

# PIBID FEEVALE E SUA TRAJETÓRIA FORMATIVA: experiências construídas na Educação Básica

## Organizadores

Caroline Bertani da Silva  
Jozilda Berenice Candido Fogaça  
Leandro Roberto Manera Miranda  
Luis Eurico Kerber  
Rodrigo Perla Martins  
Rosi Ana Gregis  
Simone Moreira dos Santos



Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo - ASPEUR  
Universidade Feevale

# **PIBID FEEVALE E SUA TRAJETÓRIA FORMATIVA**

## **experiências construídas na Educação Básica**

### **Organizadores**

Caroline Bertani da Silva  
Jozilda Berenice Candido Fogaça  
Leandro Roberto Manera Miranda  
Luis Eurico Kerber  
Rodrigo Perla Martins  
Rosi Ana Gregis  
Simone Moreira dos Santos



Novo Hamburgo, Brasil/RS  
2018

# EXPEDIENTE

## **PRESIDENTE DA ASPEUR**

Luiz Ricardo Bohrer

## **REITORA DA UNIVERSIDADE FEEVALE**

Inajara Vargas Ramos

## **PRÓ-REITORA DE ENSINO**

Cristina Ennes da Silva

## **PRÓ-REITOR DE INOVAÇÃO**

Cleber Cristiano Prodanov

## **PRÓ-REITOR DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO**

João Alcione Sganderla Figueiredo

## **COORDENAÇÃO EDITORIAL GERAL**

Cristina Ennes da Silva

## **EDITORA FEEVALE**

Adriana Christ Kuczynski (Design editorial)

Mauricio Barth (Coordenação)

Tiago de Souza Bergenthal (Revisão textual)

## **DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)**

Universidade Feevale, RS, Brasil

Bibliotecária responsável: Bruna Heller – CRB 10/2348

PIBID Feevale e sua trajetória formativa [recurso eletrônico]  
: experiências construídas na Educação Básica /  
organizadores Caroline Bertani da Silva ... [et al.]. – Novo  
Hamburgo: Universidade Feevale, 2018.

Dados eletrônicos (1 arquivo : 6 mb).

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: <[www.feevale.br/editora](http://www.feevale.br/editora)>

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7717-220-7

Educação básica. 2. Formação de professores. 3. Programa  
PIBID – Universidade Feevale. I. Silva, Caroline Bertani da.

CDU 371.13

© **Editora Feevale** - Os textos assinados, tanto no que diz respeito à linguagem como ao conteúdo, são de inteira responsabilidade dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião da Universidade Feevale. É permitido citar parte dos textos sem autorização prévia, desde que seja identificada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei n.º 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

## **Universidade Feevale**

Câmpus I: Av. Dr. Maurício Cardoso, 510 - CEP 93510-235 - Hamburgo Velho

Câmpus II: ERS 239, 2755 - CEP 93352-075 - Vila Nova

Fone: (51) 3586.8800 - Homepage: [www.feevale.br](http://www.feevale.br)

# SUMÁRIO

## 7 APRESENTAÇÃO

### ARTES VISUAIS

- 10 **DIREITOS HUMANOS NA CAIXINHA DE PAPELÃO**  
Jackson Gustavo Lippert, Francine Diemer,  
Neusa dos Reis de Carvalho e Simone Beatriz Verona da Silva
- 22 **IDENTIDADES: TRATANDO AS QUESTÕES DA COMUNIDADE ONDE  
A ESCOLA ESTÁ INSERIDA E AS DIVERSAS IDENTIDADES  
EXISTENTES DE FORMA LÚDICA E DIVERSIFICADA**  
Bruna Valim Strassburger, Leandro de Andrade Silva,  
Pâmela Escher e Vitor Macedo
- 35 **PROJETO: EU ARRISCO E RISCO!**  
Camila Helena Bauermann, Eduardo Lopes, Matheus Amaral Heinen,  
Nara Eliete Gomes Borowski e Tauana da Silva Cherutti
- 49 **PROJETO EXPRESSÕES IDENTITÁRIAS: REGISTRANDO NOSSA  
REALIDADE, PROJETANDO NOVAS PERSPECTIVAS**  
Ana Cristina Pause, Dionatan Michel Batirolla,  
Letícia Deneu de Souza e Simone Beatriz Verona da Silva
- 61 **QUANTO ELAS NOS REPRESENTAM? VESTINDO  
MULHERES ARTISTAS: O FEMININO NA ARTE**  
Angelica Herthal Lima, Elisandra Silva da Rosa e Joice Miguel Cardoso

### EDUCAÇÃO FÍSICA

- 79 **A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
IMPLICAÇÕES DA INSERÇÃO DO PROGRAMA PIBID NAS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES UNIDOCENTES  
E DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA EMEF BOA SAÚDE/RS**  
Ana Paula dos Santos
- 98 **EXECUÇÃO DE PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS  
AULAS DO PIBID DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA FEEVALE/RS**  
Ântony Vinícius Bartochak, Altair Nobre Junior,  
Michel Camilo e Rômulo Henrique Kunzler

- 118 **"OS ALUNOS DAS CASINHAS" NAS AULAS DO PIBID DE EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES SOBRE A SUA IDENTIFICAÇÃO NA ESCOLA EMEF BOA SAÚDE**  
Jéferson Luis Staudt

## **HISTÓRIA**

- 129 **A IMPORTÂNCIA DA DISCUSSÃO SOBRE A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA PRÁTICA DOCENTE**  
Juliana Reinheimer da Silva e Ismael Fabiano Ferreira Cardoso
- 139 **COMPREENDER PARA RESPEITAR**  
Antônio Marcos Leal e Artur Maicon Kerschner
- 147 **HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E AS RELAÇÕES HUMANAS QUE AS CERCAM: A UTILIZAÇÃO DOS QUADRINHOS DOS X-MEN EM SALA DE AULA**  
Thomas Anderson Klauck e Fabrício Locatelli Ribeiro
- 157 **OS DIREITOS INDÍGENAS E A DOCÊNCIA: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA**  
Justine Prinstrop e Bruna Souza da Conceição
- 165 **OFICINAS - SOCIEDADE DE CONSUMO**  
Eberson José de Vargas, Jéferson Alves,  
Riano Marques e Fernando Luis da Silva

## **LETRAS**

- 174 **ARGUMENTAÇÃO E POLÍTICA: CONSTRUINDO O SENSO CRÍTICO E A CIDADANIA DO ALUNO**  
Aline Tamara Lima de Almeida e Patrícia Gonçalves da Silva
- 184 **DIREITOS HUMANOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM OFICINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO PROJETO PIBID - LETRAS - DA UNIVERSIDADE FEEVALE**  
Aline Tamara Lima de Almeida, Manuela Mello de Paula,  
Paulo Ricardo dos Santos e Thami Riva
- 194 **DIREITOS HUMANOS NO ESPAÇO ESCOLAR: REFLEXÕES E DIFICULDADES NA APLICAÇÃO DO TEMA EM OFICINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO PIBID**  
Adriana Vargas Antunes

203 **DIFICULDADES NO ENSINO MÉDIO: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA AQUISIÇÃO DE LÍNGUA INGLESA**  
Camila da Silva Schmidt e Juliana Marschal Ramos

220 **PIBID E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**  
Cristina Schmitt e Eliane Betica Andrioli

## **PEDAGOGIA**

237 **A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID NA APRENDIZAGEM DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL**  
Patrícia Birk

249 **A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA PIBID NA FORMAÇÃO DE FUTUROS DOCENTES**  
Isabel Aline Marczewski e Jaqueline da Silva Machado

# APRESENTAÇÃO

**Inês Caroline Reichert**

Doutora em Diversidade Cultural e Inclusão Social (Universidade Feevale).  
Professora na Universidade Feevale e coordenadora  
institucional do PIBID/Feevale de 2013 a 2016.

É com alegria que a Universidade Feevale apresenta o livro “PIBID Feevale e suas trajetórias formativas. Experiências construídas na Educação Básica”. A obra resulta do trabalho realizado pelo projeto PIBID/Feevale, abrangendo os subprojetos das licenciaturas de Artes Visuais, História, Letras e Pedagogia, contando com a participação e autoria das escolas Eugênio Nelson Ritzel, Professora Adolfina Josefina Mayer Diefenthäler, Arnaldo Grin, Jorge Ewaldo Koch, Boa Saúde, Presidente Prudente de Moraes, Antônio Augusto Borges de Medeiros, Elvira Brandi Grin, Caldas Junior e Colégio Estadual Vila Becker, da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo.

Alinhando-se à perspectiva que compreende a profissão docente como um saber constituído por saberes específicos oriundos das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana dos espaços escolares (TARDIF, 2002, p. 54), a produção auferida pelo PIBID/Feevale se coaduna com os objetivos macro postulados pelo PIBID, proporcionando aos licenciandos oportunidades diversas de atuação e protagonismo em experiências e práticas docentes inovadoras e interdisciplinares, a partir de sua inserção no espaço escolar. Nesse sentido, o PIBID/Feevale tem efetivado diálogos entre escolas e Universidade, endossando os resultados positivos que o Programa tem produzido nacionalmente (GATTI; ANDRÉ, 2013).

Embora a qualificação da educação no País necessite ser compreendida como um complexo conjunto de fenômenos sociais, políticos, culturais e econômicos no qual a formação de docentes é apenas um dos fatores, deseja-se ressaltar que a efetivação de políticas públicas voltadas para a qualificação da formação docente, como o PIBID, são antiga reivindicação e dura conquista da sociedade brasileira e, nesse sentido, a divulgação de seus resultados se reveste de uma importância ainda maior.

As temáticas desenvolvidas nas ações dos subprojetos, que são descritas e analisadas nos artigos que conformam o livro, estão enfeixadas pelas temáticas dos direitos humanos, das diferentes identidades étnico-raciais, da sociedade de consumo e das culturas juvenis. Metodologicamente, os trabalhos tematizados ao longo da coletânea demonstram a preocupação, no fazer docente, com a ampliação de repertórios culturais, do acesso às diferentes linguagens e da construção de uma cidadania plena,

concorrendo para a construção de uma experiência pedagógica pautada pelo princípio de um currículo ético-político.

Assim, ao apresentar o livro “*PIBID Feevale e suas trajetórias formativas. Experiências construídas na Educação Básica*”, sublinha-se, ao mesmo tempo, a importância que o Programa tem assumido para a formação docente e sua contribuição para a construção de uma escola plural, mais justa e solidária.

## REFERÊNCIAS

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A. Avaliação Qualitativa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

**Relatório Técnico.** OEI/CAPES/MEC, 2013, 4. v.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.**

4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.





**ARTES VISUAIS**

Artes Visuais

# **DIREITOS HUMANOS NA CAIXINHA DE PAPELÃO**

## **Jackson Gustavo Lippert**

Graduando em Artes Visuais na Universidade Feevale. Bolsista PIBID. E-mail: lippert\_art@outlook.com.

## **Francine Diemer**

Graduanda em Artes Visuais na Universidade Feevale. Bolsista PIBID. E-mail: fraandiemer@hotmail.com.

## **Neusa dos Reis de Carvalho**

Graduanda em Artes Visuais na Universidade Feevale. Bolsista PIBID. E-mail: neusarc18@hotmail.com.

## **Simone Beatriz Verona da Silva**

Especialista em Estilismo na Universidade Feevale, em Educação Crítico Humanizadora na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), em Informática Instrumental na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Psicopedagogia na Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Professora na Rede Estadual do Rio Grande do Sul e na Rede Municipal de Novo Hamburgo. E-mail: moniv@terra.com.br.

## RESUMO

Este trabalho é um relato de experiências e reflexões do Projeto Direitos Humanos na Caixinha de Papelão, realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Arnaldo Grin de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil, no qual foi proposto estudar a Declaração dos Direitos Humanos de forma artística, através de História em Quadrinhos, *Assemblage*, Teatro em miniatura e muito diálogo. O projeto foi elaborado por um grupo de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, Subprojeto Artes Visuais com o objetivo de semear respeito e consciência social. Foram utilizados meios artísticos para expressão e formação de ideias e percebeu-se que a arte pode contribuir para a assimilação de conteúdo, juntando técnicas, expressão e conhecimento. A arte em si é libertadora, e quando atrelada aos conhecimentos gerais, acaba tendo maior poder de transformação do indivíduo, tanto quanto transformação da sociedade.

**Palavras-chave:** Direitos humanos. Educação. Arte.

## ABSTRACT

This work is a report of experiences and reflections of the Project Human Rights in Cardboard Box at the Municipal school of primary education Arnaldo Grin in Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brazil, in which it was proposed to study the Universal Declaration of Human Rights in a artistic way, through Comic History, Assemblage, Miniature Theater and lots of dialogue. The project was developed by a group of scholars from the Institutional Scholarship Initiation for Teaching - PIBID, Visual Arts Subproject with the objective of sowing respect and social awareness. Artistic means were used for the expression and formation of ideas and it was realized that art can contribute to the assimilation of contents, joining techniques, expression and knowledge.

Art itself is liberating, and when tied to general knowledge, it ends up having a greater power of transformation of the individual, as well as transformation of society.

**Keywords:** Human rights. Education. Art.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo revela as experiências e reflexões consequentes do Projeto “Direitos Humanos na Caixinha de Papelão”, realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Arnaldo Grin, localizada no bairro Santo Afonso, em Novo Hamburgo - RS no ano de 2016. O projeto foi desenvolvido pelos autores deste artigo, coordenado pela Professora Adriana Ganzer<sup>1</sup> e supervisionado pela Professora Simone da Silva.

As oficinas foram destinadas a uma turma de 8º ano, composta por 22 alunos com idades entre 13 e 16 anos. Os alunos são em maioria moradores do bairro Santo Afonso, que é considerado carente devido ao alto índice de violência, há no bairro escolas de má qualidade, riscos ambientais relacionados à enchentes e inundações, entre outros fatores.

Quando é vivida uma realidade precária, comumente não se enxergam os problemas e as devidas soluções, os direitos e os deveres. A partir disso, o projeto tem como objetivo principal oferecer meios para que esses direitos possam ser vistos e automaticamente aplicados. Há, também, outros objetivos, como conscientização ambiental, aproximação à arte, entre outros. Para pensar o projeto e escrever este artigo, nos apoiamos em educadores e filósofos que tentaram, em meio a essa complexidade, apesar de tudo, apontar algum caminho para um futuro melhor, como Paulo Freire.

A realização desse projeto foi possível através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES - que proporcionou, aos estudantes de Artes Visuais, a experiência de desenvolver e realizar algo tão benéfico a todos os envolvidos.

## 2 O PROJETO “DIREITOS HUMANOS NA CAIXINHA DE PAPELÃO”

O Projeto “Direitos Humanos na Caixinha de Papelão” teve como foco promover a valorização dos Direitos Humanos aos alunos envolvidos na oficina, mas também incentivá-los a pensar através da Arte, resgatar a fruição da criatividade, possibilitar conhecimentos artísticos - tanto práticos quando teóricos - e oferecer uma maior conscientização ambiental.

As oficinas foram construídas com o objetivo de praticar a criação de Histórias em Quadrinhos, experimentação em *Assemblage* e construção de cinco Caixas de Teatro Lambe-lambe. Todas as práticas foram elaboradas de forma que pudessem ligá-las aos conceitos da DUDH<sup>2</sup>, assim, facilitando a melhor assimilação sobre os conteúdos.

---

<sup>1</sup> Coordenadora do subprojeto PIBID Artes Visuais na Universidade Feevale.

<sup>2</sup> Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2017.

### **3 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ATRAVÉS DO DIÁLOGO PARA A TRANSFORMAÇÃO**

Como futuros professores, sabemos o papel importantíssimo que a educação tem na formação de um indivíduo, e que professores e orientadores contribuem para adquirir conhecimento e conscientização. Acreditamos que a transformação social pode dar-se por meio da educação e esse pensamento teve grande contribuição para a construção do projeto, por acreditarmos que, com ferramentas tão importantes em mãos, podemos ajudar a tornar o mundo um lugar melhor para viver.

Analisando, também, o perfil socioeconômico do bairro Santo Afonso, onde as oficinas foram realizadas - bairro carente com notória desigualdade social -, resolvemos trazer para dentro da sala de aula debates que envolvessem essa realidade tão próxima dos alunos. Optamos por conversas e debates, por acreditarmos em uma educação que se dá de forma contrária à educação formal, sem conteúdos e informações jogados e empurrados para que sejam decorados e seguidamente reproduzidos em uma prova. Acreditamos que:

Existe uma relação originária entre dialética e diálogo e define a educação como a experiência basicamente dialética da libertação humana do homem, que pode ser realizada apenas em comum, no diálogo crítico entre educador e educando (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 69-70).

Paulo Freire (1996) chama esse tipo de educação de Educação Libertadora. Ele acredita que uma educação que visa conhecimento e transformação se faz com diálogos, tornando o aluno o principal sujeito do processo pedagógico e, o educador, um apoio.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em "vasilhas", em recipientes a serem "enchidos" pelo educador. Quanto mais vá "enchendo" os recipientes com seus "depósitos", tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente "encher", tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem (FREIRE, 1996, p. 57).

Sendo assim, as conversas com a turma do 8º ano incluíam temas comuns, tanto do bairro como de vários outros lugares, como: falta de moradia, violência, discriminação racial e social, mínima segurança, entre outros. Durante tais conversas, os alunos mostraram que esses temas fazem parte do cotidiano de cada um, relatando cenas e histórias de forma natural, sem receio. Os que ouviam não se surpreendiam, pois compartilham da mesma realidade.

Quando conhecemos apenas uma realidade opressora e nela vivemos, mesmo sentindo seus efeitos bem de perto, tendemos a não refletir muito sobre ela e, conseqüentemente, não procuramos a raiz dos problemas. Mas, se por alguma influência, nossa consciência despertar para a situação de opressão como uma espécie de espelho social, podemos despertar também vontades de mudança, começando pelas raízes. A vontade de mudança é uma das principais armas de transformação social e é aí que a educação tem sua maior importância: na conscientização, abertura de portas para que ocorram mudanças e melhorias. O diálogo é fundamental para fazer pensar, identificar os problemas sociais e encontrar as soluções. Sobretudo

[...] quando se fala na educação em geral, diz-se que ela é uma atividade pela qual, professores e alunos, mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuarem, num sentido de transformação social (LIBÂNEO, 1998, p. 64).

## **4 PRIMEIRA PARTE PRÁTICA: DIREITOS HUMANOS E HISTÓRIA EM QUADRINHOS**

Direitos Humanos foi o tema do nosso projeto durante todo o semestre devido ao fato de que, mesmo mais de 70 anos depois da Declaração Universal dos Direitos Humanos, ainda estamos em luta a fim de que esses direitos entrem na consciência de cada cidadão e que possamos assim viver em uma sociedade mais igualitária e segura. Segundo o livro “Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as)”, essa luta passa obrigatoriamente pela educação:

No entanto, estes direitos, hoje tão proclamados, continuam sendo sistematicamente violados nas diferentes partes do mundo. A luta para estabelecê-los firmemente na consciência dos indivíduos e dos povos passa obrigatoriamente por processos educativos. Só assim é possível formar a cidadania com possibilidades de construir uma sociedade mais democrática e justa (CANDAU, *et al.* 2004, p. 19).

Basta um breve tempo reservado para pesquisas em jornais e televisão, uma reflexão sobre o mundo, que podemos perceber a imensa violação dos Direitos Humanos atualmente e como esse fator implica na vida da maioria das pessoas e no planeta.

Uma classificação útil da violação dos direitos políticos, sociais, econômicos, físicos e, em última instância, os direitos humanos, pode ser construída como um problema, em si mesma, mesmo em países conhecidos como portadores das melhores condições sociais. Isso é devido à heterogeneidade dos incidentes e ações que podem ser considerados violações. Sugerimos que uma ótima maneira de abordar e melhor conhecer os desafios aos direitos humanos em um determinado país é iniciar com um foco nas mais salientes circunstâncias existenciais. No Brasil, não é segredo, há uma sociedade entre as mais desiguais do mundo (MAYBURY LEWIS; RANINCHESKI, 2011, p. 2).

Seguindo a linha de pensamento à qual acredita-se que as transformações sociais vêm da conscientização, e a conscientização ocorre após a identificação do problema, resolvemos propor o debate em sala de aula sobre Direitos Humanos e a violação dos mesmos. Estudamos juntos a Declaração dos Direitos Humanos de 1948, interpretando cada artigo e colocando os alunos em contato com o contexto histórico em que a declaração foi criada. Um bom exemplo foi o genocídio cometido durante a Segunda Guerra Mundial. Por muito indagamos os alunos sobre o que achavam de determinado assunto e, alguns menos inibidos, apontavam o que estava errado/violado, como poderia ser diferente e formas de agir para que o problema fosse eliminado.

A parte prática foi levemente fundida à teoria. Disponibilizamos todos os artigos da DUDH impressos e recortados individualmente, cada aluno escolheu um dos artigos e ficou responsável por criar uma história em quadrinhos baseado no artigo escolhido. Com a ajuda de imagens em slides, foi-lhes mostrado uma introdução à linguagem HQ e, então, os alunos começaram a produzir suas histórias contendo roteiro, cenário e personagens.

No decorrer das aulas reservadas para essa etapa, algumas dificuldades foram notadas e a intervenção dos bolsistas foi solicitada por várias vezes. Os alunos receberam dicas de desenho, perspectiva, criação de personagens, histórias simplificadas, etc.

Trabalhar a criação depois de debater os problemas do bairro em que vivem, trazendo suas vivências e interpretações, ajudou-os a pensarem em melhorias e possíveis reivindicações dos seus direitos.

Uma certa liberdade de criação, com base nos artigos, permitiu aos alunos mostrarem visualmente suas aceções acerca dos assuntos. Pontos de vista muitas vezes já estão formados inconscientemente com base nas vivências, mas ainda não claros para o indivíduo devido à falta de oportunidades para expressar e, automaticamente, perceber quais são suas convicções.

Na Arte não é diferente, o desafio e a oportunidade de criar permite que empreguem suas memórias, suas relações diárias e seus cotidianos na criação artística, resultando assim, numa criação subjetiva. Fayga Ostrower nos mostra isso de forma clara:

Um ato tão corriqueiro como atravessar a rua - é impregnado de formas. Observar as pessoas e as casas, notar a claridade do dia, o calor, reflexos, cores, sons, cheiros, lembrar-se do que se tencionava fazer, de compromissos a cumprir, gostando ou detestando o preciso instante e ainda associando-o a outros - tudo isso são formas em que as coisas se configuram para nós. De inúmeros estímulos que recebemos a cada instante, relacionamos alguns e os percebemos em relacionamentos que se tornam ordenações (OSTROWER, 1977, p. 9).

Todas essas formas do cotidiano refletem nas criações dos alunos. Os processos de criação são muito importantes na sua formação e deveriam ser incentivados desde os anos iniciais, com métodos criativos e dinâmicos. Sem deixar de lado o diálogo.

O desenvolvimento criador dos alunos foi, inicialmente, individual e muito subjetivo. Cada um apresentou, em seus desenhos, um problema e uma solução distinta, com base nos debates e também questões pessoais como referência. Ostrower destaca:

As “nossas formas” se constituem em referencial para avaliarmos os fenômenos, em nós e ao redor de nós. É o aspecto individual no processo criador, de unicidade dentro dos valores coletivos. Ainda que em cada pessoa as potencialidades se realizam em interligação com fatores externos, existem sempre fatores internos que não podemos desconsiderar. Existem como ordens integradas em uma individualidade, específicas a ela, e só a ela. Todo perceber e fazer do indivíduo refletirá seu ordenar íntimo. O que ela faça e comunique, corresponderá a um modo particular de ser que não existia antes, nem existirá outro idêntico. As coisas aparentemente mais simples correspondem, na verdade, a um processo fundamental de dar forma aos fenômenos a partir de ordenações interiores específicas (OSTROWER, 1977, p. 26).

Todos eles usaram em suas criações essas “informações exteriores” recebidas, mas cada um com suas referências internas e opiniões. Dessa forma se deu a criação dos HQs individualmente, resultando na primeira parte prática do projeto.

## **5 SEGUNDA PARTE PRÁTICA: TEATRO LAMBE-LAMBE E ASSEMBLAGE**

A segunda parte prática do projeto foi a construção de Caixas de Teatro Lambe-lambe com personagens e cenários criados usando a técnica de *Assemblage*. Teatro Lambe-lambe é uma linguagem teatral, na qual os espetáculos são em miniaturas e o espaço cênico se dá dentro de uma caixa. O Grupo Girino descreve bem essa linguagem:

O Teatro Lambe-lambe apresenta espetáculos de curta duração que acontecem para um único espectador de cada vez. Com o auxílio de fones de ouvido, o espectador acompanha a narrativa através de um orifício e espia esse universo em miniatura. Essa linguagem está relacionada à poética dos pequenos formatos e estabelece uma relação mais intimista com o público, gerando um ambiente de cumplicidade com os espetáculos<sup>3</sup>.

Já *Assemblage*, que quer dizer montagem, é uma linguagem artística na qual o artista faz sua obra usando, como matéria-prima, diversos objetos do nosso cotidiano:

O termo *Assemblage* é incorporado às artes em 1953, cunhado pelo pintor e gravador francês Jean Dubuffet (1901-1985) para fazer referência a trabalhos que, segundo ele,

---

<sup>3</sup> Grupo Girino Disponível em: <<https://grupogirino.com/teatrolambelambe/>>. Acesso em: 17 mai. 2017.



“vão além das colagens”. O princípio que orienta a feitura de *assemblages* é a “estética da acumulação”: todo e qualquer tipo de material pode ser incorporado à obra de arte. O trabalho artístico visa romper definitivamente as fronteiras entre arte e vida cotidiana; ruptura já ensaiada pelo dadaísmo, sobretudo pelo *ready-made* de Marcel Duchamp (1887-1968) e pelas obras *Merz* (1919), de Kurt Schwitters (1887-1948). A ideia forte que ancora as *assemblages* diz respeito à concepção de que os objetos díspares reunidos na obra, ainda que produzam um novo conjunto, não perdem o sentido original<sup>4</sup>.

É como colar os objetos uns nos outros, já que nem todos têm pontos de contato suficientes. É preciso encontrar soluções, descobrindo como encaixar as peças ou substituindo os materiais. Exercita-se a habilidade de configurar formas - como vertical e horizontal - e consistências diferentes - o duro e o mole, por exemplo. A capacidade de dividir tarefas também é desenvolvida, já que o mais interessante é fazer os alunos trabalharem coletivamente. Alguns podem ficar responsáveis pela montagem em si, enquanto outros fazem a seleção dos objetos que serão usados<sup>5</sup>.

Para ligar a consciência ambiental ao trabalho, foi proposto que essa construção se desse a partir de materiais reaproveitados, e assim foi feito. Foram disponibilizados materiais como linha, palitos, sucatas eletrônicas, objetos que deixaram de ser usados (miçangas, prendedores, etc.), retalhos de tecidos, caixas de ovos, etc.

Em grupos, a partir das HQ's criadas anteriormente, os alunos tridimensionalizaram seus personagens e cenários com os objetos disponibilizados. Planejaram e executaram todas as etapas de um espetáculo, como: roteiro, dramaturgia, cenário, criação de bonecos, adereços e figurinos, construção e decoração da caixa, manipulação, ensaios e trilha sonora.

Ficamos muitas semanas trabalhando nas Caixas de Teatro e, por fim, as apresentações individuais dos espetáculos ganharam muitas turmas da escola como público e deixaram os criadores-artistas bem orgulhosos. (Figuras 1 a 9).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que o projeto foi capaz de potencializar a conscientização da importância da Declaração dos Direitos Humanos de 1948, estimular a criação em movimento, em liberdade e com autonomia. As vivências e discussões no projeto contribuíram para que cada participante encontrasse

---

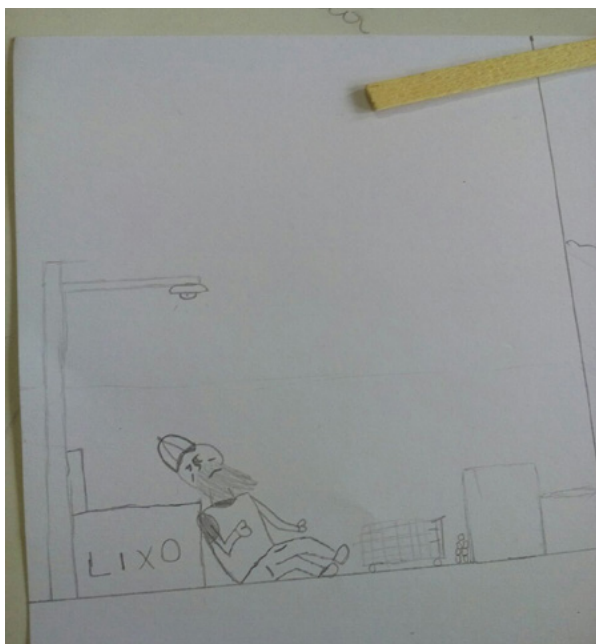
<sup>4</sup> ASSEMBLAGE. In: ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL DE ARTE E CULTURA BRASILEIRAS. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo325/assemblage>>. Acesso em: 13 mai. 2017. Verbete da Enciclopédia.

<sup>5</sup> Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1987/assemblage-a-arte-de-reunir-objetos-diversos-para-contar-historias>>. Acesso em: 17 mai. 2017.

seu modo de criar, de se expressar como sujeito, de se reconhecer no outro, de encontrar caminhos para trabalhar em grupo, e de colaborar para a construção de uma sociedade sem opressões.

Esperamos que o projeto, futuramente, seja capaz de estimular outros professores e profissionais da educação à debater em sala a importância da DUDH para atender as reais necessidades da sociedade, motivando o surgimento de novas práticas baseadas nesta experiência.

**Figura 1 - Desenho de aluno**



Fonte: Acervo dos autores

**Figura 2 - Desenho de aluno**



Fonte: Acervo dos autores

**Figura 3 - Criação de aluno**



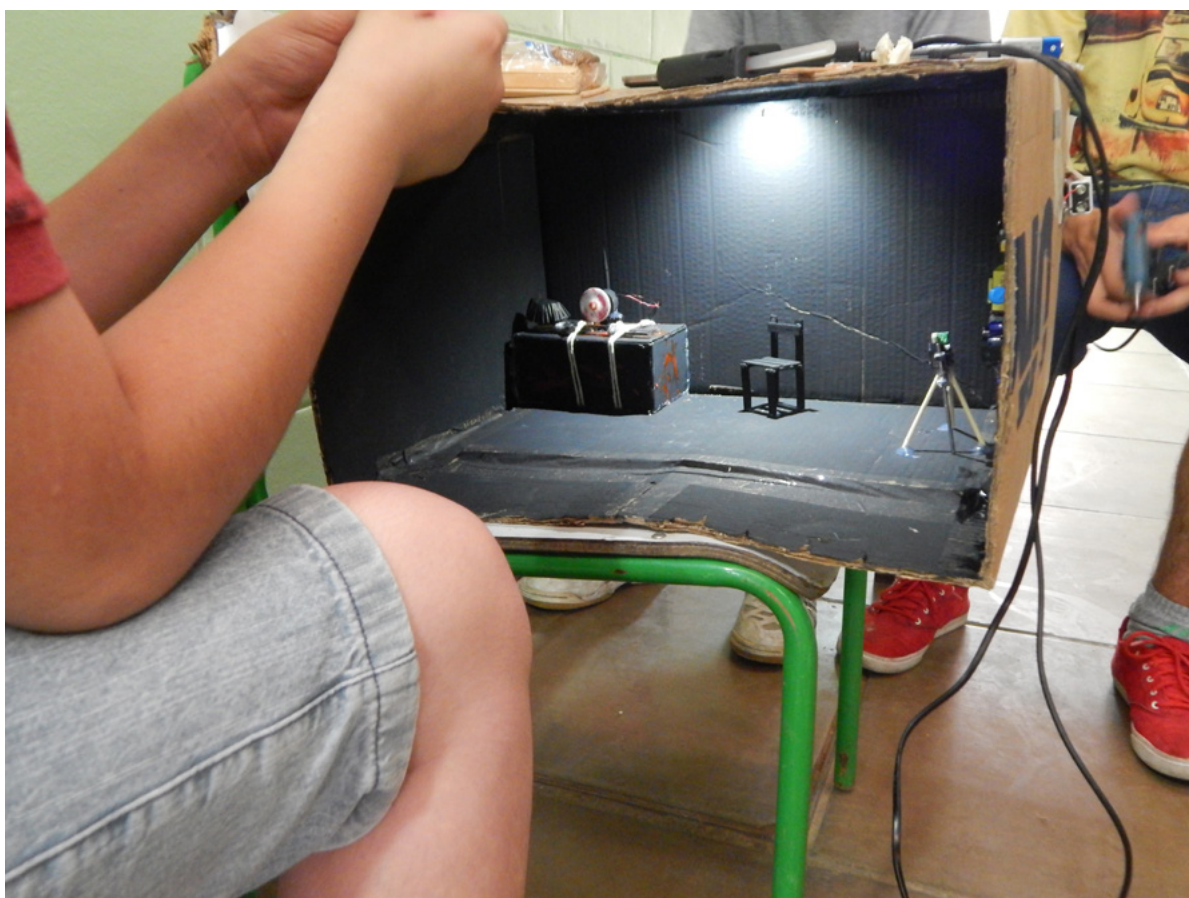
Fonte: Acervo dos autores

**Figura 5 - Criação de aluno**



Fonte: Acervo dos autores

**Figura 6 - Criação de aluno**



**Fonte: Acervo dos autores**

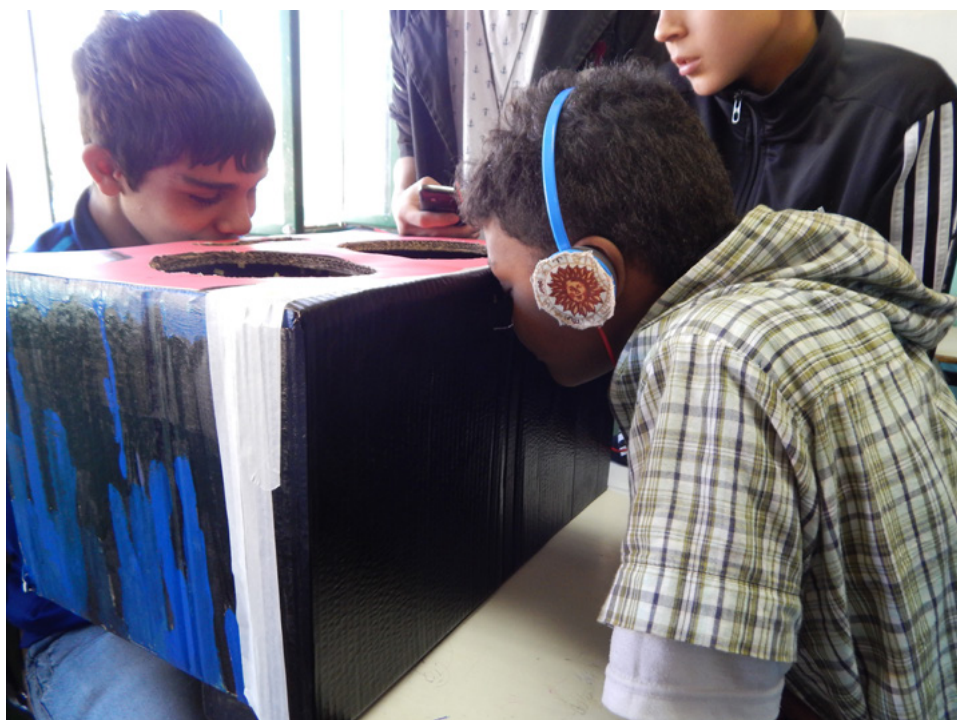
**Figura 7 - Criações dos alunos**



**Fonte: Acervo dos autores**

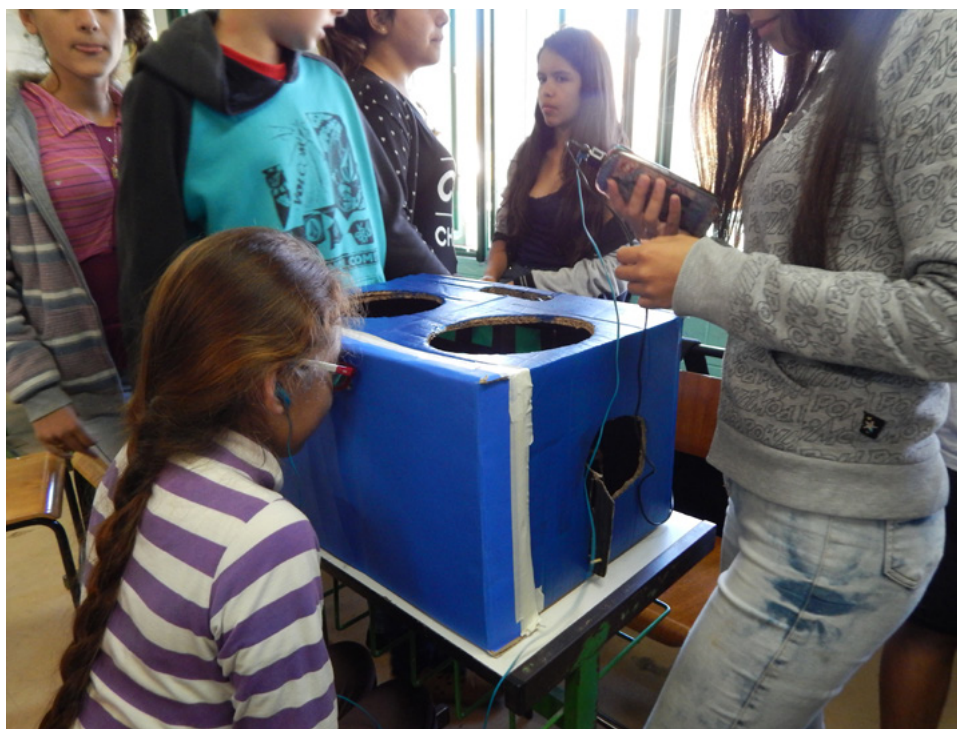


**Figura 8 - Criação dos alunos**



**Fonte: Acervo dos autores**

**Figura 9 - Criação dos alunos**



**Fonte: Acervo dos autores**

## REFERÊNCIAS

ASSEMBLAGE. ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo325/asssemblage>>. Acesso em: 13 mai. 2017. Verbete da Enciclopédia.

CANDAU, V. **Direitos humanos, educação e interculturalidade**: as tensões entre igualdade e diferença. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2004.

COLUNISTA PORTAL-EDUCAÇÃO. Pedagogia Libertadora. 2013. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/pedagogia-libertadora/32708>>. Acesso em: mai. 17.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, 1996.

GRUPO GIRINO. Disponível em: <<https://grupogirino.com/teatrolambelambe/>>. Acesso em: 17 mai. 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** Brasil: Cortez, 1998.

MAYBURY, R. **Desafio aos Direitos Humanos no Brasil Contemporâneo**. 2011. Disponível em: <<https://www.social.org.br/desafios.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2017.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. 1. ed. Imago Editora Ltda, 1977.

SCHMIED-KOWARZIK, W. **A relação dialética entre homem e natureza**: história dos estudos de filosofia em problemas de natureza com Karl Marx. Alemanha: K. Alber, 1984.

# **IDENTIDADES: TRATANDO AS QUESTÕES DA COMUNIDADE ONDE A ESCOLA ESTÁ INSERIDA E AS DIVERSAS IDENTIDADES EXISTENTES DE FORMA LÚDICA E DIVERSIFICADA**

## **Bruna Valim Strassburger**

Graduanda em Artes Visuais na Universidade Feevale. Bolsista PIBID. E-mail: [brunavalim96@gmail.com](mailto:brunavalim96@gmail.com).

## **Leandro de Andrade Silva**

Graduando em Artes Visuais na Universidade Feevale. Bolsista PIBID. E-mail: [nando.andradenh@gmail.com](mailto:nando.andradenh@gmail.com).

## **Pâmela Escher**

Graduanda em Artes Visuais na Universidade Feevale. Bolsista PIBID. E-mail: [p\\_escher@hotmail.com](mailto:p_escher@hotmail.com).

## **Vitor Macedo**

Graduando em Artes Visuais na Universidade Feevale. Bolsista PIBID. E-mail: [vitor.macedo\\_@hotmail.com](mailto:vitor.macedo_@hotmail.com).

## RESUMO

A identidade social é o que possibilita o reconhecimento do indivíduo perante a sociedade. Como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID -, subprojeto de Artes Visuais, da Universidade Feevale, buscamos desenvolver atividades que viabilizassem o protagonismo individual dos educandos participantes. Dessa forma, através da Arte, mais especificamente do teatro, trabalhamos a valorização das questões culturais da área periférica onde a escola se encontra e o aprendizado da cultura existente. Com as atividades apresentadas, visamos focar o desenvolvimento dentro da sala de aula, com a arte como ferramenta educativa e, principalmente, com a introdução ao conhecimento da sua cultura local, dentro do contexto social, muitas vezes esquecida e desvalorizada pela maioria dos alunos da sua comunidade. Através das propostas, oportunizamos atividades que buscaram processos criativos e suas expressões relacionadas ao ensino das artes cênicas e suas expressões para dentro da arte, como realizadora de reconhecimento da sua identidade e protagonismo social.

**Palavras-chave:** Identidade. Cultura. Arte. Teatro. Expressão.

## ABSTRACT

A social identity that allows the recognition of the individual before a society. As fellows of the Institutional Scholarship Initiation for Teaching - PIBID, Sub-project of Visual Arts at the Feevale University, we seek to develop activities that enable the individual protagonism of the participating students. Through art, more specifically theater, we work to value the cultural issues of the peripheral area where the school is, and learning the existing culture. With the activities presented, we aim to focus on the development in the classroom with art as an educational tool, and especially with the introduction to the knowledge of their local culture within the social context, often overlooked and undervalued by most of the community of students. Through the proposals, we opted for activities that sought creative processes and their expressions related to the teaching of scenic arts and their expressions into art, as a realizer of recognition of their identity and social protagonism.

**Keywords:** Identity. Culture. Art. Theater. Expression.

# 1 INTRODUÇÃO

No início da formação da sociedade capitalista, o papel da educação escolar foi disciplinador, civilizatório e estava diretamente ligado à questão social. É possivelmente através disso que, atualmente, a sociedade brasileira ainda sofre com tal preceito ultrapassado. Em face de uma realidade latente no município de Novo Hamburgo, com intensa desigualdade, o PIBID - Feevale - Artes Visuais desenvolveu um projeto voltado ao protagonismo, resgate da identidade social e cultural, em uma zona periférica, localizada na parte norte da cidade, onde existe uma cultura de “fuga” para fora da mesma, especificadamente no bairro Kephas. Assim, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Eugênio Nelson Ritzel, atuamos como bolsistas do PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - vinculado à (CAPES)<sup>1</sup>. O PIBID tem como meta valorizar e incentivar futuros professores, permitindo que o bolsista se desenvolva e construa experiências no ambiente escolar.

O projeto foi desenvolvido com alunos de diversas faixas etárias e gêneros, encaminhados pela professora e orientadora educacional da escola, pois a maioria apresentava sérios problemas no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, necessitavam de um olhar diferenciado, de uma forma que as artes cênicas dialogassem com os alunos e trabalhassem com uma ferramenta educativa, assim, com sua “entrada” nas artes e dentro da sala de aula respectivamente. As atividades aconteceram no ano de 2016.

A partir de um olhar situado em uma perspectiva intercultural, voltada à pluralidade cultural e à necessidade de superar estereótipos e preconceitos, compreendemos que são as relações face a face que determinam o processo de construção da identidade social. As relações interpessoais tornam-se, assim, bastante importantes, pois os indivíduos, principalmente neste contexto social, necessitam uns dos outros, para formarem a sua própria identidade. A proposta do nosso projeto teve como princípio um trabalho a ser realizado por meio do desenvolvimento artístico dos alunos. Objetivamos construir um olhar mais crítico dentro do teatro e da arte, compreendendo sua cultura, sem excluir a mesma, apenas a expandindo e respeitando.

Com isso, experimentamos as diversas formas de expressões/linguagens, intermediadas através do teatro com didáticas planejadas. O teatro nas escolas de periferia tem grande valor para além de uma ferramenta educativa, pois trabalha a noção de espaço em meio à sociedade, também como um valor intelectual, que traz o aluno para dentro de seu contexto social, o reconhecendo e questionando, para acender uma fagulha de libertação, sem o sentido de rebeldia, e promovendo o protagonismo do aluno. Nesse sentido, compreender a criança como criança e incentivar sua relação com as artes nas escolas, principalmente o teatro, é uma forma de respeitar as diferenças existentes na sociedade e aproximar a arte da educação.

---

<sup>1</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.



## 2 DA ANÁLISE AO PROJETO

*O conhecimento das artes tem lugar na interseção da experimentação, decodificação e informação (BARBOSA, 2000, p. 3).*

No decorrer dos tempos, a Arte vem sofrendo modificações mediante a educação, com o aprofundamento dos estudos referentes à arte-educação e à compreensão da necessidade desta para o desenvolvimento social e intelectual humano. Assim, tornou-se possível distinguir e estabelecer a importância da Arte no processo de ensino-aprendizagem, incentivando-a e disseminando-a ainda mais. Dessa maneira, destacamos a relevância notória da inclusão e promoção da Arte na Escola, uma vez que de acordo com a leitura do livro "Arte-Educação no Brasil" (1995), a autora Ana Mae Barbosa parte de preceitos para pensarmos um maior compromisso com a Cultura e a História, desenvolvendo a Livre-Expressão mediante a Arte, dando ênfase na inter-relação entre fazer, apreciar e contextualizar uma obra. Além disso, é sabido que a arte amplia a sensibilidade artística e impulsiona o desenvolvimento cultural dos alunos. A contextualização artística de tal modo, visa expandir o conceito criativo e incentivar a diversidade cultural através da compreensão social e histórica das diferentes culturas.

A instituição de ensino municipal Eugênio Nelson Ritzel, desde 2011, abraça o PIBID - Artes Visuais -, projeto desenvolvido pela parceria Universidade Feevale e CAPES. Desde o início dos trabalhos, a escola possui um aumento na qualidade de ensino e é por meio das oficinas que muitos alunos apresentam avanços positivos no processo de ensino-aprendizagem.

É por meio das necessidades apresentadas pela escola que desenvolvemos o projeto e, com isso, foram propostas atividades voltadas ao teatro, visando à busca pela identidade cultural e expressividade. "Aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém. Isto é válido tanto para a criança que se movimenta inicialmente chutando o ar, engatinhando e depois andando, como para o cientista com suas equações" (SPOLIN, 1979, p. 3).

Dessa forma, sabe-se que o teatro acompanha o ser humano desde sua mais tenra idade, e com o passar do tempo vai assumindo feições e funções diversas, assim, evoluem do espontâneo para o jogo de regras, do individual para o coletivo. Um exemplo são os jogos de faz de conta, nos quais a criança se coloca no lugar de outras pessoas ou personagens.

Infelizmente, esse crescimento não é muito incentivado quando a criança ingressa na idade escolar, pois nem todos os educadores costumam valorizar a linguagem corporal, tornando o aprendizado demasiadamente mental. "Os conceitos de aprendizagem já estão prontos, portanto são mais simples de serem transmitidos. Toda a expressão falada é reprimida e em geral severamente" (GIL, 1991, p. 58).

Embora se tenha elaborado teorias e se discutido diversas vezes, em círculos acadêmicos, sobre métodos mais humanos e eficazes de tornar o aprendiz um ser ativo na sociedade, a realidade

na maioria das salas de aulas ainda são semelhantes às do século passado. O aluno ainda é visto como uma folha em branco, um ser passivo e inato de vontade própria, um mero receptor de conhecimento, tendo seus anseios e opiniões reprimidos, quanto mais manso e submetido for o aluno, melhor será para a escola.

A estrutura escolar, também, é outro problema que atrapalha a expressividade do aluno, muitas escolas têm espaços reduzidos, com salas superlotadas ou mal utilizadas, e pouquíssimas escolas têm espaço para expor ou apresentar trabalhos artísticos; a maioria dos professores de arte são pouco valorizados, com poucos ou até mesmo com apenas um período de aula de artes e, muitas vezes, é substituído por professores especializados em outras disciplinas; ainda, em alguns casos, não existe sala para o ensino da arte.

De acordo com Spolin (1979), experimentar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. Dessa forma, percebeu-se a necessidade de recuperar a expressividade corporal dos alunos, que é desenvolvida durante a primeira fase da infância, mas que, por vezes, é reprimida logo que entram na escola. Além disso, oportunizar que os aprendizes tenham a liberdade de criar e expressar as suas opiniões, colaborando ativamente nas oficinas. Acreditamos que:

Qualquer forma particular de representação que escolhamos usar, pode tanto restringir como tornar possível o que queremos transmitir. A poesia pode revelar alguns aspectos de nossa "estória", mas esconde outros. A dança pode dizer algumas coisas, mas não tudo. Através das artes visuais podemos compartilhar alguns aspectos de nossa experiência, mas não outros. Nossa cultura está repleta de uma variedade de formas de representação, porque os seres humanos acharam necessário inventar tais formas, a fim de expressar o que querem transmitir. O currículo de nossas escolas é o meio principal através do qual nossas crianças aprendem as "linguagens" dessas formas, e é pelo aprendizado dessas linguagens que elas podem acessar o tipo de experiência que as formas tornam possível (EISNER, 1997, p. 35).

Sendo assim, na intenção de tornar possível, conforme Eisner (1997), trabalhamos a arte como linguagem e ferramenta educativa. Proporcionamos diversas experiências para as crianças, sempre com a introdução ao conhecimento da cultura local, através de propostas para incentivar o reconhecimento da sua identidade e seu protagonismo social.

### **3 METODOLOGIAS**

A característica essencial do homem é sua imaginação criativa. É esta que o capacita a dominar seu meio de modo tal que ele supera as limitações do seu cérebro, de seu corpo e do universo material. É este "algo mais" que o distingue dos primatas superiores (COURTNEY, 1980, p. 45).

O ensino do teatro procura, além de formar um ator para o palco, favorecer o desenvolvimento pessoal de cada criança, buscando o questionamento e a libertação/compreensão de si mesmo, sempre pensando a criança como criança. Assim, trabalhando individualmente e com seu tempo, o trabalho gradativamente cria forma. De acordo com Duarte Junior (1983, p. 23) “[...] o significado dado pelo homem à sua existência, provem de um jogo do sentir e do simbolizar. Ou seja: o mundo tem na linguagem o instrumento básico de ordenação e significação”.

A partir dos estudos sobre a teoria de Piaget, quando crescemos, passamos primeiramente pela fase motora, na qual entendemos o corpo e seus limites. Possuímos fases em desenvolvimento, como afirma Palangana (2015). No ensino da arte podemos compreender etapas a partir dos jogos, que atuam na ampliação das desenvolturas. Para Spolin:

O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer (SPOLIN, 1979, p. 4).

Segundo Boal (2005), as crianças, desde a tenra idade, devem participar de todas as formas mais lícitas de jogo, pois se elas não se encontram cercadas de tal atmosfera, jamais crescerão para serem bem-educados e cidadãos éticos.

Primeiramente, visamos trabalhar a coordenação motora dos alunos para, assim, elaborar, com eles, exercícios que desenvolvessem movimentos corporais de forma a estimular a agilidade, percepção e consciência corporal. Nesta fase, também, incentivamos a comunicação interpessoal e o respeito por si e pelo conjunto.

Após, planejamos desenvolver a expressão corporal de cada estudante com jogos que buscassem trabalhar a atividade motora, para se estimular ritmos, posturas (figura 1) e sentidos em seus movimentos; como visto, enquanto estamos atuando, estamos também representando com nossos corpos. Com foco nos movimentos e expressões, os alunos tiveram a oportunidade de compreender os limites de seus corpos, além de conscientizarem-se e respeitarem, dessa forma, seus colegas, entendendo também que estes, como todos, possuem limites expressivos, o que, dentro da comunidade aonde a escola se vê inserida, possui grande valia para a evolução do aprendiz como ser inserido na sociedade e também no processo de ensino e aprendizagem.

**Figura 1 - Poemas**



**Fonte: Imagem capturada pelos autores**

Entendendo essa importância, projetamos uma proposta que, de forma lúdica trabalhasse o físico e sua desenvoltura com atividades que fizessem a imaginação funcionar para o “concreto”. Além de buscar conhecimento individual dos alunos, visamos também o respeito ao ser “diferente”. Por existir esse trabalho grupal, preconceitos antes não aceitos, passam a ser entendidos, pois antes de trabalhar o teatro em si, incentivamos o respeito próprio/alheio para que se desenvolva a tendência do seu caráter questionador a ideias pré-concebidas.

Sendo essa a primeira parte abordada, as atividades foram mais detalhadas para, assim, a informação ser recebida/respondida mais facilmente e de forma mais dinâmica. Por ser a primeira experiência da turma, optamos em propor meios que não viessem a traumatizar o contato com a arte, mediante a realidade que se faz presente na vida dos alunos que, então, participaram do projeto no decorrer do ano letivo. Procuramos usar o jogo chamado “Vila”, que consiste basicamente em um jogo de eliminação/convencimento. Esse jogo proporcionou uma ideia do que se passa

pela vida das crianças, não com um olhar crítico para as situações, mas com um olhar de amizade, um olhar de conhecer a pessoa com quem se trabalha/relaciona. Sempre integrados com as crianças nos jogos, nós, bolsistas, tratamos os assuntos apresentados com conversas que não fujam da capacidade dos alunos, focando sempre na criança como criança.

Procuramos trabalhar tais virtudes em um jogo dramático já utilizado por uma professora do ensino básico e, em meio à troca de ideias, o mesmo foi modificado com a ajuda das crianças, chamando-se dessa forma “Tribunal” (Figura 2), este que usa o diálogo e atuação para convencer os participantes do jogo.

**Figura 2 - Tribunal**



**Fonte: Imagem capturada pelos autores**

Este jogo teatral funciona com alguns casos lúdicos e até mesmo casos reais, como por exemplo: um caso no qual uma moça pegou ovos da vizinha por ter apenas alguns ingredientes para preparar sua refeição; com as crianças atuando como advogados de defesa, advogado do réu, juiz e júri. Nas primeiras experiências um dos professores assumiu o papel de juiz para “controlar” a situação enquanto o outro trocava as crianças de papel/personagem no jogo para trabalhar não só a atuação, mas o julgamento/criticidade diante a situações mais delicadas. Depois de compreendermos que existia uma desenvoltura dos educandos, possibilitamos o “cargo” do juiz a eles, o que tornou ainda mais “forte” o trabalho de atuação, já que eles deviam respeitar um colega e suas decisões e não mais o professor, como de costume nas salas de aula e na própria aula de teatro.

Com esse trabalho de opressor e oprimido, buscando um julgamento mais questionador e com uma rotação aleatória, procuramos sempre trabalhar casos mais lúdicos para não causar choques ou violências gratuitas, apesar da maioria das crianças proporem os casos mais considerados “reais”, estes que, provavelmente, teriam acontecido na comunidade. Isso nos ajudava a entender o contexto em

que eles vivem, pois, quando atuamos, demonstramos indiretamente, onde e como vivemos por termos de buscar e imitar referências culturais para criar um ambiente ou personagem solicitado.

Visando um trabalho voltado ao público, juntamos a expressão corporal à atuação e trouxemos o teatro de sombras (Figura 3), que é uma junção de ambas funções/desenvolturas. De forma a trabalhar o corpo com os ritmos de diferentes músicas e histórias criadas a partir de "*brainstorm*" dos alunos, cenas foram elaboradas com início, meio e fim. Propomos histórias curtas e simples voltadas ao humor e ao romance, por serem gêneros já conhecidos pelos educandos, o que facilitaria a criação não gerando desconforto, facilitando o primeiro contato com a criação de histórias e narrativas.

**Figura 3 - Teatro de Sombras**



**Fonte: Imagem capturada pelos autores**

Todas as formas de trabalhar o teatro foram tratadas de forma espontânea e de acesso dinâmico, por termos a visão do teatro que vai além de uma forma de entreter, e sim, como uma libertação do padrão, uma libertação do modo a que somos presos dentro de uma sala de aula. Por acreditarmos nessa força do teatro e acreditarmos no potencial dos alunos, demos a eles autonomia em atividades de complexidade, sempre desenvolvendo de uma forma horizontal e respeitosa, por possuímos a ideia de elevar suas autoestimas e, principalmente, a arte que cada um possui.

Como as primeiras aulas buscavam o conhecimento da expressão corporal, os jogos foram trabalhados em formatos de brincadeiras e com tempos determinados, o que ajudava para trabalhar o raciocínio de cena dos educandos. Utilizamos exercícios com objetivo de formação de objetos com os corpos, essa atividade proporcionou uma quebra do medo/vergonha dos educandos, sempre com a participação dos professores para fazer um sentido de aceitação e associação pelos exercícios.

Muitos dos exercícios de caráter universitário - desenvolvidos no Curso de Artes Visuais da Universidade Feevale - foram trazidos às crianças, mostrando na prática a ideia de entender a criança como criança, não pela complexidade dos jogos, e sim, na forma de diálogo/compreensão de mundo. Muitas vezes, para se trabalhar com o adulto procura-se sensatez, apesar de toda liberdade que a arte proporciona, porém, com as crianças existe, acreditamos, uma maior "facilidade de arte" por toda a questão de ver o mundo como uma caixa de giz com cores diversas e não uma parede cinza.

## **4 AVALIAÇÃO**

Com um olhar atencioso voltado a cada perfil dos educandos, foram desenvolvidas as avaliações de caráter cognitivo, em parceria com o trabalho da professora e orientadora da escola. No decorrer do ano letivo, com o progresso do projeto, aconteceram feedbacks com a equipe diretiva e orientação pedagógica para que, aliados com o PIBID, pudessem proceder com um atendimento eficaz nos outros campos que concernem à comunidade escolar mediar.

As avaliações ocorreram de forma contínua e gradativa, no entanto, respeitando o desenvolvimento individual de cada aprendiz, com objetivo de não invadir ou agredir de alguma forma a individualidade de cada um. O processo avaliativo foi realizado através da evolução do desenvolvimento expressivo, cognitivo e interpessoal, no entanto, sem utilizar uma avaliação padronizada ou padrão, e sim o acompanhamento atento de cada aluno presente no projeto.

Contudo, ainda, para auxiliar no processo avaliativo, possuíamos os feedbacks da equipe docente, da educação regular, a qual ressaltava a mudança de postura e atitude dentro do ensino básico, o que vinha a beneficiar e a estimular o progresso de cada estudante, além de incentivá-los a buscar e aperfeiçoar as habilidades adquiridas no decorrer deste projeto.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Vivemos hoje em uma sociedade extremamente globalizada, ou seja, em que tudo é muito dinâmico, instável e flexível, quer a nível profissional, econômico ou político; como tal, as identidades tornam-se também instáveis e sujeitas às escolhas que cada indivíduo concretiza. Ao mesmo tempo em que surgem mudanças sociais, a alteração de valores e padrões que regem uma sociedade, assim também os indivíduos têm poder para moldar a sua própria identidade.

Segundo Reverbel (1989), os alunos poderiam vencer suas dificuldades através da prática de atividades globais de expressão. Dessa forma, nossa oficina é vinculada à orientação escolar, de modo que, buscamos atender aqueles alunos que possuem adversidades pedagógicas, sendo de conduta ou aprendizagem, visando o resgate do vínculo com a escola, para então reestabelecer ou consolidar o processo ensino/aprendizagem.

Em vista de conhecer um pouco mais os alunos, nós, professores bolsistas, no primeiro mês de atividades, analisamos, de forma atenciosa, os alunos; observamos e tentamos compreender suas expectativas e anseios, para realizar as adaptações necessárias a cada aluno, para obter, no decorrer do projeto, sucesso nos objetivos previstos.

Por serem alunos encaminhados pela orientação da escola, necessitam de grande atenção por parte docente, pois, o objetivo principal, é vincular os mesmos à escola, através da arte. Com isso, estabelecemos meios de entrosamento, para então buscar, intrinsecamente, a identidade de cada um, do meio em que vivem, com o princípio de se verem como seres pertencentes à sociedade.

Desenvolvemos propostas que tinham em vista os olhares a si e a sua comunidade, assim, obtivemos sucesso na evolução deste projeto. Em meio às didáticas, foi notório perceber que os alunos, tendem a se desvalorizar e, assim, automaticamente, entendem-se como inferiores; ao indagarmos o porquê de se verem assim, a resposta da turma, de forma unânime, referiu-se à opinião alheia, que desvaloriza o indivíduo como ser inserido em contexto social. A partir daí, encontramos uma barreira a ser ultrapassada, obviamente, junto aos aprendizes. Trabalhamos a autoestima e o posicionamento como seres críticos e reflexivos. Nesta etapa, obtivemos sucesso, pois, conseguimos fazê-los se enxergar como parte da comunidade, tanto no âmbito familiar, quanto escolar e social.

O Projeto Teatral, que antes (início do ano letivo) possuía em torno de 10 alunos, passou a atender (após o recesso escolar) em torno de 22 crianças, sendo estes de diversas faixas etárias. Nesta etapa, através do teatro, ligado à música e poesia, buscamos incentivar a criatividade, livre expressão, autonomia, reflexão e posicionamento crítico dos alunos, beneficiando-os de forma geral. O projeto teatral possuía como intuito o desenvolvimento e aperfeiçoamento da expressão de cada aluno, para então torná-los cientes de sua expressão corporal, ligada às diversas formas de arte.

As primeiras aulas foram marcadas por grande introversão e vergonha, assim, buscamos desenvolver atividades nas quais o trabalho em equipe foi fundamental para o sucesso da proposta. Esta intervenção resultou em uma turma unida e engajada nas aulas posteriores. No decorrer do ano, começamos a notar uma grande transformação na postura dos alunos, sua imponência de ideias, o lado crítico construtivo e também as suas desenvolturas através da expressão corporal.

Pudemos observar uma significativa mudança por parte dos alunos, as desavenças e preconceitos, que no início ocorriam com frequência, diminuíram, as crianças já se mostravam mais abertas ao diálogo não apenas para ouvir, mas também realizando um esforço de colaborar e construir com uma proposta em conjunto, dispostas a se fazerem ouvir. O grupo conseguiu se tornar mais unido e solidário, os variados tipos de exercícios e improvisações contribuíram para que os alunos se colocassem em variadas situações com personagens diversos. Portanto, para que uma atividade de teatro ocorra com excelência, é necessário que todo o coletivo funcione, sujeitando-os a construir o diálogo e a auxiliar um ao outro.



Professores que acompanhavam estes alunos durante as aulas convencionais relataram uma significativa mudança de comportamento deles, no sentido de estarem mais concentrados nas atividades e mais participativos em sala de aula. Alguns demonstraram ser futuras lideranças, fato que nos deixou muito orgulhosos, principalmente por ser notória a evolução de cada aluno.

Almeja-se que os alunos consigam utilizar o teatro como uma ferramenta que possibilite ampliar a sua concepção de mundo e que possam recriar e transmitir uma nova identidade cultural para o local, tornando-os seres ativos e propositivos com a sociedade.

O PIBID possibilitou a estudantes ainda não formados poderem entrar na escola e colocar em prática as didáticas aprendidas na universidade. A necessidade de elaborar projetos que se adequem com a necessidade, tanto dos alunos, quanto dos recursos limitados das escolas, nos faz evoluir como futuros professores. Por mais que a universidade nos possibilite um vasto conhecimento teórico, sabe-se que é indispensável ter essa experiência nas escolas.

Nosso grupo, unido, soma forças para modificar o ensino básico, implementando formas de arte em um ambiente que se faz pobre de cultura e sem um olhar atencioso por seus governantes, beneficiando, assim, não somente a vida profissional, mas também a vida pessoal, como seres humanos. Toda semente que fora plantada na vida dos pequenos, ficará registrada em nosso percurso.

A arte tem um poder transformador, além de estimular, instigar a reflexão, a mesma inclui os indivíduos em âmbito social, podendo desmistificar preconceitos existentes não somente em suas vidas, mas também na comunidade onde estão inseridos. Trabalho gratificante que permite uma caminhada conjunta com os aprendizes. Ainda há muito a ser feito, e não somente nesta comunidade, mas sim para com toda sociedade brasileira, que carece de um olhar diferenciado e atencioso.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte-educação no Brasil**. 3. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 1995.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte, educação e cultura**. Textos do Brasil. Disponível em: <<http://www.dc.mre.gov.br/imagens-e-textos/revista7-mat5.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2017.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras práticas**. 7. ed. Rio de Janeiro: editora Civilização Brasileira, 2005.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro e pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação**. São Paulo: editora Perspectiva, 1980.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Por que Arte** - Educação. Campinas, SP: Papyrus, 1983.

EISNER, Elliot W.; WILSON, Brent; THISTLEWOOD, David; WILSON, Marjorie. **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo, SP: Cortez, 1997.

GIL, João Pedro Alcântara. **O Significado do Jogo na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 1991.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotsky: a relevância do social**. 6. ed. São Paulo, SP: Summus, 2015. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=BjPXCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=piaget+e+desenvolvimento+humano&ots=D4KQoWR4MB&sig=p53yWatUfBldNI5ZBkLFFJpxv8c#v=onepage&q=piaget%20e%20desenvolvimento%20humano&f=false>>. Acesso em: 25 mai. 2017.

REVERBEL, Olga Garcia. **Jogos teatrais na escola: atividades globais de extensão**. São Paulo: editora Scipione, 1989.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: editora Perspectiva, 1979.

# PROJETO: EU ARRISCO E RISCO!

## **Camila Helena Bauermann**

Graduanda em Artes Visuais na Universidade Feevale. Bolsista PIBID. E-mail: milabauermann@gmail.com.

## **Eduardo Lopes**

Graduando em Artes Visuais na Universidade Feevale. Bolsista PIBID. E-mail: eduardofflopes@gmail.com.

## **Matheus Amaral Heinen**

Graduando em Artes Visuais na Universidade Feevale. Bolsista PIBID. E-mail: matheusamaralheinen@gmail.com.

## **Nara Eliete Gomes Borowski**

Especialista em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares na Portal Faculdades. Professora na Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo. E-mail: ne-gb@hotmail.com.

## **Tauana da Silva Cherutti**

Graduanda em Artes Visuais na Universidade Feevale. Bolsista PIBID. E-mail: tauanacherutti@hotmail.com.

## **RESUMO**

Este artigo objetiva mostrar parte do trabalho realizado por um grupo de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID - Subprojeto Artes Visuais, da Universidade Feevale. Propõe, também, possibilidades de experimentações com desenhos em suportes alternativos, como aconteceu na turma do 4º ano A do ensino fundamental, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Adolfina Josefina Mayer Diefenthäler. Os alunos utilizaram materiais até então desconhecidos, a fim de desenvolver a imaginação e a criatividade, através da exploração e possibilidades destes recursos. Tomamos como referências Derdyk (2007, 1994) e Lizárraga (2007), bem como os artistas Zoravia Bettiol, Regina Silveira, Eduardo Kobra, Os Gêmeos e Glauco Rodrigues. Dentre as considerações, evidenciamos o trabalho e as experimentações realizadas pelos alunos durante os encontros.

**Palavras-chave:** Arte. Educação. Desenho. Experimentação. Criatividade.

## **ABSTRACT**

This article aims to show part of the work carried out by a group of scholars from the Institutional Scholarship Initiation for Teaching - PIBID - Subproject Artes Visuais, Universidade Feevale. To point out possibilities of experimentations with drawings in alternative supports that happened in the class of the 4th year A, of elementary school in the Municipal School of Fundamental Teaching Professor Adolfina Josefina Mayer Diefenthäler. Students used previously unknown materials in order to develop imagination and creativity through the exploration and possibilities of these resources. We take as references Derdyk (1994) and Lizárraga (2007), as well as the artists Zoravia Bettiol, Regina Silveira, Eduardo Kobra, The Gemini and Glauco Rodrigues. Among the considerations, we show the work and the experiments carried out by the students during the meetings.

**Keywords:** Art. Education. Drawing. Experimentation. Creativity.

# 1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID - de Artes Visuais oportuniza aos estudantes dos cursos de licenciatura atuarem em sala de aula durante o seu ciclo de formação, trabalhando em equipe e sendo supervisionados por uma professora com conhecimento da escola em que o projeto atua, promovendo, assim, experiência, conhecimento e uma formação qualitativa. Nessa direção, no ano de 2016, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Adolfina Josefina Mayer Diefenthaler foram trabalhadas experimentações com desenhos e suportes alternativos, com a turma do 4º ano A, nas segundas-feiras, no turno da manhã. Os acadêmicos objetivavam desconstruir os paradigmas sobre o desenho, observando questões como “eu não sei desenhar”, propiciando aos estudantes uma nova experiência e visão sobre o processo gráfico de cada um, pois é uma característica do PIBID - Artes Visuais exercer atividades artísticas inovadoras e atrativas para os alunos. Os trabalhos dos artistas citados dialogam com as nossas experiências vividas na universidade. Agradecemos à professora Nara Eliete Gomes Borowski<sup>1</sup> e à professora Adriana Ganzer<sup>2</sup> por nos assessorarem ao longo do projeto.

## 2 DESENVOLVIMENTO

### 2.1 O QUE É O DESENHO E SEU DESENVOLVIMENTO

Segundo Lizárraga, o desenho sempre esteve presente na vida do ser humano. Desde seus primeiros registros até as suas formas mais avançadas de estudos, nos quais compreendemos que ele pode ser empregado de diferentes maneiras. O desenho é:

[...] um termo que pode assumir diferentes significados: traço, registro da forma, projeto, meio de expressão. Se nos remetermos à história da arte, o desenho aparece em muitos momentos sob a forma de um estágio preparatório para obras que se concretizariam por meio de outros meios expressivos. O desenho estava aí como um registro do pensar do artista ou do arquiteto, algo que mais tarde se transformaria em pintura, escultura, gravura, edificação. O desenho era apenas um local de passagem, um esboço, um apontamento (LIZÁRRAGA *apud* DERDYK, 2007, p. 67).

Podemos dizer, com esse pensamento, que ele faz parte das nossas vidas, pois “tudo o que vemos e vivemos em nossa paisagem cultural, totalmente construída e inventada pelo homem, algum dia foi projetado e desenhado por alguém” (DERDYK, 1994, p. 37), por exemplo, nossas roupas, os móveis da nossa casa, os automóveis, enfim, tudo. Como estudantes de artes visuais, temos uma

<sup>1</sup> Professora supervisora do subprojeto PIBID Artes Visuais na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Adolfina Josefina Mayer Diefenthaler.

<sup>2</sup> Coordenadora do subprojeto PIBID Artes Visuais na Universidade Feevale.

compreensão mais ampla do conceito de desenho, em que Ernesto Bonato explicita que sempre desenhou, no livro *Gravura, Arte Brasileira do Século XX*: “O desenho tem sido um meio de experimentar visual e manualmente o mundo e as coisas. Desenho para entender. Está na base de tudo o que se faz” (BONATO *apud* KOSSOVITCH; LAUDANNA; RESENDE, 2000, p. 220).

Assim, acreditamos que o desenho sempre fez parte de nós, desde a pré-história, ainda mais quando somos crianças, que é nesse momento que imaginamos, dançamos, sonhamos, vivenciamos a história e fazemos ligações dele com nossos movimentos corporais. Portanto, cabe ao professor no ensino da arte instigar a curiosidade dos alunos, para que explorem as diferentes linguagens artísticas e desenvolvam suas potencialidades. “Quando desenha no papel, objeto que existe fora dela, a criança interage com ele, com o lápis, a cor, o chão, a parede, ligando a sua ação, com os mais diversos movimentos corporais: exclama, canta, balança-se ou até manifesta silêncio” (DERDYK, 1994, p. 60).

Nessa direção, em nossas oficinas, o maior desafio foi passar para os alunos que existem várias formas de se expressar através do desenho, principalmente quebrando inúmeros paradigmas que eles já ouviram ou viram sobre traços, salientando, sempre, que não existe certo ou errado, mas sim sua simbologia. O desafio lançado é de como podemos trabalhar com este olhar único de cada aluno. Durante o ano foram utilizados diversos materiais, para que eles tivessem o maior contato, desenvolvendo, assim, a sua imaginação e experimentação com cada um deles.

Esses materiais são disponibilizados pelo PIBID e ampliam o conhecimento dos alunos conforme a sua utilização, são eles: tinta escolar guache, acrílica e em spray, tinta de corpo, lápis de cor escolar e aquarelável, lápis 6B, carvão vegetal, giz de cera, pastel oleoso e seco, canetas hidrocor, nanquim colorido, cartolina, folha de ofício e folha de desenho com diferentes cores e texturas, papel pardo, entre outros. Também foram disponibilizados alguns materiais de uso comum, como: tesoura, cola, pincéis, rolinhos, bandejas, panos e potes.

## **2.2 O PLANEJAMENTO DAS AULAS E AS OFICINAS**

Cada aula foi planejada e pensada no início do ano, em grupo, com pibidianos, coordenadora e professora orientadora, com base no que os acadêmicos vivenciaram em suas aulas na Universidade e a proposta do subprojeto de Artes Visuais.

No primeiro encontro com os alunos, realizamos uma sondagem, na qual perguntamos suas expectativas para o ano, o seu conhecimento de desenho e o que sabiam sobre o assunto, nesta conversa muitas falas vieram à tona e o que nos surpreendeu foi o relato de um aluno: “Eu não sei desenhar!”. Tal frase que nos levou a debater sobre o que é de fato o desenho e suas características, como é trabalhado no cotidiano das escolas e de que maneira acontece a compreensão e elaboração do desenho por parte dos alunos e dos professores. Qual é o conceito de desenho que existe na escola? Com estas indagações construímos adaptações para o nosso planejamento e tomamos o desenho como elemento principal.

## 2.3 OS ARTISTAS

Para nossas atividades e com o objetivo de aproximar o desenho e o conhecimento sobre arte e artistas, buscamos artistas brasileiros que trabalham o desenho em suas diferentes possibilidades, sendo eles: Zoravia Bettiol, Regina Silveira, Glauco Rodrigues, Eduardo Kobra e Os Gêmeos. Realizamos uma pesquisa para conhecer melhor os trabalhos destes artistas, bem como os materiais utilizados em seus trabalhos. Esta investigação foi compartilhada com a turma do 4º ano A.

Podemos dizer que a maior parte dos artistas citados são contemporâneos e que utilizam o desenho como base para seus trabalhos, já conhecidos por nós acadêmicos em atividades realizadas na universidade e também em nossas pesquisas na web.

Nosso objetivo foi oferecer aos alunos um novo olhar sobre o desenho em si e despertar o seu interesse por essa linguagem visual. Na primeira aula levamos um pouco sobre a obra da artista Regina Silveira, explicamos como ela trabalha evidenciando a sombra dos objetos, conversamos sobre seu processo criativo e como eles poderiam se apropriar desse conhecimento para a atividade seguinte.

Concluimos que, mesmo após conhecer as obras da artista, os alunos estranharam e apresentaram dificuldades para desenvolver as ampliações das sombras dos objetos (Figuras 1 e 2). Dessa maneira, sentimos a necessidade de ensinar a técnica da quadrícula, que objetiva aumentar uma imagem quadriculando a mesma e em seguida quadrícula-se o suporte maior com a mesma quantidade de quadrados, porém, em medidas maiores. Sendo assim, reproduz-se nos quadrados grandes, a mesma imagem dos quadrados pequenos. Nas aulas posteriores, trabalhamos a questão de ampliação do desenho, em que os alunos tinham dificuldade em centralizar e ocupar o espaço do papel.

Quando a proposta tinha como dimensão papéis A3, eles produziam em tamanhos menores. Além disso, a utilização da quadrícula se intensificou em função do nosso planejamento anual, no qual os alunos, para a última produção do ano, realizaram uma pintura na parede da escola, então precisavam estar bem sintonizados com o desenho.

A grande maioria dos alunos se mostrou surpreso com tantas possibilidades que estes diversos artistas apresentam através de seus desenhos. No começo do semestre trouxemos, também, rabiscos de Pablo Diego José Francisco de Paula Juan Nepomuceno María de los Remedios Cipriano de la Santísima Trinidad Ruiz y Picasso, de épocas diferentes e com traços bem livres. Neste momento nós fomos surpreendidos, pois nenhum aluno conhecia a obra de Picasso.

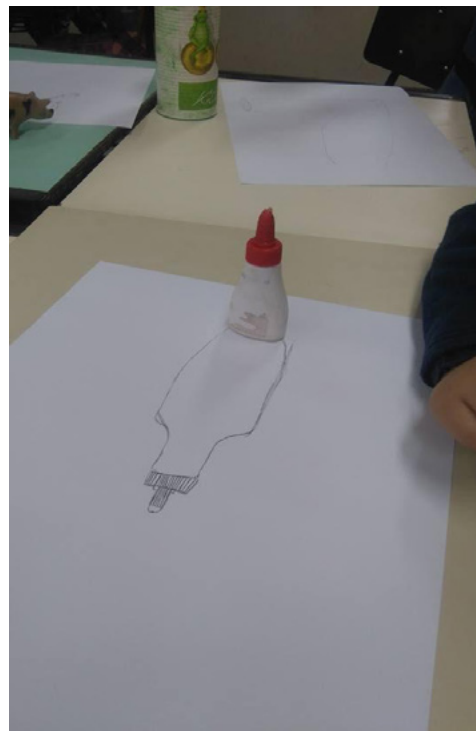
A partir dessa oficina, sentimos necessidade de trazer mais informações, mostrar mais imagens para visualizar as ideias e abrir horizontes. Assim, junto com a turma realizamos uma pesquisa científica, dividindo-os em duplas ou em trios, e os alunos deveriam pesquisar na internet sobre artistas brasileiros, escolher obras e buscar inspirações para criar novos desenhos (Figura 3). Em seguida, deveriam apresentar para o restante dos colegas e juntos fazer uma roda de conversa

**Figura 1 - Fotografia da aula sobre Regina Silveira**



**Fonte: Imagem capturada pelos autores**

**Figura 2 - Fotografia do desenho de um aluno inspirado na Regina Silveira**



**Fonte: Imagem capturada pelos autores**

(Figura 4).

## **2.4 ANDAMENTO, EXPERIMENTAÇÕES DAS OFICINAS E PRÁTICAS**

Sem dúvida alguma, a prática em sala de aula, o contato e as trocas encantam tanto os alunos como nós bolsistas. Durante as práticas, conhecemos melhor a turma e ficamos surpresos com a reação deles diante das novas experiências e materiais disponíveis.

É importante salientar que nenhum destes alunos possui condições ou acesso a estes suportes oferecidos pelo PIBID e, até então, eram desconhecidos por eles e pela escola. É de grande importância para o projeto promover essas possibilidades que vão além do que a escola pode oferecer e que raramente oferece. Assim, podemos perceber, também, que hoje, após nosso trabalho realizado, os alunos sabem diferenciar material escolar de material artístico. Conhecem lápis 6B, carvão vegetal, lápis de cor aquarelável, nanquim, giz pastel seco e oleoso, papéis específicos e com tamanhos diferenciados para o trabalho artístico, tinta acrílica, entre outros que não faziam parte do seu cotidiano escolar. Contribuímos, assim, para muito mais que a ampliação do seu



**Figura 3 - Fotografia da realização da pesquisa no laboratório de informática sobre os artistas brasileiros**



**Fonte: Imagem capturada pelos autores**

**Figura 4 - Fotografia da apresentação sobre os artistas pesquisados na aula anterior**



**Fonte: Imagem capturada pelos autores**

conhecimento, intensificamos a oportunidade de promover a aprendizagem de novas percepções e a elaboração, não somente de trabalhos com melhor qualidade, decorrente da qualificação dos materiais oferecidos, mas, acima de tudo, para a ampliação do seu repertório e sensibilidade artística e cultural.

**Figura 5 - Fotografia de desenho com lápis aquarelável**



**Fonte: Imagem capturada pelos autores**

**Figura 6 - Fotografia dos alunos desenhando com carvão vegetal**



**Fonte: Imagem capturada pelos autores**

Nessa direção, é importante comentar que não apenas o papel foi explorado em sala de aula, mas também o corpo, como instrumento de novas possibilidades vistas nos trabalhos de experimentações com os pés, com os olhos vendados, com a boca, na pintura do seu próprio corpo e no dos colegas e, inclusive, nas pinturas realizadas nas paredes da escola. Edith Derdyk denomina que os desenhos das crianças

[...] provêm de uma intensa atividade do imaginário. O corpo inteiro está presente na ação, concentrado na pontinha do lápis. Esta funciona como ponte de comunicação en-

tre o corpo e o papel. A ponta do instrumento é uma entidade sensível, capaz de registrar todo e qualquer impulso nervoso, motor e biológico. A pontinha é instrumento medidor da manifestação física e vivencial da criança, espelho de sua ebulição interna (DERDYK, 1994, p. 63).

**Figura 7 - Fotografia dos alunos desenhando com a boca**



**Fonte: Imagem capturada pelos autores**

**Figura 8 - Fotografia dos alunos desenhando com os pés**



**Fonte: Imagem capturada pelos autores**

**Figura 9 - Fotografia dos alunos desenhando com canetas como se fossem garras**



**Fonte: Imagem capturada pelos autores**

Uma das nossas preocupações sempre foi unir o ensino da arte com tecnologia e outras matérias e assuntos do currículo escolar. Achamos relevante, principalmente na faixa etária dos alunos, 10 anos, fazer esta ligação para facilitar a compreensão e o entendimento deles. Por exemplo, obtivemos uma correlação com a matemática, ao trabalharmos com desenhos quadriculados e suas ampliações, com a história, quando relacionamos a história da arte e o tempo atual e com a informática, proporcionando sempre a observação de imagens em computadores da própria escola, disponíveis para as pesquisas.

Conseguimos, também, trabalhar a identidade dos alunos, tirando fotos do rosto de cada um e ensinando-os a pintar com tinta acrílica e guache, replicando seus traços em cima da própria foto. Mostramos a técnica do degradê e conversamos sobre a beleza e a diferença de cada rosto humano. Isso se tornou um pouco polêmico, porque muitos não conseguem compreender a sua beleza, o mesmo paradigma sobre “eu não sei desenhar”, que quebramos junto com eles (Figuras 10 e 11).

Como atividade de encerramento do ano, pensamos em um trabalho no qual os alunos pudessem mostrar todo o conhecimento de desenho adquirido em nossos encontros e, assim, lembramos da técnica da quadrícula e eles desenharam diretamente na parede, tendo em consideração o espaço que tinham para utilizar, a organização do desenho e as relações com o ambiente (Figuras 12 e 13).



**Figura 10 - Fotografia dos alunos colorindo com tinta sua foto em preto e branco**



**Fonte: Imagem capturada pelos autores**

**Figura 11 - Fotografia dos alunos colorindo com tinta sua foto em preto e branco**



**Fonte: Imagem capturada pelos autores**

**Figura 12 - Fotografia dos alunos desenhando no muro**



**Fonte: Imagem capturada pelos autores**

**Figura 13 - Fotografia dos pibidianos ao término da pintura do muro**



**Fonte: Imagem capturada pelos autores**

O tema escolhido para a pintura da parede foi selecionado a partir de desenhos realizados pelos alunos durante o ano, sendo este projeto uma montagem de vários trabalhos, que tinham inspirações nos artistas abordados. Antes de começar a pintura, houve um diálogo entre pibianos e a direção da escola, sobre o local que seria escolhido para se concretizar o trabalho e, também, a respeito de alguns materiais que seriam custeados pela escola, porque não tínhamos recursos e materiais suficientes.

Durante a realização da pintura do muro, os alunos ficaram bastante interessados, e alguns participaram até mesmo no contra turno, pois nossos encontros nas manhãs não seriam o suficiente para concluir. Os alunos se sentiram artistas, por poderem utilizar um suporte inovador, até então nunca aplicado por eles. O local escolhido para abrigar a pintura faz parte da entrada da escola, onde tem visibilidade de todos da comunidade escolar.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para que esse grupo de alunos pudesse partilhar com toda a escola os conhecimentos adquiridos nas nossas oficinas, ao final do projeto, no mês de dezembro, depois de experimentar as diferentes técnicas relacionadas ao desenho, os alunos, em conjunto com os pibidianos, criaram uma grande obra, em um espaço disponibilizado pela direção da escola. Foram escolhidos desenhos e produções realizados pelos próprios alunos durante o ano, para pintarem no novo espaço.

Como citamos anteriormente, algumas atitudes da turma nos surpreenderam, assim como muitas questões que nunca tínhamos parado para pensar. Eles se sentiam desafiados a cada semana, alguns não queriam realizar as atividades, outros esperavam ansiosamente a próxima ideia. Percebemos que com o passar do ano, os alunos conseguiram se expressar melhor. Estavam com a criatividade mais a florada, sabiam explicar para colegas de outras turmas o que era o nosso projeto e que em relação ao desenho, cada um possui o seu, seu modo de fazer, que é a sua identidade, o seu diferencial.

Muitos alunos, depois deste projeto, começaram a praticar desenho fora das nossas oficinas, sentindo orgulho de, ao nos encontrar, mostrar e agradecer por compreender e rerepresentar o desenho com uma nova visão. Eles passaram a perceber que não existe o que é certo e errado, mas o que pode ser modificado, trabalhado e retrabalhado. E que todos nós sabemos, sim, desenhar, nessa ampliação de repertório, com singularidades e peculiaridades, que no conjunto somam e acrescentam conhecimento e vontade de sempre fazer mais. E, dessa forma, seguimos sempre com objetivos e planejamentos estruturados, para dar continuidade nesse trabalho e ampliar os horizontes de todos aqueles a quem atendemos.



## REFERÊNCIAS

CACHOLA MÁGICA. **Explosão de cor**: Brasilidade na obra de Glauco Rodrigues. Disponível em: <<http://cacholamagica.blogspot.com.br/2013/08/explosao-de-cor-brasilidade-na-obra-de.html>>. Acesso em: 06 mar. 2017.

DERDYK, Edith. **Disegno, desenho, desígnio**. São Paulo, SP: SENAC São Paulo, 2007.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Prol - Editora Gráfica Ltda, 1994.

EDUARDO KOBRA. Disponível em: <<http://eduardokobra.com/>>. Acesso em: 06 mar. 2017.

KOSSOVITCH, Leon; LAUDANNA, Mayra; RESENDE, Ricardo. **Gravura**: arte brasileira do século XX. São Paulo, SP: Cosac Naify, 2000.

OS GÊMEOS. Disponível em: <<http://www.osgemeos.com.br/pt>>. Acesso em: 06 mar. 2017.

REGINA SILVEIRA. Disponível em: <<http://reginasilveira.com/>>. Acesso em: 06 mar. 2017.

ZORAVIA BETTIOL. Disponível em: <<http://www.zoraviabettiol.com.br/>>. Acesso em: 06 mar. 2017.

# **PROJETO EXPRESSÕES IDENTITÁRIAS: REGISTRANDO NOSSA REALIDADE, PROJETANDO NOVAS PERSPECTIVAS**

## **Ana Cristina Pause**

Graduanda em Artes Visuais na Universidade Feevale. Bolsista PIBID. E-mail: [anacpause@gmail.com](mailto:anacpause@gmail.com).

## **Dionatan Michel Batirolla**

Especializando em Arteterapia na Universidade Feevale e em Gestão Pública na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bolsista PIBID. Professor na Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo. E-mail: [profdionatan@gmail.com](mailto:profdionatan@gmail.com).

## **Letícia Deneu de Souza**

Graduanda em Artes Visuais na Universidade Feevale. Bolsista PIBID. E-mail: [lee.souza10@gmail.com](mailto:lee.souza10@gmail.com).

## **Simone Beatriz Verona da Silva**

Especialista em Estilismo na Universidade Feevale, em Educação Crítico Humanizadora na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), em Informática Instrumental na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Psicopedagogia na Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Professora na Rede Estadual do Rio Grande do Sul e na Rede Municipal de Novo Hamburgo. E-mail: [moniv@terra.com.br](mailto:moniv@terra.com.br).

## **RESUMO**

Este artigo relata sobre um trabalho realizado no ano de 2016, por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID -, do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Feevale, localizada em Novo Hamburgo. No projeto denominado Expressões Identitárias, os alunos puderam se expressar, utilizando diversas técnicas, e conhecer artistas, como Sebastião Salgado, Regina Silveira e Rochele Zandavalli. O projeto foi realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Arnaldo Grin, também localizada em Novo Hamburgo, no Rio Grande do Sul, em um bairro de periferia. Este artigo contempla os relatos desta experiência.

**Palavras-Chave:** PIBID. Identidade. Expressão. Linguagens.

## **ABSTRACT**

This article tells about a work done in the year of 2016 by scholarship from PIBID - Institutional Scholarship Initiation for Teaching, from Feevale University, located in Novo Hamburgo. In the project called "Identity Expressions", the students were able to express themselves using various techniques and meet artists like Sebastião Salgado, Regina Silveira and Rochele Zandavalli. It was made at the Arnaldo Grin Elementary School, also located in Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, in a suburban neighborhood. This article contemplates the reports of this experiment.

**Keywords:** PIBID. Identity. Expression. Languages.

# 1 INTRODUÇÃO

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Arnaldo Grin está localizada no bairro Santo Afonso em Novo Hamburgo, no estado do Rio Grande do Sul.

A EMEF Arnaldo Grin é uma escola contemplada com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID - no qual bolsistas do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Feevale atuam. A universidade também se localiza em Novo Hamburgo.

Nós bolsistas recebemos a proposta para trabalhar com o tema dos Direitos Humanos. Conhecemos a escola, a realidade do bairro e a turma do quinto ano, com 25 alunos, de idades entre 10 e 11 anos. Desenvolvemos um projeto no qual os alunos puderam expressar todos os seus conhecimentos, vontades, técnicas e, principalmente, a essência dos Direitos Humanos, respeitar o próximo e conhecer os direitos e deveres de todos as pessoas.

Apresentamos os artistas Sebastião Salgado, Regina Silveira e Rochele Zandavalli para contextualizar o tema. Tivemos como base os autores, Edith Derdyk, Ana Mae Barbosa, entre outros, para, ao contar a experiência, mediar a importância de pensarmos em atividades que aproximem a arte da educação.

Em diversos momentos e em quaisquer conversas informais e de rua é possível ouvir sobre as dificuldades e mazelas da periferia, quase sempre sem haver a proposta de mudanças ou de algum crescimento cooperativo. O bairro Santo Afonso, localizado na divisa de Novo Hamburgo com São Leopoldo, não foge à regra: ainda pouco desenvolvido nos âmbitos social, econômico e cultural, abraça a escola Arnaldo Grin, assim como os demais colégios próximos, como a um polo de salvaguarda.

Sob esta perspectiva, o projeto visa promover vivências em arte sem esquecer de maneira alguma a realidade dos estudantes, suas dificuldades e vitórias diárias, seus objetivos e fracassos comuns, em outras palavras, esta reflexão acerca da realidade local, além de necessária à compreensão de mundo destes cidadãos, é fundamental à escola, enquanto instituição de fomento à cultura, e a nós, enquanto acadêmicos de arte e pensadores de uma nova educação.

Seu objetivo primeiro, "vivenciar diferentes expressões artísticas, manuseando materiais nem sempre rotineiros e relacionando a prática à reflexão sobre a sua realidade social e identitária", foi pensado tendo em vista a realidade já apresentada, em seu contexto de periferia.

Nesse cenário, apresenta-se como motivação inicial a questão da identidade, posta em xeque pelo exercício da prática docente dos bolsistas. Seu tema desdobra-se como problema e evidencia a necessidade dessa pesquisa.

## 2 MATERIAIS E MÉTODOS

Assim, fizemos nossas as palavras de Miriam Celeste Martins

Cada aula, como um jogo de aprender e ensinar, é um instante mágico. Requer preparação e coordenação especiais, de mãos habilidosas que tocam, que apontam, que escolhem contextos significativos para o aprendiz tecer sua rede de significações (MARTINS, *apud* BARBOSA, 2008, p. 25).

Nessa direção, elaboramos um projeto no qual nós, os bolsistas, buscaríamos proporcionar aos alunos diferentes expressões artísticas, como, por exemplo, o manuseio de diferentes materiais, nem sempre rotineiros na escola, e relacionar a prática à reflexão sobre sua realidade social e identitária. É importante ressaltar que os materiais são um diferencial deste programa, pois temos a oportunidade de levar para a escola lápis aquareláveis, papéis de diferentes gramaturas, tinta acrílica, argila e muitos outros materiais com os quais podemos provocar desafios aos estudantes em relação às atividades que objetivamos propor na escola. (Figura 1)

**Figura 1 - Frente da EMEF Arnaldo Grin**



**Fonte: Imagem capturada pelos autores**

Marilda Vilela lamamoto (2012, p. 166) diz que “o momento que vivemos é um momento pleno de desafios. Mais do que nunca é preciso ter coragem, é preciso ter esperanças para enfrentar o presente. É preciso resistir e sonhar”.

Iniciamos com uma explanação sobre os Direitos Humanos fundamentais às crianças e à família das mesmas. Logo depois, eles escolheram três palavras para a abertura do tema, e as palavras foram “educação, saúde e segurança”, então, cada criança fez um desenho representando uma das palavras (Figura 2).

A importância da relação da Arte com a educação está na busca do professor em valorizar o indivíduo e oportunizar a expressão, permitindo que o aluno seja autêntico e demonstre seus potenciais. Os alunos são instigados a questionar a Arte, levando-os a buscar mais conhecimentos sobre o que está sendo trabalhado.

Segundo o PCN de Arte,

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (PCN- Arte, 1997).

Através das oficinas de Arte, acreditamos que nós, futuros professores de Arte, possuímos uma missão tão importante para nossa sociedade e alunos, a de transformar olhares, realidades e a cultura visual dos alunos.

Acreditamos na seguinte afirmação de Hernández (2000, p. 30):

Cultura [...], define-se como um conjunto de valores, crenças, e significações que nossos alunos utilizam (quase sempre sem reconhecê-lo) para dar sentido ao mundo em que vivem. Noção que abarca, na prática, desde a possibilidade de viajar pelo espaço e pelo tempo [...], até as formas de vestir e comportar-se relacionadas com a pertinência a um grupo, com as modas e com a identidade pessoal. Buscar exemplos na cultura que nos cerca tem a função de aprender a interpretá-los a partir de diferentes pontos de vista e favorecer a tomada de consciência dos alunos sobre si mesmos e sobre o mundo de que fazem parte (HERNÁNDEZ, 2000, p. 30).

Seguimos com uma apresentação de slides sobre os Direitos Humanos, elaborada por nós para aquele grupo, mostramos dois vídeos, o primeiro de Glenda Mezarobba e o outro desenvolvido pelo Coletivo Coca-Cola, então foi feita uma conversa sobre as falas de ambos, o que eles viram e o que conseguiram conhecer.

Para continuar a atividade, foi feita uma apresentação de slides sobre os artistas Sebastião Salgado e Rochelle Zandavalli, mostramos imagens de obras e conversamos sobre o que vimos, destacamos as fotografias de Sebastião Salgado, pois tratam fortemente sobre direitos humanos, principalmente as da série “Gênesis”, e os alunos puderam refletir sobre o tema através de imagens,

mostramos também fotografias com interferências da artista Rochele Zandavalli, que se apropria e faz bordados dando um novo sentido às fotografias.

Também expressamos a vontade de ampliar o conhecimento artístico e cultural dos alunos, levando a eles recursos visuais e táteis para pensarmos os encontros. Segundo Mayza Bergamo (2010), sobre a utilização de diferentes recursos, “faz-se necessário um repensar imediato na forma de ministrar as aulas, pois a qualidade de ensino almejada por todos só é conseguida quando o aluno entende e aproveita os temas mediados”.

Pensando em uma atividade que poderia ser realizada em um suporte diferente da folha em branco, imprimimos fotos em preto e branco do Fotógrafo Sebastião Salgado, nas quais ele retrata a realidade de diferentes lugares do mundo e situações encontradas por ele, tais como, uma das fotografias que mostra um minerador mais a frente e, ao fundo, mineradores subindo para sair da mina de ouro, fotografia esta realizada no interior do Brasil. Assim, os alunos poderiam interferir nessa imagem e, ao utilizar os materiais disponibilizados, modificar para melhor esta realidade no desenho.

Em outro encontro, a atividade realizada pelos alunos foi uma frotagem de oito texturas diferentes encontradas pelo pátio da escola. A frotagem é uma técnica na qual precisamos de uma folha e giz de cera, posicionamos a folha sobre a textura desejada e passamos o giz na horizontal, obtendo assim a textura. Em um próximo encontro os alunos recortaram peças de vestuário uti-

**Figura 2 - Primeiro encontro**



**Fonte: Imagem capturada pelos autores**



lizando as frotagens feitas anteriormente e iniciaram colagens e desenhos com pensamentos de uma nova realidade para a escola. Segundo Ana Mae Barbosa (2010, p. 271), “os aspectos de uma identidade cultural pessoal incluem: idade, gênero, sexualidade, classe social e economia, características pessoais, localização geográfica, religião, *status* político, língua, etnicidade e designação racial”; logo, ao recortarem roupas, os alunos exteriorizaram seus costumes, seus saberes de casa e, lincados à vestimenta, incluíram certo status. Dessa forma, Incentivamos uma importante discussão, tendo em vista os preconceitos rotineiros nas escolas devido às formas de se vestir e às próprias roupas tanto dos alunos, como professores, funcionários e pessoas da comunidade.

Em outro momento escolhemos um vídeo sobre a artista Regina Silveira e em seguida discutimos sobre a produção da artista, que trabalha com objetos e sombra. Na figura 3, a sombra não remete ao objeto.

**Figura 3 - Regina Silveira**



**Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural**

Após apresentarmos e discutirmos sobre as obras da artista, lançamos o desafio de, na próxima aula, cada aluno levar um objeto diferenciado e sem mínimo envolvimento com o ambiente escolar, como panelas, secador de cabelos, etc. No encontro seguinte, então, os alunos levaram seus objetos, como uma furadeira estragada, uma panela e muitas outras coisas, entre estas, um aluno levou um chifre de boi, que chamou muito a atenção de todos. (Figura 4)



Inicialmente, propusemos que cada aluno desenhasse a sombra correspondente a seu objeto, sem alterá-la. Alguns alunos apresentaram certa dificuldade, já que não estão habituados à prática do desenho de observação. Em diversos trabalhos produzidos neste encontro é possível perceber o quão complexa é a ação da mudança de perspectiva: sempre recorriam à sombra projetada pela própria iluminação da sala de aula.

**Figura 4 - Chifre levado por aluno**



**Fonte: Imagem capturada pelos autores**

No entanto, quando foi proposta a criação de sombras distorcidas ou não relacionadas ao objeto, a criatividade pôs-se à frente de todo processo anterior. Assim, após analisar o objeto, primeiramente, representando sua sombra tal qual é naturalmente, os alunos puderam induzir seu processo criativo a novas experiências.

Nessa direção, um ventilador, objeto levado por um aluno, foi lentamente e mesmo paulatinamente transfigurado em algo muito diferente - um objeto novo com sombras tribais -, desenho que pode remeter a diversas culturas anteriores ao contato civilizador (figura 5). Como Edith Derdyk nos traz em seu livro *Disegno. Desenho. Desígnio*:

É importante destacar que o desenho, como reflexão visual, não está limitado à imagem figurativa, mas abarca formas de representação visual de um pensamento, isto é, estamos falando de diagramas, em termos bastante amplos, como desenhos de um pensamento, uma concepção visual ou um pensamento esboçado (DERDYK, 2007, p. 35).

Desta maneira, o figurativo perde espaço para outras formas de representação, como no caso do desenho de sombras que levou em questão as tatuagens tribais, muito comuns no bairro, como afirmou a criança. Essas representações simbólicas, comuns no bairro, são frequentemente reproduzidas não de maneira figurativa, mas como signos. Sinais de representação social, de grupos sociais, como cobras, caveiras ou ainda metáforas como palhaços e outras, emergem nos desenhos dessas crianças de maneira espontânea.

Naturalmente, ao trabalharmos e observarmos essas situações, os alunos foram questionados, mas não de maneira autoritária. Questionar também é aceitar para propor. Muito surpresos com nossas intervenções, os alunos conseguiram aos poucos se apropriar dessas propostas, revendo-as e mesmo colocando-as em prática no nosso cotidiano. Reconhecer e mesmo identificar dificuldades de relacionamento fazem parte de um convívio que se quer mais humano. Ouvir para falar serviu de base para muitas discussões, levando sempre em consideração os direitos humanos, de expressão e de identidade cultural.

Ao final, foi proposto que cada aluno apresentasse para a turma as suas produções, afirmando suas perspectivas acerca do desenho e de como trataram a imagem para deformá-la até o resultado final. Inúmeras indagações foram feitas a diversos alunos, por exemplo, "por que a sombra deste objeto parece um fantasma", "como que tal objeto tornou-se o que é apresentado agora", entre outras.

No último encontro, já no final de dezembro, os alunos confeccionaram um mural sobre os Direitos Humanos, recordando todas as demais atividades. Todos nós saímos da sala, para trabalhar no pátio, para o qual levamos materiais diversos como canetas hidro cor, giz pastel, lápis, borracha, cola colorida, etc. Nesse momento, as palavras de Ana Mae Barbosa (2002, p. 32) tornaram-se cheias de significado, "o conhecimento em artes se dá na interseção da experimentação, da decodificação e da informação"; assim, vimos a experimentação encontro a encontro, ao propormos o trabalho com materiais diferentes, a decodificação a partir da leitura de imagens, não apenas artísticas, mas também de propagandas, outras mídias e mesmo cotidianas, e a informação ao final, quando todo conhecimento fechou esse ciclo.

Neste último dia, eles trabalharam em grupos e receberam um pedaço grande de papel pardo, onde puderam expressar suas lembranças, desenhando ou escrevendo o que haviam aprendido durante o semestre.

Alguns grupos foram para debaixo de árvores, outros ficaram no saguão de entrada. E neste dia tivemos uma surpresa, os alunos que mais eram agitados e aparentavam certa resistência para realizar as atividades foram os que se sobressaíram, se concentraram e relembrou fazendo

**Figura 5 - Desenho de aluno**



**Fonte: Imagem capturada pelos autores**

desenhos realistas de lápis de escrever. Que fique claro que na escola “o trabalho é árduo e complexo, mas pode ser prazeroso” (AQUINO, 1998, p. 28).

### **3 CONCLUSÃO**

Concluimos o projeto com excelência, percebemos que os alunos puderam aproveitar muito os ensinamentos passados pelo projeto, compreenderam sobre os direitos e deveres pertinentes a todos os seres humanos e principalmente para repassar às suas famílias. A maioria deles vive no mesmo bairro que a escola, que é um bairro de periferia com violência e vulnerabilidade, e acabam passando por muitas situações de risco e necessidades. Com o projeto tivemos a certeza que cada um pode refletir sobre seus direitos e entender mais a si mesmo, descobrindo sua identidade através da expressão.

Juntamente com a professora Simone da Silva, professora de arte da escola e supervisora do subprojeto de Artes Visuais do PIBID - Universidade Feevale, propomos ao grupo de alunos uma reflexão acerca dos direitos humanos e todo o contexto escolar que foi colocado em xeque para, a partir de suas vivências, formularem intervenções sociais no bairro Santo Afonso.

Ao final do projeto, os alunos enriquecidos por essas experiências foram capazes de pôr para fora angústias, vontades e principalmente perspectivas de futuro. Futuros mais humanos e ricos em metas. Não é à toa que ao reivindicar seus direitos fundamentais - educação, saúde, segurança - esses alunos exerceram sua cidadania, não mais do que realmente lhes cabia ou cabe, ou seja, exerceram o que antes não exerciam. A cidadania exercitada antes de mais nada é a força que garante o caminhar e o construir diários nesse bairro tão carente de opções diversas.

Fortalecidos pelas inúmeras dificuldades encontradas na escola, saímos também mais humanos do que nunca, certos também do quão relevante é e será nosso trabalho enquanto professores em uma sociedade excludente e carente do essencial - a perspectiva do melhor.

Destacamos, ao final, a importância da arte na educação, seu papel fundante no processo criativo que desencadeia aprendizagens. Aprendizagens essas que não são restritas ao campo da arte, mas ao desenvolvimento global de cada indivíduo. Assim, reivindicamos nosso espaço enquanto arte-educadores, cientes de nosso papel fundamental na compreensão de mundo de incontáveis alunos e também assumimos como compromisso manter a arte como discussão permanente em nossas (futuras) escolas.

## REFERÊNCIAS

ALBERNAZ, Ana Cristina Nascimento Peres; SILVA, Valéria Gonçalves da Costa. **Assistente Social**: um profissional a serviço dos direitos, da cidadania e da justiça social. Disponível em: <[http://catolicaon-line.com.br/revistadacatolica2/artigosv1n1/14\\_Assistente\\_Social.pdf](http://catolicaon-line.com.br/revistadacatolica2/artigosv1n1/14_Assistente_Social.pdf)>. Acesso em: 28 jan. 2017.

AQUINO, Júlio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 19, n. 47, dez. 1998.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BERGAMO, Mayza. **O Uso De Metodologias Diferenciadas Em Sala De Aula:** Uma Experiência No Ensino Superior. 2010. Disponível em: <<http://univar.edu.br/revista/downloads/metodologiasdiferenciadas.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

COLETIVO COCA COLA, **Direitos Humanos.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hGKAaVoDISs>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

DERDYK, Edith. **Disegno.** Desenho. Desígnio. São Paulo: Senac, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O serviço social na contemporaneidade:** trabalho e formação profissional. 2012. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/iamamoto-marilda-vilela-o-servico-social-na-contemporaneidade-trabalho-e-formacao-profissional/98828/>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

MARTINS, Mirian Celeste. CONCEITOS E TERMINOLOGIA. Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de Arte. In. BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo, SP: Cortez, 2008.

MEZAROBBA, Glenda. **O que são direitos humanos.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fMBNL4HFEOQ>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

PCN, **Arte.** 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2017.

Artes Visuais

# **QUANTO ELAS NOS REPRESENTAM? VESTINDO MULHERES ARTISTAS: O FEMININO NA ARTE**

## **Angelica Herthal Lima**

Graduanda em Artes Visuais na Universidade Feevale. Professora na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Bolsista PIBID. E-mail: angelikita.hl@gmail.com.

## **Elisandra Silva da Rosa**

Graduanda em Artes Visuais na Universidade Feevale. Bolsista PIBID. E-mail: mirage\_zandarosa@hotmail.com.

## **Joice Miguel Cardoso**

Graduanda em Artes Visuais na Universidade Feevale. Bolsista PIBID. E-mail: joicemiguelc@gmail.com.

## RESUMO

Apresentamos partes de um trabalho que foi realizado com um grupo de meninas, estudantes da Escola Municipal Eugênio Nelson Ritzel, nos anos de 2015 e 2016, com oficinas promovidas por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID - Subprojeto Artes Visuais, da Universidade Feevale. A partir da identificação e da realidade da escola, percebemos a necessidade de realizar atividades específicas de gênero com meninas adolescentes, em situação de risco social. Trabalhamos com o tema do feminino na arte, nas linguagens do diário de artista, da colagem, fotografia, do desenho, da pintura, do bordado, da performance e da escrita criativa. O Quanto elas nos representam? Vestindo mulheres artistas - o feminino na arte - é um o projeto desenvolvido em formato de oficina que tem como objetivo a desconstrução de estereótipos midiáticos, trabalhando a autoestima, o subjetivo e imaginário para que, desta forma, possam se reconhecer como realmente são, através de autorretrato e dinâmicas de grupo, desenvolvendo a amizade e os laços de confiança, para que as meninas pudessem produzir e expor sua própria arte.

**Palavras-chave:** PIBID. Arte. Educação. Gênero. Feminino. Arte.

## ABSTRACT

We present parts of a work that was carried out with a group of girls, students of the Municipal School Eugênio Nelson Ritzel in the years of 2015 and 2016 with workshops promoted by scholars from the Institutional Scholarship Initiation for Teaching - PIBID, Visual Arts Subproject of the Feevale University. From the identification and reality of the school, we perceive the need to carry out specific gender activities with adolescent girls, with a social risk situation. We work with the theme of the feminine in art in the languages of the artist's diary, collage, photography, drawing, paintings, embroidery, performance and creative writing. How much do they represent us? Wearing women artists - the feminine in art is a project developed in a workshop format that aims to deconstruct media stereotypes, working on self-esteem, subjective and imaginary so that in this way they can recognize themselves as they really are, through self- Portrait and group dynamics, to develop friendship and bonds of trust, so that girls could produce and display their own art.

**Keywords:** PIBID. Art. Education. Gender. Female. Art.

# 1 INTRODUÇÃO

O projeto que será apresentado neste artigo foi desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Eugênio Nelson Ritzel<sup>1</sup>, no Bairro Kephas, na periferia do município de Novo Hamburgo/RS, como atividade do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID - subprojeto Artes Visuais, da Universidade Feevale<sup>2</sup>. A realidade das pessoas que vivem nesse bairro é de vulnerabilidade social e violência, e isso se reflete nas suas relações no ambiente escolar, onde, através da ajuda da orientação da escola, buscamos desenvolver um projeto de arte/educação através do PIBID, para oportunizar para esses alunos um alento, nem que fosse por alguns minutos.

Queremos destacar a importância do projeto PIBID, principalmente por todo o suporte que o programa traz. Nesta escola, este projeto é de extrema importância, não só artística, mas, também, social, pois os alunos apresentam carências diversas, vulnerabilidade e, muitas vezes, é a escola o local em que conseguem se exprimir e encontrar um lugar de diálogos e convivência. Essas potencialidades todas que carregam se transformam em atitudes e encontros afetivos nas oficinas de arte, nesse sentido, compreendemos que a arte na educação tem uma força muito grande de inclusão social, pois o aluno não precisa, necessariamente, ser alfabetizado para participar das oficinas oferecidas pelo projeto, desta forma, incluindo todos para um espaço social de convivência e aprendizado, podendo o aluno expressar-se de diversas formas. O projeto foi posto em prática contemplando uma carga horária de três horas semanais, dedicadas a diálogos e práticas de arte.

Assim, durante as oficinas, ouvimos vários relatos sobre o cotidiano dos alunos que vivem na região. Uma aluna de 11 anos de idade, em determinado momento, fez o seguinte relato: "Quando eu tinha 9 anos, morava com minha mãe e meus irmãos, e meu cunhado. Meu cunhado vendia drogas e tinha inimigos. Eu estava brincando com meu amigo e os inimigos do meu cunhado chegaram e deram um tiro na cabeça do meu amigo. Ele morreu antes da ambulância chegar."

Outra aluna participante, de 13 anos de idade, também se sentiu à vontade para falar sobre a sua vida: "O que mais me incomoda nessa minha vida são as lembranças de quando meu pai abusava de mim e, por isso, minha família ficou muito triste ao saber o que acontecia na minha casa e que realmente era verdade. Eu às vezes fico lembrando e começo a chorar. Por fora parece que estamos felizes, mas ninguém imagina o que eu estou sentindo, é uma dor muito grande. Eu tento esquecer, mas não consigo, sempre vai ficar marcado."

---

<sup>1</sup> Agradecemos a orientação da professora supervisora na Escola Municipal Eugênio Nelson Ritzel Andrea Regina Pavani que nos possibilitou toda a construção deste projeto, através de suas vivências diárias, nos ensinando e orientando a cada novo desafio que esta realidade tão dura nos apresentava.

<sup>2</sup> Agradecemos a orientação da professora coordenadora do subprojeto Artes Visuais da Universidade Feevale professora Adriana Ganzer por nos fazer refletir nas nossas potencialidades a cada semana.



Ao diagnosticarmos essa realidade, escolhemos trabalhar somente com um grupo de meninas, com o objetivo de resgatar sua autoestima, sonhos e realizações, de uma forma lúdica, motivando-as a enxergarem a si mesmas, seus potenciais e seus objetivos, através do projeto intitulado: Quanto elas nos representam? Vestindo mulheres artistas - O feminino na arte.

Através de estudos e pesquisas, apresentamos a elas artistas mulheres e elaboramos estudos sobre as questões que estas abordam em sua arte. Tais como, Frida Kahlo, Tarsila do Amaral, Kara Walker, Leonor Fini, Francesca Woodman e Cindy Sherman. Ao entrarmos nessa temática, abordamos automaticamente os conceitos e desdobramentos de gênero e feminismo. Tomamos como referência Ana Mae Barbosa, João Francisco Duarte JR. e Analice Pillar, pois, durante as oficinas, relacionamos esses conceitos com os trabalhos das artistas e também com a vida e experiência pessoal das alunas, procurando mostrar que existem outras possibilidades e que não precisamos repetir padrões de comportamentos e pensamentos.

## **2 O FEMININO NA ARTE**

Desde o início da história da arte, pouco se tem como registro em relação ao fazer artístico das mulheres, relatado ou que ao menos tenha sido reconhecido no decorrer dos anos como tendo as mulheres os preparado, como se elas não tivessem habilidades para cumprir a solene tarefa de ser artista. Na história das mulheres, e aqui incluímos em especial as que pertencem a essa comunidade, sabe-se apenas de seus afazeres com a casa, como o cuidado com os filhos e não há reconhecimento no fazer artístico ou de qualquer outra ciência ou sabedoria.

De um modo geral, atualmente vemos muitos movimentos e projetos ocupando e modificando essa realidade, pois enxergamos que "a necessidade de uma educação democrática está sendo reivindicada internacionalmente. Contudo, somente uma educação que fortaleça a diversidade cultural pode ser entendida como democrática" (BARBOSA, 2003, p. 21).

Pensando na falta de memória e de registros que contem sobre as mulheres artistas, que por muitas vezes trabalharam incógnitas e ignoradas, construímos um projeto para um grupo de meninas da comunidade, para conhecer, pensar e discutir a importância das mulheres artistas ao longo da história da arte.

Nessa direção, falamos sobre o feminino na arte e apresentamos a elas artistas mulheres. As artistas escolhidas são Frida Kahlo, Tarsila do Amaral, Kara Walker, Leonor Fini, Francesca Woodman e Cindy Sherman. Com essas escolhas, mostramos as muitas possibilidades do fazer artístico e de como as meninas participantes poderiam aplicar em suas vidas, mesmo que o ser artista não fosse seu objetivo, mas que pudessem pensar em possibilidades de almejar ser uma profissional reconhecida, nem que fosse por si mesma, para sua realização pessoal. Para buscar um foco que não fosse apenas seguir o que já acontece com muitas famílias e construir seu núcleo, ter sua casa, seus filhos, seu marido, para compreender que a vida não é apenas isso. Pois é somente isso que lhes é mostrado no seu cotidiano.

Durante as oficinas, procuramos incentivá-las a concentrar suas energias em algo que ninguém poderia tirar delas, que é sua formação, não só como profissionais, mas como pessoas, ao buscar a realização pessoal. Na busca dessa compreensão e reflexão, torna-se necessário compreender que:

O papel da arte na educação está relacionado aos aspectos artísticos e estéticos do conhecimento. Expressar o modo de ver o mundo nas linguagens artísticas, dando forma e colorido ao que, até então, se encontrava no domínio da imaginação, da percepção, é uma das funções da arte na escola. A educação estética tem como lugar privilegiado o ensino de arte, entendendo, por educação estética as várias formas de leitura, de fruição que podem ser possibilitadas às crianças, tanto a partir do seu cotidiano como de obras de Arte (PILLAR, 2012, p. 71).

Neste projeto podemos oferecer às meninas que vivem em situação de risco e também àquelas que passaram por traumas enormes, além de outras sensibilizadas pela condição em que vivem, a vivência de que podem de alguma forma ser influenciadas pela arte, como forma de externar esses traumas e dilemas sociais e econômicos. Levando essas questões em consideração, pensamos na construção de um algo que foi sendo trabalhado no subjetivo, tentando mostrar para essas meninas um novo olhar para o mundo e que, através da arte, nosso entorno pode ser modificado através do lúdico. Com trabalhos com pintura, desenho, colagem, costura, no ano de 2016, desenvolvendo alguns trabalhos através das oficinas oferecidas pelo PIBID na escola, conseguimos trazer um novo olhar da arte para estas meninas. Segundo as palavras de Ana Mae Barbosa:

A Arte na Educação, na expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2011, p. 18).

Na tentativa de, em cada aula, apresentar novas possibilidades de escolha, com outras músicas, outras imagens que não sejam somente as do cotidiano em que elas vivem, com imagens sexistas ou do lar (não que não faça parte de seu desenvolvimento), mas tentando trazer um pouco da criança que vive dentro delas para fora, através de diálogos, pinturas, bordados, não com a ideia de costurar, mas de externar seus sentimentos e ressignificar suas escolhas.

### **3 QUEM SOMOS?**

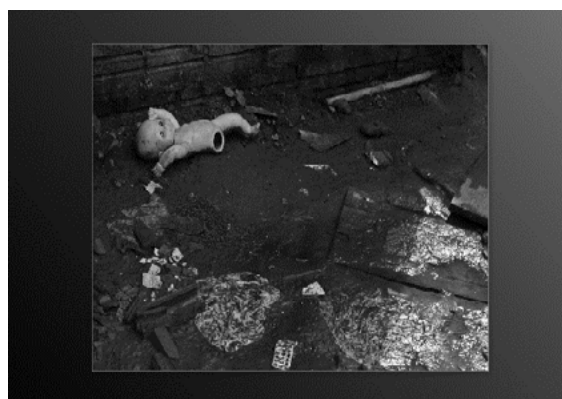
O Projeto Quanto elas nos representam? Vestindo mulheres artistas - O feminino na arte - foi vivenciado na Escola Municipal Eugênio Nelson Ritzel, de março de 2015 a dezembro de 2016, no formato de oficina. No ano de 2016, trabalhamos com 7 meninas em situação de risco social. A

**Figura 1 - Situação de risco social**



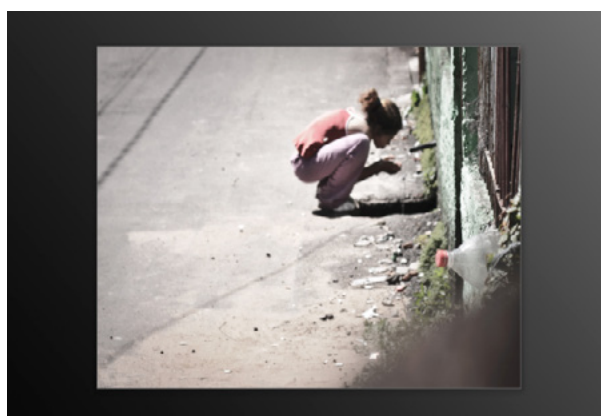
**Fonte: acervo das autoras**

**Figura 2 - Deslizamentos**



**Fonte: acervo das autoras**

**Figura 3 - Falta de infraestrutura**



**Fonte: acervo das autoras**

figura 1 mostra o lugar onde vivem, área de risco, com constantes deslizamentos de terra. A figura 2 mostra os destroços após deslizamento e a figura 3 mostra a falta de infraestrutura e saneamento básico, até mesmo pelo fato de muitas famílias não terem condições de pagar pelo serviço, por falta de recursos financeiros.

Fazem parte do projeto como bolsistas do PIBID - Artes Visuais - Angélica Herthal, Elisandra Rosa e Joice Cardoso. Contamos com a participação inicial, na elaboração deste projeto, da Aline Daka<sup>3</sup> que foi nossa colega no curso de artes visuais.

<sup>3</sup> Atualmente está no programa de Mestrado em Filosofias da Diferença e Educação em PPGEDU Faculdade de Educação UFRGS.

Durante as oficinas, trabalhamos com o tema do Feminino na Arte, através de estudos, pesquisas e atividades práticas, relacionadas com as artistas escolhidas e as questões que abordam em sua arte, escolhemos duas atividades para contar neste texto.

Iniciamos o projeto com a construção de diários de artista, com o objetivo de construir um registro da memória. Os diários foram feitos artesanalmente pelas alunas, com um trabalho específico sobre os estereótipos, começamos uma desconstrução da imagem ideal vendida através da mídia. Trouxemos uma reflexão sobre quem elas eram e mostramos que cada um tem sua beleza natural, que a graça é não sermos todos iguais. E também de que cada trabalho pessoal falava sobre como elas são e como se expressam, pois "entre essas formas, são os signos artísticos que permitem ao homem construir sua poética pessoal, seu modo singular de tornar visível seu olhar sobre o mundo" (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1988, p. 54).

As imagens 4, 5, 6 e 7 mostram os trabalhos realizados na elaboração dos diários de artistas e das práticas feitas em sala de aula.

**Figura 4 - Diários de artista: atividades feitas em oficina construindo o diário**



Fonte: acervo das autoras



**Figura 5 - Diários de artista: atividades feitas em oficina conhecendo as artistas colagem de imagem de artistas, suas performances e poesias**



Fonte: acervo das autoras

**Figura 6 - Diários de artista: atividades feitas em oficina trabalhando poesia**



Fonte: acervo das autoras

**Figura 7 - Diários de artista: desconstruindo estereótipos**



**Fonte: acervo das autoras**

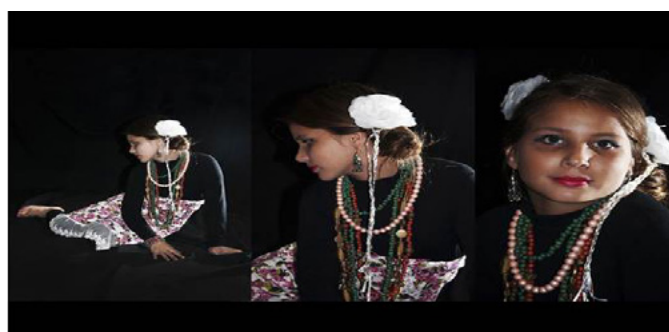
Já em outra atividade, optamos pela fotografia. As artistas Frida Kahlo, Tarsila do Amaral, Kara Walker, Leonor Fini, Francesca Woodman e Cindy Sherman foram referências para que as meninas pudessem escolher com quais mais se identificavam, a partir da escolha da artista e dos objetos ofertados a elas, para que pudessem montar sua própria performance para fotografá-las, não como modelos, mas como artistas que gostariam de passar uma mensagem através do seu retrato. Preservando seu corpo com uma roupa toda preta, de mangas longas e calças compridas, para que fosse usado como fundo de tela e com acessórios que identificavam cada artista escolhida.

**Figura 8 - Frida Kahlo**



**Fonte: acervo das autoras**

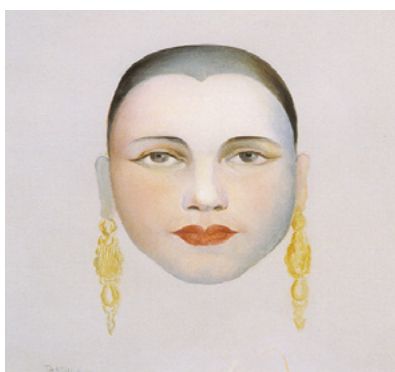
**Figura 9 - Resultado da aluna do projeto**



**Fonte: acervo das autoras**

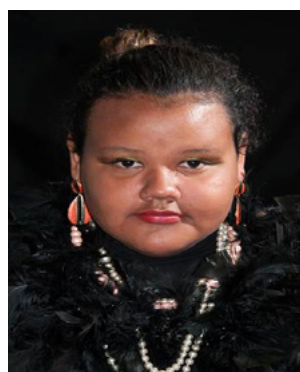
A seguir, uma pequena mostra do nosso primeiro ensaio fotográfico e performances. Na figura 8 temos a imagem que foi usada como referência pela aluna, para inspiração e montagem da performance para a sessão de fotos, na imagem 9 apresentamos o resultado do trabalho.

**Figura 11 - Obra da artista**



**Fonte: acervo das autoras**

**Figura 12 - Resultado da aluna do projeto**



**Fonte: acervo das autoras**

**Figura 13 - Kara Walker**



**Fonte: acervo das autoras**

**Figura 14 - Resultado da aluna do projeto**



**Fonte: acervo das autoras**

A artista Frida Kahlo (figura 9) utilizava ela mesma como tema de suas pinturas, para expressar seus sentimentos, suas angústias e seu dia a dia. A escolha dos objetos para a montagem de cada personagem foi feita pela própria aluna.

Tarsila do Amaral (figura 11) foi uma das primeiras pintoras mulheres a se destacar nas artes visuais no Brasil. Ela desejava retratar e redescobrir o país através da cultura de seu povo. Para a aluna do projeto (figura 12), a sessão fotográfica trouxe mais segurança e autoestima para se retratar conforme Tarsila, pois pôde expressar-se e atuar como a artista que ela escolheu para sua performance.

A artista Kara Walker (figura 13) desenha e recorta para fazer obras lúdicas e políticas contra o racismo. Quando a apresentamos para as alunas, aconteceu que essa menina (figura 14) escolheu ser fotografada com os recortes, talvez como uma forma de expressar seus protestos.

Por outro lado, Leonor Fini (figura 15) adorava gatos e bruxas, essa artista pintava sobre o imaginário feminino surrealista. Foi isso que encantou a aluna participante (figura 16), como ela tem afinidade com gatos sentiu-se encantada, ora com as obras, ora com a artista.

**Figura 15 - Leonor Fini**



**Fonte: acervo das autoras**

**Figura 16 - Resultado da aluna do projeto**



**Fonte: acervo das autoras**

Francesca Woodman (figura 17) fotografava ela mesma para se descobrir e compreender a vida. Para a aluna (figura 18) essa experiência proporcionou um momento de reflexão e autoestima, por fazer uso do espelho refletindo o sorriso dela na foto, demonstrando gostar da imagem que vê e isso *é de grande significado para o projeto*.

**Figura 18 - Resultado da aluna do projeto**



**Fonte: acervo das autoras**

**Figura 17 - Francesca Woodman**



**Fonte: acervo das autoras**



Cindy Sherman (figura 19) elaborava performances em fotografias para questionar as identidades. Interrogações que encantaram a aluna (figura 20) que junto com uma colega encarou o desafio de se apresentar para a câmera fotográfica e fazer o registro da experimentação que fizeram, ao sair correndo da sala de aula até a cozinha da escola para pegar objetos que poderiam fazer parte da composição.

**Figura 19 - Cindy Sherman**



Fonte: acervo das autoras

**Figura 20 - Resultado das alunas do projeto**



Fonte: acervo das autoras

**Figura 21 - Resultado final da sessão fotográfica**



Fonte: acervo das autoras

Na figura 21, o grupo se expõe e mostra o quanto a arte pode transformar dias de sofrimento em momentos que levarão como recordação felizes, tendo a arte/educação como o agente transformador, externando para todos o seu melhor em forma de sorrisos de gratidão.

Desenvolvemos laços de amizade, através de dinâmicas, para mostrar a elas que não existem somente coisas ruins em nossas vidas, que precisamos uns dos outros para alcançar as superações e as conquistas, que ainda podemos confiar nas pessoas e transformar o mundo a nossa volta através de nós mesmos.

Pudemos ver e sentir, no dia da sessão fotográfica, uma realização em seus rostos, uma alegria e exultação, assim como apreciamos nossa satisfação de poder fazer parte das histórias, destes novos olhares apresentados por elas a partir do que viram através da arte. Da interação, realização e transformação, de pensamentos e atitudes, até mesmo na postura física, nos sorrisos, nos rostos e no resultado das fotos.

Depois das fotos concluídas, fizemos uma instalação no dia do Festival de Artes que acontece todo ano na escola, com as fotos, colagens, e uma montagem com frases e livros de artistas. Um dos pontos altos dessa finalização do trabalho foi o nosso contentamento ao poder observar o crescimento das meninas que se transformaram em monitoras da exposição. As imagens (figuras 22 a 25) do Festival de Artes são muito significativas para todas nós e intensificam a importância do trabalho realizado em arte/educação, demonstrando o quanto esse projeto promoveu mudanças nas vidas destas meninas, na conquista de confiança, autoestima e desinibição. Neste projeto, nós, como autoras e iniciantes na docência, pudemos ganhar muito mais do que fomos buscar, tanto em situações de conflito, em dias que as coisas nem sempre iam bem para as meninas, como na grandeza que este projeto nos trouxe como pessoas. Nos deu a oportunidade de ver de perto uma realidade que muitas vezes pensamos estar bem longe de nós, mas que está bem próxima, atrás dos morros, onde Novo Hamburgo esconde sua realidade pobre, como diria nossa orientadora Andrea Pavani.

**Figura 22 - Meninas do projeto como monitoras no festival de arte da escola**



Fonte: acervo das autoras

**Figura 23 - Teia da amizade 2 - desconstruindo estereótipos**



Fonte: acervo das autoras



**Figura 24 - Meninas do projeto como monitoras mostrando seus trabalhos do PIBID**



Fonte: acervo das autoras

**Figura 25 - Meninas do projeto como monitoras mostrando seus trabalhos do PIBID**



Fonte: acervo das autoras

## 4 CONCLUSÃO

Precisamos dizer que foi muito surpreendente para nós percebermos que muitas meninas que se quer nos olhavam nos olhos e que julgavam todos os trabalhos que realizavam feios, no decorrer das propostas estavam orgulhosas em ver os resultados dos trabalhos feitos por suas próprias mãos.

É importante salientar que atrás do morro, uma analogia ao local onde vivem, existem muitas possibilidades que desconhecemos, mas que podemos plantar em seus corações. Quem sabe com essa oportunidade, no futuro possam pensar em múltiplas probabilidades de serem artistas, cozinheiras, pintoras, advogadas, professoras, médicas, psicólogas, veterinárias. Papéis importantes dentro do meio em que elas vivem, e que para elas são uma referência boa pois, afinal, almejam ser como estas mulheres que as rodeiam.

Nosso objetivo foi que elas pudessem ter um novo olhar em relação ao que poderiam ser e que pudessem enxergar outras possibilidades, mesmo dentro do universo em que vivem.

Como resultado parcial, constatamos o crescimento constante da confiança, do interesse pela arte e da autoestima de cada uma. A visão dos trabalhos artísticos práticos realizados proporcionou uma abertura de pensamento que as fizeram visualizar que são capazes de crescer, refletir e mudar o mundo ao redor, assim como mudar o pensamento sobre si mesmas. Consideramos que esse trabalho precisa ser continuado e exige um tempo de apropriação, confiança e amadurecimento por parte das meninas envolvidas e também das bolsistas. Entendemos que este trabalho possui diversos desdobramentos e possibilidades de continuação, atingindo um grupo por vez, plantando sementes do bem que a arte e a educação nos proporcionam. Com as múltiplas formas de linguagens usadas como forma de expressar suas dificuldades, medos e um turbilhão de emoções que gira em torno do adolecer em si, podendo ser usado em qualquer escola, de qualquer nível social ou faixa etária.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. A multiculturalidade na educação estética. Caderno temático de formação I. Leitura de mundo, letramento e alfabetização: diversidade cultural, etnia, gênero e sexualidade. **Publicação da Secretaria Municipal de São Paulo**, n. 1, p. 21-23, set. 2003. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/16675.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

CINDY SHERMAN. Disponível em: <<http://www.cindysherman.com/artFrancesca>>. e <[http://brasil.elpais.com/brasil/2016/01/22/cultura/1453475483\\_302876.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2016/01/22/cultura/1453475483_302876.html)>. Acesso em: 20 mai. 2017.

FRIDA KAHLO. Disponível em: <[http://www.azdecor.com.br/wp-content/uploads/2015/08/Nickolas\\_Muray\\_Frida\\_Kahlo\\_en\\_una\\_banca\\_5\\_Carbro\\_print\\_45.5X36cm\\_Courtesy\\_the\\_Gelman\\_Collection\\_\\_Nickolas\\_Muray\\_Photo\\_Archives.jpg](http://www.azdecor.com.br/wp-content/uploads/2015/08/Nickolas_Muray_Frida_Kahlo_en_una_banca_5_Carbro_print_45.5X36cm_Courtesy_the_Gelman_Collection__Nickolas_Muray_Photo_Archives.jpg)>. Acesso em: 20 mai. 2017.

KARA WALKER. Disponível em: <<https://www.artsy.net/artist/kara-walker>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

LEONOR FINI. Disponível em: <<http://www.leonor-fini.com/en/>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo, SP: FTD, 1998, 197 p.

PILLAR, Analice Dutra. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 6. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

TARSILA DO AMARAL. Disponível em: <<http://tarsiladoamaral.com.br/>>. Acesso em: 20 mai. 2017.



**EDUCAÇÃO FÍSICA**



**A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS  
ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: IMPLICAÇÕES DA  
INSERÇÃO DO PROGRAMA PIBID  
NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA  
PERSPECTIVA DOS PROFESSORES  
UNIDOCENTES E DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA DA EMEF BOA SAÚDE/RS**

**Ana Paula dos Santos**

Graduanda em Educação Física na Universidade Feevale. Bolsista PIBID. E-mail: [anapaulasantoswelter@hotmail.com](mailto:anapaulasantoswelter@hotmail.com).

## RESUMO

O presente artigo busca evidenciar as contribuições nas práticas pedagógicas em Educação Física (EF), na perspectiva dos unidocentes contemplados com o atendimento de seus alunos pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de EF, da Universidade Feevale, no ano de 2016. Essa proposta, predominantemente de cunho qualitativo descritivo, com utilização de estudo de caso e utilizando para coleta de dados, observações, entrevista semiestruturada, diário de campo e análise de documentos, contou com a colaboração de 8 sujeitos, dentre esses, 2 licenciados em Educação Física e 6 licenciadas em Pedagogia, de ambos os sexos e de diferentes faixas de idade, e permitiu sistematizar, através da técnica de triangulação, 4 categorias de análise. Em relação à compreensão dos envolvidos quanto às ações e práticas pedagógicas desenvolvidas pelo Programa, constatou-se que consideram as ações do PIBID EF significativas e positivas para a aquisição de conhecimentos tanto para alunos como para professores, a partir da inserção do bolsista no cotidiano da escola, apesar dos resultados apontarem que ainda têm dúvidas sobre os objetivos do trabalho dos bolsistas e a intencionalidade do Programa. Como Impactos das ações do programa PIBID EF/Feevale nas práticas pedagógicas de professores unidocentes da EMEF Boa Saúde, os licenciados apontam que enriquecem o processo de ensino e de aprendizagem, na medida que possibilita a sistematização de ideias, o compartilhamento de saberes e a troca de experiências, adquiridos através da construção coletiva. Por fim, acreditam que o licenciado em EF, pela formação específica, está propenso a desenvolver um trabalho consciente, norteado pela CCM, planejando e desenvolvendo as potencialidades dos alunos de maneira integral e prazerosa, englobando conceitos, regras, habilidades cognitivas, lazer, convivência social, valores e atitudes.

**Palavras-chave:** PIBID. Educação física escolar. Anos iniciais do ensino fundamental. Professor unidocente.

## ABSTRACT

The present article seeks to highlight the contributions in pedagogical practices in Physical Education (EF), from the perspectives of the students referred to the attendance of their students by the EF Institutional Scholarship Program (PIBID) of the University Feevale, in the year of 2016. This proposal, predominantly qualitative descriptive, using a case study and using data collection, observations, semi-structured interview, field diary and document analysis, had the collaboration of 8 subjects, among them, 2 graduates in Physical Education and 6 graduates in Pedagogy, of both sexes and of different age ranges, and allowed to systematize, through the triangulation technique, 4 categories of analysis. Regarding the participants' understanding of the actions and pedagogical practices developed by the Program, it was found that they consider the actions of PIBID EF to be significant and positive for the acquisition of knowledge for both students and teachers, starting with the insertion of the scholarship holder into the daily life of the school, although the results indicate that they still have doubts about the objectives of the work of the fellows and the intentionality of the Program. As Impacts of the PIBID EF / Feevale program actions in the pedagogical practices of unified teachers of EMEF Boa Saúde, the graduates point out that they enrich the teaching and learning process, as it allows for the systematization of ideas, the sharing of knowledge and the exchange of experiences, acquired through collective construction. Finally, they believe that the graduate in EF, for the specific training, is prone to develop a conscious work, guided by the CCM, planning and developing the potential of students in an integral and enjoyable way, encompassing concepts, rules, cognitive skills, leisure, coexistence social, values and attitudes.

**Keywords:** PIBID. Physical school education. Early years of elementary education. Unidocente teacher.

# 1 INTRODUÇÃO

O Art.3º do Estatuto da Criança e do Adolescente, assegura oportunidades e facilidades, a fim de propiciar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

A Lei nº 10.328/01 determina a obrigatoriedade da E.F na Educação Básica (BRASIL, 2001), contudo, a referida lei não indica que o professor da disciplina escolar Educação Física deve se responsabilizar por ela na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, já que, em ambas as fases, é admitida como formação mínima, para o exercício, o Magistério, na modalidade Normal, oferecida em nível Médio (BRASIL, 1996).

De acordo com a Lei nº 11.274/06 (BRASIL, 2006) na etapa que corresponde aos primeiros cinco anos, o ensino é desenvolvido em classes com um único professor regente (BRASIL, 2006). É no primeiro e segundo ciclos, faixa etária dos alunos de 6 anos até aproximadamente 10 anos, que acontecem diversas transformações no desenvolvimento da criança, por isso, indica-se estímulos constantes. Conforme indica o Conselho Federal de Educação Física (CONFEEF, 2014, p. 33), “[...] o desenvolvimento e domínio das habilidades motoras fundamentais devem ocorrer durante os primeiros anos, na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental”, caso contrário, estes indivíduos podem se desinteressar pela prática de atividades físicas.

Além deste aspecto, percebe-se a importância de possibilitar às crianças a aprendizagem da experiência de utilizar o corpo como meio de comunicação com o mundo, pois, conforme Kunz (1991), a riqueza do aprendizado, propiciado pelas atividades motoras da cultura corporal, não se esgota em sua realização pura e simples, sendo de fundamental importância que os estudantes aprendam a refletir sobre sua prática e não apenas vivenciá-la. Por isso que a disciplina escolar Educação Física exige mais do que simplesmente a correção aos movimentos, o “saber fazer”, eficiência nas atividades e habilidades motoras, executando um conjunto de técnicas da dimensão procedimental, do conhecimento a ser ensinado nas aulas de Educação Física, mas quer que a criança entenda e reflita “o porquê fazer” (FREIRE, 1999).

Nessa premissa, é importante compreender como os professores unidocentes pensam a Educação Física escolar, como desenvolvem seus conteúdos. Conforme estudo realizado por Piccoli (2007), observou-se que na realidade da Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas municipais da cidade de Novo Hamburgo/RS, encontra-se frequente a utilização de pedagogos, conhecidos como unidocentes, encarregados de ministrarem aulas de Educação Física, profissionais que nem sempre planejam e/ou têm um objetivo pré-determinado para as aulas de Educação Física (PICCOLI, 2007). Em geral, as aulas acontecem de diferentes formas, variando a frequência e a carga horária para a realização das mesmas, e são ministradas por professores formados em curso de Magistério e/ou Pedagogia (DARIDO; RANGEL, 2008). No entanto, os argumentos em defesa da manutenção da unidocência na Educação Infantil e nas Séries Iniciais

do Ensino Fundamental ainda não são entendidos, visto que se verifica a falta de conhecimento, planejamento e objetivo a essas aulas (NEGRINE, 2002).

Percebendo tal fato, que priva as crianças de um profissional habilitado e capacitado para trabalhar essa disciplina, é que surge o tema dessa pesquisa, que se propõe a analisar as implicações da inserção do PIBID Educação Física/Feevale na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Boa Saúde, no ano de 2016, nas práticas pedagógicas, na perspectiva dos professores unidocentes e de Educação Física contemplados com o atendimento de seus alunos pelos bolsistas do PIBID Educação Física da Universidade Feevale.

Portanto, é por meio do PIBID que a pesquisadora percebe a implantação gradativa da presença de um professor especialista para ministrar as aulas da disciplina escolar de Educação Física aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município, visto que na EMEF Boa Saúde o atendimento a essa faixa etária se dá costumeiramente pelo professor unidocente, generalista, formado em Pedagogia, que possui respaldo legal para isso, e também pelo especialista, já que o município de Novo Hamburgo através da Lei municipal nº 137/1991 determina:

[...] § 3º - Os professores da pré-escola à 4ª série poderão ministrar aulas de Educação Física, de cunho recreativo, mesmo sem possuir graduação em Educação Física, conforme prevê a Lei Federal nº 5.692/71, Cap. II, artigo 18, enquanto a Administração Municipal contrata de forma progressiva, mediante concurso público ou convênios com estabelecimentos especializados, professores graduados a nível de 3º grau em Educação Física ou estagiários para atendimento à rede municipal de ensino [...] (NOVO HAMBURGO, 1991, p. 1).

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) propõe-se a qualificar a formação docente, inserindo os licenciados no cotidiano das escolas ainda durante sua formação, procura, também, qualificar a escola pública, na medida em que promove uma articulação entre os saberes acadêmicos e os saberes experienciais, "fazendo com que os alunos participantes do programa percebam a indissociabilidade entre teoria e prática, a complexidade do trabalho docente e a importância dele para a construção de futuros cidadãos" (CANAN, 2012, p. 35).

A inserção da autora no PIBID EF/Feevale, selecionada no edital PIBID 2015/02, oportunizou o percurso desta investigação, na qual almejou dar visibilidade à importância da Educação Física aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como propõem-se a identificar as ações e os possíveis resultados que estão sendo alcançados pelos acadêmicos bolsistas PIBID, através das práticas pedagógicas interligadas à presença do Programa na EMEF Boa Saúde na perspectiva dos professores unidocentes e especialistas, acreditando que esse estudo poderá conduzir os responsáveis pela formação e desenvolvimento da criança, a refletirem a sua prática profissional.

Importou, também, analisar as implicações da inserção PIBID EF/Feevale na EMEF Boa Saúde, no ano de 2016, nas práticas pedagógicas, na perspectiva dos professores unidocentes e de EF contemplados com o atendimento de seus alunos pelos bolsistas PIBID EF/Feevale e relatar os

impactos que as ações, focadas no conhecimento e desenvolvimento das habilidades, da Cultura Corporal do Movimento e a interação entre acadêmicos bolsistas do PIBID e professores da Educação Básica vêm alcançando, motivando este estudo que traz em seu desenvolvimento características e conceitos que podem contribuir para a formação do profissional de Educação Física e dos professores unidocentes.

## **2 METODOLOGIA**

Adotou-se como opção metodológica uma pesquisa exploratória descritiva com delineamento qualitativo e a utilização do procedimento técnico de estudo de caso.

Os participantes do estudo foram selecionados por conveniência e foram contemplados seis professores unidocentes, de ambos os sexos e de diferentes faixas de idade, da rede municipal de ensino de uma escola do Vale do Sinos, no estado do Rio Grande do Sul e que foram voluntários na participação do estudo, bem como dois professores de Educação Física que atuam com as turmas dos professores unidocentes participantes do estudo, vinculados à instituição pública Escola Municipal de Ensino Fundamental Boa Saúde, localizada no município de Novo Hamburgo, contemplada com o PIBID Educação Física.

A escolha do local de pesquisa se deu, principalmente, pelo fato da pesquisadora ser integrante do PIBID na referida escola e, também, porque reconhece a existência de uma lacuna no retorno da escola quanto a seus “ganhos” a partir da inserção do Programa na escola, na perspectiva dos docentes.

Como critério de exclusão, suprimiram-se professores que não concordaram em participar do estudo, de outras áreas de ensino, professores que não atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou não tiveram suas turmas contempladas pelos atendimentos do PIBID, na referida escola, e professores afastados do contexto escolar por motivos particulares e/ou trabalhistas.

Todos os procedimentos adotados nesta pesquisa estão pautados mantendo as exigências Éticas e Científicas fundamentais descritas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e seguiram a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Os participantes receberam informações referentes a seu direito de participar e de garantias de anonimatos. Os TCLE foram assinados em duas vias ficando uma com o pesquisador e outra com o colaborador.

Para atingir os objetivos propostos adotou-se, como instrumentos de coleta de dados, observações realizadas pela pesquisadora enquanto bolsista do PIBID Educação Física, entrevista semiestruturada, diário de campo e análise de documentos do contexto investigado.

O roteiro de entrevista constituiu-se de 36 questões abertas e flexíveis, previamente estabelecidas, em torno de um ou mais assuntos do interesse da pesquisa para evolução do projeto, técnica de entrevista semiestruturada, caracterizada por Birk (2004). Para essa investigação, foi utilizado

um gravador, com a devida autorização do entrevistado, podendo assim registrar as expressões orais, deixando o entrevistador à vontade para prestar atenção nas respostas do entrevistado. Após a realização das entrevistas, foi realizado o procedimento de transcrição e validação, apresentando o conteúdo extraído para os entrevistados, assegurando-lhes a possibilidade de ratificar ou retificar suas respostas.

A análise de documentos foi direcionada à análise do contexto escolar com a coleta de informações através de documentos oficiais, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), análise documental acerca dos principais fundamentos que norteiam o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência em sua atuação na Escola Municipal de Ensino Fundamental Boa Saúde (DOC 1).

A análise das informações foi realizada em três níveis, iniciando-se com a organização e codificação do material, separando os dados mais relevantes, utilizando técnicas para uma melhor seleção na separação de unidades de significado. No segundo nível de análise, foi necessário realizar releituras para chegar num estágio de impregnação do seu conteúdo e formulação de categorias e subcategorias de análise (quadro 4). No terceiro nível, foi realizada a triangulação, dando início ao enlace do que foi observado, das entrevistas, dos dados dos documentos, dos dados do diário de campo e da teoria específica, colocando a interpretação do pesquisador à luz do que surgiu no campo. Diante disso, para este estudo, foi utilizada a triangulação teórica, por fontes e reflexiva.

### 3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Primeiramente, faz-se necessário apresentar e caracterizar quem foram os colaboradores do estudo, atribuindo-lhes a seguinte codificação, conforme descrito no Quadro 1, pois serão desta forma citados no decorrer da apresentação dos resultados.

**Quadro 1 - Codificação dos participantes do estudo e entrevistas realizadas**

(continua)

<b>Código</b>	<b>Professores</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Tempo de atuação na escola</b>	<b>Carga Horária na escola</b>	<b>Atendido pelo PIBID EF em 2016</b>	<b>Data da Entrevista</b>
PU1 <sup>1</sup>	Graduado em Pedagogia	F	28	2 anos e 3 meses	40hrs	Sim	18/08/16
PU2	Graduado em Pedagogia	F	52	4 anos	20hrs	Não	23/08/16
PE.F. 1 <sup>2</sup>	Graduado em Educação Física	M	32	6 anos	20hrs	Sim	24/08/16
PU3	Graduado em Pedagogia	F	56	7 anos	40hrs	Sim	25/08/16

Código	Professores	Sexo	Idade	Tempo de atuação na escola	Carga Horária na escola	Atendido pelo PIBID EF em 2016	Data da Entrevista
PU4	Graduado em Pedagogia	F	45	4 anos	20hrs	Não	26/08/16
PE.F.2	Graduado em Educação Física	M	32	2 anos	20hrs	Não	25/08/16
PU5	Graduado em Pedagogia	F	37	6 meses	20hrs	Sim	30/08/16
PU6	Graduado em Pedagogia	F	38	14 anos	40hrs	Não	30/08/16

Fonte: elaborado pelos autores

No quadro anterior percebe-se que o grupo de colaboradores é composto por seis professores unidocentes formados em Pedagogia, assim como dois professores licenciados em Educação Física, atuantes em ambos os turnos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Boa Saúde.

#### **4 A COMPREENSÃO DOS PROFESSORES UNIDOCENTES QUANTO ÀS AÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PELO PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA/FEEVALE**

No decorrer deste estudo, foi tratado o entendimento dos participantes da pesquisa quanto às ações e práticas do PIBID. Investigou-se o entendimento de PIBID; se saberiam informar como foi a introdução do Programa e dos bolsistas na EMEF Boa Saúde; como ocorre o envolvimento dos bolsistas com os alunos e professores; e a percepção quanto a possíveis dificuldades dos acadêmicos na escola.

Como referência ao conceito esperado, adotou-se o posicionamento da CAPES de que o PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores, tem sido uma aposta do Governo Federal para promover uma mudança de cultura na formação de professores no Brasil, busca desenvolver uma proposta interdisciplinar a partir da inserção dos acadêmicos no cotidiano das escolas, promovendo a integração entre Educação superior e Educação básica, propiciando a qualificação e inovação na Educação Básica (CAPES, 2012).

Para o licenciado em Educação Física (participante PE.F.1), o PIBID é um programa muito interessante que pode contribuir na formação do professor, pelo fato de aproximar o acadêmico do contexto escolar, e ele declarou que: “[...] porque ele retrata fielmente a realidade que o professor vai encontrar depois de formado, então, encaro e vejo o PIBID como um programa de formação [...]”.



Ele considera esse período de aprendizado importante para formar professores mais capacitados para o mercado de trabalho e explicou que é essencial “[...] para quando ele estiver no mercado de trabalho, ele consiga intervir, e use essa experiência que teve no PIBID, para qualificar essa intervenção que ele vai realizar nas escolas [...]” (PE.F.1).

Neste aspecto, a licenciada em Pedagogia (participante PU1) respondeu que “[...] na verdade não ficou muito claro para mim, mas acho muito importante o trabalho, gosto, acho legal, é totalmente diferente do que o professor de Educação Física faz, acho bem interessante [...]” (PU1).

Estes relatos configuram a realidade encontrada durante a pesquisa, onde a pesquisadora deparou-se com depoimentos de professores que buscam saber sobre a funcionalidade do PIBID e apoiam a iniciativa, como na entrevista de PE.F.1, assim como os que não compreendem as ações do Programa, mas também concordam que o Programa faz diferença na escola, como nas respostas de PU1, e aqueles professores que demonstram em sua fala o desinteresse, como parte da entrevista da participante PU3, que segue.

A professora unidocente (participante PU3) entende que o trabalho do PIBID Educação Física/ Feevale é atividade física na escola, ela falou “[...] olha, para mim o PIBID é uma atividade física na escola que é dada por alunos [...]” (PU3). Fato é que, a falta de interesse, de alguns profissionais, em compreender algumas ações do governo, pode resultar em rejeições não fundamentadas nas ações do Programa, como podemos observar nesse trecho da entrevista desta licenciada em Pedagogia, “[...] eu acho que tem gente demais, não precisaria ter tanta gente, vejo isso como uma economia para o país, eu acho que a quantidade de bolsistas... eu não sei quantas turmas tem o PIBID aqui na escola? É muita gente para atender 4 turmas [...]” (PU3). O grupo de acadêmicos, 7 no total, atende 4 turmas, sendo 2 no horário da manhã, e 2 no horário da tarde, conforme retratam os documentos pesquisados (DOC 1, 2016).

Um dos objetivos do PIBID é a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores, nos cursos de licenciatura, das instituições públicas de Educação Superior. Assim como a inserção dos licenciados no cotidiano de escolas da rede pública de Educação, promove-se a integração entre Educação Superior e Educação Básica. O Programa visa, também, proporcionar aos futuros professores a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e a busca pela superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (CAPES, 2012).

A participante PU5, professora unidocente, em sua entrevista, foi a que mais se aproximou da real intencionalidade do Programa, por já ter experimentado a rede de relação com o Programa em outra escola, e explicou: “[...] minha percepção é que o PIBID é um programa onde os estudantes vem para escola para terem um momento de prática da sua área, no caso da minha turma é a Educação Física, mas eu sei que existem em outras áreas; em outras cidades, eu já tive PIBID [...]” (PU5).

O Programa iniciou suas atividades na EMEF Boa Saúde em agosto de 2012 (MEINHARDT, 2014). De acordo com o Blog criado pelos pibidianos, em princípio, havia uma suspeita de que o “sobrepeso” seria o tema gerador da proposta de trabalho do grupo, contudo, após pesquisa com os alunos, através da aplicação de questionários e entrevistas, tal suposição não se confirmou. O instrumento de coletas de dados usado pelos acadêmicos garantiu a descoberta de que, apesar dos alunos morarem em um bairro com praças e espaços para a prática de lazer, isso não os possibilita desenvolver atividades variadas, por diferentes razões, e, principalmente, falta de maiores vínculos familiares. Assim, a partir das entrevistas, foi possível perceber a carência afetiva das crianças e, com base nisso, sistematizar a proposta (BLOG, 2012).

Dessa maneira, levar em conta as necessidades e os saberes dos alunos culminou na valorização da cultura local, proporcionando significado para a aprendizagem e o conhecimento. Nesse sentido, a função da Educação Física, através de suas práticas, é desenvolver no aluno a capacidade de autoafirmação, dando real valor e atenção às atividades vivenciadas, colaborando para o desenvolvimento dos aspectos cognitivo, socioafetivo e psicomotor dos educandos (MARTINS, 2014).

Essas ações são relatadas pela licenciada em Pedagogia (participante PU6), que foi a única entrevistada a informar sua participação no início das atividades do Programa na escola e trouxe a preocupação com a saúde como principal requisito para a aquisição do PIBID Educação Física na escola; sua participação na implantação do Programa na escola foi efetiva. Segundo ela, “[...] quando surgiu a ideia, em uma das reuniões da secretaria, que o PIBID iria abrir para a Educação Física, eu, na época, conversei com uma pessoa que era diretora de educação, e coloquei a escola à disposição para trabalhar com a EF [...]”, e explica as necessidades que foram apontadas para justificar o Programa na EMEF Boa Saúde: “[...] anterior ao PIBID, aqui na escola, uma das preocupações era a quantidade de crianças que nós temos com sobrepeso e obesidade [...]” (PU6).

Nessa premissa, o Programa PIBID Educação Física, na escola Boa Saúde, inicia suas atividades tendo como principal objetivo a promoção da socialização e afetividade, com intenção de aproximar os alunos da escola a suas famílias. Tal proposta permanece sendo o foco de trabalho até então, para tanto, são elaboradas ações que visam suprir essas carências, incluindo outro fator observado, a violência urbana, que está presente na realidade dos alunos e é prejudicial para o desenvolvimento físico, psíquico e social desses estudantes, assim documentado (DOC 1, 2016).

As respostas que detalham sobre a relação do envolvimento dos bolsistas com os alunos são unânimes. Todos os participantes da pesquisa apontam que, para os alunos, a participação no PIBID Educação Física é produtiva. Indo de encontro a essa afirmativa, o entrevistado PE.F.1, licenciado em Educação Física, que tem o atendimento dos bolsistas no turno da manhã, comenta que a partir dos relatos dos alunos é possível fazer um levantamento de informações, que dão conta de explicitar a relação saudável e a troca de experiências, que acontece entre o grupo de acadêmicos da Universidade Feevale e os estudantes da EMEF Boa Saúde. Mencionou, ainda, que “[...] A relação dos bolsistas com os alunos da escola é muito produtiva, muito saudável, o contato que eu

tenho com os alunos, a resposta que eu tenho deles em relação aos bolsistas é muito boa, eles aprovam, acham necessária e que está ajudando bastante [...]” (PE.F.1).

Também nesse trecho da entrevista com a participante PU6, licenciada em Pedagogia, é perceptível a proximidade entre acadêmicos de Educação Física e alunos, “[...] eu acho muito legal a relação deles com os alunos, a receptividade dos alunos para com eles, os alunos tem um carinho muito grande, eles reconhecem na figura do PIBID a diversão e o prazer na prática de Educação Física [...]” (PU6). Dessa forma, de maneira geral, o PIBID almeja contribuir para a solução de problemas enfrentados por mudanças curriculares nos sistemas educacionais de uma forma crítica, com aperfeiçoamento e desenvolvimento da prática docente inovadora, como sinaliza Reichert (2014), que os princípios do PIBID emitem a ideia de inovação pedagógica. Para tanto, entende ser necessário aproximar-se cada vez mais das escolas de Educação Básica, unindo esforços, em busca da permanente qualificação do sistema educacional. “Por esse motivo a formação inicial e continuada de docentes não pode ocorrer de forma descolada da realidade das escolas, num plano exclusivamente teórico ou ideal, é necessário transpô-la para o interior da universidade e vice-versa” (MEINHARDT, 2014, p. 6).

As práticas são desenvolvidas na EMEF Boa Saúde, como documentado pela autora, em um de seus trabalhos sobre o Subprojeto EF, em que descreve que o projeto visa suprir possíveis carências motoras, tendo como proposta as diferentes temáticas relacionadas, esquema corporal, coordenação motora, lateralidade e noção espaço e tempo, interdisciplinarmente (SANTOS, 2015).

De acordo com a análise dos documentos (DOC 1 2016), para atingir os objetivos propostos, o projeto Direitos Humanos através dos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos - Olimpíada no Brasil Rio 2016 (5 a 21 de agosto) e Paraolimpíada (7 a 18 setembro) passou pelas seguintes etapas:

- 1ª etapa: apresentação das propostas do semestre a partir da semana de integração;
- 2ª etapa: conversa com os alunos, contemplando um prognóstico do que sabem, sua historicidade motora, social e cultural acerca das práticas relacionadas às modalidades dos Jogos Olímpicos.
- 3ª etapa: pesquisa quantitativa que objetivou identificar o conhecimento prévio dos alunos sobre a temática Olimpíada Rio 2016, Jogos Olímpicos e Paraolímpicos, bem como classificar os esportes, escolhidos pelos estudantes, que repercutiriam nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos bolsistas na EMEF Boa Saúde em 2016.
- 4ª etapa: oficinas regulares, realizadas em quadra poliesportiva, que contempla com a participação de alunos regularmente matriculados na Escola Municipal de Ensino Fundamental Boa Saúde, com idades entre 6 e 13 anos, ocorrendo às terças e quintas-feiras, com duração de 1h e 10min em horários alternados, no mesmo turno escolar;
- 5ª etapa: aula expositiva, exposições de imagens, vídeos, textos e materiais, relacionados à temática, além de pesquisas, norteiam a didática;
- 6ª etapa: descentralização do professor, participação autônoma dos alunos, ministrando atividades;

- 7ª etapa: avaliações individuais, através da autoavaliação, e em grupo, realizadas periodicamente e de acordo com a necessidade.

Outra etapa importante do processo, que aconteceu com base nos planos de aula, é a elaboração do diário de campo, documento que centralizou toda a didática de trabalho: planejamento, intervenções, execução e avaliação das atividades, reunindo impressões individuais e coletivas do dia-a-dia na ação docente, constituindo-se de reflexões e descrições, que documentam ações que certamente marcam a docência coletiva. Estes são, segundo Dieder (2015), pontos que servirão de base para outros projetos, são exemplos para possibilidades futuras e reflexões importantes sobre o tema docência no contexto atual. A dinâmica utilizada permitiu conhecer peculiaridades do trabalho e dos alunos, o que contribuiu para o processo avaliativo das práticas pedagógicas, condição essencial para que sejam qualificadas, significativas e efetivas (DOC 1, 2016).

Quando questionados sobre as possíveis dificuldades encontradas pelos bolsistas na escola, os seguintes depoimentos, dos dois professores de Educação Física, ponderam algumas questões de comunicação, logística da EMEF e a falta de experiência dos bolsistas, como prováveis responsáveis pelas barreiras enfrentadas na trajetória. O entrevistado PE.F.2 declarou que:

[...] manipulações da escola, para com as aulas do PIBID, acabavam dificultando; solicitações dos coordenadores que dificultavam mais, por exemplo, solicitação para os professores do PIBID dar aulas para os alunos mais indisciplinados, por um determinado tempo, em um determinado espaço. Então, algumas solicitações acabavam pressionando eles a um contexto de alunos muito difícil, enfim, orientações difíceis [...] (PE.F.2).

Cunha (2010) destaca a realidade difícil que o docente inicial está sujeito a encontrar, como escolas em vulnerabilidade social, descaso público, insegurança; e os docentes principiantes tendem a esmorecer frente às dificuldades onde os ambientes de trabalho são precários e a valorização profissional muito relativa.

Também, após estudo dos planos de aula aplicados, essas dificuldades estão descritas nas avaliações das aulas. É latente a dificuldade dos bolsistas para lidar com as questões atitudinais das turmas atendidas, como no recorte da avaliação realizada pela pesquisadora em 29/09/2016, para turma do 4º ano C, do turno da tarde:

[...] durante as explicações a turma teve dificuldades para manter o foco. Conversas paralelas e atitudes de desrespeito com a professora e colegas foram o assunto principal do feedback final. Foi necessário lembrar a turma da importância de realizar atividade física, de participar, explorar e aprender novas atividades, pois em um determinado momento da aula, três alunos resolveram retirar-se da prática para ficar sentados. Alguns alunos que não conseguiram manter atitudes positivas durante a aula, se envolveram em agressões físicas com colegas, falaram palavras de baixo calão e foram convidados

a voltarem para a sala de aula e permanecerem sob a supervisão da professora unidocente, conforme combinado [...] (DOC 3, 2016).

O outro licenciado em Educação Física (participante PE.F.1) atribui as dificuldades dos acadêmicos à falta de experiência, e explicou: “[...] é provavelmente por inexperiência, por não ter esse tempo na escola, saber que uma escola tem muitas demandas, e a gente tem que acabar se adequando às demandas da escola, não ao contrário [...]” (PE.F.1). Então, considera que as dificuldades partem de entender o tempo da escola, de saber esperar o momento, de buscar ser um pouco mais flexível e completa: “[...] pois a escola necessita frequentemente de parceria e flexibilidade, saber que algumas vezes as pessoas vão precisar de ti, e algumas vezes você vai precisar das pessoas, então é uma eterna troca [...]” (PE.F.1).

Calil (2012), sobre os desafios enfrentados pelos professores iniciantes, considera que, de acordo com a literatura, é preciso mais que a base teórica para superar as fragilidades diagnosticadas na profissão, dos egressos das licenciaturas nas escolas, pois estes profissionais estão aprendendo a ensinar ensinando, e independentemente da qualidade de formação, compreende-se que algumas coisas só se aprendem na prática. As dificuldades encontradas dentro deste contexto tornam imprescindível essas vivências, até para que o iniciante à docência possa ter certeza se é o que realmente quer para a sua vida, apesar de ser muitas vezes difícil, são reações que precisam ser vivenciadas ainda em sua formação, é preciso criar relações dentro do contexto escolar.

Outro ponto levantado é o “domínio de turma”, para a professora unidocente (PU5), o que falta para os bolsistas é aprender justamente isso, pois apesar de trabalharem em grupo, o que pode favorecer ou não o desenvolvimento da prática, a aproximação com a turma, a afetividade conquistada acaba tornando os acadêmicos permissivos, relatou, “[...] porque o que eu vejo, é que os alunos gostam tanto de vocês, eles se sentem tão próximos que eles não têm esse discernimento, eu sinto falta, do domínio de turma, mas que eu compreendo, porque é justamente pra isso que vocês estão aqui, pois é umas das coisas que se aprende na prática docente [...]” (PU5). Todos estes aspectos percebidos e relatados pelos colaboradores do estudo contribuíram para reafirmar a importância do programa, pois permite vivências da rotina escolar e possibilita ao acadêmico um maior preparo para este momento tão importante da graduação.

## **5 IMPACTOS DAS AÇÕES DO PROGRAMA PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA/Feevale NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES UNIDOCENTES DA EMEF BOA SAÚDE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Faz-se importante a avaliação dos participantes da pesquisa, quanto aos impactos das ações do PIBID Educação Física/Feevale, em relação a possíveis contribuições pedagógicas no processo ensino-aprendizagem dos estudantes com a proximidade dos bolsistas do Programa com as profes-

soras unidocentes. Neste capítulo, será feita menção à atuação dos acadêmicos e às observações das licenciadas em Pedagogia, considerando os reflexos desse entrosamento, a fim de identificar se o trabalho do Programa com as turmas foi capaz de contribuir para um repensar das práticas nas aulas de EF das licenciadas em Pedagogia, bem como, se motivou, e até ocasionou, uma desacomodação na maneira de planejar e aplicar os conteúdos da Cultura Corporal do Movimento (CCM). Um momento de opinião, sugestões e reclamações foi aberto, a fim de garantir que tenham se esgotado as manifestações destas profissionais de educação, acerca do desenvolvimento das ações do PIBID na EMEF Boa Saúde.

Tornar a Educação Física escolar acessível a todos é uma necessidade para garantir a participação e motivação dos alunos, se as aulas forem bem desenvolvidas podem fascinar as crianças e, dessa maneira, contribuir para a integração da turma e o aprendizado. A vivência que o PIBID oportuniza aos acadêmicos é a prática no contexto escolar, a fim de descobrir sua própria didática, já que nesse espaço encontra uma vasta fonte de aprendizagens que completam o processo de formação, e tem um papel fundamental como ponto de partida do conhecimento conforme esclarece Pimenta (2000).

Como se pode perceber, os impactos dessas ações favorecem acadêmicos e alunos da EMEF, como conta a professora unidocente PU2. Referente às possíveis contribuições dos bolsistas para com a turma atendida, sente-se favorecida pelas conversas que realiza com os bolsistas, e pelas trocas que faz, “[...] a gente troca ideias, sempre fui de conversar com eles, sempre falando o que eu precisava para despertar essa criança pela aprendizagem que passa no corpo [...]”, disse que notava que as aulas desenvolvidas pelos acadêmicos contemplavam seus anseios de alfabetizadora, “[...] eles sempre criavam brincadeiras, jogos, atividades, voltadas para isso, para despertar a atenção da criança, a organização, lateralidade, e isso reflete na alfabetização direto, pois se a criança tem conhecimento disso, ela trabalhar melhor[...]” (PU2).

Outra contribuição dessa rede de relações que o Programa propicia, está relacionada aos ganhos da escola, no que se refere às práticas de Educação Física que estão a cargo das unidocentes. A pesquisa identificou a importância atribuída ao componente curricular Educação Física, pois segundo os entrevistados, as turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tiveram um aprimoramento do desenvolvimento físico, cognitivo e social.

Um dos professores de Educação Física entrevistado (PE.F.1) relatou a importância da disciplina de Educação Física Escolar, relacionando-a a afetividade e socialização, falando que percebe os resultados do PIBID bem palpáveis, apesar de ser difícil de medir, já que não conhece nenhum instrumento avaliativo com esse fim, e declarou: “[...] por mais que não tenhamos dados formais, o resultado é visível, a apropriação dos conteúdos, das abordagens desenvolvidas pelos bolsistas é de fácil percepção nos alunos [...]”, ele faz menção, também, a um caso em especial, um relato trazido por uma professora unidocente que tinha um ou mais de seus alunos, considerados “problema”, atendidos pelos bolsistas, sobre isso disse “[...] tivemos uma turma só com alunos com

dificuldades de aprendizagem, então a professora me fez um relato de que houve um progresso muito grande na aprendizagem dos alunos, na evolução [...]” e associa o fato ao trabalho que vem sendo realizado esse ano, “[...] alguns alunos que tinham dificuldades de relacionamento, hoje conseguem ouvir, entender as diferenças, e entendem que algumas coisas que eles faziam, como colocar apelido nos colegas, não é legal [...]”(PE.F.1).

A importância de conscientizar os alunos de se viver bem, em sociedade, sob regras e normas, aprende-se na EF, pois, de acordo com os PCNs da área, a necessidade de aceitar o outro, compreendendo suas diferenças, de perceber que o simples fato de jogar junto, e em função do movimento dos outros, passa pela compressão das regras e um comprometimento com elas (BRASIL, 1997).

Outro destaque nesta categoria de análise é o enriquecimento do processo de compartilhamento de ideias de práticas pedagógicas entre os bolsistas e as professoras unidocentes. A declaração da licenciada em Pedagogia (PU1) ilustra isso: “[...] que nem assim, pela manhã eu trabalho com os pequenos, e eu vejo várias ideias que posso aplicar, mas confesso que não apliquei [...]”. E manifesta sua satisfação com o Programa, comentando que se sente feliz com a empolgação dos alunos: “[...] eles vêm preparados para o PIBID, isso me deixa feliz também, é uma coisa que alegra eles, e eu gosto [...]” (PU1).

Complementando, outra profissional (PU2) informa que foi influenciada pelo PIBID, e que pôde reciclar-se, de lembrar o tempo de formação:

[...] é uma maneira, como eu vou dizer, de se reciclar, quase isso, porque a gente não tem uma formação disso, nós como alfabetizadores, não temos formação em Educação Física porque não é área, então de certa maneira tu tá tendo uma evolução pessoal, trazendo uma brincadeira nova, uma maneira de fala, é uma maneira de tu estar revivendo aquilo ali [...] (PU2).

Quanto aos resultados, também em relação a questões atitudinais dos estudantes e abordando os reflexos na alfabetização, a unidocente (PU4), narra que sentia a presença do PIBID bastante positiva, porque a sua turma, por ela considerada bastante agitada, e com dificuldades de aprendizagem, quando atendida pelos bolsistas, tinha um processo voltado para suas necessidades:

[...] o PIBID me ajudou nesse processo, então a gente conversava muito, então eles perguntavam sugestões para trabalhar com a turma que contribuiria para aprendizagem deles nesta questão, de acordo com que eu estava trabalhando, como a letra minúscula, a questão da lateralidade, essas coisas, então eles planejavam e isso contribuiu bastante, com a socialização, o saber esperar a sua vez, o próprio corpo, eles adoravam as aulas deles. Com certeza, a experiência de ter o PIBID influenciou minha prática, pois a gente tinha uma relação bem aberta, assim, de emprestar atividades, sugerir atividades, tanto eu na minha parte pedagógica, quanto eles na Educação Física, foi bem interessante, foi um ano bem aproveitado [...] (PU4).



Outra entrevistada, a professora unidocente PU5 afirma que percebe que a atuação do PIBID enriquece o processo de aprendizagem dos alunos e dela mesma, na medida em que são desenvolvidas habilidades diferentes, explicou: “[...] primeiro que eu vejo coisas, quando eu assisto, quando o PIBID está trabalhando, é legal pra mim, esse momento de poder observar atividades que para mim são novidades, pois eu não tenho esse embasamento dessa prática na Educação Física [...]” (PU5).

O Secretário-Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) Kofi Annan, entre o período de janeiro de 1997 a janeiro de 2007, proclamou o ano de 2005 como Ano Internacional do Esporte e da Educação Física, e considera o esporte significativo na vida das pessoas, pois é capaz de contribuir para a socialização de comunidades de diferentes maneiras, seja pela agregação que abrange recreações, jogos e competições, e outros eventos esportivos, bem como para a saúde. Destaca que programas esportivos podem fazer a diferença no contexto escolar na medida em que são um atrativo da escola, refletindo diretamente na frequência dos alunos, e pontualmente no comportamento antissocial, violência, pois os jovens que têm acesso à educação física podem experimentar o prazer do trabalho em equipe. As aulas de Educação Física têm um grande potencial de promover conhecimentos e atitudes positivas em relação à saúde, pois, para alguns estudantes, esse tempo escolar é a única oportunidade de movimentar o corpo através da atividade física. Neste sentido, atitudes positivas, adquiridas nas aulas de Educação Física, tendem e podem desempenhar um papel importante na manutenção de um estilo de vida fisicamente ativo, equilibrando lazer, qualidade de vida e saúde (HARDMAN, 2013).

A maioria dos entrevistados consideram que as ações do Programa têm impactos nas suas práticas pedagógicas, que o trabalho é importante e de qualidade em todos os níveis do Ensino Fundamental, e estão esperançosos para que o PIBID EF continue atuando na EMEF, mas, caso isso não aconteça, têm uma certeza, a de que voltarão a ministrar aulas de Educação Física com suas turmas com outra visão de conteúdo.

O discurso de outra professora (PU6) configura a imagem que os alunos da EMEF Boa Saúde têm do PIBID, para ela, a representatividade do Programa está relacionada principalmente à satisfação dos alunos e, por conseguinte, refletem em contribuições às unidocentes. Ela afirma:

[...] os alunos atendidos pelo PIBID têm um querer pela prática, relacionam a atividade física a algo prazeroso, e eu considero isso o maior mérito do PIBID, transformar a atividade física em algo prazeroso, aquilo que eu quero fazer, não que eu tenha que fazer por obrigação, ou porque o professor está determinando que eu faça [...] (PU6).

Ela indica, também, uma preocupação com o entendimento dos profissionais da escola atendidos pelo PIBID, quanto à intencionalidade das ações, ao passo que acredita que falta compreensão sobre os propósitos do programa na escola, e esclarece: “[...] acredito que o reflexo maior aconteceria se os professores da turma estivessem sempre acompanhando o PIBID [...]”. Na sua opinião,

o legado deixado pelos bolsistas que passaram pelo PIBID EF na EMEF, e o trabalho que vem sendo desenvolvido, pode se perder se não forem tomadas algumas medidas, e aponta: “[...] o que eu vejo hoje, na verdade o PIBID planta uma semente e essa semente fica isolada, pois não há uma continuidade disso, pois ela tem uma quebra em relação ao que acontece [...]”. Atribui a falta de interesse de alguns docentes, em qualificar suas práticas, e a acomodação é o reflexo do que encontramos hoje nas aulas de Educação Física aplicadas pelas unidocentes.

O momento de opinião trouxe revelações importantes, uma delas diz respeito à insatisfação dos entrevistados, quanto à quantidade de bolsistas que são beneficiados com o Programa, os profissionais abordados nas entrevistas consideram que dois acadêmicos por turma seria o suficiente para atender a demanda da escola, como reclamou a professora (PU3) “[...] eu acho gente demais, não precisaria ter tanta gente, eu acho que a quantidade de bolsistas, um monte de gente, eu não sei quantas turmas tem o PIBID aqui na escola, um monte de gente para 4 turmas [...]”(PU3).

Há de se considerar outras sugestões, como a do professor de Educação Física (PE.F.2), que sugeriu uma maior aproximação dos bolsistas com os profissionais da escola, e vice-versa, pois considera que dessa atitude podem surgir ações grandiosas “[...] acho que poderiam ser marcadas reuniões, inclusive para troca de ideias, porque os professores do PIBID estão na faculdade, geralmente mais próximos de atividades novas [...]” (PE.F.2).

A partir desse resultado, podemos considerar que as professoras unidocentes estavam conectadas aos afazeres dos bolsistas, através do tempo destinado à observação das práticas dos bolsistas com seus respectivos alunos, dos diálogos que oportunizaram compartilhamentos de experiências e ideias, dos relatos nas entrevistas com a pesquisadora, possibilitando concluir que, de alguma forma, este envolvimento bolsista - professora resultou em contribuições pedagógicas nas aulas de Educação Física que devem ser aplicadas pelas unidocentes, cabendo a essas profissionais considerar a importância de nortear a CCM para os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Espera-se, com este estudo, ter colaborado com discussões contemporâneas e urgentes na Educação Física escolar, e que as informações colhidas sobre a Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como sua análise, possam suscitar novas indagações/problematizações as quais poderão originar outros estudos.

Após a inserção dos bolsistas, quando questionados se a participação dos bolsistas e a inserção do Programa atenderam às expectativas, a maioria respondeu de forma positiva. Afirmaram, ainda, que estão trocando muitas experiências com os bolsistas e consideram a atuação dos mesmos rica e de grande valia. A partir destes resultados, percebemos a importância do professor de EF para ministrar as aulas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, amenizando as dificuldades e,

através de um planejamento com os conteúdos adequados para cada ano de ensino, seguindo uma ordem cronológica e uma sequência pedagógica, é possível proporcionar práticas estruturadas das diferentes manifestações da CCM que perdurarão por toda vida escolar estimulando o desenvolvimento integral do aluno.

Contudo, verificou-se que enquanto permanecer a estrutura e o sistema de ensino vigente na disciplina, os municípios devem promover encontros, eventos, cursos, qualificações aos professores unidocentes, que possibilite a estes adquirir conhecimentos e ampliar sua gama de informações a respeito da Educação Física. Desta forma, espera-se que seja possível ampliar a consciência da sua importância e função no currículo escolar, para que possam atuar com mais propriedade, de maneira mais consciente e responsável, para promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, fazendo com que tomem gosto pela atividade física, estimulando as crianças a desenvolverem suas potencialidades, focando a Cultura Corporal do Movimento.

Portanto, os impactos das ações do PIBID na comunidade escolar foram enfatizados pelos sujeitos e fortalecidos com a pesquisa e a construção científica, que embasaram as práticas pedagógicas realizadas no âmbito do PIBID Educação Física da Universidade Feevale, na EMEF Boa Saúde.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, R. M. A experiência do projeto piloto de Educação Física no PEJA sinalizando pistas para a formação de professores na modalidade (EJA) e no elemento curricular (EF). In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Educação Física Escolar na Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: CRV, 2011.

BIRK, M. Do princípio da pesquisa qualitativa à coleta de dados: uma trajetória percorrida por todos os pesquisadores. In: CAUDURO, M. T. (Org.) **Investigação em Educação Física e esportes: Um novo olhar pela pesquisa qualitativa**. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2004.

BLOG PIBID EMEF BOA SAÚDE. 2012. Disponível em: <<http://pibidFeevaleboasaude.blogspot.com.br/p/pontape-inicial.html>>. Acesso em: 27 de maio de 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução 1/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 10 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n° 9.394/96)**. Brasília, 1996. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 13 mar. 2016.

----- . **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade (Lei nº 11.274/06). Brasília, 2006. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)>. Acesso em: 19 abr. 2016.

----- . **Lei de Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº 8.069/90)**. Brasília, 1990. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069Compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm)>. Acesso em: 19 abr. 2016.

CALIL, A. M. G. C. Desafios enfrentados por professoras iniciantes no processo de docência. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas, 2012. **Anais...** Campinas, 2012.

CANAN, S. R. PIBID- promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente**, Form. Doc., Belo Horizonte, v. 04, n. 06, p. 24-43, jan./jul. 2012.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

CAUDURO, M. T. (Org.). **Investigação em Educação Física e Esportes**: um

CONFED, Conselho Federal de Educação Física. **Recomendações para a Educação Física Escolar**. 2014.

CUNHA, M. I. **O campo da iniciação à docência como um desafio**. UNISINOS, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT04-6134--Int.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2016.

CUNHA, M. I.; S. C. A.; RANGEL, I. **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DIEDER, J. A. A contribuição do PIBID para a formação dos acadêmicos bolsistas da Escola Jorge Ewaldo Koch. **FIEP BULLETIN**, v. 85, Special Edition, 2015.

Feevale. Regimento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação (PIBID)/Feevale, número 96, de 18 de julho de 2013. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/d3849832-d3b-8-4263-a0b3-bf06b10d03c4/REGIMENTO-PIBID.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2016.

FREIRE, E. S. **Educação Física e conhecimento escolar nos Anos Iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado) - São Paulo: USP, Escola de Educação Física, 1999.

GIMENES, G. de F. Usos e significados da qualidade de vida nos discursos contemporâneos de saúde. **Trab. educ. Saúde**, v. 11, n. 2, p. 291-318, 2013.

HARDMAN, C. M. *et al.* Participação nas aulas de educação física e indicadores de atitudes relacionadas à atividade física em adolescentes. **Rev. bras. educ. fís. Esporte**, v. 27, n. 4, p. 623-631, 2013.

KUNZ, E. **Educação física**: ensino e mudanças. Ijuí: UNIJUÍ, 1991.

MARTINS, N. N. D. Diálogos e reflexões sobre os jogos educativos nos anos iniciais. In: HOPPE, M. M. W.; GOBBATO, C.; AZEVEDO, de G. (Org.). **A iniciação à docência: integrando ensino, pesquisa e extensão**. Anais do XXX Seminário PIBID/CAPES/Uergs - 2014. São Leopoldo: Oikos, 2014.

MEINHARDT, M. A iniciação à docência na Universidade Feevale: os primeiros passos de uma importante trajetória. In: REICHERT, I. C.; MEINHARDT, M.; FOGAÇA, J. B.; (Org.). **Do diálogo entre escola e universidade**: o PIBID Feevale em seus primeiros passos e reflexões. Novo Hamburgo: Feevale, 2014.

NEGRINE, A. **O corpo na Educação Infantil**. Caxias do Sul: EDUCS, 2002.

NOVO HAMBURGO. Lei Ordinária 137 de 14 de novembro de 1991 (Lei nº 137/91). Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/rs/n/novo-hamburgo/lei-ordinaria/1991/14/137/lei-ordinaria-n-137-1991-dispoe-sobre-o-funcionamento-dos-estabelecimentos-especializados-em-atividades-de-educacao-fisica-esporte-e-recreacao>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

PICCOLI, J. C. J. A Educação Física no Rio Grande do Sul: uma análise em dois momentos. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 12, n. 110, p. 1-10, jul. 2007. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd110/a-educacao-fisica-escolar-no-rio-grande-do-sul.htm>>. Acesso em: 08 mai. 2016.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

REICHERT, I. C. O PIBID traz o diferente: Inovação pedagógica em novos contextos De aprendizagem no PIBID-Feevale. In: REICHERT, I. C.; MEINHARDT, M.; FOGAÇA, J. B.; (Org.). **Do diálogo entre escola e universidade**: o PIBID Feevale em seus primeiros passos e reflexões. Novo Hamburgo: Feevale, 2014.

SANTOS, A. P. dos.; CAMILO, M. Relatos da interdisciplinaridade pedagógica a partir das intervenções de Educação Física dos bolsistas PIBID realizadas através do projeto Psicomotricidade em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Novo Hamburgo-RS. IV Seminário Interinstitucional PIBID - VI seminário Institucional PIBID/Feevale Educação e Juventude nos Limiares do Século XXI. Universidade Feevale. **Anais...** Novo Hamburgo, 2015.

# **EXECUÇÃO DE PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS AULAS DO PIBID DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA FEEVALE/RS**

## **Ântony Vinícius Bartochak**

Graduando em Educação Física na Universidade Feevale. Bolsista PIBID. E-mail: antony\_bartochak@hotmail.com.

## **Altair Nobre Junior**

Graduando Educação Física na Universidade Feevale. Bolsista PIBID. E-mail: a.junior91@hotmail.com.

## **Michel Camilo**

Graduando em Educação Física na Universidade Feevale. Bolsista PIBID. E-mail: michel.taekwondo@hotmail.com.

## **Rômulo Henrique Kunzler**

Graduando Educação Física na Universidade Feevale. Bolsista PIBID. E-mail: romulohk84@yahoo.com.br.

## RESUMO

O presente estudo da Educação em Direitos Humanos baseou-se em uma pesquisa-ação nas intervenções pedagógicas realizadas por meio de um grupo de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Feevale, do subprojeto de Educação Física, através das práticas realizadas na EMEF Boa Saúde de Novo Hamburgo/RS. Foi inserido o tema Educação em Direitos Humanos na escola, no turno da manhã, atendendo respectivamente 5º e 6º anos, constituindo-se num recorte do trabalho de conclusão de curso de um dos autores. Essa perspectiva, de confrontação e intercâmbio de experiências na Educação Física escolar, desafiou os alunos por meio de análise de acontecimentos, da discussão de atividades professor/aluno, da construção e negociação de atividades aluno/professor para pessoas com deficiência (PCD), das pesquisas, das construções de teatros étnico-raciais e das reflexões das diferentes esferas das expressões culturais. Após as atividades realizadas, buscou-se identificar as percepções dos alunos, bolsistas e professor supervisor quanto à relevância, possibilidades e limitações da abordagem da temática, da concepção e estruturação do projeto de Educação em Direitos Humanos, do senso crítico, de jogos de inclusão x exclusão, das questões étnicos raciais, de identidade, das relações interpessoais e de práticas cooperativas e lúdicas acerca dos direitos humanos. Com estas intervenções pedagógicas, esperou-se empoderar os alunos, de forma a expressarem suas ideias como cidadãos críticos, respeitando a diversidade cultural, identificando as suas próprias identidades e os preconceitos existentes.

**Palavras-chave:** Educação em direitos humanos. Educação Física. PIBID.

## ABSTRACT

The present study of Education in Human Rights was based on an action research in the pedagogical interventions carried out through a group of scholarship recipients of the Institutional Program of Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), Universidade Feevale, subproject of Physical Education, through the practices carried out at EMEF Boa Saúde in Novo Hamburgo / RS. The theme Education in Human Rights was inserted in the school in the morning shift, attending respectively 5th and 6th years, constituting a cut of the course completion work of one of the authors. From this perspective, confronting and exchanging experiences in the School Physical Education, challenged students through analysis of events, discussion of teacher / student activities, construction and negotiation of student / teacher activities for people with disabilities (PCD), research, the construction of ethnic-racial theaters and the reflections of the different spheres of cultural expressions. After the activities carried out, we sought to identify the perceptions of students, scholars and supervisors regarding the relevance, possibilities and limitations of approach to the theme, the conception and structuring of the Human Rights Education, Critical Sense, Inclusion Games exclusion, ethnic racial issues, identity, interpersonal relations, and cooperative and playful practices about human rights. With these pedagogical interventions, it was hoped to empower students to express their ideas as critical citizens, respecting cultural diversity, identifying their own identities and existing prejudices.

**Keywords:** Education in Human Rights. Physical education. PIBID.



## **1 INTRODUÇÃO**

O uso do termo direitos humanos surge a partir da Revolução Francesa (1789), com a proposta de garantir direitos iguais aos cidadãos e maior participação política para o povo, todavia, o movimento não podia ser analisado com uma visão de igualdade, por exemplo, admitia a escravidão. Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a temática dos direitos humanos é melhor definida e inspira a redação da Constituição Federal Brasileira de 1988, que define o Brasil como um Estado Democrático de Direito, cujos fundamentos são a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humano, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e pluralismo político.

Estes documentos legais são pressupostos importantes para esse estudo, onde assume-se que a abordagem de aprendizagem não é um conteúdo que será usado num futuro provável, mas, sim, uma forma de fazer com que as atitudes cotidianas reflitam a prática do respeito em direitos humanos na atualidade. Portanto, por meio da exploração de atividades, os alunos desenvolveram a (re)construção, modificação, acrescentaram de forma autônoma e tornaram-se conscientes dos seus direitos como cidadãos, tais como o respeito étnico-racial, aceitação e inclusão em suas vidas diárias, em uma educação voltada aos direitos humanos.

Nessa perspectiva, ao aprender um jogo, os alunos podem aprender também o valor de práticas sociais, como o respeito às regras e a seus companheiros e adversários. Pressupõe-se que este aprendizado não decorrerá do simples resultado de uma exposição verbal dos professores acerca de sua importância, mas no sentido do cultivo de valores éticos e políticos que devem impregnar o cotidiano escolar em suas atividades mais corriqueiras (CARVALHO, 2007). Portanto, é necessário pensar em estratégias educacionais que sejam eficazes para impulsionar a socialização em uma cultura de direitos humanos. Para tanto, é preciso entender o processo de ação perceptiva e considerar as representações sociais existentes sobre o tema (TAVARES, 2007).

Face ao exposto, fica evidente a importância de verificar e analisar os resultados obtidos no projeto PIBID, no primeiro semestre de 2016, no sentido de ter capacitado os alunos para colocar esses valores em prática em suas vidas diárias. Logo, será verificado se, ao valorizar as múltiplas diferenças culturais no grupo de alunos para que se tornem conscientes dos seus direitos, foram capazes de reconhecer a sua própria identidade como cidadãos dentro da escola e comunidade, qualificando as relações interpessoais.

## **2 METODOLOGIA**

A cultura da Educação em Direitos Humanos resulta, segundo Calissi (2014), de múltiplos conteúdos e metodologias, com o objeto de desenvolvimento de capacidades, mobilização e materialização de sujeitos de direito. Nesse entendimento, no presente estudo, foi estabelecida a relação entre os conhecimentos sistematizados e as questões da vida real, expostos nos temas transver-

sais, Cidadania e Direitos Humanos, dando sentido social a procedimentos e conceitos das áreas convencionais. Na prática, a transversalidade representa não somente um objeto de estudo, mas a inter-relação entre várias maneiras que podem ser estudadas nas diferentes áreas de saberes.

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo descritivo de abordagem qualitativa, delineando uma pesquisa-ação. Segundo Cauduro (2014), a pesquisa-ação é um conjunto de ações que visa encontrar soluções ou respostas para um problema proposto, usando processos científicos; aquela que procura expor a fundo os conceitos, atitudes, comportamentos e opiniões, fazendo o uso de técnicas de entrevista, observações e estudos de campo, o que a torna profundamente subjetiva (CAUDURO, 2004).

Para o desenvolvimento dessa pesquisa-ação foram utilizados instrumentos de coletas de dados, provenientes de práticas realizadas no contexto do PIBID de Educação Física/Feevale e registradas por meio do Projeto de Educação em Direitos Humanos, do diário de campo, das atividades realizadas, das reflexões, das entrevistas e ações participativas dos bolsistas e professor supervisor, considerando essas informações coletadas necessárias para uma melhor análise da temática.

A observação participante consistiu em um instrumento de coleta de dados do próprio projeto PIBID e baseou-se na participação real do pesquisador com o grupo, incorporando-se ao grupo, confundindo-se com ele e participando das atividades normais deste (MARCONI; LAKATOS, 2012). Essa observação foi realizada na escola EMEF Boa Saúde, em Novo Hamburgo/RS. Um bolsista trabalhava diretamente com o diário de campo, fazendo anotações das aulas, e os outros bolsistas interagiam com os alunos, intercalando os papéis de quem observava e quem participava de uma aula para outra, permitindo múltiplas visões sobre o mesmo objeto de estudo.

Na ação participativa, formou-se uma equipe de pesquisa integrada, unindo pesquisadores - agentes de mudança - com o grupo ou comunidade (alunos e professores), em que se realizou a investigação, interagindo os criadores do projeto de pesquisa com os responsáveis da própria realidade, os construtores de um projeto de vida (MARCONI; LAKATOS, 2012). As atividades de observação e ação participativa foram realizadas com treze aulas no conteúdo de inclusão x exclusão e quatro aulas no conteúdo étnico-racial, totalizando dezessete aulas desenvolvidas. Tal decisão apoiou-se no fato de haver incerteza da continuidade do projeto PIBID naquele contexto e com aquele tema no segundo semestre de 2016, restringindo o conteúdo étnico-racial.

O processo de seleção dos alunos, do 5º ano e do 6º ano, para responder as entrevistas, aconteceu com a análise de três questões, respondidas pelos alunos durante a realização do projeto de Educação em Direitos Humanos, nas aulas do PIBID de Educação Física/Feevale, no primeiro semestre de 2016, que buscaram identificar a percepção dos alunos referente ao conteúdo da inclusão x exclusão (Figura 1).

Figura 01 - Questões referentes ao conteúdo inclusão x exclusão

- a) Você conhece alguma pessoa com necessidade especial que pratica atividade física? Qual atividade essa pessoa pratica? Ela frequenta a escola?
- b) Há acessibilidade para cadeirantes no seu bairro, como rampas de acesso? A escola possui rampas de acesso, banheiros adaptados, bebedouros rebaixados e outras adaptações necessárias para receber cadeirantes?
- c) O que a escola vem ensinando a vocês sobre alunos e alunas com necessidades especiais? Como a escola pode contribuir para a inclusão de alunos deficientes auditivos, visuais e físicos?

A) Senhora sim, ela frequenta a escola sim, ela pratica esportes adaptados para ela poder participar por exemplo: Handebol.

B) No bairro não há acessibilidade muito fácil pois nas ruas por exemplo para um cadeirante andar sozinho nas ruas não tem como se tem partes asfaltadas, que são poucas e também não tem rampas para cadeirantes quase e na escola também não tem rampas para cadeirantes, não tem banheiros adaptados, nem bebedouros para cadeirantes, enfim na escola é bem complicada para cadeirantes ficarem.

C) A escola ensina poucas coisas mais a lerica como coisas que agente pode ajudar os deficientes, aque eles não conseguem fazer coisas, a escola pode ir colocar rampas no lugar de degraus, adaptar um dos banheiros para cadeirantes.

Fonte: Produção dos alunos da EMEF Boa Saúde

O passo seguinte foi selecionar oito alunos, verificados pelo conteúdo das três respostas, para participarem das entrevistas. Estas entrevistas foram desenvolvidas a partir de nove perguntas sobre a temática dos direitos humanos, seus conteúdos inclusão x exclusão e questões étnico-raciais.

Tais informações foram organizadas cronologicamente a partir de sua origem e surgimento no transcórper do estudo, para facilitar sua posterior codificação. Deste modo, a codificação ficou representada da seguinte forma: entrevista com os bolsistas e professor supervisor (EBMAJ, EBMMC, EBMJS, ESMFL); entrevistas com os alunos do 5º ano atendidos pelo Projeto PIBID (EAJ5F1, EAE5F2, EAG5F3, EAF5M4); entrevistas com os alunos do 6º ano atendidos pelo Projeto PIBID (EAE6F5, EAA6F6, EAH6M7, EAJ6M8); planos de aula e diário de campo (DOC 1 à DOC 17) e o Projeto da Educação em Direitos Humanos (PDHDC).

Para analisar o conteúdo das informações, foi necessária a elaboração de indicadores que orientem a interpretação final. Este processo foi organizado no sistema de classificação de unidades de significado que foram agrupadas de acordo com os objetivos do estudo em categorias de análise (MINAYO, 2007). A fase final envolveu o uso da técnica de triangulação teórica, por fontes e reflexiva (CAUDURO, 2004).

### **3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Para nortear a apresentação e análise dos resultados, adotou-se a abordagem em categorias de análise descritas nos subtítulos a seguir.

### **4 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO DO PIBID DE EDUCAÇÃO FÍSICA/Feevale**

O projeto PIBID de Educação Física da Universidade Feevale, no primeiro semestre de 2016, por meio do tema Educação em Direitos Humanos, de práticas inovadoras, de conteúdos inclusivos e étnico-raciais, estimulou o envolvimento de todos os alunos no processo pedagógico, da articulação entre teoria e prática, assim, abriu-se para universalidade que respeita e transcende as diferenças de língua, de cultura e de cor.

A educação voltada aos direitos humanos conforme Fernandes e Paludeto (2010) ainda não faz parte da prática nem do currículo da escola brasileira. Torna-se evidente que as temáticas e os conteúdos dos direitos humanos não podem ser inscritas apenas de textos legais, mas que, igualmente, sejam internalizadas por todos que atuam tanto na educação formal como na não formal.

Em se tratando de Educação em Direitos Humanos, as ações têm um impacto muito maior do que os discursos, ao passo que a escola precisa continuamente revisar suas práticas pedagógicas e princípios, com o propósito de garantir a vivência dos ideais e valores da cidadania, baseada nos desafios do cotidiano escolar e na discussão constante dos seus compromissos para com a Educação em Direitos Humanos (ZLUHAN; RAITZ, 2014).

Desse modo, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos faz indicativos, conforme Brasil (2007, p. 32), das programáticas na Educação em Direitos Humanos na educação básica, que deve ser promovida em três dimensões:

[...] a) conhecimentos e habilidades: compreender os Direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos (BRASIL, 2007, p. 32).

Com acesso aos saberes das programáticas na Educação em Direitos Humanos, abordados pelo grupo de bolsista e supervisão pedagógica do projeto PIBID, no primeiro semestre de 2016, esperou-se a democratização da diversidade cultural, que, conforme Zenaide e Silva (2014), implicam em processos no nível ético do grupo de alunos: nos valores e modos de ser e agir (de nível político, cultural e atitudinal); de proteção (normas de convivência e mediações); de defesa (tomar providências para proteger, defender e promover os direitos humanos).

Nesta perspectiva, cabe ao professor estar ciente do poder do seu espaço disciplinar, pois a Educação Física está em excelentes condições para exercer uma grande liderança escolar na formação em direitos humanos: na cidadania, na diversidade cultural e na construção da democracia (RODINO, 2012).

A partir disso, os temas transversais contidos nos PCNs enfatizam a relevância do trabalho de valores em direitos humanos, de reflexão ético-democrática como eixo norteador, por envolver posicionamentos e concepções a respeito de suas causas e efeitos, de sua dimensão histórica e política (FERNANDES; PALUDETO, 2010).

Cabe aqui, no projeto PIBID de Educação Física/Feevale de 2016, tornar a Educação em Direitos Humanos na Educação Física escolar uma nova prática aos profissionais para que, dessa maneira, direcionando esses valores em elementos relevantes, conforme Brasil (2007), possa agregar para a vida subsequente dos alunos e dos trabalhadores da educação, envolvendo-os em um diálogo sobre maneiras de aplicar os direitos humanos em sua prática cotidiana.

## **5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BASEADAS EM JOGOS DE EXCLUSÃO X INCLUSÃO SOCIAL**

As atividades propostas pelo grupo de bolsistas foram atividades lúdicas cooperativas, entretanto, conforme um bolsista relatou, “[...] na prática real e concreta de incluir ‘o outro diferente’ em uma atividade competitiva, os valores do desporto sobrepuseram os valores humanísticos reiterados nas aulas de direitos humanos.” (EBMJS, 13/09/16). Indo ao encontro do relato do bolsista,

a aluna também presenciou tal manifestação relatando que “eles estavam preocupados mais em ganhar do que o jogo limpo, mas foi legal, porque percebemos como eles se sentem.” (EAE6F5, 06 out. 2016).

De forma ampla, percebeu-se a transmissão dos saberes, com práticas efetivas “[...] no retorno do conhecimento passado das nossas aulas, os alunos tiveram bastante participação e coerência do tema da inclusão x exclusão.” (EBMMC, 18 ago. 2016). Portanto “[...] percebeu-se também que os alunos adquiriram grande parte dos conhecimentos a eles transmitidos.” (EBMAJ, 15 ago. 2016).

Pensar além de si é essencial, colocar-se no lugar do outro é realmente a inclusão, como citado pelo aluno: “Eu aprendi que a gente deve incluir os deficientes porque ninguém tem culpa de nascer assim, não são diferentes, são gente como a gente.” (EAH6M7, 29 set. 2016). Logo, perceberam, conforme afirmação do aluno EAH6M7 (29 set. 2016), que devem ficar do lado do colega, respeitando e deixando o preconceito de lado:

As atividades que trouxeram maior relevância foram as atividades que precisamos carregar ou ficar do lado do colega, [...] percebi que não é muito fácil para os deficientes, principalmente para os cadeirantes circularem. **É fundamental respeitar os deficientes, ajudá-los, e sempre se colocar no lugar do outro** (EAH6M7, 29 set. 2016, grifo nosso).

A relação autoritária “colocar-se no lugar do outro”, de acordo com Farias (2014), expõe uma pedagogia universal, em que se fazem necessárias a complementaridade e a interdependência de todos os indivíduos no processo educativo, na forma de pensar, agir e sentir de cada um particularmente, sem que haja preocupação com a assimilação ou desconstrução dos valores individuais.

É fundamental, nas práticas de inclusão x exclusão, colocar os alunos ao encontro da inclusão, como protagonistas das ações, conforme o exemplo dado pela aluna: “[...] como o voleibol sentado, porque o cadeirante era quem jogava a bola para o outro grupo e estava mais bem colocado (sentado na cadeira)” (EAE5F2, 15 set. 2016).

A educação inclusiva da garantia dos direitos é muito mais do que colocar o aluno dentro da escola e efetivar a matrícula dos considerados diferentes, especiais e desiguais; necessita uma pedagogia verdadeiramente inclusiva, que considere a desigualdade, essa Educação em Direitos Humanos torna a escola transformadora da realidade (MARIUSSI; GISI; EYNG, 2016).

A única aluna atendida no Projeto de Educação em Direitos Humanos com deficiência física e cognitiva, conforme DOC 11 (05 mai. 16), foi colocada como protagonista em várias situações em que:

Nota-se que as aulas estão caminhando para um contexto cidadão, através da inclusão social que se faz presente nas atividades, **tornando os alunos, até mesmo a aluna (PCD), protagonistas de ações inclusivas**, mudando-se os atores sociais, mesmo ela sendo muitas vezes discriminada e excluída pelos seus colegas (DOC 11, 05 mai. 2016, grifo nosso).

Em contraponto, segundo o bolsista, ficou evidente em alguns momentos nas práticas coletivas:

[...] que uma aluna que apresentava dificuldades cognitivas era comumente deslocada nas atividades, sob o argumento de que ela não conseguia dar prosseguimento aos jogos coletivos e, assim, prejudicava o desempenho da sua equipe [...] (EBMJS, 13 set. 2016).

Dentre as atividades que trouxeram maiores dificuldades nas práticas de inclusão x exclusão, pode-se destacar, de acordo com os alunos, o handebol: "A atividade mais difícil para mim e colegas foi o handebol sentado, o goleiro, por exemplo, só podia ficar em cima da cadeira, como um cadeirante." (EAA6F6, 29 set. 2016). Também, na forma de jogo adaptado, "[...] não podíamos levantar da cadeira e isso tornou difícil de jogar porque sou acostumada a jogar de pé." (EAJ5F1, 04 set. 2016).

O cuidado foi necessário nas atividades, principalmente pelas propostas pelos alunos, que os mesmos relatam "[...] um exemplo é a proteção que tínhamos que dar para o cego." (EAA6F6, 29 set. 2016). Acrescentando ainda, "tive dificuldade quando precisei ser cego, o colega não me conduziu bem." (EAH6M7, 29 set. 2016). Com isso, conforme diário de campo DOC 7 (14 abr. 2016), durante a atividade que os alunos deveriam conduzir um colega "cego", "[...] um aluno vendado bateu a cabeça no poste porque os colegas que o conduziram, intencionalmente, o colocaram em rota de colisão com o poste".

As percepções foram claras de como é difícil ser um aluno PCD, conforme relato dos alunos "as atividades que os professores trouxeram são como a inclusão, porque a gente nunca pensou em ser uma pessoa deficiente, e quando nos colocamos no lugar deles vimos como é difícil." (EAG5F3, 15 set. 2016). Corroborando, ainda, "[...] tivemos que carregar os deficientes físicos nos tatames, porque tínhamos que ter confiança nos colegas que nos conduziam e também o voleibol sentado pela diferença na força que usamos." (EAJ6M8, 06 out. 2016).

Isso demonstra a importância de pensar e perceber os grupos de alunos na criação de atividades práticas na Educação Física por meio da inclusão. De acordo com os alunos, "[...] não foi fácil criar alguma atividade inclusiva, porque tínhamos que pensar o que eles vivem, mas no final deu certo." (EAH6M7, 29 set. 2016). Nessa perspectiva, "foi difícil, porque a gente tinha que ver como eles se sentiram, e fazer o que eles fazem no seu cotidiano." (EAA6F6, 29 set. 2016). Entretanto, "[...] qualquer pessoa pode jogar, independente da sua questão física (cego) [...]" (EAG5F3, 15 set. 2016).

Para a grata surpresa dos bolsistas e do professor supervisor, os grupos de alunos "[...] souberam apresentar e aplicar intervenções muito bem elaboradas para suas turmas, o que deixou os professores satisfeitos no que se referia aos objetivos do projeto que vinha sendo desenvolvido [...]" (EBMJS, 13 set. 2016). Ainda, segundo afirmação do aluno EAJ5F1 (04 set. 2016), "[...] nas brincadeiras que construímos, como a de cegos, [...] tivemos aprendizado e percebemos como eles se sentiam".



As atividades criadas pelos alunos, com o objetivo da inclusão e de se colocar no lugar do outro, gerou dificuldades iminentes, de medo, confiança, conflitos, etc., que podemos notar na fala do aluno: “[...] foi difícil de carregar os deficientes nos percursos que nós criamos, porque muitos não tinham paciência e ficavam empurrando e puxando.” (EAJ6M8, 06 out. 2016). Dessa forma, os alunos tiveram a percepção de que, segundo relatado pelo aluno EAJ6M8 (06 out. 2016), “[...] algumas atividades, que alguns queriam criar, os outros não iriam conseguir fazer”.

A pesquisa proposta pelo grupo de bolsistas para os alunos nos trouxe suas percepções de escola, bairro, comunidade e sociedade. De acordo com as alunas, “[...] a gente pôde perceber se tinha ou não tinha acessibilidade na escola e no bairro.” (EAA6F6, 29 set. 2016). Além disso, “foi muito bom, porque não tínhamos aprendido isso nesse ano e as perguntas deram melhor percepção pra gente.” (EAJ5F1, 04 set. 2016).

O aprendizado foi notório, limitações, certamente, sempre irão existir no contexto escolar com práticas de Educação em Direitos Humanos, porém, segundo o aluno EAF5M4 (15 set. 2016), “aprendi muito com os jogos que pudemos fazer com cegos”. Ainda, sobre a limitação nas práticas do Projeto de Educação em Direitos Humanos, nas aulas de Educação Física, um outro aluno afirma “que nos colocamos no lugar do outro, porque não existem tantas coisas para cego como existem para pessoas sem deficiência [...]” (EAG5F3, 15 set. 2016).

De certo modo, as práticas desenvolveram capacidades de percepções, conforme explica um dos alunos: “[...] estávamos fazendo aulas inclusivas, aprendemos com jogos em que os alunos fizeram as próprias atividades de ajuda, como para ajudar o cego e, também, para ajudar as pessoas com partes do corpo que não podem usar.” (EAF5M4, 15 set. 2016). Esse olhar do aluno com o outro foi extremamente importante na inserção do aluno PCD em atividades na Educação Física escolar, com a criação de atividades que, conforme o aluno EAE5F2 (15 set. 2016), puderam desenvolver ideias e objetivos, como a “[...] atividade ‘Pique, pega e esconde’, por exemplo, a gente poderia inventar essa brincadeira de um modo diferente para que o deficiente possa participar”.

É nessa relação que se buscou efetiva participação dos alunos em aulas construtivas que, “durante o processo de construção das atividades, a intenção era de deixar os grupos pensarem sozinhos as propostas, fomentando a criatividade, a autonomia e a capacidade crítica dos alunos.” (DOC 12, 10 set. 2016).

A participação do aluno no planejamento do projeto da Educação em Direitos Humanos é importante, não só por receber sugestões das reais necessidades por parte do aluno, mas, faz com que o estudante adquira criatividade, responsabilidade por suas opiniões, interaja com a comunidade escolar, desenvolva senso crítico e seja visto como sujeito de direito com atitudes e habilidades pessoais (FARIAS, 2014).

O senso crítico dos alunos ditos “normais” quanto aos alunos com deficiência foi de que “os deficientes são mais desenvolvidos para atividades como o futsal para cegos, foi muito difícil para

nós, porque além de eles serem cegos, eles têm ouvidos mais apurados que nós.” (EAE6F5, 06 out. 16). Portanto, “[...] os deficientes são vitoriosos, eles conseguem fazer coisas absurdas, e é muito difícil pra nós fazer o que eles fazem.” (EAE6F5, 06 out. 2016). Com isso, segundo afirmação da aluna EAJ5F1 (04 set. 2016) “[...] devemos incluir as pessoas com deficiências e as respeitar”. Entretanto, fica exposto que existe o preconceito inconsciente nas diversas formas:

A gente não pensa nisso, às vezes debochamos das pessoas com deficiência como os cegos, quando nos colocamos no lugar do outro percebemos como é difícil. Então quando puder ajudar algum deficiente vou ajudar. (EAG5F3, 15 set. 2016).

Nessa direção, segundo o professor supervisor ESMFL (23 ago. 2016), em relação ao preconceito inconsciente:

Foi bem importante para os alunos perceberem que existe preconceito até de forma inconsciente, para identificarem aonde acontece tais preconceitos na sociedade, o objetivo foi alcançado na perspectiva para que possam minimizar e contribuir para que não ocorra.

Os alunos foram convidados a refletir sobre os processos de inclusão x exclusão nas aulas de Educação Física Escolar e, diante disso, “[...] a turma poderia, de modo espontâneo - sem necessariamente partir do professor -, adaptar as atividades para que toda a turma pudesse participar mesmo com a presença de colegas com alguma necessidade educacional especial.” (DOC 5, 07 abr. 2016).

Nesse entendimento, as turmas foram provocadas e conseguiram perceber as situações de exclusão vivenciadas, não somente na escola, mas também no contexto comunitário, através de pesquisa e com perguntas direcionadas pelos professores, para fazer essa aproximação entre escola e comunidade. Com isso, conforme diário de campo DOC 6 (12 abr. 16), os alunos “[...] foram receptivos com a proposta de aula sobre inclusão e em diversos momentos sugeriram possibilidades de adaptação para alunos cadeirantes”

Faz-se fundamental considerar que a inclusão dos alunos com necessidades especiais clama, a toda comunidade escolar, pelo reconhecimento do direito não só da matrícula, mas da efetivação de sua permanência, de suas contribuições para sua aprendizagem, da diferença e, principalmente, do senso crítico necessário para redefinição da função social da escola a partir da cultura escolar onde e quando se manifesta.

## **6 ABORDAGEM DAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS EM SITUAÇÕES DE RACISMO, PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO**

A oferta de instrumentos adequados para experimentação de desafios apresentados, no desenvolvimento da Educação em Direitos Humanos, no ensino da disciplina de Educação Física, no

conteúdo étnico-racial quis problematizar o repertório de preconceitos velados, existentes na escola e sociedade, para que sejam evitados em situações dos seus cotidianos.

Na compreensão dos alunos nas “atividades étnico-raciais”, cabe aqui ressaltar, houve diferenciação das turmas, conforme relatado pelo bolsista EBMAJ (15 ago. 2016):

[...] o 5º ano demonstrou compreensão devido à participação massiva durante as aulas, interagindo com falas de seus cotidianos, o que deixava as aulas ricas na construção do conhecimento referente ao tema étnico-racial. O 6º ano tinha por característica pouca participação oral, encontravam dificuldade na hora de sintetizar suas opiniões, apesar disso, notou-se em menor escala, comparando com a outra turma, a percepção dos mesmos perante o tema étnico-racial.

Neste aspecto, a apreensão das percepções na educação escolar, de acordo com Ramos, Santana e Santana (2011), com estudantes de dois quartos anos de Itapetinga/BA, apresenta-se como um exercício interpretativo das experiências vividas, experiências que se manifestam historicamente a partir de vários ângulos e perspectivas. Por conseguinte, ao longo desta pesquisa, houve a reprodução de preconceitos, naturalização de práticas racistas, discriminações e exclusões racial e social, bem como a sua legitimação através da ação, ou omissão, docente no ambiente escolar.

O racismo se mostra institucionalizado na nossa sociedade, logo, se os debates étnico-raciais não forem assumidos no âmbito educacional, continuaremos reproduzindo uma sociedade onde o negro fica à margem, ocupando lugares e exercendo papéis sociais inferiorizados.

Com isso, identificar as percepções de como os alunos enxergam as questões étnico-raciais, principalmente com pressupostos inferiorizados na escola e sociedade, foi outra provocação dos bolsistas, em práticas, principalmente em sala de aula. Conforme diário de campo DOC 14 (17 mai. 2016), “[...] ficou evidente que quem identifica o aluno/pessoa é a sociedade, assim, os alunos precisam ter cuidado nas suas falas, pois isso caracteriza a pessoa na escola, na sociedade, no trabalho e na história”.

As práticas preconceituosas ficam muitas vezes invisíveis pelo fato do racismo ser deixado de lado, não apresentável nas relações mais imediatas, no dia a dia. Contudo, não podemos nos abater diante dos fatos, cada profissional da educação tem o compromisso com os direitos humanos dentro de cada sala de aula, com percepções étnico-raciais e evidenciando as discriminações existentes.

A discriminação, conforme relato histórico e atual dos alunos, foi identificada, “[...] todo mundo aprendeu sobre o racismo, sobre a história até nossa atualidade.” (EAJ5F1, 04 set. 2016). Destacou-se que “[...] é importante sabermos sobre os negros principalmente, como era antigamente, e ver como o mundo está evoluindo.” (EAE6F5, 06 out. 2016). Por conseguinte, foi destacada por eles a necessidade de perceber essa evolução e identificar as novas formas de preconceitos, “[...]”

vi que é assim que acontecia com os negros, que as pessoas escravizavam e matavam, e hoje em dia ainda tem gente que faz isso com o preconceito, de cara todos perceberam que o tema era sobre racismo.” (EAJ6M8, 06 out. 2016).

O preconceito acontece, muitas vezes, de forma inconsciente. Segundo observação do diário de campo DOC 16 (31 mai. 16), quanto à atividade desenhar uma pessoa e atribuir a essa pessoa um nome e outras características, “cabe ressaltar que entre os 5 desenhos/pessoas apresentados, 4 tinham olhos azuis e os 5 tiveram representações de pessoas brancas de ambos os sexos”.

Quanto a esta abordagem, o que identifica a cor da pele exigiu uma auto-análise do seu contexto social e interior, de modo específico, os alunos decidem por ter a cor que agrada “a massa”, para não parecerem tão anormais, mesmo quando a cor de sua pele retrata outra realidade.

É importante ressaltar a Educação em Direitos Humanos de forma igualitária, de acordo com os alunos, “[...] também como os negros, todos somos iguais.” (EAG5F3, 15 set. 2016). Acrescentando, ainda, “eu sempre vou respeitar e ajudar o máximo possível os deficientes e nunca vou fazer racismo com alguma pessoa, porque somos iguais, o que muda é só a cor.” (EAJ6M8, 06 out. 2016).

O relato do bolsista EBMJS (13 set. 2016) aponta que, nas aulas étnico-raciais, os alunos reforçaram estereótipos existentes, principalmente por representações sociais, na qual somente um aluno se reconheceu como negro na atividade do dia 13 set. 2016:

[...] durante as atividades pude notar que os/as alunos/as não-negros/as, reconheciam pessoas e personagens negros/as nos seguintes lugares/contextos: como domésticos/as, como empregados/as, como escravizados/as, como jogadores, dentre outras. Ou seja, os/as alunos/as reforçaram estereótipos relacionados às potencialidades das pessoas negras a partir das representações negras que observam - imagino - na mídia e que se tornam parte de um saber sobre essa coletividade. Nesse sentido, não parece casual o fato de aquelas crianças negras não terem se reconhecido como tal.

A origem do conflito no ambiente escolar, conforme Farias (2014), de modo geral, expõe “padrões culturais” apoiados aos estereótipos e à desigualdade de gênero, fatores estes, desencadeantes das discriminações. Em relação a este achado, a escola tem um importante papel a cumprir na desconstrução dos estereótipos criados para o negro pela sociedade, expondo a valorização das produções coletivas e a diversificação das percepções dos ambientes sociais extra-escolares, dinamizando o processo ensino-aprendizagem, podendo, assim, preparar os alunos para desenvolverem estratégias contra os preconceitos, que podem ser inconscientes diante de experiências de exclusão social.

Em busca desta desconstrução dos estereótipos, foi realizada a atividade étnico-racial em sala de aula intitulada o “feitiço virou contra o feiticeiro” que, segundo relato da aluna EAG5F3 (15 set. 2016), colocou os alunos em situações em que “[...] as pessoas realmente puderam ver o que os ou-

tros pensavam, alguns ficaram brabos com algumas características". Além disso, a aluna EAE5F2 (15 set. 2016) relatou que "[...] porque algumas pessoas ficaram magoadas com algumas palavras, eu não falei nenhuma característica, porque eu não queria que falassem de mim, por isso fiquei quieta".

A aluna PCD, conforme diário de campo DOC 15 (19 mai. 2016), assim como os demais alunos, recebeu conotações depreciativas na atividade "feitiço virou contra o feiticeiro", porém os alunos tiveram a percepção das práticas da inclusão:

[...] a turma questionou-se sobre a eventual possibilidade dela chorar por essa razão, o que fez com que alguns alunos sentissem "pena" dela. Além disso, a turma reconheceu a aluna PCD como inclusão e na atividade de mímica tentou torná-la protagonista da atividade ao proporem uma encenação de inclusão na qual ela seria uma menina cega que atravessava a rua. Com isso, os demais alunos tiveram a percepção da representação do grupo da aluna (PCD) na atividade de mímica, identificando o mesmo com palavras dentro da inclusão.

Nessa perspectiva, as dificuldades foram eminentes, principalmente nas atividades do teatro (mímica) e o "feitiço virou contra o feiticeiro", conforme relato dos alunos: "[...] eu tive dificuldade no teatro que tinha que representar os outros." (EAE5F2, 15 set. 2016). Dessa forma, alguns alunos "[...] jogaram para os outros sua participação porque tinham vergonha." (EAG5F3, 15 set. 16). Acrescentando, ainda, "[...] meus colegas têm bastantes características e não queria magoar eles, mesmo assim, falei as qualidades (mais ruins que boas), mas não como 'sua gordona.'" (EAE5F2, 15 set. 2016).

Observou-se, conforme diário de campo DOC 15 (19 mai. 2016), que os alunos que deviam ter ideias sobre papéis de representação negra, por meio de discursos e da atividade das mímicas na sociedade, não conseguiam sair muito da figura do escravo e açoite:

[...] os modos como esse grupo é comumente representado na mídia, como escravos, apanhando, brigando, marginais, domésticas e empregados, apenas dois alunos reconheceram o presidente dos EUA como um figura negra de destaque e a Capoeira como manifestação cultural de matriz afro-brasileira [...]

Ainda assim, quando perguntamos a turma se havia algum aluno/a negro/a na turma:

[...] os meninos negros se reconheceram como pertencentes dessa coletividade e, a partir de diálogos, uma aluna disse que possui parentes racistas, o que evidencia que o racismo é geracional, ou seja, passa de gerações para gerações e se perpetua no tempo e no espaço. (DOC 15, 19 mai. 2016).

A mudança dessa situação será possível pelo reconhecimento da escola como reprodutora das diferenças étnicas, investindo na busca de estratégias que atendam às necessidades específicas de

alunos negros, incentivando-os e estimulando-os dentro do contexto escolar para que se reflita na sociedade.

## **7 CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA DENTRO DA ESCOLA E NA COMUNIDADE E IMPLICAÇÕES NA QUALIFICAÇÃO DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS**

As relações interpessoais entre bolsistas e alunos no entendimento do tema da Educação em Direitos Humanos, de seus conteúdos inclusão x exclusão e étnico racial foram importantes para ambos “[...] para os bolsistas que acabam pesquisando, para quem recebe, para que sofre o processo, os alunos acabam aprendendo na prática, o que é muito importante.” (ESMFL, 23 ago. 2016).

Nesse entendimento, os alunos sofreram o processo dos saberes de práticas autônomas e cidadãs, que puderam perceber realmente o significado dos conteúdos, que conforme relatado pelo aluno EAF5M4 (15 set. 2016) “[...] os ‘profes’ fazem aulas pensando nas atividades e antes de fazer as atividades vocês explicam, e durante a aula os professores ajudam, e alguns momentos deixavam a gente tomar atitudes de como participar”.

É necessário estabelecer espaços de compreensão e ajuda para o aluno, para ser colocado como protagonista de sua história, instituindo o cidadão na contribuição em valores, onde é ouvido como parte integrante do processo de aprendizagem.

Cabe ressaltar o respeito aos direitos humanos, como exercício fundamental para cidadania, das diversas expressões, que garanta a autonomia e a excelência da democracia, pois reforçam os direitos naturais da pessoa humana e consideram o espaço político do cidadão (FARIAS, 2014).

O professor supervisor ESMFL (23 ago. 2016) relatou que nas práticas dos direitos humanos e seus conteúdos houve “[...] limitação que demanda a expressão dos alunos, que seja oral ou escrita, isso limita alguns alunos que são imperceptíveis e acabam participando menos do que deveriam”. Dessa forma, vale ressaltar a importância da participação do aluno nas relações interpessoais: “[...] na Educação Física já melhorei [...] meu jeito de participar de como ajudar os colegas e como fazer brincadeiras diferentes com meus amigos e vizinhos [...]” (EAF5M4, 15 set. 2016).

As atividades em grupo qualificaram as reações interpessoais entre bolsistas e alunos, de acordo com o relato da aluna EAE6F5 (06 out. 2016) “[...] mostraram como trabalhar em grupo [...]”. Além disso, da participação como verdadeiro cidadão, “[...] pude ajudar os colegas que passaram dificuldades na atividade” (EAA6F6, 29 set. 2016).

As percepções dos alunos, referente ao tema da inclusão x exclusão, segundo aluna EAE6F5 (06 out. 16), foram significativas dentro e fora da escola, ao ponto que:

Eu dei uma volta na escola e percebi que agora estão colocando rampas e redes para segurança da escola, porém antes tinha uma cadeirante, isso era um problema. Na praça “céu” tem acessibilidade, no bairro e cidade tem em certos pontos, mas não como deveria ter.

Acrescentando, ainda, com as percepções fora e dentro da escola, das pesquisas realizadas do tema inclusão x exclusão:

Foi um pouco difícil porque não tem acessibilidade no bairro, sendo que tem bastantes deficientes. Na escola eu tive uma colega que andava de cadeira de roda, a mãe dela trazia por um trajeto que era mais alto, porque não tinha rampa e hoje ainda é assim. Na escola hoje tem uma aluna que a mãe precisa ajudar, porque não consegue subir e descer as escadas. (EAG5F3, 15 set. 2016).

Abrir o horizonte de percepção dos alunos ao encontro do “cidadão” foi o objetivo dos bolsistas, de forma que, segundo alunos, “percebi que aqui no bairro não tinha lugares para deficientes físicos e para cego [...]” (EAF5M4 15 set. 16). Corroborando, ainda, “[...] agora percebemos o que os outros sentem e devemos ajudar a incluir os outros.” (EAJ5F1, 04 set. 2016).

Já no decorrer das primeiras aulas, notou-se que a aluna PCD foi sentindo-se à vontade em realizar as atividades com os colegas, de acordo com os diários de campo, “[...] na atividade proposta pelo grupo a aluna PCD ficou a todo o momento querendo ajudar os alunos com deficiência visual.” (DOC 11, 05 mai. 2016). Logo, a inclusão da aluna PCD foi exposta ao ponto que “[...] a menina demonstra sempre entusiasmo e alegria nas aulas, fator importante para o processo de inclusão de um aluno com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física Escolar.” (DOC 5, 07 abr. 2016). Entretanto, a aluna PCD participou dentro dos grupos, segundo os diários de campo, “[...] mesmo que, por vezes, os colegas a excluíssem ‘indiretamente’ (não demonstraram/falaram diretamente para a colega que não a queriam no seu grupo).” (DOC 5, 07 abr. 2016). Com isso, na atividade do aluno “cego”, de acordo com os diários de campo (DOC 10, 28 abr. 2016), notou-se que a aluna PCD foi conduzida pelo colega que:

[...] manteve um evidente distanciamento em relação a ela, tocando seu ombro durante o percurso com os braços estendidos, evitando o contato, diferente do que aconteceu com os demais alunos conduzidos que foram majoritariamente conduzidos via abraços ou braços dados, sobretudo, por se tratar de um dia de muito frio.

Fica exposto que não há como afastar o olhar sobre o indivíduo em si, nem mesmo do aluno PCD, que da mesma maneira representa o “sujeito de direito” a ser reconhecido como agente de direitos à integridade física, mental, espiritual e moral, enfim, a ser respeitado como ser humano.

Nessa perspectiva, conforme os diários de campo, os bolsistas “[...] interferiram mudando alguns alunos de grupo e, na intervenção posterior, foram distribuídos de acordo com as possibilidades e



dificuldades de cada um, visando incluir todos.” (DOC 5, 07 abr. 2016). Portanto, durante a atividade do “handebol adaptado” houve a estratégia dos bolsistas de colocar a aluna com mais dificuldade como componente significativo de sua equipe:

[...] a progressão da atividade teve que necessariamente passar por ela, isso suscitou na sua equipe a preocupação não com a sua inclusão na atividade, mas sim com o rendimento da equipe. Notou-se que essa aluna foi frequentemente mirada de olhares de reprovação e negação. (DOC 7, 14 abr. 2016).

É evidente que as atividades em direitos humanos devem ter uma continuidade, para estabelecer a inclusão e diminuir os preconceitos existentes. Segundo relatado pelo diário de campo (DOC 11, 05 mai. 2016):

Os grupos se dividiram para aplicar as atividades organizadas (dar continuidade), neste instante a aluna PCD se esqueceu do grupo a qual fazia parte, e foi constatado por um dos bolsistas que um grupo empurrou para o outro a participação (inserção) da aluna no grupo.

As relações dentro dos grupos foram conturbadas, os bolsistas desafiaram os alunos a conviver, sair dos seus “grupinhos” pré-estabelecidos, em que “[...] alguns alunos não querem nem pegar na mão do colega para fazer um círculo.” (DOC 8, 19 abr. 2016).

Nesse sentido, a relação que os alunos estabeleceram com a aluna PCD e com os colegas com mais dificuldades nas atividades não é uníssona, há alguns que acolhem muito bem, mas, de modo geral “[...] observa-se um processo de negação [...] principalmente em atividades competitivas e cooperativas que necessitam deles para efetivação do grupo” (DOC 13, 12 mai. 2016).

Nas aulas do conteúdo étnico-racial, conforme diário de campo DOC 16 (31 mai. 16), foi nítido o quanto taxativos e preconceituosos foram alguns alunos, corroborando nas falas dos alunos de acordo com suas identidades:

[...] viu-se a oportunidade/necessidade de chamar a atenção quanto as suas falas, pois elas que, na maioria das vezes, definem/constituem a identidade de uma pessoa ou grupo social. Portanto, foram orientados a ter cuidado com seus discursos, pois os mesmos poderiam causar consequências negativas sobre a identidade do outro.

A identidade, segundo Ramos, Santana M. e Santana J. (2011), é resultado de um processo entre o que é de caráter individual e cultural, uma produção sócio histórica, um processo criado e recriado diariamente. Logo, é pelo olhar do outro e sua qualidade que cada indivíduo se constitui como sujeito e contribui para o grau de autoestima da criança.

A formação que se pode ter no curso de Educação Física, na disciplina de Corporeidade, alavanca saberes pertinentes que a sociedade, de um modo geral, tira suas próprias conclusões acerca dos

indivíduos sem que esse mesmo assuma sua identidade, essa mesma sociedade que cria as relações de gênero e promove a desigualdade.

Face ao exposto, abrir os olhos diante do problema é o começo para uma nova cultura da Educação em Direitos Humanos, nos tornando cidadãos capazes de problematizar e criticar a sociedade atual e futura diante dos desafios impostos. Pois cada sujeito tem a liberdade da construção da sua própria identidade.

## **8 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O projeto da Educação em Direitos Humanos possibilitou que os alunos se prevenissem das diversas formas de violência com a fixação dos conteúdos da inclusão x exclusão e relações étnico-raciais, dos preconceitos existentes, a exemplo da discriminação de gênero, identidade étnico-racial, da inclusão das pessoas com deficiência (PCD), que promoveu a igualdade e o respeito à diversidade e à inclusão.

As pesquisas despertaram a consciência crítica durante as aulas, em que as turmas tiveram a percepção das limitações como agentes cidadãos e em vários momentos foram remetidas a pergunta: como algum aluno deficiente poderia estar matriculado na escola? Pois tanto no bairro, quanto na escola, as estruturas e equipamentos não oferecem condições para o ingresso e permanência de pessoas e estudantes com deficiência física e visual.

As atividades étnico-raciais desencadearam percepções nos alunos de que existe preconceito até de forma inconsciente, em que a compreensão do 5º ano, deixou as aulas ricas na construção do conhecimento. O 6º ano por sua vez, teve por característica pouca participação na hora de sintetizar suas opiniões, isso evidenciou um fator limitante.

A origem dos conflitos no ambiente escolar expôs “padrões culturais” apoiados em estereótipos, fator esse desencadeante das discriminações. Observaram-se limitações ao perceber o quanto taxativos e preconceituosos foram alguns alunos, até porque as atividades étnico-raciais foram breves em virtude da instabilidade do Projeto PIBID e constatou-se que para desvincular tais preconceitos são necessárias práticas contínuas.

Ao término de cada final de aula foram realizadas reflexões das atividades propostas pelos bolsistas e alunos. Esta rotina possibilitou o desenvolvimento do senso crítico, no qual os alunos tornaram-se conscientes que o respeito é direito de todos.

As atividades propostas pelo grupo de alunos e professores qualificaram as reações interpessoais, desenvolvendo percepções além dos muros da escola, bairro, cidade e país. Entretanto, houve limitações da expressão dos alunos, quer seja oral ou escrita, pois alguns foram imperceptíveis nas atividades e acabaram participando menos do que seria o ideal.

O Projeto acerca dos direitos humanos possibilitou aos alunos e a aos bolsistas o conhecimento de uma visão cidadã, compreendendo melhor como se constrói e constitui a cidadania. Portanto, busca-se que a Educação em Direitos Humanos não seja privilégio de poucos, mas que seja institucionalizada de forma ampla nos sistemas educacionais, sendo convite para próximos estudos, com novas formas de abordagens e ampliação da temática da Educação em Direitos Humanos nos currículos de formação docente inicial e complementar.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

CALISSI, Lucina. A escola como espaço de formação/transformação: estratégias metodológicas para educação em/para os direitos humanos. In: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e (Org.). **Educação em Direitos Humanos e Educação para os Direitos Humanos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. p. 111-140.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Uma ideia de formação continuada em educação e direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (Org.). **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 469-485.

CAUDURO, Maria Teresa. Pesquisa: a construção de um conhecimento. In: CAUDURO, Maria Teresa (Org.). **Investigações em Educação Física e esporte: um novo olhar pela pesquisa qualitativa**. Novo Hamburgo, Feevale, 2004. p. 19-28.

\_\_\_\_\_. Um mosaico: A arte da Análise dos pelo processo da Triangulação. In: CAUDURO, Maria Teresa (Org.). **Investigações em Educação Física e esporte: um novo olhar pela pesquisa qualitativa**. Novo Hamburgo, Feevale, 2004. p. 89-98

FARIAS, Maria Lígia Malta de. Escola e relações interpessoais: mediação de conflitos e sujeito de dignidade. In: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e (Org.). **Educação em Direitos Humanos e Educação para os Direitos Humanos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. p. 361-383.

FERNANDES, Angela Viana Machado; PALUDETO, Melina Casari. Educação e Direitos humanos: Desafios Para a Escola Contemporânea. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 30, n. 81, p. 233-249, ago. 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnica de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MARIUSSI, Madalene Isabel; GISI, Maria Lourdes; EYNG, Ana Maria. A Escola como Espaço para Efetivação dos Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 3, p. 443-454, Set. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

RAMOS, Aline Oliveira; SANTANA Marise de; SANTANA José Valdir Jesus de. Relações étnico-raciais no ambiente escolar: Reflexões a partir de uma escola pública no município de Itapetinga/BA. **Educação, Gestão e Sociedade:** revista da Faculdade Eça de Queiros, a. 1, n. 2, jun. 2011.

RODINO, Ana Maria. Educação em Direitos Humanos para uma cidadania democrática e inclusiva: como trabalhar na escola e a partir da Educação Física. **Ensaio Aval. pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro, v. 20, n. 74, p. 207-227, mar. 2012.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico:** Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos, o desafio de formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (Org.). **Educação em Direitos Humanos:** Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. 487-504p.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; SILVA, Margarida Sônia Marinho do Monte. Estratégias para elaboração do plano de ação em direitos humanos. In: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e (Org.). **Educação em Direitos Humanos e Educação para os Direitos Humanos.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. p. 303-329.

ZLUHAN, Mara Regina; RAITZ, Tânia Regina. A Educação em Direitos Humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 31-54, abr. 2014.

**“OS ALUNOS DAS CASINHAS”  
NAS AULAS DO PIBID DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA: REFLEXÕES SOBRE A SUA  
IDENTIFICAÇÃO NA ESCOLA  
EMEF BOA SAÚDE**

**Jéferson Luis Staudt**

Graduando em Educação Física pela Universidade Feevale. Bolsista PIBID. E-mail: jefersonstaudt@yahoo.com.br.

## RESUMO

Durante as aulas ministradas na EMEF Boa Saúde, pelo grupo de bolsistas do Subprojeto de Educação Física do PIBID, foi possível observar que a expressão “*os alunos das casinhas*” havia se tornado um modo peculiar de fazer menção aos discentes vindos do loteamento Parque Residencial Novo Hamburgo – RS. Nesse sentido, este texto discute sobre os significados provenientes dessa expressão e suas possíveis relações com o processo de aprendizagem desses alunos nas aulas. Do ponto de vista metodológico, os dados coletados mediante análise documental e observação participante são examinados com base nos pressupostos teóricos dos Estudos Culturais. O estudo evidencia que esse modo de representação confere uma identificação estereotipada a esses discentes na escola, passível de recair sobre as formas como reconhecem a si mesmos e repercutir, como efeito, na autoestima e no aprendizado desses alunos.

**Palavras-chave:** Educação Física. PIBID. Representação.

## ABSTRACT

During the classes taught at the EMEF Boa Saúde, by the group of scholars of the Subproject of Physical Education of PIBID, it was possible to observe that the expression “the students of the houses” had become a peculiar way to make mention to the students coming from the residential division Parque Residencial Novo Hamburgo - RS. In this sense, this text discusses the meanings derived from this expression and its possible relations with the learning process of these students in the classes. From the methodological point of view, the data collected through documentary analysis and participant observation are examined based on the theoretical assumptions of Cultural Studies. The study shows that this mode of representation confers a stereotyped identification to these students in the school, which can fall on the ways in which they recognize themselves and have an impact on their self-esteem and learning.

**Keywords:** Physical Education. PIBID. Representation.

# 1 INTRODUÇÃO

Este texto tece algumas reflexões sobre a forma como são representados na EMEF Boa Saúde os alunos que residem no loteamento Parque Residencial, em Novo Hamburgo/RS. Nesse sentido, discute sobre os significados negativos que essa prática de identificação manifesta na escola e suas possíveis repercussões no processo de sociabilidade, de autorreconhecimento e de aprendizagem desses discentes.

As técnicas utilizadas para a coleta de dados foram a pesquisa documental e a observação participante (PRODANOV; FREITAS, 2013). Quanto à pesquisa documental, este estudo privilegiou a observação do caderno de matrículas da escola, onde foi observado se havia ou não a presença de alunos residentes no loteamento do bairro, nas turmas atendidas pelo projeto PIBID de Educação Física.

A confecção deste texto apoia-se, sobretudo, nos dados coletados via observação participante durante as aulas ministradas pelo projeto PIBID<sup>1</sup> e na escola, de forma ampla. As aulas de Educação Física foram importantes espaços de observação da forma como esses significados pareciam “costurados” aos corpos dos alunos vindos do loteamento do bairro, de tal modo que se tornaram parte da cultura escolar. Os eventos presenciados durante as aulas foram registrados em diário de campo e posteriormente discutidos com base nos pressupostos teóricos dos Estudos Culturais.

A prática de identificação empregada para fazer referências aos alunos do loteamento foi concebida como representação. Considerada um dos principais mecanismos de produção de cultura, a representação compreende discursos e práticas que produzem sentidos capazes de convencer que determinados sujeitos ou grupos são, de fato, como as representações os exibem, sendo assim, constrói identidades (WORTMANN, 2001; SILVA, 2001; 2014).

---

<sup>1</sup> Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que se desenvolve via subprojetos entre os cursos de Artes, História, Letras, Pedagogia e Educação Física da Universidade Feevale/RS. Esse programa é financiado e organizado pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em parceria com a Feevale. O programa tem como principais objetivos elevar a qualidade da formação de professores/as nos cursos de licenciatura, bem como das escolas públicas, a partir da inserção dos/as acadêmicos/as no cotidiano das escolas, promovendo a integração entre ensino superior e educação básica.



## **2 A REPRESENTAÇÃO COMO MECANISMO PRODUTIVO: “OS ALUNOS DAS CASINHAS”**

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Boa Saúde está situada no bairro Boa Saúde, pertencente à cidade de Novo Hamburgo desde o ano de 1995<sup>2</sup>. Em 2012, o Loteamento Parque Residencial Novo Hamburgo<sup>3</sup> construído nesse bairro, recebeu cerca de cento e vinte famílias contempladas pelo Programa do Governo Federal “Minha Casa Minha Vida”<sup>4</sup>. Esse loteamento abriga famílias de vulnerabilidade socioeconômica e de escolaridade baixa<sup>5</sup>, sendo alvo de sucessivas operações policiais em repressão à violência social emergente do tráfico e da criminalidade<sup>6</sup>.

O Subprojeto de Educação Física do PIBID, na EMEF Boa Saúde, cuja temática era Psicomotricidade, propôs intervenções teóricas e práticas sobre: Esquema corporal; Coordenação motora fina e global; Lateralidade; Noção de espaço e tempo; Direcionalidade; Tonicidade; Equilíbrio; Percepção olfativa, gustativa, auditiva, tátil e cinestésica e Expressão corporal e ritmo.

Dentre os alunos atendidos pelo projeto de Psicomotricidade do PIBID, alguns deles residiam no loteamento do bairro. O grupo de acadêmicos/bolsistas atendia duas turmas no turno da manhã: a turma do 2º ANO A e outra turma formada com uma seleção de alunos que apresentavam dificuldade de aprendizagem de outras três turmas: do 4º ANO A, do 5º ANO A e do 5º ANO B.

A turma do “compilado” era atendida nas terças-feiras pela manhã. Os discentes eram liberados pelas professoras titulares e conduzidos pelos acadêmicos/bolsistas até a quadra para a aplicação das aulas de Psicomotricidade. Para esses alunos, as aulas de Educação Física ministradas pelo PIBID eram oportunizadas pela direção como forma de reforço escolar, tendo em vista seus *déficits* de aprendizagem. A turma 2º ANO A, atendida pelo projeto de Educação Física nas quintas-feiras pela manhã, tinha como característica marcante as brigas frequentes entre os meninos em quase todas as aulas. Em diversas ocasiões, a aula teve que ser interrompida para resolução de conflitos atitudinais.

---

<sup>2</sup> Esse bairro pertencia ao município de São Leopoldo/RS e foi anexado a Novo Hamburgo após plebiscito em outubro de 1995 e regulamentada pelo Governo do Estado em dezembro do mesmo ano. Ver sobre isso em Novo Hamburgo, Câmara Municipal. Disponível em: <<http://portal.camaranh.rs.gov.br/noticias/os-20-anos-da-anexacao-do-boa-saude-ao-municipio-sao-homenageados-na-camara>>. Acesso em: 05 mai. 2017.

<sup>3</sup> O loteamento Novo Hamburgo, construído no bairro Boa Saúde, é composto por pequenas casas uniformes, dispostas uma ao lado da outra, com mínimo espaço limítrofe entre elas.

<sup>4</sup> Essas famílias tiveram seus lares perdidos devido os deslizamentos ocorridos em abril de 2011, em áreas de risco no bairro Kephas. Por essa razão, essas famílias foram realocadas no Loteamento do bairro Boa Saúde. Sobre isso ver em Novo Hamburgo. Org. Disponível em: <<http://novohamburgo.org/site/destaques/2012/06/28/segundo-lote-de-casas-no-parque-residencial-novo-hamburgo-recebe-92-familias/>>. Acesso em: 05 mai. 2017.

<sup>5</sup> Conforme dados extraídos da pesquisa socioantropológica realizada no início de cada ano letivo.

<sup>6</sup> Ver mais sobre o assunto em Jornal NH. Disponível em: <[http://www.jornalnh.com.br/\\_conteudo/2014/03/noticias/regiao/30337-brigada-militar-promove-varredura-em-area-do-boa-saude.html](http://www.jornalnh.com.br/_conteudo/2014/03/noticias/regiao/30337-brigada-militar-promove-varredura-em-area-do-boa-saude.html)>. Acesso em: 05 mai. 2017.

Como em qualquer espaço social, no Loteamento Parque Residencial Novo Hamburgo eram (re) produzidas distintas manifestações sociais e culturais, evidenciadas nas diversas formas de expressão (CRUZ; MENEZES; PINTO, 2008) dos alunos na EMEF Boa Saúde - em seus vestuários, nas músicas que cantavam, nos modos que dançavam, enfim, em suas diferentes formas de comunicação que expressavam a identidade cultural local e, como efeito, contribuíam para tornar a escola um espaço de interações socioculturais.

Entretanto, há algum tempo tem-se evidenciado nas escolas uma perspectiva homogeneizante de saberes e de sujeitos representados e acolhidos nas práxis pedagógicas. Sendo assim, o "outro cultural" (negros, homossexuais, funkeiros, pobres, dentre outros) quando ingressa no contexto escolar, desestabiliza a "lógica homogeneizante" e coloca os professores diante da complexidade de repensar suas aulas e criar estratégias didáticas que acolham as distintas identidades presentes na escola (MOREIRA; CANDAU, 2003).

Enquanto construção social e política, o currículo escolar, de modo geral, presencia relações de poder ao eleger determinados saberes como "pedagogizáveis", marginalizando outros tantos. Dentre os efeitos do "poder curricular" está a positivação de determinadas identidades escolares, que produz, como consequência, a demarcação da diferença, capaz de fomentar relações assimétricas entre os alunos (SILVA, 2001).

Nas instituições de ensino, os processos de negação do "outro cultural" podem se manifestar de formas variadas, dentre tais mecanismos de diferenciação do "outro", este texto discute sobre a expressão "*os alunos das casinhas*", prática discursiva empregada na EMEF Boa Saúde para fazer menção aos alunos vindos do loteamento do bairro, cujos significados produziram "saberes" sobre esses docentes na escola (CANDAU, 2002; FOUCAUT, 2009).

Tal expressão, visivelmente pejorativa, fazia circular uma cadeia de "saberes" e estereótipos sobre as características sociais, educacionais e atitudinais dos alunos do loteamento, "conhecimentos" que não foram eleitos como "saberes pedagogizáveis", mas que, paradoxalmente, eram pedagogias presentes no currículo oculto da escola (SILVA, 2011).

Esses "saberes" apoiavam-se na produção e circulação de discursos, que são elementos imprescindíveis para a construção de sujeitos e, também, de contextos sociais específicos. A expressão, enquanto ato discursivo, produzia sentidos no contexto escolar - social e político - onde significados são negociados e renegociados constantemente, mediante disputas travadas no âmbito discursivo (FOUCAULT, 2009; SILVA, 2001; COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003).

Dessa forma, "*os alunos das casinhas*" constituíram-se como tal, a partir de processos discursivos que conferiam a esses alunos significados arbitrários e verticalizados. Essa expressão funcionalizou a demarcação de fronteiras entre "nós" e "os outros" (SILVA, 2014; MOREIRA, CANDAU, 2003), processo de exclusão que marcou os alunos do loteamento como diferentes, devido as suas "naturais" características sociais, culturais e atitudinais.

Nesse sentido, ao observar na EMEF Boa Saúde o significado – saberes e conceitos – e o significativo – *“alunos das casinhas”* – se tornou conveniente, do ponto de vista metodológico, recorrer ao caderno de matrículas para verificar se havia ou não a presença dos alunos do loteamento nas aulas de Educação Física do PIBID. Assim sendo, foi possível apurar que dentre os dezesseis alunos da turma, formada a partir das turmas do 4º ANO A, 5º ANO A e 5º ANO B, cinco deles eram provenientes do loteamento, enquanto que na turma do 2º ANO A apenas uma menina e um menino residiam naquela parte do bairro.

As aulas de Educação Física foram espaços valiosos para a identificação de formas peculiares de relação entre escolares, uma vez que as práticas na quadra não se estruturam como na sala. Na quadra não há mesas separando as crianças, dessa forma, o contato se estabelece de maneira aberta e as crianças possuem mais espaço para se expressar.

Por essa razão, a observação participante foi a técnica mais valiosa para a coleta de dados e posterior confecção deste texto, pois permitiu, de forma ampla, extrair significados das manifestações espontâneas dos alunos durante as aulas, passíveis de correspondência com os modos como os discentes do loteamento eram reconhecidos na escola.

Dois episódios registrados em diário de campo confirmam esses pressupostos. Certa vez, quando o grupo PIBID ministrava uma aula de esquema corporal para a turma do compilado (4º ANO A, 5º ANO A e 5º ANO B), os discentes foram organizados em grupos, aos quais foram disponibilizados giz de distintas cores para que cada grupo construísse um corpo<sup>7</sup> no chão da quadra.

Logo após o término dos desenhos, os professores reuniram os grupos e passaram por cada ilustração para identificar com a turma se havia alguma parte do corpo ausente nos desenhos (orelha, nariz, etc.). No entanto, percebeu-se que houve um desvio de enfoque dos alunos na observação das ilustrações, a atenção que deveria ter sido destinada às partes do corpo cedeu espaço para algumas maneiras como aqueles corpos haviam sido retratados na quadra. Ocorreu que a representação de corpos evidenciados com armas, cigarros e drogas atraiu a atenção das crianças e suscitou conversas, risadas e brincadeiras entre os discentes. Após ser retomada a atenção da turma, os professores questionaram a autoria daqueles desenhos e foi possível ouvir a seguinte afirmação: *“aposto que são das casinhas”*.

Nessa atividade notou-se que os significados pejorativos articulados à denominação *“os alunos das casinhas”* encontravam-se fortemente fixados ao reconhecimento das crianças oriundas do loteamento. Desenhar corpos com armas, cigarros e drogas simbolizou, com efeito, uma forma de expressar algumas práticas vivenciadas por aquelas crianças no local onde residem, no entanto,

---

<sup>7</sup> Mais especificamente, a atividade consistiu em um dos alunos do grupo deitar-se na quadra para que os demais colegas contornassem seu corpo com giz, simbolizando um corpo humano. Depois, deveria ser atribuído a esse corpo um nome, vestuário e, sobretudo, as partes do seu corpo.

os sentidos de delinquência, drogadição e violência dados a perceber nos desenhos remeteram imediatamente "*aos alunos das casinhas*" reforçando o processo de diferenciação e essencialização que ocorre na escola.

Marcar as crianças do loteamento como diferentes, não somente nas aulas de Educação Física do PIBID, mas, na escola de forma mais ampla, se trata de uma prática de identificação que conferiu uma identidade a esses alunos. Conforme Silva (2001), a diferença não simboliza puramente a diferença, refere-se também, e sobretudo, a processos de categorização, valoração e hierarquização. A partir do modo como são referenciadas, percebe-se uma tentativa de fixar a identidade desses alunos com base em relação direta entre eles e a violência, a drogadição e a baixa escolaridade que caracteriza parte do contexto social que residem.

Em outra ocasião, antes de iniciarmos a aula de Educação Física, foi perguntado à turma do 2º ANO A se algum discente residia no loteamento do bairro. A partir desse questionamento pôde ser constatado o sentimento de não pertença desses discentes, visto que tanto o menino quanto a menina, residentes no loteamento, não se reconheceram como parte daquele lugar. Assim sendo, coube aos demais colegas distinguirem (aos risos) quais eram as crianças moradoras do loteamento na turma.

O sentimento de não pertencimento das crianças ao local onde residem demonstra que os processos de identificação, em maior ou menor amplitude, com uma determinada cultura, grupo, ou localidade, também está perpassado por relações de poder, pois as representações informam para essas crianças quais são as características socioculturais do contexto onde moram e, fundamentalmente, os sentidos atribuídos às pessoas vindas de tal lugar. (BONIN, 2010).

Segundo relatos feitos pela professora titular da turma do 2º ANO A, os discentes que apresentavam maior dificuldade de aprendizagem eram justamente o menino e a menina provenientes do loteamento do bairro. A professora ainda afirmou que o menino, em especial, não conseguia ler, escrever e nem mesmo falar corretamente, o que muitas vezes dificultava a progressão dos conteúdos trabalhados em aula. Nas aulas de Educação Física, já havia sido possível perceber que este menino apresentava grande dificuldade de apropriação cognitiva e motora e, além disso, frequentemente se envolvia em brigas com os demais meninos da turma. Para além das dificuldades psicomotoras, também foi possível identificar a exclusão desse discente durante as aulas de Educação Física, já que nenhuma criança, da turma do 2º ANO A, simpatizava com ele. Dessa forma, era frequentemente excluído das atividades e sua exclusão era justificada pelos colegas devido a sua suposta agressividade, a sua má educação e a sua dificuldade de realizar tarefas físicas e cognitivas durante atividades cooperativas.

Através das aulas de Educação Física, foi possível verificar o quanto as crianças do loteamento eram estigmatizadas e que a demarcação de fronteiras entre os discentes desencadeava práticas concretas de discriminação, constrangimento e exclusão na escola. Esse modo estereotipado

utilizado para tornar conhecidas essas crianças foi um mecanismo que reduziu esses alunos a um número mínimo de significados sociais e culturais na escola, notadamente articulados a pobreza, a má educação, a falta de higiene, a violência, a déficits de aprendizagem, entre outros sentidos negativos.

Potencializado em forma de currículo oculto, esses “saberes” produziram “verdades” (SILVA, 2011; FOUCAULT, 2009) sobre os discentes do loteamento. Essas aprendizagens são pedagogizadas nas relações sociais da escola e tornam a “natural” rebeldia e indisciplina desses alunos um conhecimento reiterado a cada menção *“aos alunos das casinhas”*.

De qualquer forma, seria um equívoco afirmar que somente os modos como os alunos do loteamento são representados justificariam os seus baixos níveis de aprendizagem na escola, no entanto, não podemos desconsiderar que os sentidos que dão a ver essas crianças incidem de forma negativa na forma como esses discentes se reconhecem em sala, na escola e fora dela também.

Os efeitos de poder dessa representação possuem efetividade e isso foi notado na fixação dos alunos do loteamento em posições de sujeito específicas, naturalizadas e pré-concebidas. O modo como são representados conferiu-lhes uma identidade que foi estabelecida mediante a edificação de classificações e da marcação da diferença (SILVA, 2001; 2014).

Assim sendo, considera-se que essa representação possuía capacidade de posicionar os alunos do loteamento em posições sociais concretas. Esses sentidos eram capazes de incidir nos modos como os ditos *“alunos das casinhas”* se percebiam em relação aos demais colegas, se concebiam nas práticas pedagógicas e, até mesmo, nas formas como se projetavam no que se refere àquilo que poderiam ser ou se tornar posteriormente, para além da EMEF Boa Saúde (WOODWARD, 2014).

Enquanto pertencente à cultura da EMEF Boa Saúde, seria equivocado abstrair a expressão *“os alunos das casinhas”* de sua dimensão produtiva e de criação (SILVA, 2001), ou seja, o ato de nomear e diferenciar os alunos do loteamento se trata de uma prática usual, implícita ou explicitamente, que para além de descrever essas crianças, constituiu “saberes” sobre esses discentes: “naturalmente” desordeiros, violentos, mal-educados e indisciplinados.

A atenção dada neste texto à forma como os alunos são identificados na EMEF Boa Saúde refere-se à possibilidade dessas significações repercutirem na subjetividade e na compreensão que essas crianças fazem de si mesmas. Parte da subjetividade desses alunos é vivenciada na escola, onde os discursos e a cultura escolar contribuem para dar sentidos as suas vidas, sendo assim, esse “saber” sobre os alunos do loteamento poderia ser pedagogizado, para evitar que essas crianças se sujeitem aos sentidos que as identificam e passem a posicionar a si mesmas como “naturalmente” mal-educadas, agressivas, drogadas e, conseqüentemente, sem perspectivas de êxito na e pela escola.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto propôs algumas reflexões sobre a denominação "*os alunos das casinhas*", comumente utilizada na EMEF Boa Saúde, como maneira de fazer referência aos alunos pertencentes ao loteamento Parque Residencial Novo Hamburgo.

Essa representação se constituiu através de uma trama discursiva que construiu sentidos sobre os alunos e conferiu-lhes uma identidade negativa na escola. Os "saberes" postos em movimento pelo termo "*os alunos das casinhas*" se tornaram eficazes devido a sua condição de currículo oculto, ou seja, a escola não reconhece essa representação como uma forma de aprendizagem que estigmatiza essas crianças e fomenta situações de constrangimento, humilhação e discriminação no contexto escolar.

A eficácia dessa representação ainda repousa sobre a essência das diferenças sociais e culturais desses discentes, de tal forma, impedindo que estes alunos sejam reconhecidos na escola distantes dos significados evidenciados na denominação "*os alunos das casinhas*". Desse modo, ocorreu de maneira acrítica a fixação de uma identidade estereotipada sobre as potencialidades e as limitações dos alunos do loteamento de modo geral.

Essa forma de representá-los na escola pode incidir na compreensão que possuem de si mesmos, repercutindo negativamente em sua autoestima. A baixa autoestima e os estigmas são fatores que contribuem para a manutenção dos baixos níveis de aprendizado desses alunos, seja nas aulas de Educação Física, ministradas pelo PIBID, seja nas demais disciplinas da grade curricular.

Por fim, cabe sinalizar que estas considerações tiveram ressonância na elaboração do projeto de intervenções posterior ao desenvolvido durante o período de observação e de análises, cujo enfoque era Psicomotricidade. Como forma de intervenção a partir da ressignificação desse espaço educacional, social e político, o grupo de bolsistas do PIBID Educação Física desenvolveu uma proposta didático-pedagógica com enfoque em direitos humanos, que tematizou questões como identidades sociais, representações, expressão cultural e empoderamento.

### REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, ano 23, n. 79, p. 125-161, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, 2003, n. 23, p. 36-61.

CRUZ, Mércia Socorro Ribeiro; MENEZES, Juliana Santos; PINTO, Odilon. **Festas Culturais: Tradição, Comidas e Celebrações**. I Encontro Baiano de Cultura – I EBECULT – FACOM/UFBA. Salvador/BA, 11 de dezembro de 2008.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

JORNAL NH. Operação da Brigada Militar derruba pontos de tráfico na Boa Saúde, em Novo Hamburgo. Disponível em: <[http://www.jornalnh.com.br/\\_conteudo/2014/03/noticias/regiao/30337-brigada-militar-promove-varredura-em-area-do-boa-saude.html](http://www.jornalnh.com.br/_conteudo/2014/03/noticias/regiao/30337-brigada-militar-promove-varredura-em-area-do-boa-saude.html)>. Acesso em: 05 mai. 2017.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, p. 156-168, 2003.

NOVO HAMBURGO. Câmara Municipal. Diário Oficial online. Disponível em: <<http://portal.camaranh.rs.gov.br/noticias/os-20-anos-da-anexacao-do-boa-saude-ao-municipio-sao-homenageados-na-camara>>. Acesso em: 05 mai. 2017.

NOVO HAMBURGO. Segundo lote de casas no Parque Residencial Novo Hamburgo recebe 92 famílias. Disponível em: <<http://novohamburgo.org/site/destaques/2012/06/28/segundo-lote-de-casas-no-parque-residencial-novo-hamburgo-recebe-92-familias/>>. Acesso em: 05 mai. 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FRETAS, Errnani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, p. 73-102, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2. ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2001.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica conceitual. In: SILVA, T. S. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, p. 7-72, 2014.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. O uso do termo representação na educação em Ciências e nos Estudos Culturais. **Pro Posições**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 151-61, 2001.





# **HISTÓRIA**

História

# **A IMPORTÂNCIA DA DISCUSSÃO SOBRE A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA PRÁTICA DOCENTE**

**Juliana Reinheimer da Silva**

Graduanda em História na Universidade Feevale. Bolsista PIBID. E-mail: educadorart@gmail.com.

**Ismael Fabiano Ferreira Cardoso**

Graduando em História na Universidade Feevale. Bolsista PIBID. E-mail: ismaelffc@feevale.br.

## **RESUMO**

Este artigo tem por objetivo apresentar uma análise construída a partir das práticas docentes realizadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID - da CAPES. A temática das aulas está diretamente relacionada com o aprendizado da cultura Afro-Brasileira dentro da sala de aula e sua relação com a prática dos direitos humanos.

**Palavras-chave:** Cultura afro-brasileira. Direitos Humanos. Prática docente.

## **ABSTRACT**

The purpose of this article is to present an analysis based on the teaching practices carried out in CAPES 'Institutional Program for Initiation to Teaching - PIBID. The theme of the classes is directly related to the learning of the Afro-Brazilian culture within the classroom and its relation with the practice of human rights.

**Keywords:** Afro-brazilian culture. Human rights. Teaching practice.

## **1 INTRODUÇÃO**

O presente estudo é resultado do trabalho docente realizado durante as práticas das oficinas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID - da CAPES, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Prudente de Moraes, localizada em Novo Hamburgo, no bairro São Jorge, através da instituição de ensino superior Universidade Feevale, e apresenta uma breve discussão sobre a inserção da cultura Afro-Brasileira na sala de aula e como este conteúdo se relaciona com o cotidiano dos alunos de maneira construtiva.

Observa-se que há 14 anos, está previsto na lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, a obrigatoriedade do ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, sancionada pelo presidente da república Luís Inácio Lula da Silva. A partir deste momento, incluía-se no conteúdo das escolas da rede pública e particular, de ensinos fundamental e médio, o estudo da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, sua cultura e sociedade, visando o resgate da sua contribuição na formação da sociedade brasileira nos âmbitos sociais, econômicos e políticos. Destaca-se que o conteúdo deve ser ministrado transversalmente em todo currículo escolar, ou seja, tanto nas aulas de história quanto nas aulas de matemática, com ênfase nas matérias de educação artística e literatura.

Deste modo, pode-se definir o seguinte problema para este texto: Por que o ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira” ainda é defasado na prática docente e quais as consequências disto para o estudante?

Assim, o objetivo geral do trabalho é discutir questões cruciais na sociedade atual, como as manifestações racistas e discriminatórias, os preconceitos e a intolerância cultural, e como a inserção deste conteúdo na prática docente pode transformar a vida do aluno.

Para isso, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: analisar temas como: direitos humanos, políticas afirmativas, preconceito, racismo e assuntos que lidam com a situação dos afrodescendentes no Brasil; avaliar como estas questões balizam a prática docente; e relacionar o conteúdo às transformações que ocasionam na vida do discente. Para atingir estes objetivos, o trabalho utilizou de pesquisa bibliográfica e empírica.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O conceito de direitos humanos, sem dúvida, é o que mais suscita polêmica quanto ao seu significado e seu entendimento, na maioria das vezes é um termo referenciado de maneira pejorativa, geralmente associado ao direito dos criminosos. É muito comum, após casos de grande violência, escutarmos a expressão: “Lá vem o pessoal dos direitos humanos”. Devido a isso, é necessário que haja clareza no entendimento sobre o que são os direitos humanos. Segundo a Organização da Nações Unidas, os direitos humanos são as “garantias jurídicas universais que protegem

indivíduos e grupos contra ações ou omissões dos governos que atentem contra a dignidade humana”<sup>1</sup>.

Deve-se ressaltar que em sociedades democráticas, as consideradas “desenvolvidas”, a prática dos direitos humanos já está, de certo modo, agrupada à vida política, ou seja, é parte dos valores da nação. Contrário a isto, é exatamente nos países que mais infringem os direitos humanos, que são marcados pela intolerância, discriminação e preconceito, que a ideia de direitos humanos permanece corrompida, então, é de extrema importância situarmos no Brasil atual, o lugar dos direitos humanos.

A defesa dos direitos humanos no Brasil, é fortemente associada à defesa de criminosos, que em sua maioria pertencem às classes populares. Essa associação de direitos humanos e criminosos, é gerada devido a forte manipulação da opinião pública, ou seja, é voluntária. Temos um país marcado fortemente pelas desigualdades sociais e pela má distribuição de renda, o que ocasiona uma criminalização das classes populares, associando-as ao banditismo, e à violência.

Contudo, os direitos humanos são universais e naturais, são iguais no Brasil e em qualquer outro país no mundo, pois não se referem a uma determinada pessoa, ou a um determinado grupo, mas sim à pessoa humana em sua universalidade. São naturais, pois existem antes de qualquer lei, e não precisam estar especificados nela para serem cobrados. A declaração de direitos humanos prevê 30 artigos que juntos devem assegurar a liberdade, a justiça e a paz mundial, como podemos ver em seu preâmbulo:

Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente e dos direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana é o fundamento da liberdade, justiça e paz no mundo, [...]

Considerando que os povos das Nações Unidas, na Carta, reafirmaram a sua fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor da pessoa humana e na igualdade de direitos entre homens e mulheres, e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em maior liberdade,  
[...]

A Assembleia Geral,

Proclama a presente Declaração Universal dos Direitos do Homem como um ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efetivas tanto entre as populações dos

---

<sup>1</sup> TAVARES, Raquel. 2012, p. 22.

próprios Estados-membros como entre os povos dos territórios colocados sob a sua jurisdição.<sup>2</sup>

A discussão acerca desta carta, a qual queremos destacar, refere-se a igualdade dos direitos sociais, seja no trabalho ou na educação, igualdade perante a lei, a justiça, as oportunidades e a democracia. Nessa perspectiva, entende-se como uma forma de corrigir as desigualdades, acumuladas ao longo dos anos, as ações afirmativas, que tendem a oferecer igualdade de oportunidade a todos, prevista na declaração de direitos humanos, portanto:

Os programas de ação afirmativa resultam da compreensão cada vez maior de que a busca de uma igualdade concreta deve se realizar não mais somente pela aplicação geral das mesmas regras de direito para todos, mas também por medidas específicas que levam em consideração as situações particulares de minorias e de membros pertencentes a grupos em desvantagem. Considera-se que a referência a um indivíduo abstrato, percebido como universal e reconhecido como cidadão, digno de igual respeito em razão de seu *status* de agente racional, deve ter preeminência na formulação de políticas públicas. Observa-se, ao mesmo tempo, que tal referência se torna insuficiente para combater o preconceito, o racismo, o sexismo, etc. que permanece na sociedade impedindo o total reconhecimento da dignidade da pessoa. [...] A exigência moral dessa perspectiva conduz à busca de uma dimensão mais exigente da igualdade, o que implica assumir racionalmente, no terreno de políticas públicas, o caráter dialógico da pessoa humana no sentido que possui uma dignidade inerente igual a todo ser humano e identidade individual portadora de culturas construídas parcialmente por diálogos coletivos. Significa também reconhecer, de modo subjacente, que a pessoa é um indivíduo insubstituível e, ao mesmo tempo, membro de uma comunidade.<sup>3</sup>

Há consciência no que diz respeito às ações afirmativas não atingirem em sua totalidade as questões relacionadas à igualdade. Infelizmente, as pessoas ainda são discriminadas devido ao seu pertencimento religioso, étnico ou por sua cor, mas, não se pode negar que, seja de cunho civil ou governamental, essas ações são de grande auxílio na busca de uma sociedade melhor. Contudo, “as ações que o Estado vem desenvolvendo têm sido basicamente reivindicações exercidas por setores do Movimento Negro que o Estado acaba por incorporar”<sup>4</sup>, trazendo este aspecto para a discussão sobre o exercício da docência.

---

<sup>2</sup> **DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS**, ONU, 1948.

<sup>3</sup> D'ADESKY, J. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismo e anti-racismos no Brasil**. Rio de Janeiro, 2001; p. 229-230.

<sup>4</sup> SANGER, Dircenara dos Santos. Ação Afirmativa: uma discussão da atualidade e de desafios para o futuro. In: NUNES, Margarete Fagundes (Org.). **Diversidade e Políticas Afirmativas: diálogo e intercursos**. Novo Hamburgo: Feevale, 2005. 280 p. Cap. 2, p. 268.

Isto acaba ocasionando lacunas no desenvolvimento de temáticas referentes à História e à Cultura Afro-Brasileira e de problemas sociais relacionadas a esta população. Muitas vezes faltam subsídios na formação de profissionais para que sejam capazes de levar estes temas para sala de aula, mas podemos evidenciar que:

No atual contexto brasileiro dos estudos sobre relações raciais e educação, observa-se um crescente número de trabalhos e pesquisas que procuram oferecer contribuições para se repensar a prática educativa e a própria reestruturação escolar, de tal forma que se contemple um projeto de trabalho na perspectiva de uma educação antirracista e intercultural.<sup>5</sup>

Pensando no Brasil como um país multicultural, com uma imensa pluralidade de cores, podemos observar em nossos sujeitos (alunos) uma dificuldade de construir sua identidade e de se adaptar-se a apenas um determinado grupo social, o que pode ser entendido como parte de um processo de construção de sua identidade cultural, o que pode ser compreendido de maneira mais simples quando percebe-se que a realidade brasileira nos obriga a pensar a partir de vários matizes culturais, impelindo a não estabelecer uma relação fixa e estática com a cultura e com a noção de identidade.<sup>6</sup>

A partir das oficinas e temáticas propostas, podemos observar que as relações constituídas por eles no ambiente escolar são suas referências para construção de relações sociais e acolhimento das suas diferenças.

### **3 METODOLOGIA**

O procedimento metodológico utilizado neste trabalho foi o de pesquisa bibliográfica, baseada em materiais já publicados sobre políticas afirmativas, relações étnico-raciais e ações pedagógicas sobre a cultura afrodescendente, aliados a pesquisa empírica, a partir das práticas nas oficinas do PIBID realizadas na EMEF Presidente Prudente de Moraes.

A fim de promover a educação para o respeito e a igualdade racial, através de reflexões acerca da influência africana nas diversas manifestações culturais brasileiras, as oficinas envolvem a discussão

---

<sup>5</sup> SILVA, Gilberto Ferreira da. Interculturalidade e educação: uma análise a partir do recorte de cor com estudantes do ensino médio público. In: BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **De preto a afro-descendentes**: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EdUFSCar, 2003, p. 165.

<sup>6</sup> SILVA, Gilberto Ferreira da. Interculturalidade e educação: uma análise a partir do recorte de cor com estudantes do ensino médio público. In: BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **De preto a afro-descendentes**: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EdUFSCar, 2003, p. 167.



de temas como racismo, intolerância religiosa, branquitude e branquidade, trabalhados através do uso de vídeos, músicas e imagens durante aulas expositivas, afim de que os alunos sejam sensibilizados a esses temas, de modo a perceber e reconhecer o preconceito e o racismo em suas próprias atitudes para que possam mudá-las, numa perspectiva metodológica de pesquisa-ação.

Na aula 1, buscamos compreender a África como um continente plural, diversificado e produtor de cultura, bem como reunir os diversos conhecimentos já idealizados pelos alunos, a respeito deste continente, e distingui-los do que faz parte do imaginário construído e do que realmente faz parte da realidade africana.

Nesta aula realizamos uma roda de capoeira com os alunos para introdução da temática África. Logo após, eles puderam, através de uma apresentação visual (slides) sobre o continente africano, desmistificar alguns preconceitos sobre a região, além de iniciar uma discussão dos conceitos de branquitude e branquidade.

A branquitude passa a ser discutida como um estágio de conscientização e negação do privilégio vivido pelo indivíduo branco que reconhece a inexistência de direito à vantagem estrutural em relação aos negros. Já a nomenclatura branquidade, toma o lugar que até então dizia respeito a branquitude, para definir as práticas daqueles indivíduos brancos que assumem e reafirmam a condição ideal e única de ser humano, portanto, o direito pela manutenção do privilégio perpetuado socialmente (JESUS, 2012).

Através da comparação das informações apontadas nesta aula com os dados apresentados pelos alunos, podemos constatar que muitas informações eram mitos construídos através das generalizações de dados. Pode-se notar uma surpresa por parte dos alunos ao pensar na África como um continente com diversas línguas, acesso à tecnologia e ensino superior. Notou-se também o interesse pela roda de capoeira, que sendo objeto de transmissão da cultura afro-brasileira, era presente na realidade de muitos que participavam de projetos no contra turno.

Na segunda aula, buscamos diferenciar as características entre as religiões de matriz africana das cristãs, visando reconhecer a importância delas para a cultura afro-brasileira, tendo em vista que essa temática se faz importante quando o aluno, sendo portador dessa consciência cultural, seja capaz de agir de maneira responsável quanto às diferenças. Trabalhamos também o conceito de intolerância religiosa e sua ação no cotidiano, apontando as consequências e danos dos que sofrem diariamente com esta prática.

Realizamos com os estudantes, uma conversa sobre candomblé e umbanda, explicando as diferenças das religiões de matriz africana em relação às religiões como católica e evangélica. Utilizamos como material audiovisual o vídeo intitulado: "Religiões de matriz africana lutam para superar intolerância", que aborda as manifestações de intolerância religiosa contra centros de religião africana. Ao final, tivemos um momento para a discussão sobre intolerância religiosa e produção de um folder sobre as temáticas abordadas em aula.

Como resultado desta aula, foi possível perceber que os alunos se sensibilizaram com os casos de intolerância religiosa apresentados. Alguns se interessaram de forma particular pelo assunto, admitindo a participação na religião umbanda. Nos folders, eles demonstraram mensagens de consciência e apoio às diferentes religiões.

Nas últimas duas oficinas realizadas com o sétimo ano, trabalhamos os temas: racismo e ações afirmativas. Buscamos evidenciar o papel do agente causador desta prática nas suas diversas formas e discursos, e como elas influenciam e quais consequências têm na vida do receptor.

Utilizamos como material audiovisual o vídeo “Vista minha pele”. Após sua execução, realizamos uma discussão sobre o conceito de racismo, direitos humanos e políticas afirmativas com os alunos. Em seguida, os alunos criaram cartazes sobre o tema racismo, relacionando com o curta e apontando soluções para uma sociedade mais digna.

Os estudantes entenderam o sentido do racismo e foram capazes de percebê-lo nas suas práticas cotidianas, através das falas e brincadeiras com os colegas. Os cartazes produzidos demonstravam consciência para a luta contra o racismo. Eles expressaram, através de frases e desenhos, o desejo de mudança nas suas atitudes, além da busca pela consciência de outras pessoas fora do ambiente da sala de aula.

## **4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Diante do contexto estudado, e das oficinas com os alunos, acredita-se que cada vez mais são necessárias aulas com temáticas envolvendo questões raciais, de cultura afrodescendente, de políticas de ações afirmativas, pois durante a aplicação das aulas, podemos observar alguns discursos ainda cobertos pelo mito da democracia racial. A escola é um local em que as práticas de discriminação acontecem, e sendo de maneira “discreta”, os alunos tendem a aceitar, de maneira ampla, que estas práticas discriminatórias são comuns, portanto, fazem parte de seu cotidiano escolar.

O aceite destas ações discriminatórias se revela no discurso dos alunos, quando questionados sobre sofrerem com manifestações de preconceito, eles demoravam para responder, faziam menção a algo distante, ao tentar lembrar se havia ocorrido ou não algo com eles, e quando positiva a resposta, geralmente descreviam uma situação relacionada ao modo como se vestiam.

Durante as aulas, observamos algumas ações de cunho preconceituoso como deboches referentes ao cabelo, intolerância a questões referentes aos rituais de religiões de matrizes africanas, desrespeito com uso de nomes pejorativos de cunho racial para denominar colegas e, quando questionados a respeito dessas atitudes, eles demonstravam que eram práticas de seu cotidiano, revelando assim, o aceite das situações discriminatórias citadas anteriormente.

Perante os resultados apresentados, cabe trazer a contribuição de Fortuna (2015) em que diz que:

A educação para ensino e aprendizagem estimula a construção epistemológica para a democracia, promoção do diálogo, respeito à diversidade e de caráter solidário dentro da ação educativa. A educação não pode partir do pressuposto verbalista ou ativista, mas da reflexão e ação. Da mesma forma em que educador/a e educando/a não nascem prontos, mas vão se construindo no decorrer de seu processo formativo [...].

Compete também, levar para a sala de aula a discussão sobre os processos formadores de identidades, afim de pensar nos desafios da multiculturalidade brasileira como forma de intervenção nessa realidade vivenciada pelos alunos, promovendo, através do diálogo, ações concretas para suas expressões culturais sem que haja preconceitos e discriminações para com elas.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A atuação pedagógica com estes jovens, permitiu que tenhamos um olhar diferente do que estamos acostumados para esta realidade. Cabe a nós, como educadores e fomentadores do conhecimento, denunciar ações e práticas discriminatórias, bem como a escola como um local de manifestações de preconceito.

Para isso, se faz necessária a formação de professores comprometidos com uma educação democrática e solidária. Educadores capazes de revisar suas práticas docentes, para que possam valorizar o aluno de maneira individual, mas com ações que promovam o coletivismo da turma, tendo em vista que a sala de aula é transformadora de uma nova realidade social, e nela deve haver uma educação da diversidade e na diversidade.

## **REFERÊNCIAS**

BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **De preto a afro-descendentes**: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

D'ADESKY, J. **Pluralismo étnico e multiculturalismo**: racismo e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

**ONU. DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS**, ONU, 1948.

FORTUNA, Volnei. **A relação teoria e prática na educação em Freire**. REBES - Ver. Brasileira de Ensino Superior, 2015, p. 64-72.

JESUS, Camila Moreira de. **Branquitude x Branquidade: uma análise conceitual do ser branco**. Disponível em: <<http://www3.ufrb.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/05/Branquitude-x-branquidade-uma-ana-%C3%83%C3%85lise-conceitual-do-ser-branco-.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2016.

NUNES, Margarete Fagundes (Org.). **Diversidade e Políticas Afirmativas**: diálogo e intercursos. Novo Hamburgo: Feevale, 2005. 280 p.

TAVARES, Raquel. **Direitos Humanos** - De onde vêm, o que são e para que servem? Imprensa Nacional da Casa da Moeda S. A., 2012.

História

# **COMPREENDER PARA RESPEITAR**

## **Antônio Marcos Leal**

Graduando em História na Universidade Feevale. Bolsista PIBID. E-mail: marcos.lealh@hotmai.com.br.

## **Artur Kerschner**

Graduando em História na Universidade Feevale. Bolsista PIBID. E-mail: 0095936@feevale.br.

## RESUMO

Este trabalho é fruto de oficina planejada e aplicada pelo PIBID-CAPES na EMEF Presidente Prudente de Moraes localizada em Novo Hamburgo/RS. Visto que o tema sobre intolerância religiosa está em voga nas mídias e havendo probabilidade de ser reproduzido dentro das comunidades, sentiu-se a necessidade deste tema ser trabalhado nesta escola, em especial, no nono ano. Partindo de uma pesquisa sócio antropológica e conversas informais com os alunos, percebeu-se quais eram as visões dos alunos sobre o tema Religião, na comunidade a qual eles pertencem. O trabalho proposto tem como objetivo apresentar uma breve reflexão junto aos alunos, identificar quais eram as religiões predominantes nesta sala de aula e trabalhar o primeiro e o segundo artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, trazendo como problematização a intolerância intrínseca na maioria dos alunos. A metodologia usada é composta por pesquisa bibliográfica, ferramentas digitais e observação empírica. Como proposta final da temática, desejava-se saber se, ao concluir as oficinas, os alunos participariam de um ato religioso que não fosse da sua religião.

**Palavras-chave:** Direitos humanos. PIBID. Religião.

## ABSTRACT

This work is the result of a planned and applied workshop by PIBID-CAPES in EMEF Presidente Prudente de Moraes located in Novo Hamburgo/RS. Since the topic of religious intolerance is in vogue in the media and is likely to be reproduced within the communities, it was felt that this theme needs to be worked on in this school, especially in the ninth year. Starting from a socio-anthropological research and informal conversations with the students, it was noticed the students' views on Religion in the community to which they belong. The purpose of the proposed work is to present a brief reflection on the students, to identify the predominant religions in this classroom, and to work on the first and second articles of the Universal Declaration of Human Rights, bringing as problematization the intrinsic intolerance of most students. The methodology used is composed of bibliographical research, digital tools and empirical observation. As a final proposal of the theme, one wished to know if, at the conclusion of the workshops, the students would participate in a religious act that was not of their religion.

**Keywords:** Human rights. PIBID. Religion.

## **1 INTRODUÇÃO**

O presente ensaio não pretende trabalhar as origens das religiões, e sim tentar compreender que qualquer forma de discriminação, intolerância ou tentativa de superioridade de alguma denominação religiosa sobre outras torna-se infundada diante das relações que as unem. Contudo, no intuito de não agredir crenças ou fé, não escolheremos uma denominação para contrapor outra, exceto em um exemplo de Tadwal (2014).

Numa tentativa de demonstrar as semelhanças entre as religiões, trouxemos, dentro da sala de aula, a criação do Mundo nas perspectivas católica, judaica, iorubás, dentre outras. Trabalhando-se deste modo empírico, consegue-se perceber que as religiões são parecidas, houve mais semelhanças que as une do que diferenças que as separam.

Dentro desta perspectiva religiosa, trabalhou-se concomitante o ateísmo e o agnosticismo, pois se “a igreja nasce da necessidade de afirmar publicamente a sua fé” (LOCKE, 2004, p. 37) ao mesmo tempo pode se dizer que está interligada ao ateísmo, pois, de forma diferente, esta filosofia expressa sua fé em algo que afirmam poder ser cientificamente comprovado.

Já a afirmação de que o “papel da religião na vida de uma pessoa pode seguir uma ou outra direção [...] pode ser uma fonte de bem ou mal” (MORRIS; MORRIS, 2005, p. 57), fortifica-se assim que a religião por si só não basta para definir se uma pessoa é boa ou má, e sim suas atitudes com os outros. Neste ponto, Hoornaert (2006) sugere que foi o acolhimento, o propagador do cristianismo, juntamente com a cidadania, o que explicaria esta rápida expansão do cristianismo nos primeiros séculos.

Para entender como se formataria a aplicação desta oficina, foram apontadas diversas denominações religiosas, juntamente com os conceitos ateísmo e agnosticismo. Os alunos foram divididos em duplas e coube a cada par sortear aleatoriamente uma denominação. Eles deveriam pesquisar e apresentar aquela denominação para o restante da sala informando qual era a visão sobre a criação do mundo, filosofia, hierarquia e data aproximada de sua fundação. Quanto à teoria do criacionismo, definiu-se previamente que os bolsistas explicariam este conceito, pois corria-se o risco de acontecerem debates estéreis. Para este tema, Darwinismo, utilizou-se a animação de Matt Groening intitulado “A Evolução Humana segundo os Simpsons”, dispondo-se deste método, percebeu-se que não houve desconforto entre os alunos.

## **2 CIDADANIA E RELIGIÃO**

Questionando e, ao mesmo tempo, respondendo à pergunta sobre para quê serve a religião, Voltaire (2000) pergunta: “A religião é instituída para nos tornar feliz nesta e na outra vida. O que é preciso para ser feliz na vida futura? Ser justo” (VOLTAIRE, 2000, p. 117). Então conclui-se que as religiões pregam em primeiro plano a justiça e a tolerância com o outro.



Aglutinando e ousando nas comparações filosóficas entre sagrado e profano de:

[...] um Deus com um homem, sua morte, humanamente falando, tem muita semelhança com a de Sócrates. O filósofo grego perece pelo ódio dos sofistas, dos sacerdotes e dos mandatários do povo [...] Sócrates podia evitar a morte, e não o quis; Jesus Cristo ofereceu-se voluntariamente (VOLTAIRE, 2000, p. 87).

Nota-se que ambos perdoam seus algozes, Cristo e o filósofo grego Sócrates. Aqui percebe-se que a intolerância foi a motivadora, mas foi a capacidade de perdoar que perpetuou estas figuras.

A vida que nós humanos somos aclamados a levar uma vida de anos universal [...] que Deus pede a nós que amemos o próximo como a nós mesmos, e que não temos a permissão de dizer que alguém está fora de categoria de próximo (KIERKEGAAR *apud* MORRIS; MORRIS, 2000, p. 159).

Não há afirmação se esta ou aquela denominação religiosa são as que trarão recompensa nesta vida ou na vida eterna, e tampouco a descrença poderá afirmar isto, contudo, o respeito pelo próximo deverá ser aplicado em vida.

No que tange ao ateísmo, concluiu-se que mesmo não sendo aceito, segundo especulações, carregaria consigo “a possibilidade de um ganho infinito pequeno, se estiver certo, ou de uma terrível perda infinita, se estiver errado” (MORRIS; MORRIS, 2009, p. 66). Do mesmo modo, “o teísmo implica a possibilidade de um maravilhoso ganho infinito, se estiver certo, ou uma pequena perda finita, se estiver errado”. (MORRIS; MORRIS, 2009, p. 66).

Tendo a possibilidade do livre arbítrio em cada pessoa, não nos caberia o direito de julgar o outro. Contudo, somente poderemos interferir em uma escolha de bem comum quando houver erros e que estes erros não sejam crimes, “eles só serão crimes quando perturbam a sociedade a partir do momento em que inspiram o fanatismo” (VOLTAIRE, 2000, p. 105). Desta forma, para sermos intolerantes à outra crença, esta deverá estar atentando contra a vida ou subjugando alguma minoria.

Voltaire (2000) cita como exemplo o acontecido na Dinamarca, em que os fiéis na busca pela purificação eterna, batizavam os recém-nascidos e logo após este ato os estrangulavam, pois “eles sabiam que todos os recém-nascidos que morriam sem batismo seriam condenados e os que têm a felicidade de morrer imediatamente após receberem o batismo gozam de glória eterna” (VOLTAIRE, 2000, p. 106).

Mesmo assim deve-se respeitar as escolhas individuais de cada pessoa, cabe a ela seguir ou não uma doutrina, isso não impede tentativas de angariar novos membros, desde que não seja de forma coercitiva.

Se alguém garante que os homens devam ser compelidos pelo fogo e pela espada a professar certas doutrinas [...] e se configurarem conforme a esta ou aquela adoração

exterior, sem qualquer relação com seu moral [...] isto tudo é inacreditável (LOCKE, 2004, p. 77-78).

Reforça-se, assim, a liberdade de cada pessoa para escolher qual crença seguirá, já que ninguém nasce membro de qualquer igreja. “Nenhum homem, por natureza, se inclina a uma igreja ou seita em particular, mas se reúne voluntariamente àquela sociedade que acredita ter encontrado a profissão de fé e adoração” (LOCKE, 2004, p. 81).

Em seu trabalho, Tadval vai a campo para fundamentar sua proposta e percebe que a “IURD parece ensinar o seu simulacro do campo afro-religioso para adeptos argentinos, que aprendem assim a demonizá-los” (TADVAL, 2014, p. 104). Esta exemplificação não foi colocada para alfineitar a denominação, e sim para demonstrar que intolerância não nasce com sujeito, ela pode ser ensinada, lembrando que para existir o bem deve existir o mal e este mal, por vezes, precisa ser exemplificado através desta dualidade.

Contudo, na insistência de tentativas para auto afirmar-se como a denominação certa, única e verdadeiramente, salvadora eterna dos afortunados seguidores, pode-se questionar através de uma citação de (VOLTAIRE, 2000, p. 121-122):

Um desses seres imperceptíveis diz a algum de seus vizinhos, na Arábia ou na confraria: Escutem-me, pois o Deus de todos esses mundos me falou: há novecentos milhões de pequenas formigas como nós sobre a terra, mas apenas meu formigueiro é bem-visto por Deus; todos os outros formigueiros lhe causam horror desde toda a eternidade; meu formigueiro será o único afortunado, e todos os outros serão desafortunados.

Ao fazer este questionamento, pretendeu-se colocar o aluno no lugar do outro e assim tentar levar a uma reflexão sobre a intolerância e quiçá a arrogância por pensar sobre a sensação de superioridade, por crer em algo que para o outro não faz sentido.

Trazendo, então, a religião como meio de contribuição para formação de cidadãos, Moura *et al* (1996, p. 14) traz que “o problema básico da questão ética no Brasil hoje é que nós não temos o valor da cidadania para ser defendido. Não existe consciência de cidadania no Brasil”, talvez este pensamento explique o porquê de tamanha intolerância dentro da sala de aula.

Porém, Hoornaert comprovou que a rápida expansão do cristianismo estava calcada, segundo a igreja católica, em cinco quesitos, que eram: “o martírio, a santidade, os milagres, a evangelização e - mais modestamente - a criação de uma rede associativa entre as populações marginalizadas” (HOORNAERT, 2010, p. 81). Não comprovada, para Hoornaert, foi, talvez, a capacidade de trazer resultados, inserindo os excluídos em “uma cidadania real” (HOORNAERT, 2010, p. 94), isto explicaria a expansão do cristianismo.

Para contrapor estas explicações religiosas, Hoornaert as confronta expondo:

Quanto à santidade e às virtudes heroicas dos primeiros cristãos, basta lembrar-se da história de Judas, nos evangelhos, para se convencer de que a complexidade e imprevisibilidade do comportamento humano aplica-se tanto aos apóstolos em redor de Jesus como aos bispos e cardeais em torno do papa. Os primeiros apóstolos santificados declararam, explicitamente, que não eram “santos”.

Em relação à explicação pelos milagres praticados por Jesus, ou por seus apóstolos e determinados seguidores das primeiras gerações, a literatura da época não praticava uma separação nítida entre o real e o imaginado. Os evangelhos e os atos dos apóstolos decepcionam os positivistas contemporâneos que buscam enxergar “o que é” (e não “o que deveria ser”), já que seu intento era ao menos relatar o que realmente aconteceu do que provocar a consciência e a ação.

Mas é sobretudo a negação de uma evangelização explícita no início do cristianismo que costuma causar estranheza entre os funcionários das igrejas hoje. Não se tem nenhum relato de um “missionário” cristão antes do sermão de Gregório de Nissa, datado no ano de 380, que apresenta seu parente distante, Gregório, o Taumaturgo, como evangelizador “profissional” entre camponeses. É, portanto, anacrônico querer projetar em tempos primitivos métodos posteriormente usados pelas igrejas.

Resta a última razão invocada para explicar o primeiro impulso, decisivo, do cristianismo na sociedade: a formação de uma rede associativa que cobre uma área social totalmente negligenciada pela administração romana, ou seja, a luta organizada (*avant la lettre*) dentro da sociedade romana (COSTA, 2010).

Assim sendo, percebe-se a importância da cidadania como geradora de pertencimento, visto que uma das principais dificuldades em sala de aula foi entender que pela Declaração dos Direitos Humanos:

#### Artigo 1

Todos os seres humanos **nascem livres e iguais em dignidade e direitos**. São dotados de razão e consciência e **devem agir** em relação uns aos outros com **espírito de fraternidade**.

#### Artigo 2

1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, **religião**, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

2. Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania (grifos nossos).

Conforme Moura et al (1996, p. 14), “muitas vezes o Homem tenta escrever nas leis dos povos a máxima que todos os sujeitos são iguais perante a lei, mas fracassou, e sabemos que a História

está marcada pelas desigualdades". Contudo, trazendo a cidadania como eixo principal e tentando defini-la de forma superficial (MOURA *et al.*, 1996, p. 14), "...cidadania é uma relação, não é uma coisa que um possa ter e o outro não", dá-se a noção ou sensação de igualdade, neste caso surge outra complicação: como ser igual em uma sociedade que até pouco tempo estava baseada na hierarquia? E com a crise nesta sociedade hierárquica, surgem "novos valores e tendências individualistas" (MOURA *et al.*, 1996, p. 15).

Persistindo com os alunos, entendeu-se que "a busca da cidadania é movida por um enorme anseio de Paz" (MOURA *et al.*, 1996, p. 64), isto é o que todas as religiões, juntamente com os ateus e agnósticos, procuram difundir, mesmo que, às vezes, seja só no seu círculo, a paz, sendo simplista, a paz consegue-se com união e para obter paz-união será preciso igualdade.

Novamente, utiliza-se de religiosidade para demonstrar que na cidadania, como fator de inclusão, não há distinção entre os seres humanos, todos são abarcados dentro da categoria cidadão.

### **3 RESULTADOS**

No decorrer das oficinas, alguns alunos afirmaram suas convicções com religiões afros e ateísmo; também, através dos trabalhos feitos por eles, foi possível compreender as semelhanças entre as religiões, demonstrando que é possível trabalhar religião com método científico. Foi constatado que, diferente da tendência nacional em que a religião católica é a maioria, nesta sala de aula, a predominância foi de evangélicos, comprovando a ascensão do neopentecostalismo. Nossa pretensão era saber se, ao final das oficinas, os alunos gostariam de participar de outro culto que não fosse os deles, já que 100% haviam afirmado no início das oficinas que sua denominação religiosa era a certa. Constatou-se que 73,5% dos alunos ao final das oficinas não gostaria de presenciar ou participar de outro culto que não fosse o que já frequentam. Apesar destes números, notou-se uma curiosidade por parte dos entrevistados, e que as negações foram mais por receio dos colegas saberem de sua opção.

### **REFERÊNCIAS**

COSTA, Fernando Nogueira da. **Comunidades Cristãs e Cidadãs**. Disponível em: <<https://fernandonogueiracosta.wordpress.com/2014/01/24/comunidades-cristas-e-cidadas/>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

LOCKE, John. **Cartas sobre Tolerância**. São Paulo, SP: Ícone, 2004. 496 p.

MORRIS, Matt; MORRIS, Tom. **Super-Heróis e a Filosofia**: verdade, justiça e o caminho Socrático. São Paulo, SP: Madras Editora LTDA, 2009 256 p.

MOURA, Pe. Laércio Dias de *et al.* **Construindo a Cidadania**. São Paulo, SP: Makron Books, 1995.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **História da Cidadania**. 5. ed. São Paulo, SP: Editora Contexto, 2010.

TODVAL, Marcelo. Quando a Intolerância religiosa atravessa as fronteiras Nacionais: a guerra entre a igreja Universal e as Afro- Religiões exportadas do Brasil para a Argentina. **Gestão e desenvolvimento**, Novo Hamburgo, v. 11, n. 2, p. 93- 104, ago. 2014.

VOLTAIRE. **Tratados sobre a Tolerância**: a propósito da morte de Jean Calas. 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2000.

História

# **HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E AS RELAÇÕES HUMANAS QUE AS CERCAM: A UTILIZAÇÃO DOS QUADRINHOS DOS *X-MEN* EM SALA DE AULA**

**Thomas Anderson Klauck**

Graduando em História na Universidade Feevale. Bolsista PIBID. E-mail: thomasithi@hotmail.com.

**Fabício Locatelli Ribeiro**

Graduando em História na Universidade Feevale. Bolsista PIBID. E-mail: fabriciolocatelli@feevale.br.

## RESUMO

O artigo tem por objetivo apresentar como foi possível relacionar os quadrinhos dos *X-MEN* e sua efetiva aplicação na docência, relacionando com questões ligadas aos direitos humanos, através de relatos de oficinas realizadas pelo PIBID de história, em uma escola da rede municipal de ensino. Procura mostrar, também, as etapas realizadas em cada oficina, suas didáticas, tecnologias e materiais utilizados, de maneira que torne o aprendizado mais lúdico, questionador e participativo no processo de aprendizagem.

**Palavras-chave:** PIBID. Quadrinhos. Direitos Humanos.

## ABSTRACT

The article aims to present how it was possible to relate the comics of the *X-MEN* and its effective application in teaching, relating to issues related to human rights, through reports of workshops conducted by PIBID of history, in a school of the municipal school network. It also seeks to show the steps taken in each workshop, its didactics, technologies and materials used, in a way that makes learning more playful, questioning and participatory in the learning process.

**Keywords:** PIBID. Comics. Human rights.



## **1 INTRODUÇÃO**

As histórias em quadrinhos se mostram um ótimo recurso didático para fazer reflexões em sala de aula. Como qualquer forma de arte, representam o contexto sociocultural em que estão inseridas. Com elas, podemos trabalhar a criatividade na produção artística, incentivar a leitura e compreensão da imagem, permitindo aguçar o senso crítico.

## **2 A IMAGEM NO DECORRER DOS TEMPOS**

O homem sempre gostou de contar histórias e através dos tempos sempre registrou sua passagem e a deixou como herança para as próximas gerações. Seu registro muitas vezes ocorreu em forma de desenhos em cavernas, templos ou em livros. A imagem utilizada como marca de um evento importante de uma determinada tribo, ou várias imagens em sequência representando uma língua ou, ainda, imagens colocadas em livros ou vitrais de igrejas indicando como os fiéis deveriam proceder em seus ritos para participarem de uma religião. O certo é que a imagem é um texto e ela sempre foi e vai ser utilizada como uma forma de comunicação e, se tratando de uma sociedade na qual a informação está cada vez mais rápida e compacta, a imagem é utilizada em diversas formas de relações. Um aluno quando chega numa sala de aula já está com milhares de horas com diversos formatos de imagens em sua mente, seja no celular, TV, games, entre outros. Está no professor utilizar essas imagens adquiridas pelo aluno nesses meios e tentar decodificá-las para que ambos possam construir o conhecimento.

Uma dessas formas é utilizar HQs (histórias em quadrinhos) em sala de aula, pois suas imagens se aproximam ao mundo dos alunos, e muitos deles gostam de desenhar expressando suas ideias, seus anseios. Com isso, os quadrinhos permitem que os alunos possam fazer relações com o seu meio, encontrando nessas histórias aspectos e personagens que os façam questionar o porquê desses personagens e de suas ações, para Eco (1976, p. 282) " assim a estória em quadrinhos, na maioria dos casos, reflete a implícita pedagogia de um sistema e funciona como reforçadora dos mitos e valores vigentes". Toda ficção se entrelaça com a realidade, assim como na literatura, teatro, entre outras formas de arte que são constantemente utilizadas como fonte para diversos trabalhos acadêmicos.

## **3 AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS**

As histórias em quadrinhos têm sua origem direta da charge, que surgem no meio do século XIX, contando histórias rotineiras da vida e expressando sátira e humor. Com o tempo, foi utilizada por opositores de certos governos, em jornais, para criticar ou questionar políticos e pessoas ligadas aos governos. Os quadrinhos vão abranger um público infanto-juvenil no seu princípio, utilizados como um produto destinado a um mercado específico, com um teor pedagógico, incentivando as

crianças e adolescentes a lerem e seguirem certas regras comportamentais, como obedecer aos mais velhos. Segundo Vergueiro:

A percepção de que as histórias em quadrinhos podiam ser utilizadas de forma eficiente para transmissão de conhecimentos específicos, ou seja, desempenhando uma função utilitária e não apenas de entretenimento, já era corrente no meio “quadrinhístico” desde muito antes de seu descobrimento pelos estúdios da comunicação. As primeiras revistas de quadrinhos de caráter educacional publicadas nos estados unidos editadas durante a década de 40, traziam antologias de histórias em quadrinhos sobre personagens famosos da história, figuras literárias e eventos históricos (VERGUEIRO, 2004, p. 15).

Os universos de quadrinhos mais conhecidos mundialmente são de duas empresas fundadas, ambas na década de 30, nos EUA, uma delas é a DC Comics, responsável por personagens como Super-Man, Batman e Liga da justiça e a outra a Marvel Comics, responsável pelos Vingadores, Homem-Aranha entre outros. Hoje mais conhecidos pelo cinema, pois seus filmes com ação, comédia e aventura se tornaram um sucesso no mundo infantil e adolescente, fazem parte da cultura pop, tornando acessível e de fácil assimilação sua aplicação em atividades voltadas à aula.

Muitos dos quadrinhos foram utilizados, principalmente nos Estados Unidos, na época da Segunda Guerra Mundial para disseminar a luta contra o inimigo, o nazismo, reforçando nas histórias uma dicotomia entre bem e mal e herói e bandido. Porém na Era de Bronze dos quadrinhos que, segundo GUEDES (2008, p8) “ a Era de Bronze não poderia se limitar apenas aos gibis editados na década de 1970, mas sim, àqueles publicados até 1985”, essas histórias se intensificam e começam a mostrar um universo em conflito, com roteiros mais elaborados nas histórias, refletindo o contexto da Guerra Fria num mundo dividido com questões dos direitos humanos, características do fim da década de 60.

Na Era de Bronze dos Super-Heróis, você também terá a oportunidade de ver o surgimento das primeiras revistas com protagonistas negros e das tentativas infrutíferas das editoras em emplacar heroínas em séries solo [...] os anti-heróis dos gibis de terror e Artes Marciais e verá como estes influenciaram e foram influenciados pela cultura Pop. Vai também acompanhar a trajetória dos principais mitos da arte sequencial, como *Homem Aranha, Super-Man, X-MEN, Batman, Capitão América e Incrível Hulk*, e constatar as gradativas mudanças pelas quais eles passaram, como o engajamento político de alguns, o combate às drogas, entre outras. (GUEDES, 2008, p. 9).

Assim começam a aparecer personagens anti-heróis quebrando a ideia de fazer um personagem bom e outro mal, agora o personagem vivia esse conflito interno e refletia constantemente, se perguntando qual caminho deveria tomar e o que fazer para ajudar a resolver os problemas desse mundo.

## **4 QUADRINHOS DOS X-MEN E SUAS POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO EM SALA DE AULA**

Dentre tantos personagens da Era de Prata e Bronze das HQs, podemos citar um grupo de personagens que marcou e marca ainda as histórias em quadrinhos, os *X-MEN*, da empresa Marvel Comics, criados por Stan Lee, em 1963. Uma vez em entrevista, ele disse que criou o grupo de mutantes para mostrar o contexto da época em que vivia, esse contexto estava marcado pela guerra fria e pela luta dos direitos civis que acontecia no EUA, com representantes como Martin Luther King e Malcolm X. Uma boa maneira de fazer os alunos entenderem essa época é utilizando esses quadrinhos e também relacionado com o que ocorre hoje em nosso mundo.

Os quadrinhos dos *X-men* narram as histórias de dois grupos de mutantes que são excluídos da sociedade por terem poderes especiais, as pessoas têm medo do diferente e algumas agem com indiferença e violência. Um grupo liderado pelo Professor X, que trabalha de forma diplomática os assuntos mutantes e busca uma forma pacífica de conviver com as pessoas ditas normais, e o outro grupo liderado por Magneto, que usa a força para impor suas ideias.

A crença de Xavier é de que só assim os mutantes poderão conquistar a confiança e aceitação da raça humana, que é uma maneira admirável que Stan encontrou para ganhar a simpatia de leitores avessos à segregação racial. (GUEDES, 2012, p. 78).

Alguns desenhistas dizem que esses personagens representam respectivamente o senhor Luther King e Malcolm X, pois, nos EUA, a luta pelos direitos civis dos negros era feita por esses dois líderes com essas características, os negros, assim como os mutantes da ficção dos gibis, são excluídos e violentados. Nos gibis, os mutantes se destacam por terem poderes e com eles ajudam as pessoas e tentam conviver em sociedade, no primeiro quadrinho dos *X-MEN* isso ficou claro.

Na primeira aventura, o professor Charles Xavier reúne seus alunos para uma conversa, [...] Xavier explica-lhes o que é instituto e o que são “mutantes”, seres que nascem com habilidades extra-humanas, mas que as pessoas temem. Afirma que essas habilidades devem ser usadas para ajudar a humanidade e os *X-men* são treinados para enfrentar os “mutantes” do mal. [...] A partir desta estória são determinados os termos e seus sinônimos, que servem de base para a maioria das histórias dos personagens: “raça humana”, “raça mutante”, “homo sapiens”, “homo superior”, etc. (SANTIAGO J., 2013, p. 4-5).

Os negros, nesta época, nos EUA, se destacavam na sociedade de pela música, com representantes como Chuck Berry, B. B. King, James Brown entre outros, nos esportes, como o boxe, alguns atletas se destacavam, dentre eles Mohamed Ali, ativista do movimento negro e vários outros esportes com negros se destacando em modalidades olímpicas, uma maneira de resistência para poder ser visto e aceito em uma sociedade com vários conflitos raciais.

O caso dos negros possui problemática semelhante. Corroborando a interpretação de Neil Shyminsky, a criação dos personagens mutantes estava associada à promoção dos direitos civis e das políticas de identidade no debate político americano (SANTIAGO J., 2013, p. 11).

Outro ponto são as guerras, que no gibi são travadas entre os grupos de mutantes, que podem ser interpretadas representando a Guerra do Vietnã, aceita por alguns americanos e desprezada por outros na época, oriunda de uma Guerra Fria, características de um país dividido e um mundo dividido. Com esses aspectos dos *X-men*, podemos trabalhar essa época na história falando sobre o racismo, as desigualdades, puxando links e fazendo várias relações. Outra forma de relacionar o conteúdo é que alguns quadrinhos, também, mostram os mutantes sendo perseguidos por robôs criados pelo governo que, com leis do estado, legitimam a caça e até a morte dos mutantes, por apresentarem uma ameaça à sociedade. Podemos associar esses quadrinhos, por exemplo, com as ditaduras na América Latina, onde governos autoritários perseguiam, torturavam e matavam quem questionasse o regime e, também, não podemos esquecer a escravidão, o nazismo e o imperialismo, regimes em que a Lei de certos países permitia que ocorressem essas atrocidades.

Ainda, há outro exemplo, de um quadrinho da década de 80, que conta a história de um fanático religioso, que quer impedir que os mutantes circulem nas ruas e que seja feito cadastramento dos mutantes, dizendo que não são seres de Deus. Podemos trabalhar o fanatismo e intolerância religiosa dos povos que sofreram e sofrem por isso, a discussão da ciência com a religião que existe em alguns espaços e que precisa ser dialogado, junto com a questão do estado laico que no nosso país é legitimado pela constituição, porém sempre encontra atritos de grupos conservadores.

E por último, um quadrinho de 2012, que no Brasil chegou um ano depois, com o nome O Casamento do Ano, que mostra na capa um relacionamento homoafetivo. O personagem Estrela Polar foi o primeiro personagem homossexual dos quadrinhos, feito em 1979, mas assumido em 1992. Com esse gibi podemos trabalhar a questão da homofobia que está em alta em nossa sociedade, os direitos civis dos homossexuais, que já estão sendo assegurados em alguns países, porém em outros ocorre ainda uma forte resistência, como em nosso país, ainda muito conservador e que precisa ser trabalhado em sala de aula.

## **5 OFICINA DO PIBID SOBRE QUADRINHOS EM SALA DE AULA**

O que segue é um relato de oficinas realizadas no subprojeto de História do PIBID/CAPES (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), que trabalha com os Direitos Humanos. As oficinas foram construídas e aplicadas na turma do 7º ano, da E.M.E.F. Presidente Prudente de Moraes, situada na cidade de Novo Hamburgo RS, pelo PIBID de História, da Universidade Feevale, feita por bolsistas em várias etapas. A demanda do assunto veio da própria turma, pois os bolsistas colocaram no quadro vários assuntos relacionados com os direitos humanos e esse surtiu

grande interesse por parte dos alunos. Os bolsistas entraram em consenso que iriam utilizar os quadrinhos como ferramenta para nortear questões de história, relacionando com a temática que o PIBID propõe, os direitos humanos.

O objetivo geral das oficinas era fazer os alunos refletirem sobre a importância da imagem dos quadrinhos para o contexto histórico cultural e social que eles representam, relacionando com os direitos humanos. Outro objetivo era produzir quadrinhos e mini gibis, para que os alunos fossem protagonistas de suas próprias histórias e também criar um blog onde a turma pudesse ter acesso ao conteúdo exposto pelos bolsistas, para interagir com as atividades feitas nas oficinas.

Os conteúdos que os bolsistas pretendiam trabalhar com os quadrinhos eram exclusão social, Guerra Fria, racismo e direitos humanos. Indiretamente essas atividades entram em conexão com outras áreas do conhecimento, como Artes, na confecção de quadrinhos; Letras, na interpretação de texto e do quadrinho, por ser um tipo de literatura; e Sociologia, por pensar nos conteúdos relacionando-os com o que a sociedade vive hoje. Essa oficina teve sete etapas, sendo que cada etapa era feita em dois períodos de cinquenta minutos, aplicada em semanas alternadas.

Na primeira etapa foi utilizado recurso áudio visual, com um projetor para explicar o conteúdo, introduzindo a oficina e falando sobre o conceito de imagem e sua importância e representação ao longo da história, também foi anunciado para os alunos que iríamos fazer um blog para que a turma pudesse acessar todos os materiais que eram trabalhados nas oficinas, buscando, assim, uma interação mais abrangente com o aluno que está inserido neste mundo virtual. A cada término de oficina, era colocado no blog o PPT, imagens e links de vídeos trabalhados nas oficinas, os alunos podiam acessar, mandar recados e perguntas.

Na segunda etapa, foi discutido como a imagem pode ser representada como um texto. Ao longo dos séculos as imagens eram utilizadas para educar ou informar as pessoas. Também foi trabalhada nessa etapa a criação da imprensa, por Gutenberg, no século XV, e sua importância pois, a partir dela, livros foram impressos, o que depois possibilitou a criação de jornais e a circulação da informação.

Na terceira etapa, comentamos um breve histórico sobre as charges, seu surgimento nos jornais, a crítica, o humor e a ironia usados por ela para questionar alguma pessoa ou governo da época. Foram analisadas algumas charges com toda a turma, depois houve uma atividade prática onde os alunos confeccionaram charges em folhas de ofício a4.

Na quarta etapa, foi apresentado um conceito geral da palavra *bullying* para os alunos e discutido com eles como viam sua presença na sociedade. Em seguida, os alunos foram divididos em grupos e foi distribuído a cada grupo um gibi dos *X-MEN*. O objetivo era fazer os alunos lerem as histórias e buscarem nas imagens e no enredo das histórias práticas relacionadas ao *bullying*. Nas histórias foram passados assuntos como extremismo religioso, racismo, exclusão, violência e opção sexual, depois, no final da aula, foi apresentado por cada grupo oralmente um resumo do que entenderam das histórias e o que relacionaram com o que acontece hoje em nossa sociedade.

Na quinta etapa, foram apresentadas imagens dos *X-MEN* e sua representatividade no contexto de guerra fria e luta pelos direitos civis dos negros nos EUA, também foi visto em sala de aula um episódio do desenho animado *X-MEN Evolution*, que é ambientado num mundo mais jovem e adolescente, trazendo uma aproximação maior com a turma, pois traz umas temáticas interessantes dessa idade. Com isso, foi questionado com os alunos como a sociedade era dividida e se ainda ela é dividida hoje em alguns espaços e o que podemos fazer para evitar o *bullying*.

Na sexta etapa, foi proposto para a turma confeccionar mini gibis com uma folha de ofício A4 com dobras mostradas pelos bolsistas, que transformavam a folha num mini livrinho, a proposta era cada aluno criar seu próprio personagem com um poder ou sem poder especial que combatia algo que achava errado que acontecia no mundo. Alguns alunos fizeram, além dos gibis, emblemas que representavam sentimentos que queriam expor de coisas que foram trabalhadas ao longo das oficinas. O objetivo era fazer o aluno tornar-se personagem de sua própria história, trazendo elementos que foram trabalhados nas outras oficinas que remetesse a questões dos direitos humanos.

Na sétima e última etapa, foi realizada a apresentação dos minigibis e o fechamento da oficina, onde cada aluno pode falar um pouco a respeito sobre seu gibi, sua história e o que representou para ele.

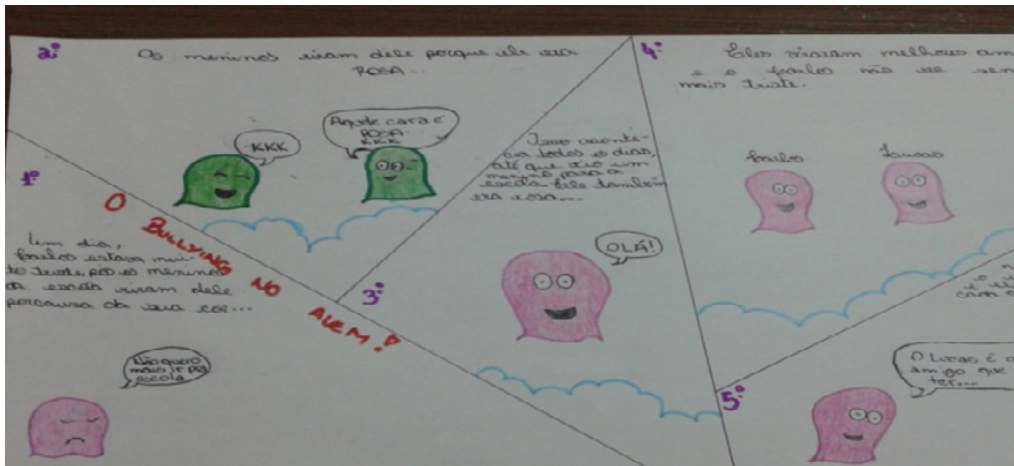
Como resultado dessa oficina com várias etapas, podemos concluir que os recursos audiovisuais em conjunto com utilização dos quadrinhos possibilitaram um olhar mais atento a respeito das imagens, desenhos e o contexto no qual foram produzidos. Com a confecção dos gibis e o acesso ao blog, os alunos demonstraram envolvimento maior com as atividades de forma participativa e com um olhar crítico, questionando e expondo seu ponto de vista sobre o cotidiano e o espaço onde vivem. Abaixo, seguem alguns desenhos feitos nas oficinas.

**Figura 1 - Trabalho dos alunos**



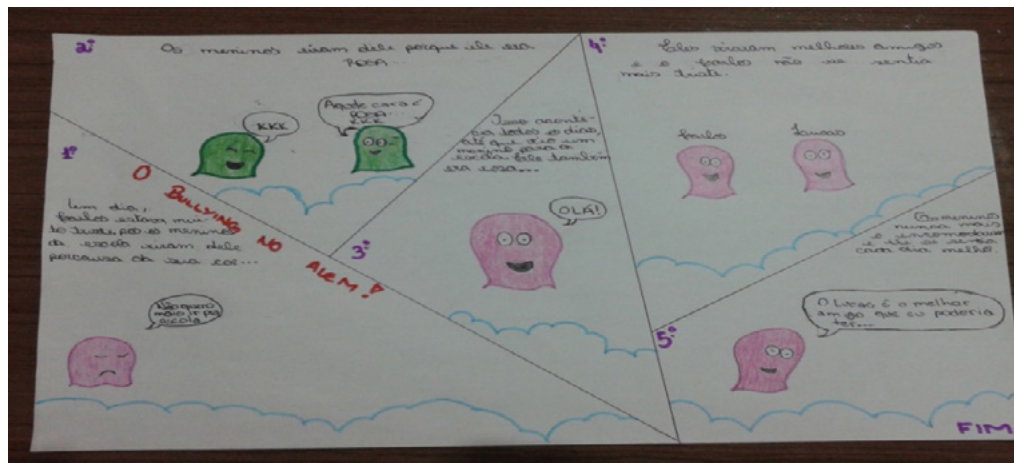
**Fonte: Acervo dos autores**

Figura 2 - Trabalho dos alunos



Fonte: Acervo dos autores

Figura 2 - Trabalho dos alunos



Fonte: Acervo dos autores

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As histórias em quadrinhos, mesmo com os meios de comunicação virtual e outras mídias que temos hoje à disposição, ainda são veículos de comunicação muito populares em seus formatos, seja digital, no jornal ou em revistas. São formas de arte muitas vezes baratas na sua produção e circulação, usam conceitos de imagens e textos, maneiras eficazes de interagir e questionar os alunos, por isso que aproximam crianças e adolescentes. Possibilitam diversas dinâmicas de trabalho envolvendo a criação de personagens e histórias autorais, projetos como uma biblioteca de gibis incentivando a leitura e, também, criando um olhar atento e um senso crítico nos alunos.



Alguns quadrinhos, como os *X-MEN*, conseguem transmitir de maneira simples, direta e de forma abrangente os problemas sociais e culturais que vivemos hoje em dia em nossa sociedade, questionando a importância dos Direitos humanos, sua existência e principalmente sua permanência.

Assim, as histórias em quadrinhos se tornam uma forma prática, barata e eficaz de se trabalhar em sala de aula alguns assuntos que merecem atenção em nossa sociedade, como certos preconceitos que são dissimulados com piadas e termos pejorativos e muitas vezes, em determinados espaços educacionais, ainda se encontram fechados. Por isso a importância de ter essa abertura com essa ferramenta, para promover o diálogo e a tolerância, e uma das formas mais eficientes é pela arte de contar histórias e de sua relação com a realidade.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Alexandre; RAMOS, Paulo; VILELA, Túlio; RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). **Como Usar as Histórias em Quadrinhos na sala de Aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DE MORAES JACQUES, Jeferson. O diálogo possível entre Watchmen, romance gráfico de Alan Moore e Dave Gibbons, e a teoria da literatura. **Revista da Graduação**, v. 5, n. 2, 2012.

ECO, Humberto. **Apocalípticos e Integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

SANTIAGO JÚNIOR, Francisco das Chagas Fernandes. Imagens de raça e terror racial nos Comics: *X-men*, Espaços da diferença e imaginário Norte Americano. **Revista de História e Estudos Culturais**, Rio Grande do Norte 2013.

GUEDES, Roberto. **A Era de Bronze dos super-heróis**. São Paulo: HQM, 2008.

GUEDES, Roberto. **Stan Lee: O Reinventor dos super-heróis**. São Paulo: Kalaco, 2012.

LOPES, Romildo Sergio. Representações dos negros nos quadrinhos americanos: identidade e alteridade. In: Intercom-Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação-Fortaleza, CE. 2012. **Anais...** Fortaleza, 2012.

OS, X. *X-men: retratos de como conviver e tolerar pode ser possível*. Disponível em: <academicos.gibihq.org>. Acesso em: 01 set. 2017.

CARVALHO. **X-MEN: Deus ama, o homem mata/roteirista**. 1. ed. Barueri, São Paulo: Panini Books, 2014.

História

# **OS DIREITOS INDÍGENAS E A DOCÊNCIA: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA**

**Justine Prinstrop**

Graduanda em História na Universidade Feevale. Bolsista PIBID. E-mail: justinepprinstrop@hotmail.com.

**Bruna Souza da Conceição**

Graduanda em História na Universidade Feevale. Bolsista PIBID. E-mail: bruna0135007@feevale.br.

## **RESUMO**

Este artigo busca apresentar a necessidade de inserção dos direitos dos povos indígenas, além de suas lutas, resistências e diversidades culturais, no âmbito escolar, principalmente no Ensino Fundamental. Busca apresentar, também, práticas docentes e reflexões realizadas no ano de 2016 através de oficinas do projeto PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - da CAPES, que abordaram as questões mencionadas acima.

**Palavras-chave:** PIBID. Direitos Humanos. Direitos indígenas. Docência.

## **ABSTRACT**

This article presents the need to insert the rights of indigenous peoples, in addition to their struggles, resistance and cultural diversity in the school environment, especially in Elementary School. Seeks also to present teaching practices carried out in the year 2016 through workshops of the project PIBID - Institutional Program of the Grant Initiative to Teaching - CAPES, which addressed the issues mentioned above.

**Keywords:** PIBID. Human Rights. indigenous rights. teaching.

# 1 A EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

O subgrupo da graduação em História da Universidade Feevale participante do projeto PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - da CAPES, tem seu enfoque principal na temática dos Direitos Humanos e em sua consolidação. Por muito tempo, este tema permaneceu em esquecimento no ensino regular, mas a importância de sua abordagem torna-se cada vez mais evidente, pois atua como um agente de mudanças, como um fator que altera a realidade social em que os alunos estão incluídos.

Portanto, é importante que cada indivíduo tenha pleno conhecimento dos seus direitos para que possa usufruir de sua autonomia enquanto cidadão, por isso a necessidade da “declaração” destes direitos:

A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político (CHAUÍ, 1989, p. 20).

Torna-se necessária, então, a educação em Direitos Humanos, que precisa ir além da disseminação e da absorção de conteúdos por parte do professor e do aluno. A vivência em uma cultura embasada na cidadania e nos Direitos Humanos dentro do contexto escolar propicia aos alunos experiências que talvez fora daquele ambiente não seriam vivenciadas por eles e é através deste empirismo que poderão disseminar os conceitos e valores aprendidos para suas famílias e comunidade.

Por isso, o papel da escola é extremamente essencial na formação do caráter do aluno, considerando que é o principal ambiente de convivência do aluno com personalidade em formação e também é o maior disseminador de conhecimento “público” que ele terá acesso, considerando que fora deste contexto, através da televisão, por exemplo, “seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.” (FREIRE, 1999, p. 89). Além disso, é necessário que a escola aja em consonância com os valores expressos, adequando-se ao contexto dos alunos e promovendo mudanças sociais reais, livrando-se do caráter autoritário e repressivo que foi atribuído às instituições escolares durante anos. Para Freire (1996, p. 99): “o autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade”.

A ausência de identificação com o conteúdo é um dos principais desafios para os docentes, visto que não é incomum os alunos vincularem Direitos Humanos a momentos de um passado que não lhes pertence, como por exemplo a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1789 durante

a Revolução Francesa. O que isto diz a respeito dos seus próprios direitos? Qual a influência disso para eles? Por que dar atenção a uma coisa que pertence a um passado distante e remoto? Estas questões, com certeza, permeiam a mentalidade dos estudantes e é por isso que os professores, principalmente nós das Ciências Humanas, devemos buscar a aplicação da metodologia construtivista proposta por Jean Piaget, fazendo com que o conteúdo e o aluno se aproximem através de elementos em comum, fazendo com que exista uma identificação que não resulte apenas na memorização do conteúdo e sim em sua absorção por completo, para que os efeitos de sua aprendizagem sejam sentidos em seu cotidiano e para que possa estabelecer relações concretas. Ainda conforme Freire “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (1996, p. 25).

A construção da identidade do aluno e de sua autonomia estão completamente ligadas à sua formação escolar e às influências recebidas durante este período crucial de sua vida. É importante que compreendamos o nosso papel, enquanto professores, como elemento essencial na formação deste caráter. Não estamos falando sobre imposição de perspectivas ou doutrinação ideológica, mas estamos falando de compartilhamento de conhecimento para que o aluno possa tirar suas próprias conclusões e interpretar as situações a partir de sua própria ótica, ainda que Paulo Freire nos alerte: “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (1996, p. 86).

## **2 POR QUE ABORDAR OS DIREITOS HUMANOS E OS POVOS INDÍGENAS?**

Foi com base nos elementos citados acima que buscamos embasar a temática das nossas oficinas durante o ano de 2016. A possibilidade de apresentar aos alunos perspectivas diferentes em relação àquelas vigentes, durante muito tempo, no que diz respeito ao conhecimento sobre povos indígenas nos motivou para que pudéssemos propor uma nova maneira de compreensão do passado e do presente sócio histórico dos povos indígenas brasileiros. A evidência de um ensino baseado em estereótipos e concepções precipitadas, repleto de preconceitos e distorções históricas, nos motivou a desenvolver as oficinas que serão explicitadas ao decorrer deste artigo.

O crescimento constante de abusos e violências cometidos contra os povos indígenas, além da emergência de sua causa, nos fez buscar, na temática geral do PIBID - História, os Direitos Humanos, elementos que evidenciassem a legitimidade de suas causas e resistências, a construção de sua cidadania e identidade, além de enfatizar aspectos sobre a diversidade cultural das etnias indígenas brasileiras.

Através da metodologia construtivista, que propõe a assimilação do conteúdo através de elementos presentes no cotidiano, para que exista identificação dos alunos com o conteúdo, buscamos evidenciar a proximidade do tema com o dia a dia dos mesmos. Este assunto que soa como algo

perdido no passado, como alegado por eles mesmos, além de retirar dos povos indígenas o seu protagonismo histórico também nega a presença da herança indígena na formação do povo brasileiro. Desta maneira, torna-se imprescindível possibilitar a percepção e a visão do legado indígena na constituição de cada um de nós, enquanto indivíduos brasileiros, como parte diretamente ligada ao nosso passado e ao nosso presente. A miscigenação, elemento que caracteriza a formação do povo brasileiro, é um dos elementos evidenciados por Darcy Ribeiro em sua grande obra *O Povo Brasileiro*; para ele, estamos sempre em busca de amenizar e diminuir nossas características que denunciem nossa mestiçagem, preferindo sempre uma assimilação e uma aproximação com as culturas de nossos colonizadores europeus, o que nos leva à proliferação dos preconceitos tão intrínsecos e enraizados na sociedade brasileira:

Todos nós brasileiros somos carne daqueles pretos e índios supliciados. Todos nós brasileiros somos por igual a mão possessa que os supliciou. A doçura mais terna e a crueldade mais atroz aqui se conjugam para fazer de nós a gente sentida e sofrida que somos, e a gente insensível e brutal que também somos. Descendentes de escravos e de senhores de escravos seremos sempre servos da malignidade destilada e instalada em nós, tanto pelo sentimento da dor intencionalmente produzida por doer mais, quanto pelo exercício da brutalidade sobre homens, sobre mulheres, sobre crianças convertidas em pasto de nossa fúria. A mais terrível das nossas heranças é esta de levar sempre conosco a cicatriz de torturador impressa na alma e pronta para explodir na brutalidade racista e classista. Ela é que incandesce, ainda hoje, em tanta autoridade brasileira predisposta a torturar, seviciar e machucar os pobres que lhes caem às mãos. Ela, porém, provocando crescente indignação nos dará forças, amanhã, para conter os possessos e criar aqui uma sociedade solidária. (RIBEIRO, 1995, p. 76).

As Leis 10.639/03 e 11.645/08 instituem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino regular, mas a aplicação dos conteúdos que envolvem estas temáticas é, muitas vezes, executada de maneira relapsa pelos professores, principalmente nas séries iniciais, dando continuidade à perpetuação de estereótipos sobre os povos indígenas, fazendo com que a atuação dos mesmos fique concentrada em um passado muito distante dos alunos. Ouvimos inúmeras vezes o fato de que este conteúdo fica restrito à semana que antecede o dia 19 de abril e que, mesmo assim, é um conteúdo extremamente engessado, muitas vezes abordado por "obrigação" devido à instauração das leis mencionadas acima, onde pulveriza-se nos alunos o estereótipo do índio como um ser do passado, sem protagonismo algum no presente, aquele que corre nu pela mata morando em casas de palha.

Tais ideias ainda têm muita força na mentalidade destes pré-adolescentes, que estão em processo de formação de personalidade, e por isso precisam ter acesso ao conhecimento de forma sólida, podendo ou não, aderir às diferentes perspectivas que lhes são apresentadas. Este foi o nosso principal objetivo durante o ano letivo de 2016: apresentar os povos indígenas como presentes, como símbolo de resistência, sob outras óticas, diferentes daquelas as quais os alunos estão ha-

bituados. De maneira dinâmica e interativa, tendo como base principal o diálogo e a exposição, buscamos relacionar elementos presentes em seus cotidianos, livres de qualquer elemento que remeta aos paradigmas “tradicionais” de aula, sem “decoreba” ou textos imensos.

### **3 AS OFICINAS APLICADAS E REFLEXÕES SOBRE O TEMA**

Foi através do projeto PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - da CAPES, em parceria com a Universidade Feevale, subgrupo de História, que tivemos a oportunidade de aplicar quinzenalmente nossas oficinas aos alunos do 6º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Prudente de Moraes, localizada no bairro São Jorge em Novo Hamburgo/RS, no ano de 2016.

Vamos expor algumas das oficinas aplicadas para que se torne mais acessível e palpável ao leitor nossos objetivos e metodologias. É importante enfatizar que nem todas as oficinas estão listadas, por isso a lista não segue uma cronologia.

As teorias controversas a respeito da **chegada do homem à América** foram o tema da nossa primeira oficina. Foi uma espécie de sondagem para termos noção do conhecimento que já possuíam sobre o tema que teve como ênfase a questão da diversidade dos povos indígenas do continente americano, além, é claro, de evidenciar o seu protagonismo na História, como os primeiros habitantes locais. No início, apresentamos algumas etnias predominantes do continente americano através de uma apresentação em slides, enfatizando suas características mais marcantes, para evidenciar a diversidade e desconstruir a ideia de que são um único povo. Depois de conversarmos sobre o que foi apresentado, propusemos uma atividade que consistia em um mapa conceitual interativo, onde cada aluno recebeu um papel com alguma das características citadas na apresentação do conteúdo e deveria relacionar com a etnia. Todos participaram da brincadeira, pois deveriam colar os papeizinhos na lousa.

A multiplicidade de **idiomas indígenas do Brasil** foi assunto de nossas oficinas também. A ideia principal era apresentar as línguas indígenas como forma de resistência durante períodos cruciais da História do Brasil em que a identidade nacional estava em voga, como no Estado Novo de Getúlio Vargas e na ditadura civil militar instaurada em 1964. Como sensibilização, trabalhamos com a música *Eju Orendive* do grupo de rap guarani-kaiowá Brô Mc's, que denuncia a violência e os abusos sofridos por esta etnia no confronto diário com os latifundiários do Mato Grosso do Sul. Após breve discussão, exibimos o vídeo *Nossos Idiomas*, da série *Índios do Brasil* produzida pela TV Escola; nele os indígenas falam sobre as distinções entre os troncos-linguísticos, as dificuldades de perpetuação dos idiomas e de períodos conturbados da História, onde falar o seu idioma de origem era um crime. Dialogamos sobre o vídeo e a discussão foi muito produtiva, causou revolta em alguns alunos que não conseguiam conceber a ideia da repressão aos indígenas por questões linguísticas. A atividade foi voltada para o reconhecimento de palavras de origem indígena na Lín-

gua Portuguesa, onde trabalhamos com um dominó adaptado, que buscava relacionar palavras corriqueiras do nosso idioma como “tamanduá” com o seu significado, enfatizando a incidência destas palavras em nossa língua.

Devido a pedidos dos alunos, decidimos trabalhar com as diferentes formas de **pintura corporal indígena**. Abordamos esta temática utilizando uma apresentação em slides que expunha os tipos de pintura de etnias específicas, seus significados e as ocasiões em que eram utilizadas. O ponto alto da oficina, com certeza, foi a atividade, que teve adesão total da turma. Entregamos aos alunos a silhueta de um corpo com seus respectivos membros, cada um desenvolveu o seu próprio “avatar” indígena, com tipo de pintura específico, que foi desenhado por eles utilizando tinta têmpera. Em seguida, eles deveriam dar características para a personagem criada, pontuando a qual etnia pertencia, seu idioma, seus rivais e também características e atribuições pessoais. Após concluída esta etapa, propusemos um RPG (*role playing game*) onde todas as personagens participaram de uma batalha épica, em referência à Confederação dos Tamoios, um conflito entre os povos tupinambás e tupiniquins no século XVI.

Pensando em uma forma dinâmica para abordar a **religiosidade e a mitologia** dos povos indígenas, utilizamos a parte inicial do filme de animação brasileiro *Uma História de Amor e Fúria*, produzido em 2013 pelo diretor Luiz Bolognesi. As cenas iniciais são ricas em signos e representações pertinentes à cultura tupinambá, possibilitando aos alunos visualizá-las e contextualizá-las, produzindo efeito de sentido. Em seguida, discutimos a presença destas representações e falamos sobre os diferentes tipos de cultos religiosos, além de apresentarmos aos alunos o conceito de relativismo cultural. A atividade proposta foi a de releitura de lendas clássicas do folclore brasileiro que têm origem indígena, como o Boto, o Curupira e a Yara; os alunos deveriam interpretar a estória e ressignificá-la, trazendo para os dias atuais.

Para evidenciar a força e a presença da causa indígena nos dias atuais, apresentamos aos alunos através de uma apresentação em slides as causas e consequências do **constante massacre dos povos indígenas** e essa talvez tenha sido a oficina de maior importância para nós e para eles, pois o silêncio foi total quando os alunos perceberam os abusos e as violências a que estes povos estão submetidos, principalmente devido ao fato de haver pouca ou nenhuma repercussão e visibilidade sobre os frequentes casos de violação de direitos indígenas. Após uma discussão muito acalorada, distribuimos aos grupos de alunos notícias reais que retratavam algum caso de violência ou abuso sofrido pelos indígenas brasileiros e após a leitura e interpretação da notícia, os alunos deveriam apresentá-la para a turma em forma de noticiário. Foi comovente. Um exemplo muito marcante para nós foi a dupla de alunos, Fernando e Leonardo, que noticiaram a morte do índio pataxó Galadino de Jesus, que foi queimado vivo em uma parada de ônibus em Brasília, no dia 19 de abril de 1997.

A nossa última oficina do ano de 2016 trabalhou com o capítulo do relatório **Comissão Nacional da Verdade** que denuncia as violações de direitos indígenas, tanto humanos, como políticos e



civis, em um período que vai de 1946 até 1985. Inicialmente, apresentamos o relatório e contextualizamos os alunos a respeito de seu propósito e de seu conteúdo. A atividade que talvez tenha sido a mais polêmica de todas, consistiu em uma espécie de tribunal, onde alguns alunos ficaram responsáveis por defender a violação dos direitos indígenas e os outros por acusarem.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, tivemos aceitação quase que total dos alunos, pois as temáticas abriram margem para discussão com grande adesão da turma, debates acalorados e reações de descontentamento e indignação com as situações apresentadas.

A sensação que temos é a de que conseguimos aproximar o conteúdo dos alunos e de sua realidade, utilizando métodos diferentes para conseguir despertar o interesse e focando, acima de tudo, no diálogo e nas discussões. A carência que os alunos têm de debate é muito visível, fica explícito que eles não possuem esta margem e por isso procuramos incentivar sempre, para que sejam detentores de pensamento crítico e de autonomia, para que vejam a si mesmos como agentes ativos de mudança.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, p. 292.

CHAUÍ, Marilena. Direitos humanos e medo. In: FESTER, Antonio Carlos (Org.) **Direitos humanos**. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 15-35.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. - Coleção Leitura

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

PIAGET, J. **O nascimento do raciocínio na criança**. 5. ed. São Paulo: El Ateneo, 1993.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **História da Cidadania**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

História

## **OFICINAS - SOCIEDADE DE CONSUMO**

### **Eberson José de Vargas**

Graduando em História na Universidade Feevale. Bolsista (PIBID). E-mail: ebersondevargas@gmail.com.

### **Jéferson Alves**

Graduando em História na Universidade Feevale. Bolsista (PIBID). Email: alves.jef@hotmail.com.

### **Riano Marques**

Graduando em História na Universidade Feevale. Bolsista (PIBID). E-mail: rianomack@gmail.com.

### **Fernando Luis da Silva**

Graduando em História na Universidade Feevale. Bolsista (PIBID). E-mail: carlabrinq@hotmail.com.

## **RESUMO**

As oficinas de Sociedade de Consumo buscam trazer ao aluno uma visão crítica da sociedade em que o mesmo se encontra inserido. Também tem como objetivo a busca de uma construção de conhecimento a partir das realidades vividas. Para tal, utiliza-se como metodologia as dinâmicas e as tecnologias eletrônicas, de forma a proporcionar ao aluno um ensino mais lúdico e eficaz em termos de aprendizagem e auto-reconhecimento no conteúdo estudado.

**Palavras-chave:** Consumismo. Sociedade. Direitos Humanos.

## **ABSTRACT**

The Consumer Society workshops seek to bring to the student a critical vision of the society in which it is inserted. It also aims to search for a construction of knowledge from the realities lived. For this purpose, the dynamics and electronic technologies are used as a methodology, in order to provide the student with a more playful and effective teaching in terms of learning and self-recognition in the content studied.

**Keywords:** Consumerism. Society. Human rights.

## 1 INTRODUÇÃO

As Oficinas de Sociedade de Consumo têm como objetivo propor o debate e analisar criticamente questões relacionadas ao consumo no âmbito social em que o aluno está inserido, bem como aspectos históricos que possibilitem observar características da temática.

Debater e analisar criticamente questões acerca do consumo e do consumismo no âmbito social em que o aluno está inserido têm como finalidade articular aspectos históricos que possibilitem observar as características da temática. O intuito da oficina se volta também para a construção (junto aos alunos) dos conceitos e dinâmicas pedagógicas, relacionadas ao consumismo, a fim de propiciar a identificação do sujeito (aluno) perante a condição do consumo na sociedade (cotidiano).

O consumo e o consumismo são temas atuais e de grande relevância para refletir o mundo contemporâneo. As oficinas, assim, tornam possível a identificação, por parte dos alunos, da problemática do tema tratado e vivenciado, no contexto presente, no seu cotidiano e em suas vidas para além do espaço escolar. O tema e a proposta de trabalho se justificam a partir do momento em que trazem luz sobre questões cotidianamente presentes na vida dos alunos, possibilitando, assim, que os mesmos possam construir um olhar mais crítico acerca da sociedade que os cerca e, conseqüentemente, um olhar mais apurado sobre as questões dos Direitos Humanos.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ponto comum das temáticas trabalhadas no PIBID - História são os Direitos Humanos. Partindo-se deste, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Organização das Nações Unidas (ONU), em seu Artigo XVII, temos a declaração, no inciso 1, de que "todo ser humano tem direito à propriedade, só ou em sociedade com outros", e no inciso 2, de que "ninguém será arbitrariamente privado de sua propriedade" (2009). Essas duas frases presentes no artigo da DUDH exemplificam uma sociedade que é baseada na propriedade privada, onde cada indivíduo ou grupo tem direito àquilo que é fruto de seu próprio trabalho. Assim sendo, faz-se de suma importância o trabalho do tema "Consumismo" do conceito "Consumo" (foco das oficinas ministradas), uma vez que a "propriedade privada" insere-se tanto quanto o consumo de "bens de consumo" (salvo a redundância). Portanto; trabalhar o Consumismo, é ensinar aos alunos o que significa o consumir, onde está seu direito nesse ato e quais são as conseqüências de um consumo sem consciência em uma sociedade que já leva o nome de "Sociedade de Consumo" por partes de estudiosos contemporâneos (BAUMAN, 2008).

Como principal citação para a construção do conceito de consumismo e o de consumo, temos o sociólogo Zygmunt Bauman:

Aparentemente o consumo é algo banal, até mesmo trivial. É uma atividade que fazemos todos os dias. Se reduzido à forma arquetípica do ciclo metabólico de ingestão,

digestão e excreção, o consumo é uma condição, e um aspecto, permanente e irremovível, sem limites temporais ou históricos; um elemento inseparável da sobrevivência biológica que nós humanos compartilhamos com todos os outros organismos vivos. [...] Já o consumismo, em aguda oposição às formas de vida precedentes, associa a felicidade não tanto à satisfação de necessidades (como suas “versões oficiais” tendem a deixar implícito), mas a um volume e uma intensidade de desejo sempre crescentes, o que por sua vez implica o uso imediato e a rápida substituição dos objetos destinados a satisfazê-la (2008, p. 37).

A Revolução Industrial provocou grandes mudanças no mundo, e para a temática explorada é imprescindível a relação com esse processo. Desse modo, se fez necessário elaborar oficinas para debater circunstâncias da Revolução Industrial e suas consequências imediatas, tais como o êxodo rural, que gerou um impacto urbano muito intenso, a presença da maquinofatura que causou a inversão do eixo populacional, a população majoritariamente urbana, as cidades e o fenômeno de massas. Nesse sentido, desvelam-se muitos problemas sociais como violência urbana, trabalho infantil, moradias precárias. Para dar conta da análise deste contexto, fez-se necessário evocar o conceito de classes, oriundo da relação social, agora não mais entre senhor e servo e sim entre burguês e proletário, segundo Marx:

A sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos das classes. Estabeleceu novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta no lugar das antigas [...] A sociedade divide-se cada vez mais em dois vastos campos opostos, em duas grandes classes diametralmente opostas: a burguesia e o proletariado (MARX, 1998, p. 8).

Após a Revolução Industrial e a massificação da produção, foram desenvolvidos hábitos e ideologias consumistas. É importante ressaltar e analisar, portanto, junto aos alunos, que os estímulos de e ao consumo se inserem na sociedade por condições históricas. Outro ponto importante para o melhor entendimento do consumo e sua relação histórica se dá na prosperidade econômica dos Estados Unidos no período pós-segunda guerra, concomitante com o surgimento do Rock e um mercado específico para o jovem. O Rock, como gênero musical subversivo e também carismático aos alunos (por questões culturais e de juventude), elucida muito bem o período, e propicia, além disso, a abordagem sobre questões como a juventude, segregação racial, globalização, etc., sendo de alta relevância o seu uso para exemplificações e explicações que visam o objetivo final: a construção do conhecimento acerca de si, da sociedade e do consumo induzido.

### **3 METODOLOGIA**

O método utilizado para a exposição das oficinas e da temática da “Sociedade de Consumo” voltou-se principalmente para as dinâmicas, com o fim de que o aluno pudesse, ao participar das ativida-

des, construir o conhecimento acerca dos conceitos e assuntos tratados, tendo como ponto central a sua própria capacidade e o seu envolvimento físico e psíquico com a proposta que lhe foi apresentada, isto é, o aluno não é um ente passivo, mas sim ativo, e que tem o seu pensamento vetorizado no sentido do conteúdo para um maior aproveitamento e uma “autoconstrução” do conhecimento.

Além disso, fora realizada pesquisa bibliográfica no sentido de materiais e dinâmicas propícias para o objetivo inicial de construir o conhecimento acerca do tema “Sociedade de Consumo”, bem como pesquisa histórico-filosófica em bibliografias que tratassem do assunto pertinente.

Também, como metodologia diferencial das oficinas, foram utilizados filmes e jogos de videogame. O principal filme foi “Tempos Modernos”, de Charles Chaplin, que trata da problemática da indústria e de como o consumo desenfreado pode causar problemas sociais. Os games utilizados foram “L. A. Noire” e “Assassin’s Creed”, sendo o primeiro para ilustrar a Revolução Industrial, no período de Karl Marx por exemplo, e o segundo para demonstrar o momento do pós-guerra e as consequências do consumo na sociedade.

Nas dinâmicas fora dado maior enfoque para o trabalho da temática “Sociedade de Consumo”. O grupo organizou um “sistema fabril”, para que o aluno pudesse sentir pela experiência de trabalho como é que um trabalhador e um patrão reagem dentro de um ambiente de trabalho. Inicialmente, para tal, uma apresentação abstrata dos conceitos de “mais-valia”, “burguesia”, “proletariado”, “capital”, “indústria”, em conjunto com a explicação da história-contexto da Revolução Industrial (com adição dos conceitos de “êxodo rural” e “violência”), sob a luz da teoria do materialismo histórico, fora passada aos alunos, como forma de se estruturar uma base para a dinâmica a ser executada, em função de explicar a sociedade de consumo em que estamos inseridos.

Em seguida, uma mini-fábrica foi montada em sala de aula: duas grandes fileiras de classes, duplas, divididas em 5 linhas. Cada dupla, em cada linha, recebeu uma tarefa a ser executada, passando, em seguida, o seu trabalho para a próxima. O objetivo: ao final do processo todo, deveria se montar um pacote grande de balas que contivesse, num conjunto, 4 pacotes menores, a fim de formar um produto final do trabalho realizado em grupo. Os alunos entenderam a dinâmica e a realizaram com méritos. Todos se envolveram no processo, de forma que a atividade sofreu uma mutação e passou a ter uma energia empregada para além da inicialmente planejada. A dinâmica atingiu o objetivo.

Ao final do processo, já com os pacotes todos prontos, a explicação da dinâmica e do conteúdo foi costurada à teoria. O processo fabril foi exemplificado pela divisão do trabalho, onde cada aluno se identificava como parte apenas de uma das etapas, cobrando dos demais que realizassem “cada um a sua”. Os professores foram colocados como os “burgueses” donos da mini-fábrica. Isso se deu para que os alunos pudessem entender que há alguém que controla os meios e as matérias-primas, isto é, as balas e os pacotes, e que há os trabalhadores que executam as tarefas propostas. A competição entre os alunos também foi utilizada como forma de exemplificação:

a explicação de que todos os trabalhadores formam uma classe e de que os mesmos estão “no mesmo barco” foi compreendida de imediato pelos alunos.

Ao final da dinâmica, os “produtos finais” foram recolhidos e contabilizados. Enquanto a contagem era realizada, um dos professores distribuiu, para cada dupla, uma bala. Depois de executada a contagem, a explicação da bala serviu como forma de construção do conceito de mais-valia. A bala representava o salário que cada aluno receberia, isto é, meia bala, visto que teriam de dividi-la na dupla. Todos entraram em uma euforia, alegando que “não era justo”. Uma conversa sobre os “porquês” da questão foi proposta. A partir disso, demonstramos como funciona o sistema capitalista de acumulação: os professores, os donos da mini-fábrica, acumularam o excedente, os grandes pacotes formados pelos pacotes menores, enquanto os alunos receberam a sua parte na fatia da produção. A mais-valia, portanto, eram estes grandes pacotes, subtraídas as balas que foram pagas.

Depois da dinâmica, como forma de adentrar à Sociedade de Consumo, foram realizados trabalhos com o “salário” que os alunos receberam. A diferenciação entre “consumo” e “consumismo” pode ser construída a partir do momento que os alunos entenderam como se produzem os produtos que estes consomem. Um debate-diálogo com os alunos possibilitou instigar o pensamento acerca do “o que é necessário” e “o que consumo além da necessidade”. Com um “salário” em mãos, após a realização das tarefas e da dinâmica, e entendendo que haviam recebido um valor injusto (diagnosticado pelos próprios alunos), alguns produtos, como carros, tênis, celulares, alimentos de *fast-food*, entre tantos outros, foram utilizados como forma de entendimento de que o consumo é aquela ação que realizo para satisfazer uma necessidade vital/natural minha - como alimentação, moradia, educação, etc. -, enquanto o consumismo é o consumo de produtos não vitais de forma compulsiva e instigada pelo desejo criado pelos próprios produtos e pelo seu “fetiche”.

As dinâmicas, portanto, partem da vivência e do conhecimento que os alunos já possuem sobre a sociedade - a maioria dos alunos são filhos de trabalhadores fabris -, o que auxilia na construção de conhecimentos abstratos que permitem aos jovens uma construção crítica sobre o meio no qual estão inseridos. A importância dessa questão é sempre levada em conta na construção das dinâmicas, uma vez que nenhum conhecimento pode ser efetivamente construído sem uma presença real do mesmo na vida.

## **4 RESULTADOS**

Através dos debates e atividades dinâmicas, foi possível construir junto aos alunos perspectivas e maior criticidade em relação ao tema. Os alunos também identificaram em sua rotina aspectos do consumismo e estabeleceram suas interpretações de consumo consciente e, ainda, exercitaram uma autoavaliação da sua identidade em relação a prática do consumo.

As aulas também apresentaram uma maior autoconsciência por parte dos alunos, que, ao identificar em sua vida cotidiana os aspectos estudados, demonstraram um maior interesse em en-



tender o que se estava explicando, bem como os assuntos sobre os quais se falava, uma vez que as dinâmicas e o conteúdo das aulas em si diziam respeito direto à vida do aluno, isto é, traziam elementos de uma carga simbólica e representativa que não se tem, comumente, em aulas ditas “padrão”, ou dentro do “plano de ensino” das escolas.

Notou-se, portanto, que há uma grande necessidade de tratar de temas relativos à sociedade em que os alunos se inserem, visto que somente assim uma aula torna-se significativa e capaz de construir uma representatividade útil para o aluno no tocante à construção de seu próprio caráter e vida social.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O tema da “Sociedade de Consumo” é muito presente na sociedade e no cotidiano dos que vivem na contemporaneidade. Além disso, é um tema interdisciplinar por excelência, tendo conexão direta com as disciplinas de Sociologia, Filosofia, Geografia, Política e História, esta sendo o foco principal (ao lado da Filosofia, para o “pensar a si próprio no meio em que se está inserido”) dos trabalhos desenvolvidos.

Pretende-se que se possa dar continuidade ao trabalho da autoidentificação do aluno com o meio em que está inserido, com a sociedade ao seu redor, tendo-se no estudante o axioma dos novos planejamentos a serem desenvolvidos, uma vez que o trabalho de temáticas e assuntos que tocam o cotidiano dos jovens - tanto a História quanto a Filosofia - é de suma importância para a construção de um indivíduo capaz de olhar a si mesmo (sujeito) e aos outros (sociedade). A partir disso, presume-se desenvolver com criticidade um conhecimento capaz não só de manter uma comunidade, uma sociedade, mas também de construir em cima da mesma, modificando os pontos que precisam de um retrabalho, e auxiliando naqueles que precisam de manutenção.

## **REFERÊNCIAS**

BARCINSKI, André. **Rock’n’roll: Um, dois, três, quatro!** Disponível em: <<http://super.abril.com.br/cultura/rocknroll-um-dois-tres-quatro/>>. Acesso em: 30 ago. 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para o Consumo** – a transformação de pessoas em mercadoria.. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

CHAPLIN, Charles. **Tempos Modernos**. 1936, EUA.

HOBBSAWM, Eric J. **A era das revoluções**. Paz e Terra, 10. ed. 1997.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 2009. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto do Partido Comunista**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. Coleção Leitura.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **On the horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

ROCKSTAR GAMES, L.A Noire. 2011.

UBISOFT. Assassin's Creed Syndicate. 2015.



**LETRAS**

Letras

# **ARGUMENTAÇÃO E POLÍTICA: CONSTRUINDO O SENSO CRÍTICO E A CIDADANIA DO ALUNO**

**Aline Tamara Lima de Almeida**

Graduanda em Letras na Universidade Feevale. Bolsista PIBID. E-mail: 0165486@feevale.br.

**Patrícia Gonçalves da Silva**

Graduanda em Letras na Universidade Feevale. Bolsista PIBID. E-mail: patriciasilva@feevale.br.

## **RESUMO**

O presente artigo é resultado de oficinas de Língua Portuguesa do PIBID, do ano de 2014. A temática trabalhada, aproveitando o ano de eleições no Brasil, foi o envolvimento com a política e as técnicas de argumentação. A importância de o aluno expor e articular suas ideias em relação à política e também ao seu papel na sociedade. No decorrer das aulas, à medida que aprende sobre argumentação, o aluno compreende o que é política e a importância de seu papel na sociedade, uma vez que é através da palavra que nos tornamos sujeitos ativos e cientes da nossa responsabilidade social. Os alunos, na sua maioria, destacam-se por suas mudanças de atitudes em relação à comunidade escolar, colocando em prática o saber adquirido nas oficinas.

**Palavras-chave:** Argumentação. Política. Cidadania. PIBID.

## **ABSTRACT**

This article is the result of Portuguese Language workshops at PIBID, in the year 2014. The theme of the study, taking advantage of the year of elections in Brazil, was the involvement with the politics and the techniques of argumentation. The importance of the student to expose and articulate their ideas regarding politics and also their role in society. In the course of classes, as you learn about argumentation, the student understands what politics is and the importance of its role in society, since it is through the word that we become active and aware subjects of our social responsibility. The majority of the students stand out for their changes of attitudes towards the school community, putting into practice the knowledge acquired in the workshops.

**Keywords:** Argumentation. Politics. Citizenship. PIBID.

## **1 INTRODUÇÃO**

A participação e o envolvimento com a política contribuem para uma formação crítica e cidadã do aluno, neste viés, a oportunidade de momentos para a exposição de ideias e defesa de argumentos durante as aulas auxilia o desenvolvimento dos discentes.

No segundo semestre de 2014, na Escola Técnica Estadual 31 de Janeiro, do município de Campo Bom, foram realizadas oficinas de português do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/Feevale), com foco na argumentação, utilizando como tema a política. À medida que foram realizadas as oficinas, constatamos que os alunos apresentaram muita dificuldade em formar seus argumentos e expô-los e também não tinham ampla noção da importância do que é a política. Essa situação justificava-se pelos seguintes fatores: timidez, carência de oportunidades, falta de diálogo em sala de aula, carência de informação e falta de conhecimento prévio de como argumentar em grupo. Diante desse cenário, visamos uma oportunidade de orientá-los e prepará-los para as mais diversas situações cotidianas de diálogo e capacidade de argumentação.

Como sabemos, é de suma importância conseguir relacionar-se e argumentar em sociedade, ser um sujeito crítico e também um formador de opinião:

A interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso - ação verbal dotada de intencionalidade - tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões (KOCH, 2000, p. 19).

Segundo Freire (1986), "Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar." Desta forma, é correto afirmar que não basta sabermos sobre política, é necessário estarmos conscientes da responsabilidade que cada indivíduo tem na mudança da sociedade, é através da argumentação que discutimos e desenvolvemos o senso crítico necessário para atuarmos de forma coerente e ativa na política.

## **2 ARGUMENTAÇÃO LIBERTADORA**

A habilidade de argumentar é necessária para o convívio social de qualquer indivíduo, seja na vida pessoal ou na vida profissional, o cidadão precisa integrar-se ao cotidiano e nada é mais libertador do que saber argumentar no meio social, para se ter progresso como cidadão.

Seja em família, no trabalho, no esporte ou na política, saber argumentar é, em primeiro lugar, saber integrar-se ao universo do outro. É também obter aquilo que queremos,

mas de modo cooperativo e construtivo, traduzindo nossa verdade dentro da verdade do outro (ABREU, 2000, p. 10).

Na construção do cidadão, a convivência saudável e feliz com o outro se faz, principalmente, pela comunicação, é preciso saber conversar. O saber argumentar é importante para as relações interpessoais, essa habilidade ajuda a expor os pontos de vista sem prejudicar o outro, assim, torna-se uma relação harmoniosa.

Todos nós teríamos muito mais êxito em nossas vidas, produziríamos muito mais e seríamos muito mais felizes, se nos preocupássemos em gerenciar nossas relações com as pessoas que nos rodeiam, desde o campo profissional até pessoal. Mas para isso é necessário saber conversar com elas, argumentar, para que exponham seus pontos de vista, seus motivos e para que nós também possamos fazer o mesmo (ABREU, 2000, p. 136).

A libertação acontece no diálogo, Freire (1986) conceitua o saber dialogar como a humanização do sujeito. É no encontro de dois iguais, dialogando, que se constrói a consciência, transformando o mundo.

O diálogo é a essência de emancipação humana, é sempre uma relação de iguais mediados pelo mundo. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra verdadeira sozinha não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais (FREIRE, 1986, p. 78).

A arte da argumentação, segundo Koch (2000), está aliada à leitura, o discurso implícito, presente nos textos, deve ser trabalhado em sala de aula para possibilitar ao aluno o reconhecimento dos diversos recursos da argumentação:

[...] no momento em que o educando se tornar capaz de descobrir tudo aquilo que se encontra, de algum modo, implicitado no texto, seus diversos níveis de significação, ser-lhe-á mais fácil fugir à manipulação, ou seja, reconhecer as manobras discursivas realizadas pelo emissor, com o intuito de conduzi-lo a uma determinada interpretação ou obter dele determinados tipos de comportamento (KOCH, 2000, p. 162).

Sabemos que a argumentação está atrelada à leitura, conforme Koch (2000), quando o aluno desenvolve a sua competência de leitura - sabendo observar o discurso e analisá-lo num todo- deixará de ser um elemento passivo das aulas e passará a ser um sujeito ativo, participando das ações, assim como o ato de ler.

Segundo Abreu (2000), a argumentação libertadora é construída com o tempo e prática, saber argumentar, inicialmente, pode parecer algo muito difícil, entretanto, com o tempo e a dedicação adequados passamos a ter domínio da dialética, "desenhando e pintando com as palavras".



Deste modo, a política pode ser uma grande aliada para começar a trabalhar a argumentação, uma vez que está presente em diversas áreas da sociedade e costuma ser um tema polêmico que desperta nas pessoas as mais diferentes opiniões e dúvidas. O jovem tem como características a criticidade e os questionamentos pertinentes à adolescência, o que possibilita um espaço de diálogo mais amplo.

### **3 CONSCIENTIZAÇÃO POLÍTICA E CIDADÃO**

Mais do que nunca, a política está hoje em debate, e a escola não poderia deixar de ser um lugar de reflexão e conscientização sobre este tema tão lato. Desta forma, o professor tem um papel muito importante: promover a discussão e a reflexão de seus alunos, através de debates, explorando e expondo aspectos históricos e conceitos políticos. Cabe ao professor a tarefa de estabelecer relações entre a política e o cotidiano dos alunos, para que esses possam desenvolver senso crítico e também desempenharem seus papéis como cidadãos.

Somente com sujeitos críticos e conscientes de seus papéis na política é que se pode transformar o mundo ou a sociedade, pois a conscientização é uma ação transformadora, em que o indivíduo se constrói, produz e reproduz. O professor tem parte neste processo de transformação, é através da troca entre professor e aluno -discutindo política de forma democrática e criteriosa, com posicionamento ideológico e manifestando seu ponto de vista- que o educando acaba se posicionando e desenvolvendo suas opiniões e ideologias. Os jovens, na maioria, não participam ativamente da política. Entretanto, mostram-se interessados e acompanham os acontecimentos relacionados à política, conforme:

[...] Apenas 1/3 (aproximadamente) dos jovens decididamente não acompanha os fatos políticos. [...] a maioria se interessa e acompanha o que acontece no Brasil e no mundo, mesmo que não da forma decididamente ativa que era comum na geração passada (ZAGURY, 1996, p. 225).

À luz da teoria de Zagury, pode-se acreditar que trabalhar política em sala de aula é um desafio, mas pode ainda assim ser compensador. Desta forma, o educador não deve ter medo de expor suas opiniões e muito menos deixar de trabalhar política por receio de que pareça apenas um bate-boca, cabe a ele organizar e formular a melhor forma de dialogar com seu aluno, trabalhando e valorizando as divergências e as opiniões de cada um.

Paulo Freire fala da importância do diálogo, do reconhecimento do outro, ressalta, ainda, que não existe diálogo no individualismo, que é somente através da troca entre professor e aluno que ele se dá:

O diálogo não nivela, não reduz um ao outro. [...] implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos neles engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que

se constitua. [...] Não há diálogo no espontaneísmo como no todo-poderosismo do professor ou da professora. A relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se cela no outro, o de aprender [...]. (FREIRE, 1992, p. 118).

Diante da atual realidade política de nosso país, e também tendo em vista que alguns jovens já não se mostram interessados pela política, o professor deve tomar para si a tarefa, ainda que de grande responsabilidade, de mostrar que a democracia ainda é a melhor maneira de garantirmos nossos direitos. Para isso é necessária empatia, pois se colocando no lugar do outro e tentando compreendê-lo o professor pode se aproximar do aluno. Entretanto, essa tarefa pode muitas vezes não ser fácil, pois o jovem pode ser contraditório:

Daí, decorre o fato de que a contradição permeia o discurso sobre os jovens e a juventude. Os jovens são herdeiros e inovadores, fracos e fortes, perigo e promessa, violência e inocência, desemprego e desenvolvimento, droga e pureza, dependência e disponibilidade, ou seja, para resumir o conjunto das contradições, os jovens são ao mesmo tempo problema e solução (CHARLOT, 2006, p. 1-2).

É notório o envolvimento de muitos políticos em escândalos de corrupção, entretanto, mesmo que esses pareçam ser a grande maioria, devemos mostrar ao jovem que ainda existem políticos coerentes e honestos. Cabe ao professor mostrar aos alunos que o jovem pode sim ter liberdade democrática para se posicionar e expressar seus ideais, sendo críticos e éticos. Para que cada vez mais alunos saibam seu lugar na sociedade e sejam críticos politicamente, é necessário que a escola seja fomentadora desses diálogos em sala de aula.

Devemos isso aos nossos jovens: o direito de ensinar-lhes a pensar, a criticar, a refletir com base em estudos concretos da realidade, para que não se deixem manipular por pessoas ou grupos inescrupulosos que se aproveitam de sua inexperiência, ingenuidade e paixões. (ZAGURY, 1996, p. 229).

## **4 METODOLOGIA**

O estudo da argumentação analisado nesta seção foi produzido durante as oficinas de português, no contraturno da escola, com alunos das séries finais do ensino fundamental e iniciais do ensino médio.

Neste tópico, desenvolveremos compreensões sobre os registros na escola 31 de janeiro, na cidade de Campo Bom em que o programa PIBID desenvolve suas atividades. Para tanto, o procedimento utilizado será o descritivo-analítico, utilizando-se do material empírico obtido por meio dos planejamentos e oficinas realizados ao longo do segundo semestre do ano de 2014.

O tema relacionado aos conteúdos trabalhados nas oficinas foi a argumentação relativa à área do Português. O principal objetivo desta temática foi de viabilizar ao aluno a possibilidade de desenvolver seu senso crítico a fim de auxiliar em sua formação cidadã e política perante a sociedade.

Para tanto, foi de fundamental importância estabelecer diálogos entre os alunos para que pudessem conhecer-se melhor através de questionamentos realizados pelos bolsistas, com isso, a troca de informações sobre a vida de cada um e sobre o que pensavam a respeito de coisas que gostavam e o que não gostavam foi um meio facilitador para estabelecer uma comunicação mais direta e eficiente.

O campo da ficção é um facilitador da comunicação, pois possibilita a criação de mundos paralelos àqueles reais. Inferindo sobre tal assunto, deduzimos que a criação de histórias e o relato de experiências reais seria uma grande chance de os alunos exporem para o grande grupo experiências vivenciadas, sendo que os demais teriam a tarefa de descobrir em quais pontos iniciava o real e o imaginário.

Assim sendo, foi dada a tarefa de eles produzirem histórias sobre a infância e contá-las para o grupo. Nesta atividade foi possível perceber a coesão, a coerência e a oralidade através dos textos produzidos.

Por meio de debates de temas polêmicos, foi possível identificar posicionamentos e opiniões dos alunos, sendo expostas as principais linhas de raciocínio sobre o desenvolvimento da argumentação a partir do diálogo construído com os alunos.

Para que haja argumentação é preciso haver convencimento, a respeito disso, foi realizada uma atividade em que os alunos deveriam convencer os demais colegas a comprarem produtos vencidos, peças estragadas, para tanto tiveram que achar utilidades para esses produtos, em seguida analisaram os discursos para identificarem o poder de convencimento dos colegas.

Saber argumentar implica em saber persuadir, dessa forma, foi proposta aos alunos uma reflexão do filme "A onda", em que retrata um movimento criado por um professor e por alunos a fim de explicar o conceito de poder centrado em uma única pessoa ou entidade. Logo foi demonstrado para os alunos o poder da argumentação, já que o professor foi capaz de convencer a todos a participarem do grupo, ou seja, conseguiu que os alunos mudassem seus pontos de vista para pensarem como ele.

O filme foi um grande aliado para trabalhar a argumentação, conseqüentemente, a persuasão, com os alunos, pois foi um facilitador das etapas que se iniciaram em seguida, os trabalhos sobre a política.

Assim, foram realizadas reflexões acerca da honestidade e das infinitas relações do ser humano em sociedade, para tanto, o entendimento sobre política foi crucial para a criação de partidos políticos na escola.

Foram realizadas eleições para a escolha de presidentes e vice-presidentes de partidos, para tanto, os alunos elaboraram materiais para as campanhas políticas e discutiram propostas para um melhor aproveitamento do ambiente escolar.

O projeto foi solidificando-se na escola através dos alunos, pois inúmeras ideias surgiram, dentre elas se destaca a seguinte: a consulta pública nas salas de aula, oferecendo a oportunidade aos demais alunos de poderem participar dando opiniões e comentários sobre melhorias na escola.

Logo, os temas escolhidos pelos alunos para que o partido trabalhasse pela escola foram de melhorias dos espaços escolares e um projeto de múltiplas leituras.

Os alunos contaram com a colaboração da escola e dos demais colegas para arrumarem espaços que eles consideraram importantes para o projeto, como os canteiros de flores e o plantio de mudas na escola. Por sua vez, o projeto múltiplas leituras permitiu, a partir da iniciativa dos alunos, que caixas ficassem à disposição na escola para que os demais alunos pudessem divulgar suas produções de escrita sobre a realidade vivenciada por eles, além de um grande mural que foi realizado para a exposição destes textos para a escola.

O projeto culminou na arrecadação de gêneros alimentícios pelos alunos da escola, sendo que esses alimentos foram doados para uma instituição de caridade pelo partido.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No término do semestre, houve um diálogo com os alunos, a fim de que eles expusessem o seu próprio aprendizado, falassem a respeito das mudanças de opiniões e também de seu posicionamento em relação à política, antes e depois de iniciarem as oficinas.

Após os relatos dos alunos e embasados nas avaliações feitas ao longo do semestre, concluiu-se que, a princípio, os alunos não tinham uma ideia clara do que era argumentação, não tinham muito interesse em política e nem consciência do quanto ela estava inserida em seus cotidianos. Entretanto, na medida em que a turma participava das oficinas de argumentação, os participantes já apresentavam uma grande evolução, mostravam-se participativos e questionadores, expunham seus pensamentos de forma clara e organizada, respeitando os demais colegas e professores. A mudança de comportamento dos discentes em sala de aula, no relacionamento com os professores e colegas, deu-se principalmente através do diálogo e da argumentação, com dinâmicas em que eles tinham uma oportunidade de participação maior, conforme:

As possibilidades de diálogo com os alunos para conseguir que se sintam participantes e comprometidos com os objetivos e as normas escolares dependem também de outros dois fatores: a experiência prévia dos alunos e a utilização desse modo de relação por parte de todos os professores. Quando os alunos puderem opinar sobre múltiplas situ-

ações escolares desde o Ensino Fundamental, é mais provável que isso funcione melhor no ensino Médio. E quando essa dinâmica se apresenta na maioria das aulas, os alunos aprendem mais facilmente as regras da conversação com o professor e, portanto, seus limites (MARCHESI, 2006, p. 112).

Segundo os próprios relatos dos alunos, através do estudo da argumentação, eles conseguiram interagir melhor em sala de aula, aprenderam a interpretar e a se expressar de forma positiva diante das mais diferentes opiniões. Também entenderam que a política está presente em muitos aspectos em nosso cotidiano, que toda a sociedade se organiza em torno de políticas sociais. Passaram a ter um posicionamento mais crítico na sociedade, entendendo e participando ativamente na política da escola, por exemplo.

Confirma-se, então, a teoria de Freire (1996), de que o indivíduo não é apenas objeto da História, mas também protagonista da mesma, agindo dos diferentes âmbitos da história e a modificando.

No que diz respeito à metodologia, deve-se ser cauteloso quanto à competitividade que pode surgir quando se propõe aos alunos que formem partidos políticos. Este foi um ponto que foi tratado com sutileza durante o projeto, diversas vezes foram realizados diálogos a respeito da importância do coletivo na política. Para um melhor resultado em um projeto sobre política, aconselha-se que seja abordado de forma mais ampla a importância de colocar o bem-estar do coletivo acima dos interesses pessoais, para que dessa forma haja uma melhor compreensão dos deveres de um político, e para que os discentes entendam que a política não é simplesmente uma disputa de poder entre partidos, mas, que é a ciência com que todo cidadão pode exercer a sua cidadania.

Pode-se dizer que com a orientação adequada, oportunidades de participação e diálogo, os jovens serão muito mais conscientes e participativos na escola, na sociedade e na política. Saberão exercer sua cidadania de forma democrática, respeitando as diversas opiniões.

A escola e o professor têm um papel fundamental na construção da cidadania dos alunos, são eles que darão o espaço e as oportunidades necessárias para que esses se manifestem e construam o seu saber sobre a política e a sociedade. Não obstante, os professores irão também aprender e crescerão com seus alunos, uma vez que, através da política acontece um encontro entre duas gerações distintas, um embate de ideias e opiniões diferentes que através do diálogo se aproximam e modificam o cidadão e o mundo.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suárez. **A Arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. 2. ed. São Paulo, SP: Ateliê Editorial, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Juventudes Sergipanas**-Relatório de pesquisa. Aracaju/SE. Janeiro, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança, um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOCH, Ingedore Grufeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARCHESI, Álvaro. O bem-estar dos professores. Porto Alegre: Artmed Editora S.A, 2006.

ZAGURY, Tania. **O adolescente por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

Letras

# **DIREITOS HUMANOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM OFICINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO PROJETO PIBID - LETRAS - DA UNIVERSIDADE FEEVALE**

## **Aline Tamara Lima de Almeida**

Graduanda em Letras na Universidade Feevale. Bolsista PIBID. E-mail: 0165486@feevale.br.

## **Manuela Mello de Paula**

Graduanda em Letras na Universidade Feevale. Bolsista PIBID. E-mail: manuela\_mellodepaula1@hotmail.com.

## **Paulo Ricardo dos Santos**

Graduando em Letras na Universidade Feevale. Bolsista PIBID. E-mail: paulords1994@gmail.com.

## **Thami Riva**

Graduanda em Letras na Universidade Feevale. Bolsista PIBID. E-mail: riva.thami@gmail.com.



## RESUMO

O presente artigo relata as práticas pedagógicas desenvolvidas por estudantes de licenciatura do Curso de Letras - Português/Inglês da Universidade Feevale, de Novo Hamburgo/RS, através do PIBID - Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, no subprojeto Letras: Língua Portuguesa. As práticas foram desenvolvidas no segundo semestre de 2016 em uma escola da rede estadual também do município de Novo Hamburgo, em oficinas semanais que contaram com a participação de estudantes do ensino fundamental e médio. As atividades tiveram como temática a Declaração Universal dos Direitos Humanos, tendo em vista a importância deste documento para a constituição da sociedade atual. Dessa forma, foram abordados também temas transversais, como racismo, igualdade de gêneros, preconceito, direito à educação, entre outros, ampliando as possibilidades de letramento dos alunos através de atividades focadas na compreensão e produção textual. Sendo assim, os resultados obtidos ao fim do semestre demonstram os benefícios de se trabalhar com esse tema nas aulas de língua portuguesa.

**Palavras-chave:** Língua portuguesa. Práticas pedagógicas. PIBID. Direitos humanos.

## ABSTRACT

The present article reports the pedagogical practices developed by undergraduate students in Letters: Portuguese & English of the University Feevale of Novo Hamburgo / RS, in the project PIBID - Institutional Project of Scholarship Initiation to Teaching, in the subproject Letters: Portuguese Language. The practices were developed in a school in the city of Novo Hamburgo, in weekly workshops that had the participation of students of primary and secondary education. The main theme of the pedagogical practices were the Universal Declaration of Human Rights, chosen by the importance of this document for the constitution of the current society. So, several themes such as racism, gender equality, prejudice, the right to education, among others, were also addressed, expanding the possibility of students' literacy through activities focused on comprehension and textual production. Thus, the results obtained at the end of the semester demonstrate the benefits of working with this theme in Portuguese language classes.

**Keywords:** Portuguese language. Pedagogical practices. PIBID. Human rights.

# 1 INTRODUÇÃO

As aulas de língua portuguesa no ensino fundamental e ensino médio costumam focar em sequências didáticas voltadas à aprendizagem de conteúdos gramaticais, interpretação e produção textual. Porém, ainda que esses conteúdos ocupem grande parte do período letivo, percebe-se que os alunos continuam apresentando grande dificuldade nesses aspectos. Durante muito tempo, o ensino da língua portuguesa focou apenas o âmbito de apreensão do código linguístico, fazendo das aulas descontextualizadas da realidade dos alunos. Porém, a partir do momento em que as aulas de língua portuguesa passam a considerar também os aspectos interacionais e sociais da linguagem como fundamentalmente importantes nesse processo, os objetivos do ensino de línguas no país também passam por revisões.

Dessa forma, os objetivos definidos pela base nacional curricular comum têm, atualmente, buscado fornecer ao estudante conhecimentos que sejam úteis para sua vida pessoal, profissional e, principalmente, social, capacitando-o a exercer seu papel de cidadão na sociedade. De acordo com o PCNEM+, essa concepção de ensino significa “preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho.” (PCNEM+, 2002, p. 08). Dessa forma, um ensino de língua portuguesa que se adequa a essa concepção deve ser pautado em abordagens que utilizem os diferentes gêneros textuais e formas de linguagem que circulam socialmente, de modo a ensinar o aluno a organizar, analisar e produzir conhecimentos para além do código linguístico.

Logo, o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa deve estar atualizado aos debates e às ressignificações culturais e sociais. Nos últimos anos, assuntos como a crise dos refugiados no oriente médio, o aumento da violência doméstica e urbana no Brasil e a polarização política de opiniões nos convívios sociais, entre outros, suscitaram um interesse maior pelo debate acerca da importância dos direitos humanos no século XXI. Em uma era globalizada, marcada pelo livre acesso à informação, a escola tem se posicionado na seara de tais discussões promovendo um espaço aberto ao diálogo entre diferentes opiniões, permitindo que o jovem, ao conhecer seus direitos e o direito do próximo, saiba reconhecer esses valores para além da sala de aula, exercendo com propriedade seu papel de cidadão na sociedade.

Assim, em 2016, o PIBID Feevale, em seus subprojetos de Letras, História e Educação Física, trabalhou a questão dos direitos humanos sob diferentes óticas e abordagens, desenvolvendo atividades e discussões com alunos de escolas públicas do Vale do Sinos (RS). Portanto, o objetivo deste artigo é apresentar as práticas desenvolvidas na temática de direitos humanos pelos alunos bolsistas do PIBID - Letras/Português da Universidade Feevale, na Escola Estadual de Ensino Médio Antônio Augusto Borges de Medeiros, localizada na cidade de Novo Hamburgo, RS. Inicialmente, discutiremos questões teóricas acerca dos objetivos do ensino de língua portuguesa. Na seção seguinte, apresenta-se um panorama histórico acerca dos direitos humanos e sua aplicação multidisciplinar no ensino. Logo após, apresenta-se o relato das práticas para, em seguida, apresentarmos as considerações finais.

## **2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Para que o ensino de língua portuguesa possa alcançar resultados satisfatórios, torna-se necessário definir os objetivos do ensino de língua materna. Por muito tempo, o ensino baseado nos métodos da gramática normativa era predominante nas escolas brasileiras, cujo enfoque dava-se na aquisição e compreensão do código linguístico através do estudo de somente uma variedade linguística que era considerada “correta” ou “cultura”.

Entretanto, ao longo das últimas décadas, tal concepção tem sido fortemente debatida, pois entende-se que o estudo do código linguístico não capacita automaticamente o sujeito a ser um usuário competente da língua. Aprender a ler e escrever não é suficiente, pois os usos da língua ocorrem no social, daí a necessidade de se promover práticas efetivas de letramento. Segundo Soares (1998), um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado, já que saber ler e escrever não é sinônimo de saber utilizar a língua socialmente e de saber produzir textos com conteúdo significativo. Segundo a autora, um indivíduo letrado é “não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 1998, p. 40).

Dessa forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio +, assinalam que o ensino de língua portuguesa nos dias atuais busca desenvolver no aluno “seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura.” (PCN Ensino Médio +, 2002, p. 55). Assim, o objetivo do ensino de língua materna passa a ser não só a compreensão do código linguístico, mas a formação de um senso crítico no aluno que o leve a produzir textos de maneira adequada ao contexto comunicativo.

Segundo Koch & Elias, o texto é “um evento comunicativo, que ganha espaço dentro de um contexto interacional.” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 34). Dessa forma, entende-se que o texto escrito é um espaço de interação onde o jovem reproduz e tem contato com os valores éticos, culturais e sociais da sociedade em que vive. Koch e Elias citam que nessa concepção interacional da língua

tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente - se constroem e são construídos no texto, este considerado um evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais.

Portanto, os diferentes tipos de gêneros textuais existentes circulam socialmente de modo a atender as demandas comunicacionais e interacionais de locutores e interlocutores. Têm-se, então, o texto jornalístico, a poesia, a crônica, o artigo científico, a publicidade, o texto dissertativo-argumentativo, entre outros, dividindo espaço com outros tipos de linguagem não-verbal como a música, o cinema, o desenho, entre outros, fazendo com que o uso da linguagem sirva a

propósitos específicos de comunicação e produção de sentido que estão presentes nas relações cotidianas (MARCUSCHI, 2008).

Buscando contextualizar o ensino da língua em práticas de leitura e escrita, desenvolvemos com os alunos do projeto o trabalho com a temática dos direitos humanos, assunto que aparece como parte dos temas transversais debatidos nos PCNs. Dessa forma, as práticas de língua portuguesa utilizaram diferentes formas de linguagem e diferentes tipos de textos, promovendo dinâmicas, atividades e debates sobre o assunto em questão.

## **3 A CONSTITUIÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS**

O conceito de Direitos Humanos foi constituído através de diversas conferências, reuniões e debates realizados ao longo dos anos, sendo elaborado com base nas relações sociais, políticas e humanas na sociedade. Dessa forma, sendo um tema amplo e complexo, sua história está relacionada a diversas polêmicas em torno dos direitos civis e sociais. O documento, elaborado nos anos que seguiram ao fim da segunda guerra mundial, possui trinta artigos que reconhecem legalmente os direitos que asseguram a dignidade e o bem-estar dos seres humanos.

Historicamente, um dos primeiros tratados relacionados aos Direitos Humanos aconteceu durante a Revolução Francesa, em agosto de 1789, quando a Assembleia Constituinte divulgou a Declaração dos direitos do Homem e do Cidadão, a fim de reivindicar o fim dos privilégios dos nobres e a melhoria de vida dos camponeses (CATELLI, 2006).

Contudo, o marco histórico dos Direitos Humanos aconteceu em 10 de dezembro de 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. Todos esses direitos têm a finalidade de assegurar que todas as pessoas, sem distinção alguma, tenham direito a uma vida com liberdade, dignidade, alimentação, moradia, educação, cultura, trabalho, saúde, entre outros. Entretanto, todo esse esforço e apelo para que se construa uma consciência humanitária, justa e solidária, não assegurou mudanças permanentes àqueles que as adotaram, tendo em vista que, em pleno século XXI, alguns direitos básicos, como o direito à liberdade e à vida, continuam sendo violados diariamente.

Perante essa realidade assustadora e preocupante, faz-se necessário uma discussão mais ampla a respeito dos Direitos Humanos para que a sociedade compreenda o que são esses direitos, quais são seus princípios e que, principalmente, compreendam que esses direitos são universais, para todos os seres humanos, indistintamente.

### **3.1 DIREITOS HUMANOS: UM TEMA MULTIDISCIPLINAR**

A vivência dos Direitos Humanos possibilita a criação de espaços de diálogo, tolerância, respeito mútuo e compreensão, fazendo da escola um espaço democrático. O ensino multidisciplinar dos

Direitos humanos na escola propicia a formação de sujeitos críticos e autônomos, sujeitos que serão formados não apenas no ensino curricular propriamente dito, mas formados para a cidadania.

A abordagem dos Direitos humanos no ensino de língua portuguesa está diretamente relacionado aos temas transversais - ou seja, temas sociais que se referem diretamente ao exercício da cidadania - que devem ser discutidos em sala de aula e que proporcionam inúmeras possibilidades de uso da palavra e das mais variadas formas de expressão e interpretação relacionadas à língua portuguesa, conforme o PCN Ensino Fundamental (1998). Contudo, pensar em abordar Direitos Humanos no ensino de língua portuguesa vai além da simples escolha do tema, é, além de tudo, pensar em como desenvolver essa prática, pensar na relação entre Direitos Humanos e a escola, nas suas características econômicas e sociais, no cotidiano dos alunos, na sociedade em que vivem, nas implicações e nas formas como esse processo se dará. Segundo a educadora Jaqueline Moll (2009, p. 15), isso requer que:

[...] pensemos na aproximação das práticas escolares em relação às outras práticas sociais e culturais, aos espaços urbanos tratados como territórios educativos. Pensemos ainda na escola em meio a um processo que imbrica saberes escolares aos saberes que “circulam” nas praças, nos parques, nos museus, nos teatros, nos cinemas, nos clubes, nos espaços de inclusão digital, nos movimentos em favor dos direitos humanos materializados na proteção das mulheres, das crianças e dos jovens.

A abordagem dos Direitos Humanos em sala de aula pode ser desafiadora e complexa, mas é, acima de tudo, uma excelente oportunidade de se formar sujeitos preparados para a vida, que reconhecem seu espaço na sociedade bem como o espaço do outro.

## **4 PIBID E O APERFEIÇOAMENTO DE DOCENTES EM FORMAÇÃO ACADÊMICA**

O PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - visa incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, colaborando com a melhoria do ensino nas escolas públicas em que o IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - esteja abaixo da média nacional, que é 4,4. O programa possibilita que os licenciados atuem em seu campo de trabalho desde o início de sua formação, contribui às escolas, através de oficinas com diversos assuntos relacionados à língua portuguesa e oportuniza melhorias ao ensino nas escolas da região, apresentando os conteúdos de forma diferente da trabalhada em sala de aula. Dessa maneira, o programa passa a ser importante para todos os envolvidos, desde os acadêmicos bolsistas, até os alunos que são os principais beneficiados.

O projeto PIBID - Letras/Português da Universidade Feevale desenvolve atividades diversas com alunos de duas escolas diferentes, mas que vivem em situações semelhantes de vulnerabilidade

social, dificuldades de aprendizagem e que se integram ao projeto por meio do convite dos professores feito em sala de aula. Muitos desses alunos apresentam ter muita dificuldade na língua materna, com pouca vontade de aprender e com o decorrer das oficinas vão desenvolvendo interesse nas atividades propostas e conseqüentemente, vontade de aprender. Segundo Becker,

[...] o conhecimento não é dado nem na bagagem hereditária nem nas estruturas dos objetos: é construído, na sua forma e no seu conteúdo, por um processo de interação radical entre o sujeito e o meio, processo ativado pela ação do sujeito, mas de forma nenhuma independente da estimulação do meio. O que se quer dizer é que o meio, por si só, não constitui estímulo. E o sujeito, por si só, não se constitui sujeito sem mediação do meio; meio físico e social. É nesta direção que vai a concepção piagetiana de aprendizagem: sem aprendizagem o desenvolvimento é bloqueado, mas só a aprendizagem não faz o desenvolvimento. O desenvolvimento é a condição prévia da aprendizagem; a aprendizagem, por sua vez, é a condição do avanço do desenvolvimento (BECKER 1993, p. 25).

## **5 METODOLOGIA, PRÁTICAS E RESULTADOS OBTIDOS**

O planejamento do projeto foi elaborado com base em um tema principal: Direitos Humanos, com a pesquisa de temas que se adequassem ao ambiente escolar em que os alunos estão inseridos. Dentre os temas que foram discutidos, destaca-se feminismo, acessibilidade, racismo, entre outros. Para apresentar aos alunos o projeto sobre Direitos Humanos e convidá-los a participar, os bolsistas realizaram uma intervenção nas salas de aula. Essa, por sua vez, consistiu em uma apresentação detalhada sobre o formato das oficinas e a temática a ser trabalhada. Cada aluno recebeu um cartão com um poema. O mesmo foi recitado por um dos bolsistas a fim de aproximar os alunos do conceito de Direitos Humanos.

As oficinas aconteceram na Escola Estadual Antônio Augusto Borges de Medeiros, com alunos de sexto a nono ano do ensino fundamental. Participaram das reuniões, em média, 33 alunos, com idades entre 12 e 16 anos.

O conteúdo foi apresentado de forma dinâmica para os alunos que frequentaram as oficinas em turno inverso. Foram oferecidas oficinas com atividades que permitiram o desenvolvimento das habilidades de escrita e oralidade, de forma diferente da apresentada em sala de aula. De maneira dinâmica, os bolsistas apresentaram o conteúdo e as tarefas foram distribuídas de forma que todos participassem, seja apresentando os conteúdos ou auxiliando os alunos a desenvolverem as atividades propostas. Em seguida, após as dinâmicas, os alunos fizeram uma reflexão escrita sobre as atividades.

Dentre as atividades realizadas, os alunos fizeram produção de cartazes sobre artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos; análise de canções; debates sobre assuntos variados;

produção de narrativas sobre a ditadura militar; dinâmicas de representação das dificuldades enfrentadas por deficientes físicos, visuais e auditivos; produção de histórias em quadrinhos e oficinas de estêncil. Todas essas atividades foram produzidas dentro das características do PIBID, que é aproveitar o período da primeira experiência em sala de aula do docente para descobrir novas didáticas e métodos de se trabalhar os conteúdos. Dessa forma, as oficinas variavam bastante as atividades de modo a explorar as habilidades dos alunos para além da escrita e leitura. Os debates, que são muito importantes para a aprendizagem de novas ideias e maturação dos conhecimentos, tiveram bastante espaço nas oficinas do PIBID, de modo a oferecer ao aluno um espaço onde a sua voz fosse ouvida e suas ideias levadas em consideração para além de uma simples necessidade de notas ou avaliação. Tanto que diversos manifestaram que repensaram suas atitudes e visões com relação a preconceitos, como dito por alunos ao final das atividades e registrado no anexo I.

Outros acharam muito interessante a maneira como foi trabalhado, pois nunca tinham dado atenção a essas temáticas de maneira conjunta.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Desenvolver a temática de direitos humanos em sala de aula abre o espaço para o debate acerca das opiniões presentes nos diferentes discursos que são produzidos na sociedade. Possibilitar que o aluno reflita sobre como os recursos da língua são utilizados na construção de sentidos dos discursos e dos textos que circulam em jornais, livros, redes sociais e mídias digitais, faz com que ele aprenda a se posicionar como um usuário competente da língua no âmbito da escrita e produção textual.

Assim, trabalhar com direitos humanos em sala de aula requer uma metodologia adequada. Em todas as aulas, devem ser fornecidos aos alunos os recursos linguísticos necessários para que ele possa aumentar suas capacidades de produção e interpretação de um texto (TRAVAGLIA, 2015).

Nesse quesito, trabalhar com a temática dos direitos humanos abre o espaço para que a sala de aula seja um espaço de democratização do saber, pois a troca incessante de experiências entre alunos e professor faz com que os debates se tornem proveitosos para o amadurecimento de ideias e opiniões de ambos os lados. Além disso, quando atividades dinâmicas, motivadoras e que promovem a interação são realizadas, os alunos respondem de maneira positiva e se envolvem nas aulas.

Programas como o PIBID são de grande importância na área educacional. Promovem suporte aos acadêmicos, auxiliam na sua formação inicial como docente, além de proporcionarem conhecimento e a vivência com alunos em sala de aula. Para os estudantes do ensino médio, as oficinas oferecem acesso a novos conteúdos, diferentes dos trabalhados em sala de aula; acesso a novas maneiras de aprender e que mudam, na maioria das vezes, sua percepção sobre os conteúdos aprendidos, contribuindo, assim, para a construção de saberes e formação cidadã na sociedade.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002
- BRASIL, Ministério da Educação. PIBID. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 02 fev. 2017
- BRASIL, Ministério da Educação. PIBID. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso em: 02 fev. 2017
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- CATELLI JUNIOR, Roberto. **História: Texto e Contexto**. São Paulo: Scipione, 2006.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria; **Ler e Escrever: Estratégias de produção textual**. Editora Contexto, São Paulo, 2010.
- MARCHUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: parábola editorial, 2008
- MOLL, Jaqueline. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. **Pátio**, Revista Pedagógica, a. 13, ago./out. 2009.
- SARTORI, Jerônimo. **Formação de professores: conexões entre saberes da universidade e fazeres na educação básica**. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/prograd/pibid/anais-do-evento/salas-de-debate/Formacao%20de%20professores\\_conexoes%20entre%20saberes%20da%20universidade%20e%20fazeres%20na%20educacao%20basica.pdf](http://www.ufrgs.br/prograd/pibid/anais-do-evento/salas-de-debate/Formacao%20de%20professores_conexoes%20entre%20saberes%20da%20universidade%20e%20fazeres%20na%20educacao%20basica.pdf)>. Acesso em 02 fev. 2017.
- SOARES, Magda. **Letramento: tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Letramento e conhecimento linguístico. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 31, n. 3, p. 158-172, 2015.



## **ANEXO I - Depoimentos**

### **Aluno 1, 15 anos:**

“Com o PIBID, eu pude aprender muitas coisas. Por exemplo, aprendi a olhar para os outros com outra visão, aprendi a ser menos preconceituoso e percebi que somos todos iguais. Brancos, negros, altos, baixos, gays ou héteros, somos todos seres humanos.

Eu não era preconceituoso, mas aprendi ainda mais a respeitar as pessoas. E também percebi que existem muitas professoras legais e gostaria de um dia ter aula com alguma delas.

E também, graças ao PIBID Inglês e Português, eu consegui aumentar as minhas notas no boletim.”

### **Aluno 2, 14 anos:**

“O PIBID nos trouxe mais conhecimento sobre muitas coisas e que vamos levar para nossa vida. Foi interessante saber mais sobre o preconceito. Achei muito legal o vídeo que vimos sobre racismo.”

Letras

**DIREITOS HUMANOS NO ESPAÇO  
ESCOLAR: REFLEXÕES E DIFICULDADES  
NA APLICAÇÃO DO TEMA EM OFICINAS  
DE LÍNGUA PORTUGUESA DO PIBID**

**Adriana Vargas Antunes**

Graduanda em Letras na Universidade Feevale. Bolsista PIBID. E-mail: [adriana\\_antunes03@yahoo.com.br](mailto:adriana_antunes03@yahoo.com.br).

## RESUMO

Vivendo o cenário político e social do Brasil, percebemos que há uma grande exposição superficial da temática “Direitos Humanos” e surgem muitas dúvidas, falta de informação e de conhecimento a respeito do assunto. Todos os dias, notícias infundadas sobre o tema são apresentadas à população por meio da mídia e das redes sociais e, invariavelmente, sua veracidade não é averiguada, nem são feitas pesquisas a respeito do assunto pela população. Devido a essa grande disseminação de conteúdos sobre Direitos Humanos, verídicos ou não, o qual muito se ouve falar, mas pouco se sabe a respeito, surgiu o projeto das oficinas de Língua Portuguesa do PIBID. Esse trabalho visou o esclarecimento do que realmente significam Direitos Humanos e a interpretação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de forma prática, por meio de canções, da produção textual e artística, de dinâmicas e da interpretação de imagens e vídeos, aproveitando o espaço escolar e sua diversidade. O público-alvo do projeto foi muito bem escolhido, pois possui mais acesso a redes sociais e internet (devido a sua faixa etária) e percebeu-se que, dos 12 aos 14 anos estão mais expostos às notícias do mundo virtual, muitas vezes, inverídicas ou tendenciosas. A idade também influenciou nas questões de relacionamento pessoal sem discriminação e no maior conhecimento sobre seus direitos. O presente artigo trata das experiências que tivemos ao construir a interpretação e o esclarecimento dos Direitos Humanos juntamente com os alunos e ao desmistificar alguns tópicos que são abordados na sociedade como as causas LGBT, o Racismo, o Feminismo, a Acessibilidade, a Desigualdade Social e tudo o que envolve o conhecimento dos Direitos Humanos.

**Palavras-chave:** Direitos humanos. Espaço escolar. PIBID. Escola pública.

## ABSTRACT

Living the situation of Brazil's political and social scenery, we realized that there is a big superficial exposition of Human Rights and many doubts, information lack and knowledge about the subject. Everyday, unfounded News about the subject are presented to population through the media and social networks and are not verified and researched about the subject by the population. Because this big dissemination about the Human Rights, true or not, which the people talk a lot of but the population does not know about it, emerge the workshops of Project of Portuguese Language of “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o PIBID, of CAPES in partnership with University Feevale, the Letters course of this University and the High School “Escola Estadual de Ensino Médio Antônio Augusto Borges de Medeiros”, located in Novo Hamburgo - RS. This project aimed at the explanation and interpretation of the Universal Declaration of Human Rights in a practical way through songs, write and artistic production, practices dynamics and interpretation of images and videos, utilizing the school space and its diversity. The target audience of this project was very important because it has more access to social networks and internet because its age group, we realized that the 12 to 14 years are more exposed to virtual world. Age also influenced in the questions of personal relation without discrimination and the greater knowledge about their rights. The present article treats of experiences that we have to construct the interpretation and explanation of Human Rights with the learners and demystify some topics that are approached in the society as the LGBT causes, the Racism, the Feminism, the Accessibility, the Social Inequality and all That involves the knowledge of Human Rights.

**Keywords:** Human rights. School space. PIBID. Public school.

# 1 INTRODUÇÃO

O tema “Direitos Humanos”, mais do que nunca, vem sendo frequentemente abordado em telejornais, redes sociais e revistas, porém, mesmo sendo um assunto bastante comentado, sempre ficam lacunas com dúvidas a serem preenchidas e esclarecidas acerca do assunto.

Tendo em vista essa necessidade de esclarecimento sobre os Direitos Humanos para os alunos da rede pública, objetivou-se a criação de oficinas de Língua Portuguesa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID, da Universidade Feevale, nas quais foram trabalhados temas pertinentes como a Homofobia, o Feminismo, a Transfobia, a Desigualdade Social, a Acessibilidade, o Preconceito Racial e a Opressão.

Movimentos como o Feminismo e o de direitos dos LGBT são os mais comentados na mídia atual em busca de igualdade. Mas além de movimentos, sabemos que existe uma gama de determinados grupos que estão procurando seus direitos ou serem aceitos pela sociedade nos diferentes grupos existentes.

Esse assunto é amplo e complexo e a sua história e o seu conceito não estão isentos de polêmicas, dificuldades de delimitação e contradições.

Nossas oficinas eram programadas e voltadas para um lado diferente do que costumam ser as aulas de Língua Portuguesa nas escolas, buscando entender e trabalhar as maiores dificuldades encontradas pelos alunos nessa disciplina e interligando a Língua Portuguesa e o conhecimento dos Direitos Humanos.

Procuramos apresentar o tema e convidar os alunos a falarem a respeito, despertando, assim, o lado crítico deles e entendendo até que ponto os alunos sabem sobre o assunto e os subtemas que foram abordados durante as oficinas.

Acreditamos que o livre acesso à informação faz com que os alunos tenham uma maior noção de coisas que estão acontecendo no mundo, promovendo, muitas vezes, um diálogo interessante, no qual eles tinham diferentes opiniões e visões de determinados assuntos. Deixando, assim, mais claros os direitos de si e do próximo, exercendo da melhor maneira a sua função e seu papel como cidadão na sociedade em que vivem.

## 2 JUSTIFICATIVA

Desde o início do projeto, a ideia central foi o esclarecimento dos Direitos Humanos, visto que, com a grande gama de informação que os adolescentes têm acesso, tanto a jornais, inúmeros *sites*, mas, principalmente, redes sociais, os Direitos Humanos acabam aparecendo de forma distorcida e não é verificado se as notícias acerca desse assunto são realmente verdadeiras. Junta-

mente a essa ideia, o segundo objetivo central do projeto era aliar esse conhecimento dos Direitos Humanos com a interpretação e produção textual, na qual os alunos possuem mais dificuldade. A junção de interpretação com os Direitos Humanos certamente resultaria na maior compreensão da Declaração Universal dos Direitos Humanos, logo, tornando os alunos mais críticos e integrados em relação aos seus direitos.

Iniciamos apresentando o tema e quais seriam os demais assuntos abordados durante as oficinas. Buscamos sempre a interação dos alunos durante as conversas, fazendo uma abordagem cuidadosa e respeitando as diferentes opiniões que surgiram no decorrer das oficinas. Programamos situações em que eles estiveram no lugar de pessoas que sofreram por terem os seus direitos violados em alguma situação cotidiana, mostrando relatos, depoimentos e situações que podemos até mesmo presenciar em nosso dia-a-dia.

Para Maria de Nazaré Tavares Zenaide, a Década da Educação em Direitos Humanos reafirma a

[...] Educação em Direitos Humanos como parte do direito à educação e, ao mesmo tempo, um direito humano fundamental de toda pessoa em se informar, saber e conhecer seus direitos humanos e os modos de defendê-los e protegê-los (2008, p. 128).

### **3 METODOLOGIA**

O presente artigo divide-se em apresentar o porquê da escolha do tema para as oficinas do PIBID de Língua Portuguesa, nas quais utilizamos recursos de interpretação textual para que houvesse uma melhor compreensão dos Direitos Humanos, suas causas e consequências, em contextualizar historicamente o que são os Direitos Humanos e como surgiram, sua aplicação nas oficinas e as dificuldades que surgiram com o tema sendo exposto aos alunos.

### **4 O QUE SÃO E COMO SURGIRAM OS DIREITOS HUMANOS?**

A Declaração Universal dos Direitos Humanos é o documento que assegura os direitos básicos e essenciais à vida digna de todo e qualquer ser humano, sem que haja discriminação de raça, nacionalidade, gênero, idioma, visão política, religiosa e econômica. Esse documento garante o direito tanto civil e político, como a igualdade perante a lei, a liberdade de expressão e o direito à vida, bem como sociais, econômicos e culturais, como o direito à educação gratuita e ao trabalho. A garantia dos direitos humanos é fixada em leis internacionais.

O documento é a base da luta universal contra a opressão e a discriminação, defende a igualdade e a dignidade das pessoas e reconhece que os direitos humanos e as liberdades fundamentais devem ser aplicados a cada cidadão do planeta (PORTAL BRASIL, 2009).

Os trinta artigos que compõem a Declaração Universal dos Direitos Humanos constituem um marco histórico - social, onde em um documento a nível internacional, há igualdade entre todos os povos.

Somente depois da Declaração Universal é que podemos ter a certeza histórica de que a humanidade - toda humanidade - partilha alguns valores comuns; e podemos, finalmente, crer na universalidade dos valores, no único sentido em que tal crença é historicamente legítima, ou seja, no sentido em que universal significa não algo dado objetivamente, mas algo subjetivamente acolhido pelo universo dos homens. [...] Com a Declaração de 1948, tem início uma terceira e última fase, na qual a afirmação dos direitos é, ao mesmo tempo, universal e positiva: universal no sentido de que os destinatários dos princípios nela contidos não são mais apenas os cidadãos deste ou daquele Estado, mas todos os homens; positiva no sentido de que põe em movimento um processo em cujo final os direitos do homem deverão ser não mais apenas proclamados ou apenas idealmente reconhecidos, porém efetivamente protegidos até mesmo contra o próprio Estado que o tenha violado (BOBBIO, 1992, p. 28-30).

Os Direitos Humanos surgiram após uma longa e demorada evolução social, teve seus primórdios pouco antes da Revolução Francesa, em 1789, na qual os deputados decidiram adotar os 24 artigos já aprovados como a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Nessa Declaração, os artigos também eram relacionados à liberdade e igualdade do homem, termos como “sociedade”, “todo homem” e “todos os cidadãos” foram utilizados nesses artigos, universalizando assim o documento.

Sem dúvidas, a Declaração do Homem e do Cidadão inspirou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela ONU, em 1948, pois a partir de seu Artigo I, já vemos a semelhança entre os dois. O Artigo I da Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, fala: “Os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundar-se na utilidade comum”.

O Artigo I da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 proclama: “Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”.

A atual Declaração Universal dos Direitos Humanos foi reconhecida pela ONU em 1948, durante a reconstrução da sociedade ocidental, após as atrocidades que aconteceram durante a Segunda Guerra Mundial.

## **5 A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO DOS DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA**

A educação, sendo parte integrante da Declaração Universal dos Direitos Humanos, é um direito que deve ser exposto aos estudantes, pois a obrigatoriedade da educação gratuita a todos tam-

bém foi um direito conquistado e assegurado seu cumprimento nesse documento, presente no 26º artigo da declaração.

#### Artigo 26º

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948).

A escola é um grande espaço de socialização, interação e diversidade, sendo assim, tem um grande potencial de gerar discussões acerca de temas sobre os Direitos Humanos, promovendo a garantia dos direitos e aprendizagem sobre o tema, visto que, a escola deve formar cidadãos conscientes de seu papel na sociedade como sujeitos cumprindo seus direitos e deveres.

Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas. O processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade. Para que esse processo ocorra e a escola possa contribuir para a educação em direitos humanos, é importante garantir dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia aos membros da comunidade escolar (BRASIL, 2007, p. 31).

Aproveitar esse espaço de diversidade na escola para discutir os direitos humanos é interessante e enriquecedor, tanto para os alunos quanto para os professores, pois muito se fala em Direitos Humanos e pouco se explica, tudo é sempre muito subjetivo acerca desse assunto, escutamos o que a mídia diz e não procuramos saber o que é realmente verdade. Esclarecer os Direitos Humanos aos alunos é torná-los cidadãos conscientes de seus deveres e direitos perante a sociedade em que vivem.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania [...] (ECA, Cap. IV, Art. 53).

## **6 DIREITOS HUMANOS: DIFICULDADES ENCONTRADAS AO ABORDAR O TEMA NA ESCOLA**

Sendo o tema “Direitos Humanos” um assunto complexo e extenso e ao mesmo tempo tão óbvio, tivemos algumas dificuldades com esse tema nas oficinas.

No espaço escolar, até mesmo por ter tanta diversidade, encontramos diferentes culturas, religiões e formas de pensar, desse modo, tivemos muito cuidado ao trabalhar com questões ligadas à Homofobia, Racismo e Intolerância Religiosa.

Por ser um assunto mais complexo e necessitar de maior entendimento, para alguns alunos com determinadas idades, entre 12 e 14 anos, houve uma maior dificuldade em ter uma opinião sobre alguns assuntos expostos.

Alguns alunos mais velhos já vinham com uma bagagem maior de conhecimento, mas em alguns momentos, traziam o que estão acostumados a ver nas redes sociais, em jornais e em revistas, sem fonte confiável, e somente replicando o que outros falaram em meios de comunicação, o que já esperávamos que acontecesse devido à tanta informação que circula em tantos meios, sejam elas verídicas ou não, acabam de alguma forma, manipulando algumas pessoas.

Algumas expressões vem se propagando por gerações. Como uma espécie de roteador que só replica o sinal, a nova geração repete os discursos da geração anterior. Me assusta ver que jovens, como eu, que tiveram acesso a boas escolas, conteúdos e discussões, estejam dando continuidade às falácias mal estruturadas dos mais velhos (KAYO; AWEBIC, 2016).

Na primeira oficina, mostramos para os alunos toda a Declaração Universal dos Direitos Humanos interpretando, juntamente com eles, artigos desse documento. A reação dos estudantes foi positiva, pois souberam de direitos que têm, dos quais nem faziam ideia da existência.

Observamos o interesse dos alunos sobre o tema, mesmo com as dificuldades que possuíam, utilizamos de recursos mais práticos para trabalhar os temas que os Direitos Humanos apresentam. Em um primeiro momento, tentamos trabalhar com a prática de dinâmicas e sua interpretação no contexto inserido, os alunos as realizaram, mas não houve muito interesse nas práticas, uma vez que os alunos ficaram retraídos ao participar.

Ao analisarmos os estudantes e concluirmos que eles não se sentiam à vontade realizando as dinâmicas, rapidamente iniciamos um trabalho de interpretação textual com canções e poemas, interpretação de imagens e vídeos e produção textual.

Nas primeiras semanas, os estudantes queriam opinar sobre os assuntos e gostavam mais de escrever sobre o assunto tratado nas oficinas, sendo assim, ao final das oficinas, pedíamos que eles escrevessem sobre o que aprenderam e entenderam sobre o tema.



No início do projeto já observamos a dificuldade que os alunos tinham em se expressar acerca do assunto, muitos nem ouviram falar da Declaração Universal dos Direitos humanos anteriormente, sendo assim, não sabiam de muitos direitos que possuem. No decorrer das oficinas eles foram se tornando mais críticos, nos questionando, apontando os artigos que estão presentes na constituição mas que não são respeitados e exercidos.

Através dessa reflexão sobre os Direitos Humanos, gradativamente conseguimos a participação oral e escrita dos alunos em nossas discussões durante as oficinas.

## **7 CONCLUSÃO**

A predominância de notícias e compartilhamentos infundados em redes sociais acessadas pela população brasileira, em sua maioria jovens, pois são os que possuem mais acesso a esse tipo de informação, cresce cada vez mais e disseminam-se rapidamente.

Muito se fala em Direitos Humanos, mas poucos são os indivíduos que pesquisam sobre o tema e procuram entender e garantir seus direitos e os do próximo, mesmo que seja um assunto mundialmente comentado, por isso, muitos compartilham de imagens deturpadas dos Direitos Humanos e seus defensores, então, é importante explorar o real sentido da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que garante os direitos de todas as pessoas sem qualquer discriminação, desmistificando assim, a recorrente frase: “Bandido bom é bandido morto”. Conforme afirma O Relatório Anual da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos (2007),

A consciência de que os “direitos humanos” precisam ser respeitados cresce em todos os continentes e constitui um dos pilares da construção de um “outro mundo possível”. Para que essa construção chegue a termo, é indispensável definir “direito humano” como aquele direito inerente à pessoa em si, independentemente da sua nacionalidade, da sua classe social, da sua religião, da sua condição pessoal. Até um criminoso é sujeito de direitos humanos, sem prejuízo da punição que deva receber pelo delito praticado (2007, p. 13).

Partindo desses princípios, buscamos realizar atividades e reflexões acerca do tema “Direitos Humanos”, de uma forma que ficasse claro para os alunos o entendimento dos artigos presentes na declaração.

No decorrer das oficinas, observamos um grande desenvolvimento nas opiniões, críticas e apontamentos dos alunos. No início do nosso trabalho, encontramos diversas dificuldades para abordar o tema, pois os alunos ainda não tinham sido expostos a esse conteúdo de cidadania e tudo o que tinham de conhecimento era somente o que a mídia e as redes sociais expõem.

Ao final de nossas oficinas, retomamos tudo o que já tínhamos visto anteriormente e propusemos que eles escrevessem uma reflexão sobre o nosso projeto, sobre o que mudou em sua vida pesso-

al e escolar, sobre Direitos Humanos e Interpretação, a qual, foi muito satisfatória, como podemos ver nos relatos dos alunos Carolina e Leonardo:

No PIBID aprendemos diversas coisas que podemos levar para a vida, troca de ideias que nos dá mais conhecimento sobre os assuntos. Foi muito bom saber mais sobre preconceito e racismo e no vídeo, que foi muito emocionante, conseguimos imaginar como a vítima se sente (Carolina, 14 anos).

O PIBID ajudou a melhorar minhas notas e ver as coisas com mais atenção e de um jeito mais adulto e sério. Achei muito interessante saber mais sobre os direitos humanos. Me fez parar e pensar nos direitos que todos nós temos e a maioria das vezes não sabemos (Leonardo, 13 anos).

Lembrando que todo o assunto abordado durante as oficinas, exigiram dos bolsistas o conhecimento sobre tais assuntos, pois sabemos o quão significativo seriam aquelas informações para a vida dos alunos participantes. Deixando sempre o espaço para que o aluno contribuísse com o seu ponto de vista em relação a tal, preparando assim, sujeitos informados e com opinião a respeito de assuntos que são de grande importância para suas vidas como cidadãos.

## REFERÊNCIAS

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

KAYO, Ramon. **Ninguém é a favor de bandidos, é você que não entendeu nada**. Disponível em: <<https://awebic.com/democracia/ninguem-e-a-favor-de-bandidos-e-voce-que-nao-entendeu-nada/>>. Acesso em: 21 mai. 2017.

MIRANDA, Nilmário. **Por que direitos humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 01 set. 2017.

PORTAL BRASIL. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2009/11/declaracao-universal-dos-direitos-humanos-garante-igualdade-social>>. Acesso: 13 mai. 2016.

RELATÓRIO ANUAL DA REDE SOCIAL DE JUSTIÇA E DIREITOS HUMANOS, 2007. Disponível em: <[www.social.org.br](http://www.social.org.br)>. Acesso em: 21 mai. 2017.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares . Educação em e para os Direitos Humanos: conquista e direito. In: DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). **Educando em direitos humanos?** fundamentos educacionais. 1. ed. João Pessoa: Editora UFPB, 2016, v. 3, p. 11-22.

Letras

# **DIFICULDADES NO ENSINO MÉDIO: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA AQUISIÇÃO DE LÍNGUA INGLESA**

**Camila da Silva Schmidt**

Graduanda em Letras na Universidade Feevale. Bolsista PIBID. E-mail: [camiladschmidt@gmail.com](mailto:camiladschmidt@gmail.com).

**Juliana Marschal Ramos**

Graduanda em Letras na Universidade Feevale. Bolsista PIBID. E-mail: [julianaramos@feevale.br](mailto:julianaramos@feevale.br).

## RESUMO

O ensino de Língua Inglesa no Brasil vem sendo discutido ao longo do tempo, principalmente, nas escolas públicas da rede de ensino, pois professores e alunos encontram uma série de dificuldades em sala de aula. Enquanto que docentes se deparam com uma carga horária elevada e salários reduzidos, discentes são desmotivados diante de aulas descontextualizadas e falta de recursos diferentes nas aulas. A partir disso, realizamos um levantamento de dados com alunos que alguma vez participaram das oficinas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) sobre seu desempenho nas aulas, antes e após terem frequentado as oficinas. Com o intuito de encontrar uma possível solução, investigamos e identificamos, por meio de pesquisa avaliativa, quais eram as dificuldades enfrentadas no decorrer das aulas de Língua Inglesa e, assim, verificamos como as oficinas do PIBID podem exercer o papel de um plano de ação para auxiliar tais dificuldades.

**Palavras-chave:** Ensino. Língua inglesa. Ensino médio. Aquisição. Dificuldades.

## ABSTRACT

English language teaching in Brazil has been discussed over time, especially in the public schools of the teaching network, since teachers and students encounter a series of difficulties in the classroom. While teachers are faced with a high workload and reduced salaries, students are discouraged in the face of decontextualized classes and lack of different resources in the classroom. Based on that, we conducted a data collection with students who have participated in the workshops of the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) about their performance in classes, before and after attending the workshops. In order to find a possible solution, we investigated and identified, through evaluative research, what obstacles were encountered during the English language classes and, thus, we verified how the PIBID workshops can play the role of a plan of action to solve such difficulties.

**Keywords:** Teaching. English. High school. Acquisition. Difficulties.

## **1 INTRODUÇÃO**

Sabe-se que o inglês é atualmente a língua mais usada nos negócios, na educação e no turismo de países de todos os continentes. Além disso, a oportunidade de ter contato com diferentes culturas através da exposição do aprendiz às diferentes concepções de realidades e do mundo são alguns dos fatores que demonstram a importância de dominarmos as habilidades em Língua Inglesa. Por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o inglês entra nos currículos escolares. De acordo com esse documento que norteia a educação básica, a Lei 9.394/96, art. 36, § 8º, alterada pela Medida Provisória nº 746, de 2016, determina a obrigatoriedade do ensino de Língua Inglesa e uma segunda língua de forma facultativa, preferencialmente o espanhol.

Pensando na importância das línguas estrangeiras na formação dos alunos, iniciativas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), por exemplo, servem para auxiliar o ensino na educação básica, além de inserir alunos dos cursos de graduação no convívio escolar. O programa, ofertado pela CAPES, é uma ferramenta de aperfeiçoamento da educação e futuros professores, uma vez que alunos de licenciatura, com apoio da instituição em que estudam, são inseridos no contexto educacional desde a graduação. Desta forma, os discentes têm a oportunidade de relacionar teoria e prática, valorizar o ensino público e elevar a qualificação da carreira docente.

Sendo assim, este artigo tem como objetivo discorrer e refletir sobre as contribuições do PIBID no processo de aquisição de segunda língua no ensino médio, assim como na atual situação do ensino de Língua Inglesa, na rede pública de ensino médio. Para execução de tal estudo, foram realizadas entrevistas com alunos e professores, visando examinar o processo de ensino.

A partir dos resultados obtidos, foi constatado que o processo de aquisição do inglês escolar apresenta falhas por inúmeros fatores, que vão desde a desmotivação dos alunos até a escassez de profissionais preparados para lecionar o idioma. Assim, pretendemos discutir sobre os elementos que contribuem para a degradação do ensino e como o PIBID tem contribuído para sanar tais problemas.

Utilizando-se de pesquisa avaliativa, nota-se que o programa auxilia no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os alunos têm a oportunidade de estudar a Língua Inglesa fora das aulas regulares, de forma lúdica, tornando a aquisição mais significativa, tanto para os estudantes, quanto para os bolsistas do Programa, uma vez que estes estão inseridos no ambiente escolar, aprimorando seus conhecimentos pedagógicos.

## **2 AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

O processo de aquisição de uma língua estrangeira ou de uma segunda língua (L2) é objeto de estudo para muitos pesquisadores da linguística, que buscam formas de conceituar esses termos e, muitas vezes, até formar distinções entre ambos. Ellis (2003, p. 3) explica que:

À primeira vista, o significado do termo aquisição de segunda língua parece claro, mas na verdade exige uma explicação cuidadosa. Num segundo contexto, a aquisição da segunda língua pode se referir a qualquer língua que se aprende depois da língua materna. Assim, pode-se referir à aprendizagem de uma terceira ou quarta língua (ELLIS, 2003, p. 3).

O autor esclarece que a aquisição da L2 é a maneira como as pessoas aprendem qualquer língua que não seja a língua materna (LM), podendo ocorrer tanto em sala de aula, quanto em ambientes informais. A partir dessa definição, é possível afirmar que a aquisição da língua estrangeira ocorre após a aquisição das habilidades linguísticas da LM, tendo conhecimento considerável de sua gramática e vocabulário.

Já Saville-Troike (2012) explana que a aquisição de língua estrangeira é um termo utilizado para definir a aprendizagem de uma língua posterior à língua materna. Ela também explica que essa língua-alvo pode ser a segunda, terceira ou quarta e, mesmo assim, podemos chamar de “segunda língua”. Além do conceito de L2, a pesquisadora explica sobre os ambientes em que ocorre essa aprendizagem. Em ambientes informais, o aprendiz tem contato com a língua-alvo e pode interagir com falantes nativos, estando inserido no contexto dessa língua estrangeira. Enquanto que em ambientes formais, a aprendizagem ocorre no contexto da língua materna do aluno e o contato com a língua estrangeira ocorre em sala de aula.

### **3 O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL**

No âmbito escolar, o ensino de Língua Inglesa, no ensino médio da rede pública brasileira, vem encontrando dificuldades que prejudicam a boa aprendizagem em sala de aula. Segundo uma pesquisa realizada pelo instituto Data Popular: Brasil em Perspectiva (2013), apenas 5,1% da população superior a 16 anos afirma possuir algum conhecimento de inglês. Entretanto, as diferenças de gerações influenciam na aquisição, pois 10,3% das pessoas entre 18 a 24 anos afirmam saber comunicar-se no idioma.

Alguns fatores que explicam os problemas enfrentados pelos professores no processo de ensino de Língua Inglesa são: carga horária reduzida, turmas com alunos que possuem diversos níveis de conhecimento linguístico, poucos recursos disponíveis, desvalorização da profissão, entre outros. Além disso, as aulas de LE, muitas vezes, são focadas na habilidade de leitura. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) referem que:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes (BRASIL, 1998, p. 21).

Segundo Leffa (1994), o ensino com ênfase na leitura ao invés da fala faz com que o discurso fique perdido e traga a escrita como uma representação pobre da língua. Desta forma, o processo de aprendizagem de L2 pode não fazer sentido aos aprendizes.

Também, podemos dizer que o profissional se depara com outros desafios, tais como ministrar aulas sobre outra língua e cativar a atenção das suas turmas. Outro desafio é lecionar inglês para uma turma heterogênea quanto ao seu nível linguístico, pois a maior parte das turmas ainda não são niveladas de acordo com seus conhecimentos da língua alvo. Por isso, o professor acaba planejando aulas básicas para atender a demanda da classe e evitar que os alunos não acompanhem o andamento das atividades, mesmo que alguns possuam conhecimentos mais avançados.

Como consequência, por acharem o ensino de Língua Inglesa da rede pública insatisfatório, os alunos que almejam ter uma boa noção do idioma recorrem às escolas de idiomas, para poderem desenvolver a Língua Inglesa de forma nivelada onde geralmente as quatro habilidades linguísticas são abordadas. Contudo, o profissional de escolas regulares pode, também, envolver os seus alunos a conhecer e gostar da língua. Cabe a ele saber como lidar com certas situações em classe. A fim de cativar a atenção dos estudantes, ele pode trabalhar o idioma como uma ferramenta para o conhecimento e entendimento de uma nova cultura. De acordo com os PCNs,

[...] a formação escolar deve proporcionar o desenvolvimento das capacidades, de modo a favorecer a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais, assim como possibilitar os alunos usufruir das manifestações culturais e nacionais e universais (BRASIL, 1998, p. 33).

Trabalhar com novas culturas auxilia os aprendizes a ampliarem seus horizontes, pois eles começam a ter uma noção do mundo em sua totalidade. Dessa forma, conhecem outras realidades além da sua e também têm oportunidades de agir discursivamente no cotidiano. (BRASIL, 1998, p. 38).

Para tanto, o professor pode fazer uso de diversos meios. Dada a evolução tecnológica e o uso de tecnologia em diferentes contextos, o docente pode usar recortes de cenas de filmes e seriados que seus alunos assistem, trechos específicos e trailers de jogos eletrônicos, vídeos de *websites*, como *Youtube*, ou, simplesmente, jogos lúdicos para a sala de aula – tudo com a finalidade de tornar o aprendizado significativo para suas turmas.

## **4 METODOLOGIA**

A metodologia utilizada para produção deste estudo foram pesquisas bibliográficas e entrevistas com alunos participantes do projeto em uma escola pública no estado do Rio Grande do Sul. De acordo com Rosa e Arnoldi (2006, p. 71), a entrevista é “uma atividade de investigação capaz de oferecer e, portanto, produzir um conhecimento novo a respeito de uma área ou de um fenômeno, sistematizando-o em relação ao que já se sabe”.

A pesquisa foi realizada com alunos do 1º ao 3º ano do ensino médio da rede pública e com os professores de Língua Inglesa. O levantamento de dados foi realizado por meio de questionários que continham perguntas objetivas e dissertativas, sendo um deles direcionado aos estudantes de ensino médio e o outro aos participantes das oficinas do PIBID. O primeiro questionário continha perguntas referentes à postura de professores e alunos em sala de aula, grau de satisfação que ambos apresentam com seu desempenho, as dificuldades que cada aluno acredita enfrentar e como os professores lidam com as mesmas. No segundo questionário também haviam perguntas relacionadas ao grau de satisfação e participação nas aulas regulares, entretanto, propunha uma reflexão acerca das aulas oferecidas pelo Programa e indagava os discentes a respeito dos recursos utilizados, postura dos bolsistas, entre outros; e como esses aspectos contribuem e facilitam a aquisição de Língua Inglesa.

Uma das propostas do subprojeto de Língua Inglesa do PIBID é ensinar a língua-alvo utilizando as quatro habilidades linguísticas, que são: leitura, escrita, compreensão auditiva e fala. Por ser um grupo reduzido de alunos (diferentemente de uma turma regular) e uma equipe de bolsistas, o projeto consegue proporcionar um melhor acolhimento dos alunos.

Cada aluno possui uma necessidade no momento em que está aprendendo uma língua e é papel do professor tentar atendê-la. Fatores como idade, sexo e estilos de aprendizagem podem influenciar no processo de aquisição de uma língua estrangeira. Pensando nisso, podemos refletir sobre a importância do PIBID, na perspectiva de um atendimento individualizado, para sanar as dúvidas dos alunos, pois em uma sala de aula regular, a quantidade de alunos é frequentemente grande e o educador não consegue realizar aulas que abranjam todas as dificuldades enfrentadas pelos educandos (ZAFAR; MEENAKSHI, 2012, p. 639).

## **5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Muitas vezes, durante o processo de aquisição de Língua Inglesa, ocorrem alguns bloqueios por inúmeras razões, tais como desmotivação, falta de interesse e uma boa relação entre aluno e professor, carência de profissionais qualificados, métodos maçantes de ensino, entre outros, como anteriormente citados. Dessa forma, o educando acaba por sentir medo ou frustrações em relação à língua. Este é um processo rico e complexo, em que a aula deve ser ministrada de forma que o aluno compreenda a importância do aprendizado e passe a apreciá-lo. Deve ser desafiadora e ao mesmo tempo respeitar o nível de compreensão, possibilitar o domínio de conteúdos comunicativos e não apenas a gramática decorada.

O objetivo desta pesquisa, como já mencionado anteriormente, é identificar a contribuição do PIBID Inglês na aprendizagem dos alunos, auxiliando os professores. Para verificar tais afirmações, aplicamos questionários em algumas escolas participantes do projeto e os resultados obtidos serão apresentados a seguir.



## 5.1. PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE AS AULAS E OS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

O questionário utilizado para obter as respostas desta pesquisa foi confeccionado no Google Docs. Ele é composto por oito perguntas obrigatórias, sendo três delas de múltipla escolha e as demais dissertativas (APÊNDICE A), em que o aluno comenta sobre sua aprendizagem e sua experiência nas aulas regulares de Língua Inglesa. Os dados foram coletados com 130 alunos, que responderam ao questionário enviado para a escola.

Na primeira pergunta, os alunos foram questionados sobre qual seria a avaliação do desempenho deles nas aulas de inglês. As opções de respostas eram: muito satisfatório, satisfatório, pouco satisfatório, regular ou insatisfatório. Conforme exposto no gráfico 1, acima, 14% (17) marcaram como muito satisfatório, 54,5% (66) como satisfatório, 10,7% (18) como pouco satisfatório, 14,9% (18) como regular e 5,8% (07) como insatisfatório.

**Gráfico 1 - Como você avaliaria seu desempenho nas aulas de Inglês?**



Fonte: Elaborado pelos autores

**Gráfico 2 - Como você avaliaria a postura em sala de aula do seu professor de inglês?**



Fonte: Elaborado pelos autores

Já na segunda pergunta, os alunos deveriam avaliar a postura de seus professores de inglês em sala de aula. As opções de respostas eram as mesmas da questão anterior. Conforme exposto no segundo gráfico, 32,2% (39) marcaram como muito satisfatório, 53,7% (65) como satisfatório, 5,8% (7) como pouco satisfatório, 3,3% (4) como regular e 5% (6) como insatisfatório.

**Gráfico 3 - Como você se auto avaliaria em relação a sua participação nas aulas de inglês?**



**Fonte: Elaborado pelos autores**

Na última pergunta objetiva do questionário, os alunos deveriam avaliar a sua participação nas aulas de Língua Inglesa. Nesta questão, as opções de respostas eram: participo bastante, participo pouco e não participo. Conforme exposto no terceiro gráfico, 41,3% (50) marcaram como participo bastante, 50,4% (61) marcaram como participo pouco e 8,3% (10) marcaram como não participo.

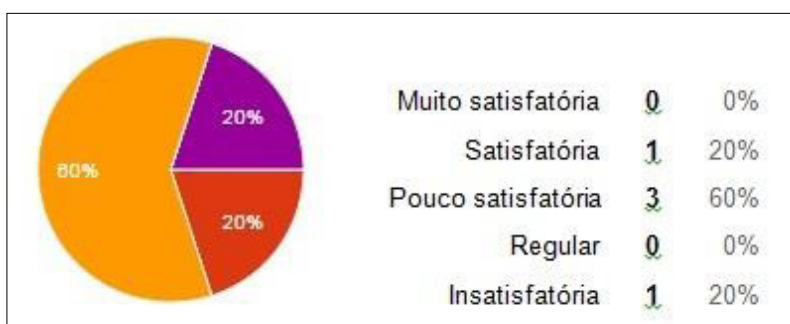
A segunda parte da pesquisa foi realizada através de perguntas dissertativas, as quais os questionavam acerca das atividades propostas em sala de aula, suas preferências e aversões com a língua e, por fim, quais mudanças acreditam que seriam significativas no processo de aprendizagem de Língua Inglesa. Foram constatadas reclamações quanto ao empenho de ambas as partes envolvidas na aquisição, além da carência de materiais didáticos devido à falta de investimento por parte do governo na educação, o que, conseqüentemente, dificulta a realização de aulas mais lúdicas e dinâmicas.

Para que o conhecimento seja construído da melhor forma, o educador necessita acessar o aluno e ter um olho atento, perceber quais as dificuldades e capacidades de cada um, para assim decidir o caminho mais sensato a seguir, a fim de atender a todos. Neste quesito, os resultados obtidos durante as pesquisas foram variados. Quando questionamos quais são as maiores facilidades, foram citadas traduções, escrita e conversação, incluindo testes orais. Em contrapartida, alguns disseram apresentar dificuldades em tais recursos, alguns não gostam de textos e escritas, já outros encontram bloqueios com a fala.

## 5.2 PERCEPÇÃO DOS EDUCADORES EM RELAÇÃO AOS ALUNOS E ÀS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

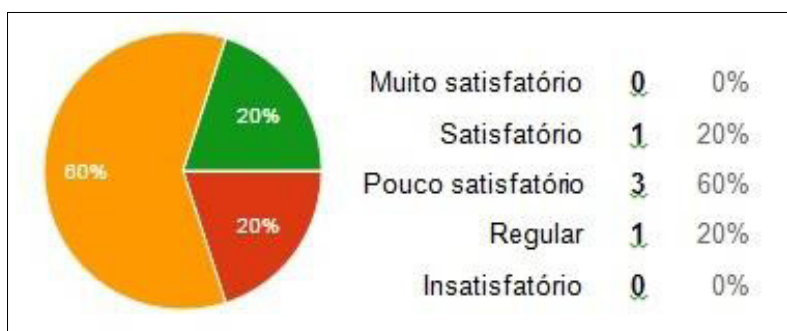
Em contraste aos resultados obtidos nos estudos com os alunos, foram realizadas pesquisas com educadores para analisar seus pontos de vista e possíveis intervenções no ensino com o objetivo de aprimorá-lo. Ao todo, cinco professores responderam às perguntas encaminhadas pelos bolsistas. O questionário era formado por oito perguntas obrigatórias, quatro delas de múltipla escolha e o restante eram dissertativas. Esta parte do estudo ocorreu através de perguntas objetivas, em que foram coletados os seguintes dados:

**Gráfico 4 - Como é a postura dos alunos em sala de aula de Língua Inglesa?**



Fonte: Elaborado pelos autores

**Gráfico 5 - Como você avalia o desempenho dos alunos em sala de aula?**



Fonte: Elaborado pelos autores

Na primeira pergunta, os professores foram questionados sobre a postura de seus alunos nas aulas de inglês. As opções de respostas eram: muito satisfatória, satisfatória, pouco satisfatória, regular ou insatisfatória. Conforme exposto no gráfico 4, nenhum participante marcou como mui-

to satisfatória, 20% (1) marcou como satisfatória, 60% (3) como pouco satisfatória, nenhum como regular e 20% (1) como insatisfatória.

Na segunda pergunta, os professores deveriam avaliar o desempenho dos alunos nas aulas de inglês. As opções de respostas eram: muito satisfatório, satisfatório, pouco satisfatório, regular ou insatisfatório. Conforme exposto no gráfico 5, nenhum marcou como muito satisfatório, 20% (1) como satisfatório, 60% (3) como pouco satisfatório, 20% (1) como regular e nenhum como insatisfatório.

**Gráfico 6 - Como você avalia a realização do seu planejamento de aula em sala?**



**Fonte: Elaborado pelos autores**

**Gráfico 7 - Como você se sente com a receptividade dos alunos em relação às atividades propostas?**

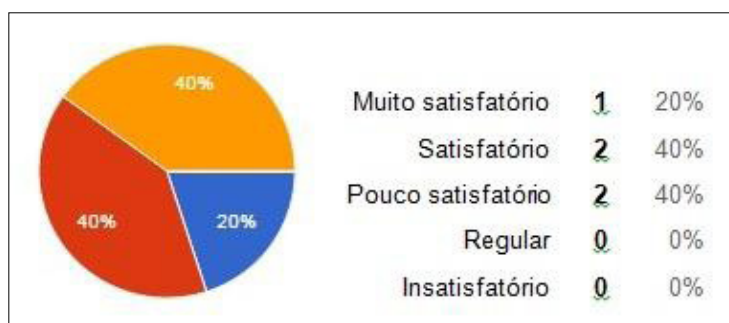


**Fonte: Elaborado pelos autores**

A terceira pergunta questionava os docentes em relação à realização do planejamento de aula em sala. As opções de respostas eram: muito satisfatório, satisfatório, pouco satisfatório, regular ou insatisfatório. Conforme exposto no gráfico 6, 20% (1) marcaram como muito satisfatório, 40% (2) como satisfatório, 40% (2) como pouco satisfatório, e nenhum marcou como regular ou insatisfatório.

Na quarta pergunta, os professores deveriam dizer o quão satisfeitos estão com a receptividade dos alunos em relação às atividades propostas. As opções de respostas eram: muito satisfeito, satisfeito, pouco satisfeito ou insatisfeito. Conforme exposto no gráfico 7, nenhum marcou como muito satisfeito, 20% (1) como satisfeito, 80% (4) como pouco satisfeito, e nenhum insatisfeito.

**Gráfico 8 - Como você avalia os resultados da sua atuação em sala de aula?**



**Fonte: Elaborado pelos autores**

Na última pergunta objetiva, os professores deveriam dizer como avaliam os resultados de sua atuação em sala de aula. As opções de respostas eram: muito satisfatório, satisfatório, pouco satisfatório, regular ou insatisfatório. Conforme exposto no gráfico 8, 20% (1) marcaram como muito satisfatório, 40% (2) como satisfatório, 40% (2) como pouco satisfatório, e nenhum marcou como regular ou insatisfatório.

Após esta etapa foram realizadas perguntas dissertativas, as quais indagavam sobre como os educadores percebem o primeiro contato dos alunos com a Língua Inglesa, as dificuldades enfrentadas no processo de aquisição da língua e o que eles pretendem fazer para sanar tais obstáculos.

O primeiro contato com a língua foi descrito pelos professores como algo "difícil", pois os alunos mostram-se resistentes e receosos. Não podemos generalizar tal resultado, uma vez que alguns estudantes demonstram interesse no idioma quando este é necessário como uma ferramenta para que eles acessem os seus "mundos particulares", os quais são regidos por jogos, músicas, redes sociais, filmes e seriados, e por meio destes instrumentos, muitos aprendizes adquirem tal conhecimento antes de estudá-lo de fato no ambiente escolar.

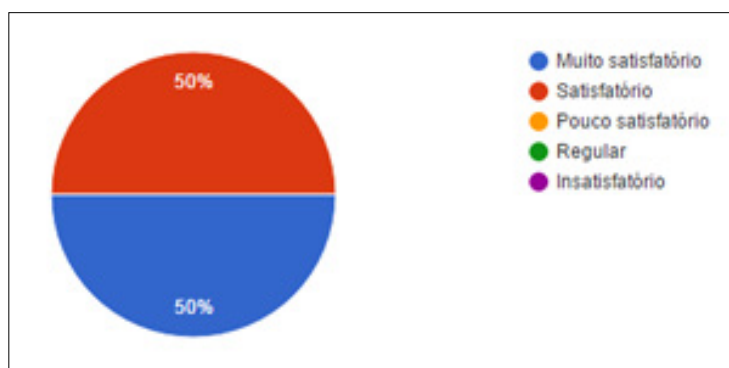
De acordo com os educadores entrevistados, são inúmeros os fatores que podem dificultar o processo de aprendizagem. Entre eles, foram constatados a falta de interesse e persistência por parte dos alunos, carência de recursos escolares e uma reduzida carga horária dedicada à língua estrangeira no currículo escolar.

Diante de tal situação, o professor assume o papel de facilitador entre o aluno e o idioma. Ele, como detentor do conhecimento, procura apresentar possíveis contatos com a Língua Inglesa, de forma que instigue o interesse e facilite o aprendizado.

### 5.3 PERCEPÇÕES DOS ALUNOS PARTICIPANTES DO PIBID SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO EM RELAÇÃO ÀS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

O questionário utilizado para obter as respostas desta pesquisa também foi confeccionado no Google Docs. Ele é composto por sete perguntas obrigatórias, sendo quatro delas de múltipla escolha e as demais dissertativas (APÊNDICE C), em que o aluno comenta sobre sua aprendizagem nas aulas regulares de Língua Inglesa e seu desempenho após a participação do projeto. Os dados foram coletados com 14 alunos, que responderam ao questionário enviado para a escola.

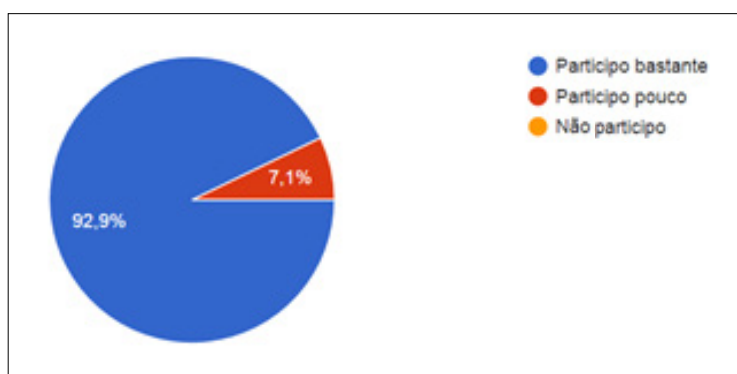
Gráfico 9 - Como você avaliaria seu desempenho nas aulas de Inglês?



Fonte: Elaborado pelos autores

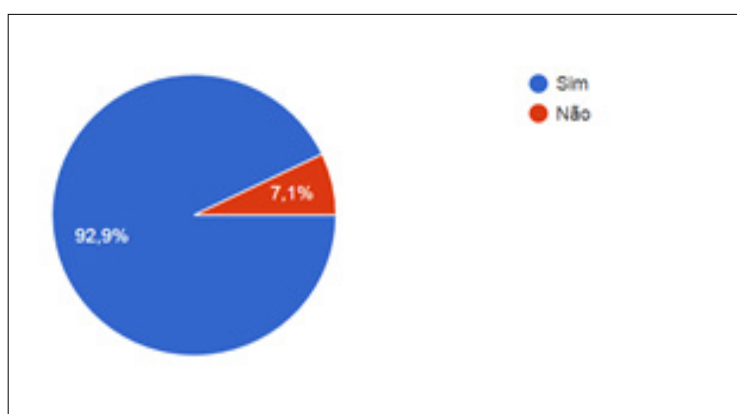
Na primeira pergunta, os alunos foram questionados sobre qual seria a avaliação do desempenho deles nas aulas de inglês. As opções de respostas eram: muito satisfatório, satisfatório, pouco satisfatório, regular ou insatisfatório. Conforme exposto no gráfico 9, 50% marcaram como muito satisfatório e 50% como satisfatório. Nenhum aluno assinalou as demais opções.

**Gráfico 10 - Como você se auto avaliaria em relação a sua participação em suas aulas regulares de inglês?**



**Fonte: Elaborado pelos autores**

**Gráfico 11 - Após participar das oficinas do PIBID, você notou diferenças no seu aprendizado de Língua Inglesa?**



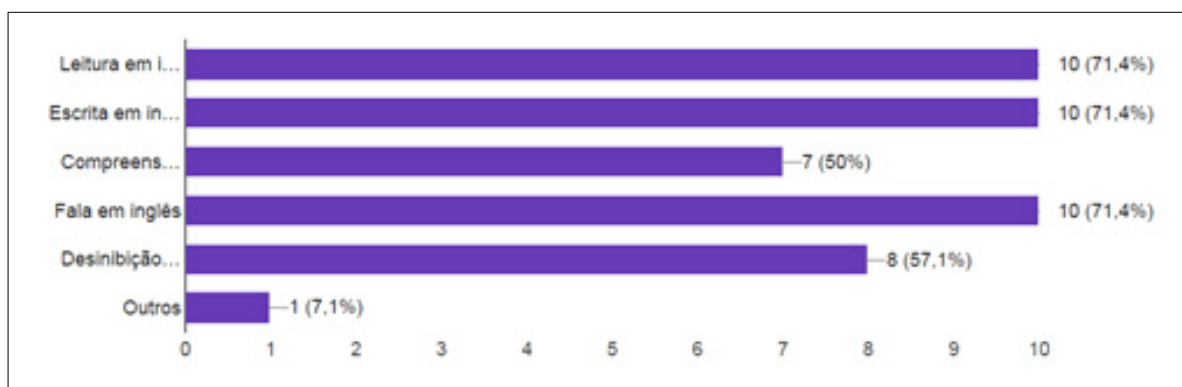
**Fonte: Elaborado pelos autores**

Na segunda pergunta objetiva do questionário, os alunos deveriam avaliar a sua participação nas aulas de Língua Inglesa. Nesta questão, as opções de respostas eram: participo bastante, participo pouco e não participo. Conforme exposto no gráfico 10, 92,9% marcaram como participo bastante e 7,1% marcaram como participo pouco. Nenhum aluno afirmou não participar.

A terceira pergunta era dissertativa e questionava os alunos sobre as dificuldades que eles têm em aprender inglês e o que os leva a pensar isso. Alguns alunos disseram não ter problemas com a língua, entretanto, a maioria afirma enfrentar obstáculos com a fala, pois é difícil trabalhar esta habilidade em sala de aula.

A quarta pergunta era objetiva e questionava os alunos se eles notaram diferenças no aprendizado de L2 após a participação nas oficinas do PIBID. As opções eram sim ou não. Conforme exposto no gráfico 11, 92,9% afirma ter percebido mudanças e 7,1% diz que não percebeu diferenças.

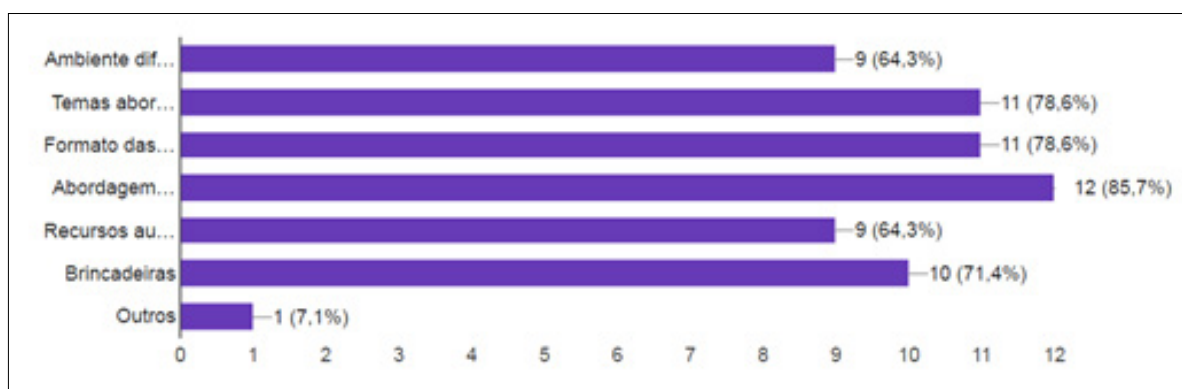
**Gráfico 12 - Marque as opções que você acredita ter melhorado após as aulas do PIBID**



Fonte: Elaborado pelos autores

No gráfico 12 estão expostos os resultados da quinta pergunta, lembrando que esta questão aceitava mais de uma marcação como resposta. Os alunos eram questionados sobre os avanços na aprendizagem. 71,4% (10) marcaram a leitura em Língua Inglesa. 71,4% (10) apontaram bom rendimento na escrita. 50% (7) melhoraram a compreensão auditiva. 71,4% (10) perceberam avanços na fala em Língua Inglesa, enquanto que 57,1% (8) marcaram a opção relacionada à desinibição. Apenas um entrevistado marcou a opção outros, sem especificar. Os resultados mostram que as oficinas não apenas auxiliaram na língua estrangeira, mas também em aspectos como a desinibição, a qual pode ser levada para outras áreas de conhecimento.

**Gráfico 13 - Marque as opções que você mais gostou nas oficinas do PIBID**



Fonte: Elaborado pelos autores

Na questão seguinte, os alunos deveriam marcar o que mais gostaram nas oficinas de Língua Inglesa do PIBID. O ambiente diferenciado e recursos audiovisuais receberam a mesma quantidade



de respostas, sendo 64,3% (9). Em seguida, os temas abordados foram selecionados por 78,6% (11), assim como o formato das aulas. A abordagem utilizada pelos bolsistas foi marcada por 85,7% (12). Por fim, as brincadeiras, tais como gincanas e jogos, foram escolhidas por 71,4% (10) dos alunos entrevistados. Apenas um aluno marcou a opção “outros”.

A última pergunta da pesquisa era dissertativa e pedia aos alunos para falar sobre as contribuições do projeto em sua formação. Todos os educandos afirmaram que o projeto contribuiu positivamente em sua aprendizagem. A maioria diz que o ambiente em que as aulas ocorrem, o número reduzido de alunos e a abordagem utilizada pelos bolsistas contribuem para melhorar a desinibição em sala de aula. Desta forma, mais desinibidos, sentem-se à vontade para falar em inglês e conseqüentemente melhoram seu aprendizado e desenvoltura em língua estrangeira.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com o resultado das pesquisas feitas, tanto com professores quanto com alunos, notamos a dificuldade que há de ensinar uma língua e, também, aprendê-la. Os materiais são escassos e a falta de interesse dos alunos se torna um obstáculo a ser enfrentado pelos professores. Com isso, os educadores acabam perdendo também o interesse nos conteúdos e passam a transmitir esse sentimento na forma em que lecionam.

Entretanto, com o avanço da tecnologia, os recursos midiáticos aparecem para acrescentar algo mais “real” nas aulas de língua estrangeira. Assim, para conseguir uma aproximação maior dos alunos na questão de interesse, o professor pode: realizar atividades que envolvam os gostos dos alunos por alguma série de televisão e/ou internet, produzir gincanas musicais, usufruindo das músicas preferidas dos alunos e assim por diante. Ao utilizar estes meios, as aulas de inglês se tornam mais dinâmicas e os alunos começam a tomar gosto pelos conteúdos ensinados.

Além dos recursos anteriormente citados, os alunos têm a sua disposição oficinas de Língua Inglesa oferecidas pelo PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência –, programa este que visa inserir estudantes de licenciatura no contexto escolar a fim de aprimorar a formação acadêmica de professores. Conforme os dados coletados neste estudo, verificamos que o programa contribuiu positivamente na aprendizagem dos alunos participantes do grupo pesquisado. Os bolsistas, além de conhecerem o futuro ambiente de trabalho, têm uma experiência supervisionada com a docência, pois recebem total suporte de seus supervisores, como também da Universidade.

Assim, ocorre uma troca de saberes entre os acadêmicos bolsistas e os alunos da rede pública escolar. Aos estudantes, por sua vez, é proporcionada uma nova oportunidade de aprender a Língua Inglesa, por meio de oficinas dinâmicas, lúdicas e diferenciadas da sala de aula convencional. Portanto, através desta abordagem diferente, os educandos se sentem mais confiantes e dispostos com o processo de aprendizagem.

Ensinar uma língua estrangeira para alunos do ensino médio pode ser um desafio positivo para a experiência profissional dos acadêmicos de Letras. Por isso, é importante que se estabeleça uma relação de confiança entre professores e alunos, pois isso certamente criará um ambiente confortável e uma aprendizagem mais significativa.

## REFERÊNCIAS

- DEL RÉ, Alessandra. **Aquisição da linguagem**: uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Contexto, 2006.
- BRASIL. **Lei 9.394/96, art. 36, III. 20**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- INSTITUTO DE PESQUISA DATA POPULAR. **Demandas de aprendizagem de inglês no Brasil**. Disponível em: <[https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas\\_de\\_aprendizagempesquisacompleta.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisacompleta.pdf)>. Acesso em: 01 mar. 2017.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.
- LEFFA, Vilson J. Making ends meet in the classroom: The attributes of the good language teacher. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, UFRGS, n. 12, p. 107-116, 1994.
- LIGHTBOWN, Patsy N. SPADA, Nina. **How languages are learned**. 3. ed. Oxford University Press. 2010.
- O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL. Disponível em <[http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/10439/10439\\_3.PDF](http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/10439/10439_3.PDF)>. Acesso em: 14 dez. 2016.
- PRODANOV, C. FREITAS, E. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo/RS: Editora Feevale, 2009.
- ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para a validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006. 112 p.

SANTOS, Eliana Santos de Souza e. O ensino da Língua Inglesa no Brasil. **Babel**: Revista eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras, n. 1, 2011. Disponível em: <[http://www.babel.uneb.br/n1/n01\\_artigo04.pdf](http://www.babel.uneb.br/n1/n01_artigo04.pdf)>. Acesso em: 13 fev. 2017.

SAVILLE-TROIKE, Muriel. **Introducing Second Language Acquisition**. 2 ed. 2012. Cambridge: Cambridge University Press.

ZAFAR, Shahila. MEENAKSHI, K. **Individual learners differences and second language acquisition**: a review. Disponível em: <<http://www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol03/04/07.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

Letras

# **PIBID E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

## **Cristina Fernanda Schmitt**

Graduanda em Letras na Universidade Feevale. Bolsista PIBID. E-mail: [cristina.fschmitt@gmail.com](mailto:cristina.fschmitt@gmail.com).

## **Eliane Betica Andrioli**

Graduanda em Letras na Universidade Feevale. Bolsista PIBID. E-mail: [naniandrioli@feevale.br](mailto:naniandrioli@feevale.br).

## RESUMO

Este artigo visa apresentar as contribuições que os encontros proporcionados pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) têm trazido aos bolsistas participantes que aplicam as oficinas em escolas de Campo Bom e Novo Hamburgo, com ênfase em língua inglesa. A abordagem empregada consistiu na aplicação de planos de aulas pré-elaborados pelos bolsistas, abrangendo diversas atividades de ensino de língua inglesa integrando todas as habilidades linguísticas e utilizando metodologias adequadas de ensino que integrassem tais habilidades. Procuramos evidenciar a importância e a abrangência da língua Inglesa, relacionando e contrastando aspectos do nosso país com outros países que possuem o Inglês como uma das suas línguas oficiais, ampliando o conhecimento dos estudantes. Todo processo serviu de reflexão para os futuros professores, os quais confrontaram seus conhecimentos teóricos com as práticas em sala de aula e conseguiram melhorar o potencial dos alunos, alcançando resultados positivos. Dessa forma, os resultados contribuem para uma formação docente qualificada e comprometida com o desenvolvimento da educação dos estudantes.

**Palavras-chave:** PIBID. Língua inglesa. Formação docente. Educação. Direitos humanos.

## ABSTRACT

This article aims to present the benefits that meetings provided by the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) has brought to participating scholarship holders who apply the workshops in Campo Bom and Novo Hamburgo schools, with emphasis on English Language. The approach used consisted in the application of pre-prepared lesson plans by scholarship holders, covering several English-language teaching/learning activities integrating all language skills and using appropriate teaching methodologies that integrated such skills. We seek to highlight the importance and the comprehensiveness of the English Language, relating and contrasting aspects of our country with other countries that have English as one of their official languages, increasing students' knowledge. All the process served as a reflection for the future teachers, who confronted their theoretical knowledge with the practices in the classroom and managed to improve the potential of the students, achieving positive results. This way, the results contribute to qualify teachers and engage them to the development of student education.

**Keywords:** PIBID. English language. Teacher training. Education. Human rights.

## **1 INTRODUÇÃO**

A situação do ensino público no Brasil é um assunto constantemente em evidência no país e diversos são os fatores apontados como entraves para o desenvolvimento de uma educação mais qualificada. Considerando atender às políticas educacionais brasileiras voltadas a suprir essas demandas da educação atual, o governo, através do Ministério da Educação (MEC), tem desenvolvido diversos programas e ações.

Dentre as iniciativas do MEC, cabe no momento destacar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), um programa que apoia o futuro docente, auxiliando em sua formação para uma prática de qualidade dentro do ambiente escolar. O PIBID é gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através da Coordenação da Diretoria de Educação Básica.

Os bolsistas que participam do programa são alunos dos cursos de licenciatura em letras português/inglês da Universidade Feevale, e os subprojetos são orientados por um docente do curso e um professor da escola onde o projeto é aplicado. O subprojeto de língua inglesa tem por objetivo potencializar a formação inicial de professores de língua inglesa, de modo a levar os futuros docentes a conhecerem e refletirem criticamente sobre a sua prática na sala de aula, optando definitivamente pela carreira docente, neste caso, na área de Letras.

Este artigo busca destacar as contribuições que o projeto tem apresentado, auxiliando a formação dos futuros professores de língua estrangeira, atualmente na condição de bolsistas do PIBID, mostrando sua importância para desenvolver um ensino de qualidade. Considerando todos os fatores do ensino do idioma, buscamos compreender o processo de ensino/aprendizagem mais adequado aos nossos alunos, confrontando com as metodologias que vêm sendo aplicadas no ensino básico, considerando as experiências relatadas pelos próprios participantes.

## **2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

O acesso à educação básica é um direito social assegurado a todos os brasileiros, assim como um dever do Estado. Segundo Cury, "a educação básica veio esclarecer e administrar um conjunto de realidades novas trazidas pela busca de um espaço público novo" (2008, p. 294). A estrutura da educação básica atual é resultado de um longo caminho de lutas e, para maior compreensão acerca do processo evolutivo do sistema público educacional no Brasil, e de seus entraves, consideramos relevante retomar alguns dos aspectos relacionados ao assunto, cronologicamente indispensáveis ao longo do desenvolvimento do ensino no país.

Cientes de que o país foi colonizado pelos portugueses, consolidam-se, durante o período jesuítico, as primeiras iniciativas de ensino, no entanto, "era difícil a empreitada de instalar um sistema de educação em terra estranha e de povo tribal" (ARANHA, 2006, p. 140). Apesar das dificuldades,

surgiram as primeiras escolas, as quais buscavam ensinar tanto os índios que aqui habitavam como, também, os filhos dos colonos.

Após a expulsão dos jesuítas, a Coroa Portuguesa implantou o ensino público oficial, que lentamente foi sendo introduzido na colônia. Durante a Reforma Pombalina (1760-1808), a reformulação do ensino incluiu a contratação de professores e determinou um plano de estudo a ser seguido. Ainda não haviam espaços específicos para a escola, as aulas ocorriam em espaços improvisados.

Com a chegada da família real ao Brasil, ocorrida durante o período Joanino (1808-1821), o rei confrontou-se com a inexistência de uma política educacional organizada, exigindo a criação de escolas que atendessem a demanda, incluindo escolas superiores. O interesse pela educação resultou em diversas transformações culturais, entre elas, o surgimento da imprensa com publicação de jornais, a implantação de uma biblioteca e a criação de um museu.

Em seguida, concomitante ao período Imperial (1822-1888), subdivide-se o ensino em três níveis: elementar, secundário e superior. Segundo Aranha, "A situação era bastante caótica no ensino elementar" (2006, p. 222), surgindo diversas tentativas para reverter esse quadro. A garantia da educação primária gratuita a todo cidadão passou a constar na Constituição de 1824 e, logo, instituiu-se outra lei determinando a criação de escolas em todas as cidades, inclusive escolas de meninas, visto que, a educação formal era oferecida apenas aos meninos. Não se exigia o ensino primário para iniciar no secundário, fazendo com que a elite educasse seus filhos em casa, ou até mesmo contratasse professores particulares. As outras classes sociais, além de apresentarem uma baixa procura pelo ensino, confrontavam-se com espaços inapropriados para estudo, além de professores despreparados e descontentes com a remuneração.

Logo, com a criação das escolas normais, o curso de magistério passou a ser ofertado, sendo a primeira escola fundada em 1935. Muitas outras escolas surgiram com o passar dos anos, oferecendo às mulheres a oportunidade de ingresso ao ensino superior, visto que a profissão de magistério era "uma atividade socialmente aceita" (ARANHA, 2006, p. 228). A autora ainda complementa que, em seguida, o curso tornou-se predominantemente frequentado pela classe feminina.

Com a implantação do sistema republicano, e extinção do imperial, novos planos foram apresentados na Constituição de 1891, proclamando o ensino como laico, ou seja, dissociado de qualquer ideologia religiosa. Houve também a separação entre os poderes, cabendo à União o ensino superior no país e a instrução primária e secundária ao Distrito Federal.

No período da Era Vargas surge um importante órgão ligado às reformas educacionais, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (MEC), propondo uma organização nacional do ensino superior e secundário. A construção do sistema público de educação começou a se delinear a partir da década de 30, com as transformações políticas resultantes do processo de implantação do regime republicano. O ensino secundário passou a ser dividido em dois ciclos: fundamental e complementar.

A publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, foi um marco referencial importante do pensamento liberal com repercussões sobre ideias e reformas do ensino de âmbito nacional. Defendendo a proposta da educação obrigatória, gratuita e leiga, contou com a participação de educadores como Anísio Teixeira e Lourenço Filho.

A implantação das Leis Orgânicas do Ensino, ocorrida pela Reforma Capanema, durante o Estado Novo (1937-1945), contribuiu para regulamentar o curso de formação de professores e a justa remuneração do profissional. Além da implantação do ensino supletivo, que diminuiu a taxa de analfabetismo, o curso secundário passou a ter sete anos, subdividido em ginásio e colegial.

Em seguida, o país passou por um momento conturbado em sua história, a educação foi atingida pelos reflexos de um governo totalmente autoritário no período da ditadura (1964-1985). O currículo escolar continha obrigatoriamente disciplinas de “caráter ideológico e manipulador” (ARANHA, 2008, p. 314), além de uma educação tecnicista, isto é, voltada para o crescimento econômico do país, preparando os jovens para o mercado de trabalho.

Somente a partir da Constituição de 1988, a educação básica de qualidade e acessível a todo cidadão realmente começa a tomar forma. A carta constitucional trouxe algumas considerações, como: gratuidade e obrigatoriedade do ensino público, atendimento às crianças de zero a seis anos e valorização dos professores com ofertas de planos de carreira. Modificações de extrema importância para ampliação do acesso à educação, pois:

Assim, para fazê-la direito de todos, era imprescindível que houvesse algo de comum ou universal. É dessa inspiração, declarada e garantida na Constituição, que a educação escolar é proclamada direito. Dela se espera a abertura, além de si, para outras dimensões da cidadania e da petição de novos direitos (CURY, 2008, p. 297).

Logo surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que, segundo Cury, conceituou a educação básica como “direito de todos a ser realizado em uma educação escolar que contivesse elementos comuns”. (2008, p. 298).

Nos anos seguintes, ocorreram muitas iniciativas buscando a organização da educação nacional e, atualmente, diversos órgãos são responsáveis por tal tarefa. Em nível federal, a responsabilidade fica por conta do MEC, criado em 1930, e do Conselho Nacional de Educação (CNE). Em nível estadual, a responsabilidade é da Secretaria Estadual de Educação (SEE), do Conselho Estadual de Educação (CEE) e da Delegacia Regional de Educação (DRE) ou Subsecretaria de Educação. E, por fim, em nível municipal, existem a Secretaria Municipal de Educação (SME) e o Conselho Municipal de Educação (CME).

A educação básica é composta pelo ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio. Há também as modalidades de ensino conhecidas como EJA (Educação de Jovens e Adultos), EAD (Educação a distância), educação especial e educação técnica.



Enfim, um longo processo constitucional garante aos brasileiros o direito de acesso à educação pública, porém, a partir do estudo realizado, compreendemos que as mudanças ocorridas nem sempre apresentaram momentos de ascensão na qualidade desse ensino. Contudo, essa retrospectiva amplia, mesmo que de forma breve, o conhecimento quanto à implantação das normas que regem a educação e, previamente, nos coloca diante do processo que resultou na situação atual do ensino público.

## 2.1 A PROFISSÃO DOCENTE

Durante o processo de constitucionalização da educação, o papel do professor também passou por diversas mudanças. Inicialmente, o docente era considerado como principal elo entre sociedade e Estado, e a educação tratada como um fator de integração político e social. De acordo com Aranha (2006), a exigência de formação especializada para lecionar surgiu concomitante às escolas normais, instituições as quais tornaram-se responsáveis por melhorar a formação docente e, futuramente, marcou a predominância das mulheres no curso de magistério, sua inserção ao mercado de trabalho e seu acesso ao ensino superior.

Apesar de considerada fundamental para o desenvolvimento da sociedade, a profissão docente pouco recebia reconhecimento merecido. Entretanto, a consciência de que para atuar em sala de aula exige-se certa capacitação profissional e não apenas uma formação, reproduziu ao longo dos anos o desenvolvimento de políticas públicas educacionais para suprir e controlar as necessidades exigidas no sistema educacional.

Com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), entra em discussão a preparação prática dos professores, assunto que alguns educadores já vinham demonstrando preocupação. Lourenço Filho, um exemplo de educador comprometido com os projetos educacionais de sua época, colocou em discussão a formação de professores para a prática em sala de aula, enfatizando a importância de um ensino pautado no conhecimento e na reflexão, afirmando que:

Estamos vivendo numa sociedade que se industrializa muito rapidamente, multiplicando as formas de trabalho e reclamando aptidões e capacidades grandemente diversificadas. Novas funções são pedidas à escola e, para elas, não basta uma formação básica nos docentes, mas um contínuo refazer dos modelos que possam cultivar, para estarem à altura de seu tempo. O magistério reclama desde a renovação de técnicas até a das atividades cívicas e ideias sociais. Em consequência, o aperfeiçoamento aparece como necessidade imperiosa (FILHO, 2001, p. 107).

Sendo assim, o curso de Letras, como formador de professores, prioriza o método de ensino e não somente o que ensinar, e a qualidade da formação dos professores reflete na aprendizagem dos alunos. Na prática, o desempenho da função vai muito além de simplesmente ensinar, pois inserido na comunidade escolar o docente depara-se com a realidade em que a escola se encontra, desencadeando um conflito entre a teoria adquirida na formação e a situação real.

Procurando atender às necessidades do processo de formação adequada aos alunos do curso de licenciatura, algo que seja eficaz à prática como docente, o MEC/CAPES promove o projeto institucional denominado PIBID. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um projeto que visa intermediar o contato entre alunos e futuros professores dos cursos de licenciatura, para que estes possam habituar-se à sala de aula para futuramente atuar no âmbito da educação básica, em especial no ensino médio da rede pública.

Almeja-se, portanto, que o projeto auxilie os futuros professores para que, a partir das teorias apresentadas ao longo do curso de licenciatura, haja uma melhor aproximação com a realidade vivida em sala de aula. Além disso, o PIBID busca não somente a melhor formação desse professor, mas também uma contribuição aos alunos das escolas contempladas com o projeto.

A formação docente não está apenas ligada ao processo inicial, muito além disso, as influências do seu ambiente de trabalho podem auxiliar no desenvolvimento de novas perspectivas de ensino e agregar diferentes conhecimentos à sua prática, expondo o profissional a um processo constante de formação.

## **2.2 O SUBPROJETO DE LÍNGUA INGLESA**

O subprojeto desenvolvido foi aplicado no início do segundo semestre de 2016, com encontros realizados em uma escola pública na cidade de Novo Hamburgo. As oficinas aconteciam todas as terças-feiras à tarde, tendo 2 horas de duração. Os alunos participantes eram do turno oposto, estando cursando entre o 9º ano e Ensino Médio. Durante o semestre, todas as quintas-feiras, ocorria um encontro entre os bolsistas, no prédio da universidade, para planejamento das atividades a serem trabalhadas e discussão acerca dos resultados obtidos nas oficinas aplicadas.

Os bolsistas buscaram desempenhar atividades que não estivessem direcionadas exclusivamente ao ensino gramatical, embora considerado importante, então o foco foi a progressão da compreensão linguística para promover a comunicação, por meio de abordagem de assuntos ligados à realidade dos alunos. Além do conhecimento da língua, o projeto procurou relacionar a aprendizagem linguística com o saber de mundo, apresentando, juntamente com a língua inglesa, conhecimentos gerais, como objetivo de fazer a diferença na vida dos alunos, tanto dentro quanto fora da sala de aula.

Sendo assim, no início de cada semestre, os bolsistas preparam uma intervenção, sempre abordando o tema a ser trabalhado durante o projeto. Os alunos são convidados a participar das oficinas, instruídos a comparecer à escola, no turno oposto ao qual estudam regularmente, para os encontros do PIBID.

A temática do semestre esteve relacionada aos Direitos Humanos. A escolha por temas transversais resultou da necessidade de auxiliar os alunos a tornarem-se pessoas mais tolerantes e

respeitosas perante as diferenças que encontram no ambiente escolar e fora dele, compreendendo que todos temos direitos e deveres independentemente de nossas escolhas pessoais. As orientações contidas na declaração universal dos direitos humanos permitem desenvolver reflexões coerentes com as propostas contidas nos PCNs, além de também apresentar a ideia de que a escola é extremamente importante na formação dos alunos como cidadãos pensantes, visto que:

Se quisermos, portanto, promover uma educação ética e voltada para a cidadania, devemos partir de temáticas significativas do ponto de vista ético, propiciando condições para que os alunos e alunas desenvolvam sua capacidade dialógica e desenvolvam a capacidade autônoma de tomada de decisão em situações conflitantes do ponto de vista ético/moral” (BRASIL, 2007, p. 18).

Dessa forma, além do objetivo de aproximar a língua inglesa da realidade dos alunos, como explorado anteriormente, é possível afirmar que as oficinas tiveram como objetivo a reflexão dos alunos sobre temas polêmicos, como *bullying*, *cyberbullying*, homossexualidade, novo conceito de família, aborto e religião. De forma simples e lúdica, os alunos foram expostos a situações cotidianas, trazendo a temática para dentro da realidade vivida por eles e, assim, auxiliando-os a refletir sobre os temas, permitindo a construção de uma visão mais crítica do mundo. A abordagem apresentou-se satisfatória, visto que:

A melhor forma de ensiná-los, portanto, é estimulando reflexões e vivências. Mais do que os discursos, são a prática, o exemplo, a convivência e a reflexão, em situações reais, que farão com que os alunos e as alunas desenvolvam atitudes coerentes em relação aos valores que queremos ensinar. Por isso, o convívio escolar é um elemento-chave na formação ética dos estudantes. E, ao mesmo tempo, é o instrumento mais poderoso que a escola tem para cumprir sua tarefa educativa nesse aspecto. Daí a necessidade de os adultos reverem o ambiente escolar e o convívio social que ali se expressa, a partir das próprias relações que estabelecem entre si e com os estudantes, buscando a construção de ambientes mais democráticos (BRASIL, 2007, p. 70).

Para melhor explanação, as aulas contaram com o apoio de aparatos tecnológicos, como computadores e projetores, e muitas atividades criadas a partir de fragmentos de filmes ou episódios de seriados que abordaram a temática da aula. A escolha de seriados e filmes, por parte dos bolsistas, ocorreu de acordo com a faixa etária dos alunos e possibilitou uma aproximação de forma espontânea entre os alunos, os bolsistas e o problema abordado na oficina.

A partir de uma dinâmica, o primeiro encontro consistiu na apresentação dos participantes, de forma que cada aluno contasse informações básicas, como: nome, idade, série que está cursando e alguma atividade que goste de realizar. Os bolsistas retomaram brevemente as informações que deveriam ser exploradas, escrevendo no quadro o modelo das frases correspondentes às respostas que os alunos deveriam apresentar oralmente. A oportunidade de *speaking* acometeu o am-

biente, gerando alegações que nas aulas de inglês realizadas na escola não era necessário falar o idioma. Tal situação nos faz refletir sobre o modelo das aulas ministradas nas escolas, retomando a perspectiva pautada nos PCN's que diz:

Assim, em lugar de capacitar o aluno a falar, ler e escrever em um novo idioma, as aulas de Línguas Estrangeiras Modernas, nas escolas de nível médio, acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva, que muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos ao mesmo tempo em que deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes (BRASIL, 2000, p. 25).

O trabalho deste projeto na área de língua inglesa compreende que existe a necessidade de inovar no ensino em sala de aula, tornando o aprendizado mais atrativo para nossos alunos, considerando que a exposição de situações para possibilidade de uso da língua é uma boa oportunidade para ampliar o conhecimento e o domínio sobre o que se tem buscado ensinar dentro do currículo escolar.

Procurou-se destacar a relevância do ensino da língua estrangeira como meio de inserção social dos alunos e, para que isso ocorra, é indispensável desenvolver atividades de aprendizagem que envolvam todas as habilidades linguísticas da língua a ser estudada. A imposição de conteúdo voltado ao aprendizado da gramática em sala de aula, além da descontextualização com o cotidiano do grupo escolar, dificilmente apresentará resultados positivos. Nosso ofício exige conhecimento de metodologias de ensino de L2, assim como princípios pedagógicos que orientem a seleção de metodologias mais adequadas ao ambiente escolar em que o corpo docente está inserido.

O projeto aqui descrito teve a duração de sete oficinas e, em cada uma, tratou-se de um tema diferente, visando sempre os Direitos Humanos a partir do cotidiano escolar e familiar do público alvo.

#### **OFICINA 1:**

O primeiro tema do semestre foi a família, que, segundo o artigo nº 16 do estatuto, é definida como "o núcleo natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção da sociedade e do Estado" (1998). A oficina trouxe então a reflexão sobre a transformação da configuração de família na sociedade atual, procurando mostrar que o modelo tradicional, composto por pai, mãe e filhos, é apenas uma das formas de se constituir um grupo familiar. Cenas do filme *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban* foram exploradas para análise. Em resumo, o personagem principal da trama, *Harry Potter*, encontra seu padrinho, o único membro ainda vivo de sua família. A partir de uma cena em que os personagens desenvolvem um diálogo sobre a ligação existente entre ambos, os alunos foram indagados sobre essa diferente família, trazendo a reflexão sobre quais outras formas uma família pode ter. Na sequência, algumas árvores genealógicas dos principais personagens

gens da saga foram apresentadas aos alunos, reforçando a ideia de que cada família é diferente. Com isso, atividades explorando o vocabulário família também foram trabalhados.

Figura 1 - Modelo da árvore apresentada aos alunos



Fonte: Disponível em: <<http://blog.familytreemagazine.com>>. Acesso em: 24 mar. 2017

## OFICINA 2:

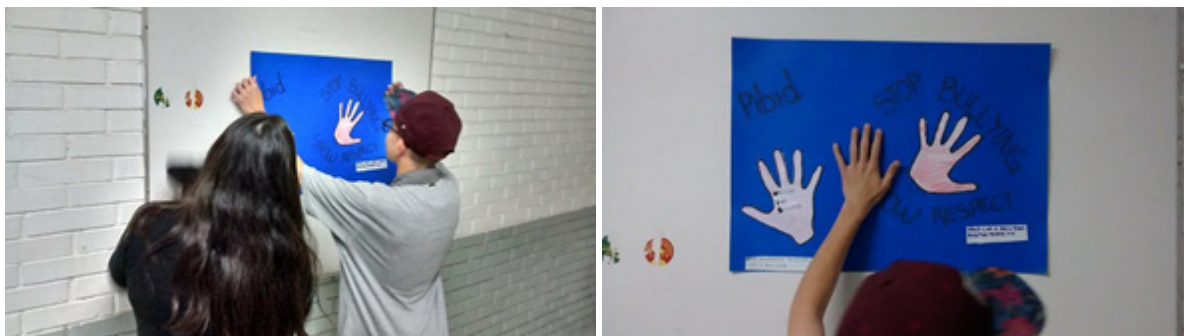
A segunda oficina do semestre abrangeu dois temas que são interligados e muito presentes no cotidiano dos adolescentes: o *bullying* e o *cyberbullying*. O grupo logo demonstrou ter conhecimento sobre o significado das expressões distinguindo umas das outras. A partir disso, alguns questionamentos foram instigando-os, tais como: qual das ações consideravam ser mais violenta, quais as possíveis reações das vítimas ou se conheciam casos famosos veiculados na mídia.

Um vídeo, intitulado *Daniel, bullying*<sup>1</sup>, contendo o depoimento de uma mãe relatando as consequências do *cyberbullying* sofrido pelo filho, no ambiente escolar, foi mostrado aos alunos. O debate

<sup>1</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=N98gRz1WXLs>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

acerca do material buscou desenvolver a consciência de que o uso incorreto das tecnologias acaba se constituindo em mais uma forma de demonstrar o preconceito existente entre as pessoas. Em seguida, confeccionaram-se cartazes para serem expostos nos ambientes de maior circulação da escola, com intuito de conscientizar os outros alunos sobre o tema e incentivar a superação do problema.

**Figura 2 - Exposição dos cartazes confeccionados pelos alunos.**



**Fonte: Elaborado pelos autores<sup>2</sup>**

### **OFICINA 3:**

Na sequência das oficinas, a problemática seguinte foi o racismo e a xenofobia. É de extrema importância que as aulas, na educação básica, proporcionem momentos de reflexão sobre esses temas polêmicos que, ainda hoje, causam muitas injustiças no mundo. O autor Kabengele confirma essa ideia, escrevendo que a escola deve trabalhar a partir da realidade, questionando-a e trazendo reflexões que aflorem a vontade de mudança dos alunos:

Ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a ideia de que não é da competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira (KABENGELE, 2005, p. 146).

<sup>2</sup> Imagens dos alunos cedidas mediante autorização de uso da imagem.

Para iniciar a oficina, foram projetadas imagens de diferentes pessoas, e os alunos deveriam fazer escolhas pessoais a partir, somente, da aparência delas. Algumas perguntas, em inglês, foram feitas aos alunos sobre essas pessoas, as quais eles responderam somente pelo que julgavam da aparência física. Após responderem as perguntas, a turma assistiu a um episódio do seriado *Fresh prince of Bel Air*, conhecido como Um maluco no pedaço. No vídeo, o personagem principal sofre preconceito racial ao ser abordado por um policial. Para finalizar, os bolsistas mediaram uma discussão acerca das respostas dos alunos na primeira atividade e do episódio assistido.

#### OFICINA 4:

Outro tema trabalhado, também bastante polêmico na atualidade, foi o do direito de igualdade entre gêneros. Nesta oficina, uma apresentação foi mostrada aos alunos com conceitos sobre estereótipos e questionamentos sobre a igualdade entre homens e mulheres. Em seguida, uma sequência de vídeos foi assistida pelos alunos, cada vídeo mostrava fragmentos de filmes com protagonistas femininas: *Katniss Everdeen*<sup>3</sup>, *Arya Stark*<sup>4</sup> e *Hit Girl*<sup>5</sup>.

A partir desses vídeos, uma pequena discussão sobre a valorização da mulher tomou lugar e uma dinâmica de encerramento foi proposta: em grupos, os alunos deveriam criar uma heroína, especificando suas características e, após, apresentá-la para turma, explicando, em inglês, quem era ela e quais eram seus traços.

Figura 4 - Discussão entre os alunos referente ao tema proposto



Fonte: elaborado pelos autores

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=U1bNTJjiCHU>>. Acesso em: 02 abr. 2017.

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EdOYxC4765U>>. Acesso em: 02 abr. 2017.

<sup>5</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Cccz9Wjdav4>>. Acesso em: 02 abr. 2017.



## OFICINA 5:

Logo, a oficina deu lugar a, talvez, o problema mais próximo dos alunos dentro do ambiente escolar: a inclusão social. Infelizmente, muitas crianças e adolescentes ainda têm bastante dificuldade em aceitar colegas, com algum tipo de deficiência, como iguais. Assistimos ao vídeo de divulgação das Paraolimpíadas 2016, evento que ocorreu na cidade do Rio de Janeiro, logo após as Olimpíadas, intitulado *We're The Superhumans*<sup>6</sup>. O material mostrava alguns dos atletas da edição, todos apresentando alguma deficiência física ou sensorial.

Além de apresentar materiais e relatos que procuraram causar reflexões, o objetivo principal foi trazer a sensação da dificuldade em realizar algumas tarefas consideradas básicas, para que, assim, os alunos pudessem se colocar no lugar do outro. Desse modo, uma das atividades realizadas consistiu em dividir o grupo, sendo que metade da turma vendou os olhos e cada aluno vendado recebeu um colega que seria seu guia. Sem enxergar, o aluno dependeria da ajuda e instruções do colega para chegar em segurança até o ponto estabelecido.

## OFICINA 6:

No encontro seguinte, abordamos sobre respeito e preconceito com as diferentes religiões. Nessa aula, mais uma vez, contamos com o apoio de vídeos, visto que o ensino da língua estrangeira se torna mais significativo com o uso de materiais autênticos. Para abordar o preconceito religioso, acessamos o material *Barack Obama Versus Fundamentalism & Religious Sectarianism*<sup>7</sup>, correspondente ao discurso do ex-presidente dos Estados Unidos, Barack Obama. Após, a turma foi dividida em grupos e conduzida até o laboratório de informática, onde cada grupo pesquisou e montou cartazes destacando palavras-chave sobre a religião pesquisada. Os alunos apresentaram para a turma as características da religião escolhida e explicaram alguns termos que destacaram e não era de conhecimento do grupo.

Procurando trazer uma reflexão, tratou-se do preconceito social. Assuntos relacionados foram debatidos, a fim de estimular os alunos a reconhecer e respeitar a diversidade social presente em nossa sociedade e a importância da convivência pacífica frente às diferenças, visando refletir quanto ao seu posicionamento perante os preconceitos.

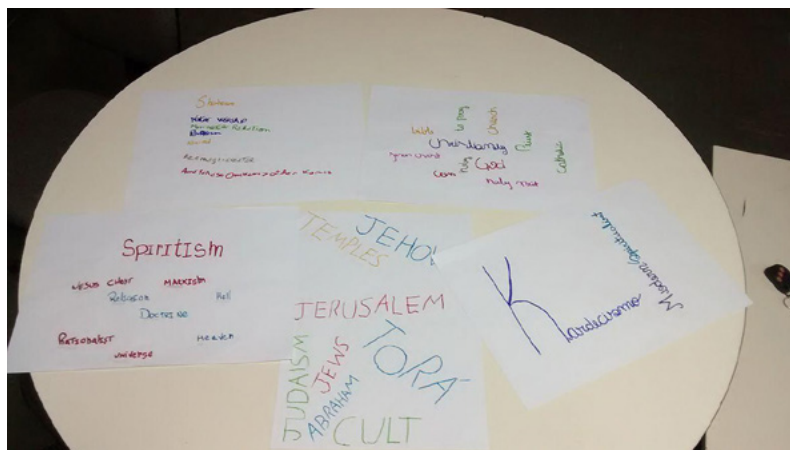
---

<sup>6</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=locLkk3aYlk>>. Acesso em: 08 abr. 2017.

<sup>7</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hHHAY181E-0>>. Acesso em: 12 abr. 2017.



Figura 5 - Cartazes apresentados pelos alunos, após pesquisa sobre diversidade religiosa



Fonte: elaborado pelos autores

#### OFICINA 7:

Para encerramento do semestre e da temática Direitos Humanos, os alunos assistiram ao documentário *Happy*<sup>8</sup>, que mostra pessoas de diversos lugares do mundo, as quais tentam explicar o que é ser feliz e como se deve buscar a felicidade. Por fim, os alunos confeccionaram cartazes com palavras em inglês que envolviam os direitos humanos e justificaram suas escolhas.

As atividades planejadas e desenvolvidas nas oficinas do PIBID alcançaram os ideais esperados, pois possibilitaram a aproximação do ensino de língua inglesa à realidade dos alunos, de forma a auxiliar a expressão oral e escrita, assim como a interpretação textual e o potencial de cada participante. Procuramos evidenciar a importância e a abrangência da língua inglesa, relacionando e contrastando aspectos do nosso país com outros países que possuem o Inglês como uma das suas línguas oficiais, ampliando o conhecimento dos estudantes.

Além dos conhecimentos linguísticos adquiridos durante as oficinas do PIBID, foi possível notar grande amadurecimento dos alunos em relação aos assuntos trabalhados. Princípios defendidos por Kabengele, que afirma a importância do professor como mediador de esferas que vão muito além dos conteúdos escolares tradicionalmente estabelecidos:

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://www.thehappyovie.com/>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar (KABENGELE, 2005, p. 147).

**Figura 6 - Bolsistas mediando as atividades dos alunos**



**Fonte: elaborado pelos autores**

Assim, o papel do professor é também o de “psicólogo”, proporcionando aos seus alunos a oportunidade de reflexão sobre o tipo de pessoa que eles gostariam de se tornar. Durante as oficinas, as contribuições dos alunos sobre as questões de preconceito e respeito foram grandes e extremamente válidas, mostrando que eles realmente estavam preocupados com os problemas apresentados e percebiam necessidade de mudança. Por isso, é possível dizer que as oficinas do PIBID de inglês, além de possibilitarem o contato com a língua inglesa, têm como objetivo formar cidadãos melhores, com grande senso crítico e tolerância ao que é diferente.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir das informações expostas ao longo do artigo, concluímos que a oportunidade antecipada de inserção em um ambiente de ensino, mesmo na condição de graduando, a qual é proporcionada pelo PIBID aos bolsistas participantes do programa, permite o desenvolvimento de um posicionamento mais crítico quanto à prática docente e conhecimento da real situação do sistema educacional público.

A prática auxilia na reflexão e desencadeia competências que não seriam possíveis apenas com os conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação no Curso de Letras. Tal experiência prova que estamos no caminho certo, que desejamos seguir a profissão docente, comprometidos a auxiliar no desenvolvimento de uma educação básica de qualidade. Contudo, vale ressaltar que o

professor é apenas um dos sujeitos responsáveis por contribuir com a mudança efetiva na qualidade do ensino, pois se trata de um processo coletivo em que todos os membros da sociedade devem participar.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia:** geral e do Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna. 2006.

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasília: MJ/Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, 1998.

\_\_\_\_\_. **Ética e cidadania:** construindo valores na escola e na sociedade. Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais** - Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, 2008. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/306/972>>. Acesso em: 01 set. 2017.

FILHO, Manoel Bergström Lourenço. **A formação de professores:** da escola normal à escola de educação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais, 2001.



**PEDAGOGIA**

Pedagogia

# **A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID NA APRENDIZAGEM DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Patrícia Birk**

Graduanda em Pedagogia na Universidade Feevale. Bolsista PIBID. E-mail: patibk@oi.com.br.

## RESUMO

O presente estudo apresenta como tema o trabalho desenvolvido pelo PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), nos primeiros anos do ensino fundamental. A proposta da presente pesquisa foi analisar de que forma o programa contribui na aprendizagem do primeiro ciclo do ensino fundamental, tendo a coleta de dados sido realizada em uma escola municipal localizada no Vale do Sinos. A metodologia utilizada foi estudo de caso, sendo a pesquisa de cunho qualitativo, utilizando como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Para compreensão dos dados coletados, utilizou-se a análise de conteúdo como técnica, por compreender que a mesma pressupõe uma organização do conteúdo coletado por meio de categorias, o que permite ao pesquisador maior visibilidade do todo da pesquisa, relacionando-os com a teoria. A partir desta análise, foi possível constatar que as professoras entrevistadas consideram que o trabalho realizado pelos bolsistas contribui na aprendizagem das crianças, e que as mesmas compreendem a atividade proposta pelos bolsistas como atividades lúdicas ajudando na construção da aprendizagem.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. PIBID. Professoras. Projeto.

## ABSTRACT

The present study presents as a theme the work developed by the PIBID Program (Institutional Program of the Initiation to Teaching Scholarship) in the first years of elementary school. The collection of data was carried out in a municipal school located in Vale dos Sinos. The purpose of this research was to analyze how the PIBID Program contributes to the learning of the first cycle of elementary education. The methodology applied for the research was the case study, where qualitative data from semi structured interviews and from observations was collected. For a wider understanding of the collected data, a content analysis technique was used to better understand that it presupposes an organization of the collected data through categories, which allows the researcher a bigger visibility of the whole research, relating it to the theory. From this analysis, it was possible to verify that the interviewed teachers consider that the work carried out by the students contributes to the learning process of the children, who also comprehend the proposed activities as ludic ones, helping them in the learning construction.

**Keywords:** Learning. PIBID. Teachers. Project.

## **1 INTRODUÇÃO**

O presente artigo, de cunho qualitativo, é resultado de um estudo de caso realizado durante o segundo semestre do ano de 2016, por meio do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), em uma escola de Ensino Fundamental, na cidade de Novo Hamburgo. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 128) “o ambiente natural é fonte direta para coleta de dados, interpretação de fenômenos e atribuição de significados”. Para Lüdke e André (1986, p. 11) “[...] a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada [...]”. Utilizando como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada e análise de conteúdos. Lüdke e André (1986, p. 38) nos trazem que, “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professoras das turmas atendidas pelo PIBID, sendo essas do ciclo de alfabetização. Para a realização das mesmas, foi utilizada como critério a seleção de cinco professoras, sendo duas professoras no primeiro ano, uma professora do segundo ano e uma professora do terceiro ano. Também foi entrevistada a professora apoio do segundo ano. Esta pesquisa teve como objetivo analisar de que forma o programa contribui na aprendizagem do primeiro ciclo do ensino fundamental. Desta forma, foi realizada coleta de dados através de entrevistas semiestruturadas, como já mencionado anteriormente, relacionando os dados coletados com livros e documentos que norteiam a proposta do projeto.

Para o desenvolvimento desta pesquisa foram elencadas duas categorias de análise: como as professoras consideram as propostas realizadas em sala de aula pelo programa e se as atividades propostas pelos bolsistas contribuem para a aprendizagem dos alunos. É necessário, também, descrever qual a proposta do programa, para compreender do que se trata e de que forma atua nas escolas municipais, conforme segue.

## **2 A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA PIBID NA APRENDIZAGEM DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

O PIBID é um programa governamental no qual a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), sendo o órgão responsável, oferece bolsas de iniciação à docência para estudantes de licenciaturas, em parceria com universidades e escolas de educação básica da rede pública de ensino, promovendo a inserção dos estudantes no contexto das escolas e valorizando a formação destes docentes, sendo estas atividades supervisionadas por um projeto institucional proposto pela universidade.

Conforme a CAPES, programas como este ajudam na formação de professores qualificando-os. “Os programas mantêm um eixo comum que é a formação de qualidade, em um processo inten-

cional, articulado e capaz de se retroalimentar, gerando um movimento progressivo de aperfeiçoamento da formação docente (FUNDAÇÃO CAPES, 2014)”.

É um programa cujo acadêmico é acompanhado por um educador experiente, recebendo informações sobre como atuar em sala de aula, de forma que se pode articular com a teoria que é aprendida na universidade. Para que esse programa aconteça, a universidade seleciona os bolsistas interessados através de edital aberto pelo site da instituição e seleção dos mesmos pela coordenadora do programa.

Como o PIBID se diferencia do Estágio Curricular, sendo este obrigatório para a formação docente, não consegue atender a todos os acadêmicos que fazem o curso de pedagogia, em função disso, o número de bolsas oferecido é limitado e cabe à instituição realizar uma seleção entre os pretendentes ao cargo.

Através deste programa, faz-se possível a formação de futuros professores muito mais preparados, conforme Nicolielo (2013) nos traz: “Os futuros docentes estão exigindo mais da estrutura universitária. Quem leciona relata que os estudantes dão trabalho: eles perguntam muito e querem mais materiais para estudar. Ou seja, o PIBID está proporcionando a formação continuada dos docentes do Ensino Superior, porque eles precisam se atualizar cada vez mais para atender os alunos [...]” (NICOLIELO, 2013).

De forma que o programa, além de inserir o docente no cotidiano de escolas da rede pública, está proporcionando a oportunidade de adquirir experiências, mas também desacomoda o acadêmico de forma a buscar novas aprendizagens, interagindo com a universidade nesta busca, dando um novo significado a sua formação enquanto docente.

Através da inserção do bolsista em sala de aula, também os alunos que são atendidos pelo programa, neste caso, pertencentes ao ciclo de alfabetização, terão oportunidades de aprimorar seus conhecimentos, pois os bolsistas realizam atividades que podem ajudá-los nas suas dificuldades, porém de uma forma lúdica, onde o aprender brincando traz novos significados à aprendizagem dos mesmos.

O bolsista tem a sua vivência reconhecida em sala de aula, contribuindo para o processo de construção da identidade do professor, e esta experiência vem se construindo dentro da escola, espaço de atuação docente, o qual em contato com alunos e professores vivencia a profissão ao qual irá seguir.

### **3 COMO AS PROFESSORAS CONSIDERAM AS PROPOSTAS REALIZADAS EM SALA DE AULA PELO PROGRAMA**

A escola em que foi realizado este trabalho situa-se em um bairro de periferia da cidade de Novo Hamburgo. Atende crianças da faixa etária de quatro e cinco anos da Educação Infantil até o quinto ano do Ensino Fundamental, totalizando dezesseis turmas entre os turnos manhã e tarde.



As entrevistas foram realizadas de forma semiestruturada no ambiente escolar, entre os horários de intervalo das professoras, durante o mês de dezembro de 2016. Para a realização das entrevistas, foram utilizadas como critério de seleção cinco professoras das turmas atendidas pelo PIBID, sendo duas professoras do primeiro ano, uma professora do segundo ano e uma professora do terceiro ano. Também foi entrevistada a professora apoio do segundo ano.

Partindo do pressuposto que o programa oferece oportunidade de crescimento e aprendizagem para os bolsistas, foi questionado às professoras, que recebem e acompanham este trabalho, como consideram que foram realizadas estas atividades, levando em conta que os bolsistas estão em processo de aprendizagem e procuram realizar aulas diferenciadas, usando recursos diversos e o ambiente externo à sala de aula.

Dos professores entrevistados, 90% consideram de grande importância as atividades realizadas pelos bolsistas, pois na sua maioria as ações procuram ser bem lúdicas, explorando a fase da leitura e escrita. Consideraram também que algumas vezes na movimentação do dia a dia, o professor titular da turma acaba por não diversificar suas aulas e, nesse sentido, o atendimento dos bolsistas foi bastante variado, mudando a rotina das crianças.

Foi desenvolvido na escola um projeto sobre Poesias, no qual os alunos escolheram o tema e, a partir disso, foram desenvolvidas atividades diversas para cada fase do ciclo de alfabetização. No segundo ano, conforme a professora B nos traz:

O PIBID veio só a agregar na aprendizagem deles. Até porque vocês exploravam bastante a escrita, bastante poesias, só veio a agregar o que eu já estava começando a trabalhar com eles. Não consegui explorar muito os diferentes tipos de texto e vocês exploraram bem a poesia (PROFESSORA B).

Tendo em vista este relato, o PIBID traz grandes contribuições à turma, complementando o que a professora está ensinando e através do lúdico foram desenvolvidas atividades que ajudaram no aprimoramento da leitura e escrita.

Conforme vocês iam trabalhando a poesia, fui percebendo e comecei a usar com eles também a questão de textos grandes. Vendo o trabalho de vocês com poesia, percebi que eles conseguem absorver e a questão das rimas, eles pegaram bem, tanto que procuram rimas em todos os textos que eu trago (PROFESSORA D).

Através deste relato, pode-se perceber como o PIBID contribui na aprendizagem. Por vezes a professora não percebe que pode avançar com seus alunos no dia a dia, mas estando em sala de aula como observadora de sua turma é possível perceber detalhes que antes passaram despercebidos, ajudando, assim, na sua reflexão pedagógica, pois “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. [...]” (FREIRE, 2013, p. 40).

A reflexão pedagógica que o professor deve fazer de sua aula nem sempre é fácil de realizar, sendo que, dentro do ambiente escolar, os objetivos a serem alcançados são enormes. Conforme Tardif (2012, p. 127),

Os objetivos do ensino são numerosos e variados. O número deles cresce também de forma desmesurada [...]. Desse modo, eles sobrecarregam consideravelmente a atividade profissional, exigindo que os professores se concentrem em vários objetivos ao mesmo tempo [...].

Por vezes essa sobrecarga de objetivos, nem sempre com orientações precisas dentro da escola, acaba por exigir que o professor faça improvisações, escolhas e decisões, se adaptando e dando sentido a sua ação no processo de ensino aprendizagem. De forma que, ao mesmo tempo, esses objetivos favorecem sua autonomia, mas também aumentam suas limitações e incertezas, como traz Tardif (2012).

Incertezas essas que fazem parte do cotidiano escolar, assim como fazem parte do aprendizado do docente os erros cometidos, portanto, nesses casos, é importante o olhar do professor titular da turma sobre o bolsista que está atuando em sala de aula. Também é necessário conhecer a turma em que se irá trabalhar, de modo a saber em que fase de desenvolvimento eles estão. Como nos relata a professora do terceiro ano, é fundamental haver uma troca de informações entre o professor titular e também entre as crianças que serão atendidas no programa. "Faltou um pouco de comunicação na dupla que atendia minha turma, por exemplo, a professora bolsista escrevendo com letra cursiva no quadro e muitos dos meus alunos ainda não sabiam esse tipo de letra" (PROFESSORA C).

Nesse sentido, além de obter informações sobre o conteúdo a ser trabalhado é preciso também conhecer o contexto em que o aluno está inserido como complementa Alarcão (2003, p. 63). "Sendo o aluno o elemento central da ação educativa, é imprescindível que o professor detenha conhecimento do aluno e das suas características, isto é, compreenda o seu passado e o seu presente, a sua história de aprendizagem, o seu nível de desenvolvimento, a sua envolvente sociocultural".

Desta forma, o PIBID contribui no aprendizado dos bolsistas que estão estudando para serem futuros professores, e nada melhor do que a prática de sala de aula, onde se pode ter a orientação direta do professor titular, para que se possa aprender, trocar e buscar novos conhecimentos, superando os desafios e identificando os problemas no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Arroyo (2000, p. 124) "Repetimos traços de nossos mestres que, por sua vez, já repetiam traços de outros mestres". De modo que já trazemos na nossa bagagem esses traços, também hoje traçamos o nosso caminho, com erros e acertos, modelos de nossos antigos professores e de novos, aprendemos na prática os ensinamentos de nossos professores da universidade e podemos escrever a nossa história, fazer diferente ou não, seguir o que acreditamos ser o caminho mais acertado.

Para Freire (2001, p. 69) “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa”. De forma que todos nós temos algo a aprender e a ensinar e nada melhor que estar inserido em sala de aula para que essa aprendizagem aconteça.

Buscando a aprendizagem na formação docente, os bolsistas procuram realizar atividades diferenciadas para desenvolver com as crianças, porém, a entrada dos mesmos em sala de aula acontece somente uma vez por semana, durante uma hora e meia. Por ser um curto período de tempo, as atividades pensadas precisam ser muito bem planejadas e elaboradas, buscando contemplar a turma como um todo, mas também respeitando a individualidade de cada um.

A troca de professores uma vez por semana, pode ou não causar um desconforto na turma, pois uma dupla de professores fora do ambiente rotineiro da escola por vezes dificulta o entrosamento entre a turma e os professores.

Porém, os professores titulares nos trazem em seus relatos que as crianças compreendem bem esses momentos de troca, pois já estão acostumados a terem vários projetos na escola. “Eles esperam ansiosos pelo dia do Projeto PIBID”. Conta a professora A que acompanha a turma do segundo ano.

Complementando o currículo escolar estão diversos projetos, e o PIBID está dentre eles, conforme segue o PPP (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2017-2019, p. 15),

A escola é parceira da Universidade Feevale, na realização do projeto (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). [...]. Este programa prioriza o atendimento aos alunos com enfoque ao letramento e alfabetização, acontecendo no turno de aula, com as turmas do bloco pedagógico, uma vez por semana sob a responsabilidade das acadêmicas da Feevale, tendo início em nossa escola no ano de 2010.

De fato, como a escola já é parceira da universidade há alguns anos, o PIBID dentro da mesma não é mais novidade e já faz parte da rotina de muitos alunos atendidos pelo programa.

A escola já possui como hábito o momento da parada da leitura através do projeto Mediação à Leitura, onde todos param para ler durante quinze minutos semanalmente. Conforme o PPP (2017-2019, p. 8) “Esse momento tem sido um sucesso, as crianças estão respeitando e adorando.” O Projeto PIBID neste contexto busca aprimorar estes momentos, inserindo atividades lúdicas de forma a contribuir no processo de ensino aprendizagem.

## **4 AS ATIVIDADES PROPOSTAS PELOS BOLSISTAS CONTRIBUEM PARA A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS?**

Durante o semestre, foi percebida uma melhora no desenvolvimento das crianças atendidas pelo programa, por meio da escrita nos segundos anos e no terceiro ano e através da fala dos primeiros

anos do ciclo. As atividades diversificadas vieram a agregar no aprendizado dos alunos, conforme 90% das professoras entrevistadas mencionaram.

O fato de a escola estar passando por um momento de transtornos, devido às obras realizadas no pátio da mesma, limitou o acesso das crianças para a prática de esportes e brincadeiras. Desta forma, as propostas desenvolvidas pelos bolsistas contribuíram para que houvesse momentos de diversão nas turmas conforme relatado nas entrevistas. “Eles gostaram bastante das atividades, pois a gente já está numa rotina, e ainda eles não estão tendo o pátio para brincar. Quando vem alguém de fora que faça alguma coisa diferente da rotina deles, eles adoram” (PROFESSORA B).

A rotina para muitos era a mesma, sempre sentados em suas classes, uma vez por semana iam até a sala de informática e uma vez na semana, também, tinham educação física. Foi pouco presenciado ou relatado pelas crianças atividades que fossem diferenciadas. Portanto, pode-se perceber que os professores não costumam usar outros recursos na sala de aula para que esta fosse mais atrativa. O que causa curiosidade em saber o porquê não o fazem, sendo que a escola oferece tais recursos.

Se estudar para nós não fosse quase sempre um fardo, se ler não fosse uma obrigação amarga a cumprir, se, pelo contrário, estudar e ler fossem fontes de alegria e de prazer, de que resulta também o indispensável conhecimento com que nos movemos melhor no mundo, teríamos índices melhor reveladores da qualidade de nossa educação (FREIRE, 1998, p. 37)

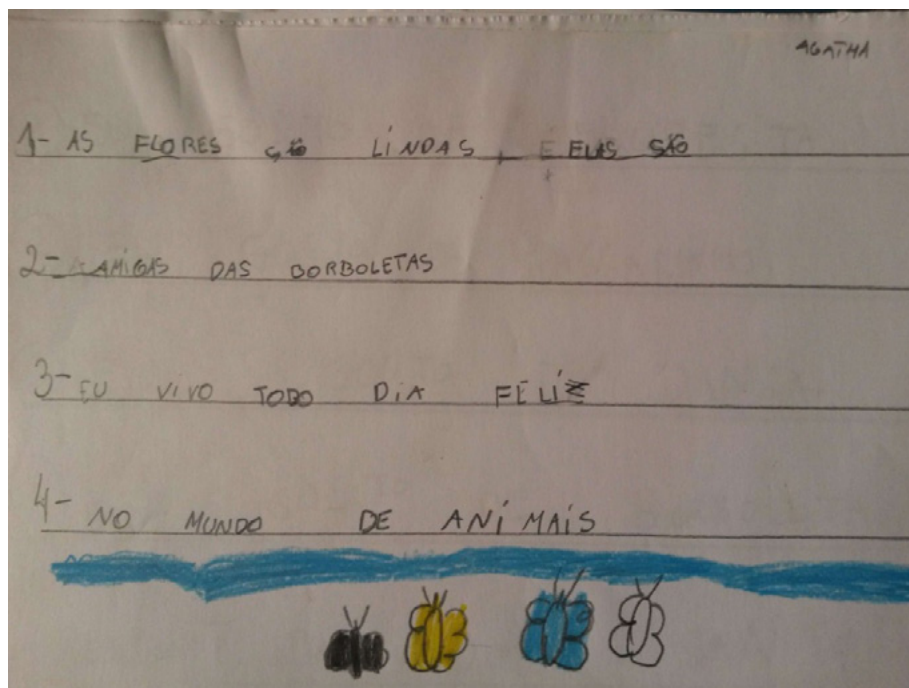
Por que não podemos usar recursos para que as aulas se tornem menos cansativas, de forma que o aluno tenha alegria em estudar, em aprender a ler e a escrever? Pensando nisso, o PIBID traz atividades diferenciadas que os bolsistas desenvolvem para que os alunos saiam de sua rotina habitual. No caso deste período já citado onde a escola está em obras, não sendo possíveis atividades fora da sala de aula, são nos atrativos de uso de materiais diversificados como projetor multimídia, fantasias, uso de fantoches, canções, dentre outros, que as aulas se tornam instigantes para o aluno.

É necessário que a professora ou o professor deixem voar criadoramente sua imaginação, obviamente de forma disciplinada. E isto desde o primeiro dia de aula, demonstrando aos alunos a importância da imaginação em nossa vida. A imaginação ajuda a curiosidade e a inventividade da mesma forma como aguça a aventura, sem o que não criamos. A imaginação naturalmente livre, voando ou andando ou correndo livre. No uso dos movimentos do corpo, na dança, no ritmo, no desenho, na escrita, desde o momento mesmo em que a escrita é pré-escrita - é garatuja [...] (FREIRE, 1998, p. 71).

E foi usando a imaginação que os bolsistas prepararam ambientes em que os alunos pudessem imaginar, criar, desenvolver... que surgem lindos versos de poemas, com ou sem rimas; o fato é que muitos alunos conseguiram desenvolver a escrita de histórias reais trazidas de seu cotidiano

ou imaginárias, durante o projeto desenvolvido. Na figura 1, um verso escrito por um aluno onde se pode notar a leveza da escrita de uma criança, e pode-se perceber o quão foram significativas as atividades desenvolvidas pelo programa.

**Figura 1 - verso escrito por um aluno**



**Fonte: Imagem capturada pelos autores**

Nas entrevistas, quando questionadas, 90% das professoras afirmam que as atividades que os bolsistas trazem são diversificadas e que, sim, contribuem no aprendizado dos alunos. Porém, quase não respondem em como essa contribuição na aprendizagem se deu nas suas falas durante a entrevista.

Percebemos a evolução de uma aluna em sala de aula na turma do segundo ano, quando ela solicita à professora bolsista ajuda para escrever algumas palavras da qual tinha dúvidas. Ao terminar as suas frases, sendo quatro linhas para composição de um verso de um poema, percebemos a sua alegria e ao mostrarmos para a professora C (titular da turma), ela nos diz: "Nossa, não acredito que foi ela quem fez, porque ela estava pré-silábica até poucos dias". Para Vygotsky (1984, p. 98), "[...] aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã - ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã".

Através desta menina, dentre outros alunos, percebemos que nossas atividades ajudaram de alguma forma, para que ela evoluísse, onde ela foi capaz de realizar uma atividade sozinha, depois

de algumas assistências recebidas, seja através do professor, bolsistas ou de seus colegas, pois segundo Vygotsky *apud* Davis e Oliveira (1993, p. 56) “O ser humano cresce num ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial ao seu desenvolvimento”.

Percebemos que alguns alunos antes não se relacionavam entre si, então quando solicitado pelas professoras bolsistas para formarem grupos ou duplas, os mesmos grupos e duplas se formavam com frequência. Ao perceberem isso, os bolsistas sugeriram algumas trocas, para que pudessem compartilhar ideias com diferentes colegas. E aos poucos percebemos um convívio maior entre eles. Conforme a Professora D nos traz, “Quando vocês determinaram quem iria sentar com quem, foi muito estranho para eles, pois estavam acostumados a sempre formar as mesmas duplas, e isso foi bom para eles se conhecerem melhor”.

De fato, é na interação com o outro que o indivíduo aprende e quando realizamos propostas onde precisam se relacionar com outros colegas, diferentes dos quais já estão acostumados, contribuímos para um crescimento social, uma troca de experiências, onde podem se permitir conversar com outros colegas e aprender ou ensinar com os mesmos. Silva (Info Escola) nos traz uma fala sobre a teoria de Vygostky, “A interação entre os indivíduos possibilita a geração de novas experiências e conhecimento”.

Além dessas percepções obtidas durante o semestre, as professoras trouxeram, durante as aulas, apontamentos de alguns alunos que estavam melhorando a questão da fala, da interação, da escrita e da leitura. Essas percepções foram acontecendo durante o programa e nem todas foram mencionadas nas entrevistas.

A partir dos trabalhos desenvolvidos, as professoras consideraram satisfatórias as atividades propostas pelos bolsistas, não atrapalhando em seus planejamentos diários, puderam acompanhar as turmas em diferentes momentos e, assim, obter um olhar diferenciado da turma, percebendo que as atividades trazem contribuição no processo de aprendizagem das crianças atendidas no programa.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao término deste estudo, conclui-se que as professoras entrevistadas consideram que o trabalho realizado pelos bolsistas contribui na aprendizagem das crianças. E que as mesmas compreendem a atividade proposta pelos bolsistas como atividades lúdicas, ajudando na construção da aprendizagem.

A partir da análise das entrevistas, pode-se refletir sobre como no processo de formação do docente é importante a prática de sala de aula, onde se pode aprender com professores mais experientes, além de aprender com as próprias crianças, pois é na interação com o outro que a aprendizagem acontece.

É um ambiente em que se pode ousar em atividades diferenciadas, obtendo o êxito ou não, mas com certeza o aprendizado acontece de forma a contribuir na formação docente. Momento, também, de contribuir para articulação entre a teoria aprendida e a prática necessária para a formação docente de futuros professores com maior qualidade.

Salienta-se que, enquanto bolsistas do PIBID, pudemos de fato nos sentir parte do grupo docente, pois contamos com a ajuda das professoras e coordenadora no processo de ensino e aprendizagem. Na troca de ideias, tirando dúvidas, enfim, pudemos sentir o contato direto dos alunos, nas suas dúvidas, perceber suas angústias, vibrar com suas conquistas. Esse programa só veio fortalecer, na busca pelo conhecimento e na certeza de estar seguindo no caminho certo, o de ser professor (a).

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**. Imagens e auto imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DAVIS, Claudia. OLIVEIRA, Zilma. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FUNDAÇÃO CAPES. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Formação de Professores da Educação Básica**. 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica>>. Acesso em 26 jan. 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não** - cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Editora Olho d'Água, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E, D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NICOLIELO, Bruna. NOVA ESCOLA: **Entrevista com Marli André**. 2013. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/888/entrevista-com-marli-andre>>. Acesso em: 07 fev. 17.

PPP (Projeto Político Pedagógico). Novo Hamburgo. 2017, 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: Métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SILVA, André Luís Silva da Silva. **Teoria de Aprendizagem de Vygotsky**. INFOESCOLA. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/pedagogia/teoria-de-aprendizagem-de-vygotsky/>>. Acesso em: 06 abr. 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



Pedagogia

# **A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA PIBID NA FORMAÇÃO DE FUTUROS DOCENTES**

**Isabel Aline Marczewski**

Graduanda em Pedagogia na Universidade Feevale. Bolsista PIBID. E-mail: isa.marczewski@gmail.com.

**Jaqueline da Silva Machado**

Graduanda em Pedagogia na Universidade Feevale. Bolsista PIBID. E-mail: jaquelinemachado@feevale.br.

## **RESUMO**

O presente relato tem como objetivo refletir sobre o programa de iniciação à docência, o PIBID, bem como trazer nossas experiências como acadêmicas do curso de Pedagogia e bolsistas do programa. Cabe destacar a importância da participação e envolvimento dentro de um programa que visa qualificar-nos para nossa futura atuação como docentes. A experiência construída é enriquecedora para nossa formação, conforme veremos no decorrer desse relato, pois a crença que se tem de que a educação tem o poder de transformação social, podendo construir um mundo mais justo, acolhedor, torna-se possível a partir de pequenas iniciativas.

**Palavras-chave:** PIBID. Formação de Docentes. Pedagogia.

## **ABSTRACT**

The present report aims to reflect on the program of initiation to teaching, the PIBID, as well as bring our experiences as academics of the course of Pedagogy and fellows of the program. It is important to highlight the importance of participation and involvement within a program that aims to qualify us for our future role as teachers. The experience built is enriching for our formation, as we will see in the course of this report, because the belief that education has the power of social transformation, being able to build a more just, welcoming world, becomes possible from small initiatives.

**Keywords:** PIBID. Training of Teachers. Pedagogy.

# **1 A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA PIBID NA FORMAÇÃO DE FUTUROS DOCENTES**

Com o passar dos anos, ocorreram, no contexto educacional, diversas reformas nas diretrizes curriculares. Essas transformações devem ser vistas como aliadas, pois contribuem de forma significativa para a qualificação da formação acadêmica profissional.

O curso de Pedagogia garante a formação de professores para atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Para que isso se concretize, o futuro docente precisa ter, ao longo de sua formação, a oportunidade e, posteriormente, a obrigatoriedade, de atuar em escola, realizando estágios para colocar em prática todo conteúdo desenvolvido durante as aulas ao longo dos semestres.

Essa articulação entre a teoria e a prática, realizada em um ambiente escolar, tem como o objetivo principal fazer com que o acadêmico se depare com situações cotidianas no contexto educacional e busque organizar, planejar e, por fim, criar uma maneira de intervir nessas situações, utilizando os conhecimentos já adquiridos ao longo dos estudos. Sabemos que a educação está em constante desenvolvimento, dessa forma, a prática educacional do indivíduo se constitui a partir de suas vivências e da construção de novos saberes e novas concepções se dão ao longo da formação acadêmica e profissional.

Assim, o lócus de estágio se estende para além da sala de aula vivenciando-se a construção de uma visão mais ampla de atuação na escola, organização de ensino na comunidade e na sociedade. Envolve conhecer a estrutura e funcionamento da escola, considerando a organização do processo de ensino-aprendizagem; da vida escolar como um todo (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 164).

Partindo da necessidade que o futuro docente tem de concluir o curso e estar apto para a atuação na área de formação, o Ministério da Educação (MEC) criou um programa que oportuniza essa atuação do universitário em território escolar, o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). O programa, que oferece bolsas de iniciação à docência para alunos que estão matriculados nos cursos presenciais na área da licenciatura, tem como principal objetivo antecipar o vínculo entre futuros professores e as salas de aula da rede pública. Este programa faz uma articulação entre a educação superior, a escola e os sistemas estaduais e municipais.

A Universidade Feevale tem vínculo com o programa do PIBID, e dá oportunidade aos seus alunos a partir de um edital de seleção para ingressar no projeto. Os bolsistas selecionados são direcionados às escolas da rede pública do município para realizar os atendimentos nos anos iniciais do ensino fundamental.

## 2 CONTEXTUALIZANDO O PIBID

A Universidade Feevale tem em seu “DNA”, desde o seu início, o comprometimento social, pois foi criada a partir de um movimento comunitário, desenvolvendo, assim, um compromisso social com a população. Os cursos de licenciatura são algumas das formas que a instituição melhor atende aos anseios da comunidade, contribuindo com a formação de bons profissionais, para a qualificação da Educação Básica.

Por acreditar na necessidade da aproximação entre universidade e escola a fim de unir e qualificar o sistema educacional no município e entendendo que a formação de professores deve ser algo contínuo e qualificado, e deve estar de acordo com a realidade das escolas, a Universidade oportuniza a participação no PIBID. O programa viabiliza efetivamente qualificar as escolas de educação básica, através de ações acadêmicas desenvolvidas durante as oficinas. Por consequência, qualifica os acadêmicos bolsistas que aprendem e aplicam as oficinas nas escolas participantes do programa, unindo a teoria com a prática e contribuindo muito com a sua formação final.

Existem algumas atividades pré-estabelecidas para atuação no PIBID. Destacamos algumas:

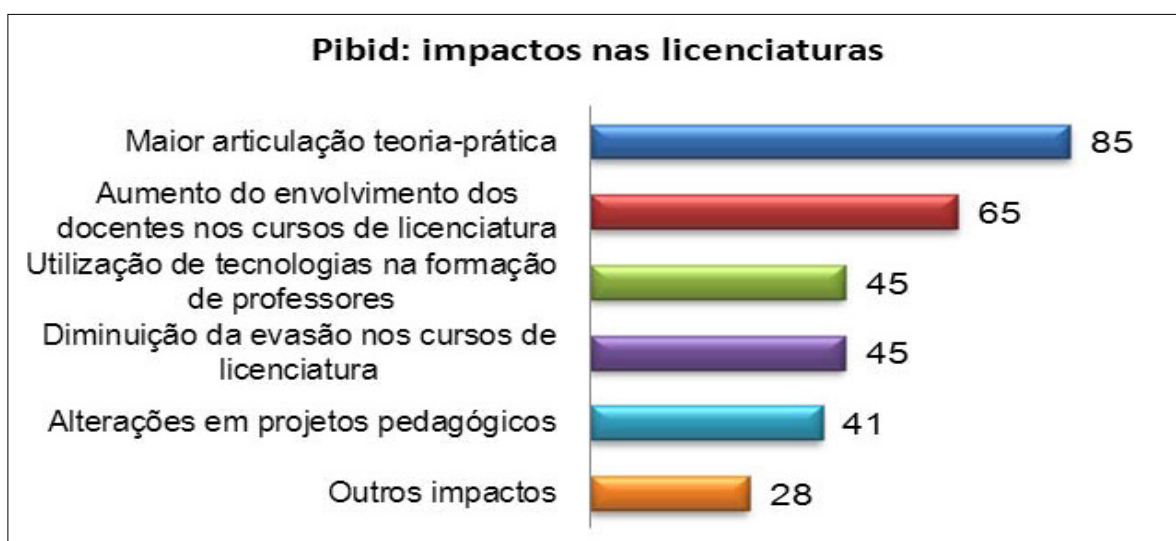
- Realização de oficinas tanto para alunos quanto para docentes;
- Elaboração de materiais didáticos nas diversas áreas;
- Atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem a partir da proposição de atividades diversificadas e utilização de materiais pedagógicos adequados.

Além disso, outras ações também estão previstas, tais como avaliação trimestral do andamento do projeto em forma de relatório, publicação de artigo, divulgação de trabalhos realizados e resultados alcançados. Isso tudo culmina em objetivos bem específicos, como já citamos no decorrer do texto:

- Qualificar a formação de professores nos cursos de licenciatura;
- Desenvolver nos alunos bolsistas o senso crítico, o espírito investigativo, a criatividade a partir do contato com as escolas e a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos construídos ao longo do curso;
- Incrementar as relações entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, a partir das experiências vivenciadas pelos acadêmicos bolsistas do PIBID.

Não se pode confundir o PIBID com o estágio, pois o PIBID é uma proposta extracurricular, com carga horária maior, e que aceita acadêmicos já desde o primeiro semestre do curso. É inegável a contribuição do programa nas escolas e a melhoria que houve nos próprios cursos de licenciatura. Este gráfico foi retirado do Relatório de Gestão PIBID Feevale de 2013.

Gráfico 1 - principais contribuições do PIBID para os cursos de licenciatura



Fonte: Relatório de Gestão PIBID

O gráfico mostra o quanto está sendo importante o programa para a formação de novos docentes, uma vez que estes estão atuando diretamente no ambiente que futuramente trabalharão, as escolas. Fica claro, então, que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência é um meio de aprendizagem no qual o bolsista aprende ensinando. E, ainda, tem a chance de levar para a vida acadêmica profissional todos os valores sociais e éticos que vivenciou durante a sua permanência no programa.

### 3 CONTEXTUALIZANDO A ESCOLA

Localizada no bairro Rondônia, fundado em 1963, a criação da escola se fez necessária por conta do rápido aumento da população no local. A inauguração se deu em nove de abril de 1972. Seu nome é uma homenagem a uma grande educadora do município.

A escola tem grande importância para o bairro, pois, por ela têm passado várias gerações de famílias que ali vivem e que confiam à instituição a educação de seus filhos. Ela atende à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e, nos últimos dez anos, à EJA. Para a comunidade, a EJA é uma experiência muito positiva, porque proporciona o ingresso de alunos evadidos da escola. Atualmente, contando com o Ensino Infantil, Fundamental e a EJA, ela atende cerca de 600 alunos diariamente nos turnos da manhã, da tarde e da noite.

A instituição de ensino conta com onze salas de aula, um Laboratório de Informática, Biblioteca, uma Sala Multifuncional, um Laboratório de Aprendizagem e Refeitório. Em seu amplo pátio existem duas quadras de esporte, sendo uma coberta, duas pracinhas e espaços de convivência.

Além de um amplo espaço físico e turmas da EJA, a escola conta com importantes programas para auxiliar na aprendizagem dos alunos. O Programa Mais Educação e o Proeja FIC têm um espaço garantido na escola, assim como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Este último atende alunos de 3º e 4º anos, através de oficinas uma vez por semana.

A filosofia da escola é fundamentada nos princípios de uma escola cidadã, dando protagonismo ao conhecimento do aluno. Contribui, assim, para a criação de um espaço democrático, proporcionando uma atuação crítica e criativa por parte da comunidade escolar.

As oficinas oferecidas pelo PIBID na escola ocorrem semanalmente, restritas a um período de 4 horas semanais. O tempo restante é designado para os bolsistas realizarem o planejamento das atividades e projetos que serão trabalhados ao longo dos encontros. Além disso, no site da universidade, há uma opção de acesso para a plataforma virtual intitulada *Blackboard*, a qual é destinada aos alunos da faculdade. Nela constam as informações do curso, disciplinas que o aluno se encontra matriculado, e o projeto do qual participa. Neste ambiente virtual, são disponibilizados os materiais de apoio e atividades para serem realizadas para a capacitação docente, concluindo então a carga horária de 32 horas mensais, que o programa exige.

#### **4 NOSSAS VIVÊNCIAS COMO BOLSISTAS DO PIBID**

As oficinas realizadas por nós bolsistas deviam contemplar a demanda do projeto, cujo foco principal, no segundo semestre de 2016, foi a alfabetização dos anos iniciais e a exploração do tema 'Direitos Humanos'. Por se tratar de uma escola que recebe alunos de classes sociais diversas, alguns se encontram em risco social, vulnerabilidade e até mesmo sofrem violência e maus tratos. Os casos mais graves, identificados pela própria escola, são encaminhados aos órgãos responsáveis, para que os mesmos tenham um acompanhamento adequado.

As oficinas foram realizadas no período de agosto a dezembro de 2016, em uma turma de 4º ano. Ao longo dos encontros, percebemos que muitos desconheciam o tema "Direitos Humanos", não sabendo que direitos possuem como cidadãos: direito à moradia, à família, à educação, enfim, coisas básicas, mas necessárias para a formação de todo indivíduo.

A dificuldade na alfabetização também se mostrou bem forte ao longo dos meses, exigindo que realizássemos atividades para intervir neste processo, a fim de estimular a leitura e a escrita dos alunos. Também aplicamos atividades que envolviam raciocínio lógico, e trabalhos com a motricidade, pois é fundamental neste segmento, algo que deve ser contínuo e estimulado sempre. Ao instigar o aluno, ao despertar nele a curiosidade, a proposta faz com que ele se envolva na atividade e melhore seu desempenho.

Esse momento de abertura e de diálogo entre o docente e o aluno, permite compreender a realidade em que a criança se encontra e entender seus desejos e ambições futuras. Nos primeiros

encontros, ao questionar o que a turma tinha preferência para desenvolver e então aplicar nas futuras atividades destinadas às oficinas do PIBID, a maioria das respostas era brincar, fazer algo diferente de sala de aula, algo que seja além de copiar e responder perguntas de matemática e português.

Segundo Grinspun (2006, p. 59) “a realidade social em que os protagonistas da escola vivem, em especial o aluno, revela-se e se oculta no cotidiano, onde um sistema de representações o traduz sob as diferentes formas: a desejável, a possível, a idealizada, a ‘do faz-de-conta’”.

Com base nessas informações, nós, como bolsistas do curso de Pedagogia, pensamos em temáticas que fossem ao encontro das expectativas dos alunos e das propostas pedagógicas curriculares do programa, a fim de estimular o prazer pelo hábito da leitura, de querer aprender e frequentar a escola, através de trabalhos lúdicos e diversificados para despertar o interesse e a participação de todos. Nosso intuito era possibilitar e promover o desenvolvimento de cada sujeito, proporcionar a construção do processo de autonomia, para que as crianças possam também enfrentar as situações oriundas fora do contexto escolar.

[...] as possibilidades de participação efetiva e entrelaçada, pela análise direta de questões vividas cotidianamente pelos diferentes profissionais em sala de aula e na escola, permitem que se desenvolva o processo educativo de reflexão e discussão coletiva sobre o fazer de toda a escola, permitindo um olhar de conjunto e percepção da dinâmica de construção do projeto pedagógico em curso (DALBEN, 2004, p. 32).

Cabe destacar que, na escola que recebe o programa do PIBID, ao final do ano letivo, o professor titular da turma recebe uma folha com algumas questões pertinentes ao projeto para responder e, assim, avaliar a atuação dos bolsistas e se houve uma melhora no desenvolvimento dos alunos.

A professora da turma do 4º ano, que foi a turma em que atuamos como bolsistas, relatou em sua avaliação sobre a importância de dar um atendimento individualizado ao aluno, pois ele permite redirecionar melhor a atenção aos alunos. Mencionou ainda o processo de desinibição da turma, relatando que, alunos que antes eram calados, ao final do ano já questionavam, participavam e pediam ajuda quando necessário.

Ao longo do ano ela percebeu que os alunos se mostravam interessados e ansiosos pelo dia das oficinas, algo que nós bolsistas também percebemos. Além disso, o índice de frequência dos alunos era alto e se mostravam bastante animados com nossa presença.

Podemos afirmar que fazer parte deste programa tem nos proporcionado grandes experiências e aprendizado que somente uma sala de aula poderia nos dar. Fazer parte do cotidiano e das vivências de uma escola na periferia já nos dá certa bagagem que vai nos acompanhar em nossa jornada acadêmica.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se que o programa PIBID dá um suporte maior ao universitário, algo a mais que o curso pode oferecer. Mesmo que na grade curricular constem atividades e horas práticas, é fundamental vivenciar outras experiências que vão além do conhecimento acadêmico. Por se tratar de um programa que abrange diferentes âmbitos sociais e suas especificidades, sabe-se da importância do envolvimento entre o aluno/professor fora de um ambiente de ensino no qual nos encontramos. Partindo disto, os relatos que ocorreram ao longo desse artigo mostram que esse programa, criado pelo Ministério da Educação, em parceria com a CAPES, constitui uma excelente iniciativa, pois além de auxiliar na capacitação dos acadêmicos de licenciatura, promove a integração dos mesmos nas escolas.

Segundo o professor da Universidade de Lisboa, Portugal, Antônio de Sampaio da Nóvoa, “a prática por si só, não forma. O que forma é a reflexão sobre a experiência e a prática”. Entende-se, portanto, que não basta o acadêmico se inserir no meio educacional, ele precisa refletir sobre suas ações, para que assim os resultados se tornem positivos, em um processo de autocrítica sobre sua postura como futuro docente.

Cabe destacar a importância de idealizar um projeto para aplicar com a turma durante as oficinas, de modo que, por se tratar de algo sequencial, possa se observar melhor cada aluno, como ele desenvolve as atividades, o grau de dificuldade, para que assim se possa intervir logo no início, e, portanto, auxiliar o aluno no decorrer de sua jornada escolar.

Ao longo dos meses atuando no projeto, nos deparamos com diversas situações, as quais, muitas vezes, foi necessária a intervenção imediata da coordenação da escola, por se tratar de casos isolados, que não haviam acontecido conosco. É uma experiência diferente daquela oferecida dentro da sala de aula do acadêmico, na universidade, se trata de uma situação real, na qual é preciso estar preparado para intervir da forma correta, se trata de um aprendizado estimulante e contínuo.

Atuar no programa do PIBID é algo enriquecedor para o bolsista e futuro docente, pois ele tem a possibilidade de vivenciar novas experiências do cotidiano escolar, adquirir novos aprendizados, se preparar para ser um bom profissional. Trata-se de um projeto valioso para o acadêmico, por poder atuar diretamente com seu público-alvo da profissão e também para a comunidade escolar, por ter o apoio de estudantes sempre envolvidos com os alunos, no aprendizado dos alunos, na disciplina, na criatividade, trazendo-os para dentro da escola e, tão importante quanto, para os próprios alunos envolvidos diretamente nessa cadeia de aprendizado e evolução educacional.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. Fundação CAPES, Ministério da Educação - MEC. Antônio Nóvoa fala sobre a profissão e a prática na formação de professores em Uberaba. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/36-noticias/6682-antonio-novoa-fala-sobre-a-profissao-e-a-pratica-na-formacao-de-profesores-em-uberaba>>. Acesso em: 09 fev. 2017.

BRASIL. Fundação CAPES, Ministério da Educação - MEC. Edital N° 018/2010/CAPES, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID - Edital 2010 Municipais e Comunitárias. Anexo I - Detalhamento do Projeto Institucional.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB. Disponível em: <[portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br)>. Acesso em: 14 dez. 2016.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Conselhos de Classe e Avaliação. In: **Perspectivas na gestão pedagógica da escola**. Papirus, Campinas-SP, 2004.

GRINSPUN, Mirian P. S. **A Orientação Educacional: Conflito de paradigmas e alternativas para a escola**. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena Lima. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Elvira Brandi Grin, 2016.



ISBN: 978-85-7717-220-7

