar ideias, do raciocínio lógico e indutivo, nas palavras de Moratori (2003):

O jogo pode ser considerado como um importante meio educacional, pois propicia um desenvolvimento integral e dinâmico nas áreas cognitiva, afetiva, linguística, social, moral e motora, além de contribuir para a construção da autonomia, criticidade, criatividade, responsabilidade e cooperação das crianças e adolescentes (p. 9).

Essa dinâmica de ensino, através dos jogos educativos deixa de ser voltado apenas para o entretenimento e diversão dos alunos e modifica a aula se tornando um espaço dinâmico, de envolvimento, criação e aprendizagem. Quando usado para contemplar os fins pedagógicos, o jogo é uma ferramenta poderosa em transformar a relação que se desdobra entre o aluno e os temas do ensino de História.

Anexo B

Captura de tela do jogo online (formato *quiz*) "Olga Benário", desenvolvido por estudantes do 9º ano A, da Escola Estadual Mario D'Elia.



Fonte: Arquivo pessoal do Residência Pedagógica - História - UNESP Franca.

O jogo desperta interesse pelo conteúdo e principalmente pela aula, além de desenvolver nos alunos maior concentração, envolvimento e participação ativa no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, contempla-se o jogo como um recurso significativo para a aprendizagem, responsável por estimular a empatia, provocar a ludicidade no aprender e a compreensão dos diferentes contextos históricos.

Dado a popularização da internet e das redes sociais a produção de conteúdos nesse meio vem crescendo cada vez mais. A comunicação está presente agora em todos os espaços e momentos da vida, ela não é mais realizada somente por profissionais da área, mas é desempenhada por um público diverso — em formação e faixa etária —, que enxergam nesse cenário virtual uma oportunidade de compartilhar instantaneamente suas produções.

Esses criadores de conteúdos consomem e produzem seus materiais digitais, muitas vezes simultaneamente, que podem ser uma foto, um texto, um desenho, um vídeo, resumidamente, informação. Em seu conteúdo os memes trazem os elementos da cultura popular, da política, discussões de caráter público, social, hábitos, crenças e, por vezes, discursos simplistas e preconceituosos. Esse contexto virtual veloz e de grande alcance se faz muito presente na realidade dos educandos, e como se valer disso para o processo de ensino e aprendizagem? Os memes são um desses materiais compartilhados pela internet com caráter

humorístico e também crítico, que pode contribuir para o ensino (LAMARÃO, 2019). Foi justamente partindo desse pressuposto que apresentamos essa forma de comunicação, ou melhor, de divulgação, como uma das possibilidades abertas aos estudantes. Deste modo, partimos da concepção de que um meme:

[...] se caracteriza como um fenômeno popular ambientado na cultura digital com formatos variados, que são elaborados sem preocupação com padrões de qualidade estética e imagética e fundamentados em uma retórica propositalmente inculta, mas que se concentram na veiculação de uma mensagem permeada pelo humor (GUIMARÃES; PORTO; ALVES, 2019, p. 3)

Os memes podem ser potenciais na dinâmica educativa, pois requerem o exercício de interpretação e leitura de símbolos imagéticos e discursivos

Anexo C

Memes elaborados por alunos do 9º ano A, da Escola Estadual Mario D'Elia.



Fonte: Arquivo pessoal do Residência Pedagógica - História - UNESP Franca.

de maneira a apresentar uma ideia, dando margem para o processo de letramento de modo a contemplar o processo educativo no contexto da cultura digital. Esses elementos digitais refletem e influenciam o desenvolvimento da aprendizagem, pois se formam por meio do desempenho da sua intertextualidade nas redes digitais, e compartilham referenciais socioculturais desses jovens educandos, como livros, séries, filmes, músicas, HQ's entre outros, incluídos em questões políticas, culturais e sociais, se desdobrando com humor, ironia e sarcasmo.

Além dos jogos educacionais, e os memes desenvolvidos, outro conteúdo digital que cresce nos últimos anos —, e de certa forma também

impulsionado pelo contexto do isolamento social resultante da política de combate a pandemia do Covid-19, — são os *podcasts*. Nos restringimos, nesse relato, a entender o *podcast* como uma tecnologia que compreende “um modo de produção/disseminação livre de programas distribuídos sob demanda e focados na reprodução de oralidade, também podendo veicular músicas/sons” (FREIRE, 2013, p. 47). Cabe ao ouvinte realizar *download* do conteúdo para ser escutado em qualquer reprodutor de áudio no espaço e momento mais conveniente, ou ainda ouvir o *podcast* online através do *streaming*.

Anexo D

Captura de tela do podcast “LiroCast - Era Vargas ~ Episódio 1” elaborado por estudantes da turma 9º ano A, da Escola Estadual Mario D'Elia.
Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=i9kbplzcl-Q&t=388s>>.



Fonte: Arquivo pessoal do Residência Pedagógica - História - UNESP Franca.

Freire (2013) nos indica que nos últimos anos há nas políticas educacionais brasileiras iniciativas em múltiplas instâncias de apoio institucional ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), contudo, alerta o autor, esse cenário não é o mesmo no que diz respeito aos *podcasts*, que contam com uma abordagem ínfima nas políticas públicas da tecnologia educacional do país. O fomento para a produção e uso de material parece se restringir às produções radiofônicas das Rádios MEC, além de um baixo número de materiais produzidos por educadores no Portal do Professor. Considerando essa realidade em torno do

podcasts, esse produto digital foi apresentado aos discentes que por sua vez optaram por criar tal produto. Diante disso, acreditamos que os *podcasts* se consagram como ferramentas essenciais e inovadoras no processo de aprendizagem, principalmente neste novo formato educativo, pois possibilita ao ensino interatividade, dinamicidade, além de um aspecto lúdico e desafiador. A produção desse recurso digital é um convite à participação ativa do aluno e o seu protagonismo na construção do conhecimento, rompendo com as tendências pedagógicas tradicionais questionadas e sedimentadas.

Ponderando os resultados parciais dessa experiência docente, isto é, os três tipos de produtos digitais de divulgação de História, os jogos, memes e um *podcast*, entendemos que tal prática possui grandes contributos para o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo pelo fato de conceder aos educandos autonomia e liberdade criativa na realização das atividades propostas, ao passo que também compreendemos que:

[...] as novas tecnologias não devem ser vistas como solução para os problemas educacionais, longe deste pensamento, mas podem ser vistas como alternativas, recursos para facilitar o processo ensino aprendizagem, já tão desgastado por alunos e professores (TAVARES, 2015, p. 208).

3. Considerações Finais

Diante da experiência vivenciada a partir da práxis docente de mediação no contexto do Ensino a Distância na atividade “Divulgando História” a qual foi relatada, consideramos essa prática de suma importância para a formação do futuro professor. Como é sabido algumas das novas realidades trazidas pela pandemia do SARS-Cov-2 aceleraram algumas transformações de ordem psicológica, social e econômica, assim sendo o home office cresceu consideravelmente e pretende ser adotado em definitivo, na educação o EAD, e, por vezes, na modalidade híbrida, se constituiu como um grande desafio para as redes escolares do mundo todo. No caso do Brasil, as unidades escolares de educação pública foram mais desafiadas ainda, quer seja pela sua falta de infraestrutura para implementar tal realidade pedagógica, quer seja pela pouca, ou até falta, de formação — acadêmica e continuada — de professores.

É justamente nesse contexto da formação docente que enxergamos e reafirmamos a relevância da atividade descrita no sentido de formar educadores aptos a conduzirem o processo educativo através de diferentes recursos, entre eles o Ensino Remoto. Ao que nos parece, mesmo após o retorno das aulas totalmente presenciais a realidade do Ensino à Distância se fará — não como única forma como ocorre durante a pandemia — cada vez mais presente nos mais variados meios educacionais, e para subsidiar uma formação dinâmica e totalmente prática para os professores, experiências como essa a qual relatou-se é essencial na formação acadêmica de futuros docentes, por intermédio do Programa Residência Pedagógica, possuindo grande potencial formativo.

No trabalho docente de mediação evidencia-se que a Educação a Distância demanda uma pedagogia que não se restringe a um conhecimento técnico e tecnológico, mas também necessita de uma pedagogia para com as relações metodológicas e didáticas. A Educação a Distância, através de ambientes virtuais, nesse caso, plataformas (*Google Classroom*) e redes sociais de comunicação (*WhatsApp*), requer o entendimento de que os elementos comunicativos, temporais e espaciais são assíncronos por isso, requer pensar em metodologias e didáticas que conduzam o aluno para autonomia, autodisciplina e autodidatismo, assim como, para o docente, que deve perceber uma mudança relevante no modo da compreensão o seu papel (FILHO, 2011).

A condução do processo de aprendizagem conforme alerta Filho (2011), deve abandonar uma postura passiva, depositária e dependente, é essencial fazer com que os estudantes sejam construtores do próprio processo de conhecimento. Também se faz necessário que educandos e educadores no processo de ensino, mediado por ambientes virtuais, tenham consciência que este universo demanda uma disposição para o “aprender junto”, de modo a usar novos modelos comunicativos, metodologias e didáticas construídas em conjunto com todos os agentes envolvidos no ensino e aprendizagem, inclusive os alunos.

Essa educação mediada por e nos ambientes virtuais também permite levar as discussões sobre a educação para outros patamares, isto é claro, se os docentes — formados ou em processo de formação — e, demais personagens da dinâmica educacional participarem.

Ao longo da execução da experiência descrita notou-se que o uso do *feedback*, tão presente e usado em contextos institucionais da EAD e não somente em uma nova realidade imposta pela necessidade, foi de grande importância para a finalização da atividade proposta, bem como para alcançar bons resultados, ainda que parciais.

Nesse sentido, buscamos no curso dessa atividade criar um produto digital que divulgue os conhecimentos históricos trabalhados em aula, fornecer *feedbacks* aos estudantes em que, pautados nas ideias de Abreu-e-Lima e Alves (2011) almejamos: (1) esclarecer dúvidas e questionamentos ao longo do processo criativo; (2) valorizar as ideias, apontamentos e resultados alcançados pelos alunos; (3) questionar essas ideias e resultados apresentados a fim de fomentar um exercício crítico-argumentativo, que se refletisse no processo de elaboração dos materiais, bem como no próprio resultado, o produto digital; (4) sugerir melhorias ou de solução de problemas eventualmente identificados no trabalho, estimulando o educando a melhorar e ir além do que se propôs, o que enxergamos ter acontecido.

Assim como nos aponta Valente (1999), para que haja a Educação a Distância é preciso criar possibilidades para o docente “estar junto”, ao lado do estudante, vivenciando e auxiliando-o na resolução de seus problemas, algo que, em certa medida, desenvolvemos na referida atividade. Através dessa experiência pudemos compreender que tal projeto dificilmente poderia ser executado somente por meio da tutoria de um professor, uma vez que tal acompanhamento necessita de “uma equipe”, isto é, residentes que acompanham a turma, de modo a monitorar as atividades desenvolvidas pelos alunos, elaborar materiais sob demanda de determinada turma, ou grupo de alunos. Tal como o ensino presencial há inúmeros desafios e limitações, a realidade para o ensino remoto não se torna diferente disso, para superar uma parte dos desafios do primeiro, o segundo parece ajudar quando explora potencialidades das tecnologias virtuais, que cada vez mais se faz presente na sociedade, por conseguinte, nas realidades dos educandos. Algo que a BNCC compreende e concebe em uma de suas competências gerais da educação básica:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas

práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p.9).

Finalmente destacamos que a dinâmica de ensino e aprendizagem implementada por intermédio de recursos virtuais e contexto no EAD, se apresenta como uma solução educacional de qualidade significativa permitindo a formação dos educandos, ou num sentido mais amplo, de cidadãos que serão aptos a participarem e atuarem numa sociedade do conhecimento, da informação e da internet, de forma crítica e consciente, nesse caso, informações e conhecimentos de História divulgados por meio de memes, jogos e *podcasts*.

REFERÊNCIAS

ABREU-E-LIMA, Denise Martins de; ALVES, Mario Nunes. O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância. **Pro-Posições**, [S.L.], v. 22, n. 2, p. 189-205, ago. 2011. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-73072011000200013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/jDXs9WTMdTsvNVYxVQCKcsP/?lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2021

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

CORRÊA, Michele Antunes. Os materiais didáticos como recursos fundamentais de potencialização da qualidade do ensino e aprendizagem na EAD. **Revista E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial** - ISSN - 1983-1838, [S.L.], v. 6, n. 1, p. 125-140, 6 ago. 2013. SENAI ISC. <http://dx.doi.org/10.18624/e-tech.v6i1.280>. Disponível em: <https://etech.sc.senai.br/edicao01/article/view/280>. Acesso em: 29 jul. 2021

FILHO, Porfírio Amarilla. Educação a distância: uma abordagem metodológica e didática a partir dos ambientes virtuais. **Educação em Revista**, [S.L.], v. 27, n. 2, p.

41-72, ago. 2011. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-46982011000200004>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/educ/a/y3T733NVhcgHXnnJgHx8kth/abstract/?lang=pt>.
Acesso em: 27 jul. 2021.

FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. Conceito educativo de podcast: um olhar para além do foco técnico. **EFT: Educação, Formação & Tecnologias**, [S.L.], v. 6, n. 1, p. 35-51, 2013. Semestral. Disponível em:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5021361>. Acesso em: 28 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Ega, 1996.

JUCHEM, Henry; PEREIRA, Nilton Mullet. Sobre o uso de jogos no ensino de história. **Revista Brasileira de Educação Básica**, S.L, v. 3, n. 7, p. 1-10, 2018. Disponível em: <https://rbeducacaobasica.com.br/sobre-o-uso-de-jogos-no-ensino-de-historia/>. Acesso em: 02 ago. 2021.

LAMARÃO, Luisa Quarti. O USO DE MEMES NAS AULAS DE HISTÓRIA. **Periferia**, [S.L.], v. 11, n. 1, p. 179-192, 8 fev. 2019. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/periferia.2019.36442>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/36442>. Acesso em: 03 ago. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

MAGDALENA, Beatriz Corso; MESSA, Marcelo Rovani P.. EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E INTERNET EM SALA DE AULA. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [S.I.], v. 2, n. 1, p. 25-34, dez. 2012. <http://dx.doi.org/10.5753/rbie.1998.2.1.25-34>. Disponível em: <<http://br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/2309>>. Acesso em: 31 jul. 2021.

MORATORI, Patrick Barbosa. **Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem**. Rio de Janeiro: UFRJ, p. 28, 2003. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4675248/mod_resource/content/1/Por%20que%20utilizar%20Jogos%20Educativos%20no%20processo%20de%20ensino%20aprendizagem%20.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2021.

OLIVEIRA, Kaio Eduardo de Jesus; PORTO, Cristiane de Magalhães; ALVES, André Luiz. Memes de redes sociais digitais enquanto objetos de aprendizagem na Ciberultura: da viralização à educação. **Acta Scientiarum. Education**, [S.L.], v. 41, n. 1, p. 42469, 2 jan. 2019. Universidade Estadual de Maringá. <http://dx.doi.org/10.4025/actascieduc.v41i1.42469>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/42469>. Acesso em: 02 ago. 2021.

PRADO, Cláudia; CASTELI, Christiane Pereira Martins; LOPES, Tania Oliveira; KOBAYASHI, Rika M.; PERES, Heloísa Helena Ciqueto; LEITE, Maria Madalena. Espaço virtual de um grupo de pesquisa: o olhar dos tutores. **Revista da Escola de Enfermagem da Usp**, [S.L.], v. 46, n. 1, p. 246-251, fev. 2012. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0080-62342012000100033>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/vJWYCr4ddKBqy7WqHyfqwGF/?lang=pt#>. Acesso em: 26 jul. 2021.

ROCHA, Roberta. **Profissionais explicam a diferença entre ensino a distância e ensino remoto: entenda as especificidades de cada modalidade**. 2021. Disponível em: <<https://www2.ifal.edu.br/noticias/profissionais-explicam-a-diferenca-entre-ensino-remoto-e-ensino-a-distancia>>. Acesso em: 31 jul. 2021.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da educação. **Currículo Paulista**, São Paulo, 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

SILVEIRA, Rosimeire A. M.; SOUZA, Marcia M. P.; SILVA, Willian V. K. M.. O papel do tutor como mediador da aprendizagem na educação a distância. In: Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 2014, Curitiba. **Anais do 20º Ciaed - Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 2014**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/192.pdf> >. Acesso em: 03 ago. 2021

TAVARES, Mary Jeanne Gomes Viana; FERNANDES, Daniele Rodrigues; DE SOUZA, Carlos Henrique Medeiros. A telefonia móvel e seus rastros no processo de ensino aprendizagem na EJA. **LINKSCIENCEPLACE-Interdisciplinary Scientific Journal**, v. 2, n.2, 2015. Disponível em:<<http://revista.srvroot.com/linkscienceplace/index.php/linkscienceplace/article/view/101/4>>. Acesso: em 29 jul. 2021.

VALENTE, José Armando. Diferentes abordagens de educação a distância. **Artigo Coleção Série Informática na Educação – TV Escola**, 1999b. Disponível em:<https://www.researchgate.net/profile/Jose-Valente-3/publication/268286203_DIFERENTES_ABORDAGENS_DE_EDUCACAO_A_DISTANCIA/links/5502e9260cf24cee39fd4fe1/DIFERENTES-ABORDAGENS-DE-EDUCACAO-A-DISTANCIA.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2021.

VYGOTSKY, Lev. S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 168p. p.106-118.

ÍNDICE

A

Alisson Matheus de Medeiros Rangel, 96

E

Elisa Barbon de Souza, 43
Elisa Lima de Faria, 43

G

Gabriela Fernanda Moreira, 75

I

Isadora Maria Oliveira Tristão, 8

K

Kleber da Silva Baptista Neto, 63

L

Leandro Antonio da Silva, 96

Lucinda Maria de Fátima Rodrigues
Coelho, 75

M

Marcia Pereira da Silva, 43
Márcia Pereira da Silva, 63
Maria Celeste Fachin, 24
Mauricio Conrado Alves, 75

R

Renato Lima Leite, 24, 71

S

Sabrina Alves da Costa, 53

V

Vânia de Fátima Martino, 8, 53, 96
Victor Eduardo de Souza, 53

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



0800 940 4688 | 16 3713.4688
unifacef.com.br |     

16 3706.8700
franca.unesp.br

