

**PROJETO INTERDISCIPLINARES
EM ESCOLAS DO PIBID II
UFPEL (2010-2012)**

PROJETO INTERDISCIPLINARES EM ESCOLAS DO PIBID II UFPEL (2010-2012)



Sônia Maria Schio
(Organizadora)



Ministério da Educação (MEC) / Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB)
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)

Presidente da República: Dilma Rousseff
Ministro da Educação: Aloizio Mercadante
Diretora da DEB: Carmen Moreira de Castro Neves
Coordenador-Geral de Programas de Valorização do Magistério: Hélder Eterno da Silveira

Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) / Pró-Reitoria de Graduação (PRG)
Diretoria de Projetos Educacionais e Estágios (DPEE) / PIBID II – Humanidades

Reitor da UFPEL: Mauro Augusto Burkert Del Pino
Pró-Reitora de Graduação: Fabiane Tejada da Silveira
Diretora do DPEE: Rita de Cássia Tavares Medeiros

Coordenadores Institucionais do PIBID II – Humanidades: Verno Kruger (2010-2011); Sônia Maria Schio (2011-2012); Vanessa Caldeira Leite (2013)
Coordenadores de Gestão de Processos Educacionais: Edgar Ávila Gandra (2012); Lourdes Maria Bragnolo Frison (2013)
Coordenadoras do Subprojeto Teatro: Taís Ferreira (2010-2011); Fabiane Tejada da Silveira (2011-2012); Vanessa Caldeira Leite (2011-2012); Maria Amélia Gimmler Netto (2013)
Coordenadoras do Subprojeto Letras: Cleide Inês Wittke (2010-2012); Karina Giacomelli (2012-2013);
Coordenadores do Subprojeto Filosofia: Sônia Maria Schio (2010-2011); Eduardo Ferreira das Neves Filho (2010-2013); Pedro Gilberto da Silva Leite Junior (2012-2013)
Coordenadores do Subprojeto Ciências Sociais: Francisco Eduardo Beckenkamp Vargas (2010-2011); Vera Lúcia dos Santos Schwarz (2011-2013)
Coordenadores do Subprojeto História: Sebastião Peres (2010- 2011); Edgar Ávila Gandra (2011-2012); Ana Inês Klein (2012-2013)
Coordenadores do Subprojeto Pedagogia: Lourdes Maria Bragnolo Frison (2010-2012); Gilceane Caetano Porto (2010-2013)
Coordenador do Subprojeto Educação Física: Luiz Fernando Camargo Veronez (2012-2013)

Editoração e impressão: Observatório Gráfico

CIP – Brasil. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

P963

Projetos interdisciplinares em escolas do PIBID II - UFPEL (2010-2012)
/Sônia Maria Schio (Organizadora). – Pelotas: UFPEL, 2013.

248 p.

1. Ensino. 2. Prática pedagógica. 3. Iniciação à docência. I.
Frison, Lourdes Maria Bragnolo, org. II. Título.

CDU: 371.13
CDD: 370

Karin Lorien Menoncin – CRB 10/2147

Sumário

Apresentação, 7

**Escola Estadual de 2º grau Nossa Senhora de Lourdes:
“a realidade do aluno no contexto escolar”, 10**

CLEIDE INÊS WITTKÉ

**Instituto Estadual de Educação Assis Brasil:
“os direitos humanos na escola”, 58**

EDUARDO FERREIRA DAS NEVES FILHO; SÔNIA MARIA SCHIO

**Colégio Estadual Dom João Braga: “Indentidades,
individualidade e diferenças: quem sou? Onde
estou? Identidades da diversidade”, 123**

VERA LÚCIA DOS SANTOS SCHWARZ

**Escola Técnica Estadual Professora Sylvia Mello:
“Edentidade e Iscola: O que está errado?”, 178**

EDGAR ÁVILA GANDRA

**Escola Municipal Núcleo Habitacional Getúlio Vargas e
Escola Municipal Ministro Fernando Osório: “as relações
entre a formação inicial e continuada no PIBID/Pedagogia/
UFPel: ações que qualificam as práticas alfabetizadoras”, 210**

GILCEANE CAETANO PORTO; LOURDES MARIA BRAGAGNOLO FRISON

Sobre os autores, 246

Apresentação

A incumbência de expor, em breves palavras, o resultado das atividades empreendidas por 27 meses no PIBID II/2009 – UFPel/CAPES/5ª CRE/SMED-Pel – Humanidades incentivando a docência, apresenta, ao menos, duas faces bem distintas: uma derivada de uma certa consciência racional e outra quase exclusivamente emocional. Na primeira, é possível resgatar as memórias do início do processo: um grupo de professores que pouco conhecia um ao outro começou a se reunir para elaborar um Projeto, que nenhum sabia exatamente como deveria ser, para que os alunos de licenciaturas fizessem “iniciação à docência”. A coordenação do Prof. Dr. Verno Krüger foi, então, essencial para que as ideias fossem se materializando em propostas. As várias escrituras do Projeto exigido pela CAPES/DEB duraram seis meses, sem qualquer garantia de aprovação pelo órgão financiador. Em maio de 2010, com o Projeto aprovado, iniciaram-se as atividades. Havia muito a organizar e pouca experiência para embasar a empiria. O empenho, a motivação, a boa vontade do grupo permitiram que as ações previstas passassem a ocorrer e que cada um assumisse as suas tarefas e responsabilidades.

A exposição do conteúdo mais afetivo exige que sejam encontrados termos e expressões que nem sempre estão disponíveis para dissertar. A satisfação de presenciar um trabalho sério, o empenho para que as escolas e seus estudantes pudessem participar de atividades diferentes, interessantes e estimulantes, é difícil de descrever. Da mesma forma, a narração dos momentos difíceis é quase intransponível para o papel. E pode-se, com sinceridade, afir-

mar que estes existiram, como acontece normalmente em um grupo. Em verdade, havia vários grupos humanos: seis áreas que, na UFPel encontravam-se para estudos, avaliações e outras atividades; nas seis escolas, estas mesmas pessoas reuniam-se interdisciplinarmente, em especial nas estaduais. Esses, nas escolas, eram grandes: 24 licenciandos, três supervisores e um ou dois coordenadores de escola. Nas municipais, por seu turno, eram em torno de 12 pibidianos, sendo 10 da área de Pedagogia e um ou dois de Teatro, mais uma supervisora e a coordenadora da escola que atuaram intensamente para aperfeiçoar a escrita e o letramento dos alunos, além da prática dos envolvidos neste processo.

Há a necessidade, ainda, de relembrar de que se tratava com realidades escolares distintas, com especificidades que foram não apenas consideradas e respeitadas, mas também estudadas para serem conhecidas e para permitirem uma intervenção pontual e significativa. Em outros termos, buscou-se atuar, com base na situação específica de cada escola, com suas características e com o ensino de contribuir para sanar ou reduzir os problemas nelas percebidos. Ou até, ao menos, deixar a comunidade escolar mais ciente de sua forma de ser e de se organizar como grupo, como escola.

O resultado de todo esse empenho vem exposto neste livro, o qual não é uma “receita”, mas a apresentação de um trabalho árduo, porém gratificante. Para a elaboração de cada Projeto Interdisciplinar, muito se discutiu, assim como muito se estudou, escreveu e reescreveu. Para a sua execução, contou-se com o auxílio da Direção e dos setores das escolas, dos diversos professores das variadas disciplinas e dos estudantes. A todos estes, uma gratidão que dificilmente possa ser expressa, mas que, no entanto, acredita-se que isso tenha sido feito em forma de atividades e de resultados, os quais foram os mais variados, pois se sabe que nem todas as atividades obtiveram o efeito esperado. A execução do Projeto demandou a adequação às mais variadas circunstâncias, muitas das quais fogem do alcance das Direções, dos organizadores ou dos participantes. Em síntese, porém, pode-se afirmar que os resultados foram mais positivos do que o seu contrário.

Em outra perspectiva, este livro é um trabalho coletivo. Por isso, na organização dos textos não houve padronização ou

busca por uniformidade: eles foram mantidos, com pequenas alterações, em sua forma original. Assim, cada um possui e expõe suas particularidades, tanto de organização quanto de exposição. A linguagem foi mantida, assim como o estilo, os títulos e subtítulos, as referências. Acredita-se que assim o leitor poderá acompanhar, ao ler, cada situação como se junto ao grupo tivesse estado. Poderá, inclusive, refletir como teria participado, se posicionado, agido se lá estivesse, conseguindo, dessa forma, extrair, das vivências relatadas, experiências para o seu próprio trabalho. E este é o ensejo daqueles que trabalharam na consecução das atividades do PIBID – Humanidades incentivando a docência.

As palavras finais não poderiam ser outras senão de, com alegria, agradecer a todos que participaram desta “construção conjunta”: coordenadores, supervisores, pibidianos e pibidianas e a comunidade escolar, e também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, setor de Educação Básica, tanto pela iniciativa, quanto pelo financiamento do Programa. Mas também não é possível findar sem citar o incentivo incontestado da Professora Taís Ferreira, a competência e a paciência do Editor, Sr. Daniel Ferreira e o apoio constante das Professoras que coordenam atualmente o PIBID II, Vanessa C. Leite e Lourdes B. Frisson. Um último agradecimento faz-se necessário: ao Mestrando do PPGFIl da UFPel Gustavo Jaccottet Freitas pela leitura atenta e pelas sugestões, as quais muito auxiliaram na explicitação do importante conteúdo exposto.

Profª. Dra. Sônia Maria Schio
Coordenadora Institucional do PIBID II/2009
(Gestão set./2011 – nov./2012)

Escola Estadual de 2º Grau Nossa Senhora de Lourdes: “a realidade do aluno no contexto escolar”

CLEIDE INÊS WITTKÉ¹

I) Relatório

Introdução

Os tempos mudaram, mas a escola continua sendo o espaço de interação entre as diferentes esferas da sociedade. Nesse sentido, a sala de aula permanece um ambiente de encontro das diferenças, de troca de experiências, onde estão presentes uma grande diversidade e complexidade de formas de pensar e de aprender. Entretanto, a escola não modificou suficientemente sua estrutura, permanecendo ligada à fragmentação do conhecimento e à prática da “educação bancária” (Freire, 1987).

Nesse contexto, o presente Projeto tem como objetivo problematizar a atual estrutura em que a escola está fundamentada e a partir da qual ela funciona. Em seguida, visa a contribuir no processo de revitalização do ambiente escolar e na ampliação das possibilidades de ação e de formação docente, por meio da aproximação entre a comunidade e a escola. Para

¹ Coordenadora da Equipe de Produção e Execução. *Supervisoras*: Profa Ana Paula V. de Vasconcellos Koschier; Profa Deisi Moura Rodrigues; Profa Jaqueline Barcellos. Acadêmicos(as): *História*: Alessandra Rivaroli; Débora Strieder Kreuz; Jean Pierre T. Silva; Vinícius Cardoso Nunes; Luisiane da Silveira Gomes; Flávia Urruth de Melo; *Letras*: Aline Behling Duarte; Graciela da Rosa Neves; Graziela Saray Solidário; Juliana Terra Morosino; Juliana Decker Tavares; Fabiane Dutra Madeira; *Ciências Sociais*: Alice Oliveira da Silva Viana Ehlert; Cristiane Troina Ferreira; Gabriel Bandeira Coelho; Marília Müller Blank; Rosana Alves Gomes; *Filosofia*: Deise Oswaldt Podewils; José Roberto Zanetti Sampaio; Juliana Rodrigues Ramos; Marco Vinício Pereira do Espírito Santo; *Teatro*: Laura Corrêa Bragamonte; João Vitor Ieffet de Moura.

tanto, utiliza, como uma das principais “ferramentas”, a busca pelo conhecimento da realidade e da identidade do aluno, por meio de atividades interdisciplinares, tanto em relação à escola, quanto ao seu cotidiano, fora dela. Nesse sentido, Freire (1996, p. 33), defende que

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor, ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, [...], discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino de conteúdos.

Freire (*Idem*, 1996, p. 33) ainda continua questionando: “Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina?” Torna-se, dessa forma, nítida a inter-relação existente entre os conteúdos classificados como programáticos (curriculares) e os saberes socialmente construídos pelos alunos. Fica ressaltada, assim, a importância da constituição de um diálogo entre ambos os conhecimentos para que o aluno possa realizar um paralelo entre o aprendizado cotidiano, geralmente ocorrido de modo informal, e o saber produzido no espaço escolar, de maneira formal, programada.

Nesse sentido, é preciso que as ações desenvolvidas ao longo do Projeto, primem por demonstrar aos alunos sua importância como sujeitos ativos no processo de ensino e de aprendizagem. Com vistas a realizar esse intuito, propõem-se intervenções para estimular a integração proporcionando, dessa forma, um diálogo mais dinâmico e produtivo entre educador e educando, o que facilitará a mediação, por parte do professor, entre o aluno e o saber elaborado por eles.

No que se refere à metodologia e levando em conta a organização administrativa e pedagógica da escola, os projetos disciplinares podem ser entendidos como importantes ferramentas para se chegar à interdisciplinaridade, e também para uma maior aproximação com os discentes da escola. Ao elaborar um Projeto Interdisciplinar, é preciso considerar que ele será efetuado em uma Instituição que está disciplinarmente organizada. Além disso, ainda

há, na escola, a mentalidade “disciplinar”, por esta ser corrente na formação acadêmica, na qual o modo de pensar e de “funcionar” é disciplinar, via Departamentos, Cursos e disciplinas, o que acaba fragmentando o saber.

Nesse contexto, para elaborar as atividades juntos aos alunos, versando sobre diversos temas, e, em sala de aula juntamente com os professores, cada área engajada no PIBID assumiu uma função essencial no trabalho interdisciplinar, pois entende-se que a interdisciplinaridade se pauta pela interação, comunicação e cooperação das diferentes áreas do conhecimento, contribuindo, dessa forma, para a consolidação do objetivo inicial. Para Moita Lopes (2004, p. 117), a metodologia interdisciplinar “envolve interesse e respeito pela voz do outro, isto é, por ouvir o que o outro está dizendo com a finalidade de analisar como suas ideias se coadunam com as perspectivas que se tenha.”

A escola-alvo deste Projeto tem como público alunos oriundos dos mais variados lugares do município de Pelotas e, inclusive, de fora dele, como o demonstrou o estudo diagnóstico que precedeu a elaboração deste. Nessas condições, percebeu-se a necessidade de buscar subsídios, por intermédio do Projeto Interdisciplinar, que auxiliassem na aproximação entre a realidade vivida pelos discentes e os conhecimentos trabalhados no ambiente escolar. A intenção é que o aluno identifique-se com a escola e possa se sentir valorizado dentro dela, passando a atuar de forma autônoma e crítica.

Visando a obter uma maior aproximação com a realidade do educando, foram programadas “saídas de campo”, em grupos formados por alunos da escola e pibidianos, para conhecer e vivenciar alguns momentos nos bairros onde os discentes moram. Nessas visitas, aos estudantes seria possibilitado fotografar e filmar alguns pontos que consideram referenciais, com aspectos positivos e negativos de seus bairros, com a finalidade de apresentar a realidade que os cerca. A partir das informações colhidas por eles, os professores e os pibidianos poderão atuar em conjunto na organização e na elaboração de práticas didático-pedagógicas que valorizam não somente a proposta curricular vigente na escola, mas também procurando ajustá-la, associá-la com a realidade vivenciada pelos alunos, no seu dia-a-dia.

Com a elaboração e a futura efetivação deste trabalho, objetiva-se que a comunidade escolar sinta-se ativa e atuante no processo de produção do saber, superando a educação bancária, na qual o aluno é mero receptor de um conteúdo mecanizado e depositário. Essa ação também tem como objetivo oportunizar a realização de uma prática didático-pedagógica de cunho “libertador” e que ultrapasse a lógica estrutural que fundamenta vários sistemas de ensino nos dias de hoje, de forma a ressignificar seus conceitos e suas práticas educacionais.

Justificativa

O presente Projeto apresenta formas de intervenção no processo de ensino e de aprendizagem que buscam integrar, de forma mais efetiva, a realidade do aluno com o contexto escolar. Para tanto, tais ações consideram tanto o currículo programático da escola quanto os interesses e as necessidades dos educandos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Assim sendo, pode-se entender que tal integração é importante para que o aluno se identifique como sujeito essencial na escola, motivando-se a dela participar, na medida em que percebe que, no ambiente escolar, ele não é apenas um aprendiz, entre tantos outros, mas é um sujeito possuidor de conhecimentos e de experiências que serão consideradas e valorizadas no seu processo de formação. Por sua vez, o conhecimento da realidade do aluno, pela equipe docente e pelos pibidianos, fornecem subsídios que permitem nortear a elaboração e o desenvolvimento de novas metodologias viabilizadoras da interação entre os conteúdos curriculares e os interesses dos alunos.

Esse diálogo será produtivo tanto para a ampliação do rendimento escolar, ou seja, para o aumento da qualidade do saber construído quanto, e principalmente, ao aluno que poderá perceber mais nitidamente a “utilidade” do conteúdo estudado e, conseqüentemente, poderá manifestar mais interesse em participar e efetuar as atividades propostas em aula. Este Projeto também enfatiza a importância da realização de um trabalho conjunto entre as diversas disciplinas, visando a conscientizar o aluno sobre o contexto escolar em que está inserido, realizando,

assim, em uma esfera integradora, o aperfeiçoamento do conhecimento de modo interdisciplinar.

Além disso, com o desenvolvimento do projeto, os pibidianos poderão conhecer o processo didático-pedagógico e, ao mesmo tempo em que aprendem sobre a prática docente, poderão contribuir com sugestões e com a sugestão de ações que motivem e enriqueçam o trabalho diário do professor em serviço (Rojo, 2002), estabelecendo importante troca de saberes, caracterizando a integração almejada ao sucesso na prática pedagógica.

Metodologia

Os procedimentos metodológicos apresentados na sequência buscam integrar diferentes ações, que serão utilizadas conforme sua adequação a cada um dos objetivos propostos neste projeto.

No primeiro momento, tendo em vista a quantidade de atividades extraclasses oferecidas pela Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora de Lourdes (EEMNSL, também denominado carinhosamente de “Lourdinha”) à comunidade escolar, e que as áreas de História, Filosofia e Teatro já desenvolvem atividades disciplinares, paralelamente, pareceu mais pertinente iniciar a execução deste Projeto com a continuidade das atividades já em curso. Somam-se a essas em andamento duas novas atividades propostas pelas áreas de Letras e de Ciências Sociais (“Conexão Lourdinha” e “Sociologia *in Foco*”).

Tais atividades serão, na medida do possível, adaptadas aos objetivos deste Projeto, a fim de balizar os trabalhos desenvolvidos interdisciplinarmente e que buscam servir como elo de ligação entre alunos, docentes e pibidianos. As atividades serão realizadas em horário de aula e desenvolvidas em parceria com os professores responsáveis pela classe, na ocasião de sua realização.

Segue abaixo o quadro metodológico das atividades disciplinares, as quais serão realizadas no primeiro momento deste projeto:

ÁREA	ATIVIDADE	OBJETIVO
Ciências Sociais	Sociologia <i>in</i> foco	Estimular a consciência crítica dos estudantes e ampliar as possibilidades de uma prática interdisciplinar, por meio de um trabalho de metodologia de ensino com o uso de imagens, de modo a privilegiar a dimensão do estético e do imaginário nas Ciências Sociais, mediante a relação da análise da realidade e a “educação do olhar”.
Filosofia	Café Filosófico	Possibilitar aos alunos bolsistas o desenvolvimento de atividades de intermediação e de discussão com a comunidade escolar, discutindo temas previamente escolhidos que tratem de assuntos específicos da Filosofia e outros de interesse das demais áreas de investigação. Esta metodologia visa a dinamizar os conteúdos de Filosofia, fomentando o exercício do pensar qualificado na prática escolar.
História	Cineclube Lourdinha	Fomentar o debate entre o público participante por meio de mostras cinematográficas e de leituras críticas acerca das obras apresentadas. O enfoque dessa abordagem poderá ser psicológico, histórico, filosófico ou artístico, podendo variar de acordo com a necessidade do grupo de alunos participantes.
Letras	Clássicos Literários Conexão Lourdinha	Enfatizar a trajetória histórica e sociológica dos Clássicos Literários, juntamente com os pibidianos das respectivas áreas e as professoras da escola. Estabelecer um espaço próprio, no <i>site</i> da escola (<i>Blog</i>), denominado de “Conexão Lourdinha”. Tendo em vista a crescente influência de redes sociais no cotidiano dos alunos, a proposta é que este será de uso exclusivo dos educandos, a fim de que realizem práticas pedagógicas relacionadas com o ensino de Língua Portuguesa, enfatizando também atividades interdisciplinares.
Teatro	Aulas de artes e oficinas	Conciliar os conteúdos programáticos de aula com práticas teatrais, juntamente com o professor titular, a fim de auxiliar no entrosamento entre professores e alunos, melhorando o interesse dos mesmos em relação à participação nas aulas. Para tanto, haverá atividades em classe e extraclasse. Nas atividades extraclasse, serão realizados jogos teatrais e atividades lúdicas que promovam a interação, a criatividade e a sociabilidade. Além disso, os pibidianos auxiliarão nas oficinas de dança, com o objetivo de desenvolver a interpretação dos alunos em cena.

Além das atividades descritas, os bolsistas do Projeto põem-se a realizar monitorias, podendo ser individuais ou em grupos, a fim de auxiliar os professores e os alunos em sala de aula. Por meio das monitorias, pode-se estabelecer um ciclo de auxílio mútuo, tanto do ponto de vista do professor, quanto do pibidiano.

No caso do professor em atividade, ao contar com a atuação do monitor, pode ter sua atuação docente facilitada, podendo conceder atenção especial aos alunos que apresentam dificuldades. O bolsista do PIBID-Humanidades, por seu turno, no momento em que realiza a monitoria, tem a oportunidade entrar em contato com o aluno e aperfeiçoar as práticas docentes que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem, no meio escolar.

No segundo momento, serão privilegiadas as atividades interdisciplinares, sendo essa fase dividida em duas etapas. Na primeira etapa, serão formadas equipes interdisciplinares que realizarão visitas aos bairros previamente selecionados, onde mora a maioria dos alunos da escola. Foram selecionados quatro bairros: Areal, Centro, Fragata, e Três Vendas. Para selecioná-los, o critério utilizado foi o quantitativo, sendo eleitos os bairros onde habitam o maior número de alunos que estudam na escola.

Após a formação de comissões que, as quais, além dos acadêmicos bolsistas e professores envolvidos no Projeto, serão compostas por alunos da escola. Esses últimos ficarão encarregados de orientar os pibidianos nas visitas exploratórias a seus respectivos bairros. Levando em conta que a escola atende a um elevado número de alunos, vindos de diversas localidades, e o tempo para o desenvolvimento do Projeto foi organizado visando à visita aos quatro bairros.

Da mesma forma, a realização dessa etapa exige a definição dos sujeitos que serão as fontes de informação nas visitas a serem realizadas, sendo que esta definição está diretamente relacionada à abrangência geográfica a ser observada. Tendo em vista a dificuldade de definir um universo que inclua todos os alunos, torna-se necessária uma seleção, fazendo com que, exclusivamente nessa etapa, somente participarão os alunos que residem nos bairros contemplados. Entretanto, nada impede que outros alunos interessados em participar das comissões atuem como coad-

juvantes, nessa fase do projeto. Assim, as comissões percorrerão locais que os alunos consideram importantes e significativos, a fim de que os bolsistas tenham a possibilidade de conhecer a realidade do aluno e definir os traços da realidade que influenciam na formação de sua identidade e também na sua vivência escolar.

Na segunda etapa, quando concluídas as visitas aos bairros, os grupos de bolsistas, em conjunto com os alunos e aos professores da escola, passarão a definição das temáticas a serem trabalhadas. Esta fase poderá contar tanto com a contribuição das áreas envolvidas no PIBID-Humanidades quanto com as demais áreas do conhecimento não privilegiadas neste PIBID. Após definir as temáticas, serão discutidas formas, métodos e recursos para relacioná-las aos conteúdos trabalhados em sala de aula pelos professores, a fim de aproximar a realidade do aluno ao currículo da escola. Tal ação tem como objetivo tornar o ambiente escolar mais significativo e interessante.

Para finalizar o trabalho, será realizada uma mostra dos materiais produzidos pelos alunos da escola (audiovisual, fotográfico, etc.), além de eventuais atividades que possam vir a ser suscitadas no desenvolvimento deste Projeto, a serem expostas e/ou apresentadas, durante a semana de aniversário da escola, que ocorrerá entre 14 e 18 de novembro de 2011.

Serão propostas ações que reúnem tanto condições para coletar as informações necessárias quanto a possibilidade de execução, dadas as condições de trabalho em sala de aula e em as atividades extraclasses nos bairros, levando em conta, também, os recursos disponíveis e o tempo de realização e execução do Projeto Interdisciplinar.

Referencial teórico

Desde o início do PIBID, quando os PCNs foram selecionados como embasamento teórico, decidiu-se que os estudos e as ações teriam caráter interdisciplinar. Tinha-se ciência de que a intenção era desafiadora, mas, mesmo assim, optou-se por elaborar uma abordagem diferente e inovadora, buscando superar as dificuldades e os obstáculos que iriam surgindo na medida em que os subprojetos fossem sendo colocados em prática.

A partir dessa decisão, e sendo o grupo é composto de seis áreas, todas de licenciaturas, e sendo o Programa uma excelente oportunidade de construir saberes não disciplinarmente, como se vem agindo tradicionalmente, iniciou-se o diálogo de um campo com o outro, ouvindo ora uma voz, ora outra, levando em conta o que cada área tem de melhor. Fundamentada a escolha na afirmação Portella (1992, p. 6), defendendo que “enquanto que o projeto disciplinar distingue, privilegia, consagra; o programa interdisciplinar combina, solidariza, desmistifica. Ele corresponde, talvez, a um estágio avançado de secularização do conhecimento.”

Diante desse contexto e a partir dos textos lidos e discutidos ao longo de um ano de PIBID, inicialmente, lendo os PCNs (estudo feito em cada área), e depois dos textos referentes à interdisciplinaridade e às suas implicações, pode-se afirmar que o trabalho interdisciplinar implica em um modo de interação entre as disciplinas, ou áreas do saber, caracterizado pela presença de um objetivo comum a um determinado grupo de disciplinas que, por terem um interesse mútuo, colaboram e dialogam entre si, produzindo uma ação coordenada e um saber conjunto. Sendo o contexto escolar, vivido pelos pibidianos na E.E.E.M. Nossa de Lourdes, como um local propício e adequado para iniciar a experiência docente por meio de um Projeto Interdisciplinar, desde a sua organização até sua aplicação, as atividades continuaram a ocorrer dentro do previsto.

As leituras realizadas, tanto nas reuniões de área como nas de escola, oportunizaram ao grupo perceber que alguns autores defendem que existem diferentes níveis de integração entre os conhecimentos disciplinares, o que denominam de “multi, pluri, inter e transdisciplinar”. No entanto, como as fronteiras entre os dois primeiros conceitos são muito tênues, optou-se apenas pelo conceito interdisciplinar, pois esta é a postura metodológica presente do Projeto do PIBID II – Humanidades aprovado pela CAPES, norteador, então, todo o procedimento diante da construção do conhecimento, no meio escolar.

A perspectiva transdisciplinar, em função de sua complexidade e, segundo Olga Pombo (1993), sendo um procedimento muito distante da realidade disciplinar vivida no atual sistema educacional (com raras exceções), o prisma interdisciplinar parece justificado. Isso, porque há a consciência de que essa últi-

ma etapa (a Metodologia Transdisciplinar) não será efetuada nos dois anos de PIBID, mas espera-se deixar “sementes” para que, no futuro, essa ação se concretize, seja por uma continuidade do trabalho, caso o Edital seja renovado, seja pela continuidade conferida pelos próprios professores da escola. Estamos, nesse caso, considerando a transdisciplinaridade como o nível máximo de interação entre diferentes disciplinas. Trata-se, no entender de Pombo (1993, p. 13),

uma forma extrema de integração disciplinar, impossível nas circunstâncias atuais da nossa prática docente: rompendo as fronteiras entre as disciplinas envolvidas, ela implicaria profundas alterações no regime de ensino e na organização da escola e suporia uma prévia interação dos programas curriculares, tanto em nível horizontal como vertical.

A metodologia interdisciplinar, mesmo sabendo que esse modo de trabalhar, mais do que qualquer outro, é uma atividade nômade, no dizer de Faure (1992), é um “rei sem reino”.

A partir dessa perspectiva, este trabalho, intitulado *Projeto Interdisciplinar de Intervenção: a realidade do aluno no contexto escolar* parte de dois pressupostos interligados: a necessidade de questionar a disciplinarização do conhecimento e a emergência do desenvolvimento de uma identidade que favoreça a aproximação entre aluno e escola. De igual maneira, pretende proporcionar aos graduandos das licenciaturas envolvidas uma formação abrangente em relação à realidade escolar e também aos professores em serviço, criando condições concretas para o questionamento e para a reformulação de suas práticas docentes.

Aos sujeitos da ação educativa – professores e alunos – é que o presente trabalho se volta, com o intuito de aperfeiçoar o vínculo entre os conhecimentos sistematizados na escola e a realidade vivida fora dela. O procedimento previsto inicia com a observação e a busca de compreensão dos códigos que permeiam essas realidades, para que as mesmas possam ser apropriadas e transformadas por esses sujeitos, processo que poderá contribuir sobremaneira no reconhecimento e na constituição de identidades. Na concepção de Freire (2007, p. 95) sobre a importância da identidade no processo educacional, pode-se perceber que

fica clara a importância da identidade de cada um de nós como sujeito, educador e educando, na prática educativa. E da identidade entendida nessa relação contraditória, que somos nós mesmos, entre o que herdamos e o que adquirimos. Relação contraditória em que, às vezes, o que adquirimos em nossas experiências sociais, culturais, de classe, ideológicas, interfere de forma vigorosa, através do poder de interesses, das emoções e sentimentos, do que vem se costumando chamar “a força do coração” na estrutura hereditária. Não somos por isso, nem só uma coisa, nem só a outra. Nem só repitamos o inato, nem tampouco, o adquirido, apenas.

Essa compreensão sobre a construção do conhecimento mostra o quanto a realidade subjetiva, entendida como compreensão do que o aluno entende do meio onde está inserido, é importante à qualidade do saber produzido na escola. Freire (*Idem*, 2007, p. 95) ressalta que há uma grande relevância na caracterização da identidade de todos como sujeitos, sejam eles educadores ou educandos, o que constitui a formação entre o conhecimento herdado e o adquirido, na escola e ao longo da vida.

A relação de identidade entre o aluno e o meio escolar é outro fator que parece ser determinante nesse processo. Antes de entrar no ambiente escolar, os alunos vivenciam experiências no meio social, as quais são muito influentes, como é o caso do convívio com o grupo familiar, com a comunidade e com a mídia. Ou seja, eles chegam à escola identificados com posturas definidas: possuidores de figuras, linguagens, ideias, conceitos e definições. Sendo assim, se a escola afrontar ou não considerar a caracterização identitária que o aluno possui, negligenciando-a ou desvalorizando-a, tal atitude pode dificultar a comunicação, ou então causar (o tão conhecido) desinteresse por parte dos alunos, nas atividades propostas em aula.

O objetivo não é que o ensino sobreponha-se ou desacredite as posturas constituintes das identidades que os alunos portam, mas que, compreendendo essas posturas, crenças e definições, a escola oportunize, por sua vez, que cada um aperfeiçoe sua própria identidade em conformidade, ou, conjuntamente, com as características trazidas por eles. Para que isso possa ocorrer, a comunidade escolar precisa ter certa “sensibilidade” e envolvimento com o corpo discente: é importante que os professores, em especial, conheçam os alunos, saibam de onde eles vêm, como é a comunidade que habitam, quais são suas dificuldades, seus gostos e desgostos,

seus interesses, etc. e procure adaptar seu plano de trabalho, e de aula, a estas características e necessidades. Enfim, que tanto as atividades propostas quanto as instalações estejam voltadas ao aluno, procurando ajustar o programa curricular à realidade social, de modo semelhante como fazem as escolas do campo, por exemplo.

Vale lembrar que enquanto as escolas rurais têm uma política de adaptarem-se ao seu público, as escolas da cidade simplesmente organizam seus currículos e modos de funcionar como se em todas as cidades o público fosse o mesmo, como se houvesse uma única realidade, independentemente do contexto onde o ensino ocorre. Conforme orientam os PCNs, 70% das grades curriculares devem ser preenchidas com o conhecimento básico e de parâmetro nacional, envolvendo competências no uso da linguagem (leitura e produção escrita), na realização de cálculos, no conhecimento de mundo (histórico e geográfico), no domínio de língua estrangeira e no conhecimento e domínio do corpo físico. Os 30% restantes devem ser direcionados às atividades que desenvolvam competências próprias do contexto em que a Instituição educacional se insere, em conformidade com interesses e necessidades locais e regionais.

No que se refere à abordagem dos PCNs frente ao aspecto interdisciplinar, no caso da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, os PCNEM (1999) apontam que as competências de leitura e escrita, desenvolvidas nesse campo disciplinar, são extremamente importantes, pois é a partir da constituição do significado que será possível adquirir e formalizar a aprendizagem dos demais conteúdos curriculares, que, direta ou indiretamente, dependem da linguagem para serem efetuados. Assim, em um trabalho interdisciplinar, cada disciplina deve elaborar atividades que estejam relacionadas às diferentes formas de expressão, seja falando ou escrevendo. O documento do MEC (PCN, 1999, p. 105) deixa claro que “o agrupamento das linguagens busca estabelecer correspondências não apenas entre as formas de comunicação como também evidencia a importância de todas as linguagens enquanto constituintes de conhecimentos e identidades.”

Também conforme os PCNs, a Sociologia, atualmente, está estruturada por um conjunto fundamental de conceitos de cidadania, trabalho e cultura. A junção desses temas, no trabalho do

professor em sala de aula, poderá contribuir na realização de ações interdisciplinares, na medida em que essas concepções sejam fortemente ligadas a outras áreas do conhecimento, como a política, o direito, a psicologia e a economia, por exemplo.

Ademais, esse conjunto conceitual se comunica de forma orgânica e estrutural com outras disciplinas, tais como Português, Educação Física, Biologia, Matemática, fazendo com que o aluno venha a compreender de forma mais nítida o seu cotidiano, elaborando, dessa forma, dentro da sala de aula, um espaço de debate crítico e de transformação social.

Ainda tendo os PCNs (2000) como embasamento, a disciplina de Arte, na medida em que desenvolve o conhecimento estético e artístico dos alunos, torna-se “parceira” das disciplinas trabalhadas na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Conforme orientações do Documento: ao participar com práticas e teorias de linguagens artísticas, nas dinâmicas da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a disciplina de Arte deve colaborar no desenvolvimento de projetos educacionais integrados de modo significativo, articulando-se a conhecimentos culturais aprendidos pelos alunos em Informática (Cibercultura), Educação Física (Cultura e Movimento Corporal), Língua Portuguesa e Língua Estrangeira (Cultura Verbal, trabalhando inclusive as artes literárias).

Entretanto, para que tais projetos educacionais se realizem, a colaboração dos professores responsáveis pelas disciplinas é fundamental. Tudo isso, sem que se perca a clareza das especificidades de cada uma das disciplinas envolvidas (PCN, 2000).

Tendo ainda os PCNEM como fonte de leitura, no que tange à disciplina de Filosofia, o Documento oficial a define como uma área favorável à interdisciplinaridade. Talvez mais do que isso, a Filosofia, por sua essência crítica, reflexiva e reconstrutiva, é também, por essência, interdisciplinar. A própria Lei de Diretrizes e Bases prevê que seu foco esteja voltado para a interdisciplinaridade, proposta como eixo estruturante a ser privilegiado em toda formulação curricular e o modo como devem ser tratados os conhecimentos filosóficos, de acordo com o indicado na resolução 03/98, a saber, no 2º alínea b, do Artigo 10: “as propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para os conhecimentos de filosofia.”

Assim o papel da Filosofia fica alargado e podemos, a partir de qualquer posição em que estivermos, ajudar a pôr em marcha a cooperação entre as diferentes perspectivas teóricas e pedagógicas que compõem o universo escolar. (PCN Humanidades, p. 45)

Segundo as competências e habilidades a serem desenvolvidas na disciplina de Filosofia almeja-se que, dentre outras coisas, os alunos aprendam a

articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais; Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica; Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros. (PCN Humanidades, p. 64)

Partindo ainda das orientações dos PCNs, a proposta da disciplina de História para o Ensino Fundamental e Médio apresenta reflexões amplas que visam a estimular o debate na área. Objetiva a oportunizar aos educadores a reflexão sobre a presença da disciplina de História no currículo da escola, e ao debate acerca da contribuição desse estudo na formação dos educandos. Por ser um documento de âmbito nacional, essa proposta contempla a pluralidade de posturas teórico-epistemológicas do campo do saber histórico. Com vistas a valorizar o professor e o aluno, levando em conta suas respectivas inserções históricas, como sujeitos críticos da realidade social e como sujeitos ativos do processo de ensino e de aprendizagem, a proposta dos PCNs assume a objetividade metodológica de como ensinar História.

Este documento está organizado em duas partes, sendo que na primeira são apresentadas as concepções elaboradas para o ensino de História do Brasil, suas características, importância e metodologias propostas a serem usadas para colocar o currículo em prática. Na segunda, são sugeridas propostas para o ensino de História no âmbito escolar, os objetivos para os currículos, os conteúdos e os critérios de avaliação. São sugeridos métodos e recursos para reflexão, tanto por parte dos professores como dos alunos, sobre o conhecimento histórico e suas relações com a realidade social.

Os Parâmetros de História chamam a atenção sobre a diversidade da realidade brasileira, bem como acerca das problemáticas educacionais nas escolas, levando em conta as realidades locais e regionais. Isso porque é no ensino cotidiano da sala de aula, a partir das condições, contradições e recursos inerentes à realidade local e educacional, que são constituídos os currículos reais. São grupos de professores e alunos, de pais e educadores, inseridos em contextos sociais e educacionais concretos e peculiares, que formulam e colocam em prática as propostas de ensino. Os Parâmetros oferecem, por sua vez, mais um instrumento de trabalho para o ensino, realizado no contexto escolar.

Tendo em mente a orientação dos PCNs e o anteriormente exposto, pode-se afirmar que a identidade e a interdisciplinaridade parecem ser elementos-chave a se considerar no processo de construção do conhecimento. Esses dois aspectos mostram-se interligados de forma circular. A interdisciplinaridade pode ser caracterizada como uma prática didática e pedagógica que visa ao trabalho em conjunto, envolvendo duas ou mais disciplinas, culminando na elaboração de um saber uno e coerente. Nas palavras de Bovo (2004, p. 1),

Podemos, então, perceber que a interdisciplinaridade pretende garantir a construção de conhecimentos que rompam as fronteiras entre disciplinas. A interdisciplinaridade busca também envolvimento, compromisso, reciprocidade diante dos conhecimentos, ou seja, atitudes e condutas interdisciplinares.

É sob esse viés que se percebe a importância de realizar um procedimento interdisciplinar para que o aluno relacione o que é ensinado nas diferentes aulas, das diversas disciplinas, como um todo, e com a vida experiencial, compreendendo dessa forma o que é cultura, política e sociedade, lembrando que o objetivo da escola é formar cidadãos críticos e ativos no meio em que vivem. Para isso, uma relação de identidade entre o aluno e o meio escolar é necessária para que os discentes estejam motivados para aprender não só os conteúdos disciplinares (o programa curricular), mas também para compreender o todo do entorno social, e trabalhar de forma interdisciplinar.

A interdisciplinaridade constitui-se como uma espécie de imposição dos tempos diante da fragmentação do conhecimento na estrutura formal de ensino. A especialização de um conhecimento pode ser necessária em dado momento, mas o movimento reflexivo

em que relaciona os saberes, ou seja, o movimento dialógico do conhecimento com o mundo e com as necessidades reais do ser humano, enquanto ser social, é que promoverá o desenvolvimento de relações mais saudáveis e produtivas. Por isso, este trabalho está orientando para a diminuição da distância entre o que “está nos livros” (isto é, nos conteúdos programáticos) e o que é vivido no cotidiano, para que o saber seja integrado, coeso e coerente.

Para tanto, o ensino e a aprendizagem precisam ocorrer a partir do estabelecimento de relações entre os diferentes conteúdos, ou melhor, saberes, estudados tanto no meio acadêmico, como no contexto escolar. A interdisciplinaridade, ainda segundo Pombo (1993, p. 13), é como “qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vistas à compreensão de um objeto final a elaboração de uma síntese relativamente ao objeto comum.” Esse modo de agir implica uma “reorganização do processo de ensino/aprendizagem e supõe um trabalho continuado de cooperação dos professores envolvidos.” (*Idem*, 1993, p. 13)

Para melhor definir a “abordagem interdisciplinar”, Japiassu (1992, p. 89) explica que

interdisciplinar não é algo que se ensine ou se aprenda. É algo que se vive. É fundamental uma atitude de espírito. Atitude feita de curiosidade, de abertura, de sentido da aventura, de intuição das relações existentes entre as coisas e que escapam à observação comum. Atitude de recusa dos especialismos que bitolam e dos dogmatismos dos saberes verdadeiros.

O presente Projeto Interdisciplinar orientado por estes parâmetros, foi implementado a seguir, no segundo semestre na escola Nossa Senhora de Lourdes, consistindo no esforço conjunto, vivenciado pelos componentes das cinco áreas envolvidas, com interesses mútuos, na aventureira tentativa de produzir um trabalho que seja apropriado aos interesses e necessidades da escola (contemplando o programa curricular e o gosto dos alunos), levando em conta também os interesses e os conhecimentos dos campos envolvidos no Projeto. Vale lembrar que essa postura demandou abertura, respeito, comprometimento, despojamento da verdade absoluta, humildade teórica e muito estudo, reflexão e tomada de posição conjunta para que o Projeto ficasse pronto para ser apresentado e, então, posto em prática no ambiente escolar.

A realização de projetos interdisciplinares é viável e importante, tanto no meio escolar quanto no universitário, pois tal perspectiva metodológica enriquece e fortalece a tarefa de educador e de agente social. Todavia, a grande dificuldade está em iniciar um trabalho dessa natureza, por ser inovador, sem rumos pré-determinados e causador de alterações no funcionamento do sistema educacional existente (disciplinar). O fator tempo parece ser o principal empecilho, uma vez que o Projeto implica em mudanças no modo de organizar e de administrar o tempo e o espaço no ambiente escolar: é preciso alterar a forma de pensar e de agir no que tange ao processo que constitui a construção do conhecimento.

Cronograma

Mês	Atividades
Abril	Elaboração do projeto: – Levantamento bibliográfico; – Mapeamento dos bairros; – Escolha dos quatro principais focos de alunos.
Maio	
Junho	Execução atividades disciplinares: – Interação do grupo PIBID juntamente com alunos da escola; – Monitoria com os professores em sala de aula.
Julho	
Agosto	Continuação da execução das atividades disciplinares
	Visita aos bairros: – Coletas de dados; – Entrevistas; – Fotografias; – Filmagens.
Setembro	Continuação da execução das atividades disciplinares.
	Reuniões com os professores da escola: – Mostra prévia para os professores dos dados coletados nas visitas aos bairros; – Discussão de temas a serem trabalhados e definição de metodologia a serem adotadas.
Outubro	Continuação da execução das atividades disciplinares.
	Preparação da mostra: – Edição de imagens para documentário; – Seleção de fotografias, montagem de banners escola– comunidade; – Exposição de depoimentos.
Novembro	Culminância na “Festa do Lourdinha”: – Mostra fotográfica e documental; – Exibição de imagens da escola e da comunidade; – Teatro, música, dança (escola, universidade e grupos locais); – Cobertura das equipes do jornal e do site.

Referências

- BRASIL/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 113-128.
- FAZENDA, I. C. A. *História, teoria e pesquisa*. São Paulo: Papirus, 1994.
- FAURE, G. O. *Barreiras institucionais e intelectuais*. Revista Tempo Brasileiro. V. 108, 1992. p. 61 – 68.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 2007.
- JAPIASSU, Hilton. *A questão da interdisciplinaridade*. Revista Paixão de Aprender. Secretaria Municipal de Educação, novembro, nº8, 1994, p. 48-55.
- MOITA LOPES, L. P. *A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada?* In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 113-128.
- POMBO, O. Interdisciplinaridade: conceito, problemas e perspectivas. In: *Reflexão e experiências*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1993.
- ROJO, R (Org.) *A prática de linguagem em sala de aula*: Praticando os PCNs. Campinas/SP: Mercado de Letras/EDUC, 2006. p. 27-40.

II) Relatório

Introdução

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) das cinco áreas envolvidas neste Projeto, os objetivos da “nova educação”, pretendida hoje, são amplos e vão além do velho Projeto Político Pedagógico da escola (PPP). Antes, se desejava transmitir conhecimentos disciplinares padronizados, na forma de informações e procedimentos estanques e fragmentados; agora, se deseja promover o desenvolvimento de competências gerais, que articulem tanto conhecimentos disciplinares como interdisciplinares.

(...)²

Com vistas a atingir os objetivos da nova maneira de educar, foi elaborado o Projeto Interdisciplinar referente à realidade do aluno no contexto escolar. Essa proposta não deve ser considerada acabada, pois consiste em um começo de um longo percurso de perspectivas e mudanças na busca do diferente. De acordo com Freire (1987, 1996), ensinar e aprender exige a consciência do inacabado, implica saber que o ser humano é o único que toma consciência de seu processo de constante transformação. Assim, acredita-se que o trabalho interdisciplinar pode servir como ferramenta para realizar um processo de ensino e de aprendizagem de forma transformadora, considerando o aluno como sujeito ativo e participativo na produção do conhecimento. Ainda segundo Freire (1996), não existe ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, pois esses se encontram um no corpo do outro. “Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando.” (*Idem*, 1996, p. 29)

O presente Projeto objetivou elaborar uma compreensão mais abrangente da realidade escolar e de seu entorno, principalmente, buscando traçar um perfil do “aluno do Lourdinha”, dentro e fora do ambiente escolar. Buscou, também, estabelecer relações entre os conteúdos ensinados em aula e os saberes construídos socialmente pelos alunos, no seu cotidiano.

A organização de ações que mostram ao aluno sua importância como sujeito ativo no processo de ensino e de aprendizagem foi programada por cada uma das áreas do conhecimento inseridas no PIBID, bem como pela tentativa de trazer formas metodológicas de ensino que fossem mais interessantes ao aluno, buscando atraí-lo e envolvê-lo de maneira mais efetiva nas atividades das disciplinas curriculares. Na elaboração das propostas didáticas foram considerados os conhecimentos estabelecidos nos PCNs de cada uma das cinco áreas envolvidas neste estudo, buscando interagir entre elas para superar as barreiras disciplinares, pois o objetivo era interdisciplinar, ou seja, comum a todos os envolvidos.

² O uso do (...) significa que o parágrafo suprimido repetia aquele que consta no Projeto.

Sob essas condições de trabalho, também foram efetuadas práticas de apoio à docência, buscando intervir junto com os professores, após se inserir e conhecer a realidade escolar no intuito de aprender e conhecer os sujeitos do processo educacional. Freire (1996) quando o afirma que mudar é difícil, mas é possível, fundamenta teoricamente a programação da ação político-pedagógica.

Os projetos disciplinares foram importantes ferramentas à realização deste estudo, pois a intervenção docente das ações por área teve papel fundamental na elaboração da proposta interdisciplinar e também na aproximação com os discentes, além da inserção na realidade escolar. Cada uma das áreas engajadas no PIBID desenvolveu, juntamente com professores e alunos, pequenos projetos ou oficinas, segundo a necessidade demonstrada pelos docentes, com vistas a melhor adequar o saber ao contexto vivido pelo aluno.

(...)

Estas atividades tornaram-se meio de ligação entre os pibidianos e os professores que, aos poucos, tiveram a oportunidade não apenas conhecer melhor o trabalho do PIBID, mas também de sugerir atividades que poderiam ser realizadas com o auxílio dos bolsistas. A partir disso, o grupo percebeu ser necessária uma maior aproximação com os docentes, posto que um diálogo direto com eles mostrou-se a melhor maneira de conhecer a realidade vivida em sala de aula permitindo, dessa forma, a ajuda mútua, aliando forças para realizar um trabalho mais dinâmico e de interesse do aluno. Foi então que cada pibidiano começou a acompanhar um professor da sua área, durante o horário regular de aula.

Inicialmente, alguns acadêmicos apenas observaram as aulas para conhecer melhor o perfil da turma, e para inteirar-se de temáticas sugeridas tanto pelos alunos como pelos professores, às quais seriam idealizadas pelos bolsistas nas atividades propostas. Dentre as novas atividades surgidas, pode-se citar o trabalho com os Clássicos da Literatura, que fez uso das diferentes versões do conto “Chapeuzinho Vermelho”, a fim de enfatizar a trajetória histórica e sociológica de obras canônicas da literatura. Também outra atividade começou a ser desenvolvida pela área de Letras, que logo teve grande apoio dos bolsistas do

Teatro. Em parceria, as duas áreas trabalharam interdisciplinarmente o texto “O auto da barca do inferno”, de Gil Vicente.

Enquanto isso, os bolsistas de Ciências Sociais colocavam em prática o seu projeto “Sociologia *in foco*”. A metodologia desse trabalho contou com o uso de imagens, buscando estimular a consciência crítica dos estudantes e ampliar as possibilidades de uma prática interdisciplinar, de modo a privilegiar a dimensão do estético e do imaginário nas Ciências Sociais, mediante a análise da realidade e a educação do olhar.

Os bolsistas do Curso de História, por seu turno, continuaram desenvolvendo o projeto: “O Cineclube Lourdinha”. Essa atividade teve como propósito fazer mostras cinematográficas e leituras críticas acerca das obras apresentadas, bem como promover o debate entre o público participante.

Além das atividades brevemente citadas, os bolsistas deste Projeto se propuseram a realizar monitorias, tanto individuais como em grupo, a fim de auxiliar aqueles alunos com maior dificuldade. Porém, as propostas de monitoria não tiveram uma procura significativa por parte dos discentes, momento em que os pibidianos entenderam que o apoio à docência, em horário de aula, seria a maneira mais efetiva de se aproximar dos alunos e de interagir de modo produtivo no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, a dedicação maior voltou-se às atividades interdisciplinares, (...). Foram, então, formadas comissões de alunos para orientar as visitas aos quatro bairros, mas, infelizmente, a adesão não foi a esperada. Mesmo assim, houve o agendamento para um sábado à tarde. Sob essas condições, as comissões (no sábado agendado) foram aos bairros no intuito de percorrer os locais que os alunos considerassem importantes e significativos, a fim de que os bolsistas tivessem a possibilidade de conhecer a realidade do aluno e definir traços do contexto que influencia na formação de sua identidade e também na sua vivência escolar.

Para finalizar o trabalho, foi realizada uma mostra das atividades desenvolvidas e dos materiais produzidos pelos pibidianos no decorrer do Projeto, no dia do aniversário da escola. O grupo de acadêmicos bolsistas se dividiu em grupos com a finalidade de promover atividades em várias salas de aula, durante os três tur-

nos do dia 18 de novembro. Houve o “Café Filosófico”, com o debate dos temas “Liberdade e Diversidade Sexual”; Apresentação de teatro/seminário da peça “O auto da barca do inferno”, uma parceria entre as áreas de Letras e Teatro. O grupo de Ciências Sociais fez uma oficina do projeto “Sociologia *in loco*”, a partir das temáticas: desenvolvimento, pobreza e estratificação social; os bolsistas do Teatro promoveram um esquete teatral de dança/teatro, chamada “*Conte-me*”; Os pibidianos de História resolveram inovar com o trabalho “Chapolin e a História: análise de obra e encontros possíveis”. Além disso, algumas pibidianas do Curso de Letras convidaram os alunos, em duas seções, para assistir ao filme “A onda” e, na sequência, mediaram um debate norteado a partir da temática abordada no filme. Outra acadêmica de Letras, juntamente com a professora de Literatura, apresentou duas seções sobre a história clássica do “Chapeuzinho Vermelho”, momentos em que foi discutido o trabalho realizado com diferentes versões.

Ao longo do Projeto, os PCNs foram utilizados como embasamento teórico, desde o momento em que se decidiu que as ações e subprojetos teriam um caráter interdisciplinar. Sabia-se das dificuldades, mas continuou-se o trabalho, uma vez que a interdisciplinaridade possui um caráter diferenciado e inovador sendo, portanto, uma “abertura” possível à melhoria na qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Aproveitou-se (e muito bem) a oportunidade de aproximar as cinco áreas pibidianas que atuavam na escola, e que promoveu a integração entre as mesmas, pois era possível e foi proveitosa. Escolheu-se o conceito “interdisciplinar” e não os “pluri, multi ou o transdisciplinar”, uma vez que as fronteiras que os distinguem parece ser muito tênue. Mesmo sabendo que a metodologia interdisciplinar é uma atividade nômade, no entender de Feure (1992), decidiu-se que a “aventura” nessa perspectiva, deveria ocorrer, na busca do conhecer e do construir o saber, ora falando, ora ouvindo a voz das demais áreas. Havia a noção de que talvez a “sinfonia” não fosse uníssona, mas o propósito inicial foi seguido, pois o enfoque interdisciplinar “envolve interesse e respeito pela voz do outro, ou melhor, por ouvir o que o outro está dizendo com a finalidade de analisar como suas

ideias se coadunam com as perspectivas que se tenha.” (Moita Lopes, 2004, p. 117)

A interdisciplinaridade é uma prática didática e pedagógica que prioriza o trabalho em conjunto, envolvendo duas ou mais disciplinas, e culmina na elaboração de um saber uno e coerente (Pombo, 1993). Conforme Bovo (2004, p. 1),

podemos, então, perceber que a interdisciplinaridade pretende garantir a construção de conhecimentos que rompam as fronteiras entre disciplinas. A interdisciplinaridade busca também envolvimento, compromisso, reciprocidade diante dos conhecimentos, ou seja, atitudes e condutas interdisciplinares.

Nessa perspectiva, o “Projeto Interdisciplinar de Intervenção: a realidade do aluno no contexto escolar” surgiu a partir da problematização da fragmentação que constitui o processo de ensino e aprendizagem fundado na tradicional divisão disciplinar, que é uma herança cultural e educacional de muitas gerações. Por meio do Projeto, baseado nas leituras efetuadas, foi trazido para o contexto escolar a realidade subjetiva do aluno, ou melhor, oportunizaram-se, na escola, diferentes vivências, mas em contato com aquelas que ele tem fora dos muros da escola, com o intuito de aprofundar o vínculo entre o conhecimento sistematizado na escola e a realidade vivida nas comunidades das quais os alunos são oriundos, por acreditar que esse procedimento poderia contribuir tanto no reconhecimento como na instituição das identidades.

Segundo Silva (2009), a identidade é constituída pela relação estabelecida com o outro, isto é, com base em relações sociais, culturais, de linguagem e ideológicas, mantidas entre os sujeitos, na medida em que interagem consigo mesmo e com os outros que o cercam, envolvendo relações de poder.

Para que isso se concretize, é necessário que os componentes da escola conheçam os alunos, saibam de onde eles vêm, como é a comunidade onde eles vivem, quais são suas maiores dificuldades, procurando ajustar seu currículo, seus planos de trabalhos, e de aula, aos interesses deles. A intenção deste Projeto foi, então, a de efetuar uma intervenção no processo de ensino e aprendizagem, buscando integrar a realidade do aluno com o contexto escolar. Sob essas con-

dições, as ações propostas consideraram tanto o currículo programático da escola quanto os interesses e as necessidades dos alunos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem do educandário.

(...)

Seguindo essa esteira teórica, a interdisciplinaridade é um movimento didático e pedagógico que visa a reintegrar o saber que, ao longo dos anos foi fragmentado e estudado de modo disciplinar, buscando suas especificidades através das especializações. A opinião do grupo de pibidianos é a de que se precisa voltar a abordar o saber de modo integrado. Para tanto, as atividades devem ser organizadas de maneira que o ensino e a aprendizagem funcionem a partir do estabelecimento de relações entre os diferentes conteúdos, ou melhor, saberes, estudados tanto no meio acadêmico, como no contexto escolar. A interdisciplinaridade, segundo Pombo (1993, p. 13) é, como “qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vistas à compreensão de um objeto final a elaboração de uma síntese relativamente ao objeto comum.” Essa forma de agir implica uma “reorganização do processo de ensino/aprendizagem e supõe um trabalho continuado de cooperação dos professores envolvidos” (*Idem*, 1993, p. 13).

Por ser um Projeto Interdisciplinar, teve como base o trabalho conjunto entre as diversas disciplinas, visando à aproximação do aluno com a comunidade escolar, realizando, assim, em uma esfera integrada, a construção do conhecimento de modo interdisciplinar. Ao decorrer do desenvolvimento do Projeto, os pibidianos conheceram o processo didático-pedagógico e aprenderam sobre a prática docente, vivenciando-a no interior da sala de aula, além de contribuir com sugestões e ações que motivaram e enriqueceram o trabalho do professor em efetivo exercício do magistério.

(...)

Vale lembrar que essa postura demandou abertura, respeito, comprometimento, despojamento de verdades subjetivas, humildade teórica e muito estudo, reflexão e tomada de posição conjunta, para que o Projeto ficasse pronto, fosse apresentado e, então, efetivado na prática no ambiente escolar.

Paralelamente ao cronograma do Projeto Interdisciplinar, cada área programou suas atividades específicas que foram acontecendo ao longo do ano, juntamente com as atividades de apoio à docência, realizadas para auxiliar os alunos e os professores em sala de aula. Todos esses momentos foram muito importantes à troca de conhecimento e à formação docente dos licenciandos atuantes nesta escola. Assim, com a experiência de inserção no ambiente escolar, podendo vivenciar de modo intensivo a realidade cotidiana, experimentando aspectos positivos e negativos que constituem o processo didático, pedagógico e administrativo, os pibidianos estão mais bem preparados a assumir o papel de professores do Ensino Fundamental e Médio. Isto é, em condições de buscar alternativas a uma educação de melhor qualidade.

Na sequência deste, há a exposição, de modo mais detalhado, incluindo a análise avaliativa, as duas etapas que constituíram o Projeto: a visita aos bairros e as atividades disciplinares, multi e interdisciplinares desenvolvidas ao longo do segundo semestre de 2011, pelas áreas de Ciências Sociais, Filosofia, História, Letras e Teatro. Cabe lembrar que todas essas atividades culminaram em apresentações à comunidade escolar, no dia 18 de novembro, em comemoração ao aniversário da escola.

O desenvolvimento das atividades

1ª Etapa – (...) Para organizar as “saídas a campo”, os pibidianos de Ciências Sociais, Filosofia, História, Letras e Teatro se dividiram em grupos interdisciplinares e reuniram-se na escola para fazer um levantamento dos dados sobre o número de alunos e em quais dos bairros havia maior concentração de estudantes. Então, com a ajuda das supervisoras, os pibidianos tiveram acesso ao “Caderno de Registros”, contendo nomes, endereços, telefones e e-mails dos discentes matriculados na escola. Com todos os dados em mãos, foi realizado um mapeamento e constatou-se que os bairros mais expressivos eram: Areal, Centro, Fragata, e Três Vendas (mais especificamente a Vila Princesa).

Em momento posterior, um grupo de pibidianos passou em todas as salas explicando e convidando os alunos a formar quatro

comissões que iriam, em dia marcado, aos respectivos bairros, juntamente com alguns licenciandos, supervisores e professores. Em vista de se ter pouco tempo para organizar a ida aos bairros, houve baixa adesão por parte dos alunos. Outro motivo pode ter sido o pouco apoio manifestado pelos professores a essa atividade pibidiana (talvez, por não terem ainda entendido a proposta).

No dia das visitas (em um sábado à tarde), os alunos praticamente não compareceram (com exceção de alguns dos Bairros Areal e Três Vendas) e os pibidianos e supervisores ficaram esperando, depois desistiram. No bairro Três Vendas, na localidade Vila Princesa, três alunos acompanharam o grupo durante a tarde inteira, apresentando o bairro, colhendo depoimentos de outros moradores e documentando a experiência, por meio de fotografias e filmagens. Os dados ficaram arquivados, uma vez que este bairro foi o único em que o objetivo inicial do Projeto foi parcialmente alcançado. Sendo assim, a atividade não aconteceu conforme o previsto.

Diante desse impasse, em reunião semanal do grupo PIBID no “Lourdinha”, na terça-feira seguinte, discutiu-se e buscou-se alternativas para dar sequência ao Projeto, posto que a primeira ação não ocorreu conforme as expectativas. Decidiu-se por realizar uma reunião com os professores da escola e, juntamente com eles, selecionar as temáticas que seriam de interesse dos alunos, sem, certamente, deixar de contemplar os conteúdos propostos no Programa Curricular da escola. Nessa reunião, os pibidianos dialogaram com os professores (por área de afinidade) e decidiram programar e executar atividades de apoio à docência, visando a aperfeiçoar sua competência na prática em sala de aula.

Na avaliação, parece que essa tomada de posição acabou dificultando a realização de trabalhos interdisciplinares, uma vez que esse apoio foi disciplinar, demandando tempo e dedicação. Ele também alterou, em parte, a proposta inicial, mas não diminuiu a qualidade das atividades realizadas ao longo do semestre, correspondendo ao intuito originário do PIBID.

Vale destacar que o período em que foi feito o apoio à docência foi no início do terceiro trimestre, fato que também contribuiu para dificultar o engajamento dos pibidianos nas propostas, pois, os professores estavam com os conteúdos de suas aulas pro-

gramadas, sendo que nem todos receberam o PIBID, reduzindo o campo de atuação dos licenciandos.

Outro fator relevante foi a dificuldade para encontrar horários em que os pibidianos e os professores pudessem se encontrar, fora da sala de aula, para discutir e avaliar as necessidades das turmas e programar as atividades a serem desenvolvidas em parceria. Apesar desses entraves, foi possível elaborar e desenvolver diferentes subprojetos, uns de caráter disciplinar; outros com características multi ou interdisciplinares, por intermédio de contatos estabelecidos com os professores e as supervisoras, tanto de disciplinas contempladas no PIBID-Humanidades, como de outras áreas não contempladas, como foi o caso das línguas estrangeiras (francês e espanhol).

2ª Etapa – Atividades realizadas pelos pibidianos na Escola – **Projeto** “Sociologia *in Foco*”

O principal objetivo do projeto “Sociologia *in foco*” foi o de proporcionar ao aluno, por meio de imagens, a formação de um “olhar crítico” sobre o cotidiano e, a partir disso, elaborar ferramentas para que ele questionasse o porquê de determinadas relações sociais presentes ao seu redor. Para tanto, os bolsistas da área de Ciências Sociais realizaram essa atividade com a intenção de trazer “algo diferente” das práticas pedagógicas atuais em Sociologia, buscando conquistar um maior interesse por parte do aluno. O projeto foi bem aceito pela professora da disciplina, assim como por boa parte dos discentes. Em um primeiro momento, a ideia foi a de trabalhar as instituições sociais, como a escola e a família, por exemplo. Porém, a partir da realização de apoio à docência, surgiu a possibilidade de relacionar essa proposta com as atividades do projeto de fotografia. Com isso, resolveu-se não mais tratar do tema sobre “as instituições”, mas os conteúdos que estavam sendo desenvolvidos em aula pela professora titular, justamente para auxiliá-la na disciplina.

Nesse sentido, o grupo pibidiano foi dividido em três, sendo que um ficou responsável pelos conteúdos do 1º ano do Ensino Médio; um, pelos do 2º ano, e um pelos do 3º ano. A partir dessa

divisão foi possível apresentar, na “Mostra Final” (no dia do aniversário da escola), oficinas com as temáticas: “Pobreza e desenvolvimento social” e “Estratificação e mobilidade social”. Com a realizar a atividade, houve a surpresa (agradável) devido à aceitação dos alunos, pois eles debateram e se mostraram atentos às imagens e a tudo que era explicado. Ademais, a professora também gostou da proposta, convidando o grupo a apresentar a atividade sobre “Estratificação social” novamente, porém para as turmas de 2º ano.

Para desenvolver o projeto, utilizou-se como recurso o *data show*, com o uso de slides, contendo imagens e pequenos textos explicativos. Inicialmente, as imagens foram apresentadas pausadamente, pedindo para os alunos relatarem o que estavam vendo. Em seguida, incentivou-se a interpretação das imagens, questionando a respeito dos detalhes presentes, fazendo-os relacionar a imagem com cenas visualizadas no cotidiano. Após a observação e interpretação das imagens, o tema proposto foi introduzido com alguns conceitos a respeito do conteúdo em estudo. No dia da “Mostra Final”, esta atividade foi desenvolvida com alunos de diferentes turmas, os quais se inscreveram nela. Os alunos se mostraram interessados e atentos, dialogando, questionando e expondo suas experiências e opiniões.

É válido destacar que a presença de alguns professores, como o de História. Este contribuiu estabelecendo relações entre os acontecimentos históricos e a sociedade atual, ou seja, aliando a História com a Sociologia para refletir acerca do tema. Ao término do trabalho, a avaliação foi positiva: houve a participação de alunos e professores, principalmente pelo produtivo diálogo estabelecido nessa oportunidade, entendida como um importante aprendizado para o futuro exercício docente.

No dia 23 de novembro de 2011, essa atividade foi novamente realizada a pedido da professora de Sociologia, para as turmas de 2º e 3º anos. De modo geral, os alunos participaram e gostaram da atividade. Assim como no dia da Mostra da escola, foi desenvolvido um interessante diálogo a respeito do tema, sendo que os alunos puderam expor dúvidas, opiniões e experiências. Nesse momento, a turma do 3º ano demonstrou mais maturidade quanto à abordagem de alguns aspectos da te-

mática e também no que se refere à colaboração durante a aula. Essa experiência demonstrou que, assim como cada aluno, cada turma também possui características particulares, não podendo ocorrer um tratamento uniforme com elas.

Esta experiência de contato com a sala de aula foi muito proveitosa, pois a tarefa foi gratificante para os pibidianos, em especial porque os alunos e a professora gostaram da metodologia apresentada, inclusive elogiando o trabalho realizado. Além disso, vivenciou-se um pouco da prática docente, preparando a metodologia para a apresentação, dialogando com os alunos e vivenciando, de perto, os ganhos e os desafios do professor, em sua atividade diária.

Filosofia: um pensar sobre temas cotidianos

As atividades da área de Filosofia desenvolveram-se em dois momentos. Propôs-se primeiramente que a aplicação do projeto disciplinar designado “Café Filosófico” serviria, neste momento, como modo de aproximação e de conhecimento sobre a realidade escolar. O objetivo era vislumbrar as carências e estabelecer aproximações entre os sujeitos relacionados a tal realidade e o ensino de Filosofia. Essa proposta teve como característica motivar o aluno a refletir sobre seu cotidiano, na medida em que o fazia imergir nos temas abordados. Procurou-se, por meio do ensino, uma compreensão e uma explicitação mais abrangente do momento atual, buscando proporcionar um questionamento a respeito do ensino-aprendizagem, problematizando a realidade, de modo que os alunos participassem de tal reflexão.

Assim, o “Café Filosófico” tratou de temas gerais, estimulando a interação com as demais disciplinas. A possibilidade de um trabalho pró-ativo ficou explícita: com abordagens sobre assuntos que envolvem a realidade do aluno; com a capacidade crítica e reflexiva deles; com temas relacionados à realidade que os rodeia e que os constitui como sujeitos em uma determinada sociedade, de um tempo histórico. Vale lembrar que cada sujeito constitui-se na escola e também em seu cotidiano, fora do ambiente escolar. Nesse contexto, os temas debatidos foram respectivamente: 1- Sexualida-

de e Homofobia; 2 – Sociedade e Consumo; 3 – Neoateísmo – a questão da existência de Deus; 4- Identidade Virtual; 5- Liberdade sexual e seu contexto histórico.

O primeiro tema abordou a questão dos gêneros sexuais sob uma visão biológica, como também social, relacionando a homossexualidade com a questão da homofobia. O segundo tema objetivou estabelecer a diferença entre consumo e consumismo, procurando destacar, neste último, suas formas e representações, como também os prejuízos ambientais que suas consequências podem acarretar. O terceiro tema proposto no “Café Filosófico” oportunizou debate sobre metafísica e neoateísmo, proporcionando uma reflexão sobre as diferenciadas formas de se tratar a questão referente a Deus. O penúltimo tema desenvolveu-se através de uma dinâmica inicial em que cada participante deveria responder, em uma única palavra, o nível de importância da internet e de outras tecnologias, em sua vida e na constituição de sua identidade. A proposta buscou identificar a relação do aluno com os meios virtuais e a realização de suas tarefas, em sua vida cotidiana, dentro e fora da escola, bem como alertar sobre os perigos existentes nas redes sociais. O último tema abordado destacou, sob um enfoque histórico, os modos como a homossexualidade vêm sendo pensada, e quais foram os direitos adquiridos por meio dos esforços pela liberdade homossexual, no decorrer do percurso histórico.

A partir, então, dessa primeira aproximação foram escolhidos dois temas a serem abordados de maneira mais complexa, selecionando aqueles que despertaram maior interesse e adequavam-se ao conteúdo abordado anteriormente pelo professor. Assim, tais temas foram expostos de forma mais aprofundada em sala de aula, em conjunto com o professor titular, no decorrer do percurso de quatro aulas, sendo a última destinada a uma avaliação.

1ª aula: aula expositiva de introdução ao tema Gênero Sexual, por meio de textos e músicas como recurso de sensibilização. Após, houve um debate sobre o tema com os alunos.

2ª aula: esta aula foi uma continuação da anterior, abordando o tema gênero sexual – história das lutas, cuja temática foi desenvolvida juntamente com os pibidianos da área de História. Nesse encontro, foi debatida a questão dos conflitos, tais como as contendas das mulheres

em busca de seus direitos; a busca pela liberdade sexual dos homossexuais e as disputas étnicas.

3ª aula: tema: a liberdade. O autor no qual a abordagem do tema baseou-se para tratar do conceito de liberdade foi o filósofo francês Jean Paul Sartre (1905-1980), o qual afirmou que “nas ações livres do homem não existem valores morais de regência, ou seja, é em cada situação histórica e concreta que o sujeito da ação deverá escolher seus valores e responder por eles.” A abordagem de seu pensamento constituiu o alicerce para um direcionamento à discussão sobre o tema. Foram também utilizados dois poemas: um de José Paulo Paes, “A Torneira Seca”, e o outro de Carlos Drummond de Andrade, o “Vasto Mundo”. O último texto está diretamente relacionado com a vida prática, mostrando que o “vasto mundo” recebe significação no momento em que se tem consciência de que cada um é uma pequena parcela de infinitas coisas constituintes do entorno, no qual estase mergulhado.

Pensar sobre a problemática da liberdade implica refletir acerca da própria condição humana de um ser que vive em comunidade, pois tal reflexão perpassa a própria fundamentação do coletivo, uma vez que a coletividade diz respeito a homens compartilhando do mesmo espaço, no qual circulam crenças, afazeres e os objetivos de cada vida.

4ª aula: o encerramento das aulas ocorreu com uma avaliação, a qual foi constituída por quatro perguntas: duas referentes aos gêneros sexuais e duas sobre o tema liberdade. Como fechamento do projeto foi proposta a realização de dois “Cafés Filosóficos”: o primeiro teve como objetivo a problematização, a partir de recursos midiáticos, tais como vídeos e imagens, da questão da liberdade: a liberdade de escolha de religião e os grupos ideológicos e identitários. O segundo tema tratou da liberdade sexual, enfocando a questão referente à “liberdade concedida” aos homossexuais, na sociedade atual, e de que forma essa questão é tratada na escola. Além da participação de alunos, o último encontro contou com a presença dos professores do turno da noite, sendo que diferentes áreas de conhecimento envolveram-se no debate sobre o tema proposto.

O “Cineclube” como “ferramenta” pedagógica: repensando as práticas escolares

No Projeto Interdisciplinar do PIBID, o Subprojeto do curso de História centrou-se, essencialmente, na utilização de diferentes metodologias para o ensino da disciplina. O motivo desta opção foi o desinteresse de grande parte dos estudantes pelo seu estudo, o qual é comumente associado a aulas baseadas em leituras que são denominadas, pelos alunos, de “monótonas”, com a chamada “decoreba” para as avaliações. Nesse sentido, a maior parte das atividades foram direcionadas à alteração desta situação, objetivando despertar o interesse dos alunos pela importância desse conhecimento e pela dinamicidade da disciplina, pois esta acompanha a vida humana.

Para tanto, houve a opção pelo uso do cinema como ferramenta pedagógica, o qual, embora não seja algo de uso muito recente, possibilita diferentes formas de abordagens para as obras reproduzidas. Entretanto, não basta somente “exibir o filme”: se faz necessário um esforço de interpretação/discussão, para que o seu significado seja construído. Segundo Napolitano (2010),

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

Nessa perspectiva, no decorrer dos “cineclubes”, como foram denominadas as sessões de cinema feitas com diferentes turmas do Ensino Médio da escola, efetivou-se inicialmente a apresentação do tema objeto de análise, da ficha técnica e também de condições de produção do filme, antes da exibição da obra. No final, ocorreu o debate e a análise, juntamente com os estudantes. Percebeu-se, com o desenvolvimento do “cineclubes”, que a motivação à participação dos estudantes foi fundamental, pois, a partir do diálogo, as críticas e os posicionamentos foram, aos poucos, aparecendo e se consolidando.

Deve-se ressaltar que o uso do recurso cinematográfico na sala de aula é importante para o professor, tendo em vista a ampla gama de possibilidades que aparecem quando a análise crítica da obra é proporcionada. Por isso, o filme deve ser assistido e analisado com uma antecedência que permita tempo para o professor elaborar, com os colegas de outras disciplinas, atividades conjuntas. Alguns temas nortearam os diversos cineclubes, tais como: consumismo, direitos humanos, entre outros assuntos contemporâneos.

Num primeiro momento, durante o ano de 2010, quando se estava realizando atividades disciplinares, foram feitos em torno de três cineclubes, os quais foram propostos em turno inverso ao das aulas. Apesar da ampla divulgação efetuada, houve pouca adesão dos alunos, o que obrigou o grupo a repensar a estratégia utilizada para a sua realização. Naquele momento, a temática trabalhada foi o “consumismo”, sendo exibidos, em momentos distintos, dois documentários: “Criança, a alma do negócio” e “História das Coisas”. Em relação à participação dos alunos, houve satisfação por parte dos pibidianos, pois se percebeu a efetiva discussão, bem como reflexões a respeito da temática proposta.

No segundo momento, no ano de 2011, com a efetivação do diálogo com os diferentes professores, os quais propuseram várias temáticas para o Projeto, as atividades propostas foram desenvolvidas durante o período regular de aula, fato que permitiu a participação de todos os alunos. Como houve a proposição de participação voluntária nas discussões, a alternativa foi bem aceita. Temas específicos foram tratados em diferentes encontros, tais como: *Campanha da Legalidade*; *Movimento Iluminista* – direitos humanos; *Revolução Francesa*; *Segunda Guerra Mundial* – Holocausto; *Guerra Fria e suas implicações*; *Cultura Greco-Romana e sua influência na sociedade ocidental*; *Tráfico de artefatos arqueológicos*, com ênfase no Egito Antigo. A partir delas foi possível analisar o que ocorre atualmente com relação à apropriação de bens materiais de determinada cultura por outra. Nesta perspectiva interdisciplinar norteadora do projeto, a atividade sobre a Segunda Guerra Mundial propiciou a discussão entre diferentes áreas, o que contribuiu para um entendimento mais amplo do tema.

No terceiro e último momento, durante a Mostra Final das atividades desenvolvidas na escola, realizada em novembro

de 2011, optou-se pelo uso de seriados e de desenhos animados como guia para a discussão, na busca de dinamizar o trabalho. Percebeu-se a “empolgação” dos participantes devido à forma diferenciada com que foram abordado o tema do “Descobrimiento da América”, incluindo-se aí a representação da sociedade latino-americana, durante momentos de vigência de governos autoritários, em diferentes países e o “Movimento Ecológico da década de 1990”, tais como a sustentabilidade apoiada no capitalismo pós-queda do Muro de Berlim.

Ante todo o exposto, percebe-se que a utilização do recurso cinematográfico enriquece as discussões, pois, a partir da imagem, o aluno visualiza o que comumente apenas é imaginado. Nessas condições, possibilitou-se ao aluno um olhar mais crítico, problematizando e refletindo acerca do que se relaciona com o texto fílmico proposto.

A efetivação do Projeto foi de grande valia para todos os pibidianos envolvidos, tendo em vista a sua formação complementar, na medida em que possibilitou ao licenciando o acesso antecipado com a realidade escolar, por meio do contato direto com o aluno e com a estrutura escolar, isso antes do estágio obrigatório. Assim, acredita-se que, a partir dessa experiência, os futuros docentes terão melhores condições de se engajarem na profissão, e poderão fazê-lo de forma mais efetiva na busca por melhorias na qualidade do ensino.

Letras e Teatro: atividades interdisciplinares e disciplinares

A acadêmica pibidiana de Letras, Graziela Solidário, após uma conversa com a professora de Literatura, Ivana, recebeu a solicitação para desenvolver uma atividade com o texto de Gil Vicente, “O Auto da Barca do Inferno”. A professora, que estava trabalhando esse texto com uma das suas turmas, gostaria de abordá-lo com as outras também. A atividade deveria ser apresentada por meio de teatro, pois, segundo ela, chamaria mais a atenção dos alunos.

A bolsista logo começou a fazer pesquisas e organizou um texto em casa para que fosse trabalhado em aula. Em uma das reu-

niões na escola com os pibidianos de outras áreas, Graziela comentou que iniciaria o trabalho e João Ieffet, licenciando do curso de Teatro, expôs que seus colegas de Curso estavam apresentando um Teatro/Seminário sobre o “Auto da Barca”. Surgiu, então, a oportunidade de Teatro e Letras trabalharem conjuntamente nessa atividade. A partir disso, os acadêmicos do Teatro, Francisco D`ávila e Sirlei Karczeski, juntamente com a de Letras, começaram a desenvolver e a apresentar essa proposta no Lourdinha.

A primeira atividade aconteceu no turno da noite, e foi apresentada para duas turmas de primeiros anos, no dia 18 de outubro. Esse encontro contou com a presença dos alunos da professora Jaqueline, de Literatura, pois ela também estava estudando o mesmo texto. A segunda versão ocorreu na manhã do dia 8 de novembro, com duas apresentações, também para turmas dos primeiros anos, alunos da professora Ivana. A terceira versão dessa atividade ocorreu no dia 18 de novembro, em comemoração ao aniversário da Escola, que contou com a presença de várias turmas, tanto pelo turno da manhã como da tarde.

Conforme os idealizadores do Teatro/Seminário da obra de Gil Vicente, a proposta surgiu a partir da necessidade de fazer algo diferente, e menos maçante, do que um seminário normal. Decidiram usar o que aprenderam nas disciplinas práticas e aplicaram em uma disciplina teórica. A dificuldade foi elaborar um seminário para que não se tornasse uma peça teatral, pois a intenção não era essa. Não podiam escapar da proposta que era a de organizar um seminário sobre a vida, a obra, o contexto histórico e tudo o que envolvia o autor. O mais importante não era a atuação, mas proporcionar o entendimento da obra/autor aos espectadores.

No entender das professoras engajadas no Projeto da escola, a atividade foi considerada “muito boa”, pois os alunos costumavam reclamar do texto, dizendo que não entendiam o que Gil Vicente queria dizer, e que era uma linguagem difícil. Como a peça foi adaptada a uma linguagem mais acessível, com vistas a facilitar a compreensão da obra, fato que chegou ao conhecimento dos alunos, acabou sendo um modo divertido de aprender um conteúdo literário considerado “difícil”. Por essa razão, a atividade foi bem sucedida, atingindo os objetivos programados.

O Teatro e sua atuação no PIBID

O pibidianos João Ieffet e Laura Bragamonte, acadêmicos do Curso de Licenciatura em Teatro, ao longo do segundo semestre de 2011, realizaram aulas/oficinas de teatro na escola, nas segundas e quintas à tardinha. Os encontros contavam com várias atividades tais como: exercícios de relaxamento, jogos teatrais, além de preparação vocal e corporal. O objetivo da proposta foi o de possibilitar a criação de um espaço de sensibilização, expressão e autoconhecimento, por meio de uma metodologia integrativa entre linguagem corporal e cênica, buscando favorecer a elevação da autoestima, com respeito aos limites de cada aluno. Vale lembrar que as atividades também serviram de fomento, inspiração e possibilidade de ampliação da gama de conhecimento prático no cotidiano dos alunos.

No decorrer dos encontros, foi realizada a montagem da Esquete de Dança/Teatro “Conte-me”. Essa história abordou a temática “Amor”, com base no texto de Ruben Barcellos, e encerrou o ciclo das aulas ministradas durante o semestre, na escola.

No dia 18 de novembro, a escola Nossa Senhora de Lourdes completou mais um aniversário. Na ocasião, ocorreram várias atividades que alunos, professores e comunidade em geral puderam prestigiar de forma interativa. O Grupo de Teatro da escola apresentou a Esquete. O trabalho foi muito bem aceito pelo público presente. Houve elogios aos figurinos, à estética do cenário e à forma como foi abordado o tema em questão. A peça foi apresentada em dois horários, pela manhã às 10 horas e à tarde, às 16 horas. Pela primeira vez, as alunas da escola, integrantes do grupo de teatro, experimentaram o contato com os espectadores, e ficaram muito felizes com o resultado. A direção da peça ficou sob o cargo dos pibidianos do Teatro, João e Laura, os quais também atuaram.

Os clássicos da literatura na sala de aula

Os “Contos clássicos na sala de aula” foi um pequeno projeto, vertente do Projeto Interdisciplinar maior, feito pelo PIBID na Escola Nossa Senhora de Lourdes, objetivando apresentar uma

nova leitura do Clássico Literário “Chapeuzinho Vermelho”, desde sua origem como literatura oral, até suas interpretações atuais. O trabalho consistiu em traçar uma linha temporal, pela qual os alunos do 2º ano do Ensino Médio Noturno pudessem conhecer a história e algumas das versões mais difundidas (e obscuras) dessa narrativa, uma vez que a primeira versão escrita por Charles Perrout abordou sobre temas não comuns quando se pensa em uma história infantil, ou seja, sobre violência e abuso sexual.

Em quatro encontros pautados no estudo desse conto, os alunos puderam perceber como a estória do “Chapeuzinho vermelho” poderia ser relatada pela mídia brasileira. Inicialmente, foram expostas duas versões: a primeira, aquela difundida mundialmente pelos Irmãos Grimm e também a versão do lobo em espanhol. Além disso, os alunos puderam ver *trailers* de filmes relacionados ao conto e assistir ao filme “A garota da capa vermelha”, uma produção atual, baseada na obra literária.

O projeto foi executado a partir das seguintes sequências didáticas. No primeiro encontro, os alunos foram questionados sobre a história que conheciam do “Chapeuzinho Vermelho”, tendo a oportunidade de expor as versões conhecidas e o que pensavam acerca da narrativa. Essa aula objetivou familiarizar os estudantes com a temática. Posteriormente, foram apresentadas pequenas “tiras” com possíveis manchetes que poderiam ser difundidas pela mídia, ao tratar dessa história, ou seja, como a mídia brasileira trataria uma versão literária canônica. Cada aluno ficou responsável por pegar um pequeno papel com uma manchete, sem o nome do veículo midiático que a divulgou. O objetivo foi o de, por meio de seus conhecimentos prévios, o discente pudesse identificar, pela linguagem utilizada, qual foi o veículo da mídia que havia divulgado a história daquela maneira.

Na aula seguinte, por meio de *slides*, ocorreu um estudo acerca da origem do conto, desde seu surgimento, na literatura oral, passando pela primeira versão escrita, chegando, por fim, às demais versões divulgadas e mais conhecidas. Este foi um momento importante para os alunos: eles puderam ler, indagar, participar mais ativamente da aula, principalmente quando se tratava de elementos de conotação sexual, presente no trabalho com a primeira versão.

Essa atividade possibilitou um contato maior com a Literatura e, principalmente, foi possível aliar discussões históricas, filosóficas e sociológicas ao ensino de literatura e de línguas estrangeiras, uma vez que um dos contos foi trabalhado na língua espanhola e na língua francesa, pelas professoras da escola, com outra turma.

O encontro seguinte pautou-se em uma sessão de cinema, na qual os estudantes puderam assistir a um filme que trata da obra literária, a partir de uma perspectiva mais crítica e com elementos teológicos questionadores. Esse foi um importante instrumento para gerar discussões e fazer com que a reflexão e a participação dos alunos se tornasse mais significativa.

Frente às várias versões da mesma obra e percebendo as possibilidades de se escrever uma nova versão, com base em diferentes perspectivas, os alunos foram orientados a produzir uma nova versão do conto. Tal trabalho foi bastante “rico”, pois as versões elaboradas por eles foram muito criativas e, como resposta e incentivo à dedicação dos alunos, os textos foram expostos no evento que comemorou o aniversário da escola, em novembro, em uma sala montada pelo PIBID, com vistas a trabalhar e divulgar os clássicos literários, com os alunos da escola inscritos nessa oficina.

Para finalizar o projeto, no dia do aniversário da escola, na referida sala montada com imagens e versões do conto, elaboradas pelos alunos do 2º ano, a obra foi trabalhada em *Power point*, por meio de exposições efetuadas pela acadêmica pibidiana responsável pelo projeto, Juliana Morosino. O objetivo foi o de discutir algumas questões referentes às várias imagens que retratam o conto. Foi apresentada também uma compilação de vários *trailers* de filmes que abordam esse clássico literário. Para encerrar o Projeto, os alunos foram convidados a assistir ao filme “A garota da capa vermelha”, e participar de um debate sobre a obra, após a exibição.

Assistindo, entendendo e discutindo o filme: *A Onda*

No dia da amostra final dos trabalhos desenvolvidos pelo PIBID-Humanidades, o qual ocorreu no aniversário da escola, algumas pibidianas do Curso de Letras promoveram uma atividade denominada *A Onda*. Infelizmente, o encontro só aconteceu nos

turnos da tarde e da noite, visto que o local adequado para a atividade não pôde ser utilizado pela parte da manhã.

A ideia de utilizar um filme com os alunos surgiu a partir dos objetivos de i) desenvolver a prática de compreensão textual – entendendo o filme como um texto – e ii) estimular o exercício da oralidade, pois iii) socializar o que eles entendem ao assistir ao longa-metragem. A fim de realizar uma atividade adequada, o fundamento teórico baseou-se em Santomauro (2010, p. 42), que afirma:

é preciso criar contextos de produção também para os gêneros do oral – em que se determinam quem é o público, o que será dito e como. ‘É isso que permite aos alunos se apropriarem das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão em situações de comunicação’, explica Bernard Schneuwly, da Universidade de Genebra, na Suíça, no livro *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*.

Além disso, também utilizou-se os postulados dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), isso porque a oralidade ocupa importante papel viabilizador na compreensão e “utilizar a linguagem como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão” é de extrema importância à capacidade expressiva de cada aluno.

Nesse contexto, os discentes foram convidados a assistir ao filme “A Onda” (*Die Welle*), uma produção alemã que conta a história de Rainer Wegner, um professor que tem o compromisso de ensinar a seus alunos o que é “autocracia”. Sua proposta metodológica foi interessante, no entanto, a reação de seus discentes fugiu do controle e, conseqüentemente, criou-se um movimento propagador da massificação, ameaçando os grupos não interessados em aderir ao movimento de “A Onda”.

Após assistir ao filme, os alunos foram convidados a expor suas ideias acerca do que tinham entendido. Em sua maioria, os educandos tomaram a iniciativa de comentar sobre a temática abordada. Grande parcela dos alunos posicionou-se contra a atitude do professor, argumentando que o motivo para tamanho desajuste teria sido culpa dele. Apesar dessa posição, uma parcela menor defendeu que o professor não teve a intenção de criar um motim entre os discentes e outras pessoas do ambiente

escolar e fora dele, todavia, seu objetivo tinha sido mal interpretado pelos estudantes, fato que acabou acarretando o desfecho do enredo.

Com os resultados obtidos, a avaliação final foi de que a atividade foi bem recebida pelos alunos, uma vez que todos se mostraram entusiasmados com o tema do filme. Todavia, não houve o número de participantes esperados, e os presentes se mostraram tímidos em suas exposições. Esperava-se que, com a escolha desse filme, cujo tema é atual e atraente, os educandos não hesitariam em demonstrar suas impressões. Porém, para que o grupo manifestasse sua opinião, foi preciso interagir mais do que o planejado. Enfim, embora a turma não se mostrasse tão participativa como o almejado, o trabalho foi realizado em conformidade com as expectativas projetadas, e se pode afirmar que o resultado foi positivo tanto para o aluno quanto ao licenciando, pois houve a oportunidade de aperfeiçoar sua prática docente.

Conexão Lourdinha

O projeto “Conexão Lourdinha” foi um trabalho que visava a criar um espaço próprio no *site* da escola, de uso exclusivo dos educandos do Ensino Médio, a fim de que fossem realizadas práticas pedagógicas com atividades interdisciplinares, enfatizando e aperfeiçoando a capacidade de o aluno refletir e de se expressar com clareza.

A execução do subprojeto, na sua íntegra, acabou não acontecendo por uma série de fatores que foram surgindo ao longo da atuação do PIBID, mesmo depois que a atividade tinha sido apresentada e aprovada para ser efetuada de modo interdisciplinar.

Tendo em vista o avanço tecnológico e a abrangência das redes sociais no cotidiano dos alunos (e da sociedade de modo geral), o subprojeto tinha o objetivo de interligar as práticas em sala de aula, propostas pelos professores, a algumas das redes sociais mais utilizadas atualmente, tais como *Facebook*, *Orkut* e *Twitter*, além de estimular postagens de vídeos no *Youtube*, as quais apareceriam em destaque no “Conexão Lourdinha”. Os escopos se pautavam na compreensão de que os recursos tecnológicos virtuais poderiam auxiliar no processo de ensino e aprendizagem no meio escolar, pois,

eles estimulam a capacidade cognitiva, além de ser uma atividade atrativa e motivadora, principalmente, para os jovens.

Dentre os principais empecilhos para a não concretização dessa atividade, destaca-se a falta de alunos voluntários da escola para fazer o monitoramento do espaço no *site*, visto que a proposta era a de que eles interagissem com o *blog*. O responsável pelo *site*, um profissional que presta serviço voluntário na escola, se mostrou inteiramente disposto a ajudar, contribuindo com os ajustes solicitamos, bem como se prontificando a se reunir com o grupo pibidiano do “Conexão Lourdinha” para fornecer explicações acerca de como funciona o sistema do *site* da escola. Infelizmente, o tempo foi passando e ele acabou sem espaço e sem tempo em sua agenda para efetivar a proposta e, conseqüentemente, essa falta de estímulo acabou desmotivando e dificultando a realização do subprojeto.

Dessa forma, mesmo sendo uma perspectiva de trabalho muito promissora, o “Conexão Lourdinha” acabou não se concretizando conforme proposto no Projeto. Além dos problemas acima citados; outros, como a não mobilização dos demais bolsistas pibidianos em torno do *blog*, também influenciaram na falta de sucesso da proposta. Caso o PIBID II -Humanidades tenha suas atividades prorrogadas, o projeto está pronto para ser colocado em prática pelos próximos licenciandos do PIBID.

Considerações finais

O ponto de vista das Supervisoras:

Supervisionar um projeto como o do PIBID é uma experiência que proporciona a um só tempo imergir na prática docente, rever as concepções sobre o significado do ato de ensinar/aprender, e compreender em profundidade a marca da cultura e dos condicionamentos ideológicos na educação. Permite reencontrar o grupo em que se está inserido, observando-o de forma crítica e vislumbrando seus limites e potencialidades para a elaboração de um trabalho que demanda uma participação efetiva e um engajamento consciente. Por outro lado, concede o privilégio de acompanhar a formação dos futuros docentes, o que demanda uma responsabilidade ainda maior, reflexão permanente, busca de aporte teórico

que referencie o trabalho, além de coragem tanto para coordenar as ações entre os diferentes grupos, quanto para defender propostas que desafiam o espaço e os tempo a que cada um está habituado, enfim, toda a lógica sobre a qual se estrutura a educação tradicional. Salienta-se o fato de que não há na escola um professor supervisor para cada área envolvida no PIBID.

Desde o primeiro momento, sabia-se que o percurso seria árduo, pois além de tratar-se de uma proposta de “iniciação à docência”, privilegiou-se a busca do estudo e pela implementação de práticas não só disciplinares, como também interdisciplinares, o que demanda tempo, conhecimento, disciplina e muita vontade, dado que a interdisciplinaridade não é uma prática que tenha feito parte da formação de nenhum dos grupos inseridos neste processo: quer da escola, quer da universidade. Logo, trata-se da elaboração de algo em que se acredita, mas para o qual não há modelos, nem caminhos trilhados que possam ser repetidos. Essa “construção” só pôde ocorrer a partir de cada contexto e da tomada de decisões coletivas, que ora manifestam avanços na direção de algo efetivamente novo e ousado, ora retrocedem para a segurança daquilo que já é conhecido.

As atividades desenvolvidas pelas supervisoras foram guiadas pela necessidade de ligar o grupo de colegas, professores da escola, aos licenciandos pibidianos das áreas do PIBID-Humanidades. Esta tarefa foi desafiadora e, em certos momentos, difícil e frustrante, pois alguns objetivos não foram alcançados entre os grupos. Mas, à medida que o grupo de professores conhecia o trabalho e o objetivo dos pibidianos, a tarefa foi se tornando mais acessível. A confiança em um trabalho interdisciplinar, desconhecido e feito por alunos em formação, não deixou alguns professores muito seguros. Não por duvidarem dos objetivos propostos pelo Programa, mas pelo compromisso com a formação dos pibidianos e dos seus próprios alunos do Ensino Médio.

Havia neste grupo de trabalho, desde o começo, a vontade de promover ações práticas como forma de experimentar o que era lido. Com menos de um ano de leituras e reuniões, o grupo preparou subprojetos para o próximo ano letivo. No entanto, houve a orientação para continuar com as leituras e a seguir aprofundando a ela-

boração dos subprojetos, pois, de acordo com a coordenação geral, “havia ainda muito a compreender”. Começou-se a programar ações apenas no segundo semestre de 2011, e, na efetivação do trabalho na escola, percebeu-se que o tempo seria insuficiente. Isso porque foi necessário considerar e trabalhar com todos os fatos e relações que se apresentavam naquele contexto, e não com uma realidade ideal, preparada para a implementação da proposta. Percebeu-se, assim, o estudo acompanhado da prática teria fornecido condições de repensá-la e reorientá-la, corrigindo as possíveis distorções.

Certamente, os resultados teriam sido melhores se o contato dos pibidianos com o grupo de professores tivesse ocorrido mais cedo, pois teria antecipado a “quebra” de algumas resistências por parte dos professores da escola, os quais, num primeiro momento, ficaram reticentes quanto a abrir suas salas de aula para práticas docentes do PIBID.

Durante o processo de leituras dos PCNs, e de leituras específicas de cada área do conhecimento envolvida, percebeu-se a necessidade de que os estudos e as discussões do grupo PIBID-NSL fossem compartilhados com os demais colegas da escola. Fato este que ocorreu de forma tímida, pois os horários para reuniões que contemplassem os dois grupos era algo difícil de obter. Embora, no final, alguns professores tenham manifestado sua satisfação com o trabalho e o desejo de que ele continuasse, parece que muitos ainda permanecem resistentes por não terem percebido a dimensão e a importância deste Programa, não só para os pibidianos, como também para sua própria atualização no presente momento que atravessa a Educação não só no país, mas no cenário mundial.

Como as reuniões gerais e as outras, nas quais os pibidianos reuniram-se com os professores das respectivas áreas, e como a opção recaiu na atuação não com uma ou duas turmas específicas, mas pensando na escola como um todo, isso levou à dependência do engajamento do maior número de professores possível. Tendo em vista que a escola trabalha em três turnos, foi preciso pensar em formas de organizar o grupo levando em conta as limitações de horário dos estudantes, sobretudo para o atendimento do turno da noite. Mesmo assim, os resultados obtidos foram significativos nas ações disciplinares, desenvolvidas nos três turnos, e as turmas e professores

inseridos nas ações ficaram positivamente motivados à continuidade do trabalho. Alguns professores inclusive reorientaram suas ações em sala de aula, atendendo à solicitação das turmas contempladas.

Acredita-se, no entanto, que o objetivo inicial, quando foi planejada a ação interdisciplinar maior, que era o conhecimento da realidade do aluno no contexto escolar, este não foi ainda atingido, rumo que, talvez deva ser repensado e retomado, pois acabou-se partindo dele para ações menores que, embora contemplassem diversas turmas e professores, fizeram-no isoladamente, em cada sala de aula, sem promover um movimento reflexivo integrado por parte da comunidade escolar, conforme o planejado inicialmente. É preciso reconhecer que houve receio por parte do grupo de que esta ação fosse ampla demais. Então, diante de uma primeira tentativa de ida aos bairros, que não surtiu o resultado esperado (pelo planejamento apressado em razão dos prazos que deveriam ser cumpridos e que mostraram-se estrategicamente inadequado), o grupo optou por restringir o projeto a ações que ocorreriam no espaço físico da escola, seguindo, a partir daí, as sugestões dos professores e buscando atender às necessidades pontuais de cada área.

Tais ações constituíram-se em: partir do trabalho em desenvolvimento e reforço dos projetos existentes para serem utilizados em sala de aula. Apesar da escassez de tempo, foi possível desenvolver projetos novos, elaborados ou reinventados pelo grupo de pibidianos, juntamente com os professores em serviço. O “Café Filosófico” e o “Cine Clube” eram projetos da escola que foram trabalhados e revisitados em sala de aula, juntamente com os pibidianos, a pedido dos professores. Ambos os projetos perpassaram por várias disciplinas e consolidaram a dimensão de necessidade em sala de aula e, quiçá, de uma interdisciplinaridade-eixo. Também outros projetos surgiram como a leitura dos Clássicos Literários, as apresentações teatrais, em todos os turnos, juntamente com as disciplinas de Português e Literatura.

Nesse contexto, a ousadia depende de um amadurecimento maior dos componentes do grupo, de forma que aumente o reconhecimento de cada um como protagonista e enquanto parte de um conjunto, além da necessidade de levar adiante uma proposta que foi aprovada por todos. Isso demanda tempo, conhecimento,

confiança, disciplina, honestidade, responsabilidade e coerência. Além disso, prática e revisão dos planejamentos e das ações. Dito isso, percebe-se que para constituir e consolidar, num contexto de escola, a interdisciplinaridade é preciso instituir, antes, outros valores e práticas a que nem sempre está-se habituados nos contextos vividos e compartilhados socialmente, o que aumenta o desafio e a beleza da construção. Há que se mencionar ainda que, se do ponto de vista macro, o Projeto não conseguiu realizar todos os seus objetivos iniciais. Porém, de um ponto de vista mais objetivo, ele apresentou grandes méritos como, por exemplo, a renovação de ânimo dos professores que, de alguma forma, se envolveram com os pibidianos, e ainda a atualização de métodos, dinâmicas, materiais didáticos, entre outros. Em várias oportunidades, ouviu-se os pibidianos relatarem o quanto ganharam em conhecimento acerca da vivência na escola, no seu cotidiano, experimentando suas limitações estruturais, limitações de tempo do grupo de professores para fazer um trabalho em conjunto, enfim, puderam sair daquela imagem de escola ideal e obter um panorama da escola real.

O ponto de vista do grupo, na escola:

Cientes da defasagem do ensino público no Brasil, o PIBID surgiu como uma política de incentivo à docência por meio de bolsas concedidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/DEB – aos acadêmicos bolsistas dos cursos de licenciatura, das diversas universidades do país.

Tal programa vem proporcionando aos licenciandos um contato mais aprofundado com a realidade da escola pública, visto que esse contato geralmente ocorria somente na ocasião dos estágios, e por um curto período de tempo. Assim, pode-se destacar a importância da experiência proporcionada aos pibidianos, que puderam, assim, vivenciar a realidade do contexto escolar, por mais de dois anos, para além da sala de aula.

Como não se tem um modelo padrão de procedimento para a aplicação do Projeto PIBID na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), o grupo optou por trabalhar de forma interdisciplinar, escolha que possibilitou o estabelecimento de parcerias entre as diferentes áreas do conhecimento.

A aplicação do projeto interdisciplinar na Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora de Lourdes constituiu-se na tentativa de conhecer a realidade do aluno no contexto escolar e também fora dele. O reconhecimento dessa realidade foi investigada por meio de atividades desenvolvidas por alunos bolsistas de graduação, das áreas de Ciências Sociais, Filosofia, História, Letras e Teatro, supervisores (professoras da escola) e coordenadora do PIBID na escola (professora da UFPEL).

Graças à administração do *Lourdinha*, foi possibilitada aos pibidianos a atuação em quase todas as turmas da escola, em oficinas e palestras. As ações desenvolvidas contaram com a participação de diferentes áreas, as quais buscaram atuar de forma conjunta, desenvolvendo temáticas diversas. Embora as atividades deste projeto tenham sido fundamentadas sob a perspectiva interdisciplinar, foi possível observar as dificuldades para a sua aplicação, visto que a escola, e até mesmo a universidade, é organizada de forma disciplinar. Sob essas condições, na prática, o trabalho ocorreu de forma pluridisciplinar, por meio da constituição de parcerias entre as áreas de História e Filosofia, Teatro e Letras, Sociologia e História. Os bolsistas de Letras e Teatro trabalharam em conjunto a obra literária “O Auto da Barca do Inferno”; os de História e Filosofia, a temática “Gênero Sexual” e os de Ciências Sociais e História, “A Campanha da Legalidade”. A associação entre diferentes áreas possibilitou a elaboração de um novo tipo de conhecimento, por meio do entrelaçamento e da troca de ideias. Ao colocar as perspectivas disciplinares em um segundo plano, foi possibilitado o exercício da atividade em grupo, sendo este um momento de intercâmbio, aperfeiçoamento e evolução, por meio do compartilhamento de conhecimentos, em vista de um trabalho comum a ser construído e finalizado, de inestimável valia aos pibidianos.

Cabe ressaltar que as atividades desenvolvidas proporcionaram a todos os envolvidos a troca de conhecimento e o reconhecimento de novos conceitos e de novas práticas. No que diz respeito aos alunos do Ensino Médio, o presente trabalho também foi um diferencial na aprendizagem deles, contribuindo para a sua formação, por meio de práticas que procuraram privilegiar, e reconhecer, que o conhecimento não ocorre de modo passivo e fragmentado,

mas por meio do diálogo em “rodas de conversa”, com a troca de conhecimentos e de experiências.

Em relação às ações desenvolvidas pelos bolsistas da área de História, pode-se mencionar a atividade realizada juntamente com os bolsistas da área de Ciências Sociais, a qual consistiu em um seminário oferecido aos alunos da escola sobre a “Campanha da Legalidade”. Para tal, foi elaborada uma apresentação em *Power Point*, na qual foram apresentados os principais aspectos históricos que antecederam o embate pela legitimidade da posse de João Goulart, após a renúncia do então presidente, Jânio Quadros, bem como uma exposição de *banners*, remontando a referida campanha. Outra atividade desenvolvida por estes bolsistas foi a apresentação de seminário com a temática da “Segunda Guerra Mundial”, o qual consistiu em outra apresentação em *Power Point*, mostrando os antecedentes dessa guerra, bem como exibindo partes do filme “O menino do pijama listrado”, seguido de questionamentos sobre o Holocausto e suas implicações sociais.

Enfim, de modo geral, o grupo procurou pensar, programar e agir interdisciplinarmente, mas, tendo em vista a habitual sistemática educacional disciplinar, esta tentativa foi entendida como um “pontapé inicial” na desafiadora e longa jornada de muitas mudanças e ajustes necessários até que se (re)construa uma estrutura que funcione interdisciplinar ou mesmo transdisciplinarmente. Esta foi uma primeira experiência: espera-se que outras a sigam.

Referências

- BOVO, M. C. Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensões da ação pedagógica. *Revista Urutáguia* – revista acadêmica multidisciplinar. Quadrimestral, Maringá (PR), n. 07, ago., set., out., nov., 2004.
- BRASIL/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- _____. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ciências Humanas e suas Tecnologias, Brasília: Ministério da Educação 2002.
- CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 113-128.

FAURE, G. O. Barreiras institucionais e intelectuais. *Revista Tempo Brasileiro* 108, 1992. p. 61-68.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JAPIASSU, Hilton. A questão da interdisciplinaridade. *Revista Paixão de Aprender*. Secretaria Municipal de Educação, novembro, nº 8, 1994, p. 48-55.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 113-128.

POMBO, O. Interdisciplinaridade: conceito, problemas e perspectivas. In: *Reflexão e experiências*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1993.

SANTOMAURO. Falar bem em público se aprende na escola. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/falar-bem-publico-aprende-escola-entrevista-debate-seminario-oralidade-538823.shtml?page=0>. Acesso em: jul., 2011.

SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.) *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

Instituto Estadual de Educação Assis Brasil: “os Direitos Humanos na escola”

EDUARDO FERREIRA DAS NEVES FILHO

SÔNIA MARIA SCHIO³

I) PROJETO

Introdução

Com o intuito de aperfeiçoar a formação de discentes de cursos superiores de licenciatura e visando a complementar os currículos com práticas docentes no decorrer da graduação, o PIBID traz, em seu segundo edital na Universidade Federal de Pelotas – UFPel, intitulado “PIBID UFPel/5ª CRE: Humanidades Incentivando a Docência”,⁴ os cursos de Licenciatura em Letras – Português e Literaturas, Licenciatura em Filosofia, Licenciatura em Ciências Sociais, Teatro – Licenciatura, Pedagogia – Licenciatura e Licenciatura em História para o ambiente escolar.

O presente Projeto foi formulado conforme os parâmetros pré-estabelecidos do PIBID de interação entre as áreas acima citadas, com exceção de Pedagogia – Licenciatura, a qual desenvolveu estudos e práticas interdisciplinares em escolas municipais porque seu curso está voltado ao Ensino Fundamental.

³ Coordenadores da Equipe de Produção e Execução. Supervisores: Profa Elenice Botelho Antunes; Profa Maria Delvani Bandeira; Prof. Marco Antônio Chaves. Acadêmicos(as): Ciências Sociais: Aline Ferreira da Silva, Lairton da Silva Oliveira, Letícia Caldas Lopes, Patrícia Andréia P. Aleixo, Tatiani Müller Kohls. Filosofia: Ariano B. da Silva, Jair Milpratz de M. Jr., Juliana Scherdien Amaral, Maria Aparecida dos Reis, Maria Theresa L. M. dos Santos. História: Fabrício Mota, Felipe Nunes Nobre, Mario Marcello Neto, Natiele Gonçalves Mesquita, Paulo Renato Souza Ienczak, Renan S. Franco. Letras: Míriam Duarte Saraiva, Nairana Hoffmann Sedrez, Patrícia Wendt Schmidt, Pablo Zaffaroni, Taísi S. Mota, Viviane Ribeiro Gonçalves. Teatro: Aline de Abreu da Luz, Ana Alice M. Andrade, Diego Fogassi Carvalho, Flávio Dornelles, Grazielle Soares de Barros, Melissa Rabela Velasques.

⁴ Este projeto é redigido de acordo com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, formulado pelo Ministério da Educação, via Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB.

Este trabalho se desenvolveu no Instituto Estadual de Educação Assis Brasil – IEEAB, o qual possui cerca de 2000 (dois mil) discentes, distribuídos em três turnos (manhã, tarde e noite), e uma equipe de, aproximadamente, 180 (cento e oitenta) professores e funcionários. O público do colégio é proveniente dos mais diversos bairros da cidade, e apresenta uma grande diversidade étnica e social.⁵

Porém, os estudantes que serão atingidos por este Projeto, no presente momento, serão os discentes do Ensino Médio diurno. Espera-se que, com as atividades desenvolvidas, os professores da escola continuem o trabalho para que, assim, todos os estudantes da escola sejam contemplados em algum momento posterior.

O programa PIBID começou a ser desenvolvido a partir de maio de 2010 e, desde então, realizam-se estudos a respeito da realidade da escola e de seus estudantes, somados aos relatos dos professores supervisores do Projeto, com o auxílio da Direção da Escola, dos Setores e de alguns professores da Instituição.

Destes dados, concluiu-se que há uma grande deficiência nos espaços escolares de discussão a respeito dos problemas que envolvem a temática dos Direitos Humanos e, assim sendo, deliberou-se que o Projeto Interdisciplinar, que busca identificar as necessidades da escola Assis Brasil e algumas soluções possíveis, estaria pautado no debate firmado diante desta temática. Ressalta-se que a problemática da invisibilidade dos Direitos Humanos não está presente apenas nesta escola, nem tampouco apenas em ambientes escolares, mas sim em toda a estrutura social. Neste sentido, é na Escola que o tema dos Direitos Humanos pode receber uma atenção diferenciada, diante de determinados problemas que só podem ser identificados por professores capacitados, que acompanham o dia-a-dia dos alunos.⁶

⁵ Um dado que é interessante expor: a Escola está situada em uma região provida pelas principais linhas de ônibus da cidade. Em cerca de três quadras em volta da escola, há quatro linhas de ônibus, três delas “centro-bairro-centro” e uma circular “interbairros”.

⁶ Os Direitos Humanos estão na “ordem do dia” porque são parte do presente, passado e futuro dos seres humanos, e é no ambiente escolar que eles podem ser melhor identificados, pois problemas relacionais entre os mais diversos direitos, alguns respeitados, outros visivelmente violados, permitem aos educadores observar os temas relevantes e, ao mesmo tempo, definir o que é interessante ou não a ser tratado em sala de aula.

Percebe-se, também, que a temática de Direitos Humanos é formada por diversas ramificações conceituais que se mostram facilmente utilizáveis em um trabalho no âmbito escolar. Dessa forma, e tendo em vista a amplitude do tema, organizaram-se cinco tópicos para aprimorar a preparação e a aplicação do presente Projeto, que são: *Bullying*; patrimônio escolar; diversidade humana e cultural; liberdade de expressão; e direito à memória dos grupos oprimidos.

A aplicação do Projeto ocorrerá por meio de oficinas. Estas foram organizadas visando a atingir, junto aos objetivos propostos e aos diversos segmentos de exercícios pedagógicos – como teatro, exibição de filmes, seminários, exercícios de expressão corporal, música, entre outros – o objetivo geral deste, que é a conscientização sobre os diversos problemas que assolam a comunidade em geral, e mais especificamente ao grupo ao qual pertencem, isto é, ao escolar, e assim os incentivando a uma prática mais humanizada e cidadã.

Este trabalho está sendo desenvolvido de forma coletiva, com a participação de 28 (vinte e oito) bolsistas do projeto PIBID, com o auxílio de 03 (três) professores da escola e 02 (dois) coordenadores da área de Filosofia, mas que coordenam as atividades do PIBID nessa Escola.

Problema

Hipótese geral

Os alunos que têm consciência dos Direitos Humanos colaboram na constituição de um melhor ambiente escolar.

Hipóteses específicas

- 1) A “diversidade humana e cultural” precisa ser conhecida para ser respeitada.
- 2) O “direito à memória dos grupos oprimidos” permite a valorização da própria identidade (do estudante).
- 3) O *Bullying* precisa ser evitado a partir do reconhecimento de sua prática no cotidiano.
- 4) A “conservação do patrimônio escolar” é imprescindível para que se garanta a qualidade da educação.
- 5) A “liberdade de expressão” está diretamente relacionada à cidadania e à democracia.

Objetivos

Objetivo Geral: Oportunizar aos alunos o conhecimento sobre os Direitos Humanos e a percepção da necessidade de tornarem-se cidadãos ativos dentro e fora do âmbito escolar.

Objetivos específicos

Reconhecer que a diversidade cultural é um conjunto de sujeitos ou indivíduos sociais, históricos e culturais que precisam ser respeitados em suas diferenças e perspectivas para a constituição da cidadania;

- 1) Compreender o sentido da alteridade como unidade, com o diálogo criativo e com a conversação partilhada para se evitar o isolamento de cada cultura;
- 2) Resgatar a memória dos grupos oprimidos, trazendo-a para a realidade escolar;
- 3) Elaborar, com os estudantes, a criticidade de que os grupos opressores são os únicos a possuírem visibilidade midiática, assim como nos materiais didáticos com conotação positiva;
- 4) Promover a conscientização sobre a violência escolar como um problema mundial, a partir das definições e características do fenômeno *Bullying*;
- 5) Definir o que é o fenômeno *Bullying*, estabelecendo os tipos e suas características, além do cenário em que ele ocorre;
- 6) “Trabalhar” com a comunidade escolar a questão dos Direitos e Deveres Humanos com relação ao patrimônio escolar;
- 7) Oportunizar ao aluno o desenvolvimento artístico na escola, em detrimento às práticas de “vandalismos” que são registradas em diversos momentos;
- 8) Propiciar aos alunos “voz ativa” no âmbito escolar e situá-los como limitadores de sua própria liberdade;
- 9) Possibilitar aos alunos uma reflexão acerca dos direitos e deveres que a liberdade de expressão acarreta em suas vidas, ocasionando um diálogo mais aberto e livre entre o corpo discente e docente da Escola.

Justificativa

Uma das finalidades da Educação Brasileira prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9394 de

20/12/1996) – é o preparo para o exercício da cidadania. Este processo só é possível se, no interior do ambiente escolar, forem desenvolvidas práticas que levem os indivíduos a promoverem ações de solidariedade, de respeito mútuo, assim como de ética, de responsabilidade social e de cooperação.

Assim, tendo como horizonte a formação crítica dos discentes, além da constituição de sua cidadania, percebeu-se a necessidade de refletir sobre as deficiências que vêm ocorrendo na área de “Direitos Humanos”, as quais são observadas no ambiente escolar. Desta forma, foi delineada a elaboração de práticas que instiguem a criticidade e a conscientização a respeito dos direitos que o cidadão deve requerer, culminando, também, na percepção dos direitos do próximo (alteridade). Esta temática visa a aperfeiçoar os processos cognitivos, tanto no contexto escolar quanto além da sala de aula, e buscando efeitos, ditos “práticos”, também, na sociedade.

Além disso, o Projeto mostra sua importância para a comunidade escolar, pois possibilitará que sejam aprimoradas as relações humanas, tanto as de ordem afetiva quanto cognitiva, isto é, relativas à aprendizagem, as quais compõem o mesmo conjunto: o ser humano.

Referencial teórico

Após a Segunda Guerra Mundial, o tema dos Direitos Humanos passa a ser realçado nos discursos acadêmicos e políticos, caracterizando-se pela busca por um amplo compromisso dos povos e dos Estados no sentido de formalizar a necessidade de buscar meios hábeis para evitar barbáries como as cocorridas durante os Regimes Totalitários.

Os Direitos Humanos, nos últimos sessenta e seis anos, adquiriram mais legitimidade e “força”, principalmente na questão de sua efetivação na ordem internacional. Em 10 de dezembro de 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou a “Declaração Universal dos Direitos Humanos”. Segundo Bobbio (1992, p. 28),

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 historicamente legítima, ou seja, no sentido em que algo univer-

sal significa não algo dado objetivamente, mas algo subjetivamente acolhido pelo universo dos homens.

Os legisladores (após 1945) compreendem a importância de elaborar constituições moldadas em novas bases institucionais e políticas, assim como conscientizaram-se sobre a necessidade de vencer a estreiteza normativa erigida no século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Uma nova concepção consolidou-se a partir da ideia de que somente uma estrutura valorativa incorporada às novas constituições permitiria concretizar os Direitos Humanos, dotando as cartas políticas de uma efetiva força normativa (Cf. Konrad Hesse, 1991).

Uma compreensão histórica dos direitos humanos traz como eixo principal (e óbvio) o reconhecimento à vida, sem a qual os outros direitos não se sustentariam, pois não teriam qualquer sentido.⁷ Uma abordagem sobre os Direitos Humanos⁸ exige um esclarecimento sobre eles: são aqueles direitos considerados fundamentais a todos os seres humanos, sem quaisquer distinções de etnia, classe social, condição de saúde física e mental, opinião política, cor da pele, religião, sexo, nível de instrução e julgamento moral. Em termos didáticos, fala-se em gerações de direitos humanos (TOSI, 2010), não no sentido biológico (nascer, crescer e morrer), mas no sentido histórico, como uma categoria que tem o ser humanos como centro.

Nesse sentido, a primeira geração, contemporânea das Revoluções Burguesas do final do século XVIII e século XIX, é a dos direitos civis e das liberdades individuais consagradas pelo Libera-

⁷ O Direito à vida é a “pedra motriz” da interdependência dos Direitos Humanos, possuindo três elementos chaves: interconexão, interdependência e proibição do retrocesso (uma vez aplicado, é proibido o regresso ao passado que antes não reconhecia determinado direito ou prerrogativa fundamental).

⁸ Nem os animais, chamados irracionais, têm tido sossego e certa consideração na sociedade atual; nem as florestas têm sido preservadas, sofrendo a natureza contínua devastação. É bom lembrar a ponderação de Fábio Konder Comparato (2010, p. 13), segundo a qual “a parte mais bela e importante de toda a História é a revelação de que todos os seres humanos, apesar de inúmeras diferenças biológicas e culturais que os distinguem entre si, merecem igual respeito, como únicos entes no mundo capazes de amar, descobrir a verdade e criar a beleza. É o reconhecimento universal de que, em razão dessa radical igualdade, ninguém – nenhum indivíduo, gênero, etnia, classe social, grupo religioso ou nação – pode afirmar-se superior aos demais.”

lismo: é o direito do cidadão dirigido contra a opressão do Estado, contra as perseguições religiosas e políticas. Ou seja, representam a liberdade de viver sem medo, a saber: direito de locomoção, de propriedade, de segurança jurídica, de expressão e de opinião.

A segunda geração não reivindicou direitos individuais, mas os de grupos sociais.⁹ Surgiu em meados do século XIX, no processo decorrente das lutas operárias com base no pensamento socialista na Europa Ocidental, expresso nas experiências da Social democracia consolidada ao longo do século, nas formas do “estado do bem estar social”. Ela se refere ao conjunto dos direitos sociais, econômicos e culturais, quais sejam: os direitos trabalhistas e aqueles com caráter social mais abrangentes, como direito à educação, à saúde, à habitação, entre outros.

Em complemento às anteriores, a terceira geração inclui os direitos coletivos da humanidade, tais como o direito à paz, ao desenvolvimento, à autodeterminação dos povos e ao meio ambiente ecologicamente preservado. A quarta geração, a qual ainda se discute a sua existência e valor,¹⁰ possui, como principais temas, por exemplo, a pesquisa biológica, a defesa do patrimônio genético, entre outros.

Os direitos humanos são positivos e quer-se que sejam universais (valem, ou melhor, deveriam valer para todos), pois estão ligados às necessidades dos seres humanos, independentemente de qualquer ato normativo: é denominado de “igualdade material”: trata-se igualmente os iguais e desigualmente os desiguais. Eles surgiram com o Direito Natural, mas desenvolvem-se como Direitos positivos. Portanto, há espaço para que novos direitos possam ser identificados e consolidados.

A educação, que é um “Direito Público Subjetivo”, é social e inalienável, assim como o direito à vida. Nessa perspectiva, na Constituição Federal Brasileira e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, a educação é definida como um direito da pessoa e dos grupos socioculturais, e assim também o é a educação em Direitos

⁹ São os chamados Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, cuja abreviação é DESC. Seu reconhecimento global ocorreu em 1966, com o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

¹⁰ As gerações de direitos são imensuráveis. Teme-se que elas “fujam” ao controle do ser humano.

Humanos, a qual visa a promover a formação crítica dos sujeitos com potencial para agir em defesa e na proteção da dignidade humana.

A autora Leontina Lopes apresenta a discussão de Cecília Braslavsky a respeito dos desafios e das perspectivas da educação para o presente século, afirmando que a compreensão do sentido do “todo” é uma das modificações principais relacionada às concepções educacionais, oportunizando a reflexão e a conscientização de que a educação está na esfera dos direitos humanos, conforme resoluções da 46ª Conferência Internacional de Educação, realizada em Genebra, em 2001.

A educação em Direitos Humanos pressupõe o “educar” para a cidadania, para uma democracia que sustente a sua credibilidade de intervenção na questão social e também na cultural. Obviamente, trata-se de uma educação que comporta processos socializadores de uma cultura em Direitos Humanos, visando a formar agentes defensores e protetores destes direitos. O objetivo é buscar uma educação que não discrimine, mas que promova o diálogo, a tolerância, o respeito mútuo e, acima de tudo, a autonomia, ou seja, a sua própria emancipação.

Com base no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), a escola pode contribuir para a realização de ações educativas que gerem e estimulem a cultura dos direitos, assim como as práticas que visem ao fortalecimento e à promoção dos Direitos Humanos, tanto no âmbito escolar como além dos “muros” da escola, ajudando a construir uma nova postura, um “novo olhar”, uma rede de enfrentamento a todas as formas de discriminação e de violação dos direitos. A escola, enquanto instituição de desenvolvimento da alteridade e das relações de respeito, e como ambiente de humanização e de formação de cidadãos, não pode ser conivente com o preconceito, com a discriminação ou com a naturalização desses atos.

A partir da conferência de Direitos Humanos de Viena, em 1993, o debate sobre a educação em Direitos Humanos recebeu uma maior atenção. Por conseguinte, a escola, enquanto espaço público de acesso ao saber, precisa estar apta a interagir dialogicamente com os diversos setores estruturais da sociedade na qual se insere, sendo considerada como local importante para o debate acerca dos direitos do homem.

Tal importância decorre do objetivo de visar à divulgação desses direitos (e deveres) por meio da educação, pois ela pode apreender aquilo que é tido como fundamental para garantir a dignidade humana apresentando uma metodologia que pressuponha uma conquista contínua e cotidiana, ou seja, a participação como método, implicando o respeito, a colaboração, a tolerância e o pluralismo que estimulará educadores e educandos no processo pedagógico. A educação deve voltar-se para a interdisciplinaridade, pois esta permite a dialogicidade não apenas entre as disciplinas, mas entre os temas, as metodologias e os procedimentos a partir da atitude docente.

O estudo em Direitos Humanos torna-se viável quando aliado a uma proposta pedagógica interdisciplinar. A abordagem interdisciplinar, aliada à multidimensionalidade do saber, busca na ação pedagógica a superação de uma postura isolada e alienada, bem como a formação do sujeito social a partir da vivência de uma realidade global e participativa, possibilitando a autonomia e a interação.

A interdisciplinaridade é uma relação de reciprocidade, de mutualidade. É um processo que privilegia o diálogo (Fazenda, 1979), representando uma nova postura frente ao conhecimento ao possibilitar uma ação educativa capaz de desenvolver a consciência crítica, a priorizar a interação e a participação democrática, capazes de ampliar as capacidades do ser humano de conviver consigo, com os outros e com o meio. Segundo Andrade (1989, p. 10), “é a busca teórica e epistemológica de um avanço do conhecimento, a partir dessas conquistas fundamentais, que, de um campo do saber a outro, podem circular com fecundação mútua”.

Enquanto se busca um equilíbrio entre uma análise que pode parecer fragmentária e uma síntese amplificadora que se torne simplificada, a interdisciplinaridade tem a potencialidade de superar tais limites. A interdisciplinaridade é necessária na educação para os Direitos Humanos, pois ela possibilita a articulação de vários campos de saber, perpassando vários níveis e conteúdos, pois tem como objetivo proporcionar uma perspectiva qualitativamente aprimorada ao tratar de um mesmo objeto sob vários aspectos que são diferentes e complementares:

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um conhecimento utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos. (PCN Ensino Médio, 2000, p. 21)

Destarte, se percebe que a temática em Direitos Humanos porta um leque de variações conceituais, que para melhor efetivação do trabalho na escola, diante das diversas problemáticas verificadas no âmbito do ensino básico, e visando a uma melhor abrangência, optou-se por trabalhar em tópicos, que são: A diversidade Humana e Cultural; Direito à Memória dos Grupos Oprimidos; *Bullying*; Patrimônio Escolar; Liberdade de Expressão.

1) A diversidade humana e cultural

Pensar o processo educativo em direitos humanos sob a luz da interdisciplinaridade é pensá-la além do ponto de vista puramente epistemológico com desdobramento no curricular, isto é, como uma prática efetiva na escola. Neste âmbito, a interdisciplinaridade pressupõe uma “formação orientada pelo compromisso de articular, de construir junto reaprendendo a olhar, educando a si mesmo na tolerância, no respeito, na compreensão e na diferença.” (Severino, 1998, p. 33)

A décima diretriz do terceiro eixo orientador, “Universalizar Direitos em um contexto de desigualdades”, do 3º Plano Nacional de Direitos Humanos, proposto em 2009 (p. 92), propõe a

Garantia da igualdade na diversidade”, objetivo estratégico I: Afirmção da diversidade para a construção de uma sociedade igualitária. Ações programáticas: a) Realizar campanhas e ações educativas para a desconstrução de estereótipos relacionados com diferenças étnico-raciais, etárias, de identidade e orientação sexual, de pessoas com deficiência, ou segmentos profissionais socialmente discriminados.

A diferença, enquanto constituinte da diversidade humana, é “bela” e enriquece a vida ao reconhecer a multiplicidade humana, assim como a sua singularidade. Entretanto, a conversão das

diferenças de gênero, etnia, orientação sexual e deficiência, entre outras, em desigualdades, são construções históricas geradas pela humanidade no decorrer de um processo histórico de uso do poder. A forma de expressão, a linguagem e o imaginário elaboraram um modelo universal de humano.

Nos últimos séculos, considerou-se um sujeito abstrato universal como representante geral da humanidade, um sujeito nos moldes das propostas das verdades ocidentais, a saber – homem, adulto, branco, heterossexual e cristão, tornando-se o centro dos discursos religiosos, políticos, filosóficos, jurídicos, etc. Assim sendo, o que não corresponde a esse modelo foi reduzido à condição de “outro”, ou desqualificado. Nesse âmbito, constituíram-se as categorias de sujeitos que, na condição de diferentes, encontram-se em situações de vulnerabilidade.

Nesse contexto, “não há língua divorciada do contexto social vivido” (PCN, 1997, p. 141). Assim, com relação à linguagem, Monteiro (2008) afirma que a relação existente entre língua e sociedade é tão importante que através dela é possível acompanhar a evolução da sociedade e os reflexos de determinados padrões comportamentais, os quais variam em função do tempo e do espaço, surgindo, então, as diversidades linguísticas. Desde então, a língua é vista como um instrumento que está em constante transformação e não é algo pronto, acabado, e muito menos estagnado. Esse fenômeno acontece principalmente pelo fato de ela ser utilizada por seres humanos que estão em constante transformação, inventando e reinventando coisas, objetos, o mundo ao seu redor, e a língua não poderia ficar indiferente a essa mudança, pois é usada por todos.

Como forma de permitir uma compreensão mais nítida dessa concepção sobre o condicionamento social das línguas, Monteiro (2008) exemplifica com as regras de concordância nominal vigentes no português, perguntando por que o gênero masculino prevalece sobre o feminino, e se esse traço não seria um resquício de um “machismo milenar”.

Pode observar-se, também, no discurso de Marcos Bagno (2007) que o uso da língua falada em um determinado lugar possui variedades de pronúncia, vocabulário e gramática, refletindo as características de um grupo que pertence a um mesmo universo

sociocultural. Em outros termos, sujeitos pertencentes à mesma posição econômica, nível cultural, diversidade geográfica e histórica e, também, a variedade utilizada por indivíduos de uma mesma geração. Exemplos dessa variedade podem ser percebidos no uso da língua por um jogador de futebol e um político, um jovem e um idoso, classes mais desfavorecidas economicamente e classes de maior poder aquisitivo, entre outros. Sob essa perspectiva, a noção de “erro” deixa de ser um fator puramente linguístico para tornar-se um pré-conceito sociocultural.

Ainda para Bagno (2007, p. 79), “onde tem variação linguística sempre tem avaliação social.” O linguista afirma ainda que a forma de falar dos menos favorecidos economicamente é desvalorizada, pois o seu modo de expor revela a camada social à qual pertence. Tendo em vista tais argumentos, pode-se constatar que ao privilegiar-se a norma padrão culta sem considerar as variedades linguísticas se estará “descartando” grande parte da população. Esta discriminação pela variação linguística é demonstrativa das opressões construídas ao longo da História diante da diversidade cultural e das relações de poder.

Durante o século XX e início do século XXI, as lutas pelo respeito à diversidade, pela igualdade de gênero e também étnico-racial têm sido constantes. Porém, o predomínio em diversas sociedades de atitudes e convenções discriminatórias ainda é uma realidade persistente. As estratégias utilizadas para abordar as diferenças que perturbam as relações entre os seres humanos são distintas entre si. Em certas circunstâncias ocorre a total eliminação delas a partir de práticas dominadoras, ao impor a sua concepção de mundo aos dominados, forçando-os a desprenderem-se de sua cultura de origem para aderir aos valores sociais dissociados de sua realidade. Outra estratégia consiste em erguer uma “barreira” na cultura, excluindo o outro do acesso aos meios de consumo, aos bens e aos serviços, estigmatizando-os como desiguais e privando-os dos direitos políticos e sociais.

Por outro lado, estrategicamente, a coexistência liberal pressupõe a possibilidade de tratar o outro como diferente, mas com igualdade de direitos. Os sujeitos compartilham um âmbito público neutro, no qual cada um vive a sua alteridade na esfera privada da realidade

social individual. Evitam-se, assim, os conflitos e os confrontos por meio de um equilíbrio fraco e deficiente, isto é, carente de “laços” que cimentem a vida e a convivência das pessoas no um grupo humano.

Assim sendo, a coexistência pacífica depende da aptidão em tolerar e em ser tolerado. Porém, essa posição pode levar ao isolamento e à fragmentação, pois, de acordo com Zohar (2000), a diversidade cultural e os estilos de vida, sem o reconhecimento da alteridade e do diálogo, não promovem apenas a fragmentação social, mas também o relativismo que anula a identidade do outro ou de seu grupo, confinando cada cultura em seus próprios “guetos”.

A coexistência das diferenças sob a concepção de uma unificação das culturas impõe o controle de grupos, por um lado. De outro, os interesses, opiniões e crenças são sempre diversos, mas homogeneizados. Há, entretanto, no ser humano, a necessidade de união, de consolidar o desejo de estar perto do outro. De acordo com Touraine (1999), as pessoas somente poderão viver juntas com suas diferenças caso se reconheçam mutuamente como sujeitos a partir da afirmação que cada um faz de seu direito de ser sujeito. Diante da problemática exposta, surge a questão: “qual é o papel do educador e o da escola na compreensão das diferenças?”.

Constata-se que há um distanciamento entre a realidade e o social discriminado, e percebe-se que os currículos não levam em consideração a existência da diversidade cultural e humana na sala de aula ao definir os conteúdos programáticos e a cultura considerada como “legítima” e que merece ou precisa ser estudada. O predomínio de uma única forma de entender o mundo e sua diversidade cultural delimita, e até “elimina”, as diversas formas de conhecer o real, fornecendo uma maneira “pronta” de entender o mundo. Santomé (1995, p. 175), por exemplo, considera as instituições escolares como locais de luta e de socialização que têm como missão

expandir as capacidades humanas, favorecer as análises e processos de reflexão em comum da realidade, desenvolver nas alunas e alunos os procedimentos e destrezas imprescindíveis para sua atuação responsável, crítica, democrática e solidária na sociedade.

A escola brasileira é o espaço social do encontro das culturas, da presença das diferenças, das feições e das cores múltiplas.

Esse traço multicultural deve levar à reflexão sobre a presença de outro no meio no qual se vive. O outro é aquele que é considerado diferente, aquele que “fere” a homogeneidade pela sua distinção. O diferente é o negro, o índio, a mulher, o homossexual, o idoso, entre outros; é aquele cidadão fabricado nas relações culturais e sociais, produtoras da diferença, da exclusão e mesmo da identidade. Ainda com relação à questão da diferença, Gomes (2000, p. 4) salienta que “a originalidade de cada cultura reside da maneira particular como os grupos resolvem seus problemas, ao mesmo tempo em que se aproximam de valores que são comuns a todos os homens e a todas as mulheres.” O mesmo autor (Gomes, 2000, p. 4) adverte, entretanto, que “o fato de possuírmos valores comuns, não nos torna idênticos, pois, continuamos a ter uma maneira própria de agrupar e excluir diferentes elementos culturais.”

A incapacidade de se perceber as diferenças culturais gera, quase sempre, a exclusão em todos os âmbitos da sociedade. É necessário haver o reconhecimento da diversidade cultural como uma aglutinação de sujeitos sociais, históricos e culturais que precisam ser respeitados em suas diferenças e perspectivas de construção de cidadania. Compreender as diferenças e entendê-las remete à compreensão da História de vida dos alunos que compõe as minorias discriminadas, suas práticas sociais e seus parâmetros de referência, além da posição de subordinação sobre a qual essa minoria está submetida. A falta de reconhecimento quanto à questão da “diversidade” resulta nos fenômenos observados nas instituições educacionais, sendo alguns deles relatados a seguir.

2) Direito à memória dos grupos oprimidos

No livro “Convite à Filosofia”, Marilena Chauí (2000) esclarece o significado e a origem do termo memória: os antigos gregos consideravam a memória uma identidade sobrenatural ou divina. “A memória, pois, é inseparável do sentimento, do tempo ou da percepção/experiência do tempo como algo que escoar ou passa.” (Chauí, 2000, p. 126) Ela é uma atualização do passado ou a presentificação deste e, também, é o registro do presente para que permaneça como lembrança. Bergson (*apud* Chauí, 2000, p. 128-129) aponta dois grandes tipos de memória, mas que podem

ser desdobrados em seis: memória perceptiva ou reconhecimento, memória hábito, memória fluxo de duração pessoal, memória social ou histórica, memória biológica da espécie e memória artificial das máquinas. Diante desses “tipos” de memória, a que será o objeto de estudo deste projeto é a “memória social ou histórica”, que é fixada por uma sociedade por meio de mitos e de registros.

Joachim Savelsberg (2007) discute a memória coletiva das massas perante as violações dos Direitos Humanos, mencionando Lewis Coser e datando de 1920 a concepção de “memória coletiva”, a qual abrangia “os rituais e os símbolos, bem como a biografia e a historiografia, por meio dos quais lembramos o passado”, explica o autor (Coser *apud* Savelsberg, 2007, p. 15). Savelsberg discute também as concepções de autores como Barry Schwartz e Howard Schuman, que afirmam que a memória é completamente moldada segundo os interesses atuais, porém são “constrangidos pelas memórias passadas” (Olick e Levy, 1997; Olick, 1999, 2005 *apud* Savelsberg, 2007, p. 15), e argumenta que a memória é adaptada pelos interesses dos atores contemporâneos.

O autor ainda aponta o conceito de “trauma cultural” associado a eventos históricos que são estigmas para sociedades, como o Holocausto, o regime escravista, entre outros. É ressaltada, inclusive, a importância do desenvolvimento de um melhor entendimento acerca das várias narrativas perante a violação dos Direitos Humanos e, principalmente, a influência da difusão de narrativas por mediadores (mídias, livros didáticos), sendo necessário ressaltar o quanto estes mediadores interferem na memória coletiva. Tratando da “pedagogia do oprimido”, Paulo Freire (2005) afirma que, na educação atual, as classes dominantes usam dessa difusão para continuar a controlar as outras classes. Desse modo, observa-se uma educação opressora que, dominando o pensamento dos oprimidos, faz com que eles acreditem que a solução para a exploração ocorreria com a equiparação aos opressores.

Nesse sentido, a “Pedagogia do oprimido” propõe uma educação “libertadora”. O oprimido não deve buscar apenas a sua humanização, mas a de todos, para que dessa forma não caia na mesma relação de opressão. A construção da autonomia e de um pensamento crítico, também são os objetivos dessa pedagogia que deve partir da classe dominada. Para que essa libertação “funcione”, ela deve surgir da conscientização do oprimido.

Os grupos oprimidos abordados neste trabalho serão: mulheres, homossexuais, afro-brasileiros e a população economicamente desfavorecida. Estes grupos estão inseridos em um quadro de invisibilidade histórica que tem sido combatido desde os anos 90 pela literatura das Ciências Sociais em geral, mas que ainda é perceptível nesta segunda década do século XXI, como reflexo de anos de opressão a tais grupos.

Além disso, o 3º Plano Nacional de Direitos Humanos, proposto em 2009, possui em seu quinto eixo, denominado de “Educação e Cultura em Direitos Humanos”, na vigésima diretriz, II – Objetivo estratégico (p. 161), o seguinte texto:

Resgate da memória por meio da reconstrução da história dos movimentos sociais. Ações programáticas: a) Promover campanhas e pesquisas sobre a história dos movimentos de grupos historicamente vulnerabilizados, tais como o segmento LGBT, movimentos de mulheres, quebradeiras de coco, ciganos, entre outros.

2.1) Das questões opressoras de gênero

Segundo Joan Scott (1990), a palavra “gênero” foi sofrendo modificações em sua significação na História da literatura feminista e, na contemporaneidade, a palavra indica “uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual.” José Santos (2008, p. 355), por seu turno, classifica “gênero” como sendo “um sistema de práticas sociais (...), que define e constitui as pessoas como diferentes, de modo socialmente significativo, e organiza relações de desigualdade baseadas em tais diferenças”. Os estudos de gênero abrangem as questões histórico-sociais que envolvem a esfera da mulher e expressões sexuais diversas.

A opressão sobre a mulher iniciou com a estrutura social patriarcal, sistema este que confinou as famílias à subordinação da figura masculina da casa, tendo o pai todo o poder e voz. O patriarcado não se consolidou apenas como um sistema privado, pois passou a ocupar os espaços públicos, onde a proibição das mulheres de votar, de estudar, de trabalhar fazia parte do cotidiano. Na Revolução Industrial, a mulher passou a ocupar alguns espa-

ços de trabalho, junto às crianças, porém como mão de obra disponível e barata. Ainda hoje, a mulher se encontra, muitas vezes, em nível inferiorizado em alguns postos de trabalho, tanto em hierarquia, quanto em salário, além de ser vítima constante de manifestações midiáticas sexistas, que colocam a mulher como objeto.

Miriam Grossi (1998) aborda a homossexualidade com base em Stoller, o qual escreveu que “a escolha do objeto sexual, de desejo, dá-se a partir da adolescência e não interfere na identidade de gênero do indivíduo ‘normal’, criado segundo sua rotulação de macho ou fêmea, portanto masculino ou feminina.” (Stoller *apud* Grossi, 1998, p. 11) No entanto, devido às pressões sociais, alguém que não é heterossexual torna-se diferente daquilo que a sociedade impõe como comportamento sexual “correto”, sendo isolado (ou até marginalizado) e socialmente inferiorizado.

A transexualidade está sendo constantemente estudada por pesquisadores contemporâneos, como Jean Baudrillard que, em 1987, em um artigo publicado no periódico francês *Libération*, afirma que “somos todos simbolicamente transexuais” (Baudrillard *apud* Grossi, 1998, p. 11), visto que vivemos em uma sociedade que não mais alia ao corpo a significação de santuário, que deve ser protegido. Ao contrário, o corpo, hoje, tem a finalidade de mostrar-se, isto é, de expor-se e de experimentar a vida externa, no mundo físico e humano.

A autora também discute a ideia de um “terceiro gênero”, porém, ela não acredita que este exista, “porque existem apenas dois grandes modelos de identidade de gênero: masculino e feminino. A estes dois modelos são associados atributos e expectativas diferentes em cada cultura; e a sexualidade é apenas um dos elementos que constituem este modelo.” (Grossi, 1998, p. 12) Sendo assim, na atualidade, a opressão aos homossexuais se destaca quando se analisa a estatística alarmante de que o Brasil se encontra no topo do ranking de casos de assassinato por homofobia, sendo um “gay” morto a cada 36 horas, e, segundo a análise do “Grupo Gay da Bahia”, este crime aumentou 113% desde 2006 (Agência Brasil, 2011).

2.2) Das questões opressoras de classe social

Marx afirmou que uma classe social é caracterizada por existir em um Capitalismo desenvolvido, no qual existe a classe domi-

nante, que controla direta ou indiretamente o Estado, e as classes dominadas por aquela, reproduzida inexoravelmente por uma estrutura social implantada pela classe dominante. Diante da condição dos poderes e direitos exercidos sobre os meios de produção, o indivíduo se depara com uma relação de oportunidades, contradições e alternativas limitadas no mundo do trabalho e do consumo.

Desta forma, as relações de classe originam um conflito fundamentado na assimetria entre os direitos e os poderes sobre as formas de produção. Sobre a exploração, Santos (2008, p. 355) comenta que “a exploração caracterizase pelo fato de um grupo se beneficiar economicamente à custa de outro pela apropriação dos frutos do trabalho do grupo explorado.” Destarte, se explicita a opressão de que as classes menos favorecidas são vítimas, por meio da exploração de sua força de trabalho e pela minimização de suas expressões culturais, além da inacessibilidade aos espaços de poder.

2.3) Das questões opressoras de grupos étnicos

Nesta exposição são aprofundados os estudos a respeito das questões de opressão ao grupo afro-brasileiro, deixando a análise do jugo de outras etnias, como a sofrida pelos grupos indígenas, por exemplo, para outro momento.

Durante muito tempo, na Historiografia Brasileira, não houve espaço para o negro que foi escravizado. No Rio Grande do Sul, por exemplo, se pode verificar a negação e minimização da historiografia sobre a importância de seu trabalho. O racismo, gerado pelo passado escravista e sua posterior recuperação pela ordem capitalista, no Brasil, não explica suficientemente o sentido e muito menos o não querer reconhecer a existência e a importância das pessoas negras. A depreciação da cultura, da memória e da historiografia sobre a contribuição do africano e do afrodescendente à constituição do Sul do Brasil também não podem ser contornados, pois são uma realidade a ser exposta e seu valor, resgatado.

As classes dominantes das regiões de raízes escravistas, como a Bahia, o Maranhão e o Rio de Janeiro, integraram a participação do negroafricano em interpretações regionais mitificadas de cunho profundamente classista. O processo de “desmemorização” das questões afro-brasileiras é, hoje, um tema que vem sendo mais

abordado e debatido (Maestri, 2008). A partir dos anos de 1970, a Antropologia passou a se aproximar do campo da História, levando os historiadores a “tentar recuperar o papel dos indivíduos na construção dos laços sociais.” (Alalam, 2008, p. 45) Nesse prisma, diversos historiadores vêm empreendendo esforços para chegar às “vozes silenciadas” pelas estruturas ideológicas do esquecimento coletivo.

Esse quadro de debate historiográfico respinga nas políticas públicas educacionais étnico-raciais, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), nos quais é salientada a valorização de todas as expressões culturais herdadas e mantidas no Brasil. Porém, elas não têm mostrando resultados satisfatórios no Ensino Brasileiro, mesmo que em 2003 tenha sido sancionada a Lei 10.639, assinada pelo Presidente Luis Inácio Lula da Silva, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e da cultura afro-brasileira e africana na Educação do Ensino Fundamental e Médio, em especial, nas áreas de História, de Literatura e de Educação Artística.

Ainda assim, diante desses avanços, as relações étnico-raciais brasileiras são bastante “delicadas”, como afirma o Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil do ano 2009/2010. Foi constatado que a desigualdade entre negros e pardos perante brancos não só persiste, como foi agravada no período, mostrando resultados alarmantes sobre a precariedade do ensino e da saúde ofertados a estes grupos.

Sendo assim, se verifica que a escravização do trabalho do negro na História colonial do Brasil se reflete na atualidade por meio do preconceito étnico que se desdobra tanto no âmbito escolar quanto no contexto social, assim como as questões históricas de opressão de gênero e de relações entre as classes sociais.

3) *Bullying*

Acerca desta temática, o PNDH-3 prevê:

Proteger e defender os direitos de crianças e adolescentes com maior vulnerabilidade. Ações programáticas: (...) d) Implantar sistema nacional de registro de ocorrência de violência escolar, incluindo as práticas

de violência gratuita e reiterada entre estudantes (*Bullying*), adotando formulário unificado de registro a ser utilizado por todas as escolas.¹¹

g) Desenvolver e estimular ações de enfrentamento ao *Bullying* e ao *cyber-bullying*.¹²

A palavra *Bullying* é derivada do verbo inglês *bully*, que significa usar a superioridade física para intimidar alguém. O termo também possui a característica de adjetivo, referindo-se a “valentão”, “tirano”. Como verbo ou como adjetivo, a terminologia *Bullying* tem sido adotada em vários países como designação para explicar todo tipo de comportamento agressivo, cruel, intencional e repetitivo inerente às relações interpessoais. As vítimas são os indivíduos considerados mais fracos e frágeis desta relação, transformados em objeto de diversão e prazer por meio de “brincadeiras” maldosas e intimidadoras. Mesmo sem uma tradução literal para o português, o termo *Bullying* é entendido como ameaça, tirania, opressão, intimidação, humilhação e maus-tratos.

Os estudos sobre esse comportamento foram iniciados na década de 70 do século XX. Porém, foi nas duas últimas décadas que o processo começou a chamar a atenção devido à sua prevalência e aos riscos para o desenvolvimento pessoal e social de jovens em instituições escolares como um todo. Dessa forma, surgiu, então, na década de 90 do séc. XX, um novo conceito que passou a ser considerado no campo de estudos sobre a violência entre pares: o *Bullying*, que pode ser definido como o

fenômeno pelo qual uma criança ou adolescente é sistematicamente exposta(o) a um conjunto de atos agressivos (diretos ou indiretos), que ocorrem sem motivação aparente, mas de forma intencional, protagonizada por um(a) ou mais agressor(es). Essa interação grupal é caracterizada por um desequilíbrio de poder e ausência de reciprocidade. (Lisboa, Braga & Ebert, 2009, p. 60)

De modo geral, o *Bullying* é uma forma de agressão realizada basicamente sobre duas formas: física (agressão) ou moral

¹¹ Eixo Orientador III, Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades, oitava diretriz, Objetivo Estratégico III, p. 78.

¹² Eixo Orientador, V, Educação e Cultura em Direitos Humanos, décima nona diretriz, Objetivo Estratégico I, p. 156.

(apelidos, exclusão, por exemplo). Enquanto a agressividade entre alunos, genericamente considerada, não é experienciada de forma muito diversa pelos dois gêneros, no caso do *Bullying*, existe uma tendência na qual as alunas normalmente estão mais envolvidas em situações de agressão indireta, enquanto que e os alunos, em situações de agressão física. Quer como vítima quer como agressoras, as alunas envolvem-se especialmente em situações de *Bullying* indireto e de agressão verbal (Veiga Simão, Freire & Sousa Ferreira, 2004).

Nos estudos realizados por Lisboa, Braga e Ebert (2009, p. 61), estes afirmam que “o *Bullying* é um fator de risco para a violência institucional e social, bem como para comportamentos antissociais individuais e pode significar uma forma de afirmação de poder interpessoal por meio da agressão.” Assim, torna-se necessário que a escola e seus agentes (professores e demais profissionais) estejam atentos às circunstâncias, à sua ocorrência, e busquem a interrupção desse tipo de ação. Essa atenção é de extrema importância, pois o processo, se não identificado e evitado, pode produzir sérios danos para os envolvidos, tanto nas vítimas quanto nos agressores.

Além de um possível isolamento e a queda do rendimento escolar, as crianças e os adolescentes que passam por humilhações étnicas, difamatórias ou separatistas podem apresentar doenças psicossomáticas e sofrer de algum tipo de trauma que influencie em seus traços de personalidade. Em alguns casos extremos, o *Bullying* pode afetar o estado emocional do jovem de tal maneira que ele opte por soluções drásticas, como o suicídio. Em geral, entretanto, observam-se casos depressivos nos quais o oprimido externaliza seus sentimentos e seu mal-estar depredando o meio em que sofre a opressão.

4) O patrimônio escolar

Os autores Araújo e Aquino (2001) entendem que os Direitos Humanos é um assunto que deve ser tratado na escola. Os professores, em sala de aula, precisam abordar questões como a violência, a ética, a conservação do patrimônio, entre outras, a fim de iniciar a atividade de reflexão. Os autores afirmam, também, que se deve buscar trabalhar valores não apenas racionalmente, mas aliados aos sentimentos, isto é, juntando-se a reflexão e a tomada de atitudes e de compromissos com as emoções dos envolvidos,

as circunstâncias (contexto) e suas possíveis consequências. A intervenção educativa deve incorporar princípios flexíveis capazes de contemplar as particularidades pessoais e culturais, escolares e sociais, tendo como alvo os processos de desenvolvimento, personalização, socialização, humanização e libertação.

Segundo Souza (2003), pode-se definir o “patrimônio público” como o conjunto de bens e direitos pertencentes à coletividade, e não a um determinado indivíduo ou entidade. O conjunto de bens públicos à disposição da comunidade escolar não pertence ao governo, nem ao diretor, sequer ao professor e tão pouco aos alunos, mas a todos da comunidade escolar e é, portanto, um patrimônio público mantido com recursos (diretos ou indiretos) das pessoas que o utilizam.

Assim propõe o PNDH-3 em sua sétima diretriz, Eixo Orientador III, Objetivo Estratégico V (p. 65):

Acesso à educação de qualidade e garantia de permanência na escola.
Ações programáticas:

- a) Ampliar o acesso à educação básica, à permanência na escola e à universalização do ensino no atendimento à educação infantil.
- b) Assegurar a qualidade do ensino formal público com seu monitoramento contínuo e atualização curricular.
- c) Desenvolver programas para a reestruturação das escolas como polos de integração de políticas educacionais, culturais e de esporte e lazer.
- d) Apoiar projetos e experiências de integração da escola com a comunidade que utilizem o sistema de alternância.
- e) Adequar o currículo escolar, inserindo conteúdos que valorizem as diversidades, as práticas artísticas, a necessidade de alimentação adequada e saudável e as atividades físicas e esportivas.

Sendo assim, torna-se importante realizar algumas atividades no ambiente escolar que envolvam a comunidade em defesa do patrimônio (público da escola) e na busca pela valorização dos bens que cercam os membros do espaço intra e extraescolar. A defesa e a preservação do patrimônio histórico, cultural e ambiental é uma tarefa extremamente importante em todos os setores da vida.

Sob esse viés, em uma perspectiva histórico-filosófica, pode-se remontar ao final do século IV a.C., quando surgiu em Atenas, na Grécia, a Escola Estoica fundada por Zenão de Cício (335-264

a.C.) que efetivou uma reviravolta radical no modo de tratar as concepções vigentes até então no Mundo Grego Antigo. Em função disso, houve a elaboração da Ética do Estoicismo, a qual se apoia no “princípio de conservação”, que instintivamente leva os seres humanos a evitarem aquilo que os prejudica e a buscar aquilo que os beneficia. Os Estoicos concebiam este princípio não apenas como um fato individual, mas, também, abrangendo a família e toda a comunidade, definindo, assim, o ser humano como “animal comunitário”, ou seja, que participa da comunidade humana.

Após um grande “salto” cronológico, pode-se afirmar que o filósofo inglês Thomas Hobbes (1588-1679) acreditava que na base da sociedade havia dois pressupostos: o bem relativo originário (a vida e sua conservação) e a justiça, que é uma convenção estabelecida pelos seres humanos. A condição que Hobbes estabelece, em um momento hipotético e originário, é a de que todos os seres humanos encontram-se “em guerra de todos contra todos”, chamados, respectivamente, de “estado de natureza” e “estado de guerra”, configurando-se um pessimismo antropológico. Assim, todo ser humano arrisca-se a perder o bem primário que é a vida. A solução encontrada pelo filósofo é a de elaborar e respeitar os pactos estipulados e erigir uma sociedade civil regida por “leis” comuns a todos.

Tendo em vista as noções e conceitos acima, pode-se inferir que as atividades realizadas na escola podem partir da violência que os estudantes expressam em suas atitudes e ações, as quais possivelmente estão conectadas com a falta de acesso aos produtos que a “ordem dominante” dita para a maioria. Dessa forma, essa sociedade de consumo parece apregoar constantemente aos jovens: “tenha para ser”, e quem não possui certos “bens materiais” fica excluído da condição de “ser”, ao menos perante esse grupo dominante. Por isso, é imprescindível que se pense em práticas formativas que levem os jovens a refletirem sobre o que é a vida real, ajudando-os a entender que as contradições presentes na sociedade só podem ser superadas no plano das relações sociais, políticas, econômicas e inter-humanas. O objetivo é propor novos conhecimentos aos estudantes, pois conhecer é construir categorias de pensamento, é “ler o mundo”, é transformá-lo, afirmava Freire. Não é possível elaborar categorias de pensamentos como se elas existissem *a priori*,

independentemente do sujeito que conhece. Ao conhecer, o sujeito do conhecimento reconstrói o que conhece.

Atualmente, poucos são os jovens que sabem o que foi, por exemplo, a Ditadura Militar Brasileira (1964-1985), com a negação dos direitos dos cidadãos, ou o quanto ser artista ou trabalhar com a arte era difícil e muitas vezes impossível, neste período; que o Ato Institucional nº 5 (AI-5, de 1968) concedia totais poderes ao Poder Executivo e os retirava dos cidadãos. Por isso, muitos cantores, compositores, atores e jornalistas foram “convidados” a deixar o Brasil. Além da perseguição aos políticos, estudantes, trabalhadores, ou seja, aos opositores ao sistema imposto, a repressão à produção cultural acossou qualquer ideia que pudesse ser interpretada como contrária aos objetivos dos militares no poder, mesmo que não tivesse conteúdo diretamente político. Por conta disso, os representantes do poder instituído foram capazes de prender, sequestrar, torturar e exilar artistas e intelectuais, além de outros cidadãos e cidadãos brasileiros.

A resistência artística, assim como a censura, teve diferentes “fases” durante o Regime Militar: os primeiros anos depois do Golpe foram de relativa liberdade de expressão. A censura tinha seus limites, refletindo a linha do ambíguo e moderado Marechal Castello Branco. Com o “endurecimento” do Regime, após 1968, a resistência cultural, por exemplo, passou a viver “maus momentos”. Os funcionários da Divisão de Censura de Diversões Públicas da Polícia Federal se instalaram nas redações dos principais jornais e revistas, controlando tudo o que seria publicado. Seguidamente o espaço de notícias acabava preenchido por receitas culinárias e versos de Camões em sinal de protesto. A “fúria” do aparato repressivo resultou em teatros destruídos, no sequestro e no interrogatório de compositores e escritores, entre outras ações.

Para o surgimento do “Teatro do Oprimido”, pode-se lembrar de que, nesta época pós-64, Augusto Boal, foi um dos “convidados” a retirar-se do país, indo exilar-se no Peru, primeiramente, onde ele criou, a partir da “Pedagogia do Oprimido” de seu amigo Paulo Freire, o “Teatro do Oprimido”. O teatro, na concepção mais arcaica da palavra, demonstra que todos os seres humanos são atores, porque agem, assim como são espectadores, porque observam:

“espect-atores”. O “teatro do oprimido” é a forma de teatro que se distingue das outras porque possui o intuito de discutir as situações de opressão vivenciadas socialmente, e o fazem por meio da encenação teatral, mas de maneira não apenas a ilustrá-las e denunciá-las, mas, e principalmente, gerando a possibilidade de reação ou de superação da opressão. O intento do dramaturgo, então, era ensaiar e analisar pragmaticamente as possibilidades de reação em face de uma opressão. Segundo o próprio Boal (2000, p. 298),

No Peru, nasceu o teatro-fórum e sistematizei o teatro-imagem. O teatro do oprimido virou livro. O fórum nasceu quando não consegui entender o que me dizia uma espectadora querendo que improvisássemos suas ideias, e eu a convidei a subir ao palco – fantástica transgressão! – e mostrar, ela própria, o que pensava. Convidei-a a atuar seus pensamentos, não somente falar. Ela entrou em cena assumindo o personagem, dividindo-se em duas: ela e o personagem. (...) Meu teatro seria, daí, por diante, o teatro das perguntas. Sócrates, maiêutico. Quem deveria responder seriam os espect-atores!

Dessa forma, iniciou e se convencionou a existência de um protagonista oprimido e um antagonista opressor, de uma situação de opressão em cena e da peça necessariamente terminar sem fim “fechado”, pois o objetivo é o de debater e o de possibilitar a ação por parte dos espectadores depois de encenada a situação de opressão em conjunto com a plateia. Por esse motivo, o “Teatro do Oprimido” diferencia-se das demais poéticas teatrais, como a aristotélica e a brechtiana, uma vez que almeja a transgressão do espaço cênico, pois esse espaço passa a ser aberto ao público e não mais apenas de propriedade dos atores. Dessa maneira, no teatro do oprimido, todos são atores, e os espectadores, portanto, “espect-atores”, como uma nova forma de expressão e de reflexão, podendo levar a novas ações.

5) Liberdade de expressão

Discutir sobre a liberdade de expressão e a sua prática, em termos didático-pedagógicos, requer uma breve análise sobre alguns aspectos filosóficos, sociológicos e históricos. No mundo Ocidental, as concepções filosóficas de liberdade possuem algumas características. Por exemplo, naquela elaborada por Aristóteles, a li-

berdade é o princípio para escolher entre alternativas possíveis, realizando-se como decisão e ato voluntário. No ato voluntário (livre), o agente é a causa de si, ou seja, é a causa integral de sua ação. Em outra perspectiva, com mais de dois mil anos de distância cronológica, o filósofo francês Jean Paul Sartre concebe a liberdade como uma escolha (obrigatória) que o próprio ser humano faz de seu ser e de seu mundo. Conformer-se ou resignar-se é uma decisão livre, segundo Sartre, assim como não se resignar ou não se conformar, “lutando” contra as adversidades.

Retornando no tempo, há outras concepções de liberdade, por exemplo, a defendida por Hobbes e de forma bastante parecida por Voltaire, em épocas, países e contextos diferentes. Nesta acepção, a liberdade é um ato de decisão e de escolha entre vários possíveis. Porém, as escolhas são condicionadas pelas circunstâncias naturais, psíquicas, culturais e históricas do meio em que o sujeito vive. Ou seja, que o possível não é apenas alguma coisa sentida ou percebida pelas pessoas, pois também não está inscrito na necessidade, de forma que o curso de uma situação pode ser mudado pelos sujeitos em certas direções e sob algumas condições.

A partir deste segundo momento, o enfoque se voltará para a “liberdade de expressão”. Pode-se, então, afirmar que a liberdade de expressão é o direito que todo ser humano possui de expor, sem violência ou pressões, suas opiniões, ideias e pensamentos, por meio das mais variadas formas: comunicação escrita, comunicação verbal, comunicação visual, etc.

A liberdade de expressão está garantida no “Artigo 11” da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, o qual assegura que “A livre comunicação das ideias e das opiniões é um dos mais preciosos direitos do homem; todo cidadão pode, portanto, falar, escrever, imprimir livremente, respondendo, todavia, pelos abusos desta liberdade nos termos previstos na lei”. Além disso, a liberdade de expressão também está assegurada no “Artigo XIX” da Declaração Universal dos Direitos Humanos: “Todo ser humano tem direito a liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferências, ter opiniões e de procurar receber e transmitir informações e ideias, por quaisquer meios e independentemente

de fronteiras”. Cumpre-se, agora, fazer uma análise das teorias voltadas às questões didático-pedagógicas referentes ao assunto.

Alguns teóricos abordam o universo escolar como um dos principais catalisadores dessa liberdade, pois é na escola que se “forma” a maioria dos cidadãos, e é nela que se aprende a controlar, ou não, essa liberdade. Nesse viés, Paulo Freire, em sua outra obra “*Pedagogia da Autonomia*”, destaca a necessidade de o professor superar a tradição autoritária, de repressão à liberdade do aluno e de cunho conteudista, para aderir ao que ele chama de “opção democrática”. A ideia básica é a de ponderar sobre a relação autoridade/liberdade, proporcionando ao aluno espaço para realizar decisões por si, exercitando sua autonomia. Freire (1996, p. 94) afirma que, “no fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado da sua autonomia.”

O autor, então, defende que o professor não necessita demonstrar sua autoridade com discursos que ressalte o quanto ele é superior aos alunos, mas que ele precisa seguir alguns preceitos que legitimem sua autoridade: estar preparado cientificamente, dominando a sua área de conhecimento; saber que a educação não é neutra, e tratar os temas da formação ética ligados aos conteúdos curriculares; ser coerente nas suas ações e ideologias; ter consciência de que pode contribuir positivamente na sociedade; ser generoso, contrapondo-se à atitude comumente arrogante do professor autoritário. Ao evitar a postura autoritária, estimula-se a liberdade para que o aluno se expresse e desenvolva sua responsabilidade e autonomia.

O teórico deixa claro, também, que a liberdade é sempre exercitada em confronto com a limitação de outras liberdades: seja de si próprio, seja dos outros, da necessidade ou da contingência. É necessário que a liberdade do aluno e a autoridade do professor estejam equilibradas. Partindo dessa colocação, é possível analisar, no discurso de Freire, o que ele denomina de “crucial” para o estabelecimento de um diálogo, que é “saber escutar”.

O autor comenta que o educador que ouve e permite que seu aluno fale constrói um discurso com a ajuda dele. É assim que o educador consegue aprender com o educando, tornando

o discurso dele adequado ao seu e fazendo desse “diálogo” algo mais efetivo. O governo brasileiro, nesse caso, em nome de uma pretensa democracia, não pode “asfixiar” a liberdade impondo a “padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados” (Freire, 1996, p. 114), “engessando” o ensino. Além de deixar o ensino estático, torna-o direcionável e maleável de acordo com os interesses de quem controla o acesso a ele. Esse ensino pode tornar as pessoas mais suscetíveis à aceitação do meio em que vivem, um determinismo social impregnado na sociedade, mas que pode ser alterado.

Freire comenta sobre os “silenciados”, esclarecendo que eles são pessoas que não estão dispostas a escutar e acabam por silenciar os outros apenas falando, cerceando a liberdade de expressão do outro ser humano. Segue-se outro conceito importante, que é o de “silencioso”, o qual emudece para poder escutar o que as pessoas têm a dizer. Escutar o educando não significa eximir-se de ter opinião e de manifestá-la. Ao contrário, o escutar permite que se reforce ou não os argumentos e as dúvidas em relação ao assunto/objeto. Oportunizar que o aluno se situe como sujeito integrante e participante da História (própria e geral) é um dever do educador, bem como incentivar a sua criticidade e não eximi-lo da liberdade de se expressar e de se responsabilizar, afinal o aluno é “um ser condicionado, mas capaz de ultrapassar o próprio condicionamento”, entende Freire (1996, p. 129).

De acordo com Boaventura Santos (*apud* Farias, 2001 p. 2), existem vários contextos na sociedade: contexto da cidadania (cidadão e Estado); contexto da produção (empregado e empregador); contexto da domesticidade (pais e filhos) e contexto da mundialidade (relação entre países). Dentre os diferentes contextos da sociedade, pode-se pensar sobre o contexto da escola (professor e aluno), que é a parte da esfera humana considerada como sendo a que mais tem a contribuir para este trabalho.

John Rawls (*apud* Farias, 2001, p. 2) formulou a teoria sobre uma sociedade democrática, na qual ele estabelece o “princípio da igualdade”, em que cada indivíduo deve ter os direitos e as diferentes formas de liberdades de maneira igualitária; e o “princípio da diferença”, o qual defende que “as desigualdades sociais e econômicas

devem ser arranjadas de forma a que ambas correspondam (a) a uma razoável expectativa que a todos beneficiarão, e (b) que sejam ligadas a posições e postos abertos a todos.” Dessa forma, fica claro que todos os cidadãos deveriam ter os mesmos direitos, e que não deve ser entendido como “normal” o fato de que há favorecimentos acerca da legislação sobre liberdade por motivos econômicos e de relações sociais; há de se ter um nivelamento entre estas desigualdades.

Neste Projeto é fundamental considerar que o direito à liberdade de expressão de uma pessoa não deve invadir o direito da pessoa sobre quem se fala, pois todos os cidadãos estão sob amparo da mesma lei. Dessa forma, pode-se afirmar que não há direitos absolutos, posto que um direito acaba por ser limitado por outro. No Artigo 13 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, está estabelecido que o direito à liberdade de expressão abrange toda e qualquer troca de informações e ideias por intermédio de qualquer meio de transmissão e sem fronteiras, visto que, quando se impede que estas trocas aconteçam livremente, se acaba por limitar o processo democrático. Caso alguma expressão, opinião ou informação sofra algum tipo de interferência, direta ou indireta, esta censura deve ser proibida por lei.

A liberdade de expressão, entendida como um direito fundamental, e a liberdade de imprensa ocupam importantes papéis na efetivação da democracia e dos Direitos Humanos. Assim, todas as pessoas têm direito a se expressar sem sofrer discriminação por sua classe, etnia, sexo, opinião política, e etc., bem como têm o direito a ter acesso às informações sobre si. No que diz respeito aos conflitos entre direitos humanos e valores/interesses, a liberdade de expressão é um direito humano e deve ser interpretado como tal: o de compreender a liberdade de expressão e de como ela atua.

O tema sobre os Direitos Humanos é atual, interessante e relevante. Apesar de não ter sido “problematizado” de forma profunda e exaustiva, seja filosófica, histórica ou por meio de uma análise pelas Ciências Sociais, é notório que ele deve ser exposto, discutido e refletido nos mais diversos setores da sociedade. A escola é um segmento no qual esse tema é imprescindível, como ficou evidenciado na exposição.

Dessa forma, a questão dos Direitos Humanos é emergente, pois além de constituir-se como um tópico de extrema

fecundidade e importância nas propostas presentes nos documentos educacionais do Brasil, a problemática coaduna-se com as dificuldades encontradas no Assis Brasil. Os subtemas, nesse sentido, foram elaborados de forma a estarem diretamente relacionados ao tema principal, e se corresponderem indiretamente entre si, circundando as questões mais diversas na tentativa de minimizá-las e, se possível, solucioná-las por meio das atividades interdisciplinares previstas.

Metodologia

Um dos maiores desafios da Pedagogia atual é o da determinação das variáveis envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Somente o conhecimento dessas variáveis possibilitará a estruturação de uma teoria didática, bem como a definição dos recursos pedagógicos mais eficientes. Não cabe exclusivamente à Pedagogia o desenvolvimento desse trabalho, o qual exige um esforço conjunto de todas as Ciências Humanas, pois o processo de aprendizagem abrange a natureza do homem, a gênese do próprio conhecimento e, conseqüentemente, tudo o que se relaciona com as mudanças sociais. As variáveis que serão utilizadas neste projeto foram pensadas a partir da temática de cada subprojeto, e serão trabalhadas interdisciplinarmente em formas de oficinas.

a) Atividades

1) Diversidade humana e cultural

Oficina: improvisação teatral.

Objetivos: a) Mostrar aos participantes a importância de uma leitura crítica do mundo e suas contradições, e b) fornecer as condições para que eles se conscientizem de que a ação pela afirmação dos Direitos Humanos é um embate contra as desigualdades e não contra as diferenças.

Metodologia

Esta oficina será desenvolvida a partir da temática apresentada, visando a propiciar aos jovens e aos adolescen-

tes uma reflexão sobre a diversidade de valores e de culturas presentes no âmbito educacional. A oficina ocorrerá de forma dialógica e interativa, sob uma abordagem explicativa, por meio de textos informativos e de apoio. A improvisação é um estímulo à criação que permite ao aluno liberar sua personalidade pela espontaneidade e formá-la pela cultura; por isso, ela também será utilizada.

Recursos: Palestras e debates sobre o tema “Direitos Humanos na Sala de Aula” e vídeos temáticos.

Oficina: Corpo e voz.

Objetivo: Oferecer ao aluno a oportunidade descobrir seus próprios recursos corporais e vocais para aplicá-los, criativamente, ao expressar seus pensamentos, ideias, sentimentos e sensações.

Metodologia: Os participantes das oficinas (estudantes eicineiros) realizarão um trabalho de elaboração coletiva de corresponsabilidade, no qual aprendem a lidar melhor com seus próprios tempos: tempos psicológicos, sociais, de expressão e de escuta do outro. As oficinas serão compostas por dinâmicas simples e provocativas, que formam uma espécie de jogo divertido e fácil de ser realizado. Cada dinâmica tem um objetivo específico, e ela começa com uma questão relacionada ao tema.

2) Direito à Memória dos Grupos Oprimidos

Oficina: Sociolinguística.

Objetivo: Refletir sobre a linguagem em um contexto de opressão.

Metodologia: Serão exibidos vídeos com discursos de indivíduos que se comunicam de acordo com a norma culta da língua portuguesa e outros indivíduos que se comunicam coloquialmente.

Recursos: Vídeos.

Oficina: Análise de discursos midiáticos

Objetivo: Comparar a alteração de conceitos e valores através dos anos a respeito das relações de opressão e de grupos identificados como oprimidos.

Metodologia: Será feita uma análise, em conjunto com os alunos, da mudança dos discursos midiáticos quanto aos processos de resignificação da memória.

Recursos: Jornais antigos e atuais.

Oficina: Teatro do Oprimido.

Objetivo: Promover discussões e reflexões a respeito do tema “grupos oprimidos na escola”.

Metodologia: Previamente será realizada uma coleta de dados a respeito das relações de opressão na escola. Com base nesse questionamento, será elaborada a oficina de “Teatro do Oprimido”, conjuntamente com o grupo “TOCO” (Teatro do Oprimido na Comunidade) e, a partir desta oficina, serão promovidas discussões e reflexões a respeito do tema tratado.

Recursos: Espaço físico amplo.

Oficina: Cine-debate.

Objetivo: Oportunizar a apresentação e a discussão, com os estudantes, da temática de opressão aos homossexuais e afro-brasileiros.

Metodologia: Serão utilizados vídeos para suscitar reflexões e debates com os estudantes.

Recursos: Vídeos sobre questões de opressão étnico-raciais e homossexualidade.

Oficina: Batucada.

Objetivo: Trabalhar a expressão corporal (e a “agitação”) dos alunos.

Metodologia: Será realizada de forma recreativa e informal com músicas parodiadas de canções atuais com foco na superação da opressão.

Recursos: Músicas.

Bullying

Oficina: Entendendo o *Bullying*.

Objetivo: Promover a conscientização sobre o fenômeno *Bullying* a partir de suas definições e características.

Metodologia: Apresentação de filme, seguida de discussão sobre o tema. A partir disso, os alunos produzirão material gráfico, evidenciando sua vivência e compreensão do fenômeno *Bullying*.

Recursos: Filme (“*Bullying*”) e Textos literários (discussão teórica do texto).

Patrimônio escolar

Fórum Patrimônio escolar: Será desenvolvido com os alunos a partir de discussões sobre a temática “Patrimônio escolar”, promovidas por mediadores pibidianos.

Oficina: Mapa sócio-histórico: escola do passado e escola do presente.

Objetivo: Construir um mapa sócio-histórico, ou seja, conhecer quais são os valores históricos que foram agregados ao processo físico de construção da escola e fomentar um diálogo “aberto” sobre os patrimônios social, cultural e ambiental, com foco principal no patrimônio escolar.

Metodologia: O coletivo será organizado em pequenos grupos. Serão distribuídos papel pardo e pincéis coloridos para que os grupos desenhem a escola. Ao final, cada grupo apresentará seu desenho. Em conjunto, será elaborado o mapa sócio-histórico da escola: os presentes mostrarão as memórias de como a escola era, e como a estrutura foi sendo alterada.

Essas ações foram pensadas e projetadas para discentes, docentes do primeiro e segundo ano do Ensino Médio e funcionários da escola.

Oficina: Trilha na escola

Objetivo: Mapear os locais depredados, seja pela ação do tempo, seja pela ação das pessoas, por meio da percepção visual dos alunos acerca do tema.

Metodologia: A trilha será guiada pelos pibidianos; os alunos terão blocos de anotações para os registros.

Oficina: Cine-debates

Objetivo: Discutir uma temática definida por meio da mostra de documentários e filmes.

Metodologia: A atividade acontecerá no dia do “fórum”, na sala do audiovisual. Os filmes serão selecionados pelos alunos e professores durante as atividades pré-fórum.

Recursos: Os alunos poderão escolher, por meio de votação, alguns dos seguintes títulos: “Estamira”, “Ilha das Flores”, Episódio do programa “A Liga” (da rede Bandeirantes de televisão, sobre pichação e grafite), e o filme “*Style Wars*” (sobre grafite).

Oficina: Exposição de fotos.

Objetivo: Demonstrar o quanto faltou de preservação à escola, assim como o quanto ela foi melhorada.

Metodologia: Será realizada uma exposição de fotos antigas da escola, quando esta estava coberta por pichações, e fotos atuais da escola (hoje), com uma trilha sonora de algumas músicas que tenham em sua letra o intuito de preservar o que é de todos.

Recursos: Músicas: “O último dia” (Paulinho Mosca), “É fogo” (Lenine), “Segue o seco” (Marisa Monte), “Planeta Água” (Guilherme Arantes), “A mancha” (Lenine), “Preserve” (Ultramen) e “Grama Verde” (Ultramen).

Oficina: Teatro fórum

Objetivo: Mostrar a cena nos moldes do “Teatro Fórum” de Augusto Boal.

Metodologia: O aluno espectador vai para a ação (palco) tentar solucionar o problema proposto em cena (como: depredação dos livros da biblioteca, das classes, das paredes, ou outro). A atividade acontecerá no dia do Fórum, e as cenas serão organizadas com a contribuição dos pibidianos do curso de Licenciatura em Teatro.

Oficina: Oficina do grafite

Objetivo: Discutir a diferença entre pichação e grafite, assim como quais são as implicações legais do ato.

Metodologia: Ao final da oficina será proposta a elaboração de um mural alusivo ao Fórum em forma de um painel ou na parede como forma de registro do “Primeiro fórum do Assis Brasil – patrimônio escolar”.

Recursos: Presença de alunos oficinairos, do curso de Artes Visuais da UFPel, que trabalham com a arte do Grafite.

Oficina: Concurso de textos.

Objetivo: Permitir que o aluno exponha suas concepções. Essa atividade foi pensada como forma de expressão sobre o entendimento obtido pelos alunos no decorrer do Fórum, ou seja, a realização de um registro como forma de externar os conhecimentos e as reflexões ocorridas no decorrer das atividades propostas anteriormente.

Metodologia: Será realizada uma breve conversa com os alunos sobre o que é texto e os diversos gêneros textuais. A partir disso, os alunos deverão produzir um tipo de texto, seja um conto, uma charge, uma propaganda, por exemplo, para expor a temática abordada ao longo das oficinas anteriores. Após, serão escolhidas as cinco melhores produções, as quais ganharão uma exposição em um dos murais da escola.

Da divulgação e da inscrição dessa Oficina: A divulgação ocorrerá por meio de cartazes e de um convite nas salas de aula dos alunos do Ensino Médio. Haverá uma “conversa” com os professores para que eles auxiliem incentivando os alunos a participarem da atividade. Serão distribuídos certificados para todos os participantes, os quais serão confeccionados pela Universidade Federal de Pelotas, como Projeto de Extensão.

3) Liberdade de Expressão

Oficina: Oficina do púlpito

Objetivo: Mostrar aos alunos os direitos e os deveres acerca da Liberdade de Expressão.

Metodologia: Será montado um púlpito no pátio da escola, em um dia a combinar com a Direção, para que os alunos possam protestar sobre o que lhes aflige em relação à escola ou ao seu meio social.

Recursos: Amplo espaço físico.

Oficina: Teatro Fórum (“Teatro do Oprimido”)

Objetivo: Proporcionar aos professores que eles vivenciem a realidade dos seus alunos ao mostrar a realidade do preconceito

entre colegas; um possível “favoritismo” de um professor por alguns alunos, assim como a falta de atenção com outros, e transpondo, assim, algumas ansiedades e reclamações dos discentes, possibilitando uma nova abertura de diálogo entre eles.

Metodologia: Será montada uma cena do Teatro Fórum, na qual os professores representarão alunos (como oprimidos) e os PIBidianos farão o papel de professores (como opressores). Assim, os docentes serão inseridos em um ambiente onde há conversa e falta de preocupação com a aula.

Oficina: Oficina da música

Objetivo: Oportunizar a indagação, no aluno, de questões acerca do contexto histórico e de lutas sobre a Liberdade de Expressão.

Metodologia: Serão trabalhadas músicas que representam um período histórico de verdadeiras “batalhas” para que estes direitos fossem garantidos, como uma maneira de valorizar essa liberdade.

Recursos: Músicas.

O “desafio”, ao qual os alunos do PIBID se propõem com estas oficinas, é a elaboração de um processo coletivo de aprendizagens e mudanças. Acredita-se que, se o “saber fazer” e o “saber-saber” são realçados, as competências adquiridas e mais valorizadas pelos alunos participantes das oficinas serão as do domínio do “saber ser e estar”. É importante sublinhar que se pretende que as aprendizagens do “Saber fazer” sejam “motores” fundamentais do Projeto das oficinas, dentre outros saberes possíveis que poderão ocorrer a partir do que os alunos propuserem.

Referências

- AGÊNCIA BRASIL. *Número de homossexuais assassinados no Brasil é “absurdo”, diz ministra de Direitos Humanos*. 2011. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2011-04-05/numero-de-homossexuais-assassinados-no-brasil-e-absurdo-diz-ministra-de-direitos-humanos>. Acesso em: maio de 2011.
- AL-ALAM, C. C. *A Negra Força da Princesa*: Polícia, Pena de morte e Correção em Pelotas (1830-1857). Pelotas: do Autor; Sebo Icária, 2008.
- ANDRADE, José Maria. Interdisciplinaridade em Direitos Humanos. In: FES-

- TES, Antonio Carlos (Org.). *Direitos Humanos, um debate necessário*. 2 v, São Paulo: Brasiliense, 1989. (p. 7-38)
- ARAÚJO, Ulisses F. & AQUINO, Júlio Groppa. *Direitos humanos em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2001.
- ASSMANN, Selvino. Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã. *Interthesis*. Florianópolis, v. 4, n. 1, jan-jun/2007.
- BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso*: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BELLINHO, Lilith Abrantes. UNIBRASIL. *Uma Evolução Histórica dos Direitos Humanos*. Disponível em: <http://www.unibrasil.com.br/arquivos/direito/20092/lilith-abrantes-bellinho.pdf>. Acesso em: maio de 2011.
- BERTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em Língua Materna: a Sociolinguística em Sala de Aula*. São Paulo: Parábola Editora, 2004.
- BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- _____. *Jogos para atores e não-atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- _____. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro, Campus: 1992.
- BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: SEDH/MEC/MJ/UNESCO, 2006.
- _____. *Constituição Federal – 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/principal.htm. Acesso em: junho de 2011.
- _____. *Lei n.º 10.639*, de 09.01.03: altera a Lei 9394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afrobrasileira”.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília- MEC/SEF, 1997.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: junho de 2011.
- _____. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)* / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SDH/PR, 2009.
- Bullying Escolar no Brasil – Relatório Final* – São Paulo: CEATS/FIA, 2010.
- CAMARGO, Haroldo Leitão. *Patrimônio Histórico e Cultural*. São Paulo: Aleph, 2002. (Coleção ABC do Turismo)
- CARLOS, Jairo Gonçalves. *Interdisciplinaridade no ensino médio: desafio e potencialidades*. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- CARNEIRO, Moacir Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.
- _____. *Filosofia série novo ensino médio*. São Paulo: Parma, 2005.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL DOS DIREITOS HUMANOS. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. *Declaração e Programa de Ação de Viena* – 1993. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Sistema-Global-Declarações-e>

Tratados-Internacionais-de-Proteção/declaracao-e-programa-de-acao-de-viena.html. Acesso em: maio de 2011.

COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação Histórica dos Direitos Humanos*. 7 ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

FANTE, Cleodilice A. Zonato. *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas: Verus, 2005.

FARIAS, Edilson. *Democracia, Censura e Liberdade de Expressão e Informação na Constituição Federal de 1988*. (Jus Navigandi) Disponível em: <http://jus.com.br/revista/texto/2195>. Acesso em: maio de 2011.

FAZENDA, Ivani. *Integração e interdisciplinaridade no ensaio brasileiro: efetividade ou ideologia?* São Paulo: Loyola, 1979.

FISCHMANN, Roseli. *Educação, direitos humanos, tolerância e paz*. (SCIELO). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v11n20/08.pdf>. Acesso em: maio de 2011.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 42 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. (p. 31-58)

GAZETA DO SUL. *Relatório mostra agravamento da desigualdade racial no País*. Disponível em: http://www.gaz.com.br/gazetadosul/noticia/274115-relatorio_mostra_agravamento_da_desigualdade_racial_no.html. Acesso em: maio de 2011.

GOMES, Cristiana. *Classes sociais*. Disponível em: <http://www.infoescola.com/sociologia/classes-sociais/>. Acesso em maio de 2011.

GOMES, Nilma Lino. *Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola*. Revista do Museu Antropológico, Goiânia, v. 3 e 4, n. 1, 2000. (p. 9-17)

GROSSI, Miriam. *Identidade de Gênero e Sexualidade*. 1998. Disponível em: http://www.miriamgrossi.cfh.prof.ufsc.br/pdf/identidade_genero_revisado.pdf. Acesso em: junho de 2011.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. *Cartas Patrimoniais*. 2 ed. rev. aum. Rio de Janeiro: IPHAN, 2000.

LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE. *Texto base para formação sobre Gênero*. 2010.

LISBOA, Carolina; BRAGA, Luiza de Lima; EBERT, Guilherme. *O fenômeno Bullying ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção*. Contextos Clínicos, São Leopoldo, v. 2, n.1, janeiro-junho/2009. (p. 59-71)

LOPES, Leontina Pereira. *A Construção do conceito de cidadania para uma cultura de paz em adolescentes*. 2004. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.7/GT7_1_2020.pdf. Acesso em: junho de 2011.

LOPES NETO, A. A. *Bullying – comportamento agressivo entre estudantes*. *Jornal de Pediatria*, 81(5 Supl.), S164-S172, Rio de Janeiro, 2005.

MAESTRI, Mário. História e historiografia do trabalhador escravizado no RS: 1819-2006. In: LECHINI, Gladys (Org.). *Los estudios afroamericanos y africanos en América Latina: herencia, presencia y visiones del otro*/compilado por Gladys Lechini. Buenos Aires: Clasco Coediciones, 2008. (p. 53-88)

MARX, Karl. *Liberdade de imprensa*. Porto Alegre: L&PM, 2009.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. *Revista Jus Navigandis*. Conferência Mundial dos Direitos Humanos. Direitos humanos, cidadania e educação. Disponível em: [blackmhttp://jus.uol.com.br/revista/texto/2074/direitos-humanos-cidadania-e-educacao](http://jus.uol.com.br/revista/texto/2074/direitos-humanos-cidadania-e-educacao). Acesso em: maio de 2011.

MONTEIRO, José Lemos. *Para compreender Labor*. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Alessandra. *Bullying na escola*. Santa Catarina, 2010. Disponível em: http://forum.ulbratorres.com.br/2010/mini_texto/MINI%20CURSO%205.pdf. Acesso em: junho de 2011.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. CIDH. *Declaração de Princípios sobre Liberdade de Expressão*. Disponível em: <http://www.cidh.oas.org/relatoria/showarticle.asp?artID=26&IID=4>. Acesso em: maio de 2011.

PEREIRA, Antônio Batista. *Aprendendo ecologia através da educação ambiental*. Porto Alegre: Sagra, 1993.

REALE, Giovanni. *História da Filosofia*. Vol.1; vol.2. São Paulo: Paulus, 2004.

RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro: Evolução e Sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomas Tadeu (Org.) *Alienígenas na sala de aula – uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, José Alcides Figueiredo. *Classe social e desigualdade de gênero no Brasil*. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/dados/v51n2/05.pdf>. Acesso em maio de 2011.

SAVELSBERG, Joachim. *Violações de direitos humanos, lei e memória coletiva*. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v19n2/a01v19n2.pdf>. Acesso em: maio de 2011.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil para a análise histórica*. 1990. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/generodh/gen_categoria.html. Acesso em abril de 2011.

_____. História das Mulheres. In: BURKE, Peter (Org.) *A escrita da História: Novas perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: O saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani (Org.) *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 1998. (p. 31-44)

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. *Bullying*. Cartilha 2010; Projeto Justiça nas Escolas.

SOUZA, Djacyr de. *Preservação do Ambiente: Uma ação de Cidadania*. Fortaleza: Brasil Tropical, 2003.

TOSI, Giuseppe. Assembleia Legislativa do Estado de Goiás. *O significado e as consequências da Declaração Universal de 1948*. Disponível em: http://www.assembleia.go.gov.br/comissoes/relatorios_2010/relatorio_direitos_humanos_2010.pdf. Acesso em maio de 2011.

TOURAINE, Alain. *Podemos viver juntos? Iguais e diferentes*. Petrópolis: Vozes, 1999.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. *Dilemas e desafios da Proteção Internacional dos Direitos Humanos no limiar do século XXI*. (SCIELO) Disponível em: <http://www.scielo.org>.

scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-73291997000100007. Acesso em maio de 2011.

VEIGA SIMÃO, Ana; M.; FREIRE, Isabel; SOUSA FERREIRA, Ana. *Maus-tratos entre pares na escola* — um estudo contextualizado. Actas do Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas, realizado em Brasília, Brasil em 28 e 29 de Abril de 2004, patrocinado pela UNESCO, pelo Observatório de Violências nas Escolas e pela Universidade Católica de Brasília (publicado em CD-ROM: 18076165 ISSN).

_____. (2004). O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico — um questionário aferido para a população escolar portuguesa. Universidade de Lisboa, Portugal. In: *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 2006. (p. 157-183)

VIZENTINI, Paulo G. Fagundes. *Segunda Guerra Mundial: história e relações internacionais, 1931-1945*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1989.

_____. *A Guerra Fria: o desafio socialista à ordem americana*. Porto Alegre: Leitura XXI, 2004.

Zenaide, Maria de Nazaré Tavares. *Educação em/para os direitos humanos: uma construção histórica*. 2008. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br>. Acesso em maio de 2011.

ZOHAR, Danah. *Sociedade quântica — a promessa revolucionária de uma liberdade verdadeira*. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

II) RELATÓRIO:

Introdução

Este relatório apresenta o Projeto Interdisciplinar desenvolvido no IEEAB,¹³ que foi formulado conforme os parâmetros pré-estabelecidos pelo programa, contando com a interação entre os cursos de Licenciatura em: Letras, Filosofia, Ciências Sociais, Teatro e História.

(...)

O estudo sobre a realidade do IEEAB mostrou que ali havia grande deficiência de discussão a respeito dos Direitos Humanos e, assim sendo, o Projeto Interdisciplinar foi pautado no debate firmado nesta temática. Ressalta-se que a problemática da invisibili-

¹³ Os estudantes beneficiados pelas oficinas do PIBID foram somente os alunos do Ensino Médio (diurno) e espera-se que, com o fim das atividades, haja continuidade e ampliação dos trabalhos desenvolvidos na escola, para que os demais alunos também sejam beneficiados.

dade dos Direitos Humanos não está presente apenas nesta escola, tampouco se restringe aos ambientes escolares, pois está presente em toda a estrutura social.

Percebeu-se por meio do diagnóstico, também, que a temática de Direitos Humanos é formada por diversas ramificações conceituais que se mostram facilmente empreendíveis no âmbito escolar. Assim, tendo em vista a amplitude do tema, ele foi dividido em cinco tópicos para aprimorar a preparação e a aplicação do presente projeto, sendo estes: *Bullying*; Patrimônio escolar; Diversidade humana e cultural; Liberdade de expressão; e Direito à memória dos grupos oprimidos.

Como objetivo geral, pretendeu-se oportunizar que os alunos se tornassem conscientes com relação aos Direitos Humanos e se percebessem como cidadãos ativos dentro e fora do âmbito escolar, além dos objetivos específicos relacionados a cada tópico, os quais visavam a propiciar o reconhecimento de que a diversidade cultural é composta por um conjunto de indivíduos sociais, históricos e culturais que precisam ser respeitados em suas diferenças; resgatando a memória dos grupos oprimidos; promovendo a conscientização sobre o problema da violência escolar denominada *Bullying*; “trabalhando” com a comunidade escolar a questão dos direitos e dos deveres humanos com relação ao patrimônio escolar e, por último, propiciando aos alunos “voz ativa” no âmbito escolar e situando-os como limitadores de sua própria liberdade. Cada tópico foi abordado por um subgrupo composto por um integrante de cada área de conhecimento envolvida no Projeto.

A aplicação do Projeto ocorreu por meio de oficinas. Essas foram organizadas visando a atingir, junto aos objetivos propostos e aos diversos segmentos de exercícios pedagógicos (como teatro, exibição de filmes, seminários, exercícios de expressão corporal, música, entre outros), a conscientização sobre os diversos problemas que afetam a comunidade em geral, e mais especificamente ao grupo ao qual pertencem, isto é, ao escolar, e assim incentivá-los a uma prática mais humanizada e cidadã.

Frisa-se que este trabalho foi desenvolvido de forma coletiva, por um total de 35 (trinta e cinco) bolsistas, sendo que 07 (sete) desses

entraram no decorrer do projeto como suplentes de alunos que, por diversos motivos, tiveram que deixar o grupo, não permanecendo até o final dos dois anos do projeto PIBID, conforme previsto no Edital, e para que a escola pudesse contar sempre com um grupo de 28 (vinte e oito) alunos ativos sem que nenhuma das atividades previstas fosse prejudicada. Houve, também, o auxílio de 04 (quatro) professores da escola e 02 (dois) coordenadores da área de Filosofia, que organizam as atividades junto aos demais pibidianos da Escola.

A Justificativa do trabalho fundamentou-se em uma das finalidades da Educação Brasileira prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9394 de 20/12/1996) que é o preparo para o exercício da cidadania. Este processo apenas é possível se, no interior do ambiente escolar, forem desenvolvidas práticas que levem os indivíduos a promoverem ações de solidariedade, de respeito mútuo, assim como de ética, de responsabilidade social e de cooperação. Para a elaboração do projeto, primeiramente, estudou-se uma bibliografia mais abrangente sobre os Direitos Humanos, após, investigou-se em textos diretamente relacionados aos cinco tópicos escolhidos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em dez de dezembro de 1948, após os trágicos episódios da Segunda Guerra Mundial e dos Regimes Totalitários Nazifascistas, nos quais os Direitos Humanos foram radicalmente violados. A preocupação, após a Declaração ser efetuada, é a de que os princípios de respeito aos Direitos Humanos nela contidos fossem incorporados às Constituições de cada país. É preciso que os governos reconheçam que os Direitos Humanos são fundamentais para todo e qualquer ser humano, independente de etnia, religião, expressão sexual, orientação política, ou qualquer outra particularidade.

(...)

O estudo em Direitos Humanos tornou-se viável quando foi aliado a uma proposta pedagógica interdisciplinar, possibilitando a autonomia e a interação. A interdisciplinaridade é uma relação de reciprocidade, de mutualidade. É um processo que privilegia o diálogo. (Fazenda, 1979). Segundo Andrade (1989, p. 10), “é a busca

teórica e epistemológica de um avanço do conhecimento, a partir dessas conquistas fundamentais, que, de um campo do saber a outro, podem circular com fecundação mútua.” A interdisciplinaridade, então, é primordial na educação para os Direitos Humanos, pois possibilita a articulação de vários campos do saber, perpassando vários níveis e conteúdos sob os vários aspectos que são diferentes e complementares. “Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um conhecimento utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos.” (PCN Ensino Médio, 2000, p. 21).

(...)

Descrição das atividades

1) Diversidade humana: As atividades realizadas buscaram proporcionar ações que levassem os alunos a reconhecer que a diversidade cultural é um aglutinado de sujeitos ou indivíduos sociais, históricos e culturais que precisam ser respeitados em suas diferenças. Elas iniciaram em setembro de 2011, e terminaram em novembro do mesmo ano. As atividades visaram a permitir momentos de reflexão e de aprendizagem sempre relacionando a sociedade, o indivíduo e a diversidade entre eles, pois, após uma investigação minuciosa junto à escola, a equipe de pibidianos percebeu a existência de um déficit com relação ao estudo e ao conhecimento destas temáticas. Assim sendo, para uma melhor abordagem, foram utilizadas diversas técnicas.

Para proporcionar o debate e a reflexão acerca da temática da “diversidade cultural”, propuseram-se atividades com a turma 1M2¹⁴. Esta consistiu na exposição de um curta-metragem denominado “Xadrez das Cores”. O vídeo retrata uma situação de racismo, na qual uma mulher negra foi contratada para cuidar de uma senhora branca. No decorrer da trama, a primeira era humilhada pela segunda, que demonstrava seu preconceito e, desta forma, chamava a atenção para um dos grandes problemas da nossa sociedade: o racismo.

¹⁴ A sigla é usada pela Escola: o primeiro número refere-se ao ano (1, 2 ...); o segundo, ao período, no caso, o “M” significa “Ensino Médio”; o terceiro indica qual é a turma (1, 2, ...). Dessa forma, “1M2” significa: “turma 2 do 1º ano do Ensino Médio”.

O propósito desta exibição foi o de motivar ao debate acerca do tema, e, assim, contribuir para a superação de preconceitos étnicos, em especial, no que concerne à discriminação de pessoas negras, tanto no ambiente escolar quanto fora dele. A escola é um reflexo da sociedade, a educação formal pode contribuir para a superação de formas discriminatórias também na sociedade em geral, formando cidadãos conscientes e críticos.

Durante a exibição do filme, a turma se portou com a devida atenção, mantendo-se concentrada e interessada até o final. Posteriormente, os alunos foram incentivados a falar, a expor suas opiniões a respeito do filme, mas principalmente sobre a temática do racismo de forma geral, tanto no ambiente escolar como no meio social em que eles estão inseridos. Porém, estes se mostraram um tanto tímidos, não correspondendo às tentativas dos bolsistas de ouvi-los sobre suas experiências e opiniões sobre o tema abordado. De modo a contribuir, foram expostas as opiniões dos bolsistas e os conceitos já estudados por estes acerca da temática do racismo, sempre procurando oferecer uma visão que enalteça as atitudes de tolerância e de respeito para com o outro.

Sendo assim, concluiu-se que a ação correspondeu apenas em parte às expectativas em relação à atividade proposta, pois o objetivo de fazê-los falar sobre este problema social era propiciar-lhes a oportunidade de, por meio de suas próprias experiências, refletirem de forma crítica sobre a questão do racismo. Por outro lado, acredita-se que, mesmo em posição de “observadores”, eles puderam voltar-se a um tema que, talvez, na dinâmica do cotidiano escolar, eles não tenham muitas ocasiões para perceber e para se posicionar.

Nesta mesma proposta, porém com a turma 1M3, foi realizada novamente a atividade com o filme “Xadrez das Cores”, com os objetivos e a metodologia semelhantes às da ação anterior. Devido à experiência com a turma 1M2, a expectativa com relação à participação dos alunos em um diálogo que problematizasse a temática abordada era pequena. No entanto, desta vez, a experiência foi bastante diferente, pois, para a surpresa dos integrantes do grupo, a turma se mostrou bastante participativa e interessada.

Nesse sentido, merece registro o depoimento de uma menina que relatou ter sofrido discriminação dentro do ambiente escolar por uma professora que a chamou, segundo ela, de “negrinha insolente”, depois que ela insistiu em pedir uma nova explicação sobre uma questão de aula, a qual ela não havia compreendido. A atividade com a segunda turma, na avaliação, foi considerada “muito satisfatória”, atingindo plenamente os objetivos, em especial em comparação à experiência com a primeira turma. Esta atividade contribuiu para o questionamento de certas atitudes comportamentais presentes na escola e na sociedade em geral, mas que varia de acordo com as características de cada grupo humano (turma de alunos).

Foi desenvolvido outro momento de reflexão pelo subgrupo quatro, nas turmas 1M2 e 1M3. Neste encontro foi convidado para apresentar o tema “A Diversidade Sexual”, o aluno do curso de geografia da UFPel, Carlos André. Ele, com simplicidade e estilo, não se demorou em deixar os alunos à vontade para interferirem no “jogo” que começava. Os alunos participaram com muitos comentários e dúvidas. Durante toda a explanação, o palestrante desenhava no quadro matrizes de bonecos, o que dinamizou e provocou também, momentos de humor e relaxamento.

Nas duas turmas, foi pertinente o debate sobre as diferenças sociais na escola, isto é, sobre o racismo e a homofobia. Os alunos, de certa maneira, evidenciaram sua preocupação com a intolerância e a discriminação, e deixaram uma mensagem de como conviver com as diferenças. O grupo avaliou como “imprescindível” para o êxito das oficinas, a participação dos alunos e a destreza do palestrante ao dominar as temáticas e as técnicas para expô-las.

Após a distribuição das tarefas, e visando ao cumprimento dos objetivos, foi decidido que, nas duas atividades seguintes, seriam desenvolvidas duas temáticas fundamentais: uma delas com relação à diversidade cultural brasileira, e a outra relacionada às questões de gênero. Na primeira tarefa, proposta às turmas 1M2 e 1M3, foi selecionado um vídeo que estivesse de acordo com a temática da “diversidade cultural” por meio de um viés predominantemente social, mostrando as divergências ideológicas e culturais, e a “riqueza” que se encontra na diversidade cultural. Considerou-se como relevante, na escolha do vídeo, a possibilida-

de de identificação, na qual o adolescente pudesse acompanhar o exposto, como se ele mesmo estivesse vivenciando os fatos, uma vez que os atores apresentam idades próximas às deles, permitindo-lhes comparações com seus pares em outros lugares do Brasil. Como a duração da aula era de 40 minutos, foi importante utilizar um vídeo de curta duração, pois após a exibição do filme, seria realizada a discussão. Assim, os alunos foram motivados a pensar um pouco sobre o que tinham assistido e, após, a discutir sobre a complexidade do ser humano, a diversidade das ideologias, etnias e culturas existentes no país, e como estas convivem nele. Esta atividade foi importante para os alunos, pois eles, por meio dela, puderam refletir e discutir, possibilitando-lhes aperfeiçoar o senso crítico e tornando-os mais conscientes.

Outra atividade realizada com este grupo foi a referente à temática da “diversidade de gênero”. Nela, foi assistido um vídeo que mostrou as divergências entre o gênero masculino e o feminino, incluindo as mudanças culturais que foram constituídas ao longo da História. Após, foi realizado um debate entre os participantes, os quais foram convidados a pensar na ideologia que existe atualmente, e como são concebidos o papel do homem e da mulher na sociedade contemporânea. Como este encontro era o último com o grupo, ele foi considerado o “encerramento” das atividades. A fim de obter um retorno, a partir das opiniões deles referentes aos temas abordados, foi aberto um espaço: as observações foram unânimes no sentido de que todos gostaram das atividades realizadas. Embora a participação dos alunos tenha sido pequena, em alguns momentos, ao longo das atividades eles apresentaram um progresso significativo, e expuseram que acreditam que estas atividades “fizeram a diferença” em sua formação como pessoas.

2) Direito à memória dos grupos oprimidos: como o Projeto pretendeu oportunizar aos alunos uma reflexão sobre a “memória de grupos” que foram oprimidos na sociedade, relacionando esses acontecimentos com as opressões existentes atualmente dentro e fora do ambiente escolar, as atividades foram utilizadas como “ferramentas” de conscientização aos educandos para que eles possam reconhecer a diversidade cultural existente no meio social e respeitar essas diferenças.

Diante da constatação da deficiência na discussão sobre os Direitos Humanos no Ensino Básico e, por sua vez, do direito à memória dos grupos oprimidos, os objetivos principais visavam a resgatar a memória destes, trazendo-a para a realidade escolar, elaborando, com os estudantes, a ciência de que os grupos opressores são os únicos a possuírem conotação positiva, seja na visibilidade midiática, seja nos materiais didáticos. E esses objetivos fundaram-se na designação do 3º Plano Nacional de Direitos Humanos, o qual expressa a necessidade do resgate da memória por meio da reconstrução da História dos Movimentos Sociais, a partir da ação programática que afirma a necessidade de promover campanhas e pesquisas sobre a História dos movimentos de grupos historicamente vulnerabilizados, tais como o segmento LGBT, movimentos de mulheres, das quebradeiras de coco, ciganos, entre outros. A partir de então, foram elaboradas as atividades.

Para o desenvolvimento e a elaboração, em conjunto com os educadores da escola, da análise e da crítica do processo sócio-histórico da memória dos grupos que sofreram e ainda sofrem opressão, utilizam-se os seguintes métodos:

Coleta de dados das turmas que foram trabalhadas: por meio de questionário, juntamente com uma conversa de apresentação do grupo e do assunto a ser tratado;

Oficina de sociolinguística: foi realizada com vídeos, mostrando exemplos de diferentes formas da utilização da língua, assim como de sua variação em diferentes Estados do Brasil. Em seguida, foi realizada uma discussão a partir da diferença entre a linguagem formal e a informal;

Análise de discursos midiáticos: recortes de jornais e revistas antigas e atuais, relacionadas à opressão racista, homossexual e contra a mulher foram trazidos para sala de aula. As turmas foram divididas em grupos, os quais, por meio de recortes, confeccionaram cartazes mostrando a diferença da maneira com que esses assuntos foram e são tratados através do tempo;

Cine-debate: esse momento foi dividido dois encontros. No primeiro foi apresentado o vídeo “Carta à Mãe África”, seguido de debate e da exposição da opinião dos alunos em relação ao tema. No segundo encontro foi assistido o vídeo/documentário “Não Gosto de Meninos”, seguido de discussão em relação ao mesmo;

Oficina de Teatro do Oprimido: primeiro foram realizados alguns alongamentos e jogos teatrais para a preparação do corpo e para o reconhecimento do colega. Em seguida, foram apresentados dois esquetes de cenas de opressão que podem ocorrer em nosso cotidiano. Por último foram repetidas as cenas já apresentadas, permitindo aos alunos entrarem em cena e exporem uma possível solução para o problema;

Oficina de batucada: antes da oficina foi realizada uma reflexão com as turmas mostrando os resultados dos questionários aplicados no primeiro encontro, a partir da percepção deles e a dos pibidianos com relação ao Projeto. Em seguida, foi fornecida a letra de uma paródia feita pelos bolsistas. Com o auxílio de instrumentos musicais artesanais que foram trazidos pelos licenciandos, mas para uso pelos alunos, estes foram solicitados a criar novas letras de paródias sobre a opressão. Por fim, foi realizada a apresentação das mesmas utilizando os instrumentos, por parte dos alunos da escola.

Devido ao progresso demonstrado pelos alunos durante a realização das atividades, pôde-se observar que o Projeto foi exitoso, tendo alcançado a maior parte dos objetivos almejados. Analisando-se as atividades como um processo, notou-se a desconstrução de alguns preconceitos encontrados nas turmas – principalmente nas questões de diversidade sexual, diante da reflexão e da discussão do tema sobre as opressões. Além disso, pode-se ressaltar que a elaboração e a aplicação desta atividade possibilitou aos bolsistas uma importante qualificação no que tange às práticas docentes, pois se tratou de uma perspectiva inovadora diante do exercício da interdisciplinaridade. Também se sublinha que algumas das didáticas exploradas, em especial a do “Teatro do Oprimido” e a da “Oficina de Batucada”, tiveram grande aceitação por parte dos educandos, gerando maiores discussões e participação. Entretanto, didáticas como a exibição e a discussão de vídeos documentários, antes entendidas como métodos de vanguarda no ensino e aprendizagem, se mostraram já defasadas e corriqueiras.

Ainda nessa perspectiva, vale mencionar que, aos bolsistas foi possível colocar-se como educadores no cotidiano escolar, encontrando os enigmas comumente vivenciados pelos docentes, tendo que utilizar-se do exercício dialético da reelaboração de es-

estratégias de ensino. Por exemplo, durante a aplicação do Projeto foi preciso retirar uma das turmas do planejamento, pois estando esta concluindo sua formação no magistério, encontrava-se imersa nas tarefas relativas à sua qualificação. Também no decorrer das atividades, houve atitudes de educandos surpreendentemente preconceituosas, de maneira a recolocar a reflexão de como desconstruir certas ideias opressoras perpetuadas na sociedade – como homofobia, machismo – tendo como horizonte pedagógico a busca da autonomia reflexiva dos discentes.

Considera-se que a aplicação do Projeto “Direitos Humanos na Escola”, na perspectiva da consolidação da memória dos grupos oprimidos, foi bem-sucedida, pois fomentou a reflexão sobre as opressões sofridas na sociedade e na esfera escolar, explicitando que os direitos e os deveres precisam ser contemplados enquanto conteúdos indispensáveis nos currículos escolares. Constatou-se, então, uma grande defasagem no que tange a tais temáticas, demonstrando a importância da promoção de discussões para a formação dos educandos para a cidadania. Assim sendo, a problematização dos Direitos Humanos deve estar presente na esfera do ensino, momento em que a atividade acima descrita pode ser evidenciada como umas das inúmeras possibilidades pedagógicas para discutir este tema. Espera-se então, que o Assis Brasil construa uma tradição de debate sobre a questão, assim como as demais escolas, e que os educadores atentem para a emergência dela.

3) *Bullying* na escola: reconhecimento e conscientização, uma tentativa interdisciplinar: as atividades interdisciplinares referentes ao grupo *Bullying* ocorreram entre os dias 15 de agosto e 16 de novembro do presente ano. A meta era atender, ao todo, dez turmas entre o primeiro e o segundo ano do Ensino Médio, e o segundo e o terceiro ano do Ensino Normal, todos do turno da manhã. O objetivo era ainda o de proporcionar um diálogo e uma possível reflexão sobre a ocorrência deste fenômeno nas escolas, buscando instigar o debate a partir das vivências do cotidiano escolar.

Diferentemente dos demais grupos, que atuaram no Projeto Interdisciplinar de forma continuada e com um pequeno número de turmas, o grupo *Bullying*, por se propor a uma atividade de cons-

cientização, optou por uma oficina única, porém oferecida ao maior número possível de turmas. O objetivo maior proposto foi o de promover a conscientização sobre o fenômeno *Bullying* a partir da vivência escolar deles. Nesse sentido, os discentes foram motivados a refletir e a discutir o problema, suas ocorrências e consequências. Para tanto, foram diferenciados os tipos de *Bullying*, suas características e o cenário onde comumente o fenômeno ocorre: a escola.

O desenvolvimento prático das atividades ocorreu em quatro momentos: no primeiro, houve a apresentação do filme “*Bullying*”; no segundo, um debate sobre o filme e o tema. Na sequência, isto é, no terceiro momento, a turma foi dividida em três ou quatro grupos com a proposta de que cada grupo confeccionasse um cartaz de forma livre. Ou seja: o grupo escolhia o que julgava importante retratar, assim como a forma como isso seria feito, com base no filme assistido, no debate realizado e nas próprias vivências. No quarto e último momento, ocorreu a apresentação dos cartazes e ao mesmo tempo a exposição, aos colegas, dos motivos que os levaram a escolher a expressão do seu entendimento daquela forma.

Para esta atividade, foi feita uma edição do longa-metragem espanhol “*Bullying*” (apresentando-o em uma versão de 40 minutos), a fim de que este pudesse ser exibido em um único período de aula (considerando os períodos com duração de 50 minutos). A segunda parte da aula foi reservada para o debate e a elaboração dos cartazes. A intenção foi a de propiciar, a partir do trabalho gráfico, mais um momento de reflexão e de exteriorização das opiniões dos alunos.

Para a realização deste Projeto Interdisciplinar, houve a participação de alguns professores que, gentilmente, dispuseram-se a realizar um trabalho conjunto ao dos PIBIDIANOS, cedendo alguns de seus períodos de aula. Além disso, foram necessárias várias “parcerias”, pois precisou-se de dois períodos consecutivos com cada turma para a oficina. Tendo, para cada oficina planejada, um período de referência, aquele cedido pelo professor parceiro do Projeto, a partir disso, foram procurados o(a) professor(a) que tinha o período posterior ou anterior ao de referência, momento em que foi solicitada a sua participação, junto com a turma, na atividade.

Durante as oficinas, houve turmas que se mostraram muito interessadas e participativas, assim como aquelas que não se

aprofundaram no debate, não dialogaram, de forma que a produção gráfica, por vezes, pareceu carente de conteúdo. A exibição do filme, por outro lado, surtiu o efeito desejado, recebendo uma boa aceitação por parte dos alunos, permitindo a apresentação dos diferentes aspectos e características do *Bullying*.

A partir das discussões e das apresentações dos cartazes realizadas pelos alunos, percebeu-se que as oficinas mais produtivas ocorreram nas turmas que relataram ter presenciado, ou mesmo sofrido, *Bullying*. Nas outras, devido a pouca participação dos alunos, a atividade configurando-se como uma exposição do tema, apenas. Entretanto, isso não significa que não houve aproveitamento das oficinas com estas turmas, pois se sabe que, muitas vezes, os alunos não falam por timidez ou mesmo por medo de se expressarem no grupo, porém, em todas elas, eles demonstraram que compreenderam o tema. Tendo em vista que esta atividade não tinha um caráter contínuo, tornou-se difícil perceber os resultados de forma mais ampla. Em contrapartida, acredita-se que aos alunos foi possibilitada a reflexão a qual pode ter contribuído para tornar o ambiente escolar mais agradável e propício à efetivação do conhecimento.

As dificuldades foram: o contato com os professores, pois alguns não podiam ceder períodos porque haviam provas ou avaliações marcadas para as datas agendadas para a atividade. Outro problema foi a coincidência de datas com outras atividades da escola, como eventuais reuniões e feriados, o que permitiu, apenas, a realização da oficina com oito das dez turmas previstas, alcançando em torno de 140 alunos no total, sendo que, em a princípio, a meta era atingir em torno de 250 alunos. A última atividade, por exemplo, foi diferenciada devido à proximidade com o final do ano letivo, havendo pouco tempo disponível para finalizar as práticas previstas no Projeto: a oficina ocorreu em apenas um período. Para tanto, os pibidianos tiveram que modificar o método: ao invés de exibir o vídeo, foi feita uma compilação de vídeos de campanhas de conscientização “anti-*Bullying*”, realizando, assim, uma introdução ao assunto e um debate mais sintético sobre o referido tema, não efetuando a confecção de cartazes e a apresentação e discussão dos mesmos com o grande grupo. No entanto, o objetivo foi atingido, pois a turma, mesmo com o tempo reduzido e um pouco tímida no debate, participou de

maneira satisfatória da atividade. Pode-se concluir assim que, apesar de algumas dificuldades encontradas no decorrer da efetivação do Projeto, o que foi inicialmente proposto foi alcançado, pois foi possível contribuir para a elaboração de um pensamento mais crítico sobre as relações que se estabelecem entre os alunos na escola, a fim de que o ambiente escolar seja mais tolerante e agradável.

4) Patrimônio Escolar: O subgrupo Patrimônio Escolar ficou encarregado de tratar das relações entre a conservação do patrimônio escolar e o tratamento dado ao lixo/reciclagem na escola, bem como a relação do aluno com este tema. Para tanto, este grupo responsabilizou-se com a atuação em duas turmas de primeiro ano do Ensino Médio do turno da manhã. Tal escolha seguiu a lógica de que estes alunos permaneceriam mais tempo na escola e que, uma vez conscientizados, se tornariam multiplicadores das ideias que seriam elaboradas durante a aplicação do Projeto.

A primeira atividade realizada na escola foi o “Mapa sócio-histórico”, a qual foi dividida em duas partes: a “Trilha na escola”, na qual, durante o percurso, os participantes anotaram suas percepções em um “bloquinho”, e elaboram o “mapa” da Escola a partir delas. A primeira fase objetivou que os alunos do colégio percebessem os possíveis atos de vandalismo (caso houvesse) praticados no ambiente escolar, diferenciando-os dos problemas causados pela ação do tempo (paredes com pintura “descascada”, por exemplo), anotando tais dados. Na segunda fase desta atividade, ocorreu a confecção de um mapa sócio-histórico: os mesmos grupos da trilha se mantiveram organizados e receberam “canetões coloridos” e pedaços de papel pardo. Neste, eles deveriam fazer um desenho representando a escola ou a planta da escola. O objetivo desta atividade foi a de que os alunos pudessem enfatizar os locais que mais chamaram a sua atenção.

Esta atividade foi importante também para os alunos bolsistas, aos quais foi oportunizado um maior conhecimento sobre a escola, a partir da percepção dos alunos. Em geral, as atividades foram consideradas satisfatórias, uma vez que os alunos tomaram maior conhecimento do espaço que frequentam, analisando-o criticamente.

A segunda atividade realizada pelo grupo foi o “Fórum do Patrimônio Escolar”. Novamente a atividade ocorreu em duas datas em função do atraso da primeira com uma das turmas. A temática do fórum foi pensada a partir das anotações que os alunos fizeram nos “bloquinhos” durante a “Trilha na escola”. A partir destes apontamentos dos alunos foi possível pensar sobre o que eles mais valorizavam na escola e o motivo disso, apontando, também, para aquilo que deveria melhorar.

Em seguida, na atividade em sala de aula, a partir de um cartaz com a palavra “patrimônio”, os alunos deveriam escrever em volta dela o que lhes vinha em mente quando a liam ou a escutavam. Após, um debate foi realizado, o qual foi relativamente produtivo, tendo em vista que as turmas estavam com um número reduzido de alunos por ocasião do mau tempo. Este foi um momento de reflexão sobre o patrimônio observado e registrado nas impressões e nas conclusões obtidas.

A terceira atividade foi o “Teatro Fórum”, uma das modalidades do “Teatro do Oprimido”, criado por Augusto Boal. Por meio dessa metodologia, os participantes foram convidados a discutir e a buscar soluções para assuntos ou questões de seu interesse. Os pibidianos prepararam cenas com o propósito de incentivar a reflexão e permitir que os alunos apontassem possíveis soluções para superar as situações de opressão, como por exemplo, a depredação do patrimônio escolar¹⁵. Para tanto, as cenas foram criadas e interpretadas pelos próprios bolsistas, a partir da análise do material oriundo do diagnóstico. Por ser uma modalidade do “Teatro do Oprimido”, os esquetes deviam conter uma situação de opressão. Desta forma, foi encenada uma professora da escola sendo oprimida por diversas situações: alunos agitados, coordenador da escola, etc. A partir disso, a professora realizou, ela também, um ato de opressão com relação a uma aluna, que demonstrou sua indignação de dentro da sala. A referida cena foi discutida entre os alunos, que tiveram a oportunidade de perceber a posição da professora frente às demandas que, por vezes, exigem da mesma dedicação redobra-

¹⁵ Acredita-se que aquele que depreda está oprimindo o outro, à medida que lhe retira o direito de usufruir da infraestrutura da escola em boas condições materiais.

da. A continuidade da atividade ocorreu em um banheiro fictício, tendo em vista que os banheiros da escola foram muito citados pelos alunos como alvos de pichação, depredação e falta de cuidados em geral. A cena foi criada a partir da situação anterior: a aluna sai da sala de aula e se dirige até o banheiro. Por se sentir oprimida, ela realizou um ato de vandalismo contra o patrimônio escolar ao escrever xingamentos à professora que a oprimiu em uma porta.

Embora os alunos tenham se sentido um tanto tímidos para participar desta atividade, a mesma foi bastante produtiva, pois os que participaram ativamente demonstraram que possuem muitas possíveis soluções para os problemas apresentados. Esta oficina, mais do que as anteriores, objetivava a demonstrar que os alunos têm responsabilidades perante o patrimônio escolar, e que, uma vez que estes se deparem com um ato de vandalismo ou de opressão, é necessário que alguma atitude seja tomada a fim de conter/evitar o ato do vândalo/opressor.

A quarta atividade foi o “Cine-debate”, realizado com as duas turmas em conjunto durante dois períodos de quarenta e cinco minutos cada. O cine-debate tinha como objetivo suscitar a discussão acerca dos temas: patrimônio ambiental, consumismo inconsciente e reciclagem, com suas relações com o patrimônio escolar. Durante o período de planejamento surgiram sugestões de filmes: “Estamira”, “Ilha das Flores”, entre outros. Entretanto o escolhido foi “A História das Coisas”, que aborda o papel das pessoas frente à produção excessiva de lixo, ocasionado pelo consumismo. O objetivo foi o de despertar a consciência no aluno de que ele faz parte do meio ambiente e que suas ações (desde o simples ato de compra de um bem de consumo) tem um reflexo, positivo ou negativo, no ambiente em que vive. Além disso, objetivou-se, nesta atividade, chamar a atenção dele para a importância da reciclagem do lixo, tanto na escola quanto em suas casas, salientando que o cidadão consciente age da maneira correta em qualquer espaço que ele frequente ou habite.

A metodologia consistia em assistir o filme, dividir os alunos em pequenos grupos, havendo um mediador bolsista. A partir disso, os alunos deveriam fazer uma síntese sobre o que seria discutido no pequeno grupo. Os bolsistas queriam observar a percepção que os alu-

nos têm a respeito dos temas, assim como o nível de interpretação e de associação com o que acontece no cotidiano deles. Por fim, houve a reunião em grande grupo para o compartilhamento das opiniões dos pequenos grupos. Eles perceberam que há uma relação direta entre o patrimônio escolar e o ambiental, pois ambos dependem dos comportamentos, ou seja, a preservação de ambos carece da conscientização de todos e do comportamento de cada um.

Além disso, a preservação do patrimônio escolar está diretamente ligada a do patrimônio ambiental, à medida que a preservação de bens materiais, como os do patrimônio escolar, evitam o desperdício e o consumo desnecessários, colaborando também com a preservação do patrimônio ambiental do Planeta. Foram demonstradas outras conexões entre os dois patrimônios pelos alunos, incluindo a possibilidade de ações em uma lógica sustentável no contexto escolar que poderia colaborar com o meio ambiente, como a ideia de uma horta orgânica, construída pelos alunos na escola, que poderia abastecer a escola, reduzindo custos e aumentando a qualidade da alimentação.

A quinta e última atividade foi o “Concurso de Textos”. Esta atividade pretendia ser o momento no qual os alunos poderiam registrar as ideias surgidas ao longo das atividades sobre o Patrimônio Escolar e seus possíveis desdobramentos como, por exemplo, as relações com o patrimônio ambiental e a sustentabilidade. Dessa forma, foi oportunizada, por meio de uma grande oficina textual, experimentar diferentes possibilidades de expressão escrita através dos diversos gêneros textuais. Para isso, o grupo trouxe um texto sobre o vídeo “A História das Coisas”, apresentado na atividade anterior, a fim de que os alunos relembrassem o conteúdo, bem como possuir um embasamento maior para elaborar o próprio texto. Os alunos deveriam escolher um dos gêneros apresentados: dissertação/argumentação, charge, propaganda de conscientização, música ou poesia. Para tanto, receberam auxílio dos alunos bolsistas.

A ideia principal do concurso foi a de incentivar e motivar o aluno à criação sobre a temática dos “Direitos e deveres humanos”. Além disso, as dez melhores produções seriam expostas em um dos murais da escola. Esta ação ocorreu no encerramento do subprojeto para que ela servisse como uma revisão das ações realizadas ao

longo de todo o Projeto Interdisciplinar, tornando-se uma espécie de documento de avaliação do aprendizado obtido pelos alunos.

Elaborando um breve “balanço” sobre as atividades realizadas nos cinco momentos, entende-se que o complemento seria uma “etapa produtiva”, a partir de ações criativas, produzidas e protagonizadas pelos alunos. Em outros termos, que eles pudessem praticar aquilo que apontaram como alternativas diante dos problemas apresentados.

Por fim, é preciso destacar os imprevistos ocorridos ao longo do Projeto: o primeiro deles foi o problema do cumprimento do cronograma. Por ocasião da seguida falta de professores para realizarem as aulas em uma das turmas escolhida, este grupo perdeu diversas oportunidades de realização das oficinas nos períodos marcados, uma vez que, com a falta de um professor, ocorria o adiantamento de algumas disciplinas resultando na liberação dos alunos mais cedo. As atividades foram recuperadas devido ao empenho dos alunos bolsistas e de toda a comunidade escolar para que se encontrassem horários alternativos para a execução das oficinas. Outro imprevisto foi o clima: muitas atividades foram prejudicadas devido ao reduzido número de alunos nos dias chuvas intensas.

Embora tenham ocorrido estes imprevistos, de um modo geral, os objetivos foram alcançados: pensa-se que os alunos aumentaram o conhecimento de seus deveres com relação ao ambiente em que atuam (não apenas a escola, mas também com relação ao meio ambiente e ao patrimônio público como um todo), podendo tornar-se assim, cidadãos mais conscientes e atuantes em prol de uma melhoria na conservação do meio em que vivem.

3) Liberdade de Expressão: Este grupo optou por tratar do subtema referente à “liberdade de expressão” por considerá-lo fundamental ao contexto plural vivido na atualidade. Para tal, foram desenvolvidas atividades que fossem úteis ao mesmo tempo aos bolsistas, futuros docentes, e aos alunos da escola. Por isso, foram elas: oficina da música, oficina do púlpito e oficina do “Teatro do oprimido”.

Nas oficinas de música foram ouvidas diversas canções com temáticas diversificadas, sobre as quais foram propostos diálogos

e debates. Nas atividades realizadas com as turmas 1N1¹⁶, 2N1 e 3N1, o subgrupo iniciou com a música “Cálice” (versão da Pitty), a partir da qual foi possível estabelecer um diálogo sobre a temática proposta. Em outros termos, conversou-se sobre os limites de expressão e a postura religiosa em relação ao tema. Em outro momento, a música ouvida foi “Geração Coca-Cola” (Legião Urbana). Sobre esta ocorreu a reflexão referente às influências da alienação e do sistema em que se vive. Na seguinte, a música foi “Eu Gosto de Mulher” (versão de Ana Carolina). A partir dessa última composição, o objetivo visou à questão da diversidade sexual. Diante deste tema polêmico foi possível ouvir diversas opiniões. Em conjunto, foram desconstruídos certos valores, e pode-se pensar em uma “política de aceitação”. Aproveitou-se o momento para tratar da postura religiosa em relação à homossexualidade.

Vários alunos trouxeram diferentes concepções religiosas. Juntos, foi possível pensar cada argumento, focalizados não na crítica ao pensamento religioso, mas na aceitação do outro sem um julgamento preconceituoso, respeitando a opção sexual de cada um. Devido ao “sucesso” do debate, e do entusiasmo da turma, houve a solicitação de que houvesse a continuação da discussão sobre o tema. Por esse motivo, a última oficina apresentou a música “*Born this way*” (Lady Gaga). Por ser uma música atual e tratar da temática, a discussão sobre a opção sexual foi retomada, obtendo-se resultados positivos. Esta oficina tratou não apenas sobre o tema da sexualidade, mas também dos diversos tipos de preconceito e da aceitação que os alunos apresentam sobre isso. No final do trabalho, pediu-se que os alunos escrevessem, em uma folha, a opinião deles sobre as oficinas. De modo geral, eles gostaram, expondo que foram poucas as oficinas aplicadas, mas que, mesmo assim, eles sentiram que foi-lhes oportunizado “espaço e voz” para expor o que pensam e sentem, e que valorizaram a possibilidade de discutir temas que, muitas vezes, não são tratados em sala de aula.

Por fim, a última música o “RAP” (Tonho Crocco), a qual

¹⁶ Neste caso, o “N” refere-se às turmas do “Normal”, isto é, às alunas que cursam o “Magistério”, preparando-se para atuarem como professoras.

satiriza uma votação na Câmara dos Deputados Estaduais, em 2010, e que acarretou em um processo jurídico contra o cantor, propôs a reflexão sobre a liberdade de expressão e a possível censura existente no Brasil.

É preciso ressaltar que o trabalho dividido em duplas foi fundamental para uma melhor didática e abrangência da oficina. E ainda, segundo os próprios alunos, as discussões foram “construtivas”, pois eles aprenderam a ter mais tolerância com as diferenças encontradas na escola, bem como a respeitar o próximo e a sua liberdade de ser e de se expressar. Além disso, ficou explícita a disparidade em relação às reações dos alunos frente ao que estava sendo proposto. Alguns, nesta ocasião, estiveram extremamente ativos e receptivos em relação aos temas; outros pareciam mais apáticos. Tal fato permitiu aos bolsistas repensar a ideia inicial, que era “idealizada” com relação à reação dos alunos às atividades propostas. Em outros termos, com a aplicação do Projeto pode-se perceber que as dificuldades encontradas com relação ao aproveitamento e ao comportamento dos alunos é indispensável ao aprimoramento da maturidade dos pibidianos, futuros docentes, pois evidenciou-se a impossibilidade de padronizar a atuação nas turmas e, além disso, a necessidade de atuar com a subjetividade de cada aluno, em cada proposta.

No dia 26 de outubro, por ocasião da “Semana da Educação da escola Assis Brasil”, foi efetivada a atividade que constava no planejamento inicial e previa uma oficina, o “Teatro Fórum” para os professores. O objetivo foi o de permitir novas possibilidades de diálogo entre professor e aluno e, assim, estabelecer novas formas de interação entre os mesmos, possibilitando aos professores o “colocarem-se no lugar do outro”, momentaneamente, para que lembrassem que a realidade do aluno é diferente das suas. Entretanto, devido às alterações de horários, não foi possível a execução desta oficina. Sendo assim, decidiu-se, em conjunto com outra colega do Curso de Teatro, realizar uma oficina com outro embasamento teórico (mais voltado para a expressão corporal). Dessa forma, a atividade ocorreu com jogos e exercícios de improvisação.

Em um primeiro momento, ocorreram alguns jogos de percussão, nos quais todos puderam brincar e descontraírem-se, podendo elaborar uma breve consciência dos limites do seu corpo por meio

da brincadeira. Após, houve o “jogo da cadeira”, o qual consistiu em um trabalho coletivo, estimulando a atenção e a parceria. Os exercícios de improvisação promoveram a descontração, a diversão e a expressão por meio da linguagem gestual. Ao final da oficina, aos participantes coube um espaço para a reflexão sobre os jogos utilizados e sua disponibilidade, ou não, para serem utilizados nas suas práticas docentes. Após um momento de silêncio, todos concordaram em que o teatro pode ser um agente transformador, possibilitando um aprendizado mais completo. Como o objeto foi o de promover a abertura de diálogo entre alunos e professores, por meio da oficina conseguiu-se pensar sobre a necessidade de uma melhor convivência com os alunos.

Os professores da Rede Estadual de Ensino, matriculados na oficina, comentaram que os jogos ajudaram não somente no âmbito comunicacional com os alunos, mas na própria convivência entre eles, na escola. Além disso, uma das participantes comentou que, por meio da oficina, conseguiu estabelecer vínculos com as demais colegas de uma forma saudável. Pode-se concluir, assim, que a oficina, pensada para um público e possuindo um tema, acabou abrindo-se e tornando possível não apenas o diálogo vertical do professor-aluno, mas o diálogo horizontal entre professor-professor.

A outra oficina proposta pelo grupo foi a do púlpito. Nesta, a proposta consistia na livre expressão dos alunos perante os problemas que os afligem. Antes da aplicação do subprojeto, porém, foi feita uma conscientização sobre a “liberdade de expressão”, conceituando o que são direitos e deveres, destacando os limites entre se expressar livremente e ofender o próximo. Nesta intervenção em sala de aula, todas as turmas de Ensino Médio da escola foram atendidas. A partir de então, o “púlpito” começou a funcionar, entendendo-se que os alunos estavam compreendendo o processo no qual poderiam participar. Esta oficina ocorreu cinco vezes, pois os feriados e outras interrupções no calendário da escola acabaram interrompendo seu funcionamento de acordo com o cronograma prévio.

Ela funcionou da seguinte forma: após o recreio, os alunos tinham 15 minutos de livre recreação no pátio. Esse espaço foi cedido pela coordenação da escola, havendo um microfone disponível para que os alunos interessados expusessem sua opinião sobre os

temas que quisessem, levando em consideração o limite entre liberdade e ofensa. A primeira oficina, nos seus 10 minutos iniciais, enfrentou alguns empecilhos pela timidez e estranhamento dos alunos para com a novidade ali proposta. Porém, no final desta oficina, e nas outras subsequentes, o projeto obteve bastante êxito, atingindo seus objetivos. Os alunos protestaram sobre temas que variaram desde a merenda da escola até questões polêmicas, como uma aluna que afirmou: “Diga não à homofobia”.

A atividade, além de obter resultados positivos, permitiu à Direção, professores e servidores, conhecer as angústias dos alunos e suas percepções sobre o que está acontecendo, podendo, assim, avaliar o que foi exposto. Concluindo, considerou-se que as experiências foram “valiosas” quanto à formação de futuros professores, pois pôde-se “passar da teoria à prática”, percebendo aspectos relevantes do fazer didático, assim como do trabalho interdisciplinar. Além disso, as atividades desempenhadas pelos bolsistas do PIBID II foram relevantes para os alunos atingidos. Por exemplo, as oficinas aplicadas às alunas do Curso Normal foi essencial para que elas pudessem repensar alguns conceitos, assim como foi-lhes oportunizado um aperfeiçoamento da consciência sobre a liberdade de expressão.

Considerações finais

Bolsistas:

A partir do exposto, pode-se afirmar que a elaboração e a execução do Projeto Interdisciplinar na Escola Assis Brasil foi importante tanto para os alunos bolsistas quanto para os professores, supervisores e alunos participantes. As atividades realizadas ao longo dos dois anos contribuíram principalmente para a formação docente dos graduandos bolsistas. Além disso, uma característica marcante do Projeto foi a interdisciplinaridade, pois, durante este período, a troca de experiências e de saberes entre as áreas de conhecimento geraram um enriquecimento das práticas. Outro ponto a destacar: antes mesmo da aplicação do Projeto, ocorreu uma relação interdisciplinar por meio de seminários multidisciplinares, visando a preparação teórica prévia dos bolsistas. Após esse momento inicial, quando o conhecimento sobre as especificidades de cada

disciplina estava mais explícito, permitindo um “diálogo” entre os representantes de cada uma delas, foi possível efetivar as leituras mais necessárias à contribuição para a elaboração do Projeto. Em síntese, este período foi muito importante para que o Projeto “saísse do papel”, pois, neste contexto, as áreas foram ocupando um espaço secundário, priorizando-se a atuação conjunta.

Na aplicação do Projeto percebeu-se a importância da interação entre os pibidianos de cada área para a construção do conhecimento em sala de aula. Nesse sentido, a questão dos Direitos Humanos, tema central do Projeto e principal preocupação do PIBID II/Humanidades no Assis Brasil, permeou todas as oficinas aplicadas na Escola, surtindo um efeito positivo por gerar um debate em sala de aula, que se mostrou, por diversos momentos, importante para que os sujeitos se tornassem mais sensíveis às problemáticas do mundo em que estão inseridos.

Durante a execução do Projeto foi possível notar a existência tanto de pontos positivos quanto negativos no processo educacional. É necessário fazer um apanhado desses fatores a fim de mostrar efetivamente qual foi a contribuição do Projeto no âmbito escolar: em alguns momentos, as atividades não foram executadas da maneira como planejadas. Eventualmente, chegou-se à escola e não havia aula ou não havia professores que acompanhassem os bolsistas, ou ainda, havia disparidades de informações. Talvez o motivo disso tenha sido que, no Assis Brasil, devido ao pouco de tempo que os professores dispõem para as atividades extracurriculares, bem como para trocar ideias ou conversar sobre o que estava ocorrendo no Projeto, não tenha permitido um conhecimento maior sobre as atividades que iriam acontecer.

O PIBID Humanidades, além de colaborar na formação dos acadêmicos, futuros docentes, também auxiliou os professores atuantes a partir da exposição de novas possibilidades de metodologias para o ensino. Assim sendo, observou-se que, como o Projeto não ocorre na modalidade de estágio, ele precisa ser realizado em parceria voluntária com os professores em sala de aula. Por exemplo, as oficinas que contaram com a presença dos professores foram mais proíficas e dinâmicas. Em resumo, a participação ativa dos docentes da escola é imprescindível pelo fato de que, durante a execução das ações,

alguns alunos se mostravam resistentes à participação. Na maioria dos casos, ao longo do processo, essa resistência foi diminuindo.

Outra aprendizagem dos bolsistas referiu-se à percepção da necessidade de conhecer as especificidades e a realidade das turmas com as quais se atua, pois cada uma é diferente. Dessa forma, houve uma real aproximação com a realidade dos alunos, expondo nitidamente a importância da participação destes a partir de uma contextualização adequada, ou seja, que fizesse sentido para eles. A partir do conhecimento das especificidades das turmas, constatou-se a necessidade da utilização de metodologias e de materiais mais dinâmicos e interativos, que instigassem o interesse e a participação dos alunos, como por exemplo, o “Teatro do oprimido”.

No Projeto, a maioria dos grupos optou por realizar suas atividades com poucas turmas por um longo período, tornando o PIBID, ao longo do tempo, parte do cotidiano do aluno. A aplicação continuada das oficinas se constitui em um elemento importante para o desenvolvimento das ações, pois gerou uma relação mais estreita com as turmas, tornando mais fácil detectar os avanços destas.

Ao encerrar o trabalho, não há a intenção de formular conclusões definitivas, até porque o contexto educacional é “plástico”, isto é, em constante movimento e mudança, mesmo que de forma lenta. Apesar das dificuldades encontradas ao longo das práticas interdisciplinares, elas não impediram a realização de um “bom trabalho”: as dificuldades foram superadas por meio da reformulação contínua das atividades de acordo com o contexto. Ainda que em pequena escala, pôde-se perceber resultados positivos no cotidiano da escola, que poderão ser intensificados com a continuidade do trabalho empreendido pelo PIBID II.

Supervisores:

O PIBID II/CAPES/UFPel – Humanidades representou a possibilidade de suprir defasagens no ensino regular (Fundamental, Médio e Normal) nas escolas em que desenvolve suas atividades. O trabalho colaborativo desenvolvido entre os professores da escola, supervisores, coordenadores e licenciandos resultou em aprendizagem para todas as partes envolvidas, pois o Projeto exige solidariedade, compromisso, responsabilidade, desprendimento e vontade de aprender.

Ao longo de três semestres (de ago/2010 e dez/2011), foi possível adquirir uma experiência única, pois o trabalho desenvolvido no IEEAB pelo PIBID Humanidades exigiu do grupo um considerável esforço para efetivar a análise, a elaboração e a execução das atividades que envolveram bolsistas e professores de diversas áreas. Percebeu-se que o trabalho, fatigante em alguns momentos, trouxe “ganhos” significativos para os “pibidianos” tais como o conhecimento global do funcionamento da escola, a aproximação da realidade concreta do trabalho no dia a dia em sala de aula com os alunos, o embasamento teórico sobre temas extraclasse e a percepção real da rotina dos professores em efetiva atividade docente.

Por meio de oficinas, abordando a temática dos Direitos Humanos, foram tratadas as questões que ocorrem no cotidiano da escola e que são consideradas “graves”, como a falta de preservação do patrimônio escolar e o problema do *bullying*. A experiência interdisciplinar permitiu aos universitários uma preparação, até então inédita na Universidade Federal de Pelotas com o PIBID – Humanidades, e rara na maioria das outras instituições, pois o “normal” é a atuação disciplinar. Isso ocorre, também, com relação aos professores do educandário, pois estes raramente ou nunca conseguem estudar outros ramos do saber, interagir com eles e com os colegas destas áreas, restringindo as aulas aos conteúdos específicos da disciplina de atuação.

Para os docentes da escola, a experiência oportunizou a trocar materiais, de informações e a interação com os bolsistas, que chegaram entusiasmados com o trabalho, mas sem qualquer experiência docente. A possibilidade de integrar os conhecimentos adquiridos pelos envolvidos no Projeto, veio ao encontro de uma necessidade que há muito tempo se manifestava e que necessitava ser suprida: a aproximação dos licenciandos da UFPel com a realidade concreta das escolas públicas, assim como o incentivo para a continuação dos estudos para os professores em exercício.

O Projeto Interdisciplinar proporcionou, ainda, uma vivência ímpar para os professores selecionados como supervisores do IEEAB, pois a dinâmica de trabalho permitiu-lhes avaliar as suas práticas, confirmando que eles estão no “caminho certo”. Além disso, certificaram-se de que é necessário o contínuo aprofundamento

teórico, e também o estudo de outras áreas de conhecimento, com uma constante discussão com os colegas sobre os conteúdos tratados em sala de aula. Por outro lado, a responsabilidade em ser o “mediador” entre escola e universidade faz do professor supervisor um agente importante no processo de trabalho, pois o mesmo, além de contribuir com a logística, precisa estar ciente de que a sua atuação no Projeto vai servir de exemplo para os futuros profissionais e colegas que chegarão às escolas não mais como bolsistas.

Quanto ao envolvimento dos alunos do educandário, percebeu-se a existência de dois grupos: um resistente ao “novo”, e outro, ao contrário, muito motivado e curioso com as propostas apresentadas. As atividades dos pibidianos, em especial, com o “Teatro do Oprimido” contribuíram para a aproximação e para a aceitação de todos os envolvidos nas oficinas (bolsistas, alunos e professores da escola). A participação no Projeto fez com que os participantes, por meio de documentários e debates, refletissem sobre possíveis ações equivocadas em relação aos colegas e professores. Por exemplo, como uma aparente “brincadeira de mau gosto” pode se transformar em *Bullying* e provocar resultados indesejados (traumas). Também explicitou-se o problema da depredação do patrimônio escolar em toda sua extensão, bem como, dos espaços da escola que são disponibilizados e que devem ser ocupados com responsabilidade, consciência e respeito. Ficou a “lição” de que exigir direitos, demanda cumprir deveres, mas antes de tudo é necessário conhecê-los para os entender e cumprir, tornar-se sujeito. Esse é o papel do cidadão que deseja um mundo melhor, nesse caso, contribuir para que os alunos se tornem mais participativos e envolvidos com a escola.

A questão de que o conhecimento do estudante se nutre e se desenvolve no contexto em que atua, e que seus saberes são recriados em seu fazer cotidiano em interação com outros atores sociais e com os signos presentes na sociedade, faz com que a proposta do PIBID no IEEAB seja relevante para as questões educacionais atuais, pois considera o ser humano em suas múltiplas dimensões – intelectual, emocional, social e cultural – o que estimula o respeito e o diálogo entre os “atores” envolvidos no Projeto, fazendo emergir “vozes” diversas.

Para que isso aconteça de fato, a escola pública necessita de ações conjuntas para sua qualificação e o PIBID é uma “ferramenta”

eficiente nesse sentido. Por tratar-se de um Programa que envolve diversos segmentos da comunidade escolar, o tempo para leituras, discussão, elaboração e execução do Projeto Interdisciplinar precisaria ser prolongado, pois são tantas as ações que o período acaba sendo insuficiente para atender uma escola com as proporções do IEEAB. Por essa razão, constatou-se certa inquietude por parte do grupo que ansiava por mais intervenções, mas sem tempo hábil para realizá-las.

O Projeto Interdisciplinar do PIBID – Humanidades é uma “mostra” do que uma parceria é capaz de fazer em termos de mudança, pois é fato que toda uma estrutura pode ser alterada quando os envolvidos no processo se tornam agentes responsáveis, conscientes e comprometidos com a educação. Repensá-la envolve diversificar as formas de agir e de aprender e, nesse sentido, o PIBID, por meio de suas ações, isto é, nas práticas na sala de aula, estimula ao aprender, investigar, imaginar, refletir e construir conhecimentos e atitudes. Surge, na escola, a partir da presença dos pibidianos, a atmosfera de “algo novo acontecendo”, o que é extremamente positivo e necessário para que a mesma não fique estagnada e pouco atrativa aos alunos, acostumados que estão ao dinamismo que o mundo atual proporciona, principalmente, através das tecnologias.

Colégio Estadual Dom João Braga

“Indentidades, individualidade e diferenças: Quem sou? Onde estou? Identidades da diversidade”

VERA LÚCIA DOS SANTOS SCHWARZ¹⁷

Introdução

Partindo da necessidade de valorização dos Cursos de Licenciatura, o Ministério da Educação, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/DEB), lançou o Edital/2009 para Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, visando a melhorar a formação dos futuros professores que atuarão na Educação Básica. Essa política de Estado tem por objetivo propiciar uma formação docente que extrapole os “muros” da Universidade, buscando ressignificar o processo de ensino-aprendizagem.

O Programa Institucional PIBID II/2009-UFPEL propôs uma ação pedagógica interdisciplinar a partir da interação entre as áreas que o compõem. Tal meta engloba a parceria com as escolas e a integração entre os conhecimentos de diferentes áreas do saber, de forma a vislumbrar alternativas metodológicas diferenciadas para o ensinar e também para o aprender, em substituição às práticas tradicionais que dominam o contexto do Sistema Educacional Brasileiro.

¹⁷ Coordenadora da Equipe de Produção e Execução. *Supervisores*: Ana Claudia Lacau de Macedo; Maria José Tortelli Quadrado; Said Hasan. *Acadêmicos(as)*: Ana Paula Ferreira D’Ávila; Anderson Nunes Rodrigues; Antônio Carlos Maia Gissoni; Carlos Márcio de Quadro Leal; Carolina Amaro Ferreira; Diego Rodrigues de Oliveira; Eliezer S. Fernandes; Germanna da Costa Lopes; Gustavo Kuffel Balreira; Hélcio Fernandes Barbosa Junior; Isadora de Leon Torres; Laís Tiemi Horiye Cabana; Lucia Elaine Carvalho Berndt; Luísa Caroline da Silveira Pogozelski; Luíse de Oliveira Rodrigues; Luiz Alberto Godinho da Pieve; Mateus Rafo Barbosa; Murilo Melloto Furlan; Odilom Júnior Segovia; Paula Penteadó De David; Patrícia de Viegas Beloni Mailon; Tulipa Martins Meireles; Raquel Gonçalves Treiber; Tieta Afra Neitzke; Valeska Monteblanco Leal.

O Projeto Interdisciplinar do PIBID II/2009 – Humanidades do Colégio Dom João Braga efetiva os objetivos do Programa PIBID e baseia-se nas diretrizes do Projeto Institucional elaborado em 2009, na UFPel, justificando, assim, sua origem, pois ele se configura em uma das metas e das ações previstas na Proposta Institucional, assim como visa a ser uma alternativa metodológica para expor a possibilidade de alterar o modelo curricular disciplinar tradicional presente no Sistema de Ensino atual.

O presente relatório narra as atividades desenvolvidas pelos pibidianos durante as ações do Projeto Interdisciplinar do PIBID II/2009 – Humanidades em parceria com o colégio Dom João Braga, a partir da exposição das vivências interdisciplinares para além da definição do termo. Assim sendo, a intenção do relato é a de contribuir com a formação discente tanto dos licenciandos da UFPel quanto dos alunos da Escola a partir das atividades acadêmicas interdisciplinares, apontando os “erros e acertos” para que sirvam de aprendizado a todos aqueles que se lançarem à elaboração e execução de atividades a partir da interdisciplinaridade. Para tanto, foi necessário retomar as experiências referente ao Projeto Interdisciplinar aplicado em duas turmas do 2º ano do Ensino Médio, buscando desenvolver uma perspectiva mais apropriada, isto é, que possibilite um aprendizado a partir das experiências adquiridas na convivência do grupo desde o início das atividades do PIBID na Escola. Dessa forma, foi necessário iniciar pelo estudo do que é a “interdisciplinaridade”. Segundo Fazenda (2011, p. 18),

O que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir. A solidão dessa insegurança individual que caracteriza o pensar interdisciplinar pode diluir-se na troca, no diálogo, no aceitar o pensar do outro.

Com o objetivo de vencer a insegurança e elaborar uma proposta interdisciplinar, tendo em vista que não havia no grupo alguém que tivesse vivenciado práticas interdisciplinares, buscou-se elaborar o Projeto alicerçado nas leituras e na participação em seminários, ocorridos estes durante o período inicial, denominado de “formação geral” dos pibidianos, ou seja, nas investigações feitas nas reuniões de área, na UFPel, antes da ida para as escolas.

A partir desse aporte teórico inicial, a elaboração do Projeto Interdisciplinar começou nas primeiras reuniões, isto é, no início do ano letivo de 2011. Estas ocorriam às terças-feiras, nas dependências da escola. O grupo era composto por um total de 27 bolsistas, distribuídos pelas seguintes áreas: Ciências Sociais, Filosofia, História, Letras e Teatro, com três supervisores do colégio com formação nas áreas acima. A coordenadora possui formação em Ciências Sociais.

Nas primeiras reuniões, surgiram muitos questionamentos quanto à elaboração do Projeto. Os principais foram: “Por onde começar? Como começar? De que forma organizar? Qual é a estrutura de um projeto interdisciplinar? Como ser interdisciplinar?” Ao mesmo tempo, sem que se percebesse, a postura interdisciplinar estava sendo praticada: as perguntas circulavam por todos os membros do grupo. Havia inquietação, gerando um desconforto pela incerteza. Entretanto, as dúvidas ocorriam em conjunto com a disposição para aprender, pela vontade de “fazer diferente para fazer a diferença”.

Um exercício fundamental e necessário para a elaboração do Projeto que se pretendia interdisciplinar era problematizar as questões surgidas. Dessa forma, cada um elaborava argumentos para serem debatidos no coletivo. A proposta desta dinâmica inicial foi a de promover debates que fossem propiciando o desenvolvimento da autonomia, da capacidade de criticar e sofrer críticas, de forma que cada um fosse alterando e sendo modificado pelo outro. Por meio desse processo dinâmico, algumas respostas para os questionamentos iniciais foram surgindo, enquanto outros questionamentos acabaram obtendo suas respostas no decorrer da execução do Projeto.

A opção pelo tema gerador do Projeto “Identidades, Individualidade e diferenças” foi o resultado desse processo ativo de reflexão estabelecido no grupo interdisciplinar, e que se consolidou no decorrer das sucessivas reuniões realizadas. O tema do Projeto Interdisciplinar centrou as reflexões nos seguintes aspectos: 1º – quanto à relevância do tema para o grupo de adolescentes do colégio; 2º – quanto à necessidade de abordar o tema do respeito às identidades e às diferenças presentes na sociedade atual; e, por fim, 3º- quanto ao entendimento de que se constitui

em um tema de fácil integração entre as áreas componentes do PIBID II – Humanidades. Estes pontos emergiram como resultado das investigações realizadas pelos bolsistas do Programa a partir do diagnóstico da realidade escolar, para o qual foram coletados dados no início das atividades do PIBID II na escola, ocorrido em conjunto com as atividades específicas presentes nos subprojetos de cada área.

O processo de elaboração e de execução do Projeto Interdisciplinar é descrito a seguir, expondo a proposta pensada (“idealizada”), organizada e executada por um coletivo, no qual cada um “deixou sua marca”, seu esforço pela interdisciplinaridade.

1. Objetivo geral: Estimular os alunos da Escola para o conhecimento e o reconhecimento das diferentes identidades que compõem o ambiente escolar e, em geral, dos mecanismos que formam e mantêm essas relações na sociedade, oportunizando ao estudante do Ensino Médio que elabore sua autonomia intelectual, seguindo uma postura crítica e reflexiva diante da complexidade do mundo contemporâneo.

2. Objetivos específicos:

I) Contribuir para a reflexão sobre a cultura e a identidade do povo ao qual se pertence;

II) (Re)Pensar o papel da escola na relação identidade, individualidade e diferença;

III) Refletir criticamente sobre o poder que essas formas linguísticas desempenham nas relações de identidades e diferença;

IV) Utilizar as linguagens cinematográfica, teatral e midiática como ferramentas pedagógicas para o desenvolvimento da prática interdisciplinar;

V) Incentivar a expressão das identidades pelo contato dos estudantes com as linguagens cinematográfica, teatral e jornalística;

VI) Desenvolver a escrita, a oralidade e a expressão corporal;

VII) Realizar visitas contextualizadas a diversos pontos da cidade;

VIII) Motivar os alunos a valorizarem a cidade e a cultura local, por meio de visitas programadas aos pontos históricos de Pelotas;

IX) Expor o desenvolvimento sócio, histórico e econômico da cidade;

X) Promover oficinas de cinema, teatro e jornalismo.

3. Metodologia

Na elaboração e no desenvolvimento do Projeto promoveu-se um clima descontraído propiciando liberdade, autonomia e criatividade com relação ao percurso a ser vivenciado na organização e na consecução do Projeto Interdisciplinar. A dinâmica de trabalho do grupo interdisciplinar, constituído de vinte e sete (27) bolsistas do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), ocorreu por meio da formação de (4) subgrupos interdisciplinares. Cada subgrupo escolheu uma das “ferramentas” (cinema, mídia, teatro e visitas) para efetivar sua participação no Projeto. Os subprojetos de cada subgrupo visavam a concretizar as etapas que conduziram ao objetivo geral do Projeto Interdisciplinar maior. Neste sentido, os subgrupos buscaram desenvolver suas atividades a partir da elaboração de propostas metodológicas específicas e diversificadas, mas também factíveis, para tratar de tema das identidades, sem perder de vista os objetivos pretendidos.

Nos meses de julho e agosto, o Projeto foi apresentado, por meio de comissões de pibidianos, para os professores e alunos da escola. As ações do Projeto tiveram início na segunda semana do mês de setembro, as quais foram desenvolvidas no período normal de aula dos alunos. Nos meses de outubro e novembro, ele foi desenvolvido na escola tanto no turno regular (manhã), utilizando-se dos horários das disciplinas da grade curricular, assim como foram realizadas atividades no turno inverso (tarde). Para o encerramento das atividades, utilizou-se todo o período da manhã do dia 6 de dezembro, sábado, momento em que foi realizada uma “mostra” das ações executadas no Projeto, assim como das atividades específicas que cada área desenvolveu no decorrer da execução do mesmo, na escola.

4. Inserção do projeto interdisciplinar no cotidiano escolar

Ações Realizadas

- 13 de setembro: Teatro Fórum “Meu Caminho”, com a turma 221.

- 14 de setembro: Exibição do documentário “O Grande Tambor”.
- 15 de setembro: Oficina de Produção Textual: gêneros jornalísticos – notícia, entrevista, crônica, resenha crítica, charge, artigo, entre outros, para a turma 222.
- 16 de setembro: Exibição do curta-metragem “Marcovaldo” (2010), de Cíntia Langie e Rafael Andreazza do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas – UFPel.
- 11 de outubro: Teatro Fórum “Meu Caminho”, para a turma 221.
- 13 de outubro: Oficina de Produção Textual: gêneros jornalísticos – notícia, entrevista, crônica, resenha crítica, charge, artigo, entre outros, para a turma 221.
- 14 de outubro: Oficina de Linguagem Audiovisual.
- 24 de outubro: Exibição do longa-metragem “Quanto Vale ou é por quilo?” (2005), do brasileiro Sérgio Bianchi.
- 20 de outubro: Oficina de Diagramação.
- 21 de outubro: Oficina de Linguagem Audiovisual.
- 27 de outubro: Mostra Fotográfica.
- 28 de outubro: Oficina de Linguagem Audiovisual.
- 29 de outubro: Teatro Fórum “Dia da Consciência Negra”, no *hall* de entrada do colégio, para a comunidade escolar.
- 04 de novembro: Oficina de Linguagem Audiovisual.
- 11 de novembro: Oficina de Linguagem Audiovisual.
- 18 de novembro (manhã): Exibição do longa-metragem “Deus e o diabo na Terra do sol” (1963), do baiano Glauber Rocha, para a turma 222.
- 18 de novembro (tarde): Saída de Campo – Visita ao Solar da Baronesa.
- 06 de dezembro: Mostra Final das Atividades do Projeto Interdisciplinar e das Ações Desenvolvidas pelas Áreas.

As inserções das atividades constantes no cronograma acima foram descritas nos relatórios produzidos pelos subgrupos interdisciplinares, os quais constituem a parte central desta exposição, isto porque é por meio desses que se pode visualizar as atividades de elaboração, de aplicação e de avaliação dos pibidianos envolvidos neste Projeto, que é didático e interdisciplinar. Para além do concei-

to de interdisciplinaridade, os subgrupos relatam suas experiências no desenvolvimento do Projeto Interdisciplinar “Identidades, Individualidade e Diferenças” como um todo.

5. Atividades dos subgrupos

a) O papel da mídia na construção da identidade individual e coletiva¹⁸

O projeto intitulado “Quem sou? Onde estou? Identidades da diversidade”, que apresenta como tema “identidades, individualidade e diferenças”, no Colégio Estadual Dom João Braga, foi elaborado a partir dos diagnósticos realizados pelas diversas áreas do conhecimento (Ciências Sociais, Filosofia, História, Letras e Teatro), inseridas nessa instituição de ensino durante o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Para facilitar o planejamento e a execução das tarefas propostas nesse Projeto, os acadêmicos distribuíram-se em subgrupos a partir das ferramentas que seriam utilizadas: teatro, mídia, cinema e visitas guiadas. Ferramentas essas constituídas por pelo menos um integrante pertencente aos cursos que integram o PIBID – Humanidades.

O subprojeto da ferramenta “mídia” propôs a efetivação de oficinas de produção textual e de discussões sobre o papel da mídia na elaboração da identidade individual e coletiva. “Identidades, individualidade e diferenças” é um tema amplo que pode ser focado de diversas maneiras. Entretanto, devido às restrições impostas à sua implantação prática, ele foi delimitado, de forma a torná-lo aplicável. Assim, a pretensão era a de usar essa ferramenta como um “artifício” que possibilitasse o reconhecimento da “realidade” particular em que está inserida a escola e o estudante, bem como permitir uma forma de questionamento sobre o papel da mídia na instituição e na manutenção das “identidades dominantes”, observando as formas como esta interfere na concepção e na produção das individualidades (e das diferenciações) entre pessoas e culturas.

¹⁸ Subgrupo Interdisciplinar: Ana Paula Ferreira D’Ávila, Eliezer S. Fernandes, Laís Tiemi Horiye Cabana, Luiz Alberto Godinho da Pieve, Mateus Rafo Barbosa, Murilo Melloto Furlan, Raquel Gonçalves Treiber, Patrícia de Viegas Beloni Mailon.

A mídia, por intermédio dos meios de comunicação que detém, compõe, na atualidade, um dos maiores mecanismos de manutenção do poder. Pensar sobre a formação das identidades, tal como o predomínio de umas sobre as outras e as relações de poder, controle, exclusão e inclusão que envolve esta temática, se torna quase impossível, em nosso tempo, sem um exame detalhado sobre como as informações são tratadas e veiculadas pela mídia.

No Brasil, ela contribuiu para a ascensão e para a queda de regimes políticos, para a eleição e derrocada de governantes. Ela atua, também, no âmbito das relações entre os indivíduos, nas microrrelações, isto é, na “moda”, nos comportamentos, nas concepções morais, estéticas e de verdade, entre outras.

A escola, como ambiente de convívio, ocupa grande parte da vida das crianças e adolescentes, constituindo, por excelência, um dos locais onde são mais evidentes as configurações (conscientes ou não) das identidades. É neste local que, em geral, o ser humano em formação tem os primeiros contatos com outros seres humanos que não pertencem ao seu círculo familiar. Surgem, nesse momento, com maior ênfase, as diferenças e o germe do “poder”, ou seja, as hierarquias e as relações sobre as quais esse ser formará sua individualidade. Se realmente é a escola o espaço em que se mostram com maior evidência essas dinâmicas relacionais, deve ser este também o espaço em que essas relações são questionadas, discutidas e expostas com clareza, para que haja discernimento e reflexão. As ações propostas pela ferramenta “Mídia”, nessa perspectiva, contribuíram para a necessária elaboração de conhecimentos e da crítica sobre as identidades, a diferença e a individualidade, intervindo no ambiente em que essas ações são mais necessárias: a escola e a sala de aula.

Objetivo geral:

Oportunizar o reconhecimento das diferentes identidades que compõem o ambiente escolar e, mais amplamente, os mecanismos que formam e mantêm essas relações na sociedade, instrumentalizando o estudante do Ensino Médio para que ele inicie a construção de sua autonomia intelectual, seguindo uma postura crítica e reflexiva diante da complexidade do mundo contemporâneo.

Objetivos específicos:

I) Oportunizar que cada aluno possa intervir na realidade escolar por meio de sua participação na preparação e na execução de diversos tipos de mídia;

II) Permitir a utilização dos meios de informação midiáticos como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento de habilidades como leitura, escrita e oralidade;

III) Possibilitar o despertar, por meio da elaboração e do uso da informação, do “olhar crítico” e consciente sobre a parcela de poder que esses meios possuem na manutenção das identidades dominantes.

Referencial teórico:

De acordo com Champagne (1996), as empresas da imprensa escrita e televisionada são organizações econômicas que concorrem entre si para venderem seus produtos. Isto se manifesta na busca de “furos jornalísticos”, de “declarações exclusivas” ou de algo que a possa distinguir ou diferenciar das outras empresas de comunicação. No entanto, resulta também, de forma mais comum, no ensejo de abordar (em “primeira mão”) os assuntos tratados pelos concorrentes, e assim obter os melhores patrocinadores. Dessa forma, os temas, por elas expostos, tornam-se obrigatórios e habituais na conversação entre as pessoas, porém sem qualquer questionamento.

Segundo o autor, pode-se, por analogia, chamar de “dominação generalizada” o novo modo de predomínio que estas mídias tendem a difundir: no interior de uma classe dominante que, atualmente, é bastante diferenciada, cada parcela domina um pouco as outras e, ao mesmo tempo, está fortemente dependente delas. Entre os dominadores, ninguém consegue obter um comando completo; o que há de comum é a dominação enquanto configuração singular que, em determinado momento do tempo, é formada pelos diferentes campos participantes do poder.

Ainda segundo ele, esse modo de dominação é, sem dúvida, menos brutal do que o do momento em que a dominação é monopolizada por uma parcela. No entanto, é também bastante poderoso porque ele está situado simultaneamente, em lugar algum e por toda a parte, impessoal e múltiplo, aceito e suportado, fragmenta-

do e sem dominadores claramente identificados ou cognoscíveis. A partir dessa discussão, se pode perceber que a mídia é considerada múltipla e impessoal. Pode-se, assim, pensar em “como” as identidades estão presentes na sociedade e em que medida elas são apresentadas e representadas nos meios de comunicação. Porém, e em especial, é necessário saber como tudo isso é interpretado pelos educandos da escola.

Quando se questiona as características, o modo como se organiza a mídia e as diversas identidades, é preciso considerar o impacto da mudança contemporânea, conhecida como “globalização”, sobre os alunos. Para tanto, compreendermos as mudanças conceituais ocorridas na ideia de identidade, no tempo, é imprescindível. Além disso, é importante entender ao que elas remeteram durante as épocas da História Ocidental mais próximas (cronologicamente) ao momento atual.

Nesse sentido, no Iluminismo, o sujeito foi entendido como possuindo uma identidade fixa e estável. O homem era compreendido como racional, científico, libertado do dogma e da intolerância, e a História Humana poderia, então, ser compreendida e dominada pelo mesmo. Na concepção sociológica de identidade, por outro viés teórico, o indivíduo é localizado e definido no interior das grandes estruturas e formações que sustentam a Sociedade Moderna. Entretanto, faz-se necessário ressaltar que estas concepções abrangem períodos e aspectos históricos, econômicos, políticos, culturais e sociais específicos.

Dessa maneira, a mudança na compreensão das identidades é fundamentada nas conjunturas, isto é, não se configuram de modo homogêneo e simplificado. Em contrapartida, na concepção do sujeito pós-moderno, a identidade do indivíduo é compreendida como aberta, contraditória, inacabada e fragmentada. Por exemplo, “Para Stuart Hall (2006), a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento.” Orlandi (1998, p. 206) complementa que: “nos filiamos a redes de sentidos, nos identificamos com processos de significação e nos constituímos como posições de sujeitos relativas às formações discursivas, em face das quais os sentidos fazem sentido.”

Ao discutir-se sobre o modo como a mídia se organiza, de forma geral, e compreender-se que na sociedade existem inúmeras identidades, e que elas precisam, além de serem reconhecidas, é serem respeitadas como tal. Dessa forma, é preciso abordar o tema, com os alunos da escola, incentivando a formação da consciência crítica deles. Foucambert (1994 *apud* Santos e Neves, 1999, p. 165) defende que “ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é.”

Em outros termos, para que haja um público crítico, é preciso estimular sua capacidade de compreensão da realidade por meio de leituras, da produção de textos e da oralidade. O trecho abaixo ilustra a questão do público, mesmo que o subprojeto não se limite à televisão, pois direciona-se aos diferentes meios midiáticos que o compõem, como a internet, o rádio entre outros. Para Janine Ribeiro (2004)

O melhor modo de controlar os excessos da TV é ter um público que seja crítico. E o único modo de tê-lo é fazendo com que ele conheça vários meios – que seja alfabetizado em livros, em jornais, em rádios, em computação, em artes. A própria TV, a TV boa, como a cultura, ou os nichos de inteligência que há nos canais comerciais, pode ajudar nisso. Não precisa dar aulas. Mas pode aprofundar questões, mostrar dois lados da mesma situação, dar a seu público um pouco do grande patrimônio mundial. Pode também vencer seu complexo de inferioridade e parar de falar mal da “velha” mídia, dos livros e bibliotecas. Há lugar para tudo na cultura, e só ganha quem aposta em tudo.

Planejamento

As atividades previstas para a realização das atividades da ferramenta “Mídia” foram: oficinas de produção textual e diagramação de jornais, visitas guiadas à rádio comunitária de Pelotas, à federal FM e à TV UCPel e a construção de um *blog*. Essas atividades foram realizadas em dois segmentos paralelos: aquelas previstas para o horário de aula, e aquelas para o turno inverso.

As oficinas de produção textual ocorreram em horário de aula, uma vez por mês, e ocuparam quatro períodos (cada encontro). Nelas foram elaboradas as manchetes principais, selecionadas as notícias, as imagens e os desenhos que compoem o jornal.

As oficinas de diagramação de jornais, assim como as visitas, ocorreram em turno inverso, e ocuparam quatro períodos (cada encontro). Para sua realização foi utilizada a sala de informática da escola.

O jornal deverá conter as seguintes seções:

1- *Manchete principal*: algum assunto que esteja em evidência no momento; escolhida e escrita pelos *pibidianos*;

2 – *Charge*: desenvolvida pelos estudantes (escolhidos previamente pelo corpo docente);

3 – *Coluna de esporte*: desenvolvida pelos estudantes (escolhidos previamente pelo corpo docente);

4 – *Agenda*: escrita pelos estudantes e pibidianos; divulga as atividades realizadas tanto pelos outros grupos de pibidianos quanto pelos estudantes do colégio;

5 – *Livre expressão*: será composta por poesias, músicas ou qualquer outro tipo de expressão desenvolvido pelos estudantes;

6 – *“Acontece na comunidade”*: escrita pelos estudantes. Contém notícias sobre a comunidade (o entorno do colégio);

7 – *“Fala 3º ano”*: escrita pelos estudantes do último ano do Ensino Médio. Contém relatos de estudantes que já escolheram suas carreiras profissionais (cursos que farão na faculdade ou em cursos técnicos).

As visitas precisam ser previamente programadas, tendo em vista o calendário da escola e a disponibilidade de recepção dos locais que se pretende visitar. Elas serão acompanhadas de explicações e demonstrações sobre o funcionamento dos “veículos de informação” e do cotidiano dessas instituições.

O *blog* será a ferramenta para a divulgação de informações imediatas, assim como de artigos e notícias que, eventualmente, sobreirem do jornal. Dada a maior facilidade de sua construção, ele poderá ser desenvolvido juntamente com o jornal, nas oficinas de diagramação ou fora da escola.

Execução do Projeto

No momento em que o Projeto foi idealizado (primeiro semestre de 2011), não se poderia imaginar que haveriam tantos obstáculos para a sua realização, a começar pelo calendário da própria escola, uma vez que, iniciadas as atividades práticas do PIBID no período que cor-

respondia ao último trimestre escolar, ou seja, no qual os alunos e os professores estão envolvidos com o encerramento das atividades do ano letivo (2011), a atenção ao PIBID seria reduzida.

Dessa forma, houve a impossibilitados de colocar em prática o Projeto da maneira que ele havia sido planejado. Foi necessário reduzir a quantidade de todas as atividades: oficinas de produção textual e diagramação de jornais, visitas guiadas à rádio comunitária de Pelotas, à Federal FM e à TV UCpel, bem como a construção do *blog*. Por exemplo, ao invés de colocar em prática quatro oficinas de produção textual e de diagramação de jornais, apenas puderam ser realizadas uma oficina de produção textual e uma de diagramação de jornal com cada turma do segundo ano, nas turmas 211 e 212 do Ensino Médio.¹⁹ A esse incômodo problema, somou-se mais um: a falta de recursos financeiros para a execução das atividades previstas no Projeto. Este foi motivado por problemas burocráticos. Dessa forma, a efetivação do mesmo se tornou ainda mais difícil. Ou seja, isto significa que as ações da ferramenta “Mídia” ficaram restritas e prejudicadas.

Esses obstáculos desmotivaram bastante o grupo, pois impossibilitou a obtenção dos objetivos traçados, tendo em vista que o desejo maior era o de realizar-se um trabalho gradativo e constante. Não havia a intenção de realizar apenas uma única oficina. Não era o objetivo que a atividade fosse isolada, sem início, meio e fim. O intuito era o de poder observar uma evolução na maneira dos alunos se expressam. Contudo, esse objetivo não pode ser alcançado plenamente.

Oficinas de produção textual

Primeira Oficina: turma 222

Data: 15 de setembro de 2011

Horário: 7h35- 12 h.

Pibidianos presentes: Ana Paula Ferreira D’Ávila, Eliezer S. Fernandes, Laís Tiemi Horiye Cabana, Luiz Alberto Godinho

¹⁹ O motivo foi a falta de um horário disponível na grade curricular regular das turmas 211 e 212 para a efetivação das atividades propostas.

da Pieve, Mateus Rafo Barbosa, Patrícia De Viegas Beloni Mailan, Raquel Gonçalves Treiber.

Supervisores da escola presentes: Maria José Tortelli Quadrado, Said Muhammad Soffioni Hasan.

Sala utilizada: sala de artes (destinada às reuniões do PIBID).

A primeira oficina do subgrupo interdisciplinar “Projeto Mídia” foi marcada para iniciar às 7h40min com a turma 221. Porém, por problemas de organização com os professores responsáveis por essa turma durante esse período, optou-se por trocar a turma, passando então para a turma 222. Iniciou-se por meio de uma apresentação preparada em *Power Point* para explicitar os diversos gêneros jornalísticos (notícia, entrevista, crônica, resenha crítica, charge, artigo, entre outros), enfatizando o que é um jornal, quais são as suas partes constituintes (seções) e o que deve conter em cada uma delas. Após essa breve apresentação, solicitou-se aos alunos que eles se dividissem em grupos para escolherem algum gênero que mais lhes interessasse, ou melhor, que cada um se identificasse. A divisão dos alunos por seção segue abaixo, junto ao pibidiano que ficou responsável por ajudá-los a desenvolver a escritura do gênero escolhido:

- Charge (Eliezer): Gabriel; Jefferson; Jennifer.
- Entrevista (Ana Paula e Raquel): Emily; Tamires; Ana Luisa; Lauren; Erica; Letícia; Bruno; Luan.
- Artigo (Mateus): Jéssica; Ariane; Tabiane.
- Gráficos (Mateus): Gustavo.
- Resenha (Patrícia e Luiz Alberto): Fabrício; Luis Augusto; Henrique.
- Horóscopo (Laís): Érica; Maria.
- Esportes (Laís): Erick; Iago; Gisele.
- Diagramação (Mateus, Murilo): Jéssica; Ariane; Maria; Emily; Ana Luisa; Tamires; Jennifer; Fabiane.
- Notícia (Mateus): Mateus; Emanuele.

A atividade desenvolvida apresentou vários aspectos interessantes, alguns positivos e outros não: quando os alunos entraram na sala em que eram aguardados, e avisados de que se tratava de uma oficina de produção textual, eles disseram: “Ah, não! Teremos que escrever?” Essa indagação causou receios e angústia com relação à participação dos alunos. Porém, quando chegou o momento que eles foram solicitados a participar da tarefa, houve colaboração e os objetivos foram atingidos:

Aspectos positivos

- Período de duração da oficina (das 7h40m às 11h50 min – os cinco períodos de aula do dia);
- Participação dos alunos (os educandos escolheram os gêneros que iriam produzir de acordo com os seus interesses, o que permitiu que a atividade fosse produtiva. Ela fluiu de maneira natural, sem que fosse necessário “pressionar” os alunos. Por exemplo, o grupo que ficou responsável por desenvolver a sessão “entrevista” dirigiu-se ao pátio no horário do intervalo para coletar opiniões de alguns alunos do Terceiro ano, perguntando-lhes: “Vocês vão fazer a prova do ENEM?”, “Qual é o curso que mais te interessa?”, entre outros questionamentos);
- Muitos textos foram produzidos e finalizados no período destinado à oficina;
- Alguns textos que não foram encerrados durante o período hábil, foram entregues, pontualmente, em outra data pré-definida pelos pibidianos.

Aspectos negativos

- A apresentação da oficina de produção textual ficou um pouco cansativa devido à sua extensão. Como os alunos estão no segundo ano do Ensino Médio, eles são adolescentes e, por isso, que não têm muita paciência para permanecer atentos por um período muito longo.
- Alguns textos não foram entregues, apesar dos alunos terem prometido de fazê-lo fora do período da oficina. Isso

ocorreu, provavelmente, devido aos problemas advindos da semana de recuperação de notas que ocorreu no colégio. Como a oficina foi desenvolvida na semana anterior a esta da recuperação, os alunos estavam mais preocupados com as avaliações e com os trabalhos do que com textos da oficina que haviam combinado de entregar.

Segunda oficina: turma 221

Data: 13 de outubro de 2011

Horário: 8h25-12h.

Pibidianos presentes: Ana Paula Ferreira D'Ávila, Eliezer S. Fernandes, Laís Tiemi Horiye Cabana, Luiz Alberto Godinho da Pieve, Mateus Rafo Barbosa, Patrícia De Viegas Beloni Mailan, Raquel Gonçalves Treiber

Supervisores da escola presentes: Maria José Tortelli Quadrado, Said Muhammad Soffioni Hasan

Sala utilizada: sala de artes (destinada às reuniões do PIBID)

A oficina do subgrupo interdisciplinar “Projeto Mídia” foi marcada para começar às 8h25 min com a turma 221. Entretanto, ocorreram problemas com os equipamentos eletrônicos (*notebook* e projetor). Assim, a oficina atrasou, tendo início somente às 8h50 min, o que prejudicou, e muito, o desenvolvimento da atividade.

Assim como com a turma 222, iniciou-se por meio de uma apresentação em *Power Point* para explicitar os diversos gêneros jornalísticos. Também enfatizou-se o que é um jornal, suas partes constituintes (seções) e os conteúdos de cada uma. Porém, foram realizadas algumas alterações que tornaram a apresentação dos gêneros um pouco menos cansativa e de fácil entendimento e visualização por parte dos alunos. Após, ocorreu a formação dos grupos de trabalho sob a coordenação de um pibidiano:

- Charge (Eliezer): Raul Rodrigo, Lucas Rocha, Vinícius Monteiro, José da Silva.
- Entrevista (Ana Paula e Raquel): Bruna Silva, Bruna Corrêa, Bianca Bittencourt, Caroline Barcelos.
- Crônica (Patrícia e Luiz Alberto): Taiciane Gauterio.

- Resenha (Patrícia e Luiz Alberto): Tainã Yates, Pablo Miranda.
- Diagramação (Mateus, Murilo): Tainã Yates.
- Reportagem/Crítica (Laís): Larissa Brito, Paola Souza, Marina Acosta, Gabriela Leal, Jonathan Lopes, Cláudia Valente.

A atividade apresentou:

Aspectos positivos:

- Participação dos alunos: os educandos escolheram os gêneros que iriam produzir de acordo com o interesse de cada um, o que ocasionou que a atividade fosse bastante produtiva, fluindo de maneira natural, sem que houvesse “pressão”.

Aspectos negativos

- A oficina ficou bastante prejudicada devido ao atraso no seu início;
- O período de tempo da oficina mostrou-se insuficiente (das 8h25 min às 9h15 min – segunda aula – e das 11h às 11h50 min – quinta/última aula). Além disso, a interrupção ocorrida atrapalhou o desenvolvimento da atividade.
- Como consequência dessa fragmentação dos períodos destinados à oficina e do atraso por parte dos pibidianos em iniciar as atividades, nenhum grupo conseguiu finalizar a escrita dos textos. Dessa forma, foi solicitado aos alunos que enviassem os textos por e-mail ou entregassem ao professor Said durante o período de aula.

Oficina de diagramação

Primeira Oficina: turma 222

Data: 20 de Outubro de 2011

Horário: 14h-17h.

Pibidianos presentes: Mateus Rafo Barbosa, Murilo Mello-to Furlan, Raquel Gonçalves Treiber

Supervisora da escola presentes: Ana Claudia Lacau e Profa Vera Santos Schwarz (coordenadora do PIBID na Escola)

Sala utilizada: Laboratório de Informática

A oficina de diagramação tinha por objetivo reunir os textos que haviam sido produzidos na oficina de produção textual, formatá-los e realizar o acabamento final do jornal. Uma das intenções era a de que, com a produção do jornal, os estudantes soubessem como são tratadas as informações pelos meios de comunicação, neste caso o jornal, e com a diagramação, especificamente, como são arranjadas essas informações em um informativo impresso. Nesse sentido, enfatizaram-se as hierarquias de importância e ao formato visual dos jornais. Paralelamente, tratou-se da edição de imagens e de texto, usando as principais ferramentas de *softwares* disponíveis de plataforma aberta.

A oficina de diagramação contou com a presença de somente duas alunas, por se tratar de ser o horário inverso ao de aula regular dos alunos.

O pibidiano Mateus Barbosa, possuidor de maior conhecimento em diagramação de jornais, auxiliou as alunas na edição dos textos produzidos na oficina de produção textual, os quais seriam inseridos nas publicações dos futuros jornais. As alunas puderam escolher textos e fotos que seriam inseridas no jornal, assim como a formatação das notícias e matérias. Como o tempo da oficina foi curto, não foi possível às alunas diagramarem todo o jornal, tarefa que ficou a cargo dos próprios pibidianos, que finalizaram a edição do jornal e o publicaram nas semanas seguintes para os alunos do colégio.

Aspectos positivos

- Acessibilidade aos alunos à informática, assim como ao processo de diagramação e de confecção de materiais informativos;
- O distanciamento entre o professor e o aluno foi rompido. Além disso, ocorreu a aproximação do ensinado com a realidade vivida pelos alunos (desenvolvimento acelerado da tecnologia que está presente na vida dos adolescentes);
- Aprendizagem da informática;
- Poucos alunos na sala de aula, o que fez com que o processo de ensino ficasse focalizado;
- A escola possuía todos os equipamentos necessários para a execução da oficina.

Aspectos negativos

- Por ter sido realizada no horário inverso ao turno de aula regular dos alunos, não houve o número de estudantes esperado (os que estiveram presentes na oficina);
- As duas alunas presentes não tinham conhecimento básico em diagramação, o que tornou o trabalho mais demorado, porém não desqualificado;
- A oficina ficou um pouco “vaga”, devido à ausência de um plano detalhado, expondo que o “saber fazer” não é o mesmo que o “saber ensinar”.

Segunda Oficina: turma 221

Data: 17 de Novembro de 2011

Horário: 14h.

Não ocorreu porque os estudantes que se inscreveram não compareceram.

Atividade de Encerramento do Projeto Interdisciplinar:

No dia seis de dezembro de 2012, ocorreu o encerramento das atividades do PIBID na escola Dom João Braga. Neste dia, o grupo “Mídias” exibiu durante toda a manhã o documentário “Levante Sua Voz” e promoveu uma roda de conversa com o coordenador da Rádio Comunitária de Pelotas sobre a democratização dos meios de comunicação.

Aspectos positivos

Embora não tenha sido possível praticar tudo o que foi planejado para este dia, as conversas foram proveitosas, pois contou com a participação ativa dos estudantes presentes.

Aspectos negativos

- A intenção era fazer uma transmissão de rádio da escola nesse dia, mas isso não foi possível, fato que não permitiu atingir os objetivos propostos no Projeto;
- Poucos estudantes participaram;
- Alguns estudantes demonstraram pouco entusiasmo com a atividade proposta.

Conclusões

Durante o desenvolvimento do Projeto, observou-se a existência de pontos positivos e negativos. Nesse sentido, e dentre os pontos positivos, é preciso ressaltar a possibilidade de participar do programa, o qual permitiu aos pibidianos o contato com a realidade escolar, como futuros educandos. A participação no PIBID propiciou uma ampliação da atitude crítica, colaborando para o desenvolvimento da formação dos participantes.

Foi possível perceber a diferença entre aqueles que não foram pibidianos e os que participaram do Programa: o tempo de contato com as escolas durante o estágio é menor do que aquele que o PIBID propicia. Além disso, o desenvolvimento pessoal e profissional, por meio da convivência com as diversas áreas que compõem o projeto, amplia as possibilidades de conhecimento, de práticas, mas também do desenvolvimento de novas metodologias de ensino. As formas de relacionamento com a diversidade e a diferença, com a realidade de pessoas pelo reconhecimento das diferenças, também foi alterado e expandido: com o trabalho em grupo, houve um crescimento enquanto seres humanos.

Ademais, salienta-se a receptividade das turmas e o envolvimento dos educandos presentes com o trabalho proposto; o empenho dos supervisores da escola para a realização das atividades programadas; o diálogo com a coordenadora da escola, a qual, várias vezes, tornou viável por seus próprios meios o fornecimento do material básico necessário para a realização das oficinas. Pode-se notar também a motivação dos alunos da escola para participar das atividades do PIBID durante o horário de aula, os quais se dedicavam e realizavam aquilo que estava sendo orientado; porém, quando era solicitado/orientado/proposto para o turno inverso ao regular, eles não compareciam: simplesmente não se faziam presentes ou então não tinham a mesma motivação daquela demonstrada no período regular.

O presente trabalho, assim como o dos demais grupos, sofreu um replanejamento devido à falta de verba para a impressão do segundo jornal; bem como para a compra de determinados

materiais necessários ao pleno desenvolvimento das atividades propostas inicialmente no Projeto. Por fim, é importante colocar que houve a falta de coesão no grupo em alguns momentos, devido ao fato de que, durante as oficinas, não estavam presentes alguns componentes do mesmo, bem como para outras atividades propostas, por motivos diversos, surgindo a questão referente ao comprometimento de cada um com o PIBID e suas exigências legais e éticas.

O trabalho conjunto entre os acadêmicos das diversas disciplinas foi outro ponto a ser destacado neste Projeto. Ao mesmo tempo em que percebeu-se (e vivenciaram-se) as dificuldades que envolvem o processo, foi possível experienciar a busca por uma educação que esteja para além da miríade de disciplinas que compuseram – e, de certa forma, ainda compõem – o cenário epistemológico educacional das instituições de ensino.

b) O Cinema “CINECLUBE LIMITE” uma ferramenta para investigar as realidades e as vivências no contexto das identidades, individualidades e diferenças²⁰

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) consiste em iniciar os alunos das licenciaturas na prática da docência, possibilitando que, ao ingressarem nas instituições de ensino da educação básica, utilizem a “bagagem” teórica e prática adquirida durante o percurso acadêmico para que se desenvolva um ensino de qualidade. O subprojeto da ferramenta “Cinema”, intitulado de “CINECLUBE LIMITE”, representava uma das estratégias que constituíam o Projeto Interdisciplinar geral e que, juntamente com as demais, pretendia abordar as realidades e as vivências no contexto das “identidades, individualidade e diferenças”, sendo este o eixo temático norteador das atividades propostas no Projeto Interdisciplinar. Assim, ela foi considerada importante a ser utilizada para o desenvolvimento dos objetivos do Projeto

²⁰ Composição deste subgrupo Interdisciplinar: Tulipa Martins Meirelles, Carolina Ferreira, Isadora de Leon Torres, Luise Rodrigues e Tieta Afra Neitzke.

maior, que era o de oportunizar a “desconstrução da passividade e da resignação enraizada no processo educativo”, tendo por intuito agir na percepção crítica do discente com relação às suas crenças, consideradas como “verdades inquestionáveis”. Este subprojeto pretende levar a “uma educação para indivíduos em transição, que construam e participem de experiências vivenciadas de aprendizagem, por conseguinte, aprendam a resolver questões que possam dar sentido ao mundo em que vivem” (Hernandez, 2007, p. 15).

O “cineclube limite” enfocou o estudo na cinematografia brasileira, a fim de experienciar autores como Glauber Rocha, trazendo a corrente de pensamento dos países do hemisfério sul, como o Brasil, que os próprios brasileiros desconhecem, pois costumam associar o cinema às produções mais imediatas do mercado. Assim, o subprojeto visou a proporcionar o engajamento dos discentes com a linguagem cinematográfica, bem como promover a busca da identidade a partir da própria cultura, a brasileira, por meio da arte.

O subprojeto ocorreu em dois momentos: cineclubes e oficina de produção audiovisual, nos quais foram planejadas e executadas, sob a orientação de mediadores organizados em quatro modalidades: mediador de i) suporte material, ii) de informação, iii) de apoio ao discente e iv) de equipe de execução. A equipe de execução do subprojeto (idealizadores e realizadores) foi constituída por estudantes de graduação dos respectivos cursos de licenciaturas do programa PIBID: Ciências Sociais, Filosofia, História, Letras e Teatro, e contou com o apoio externo de estudantes do curso de Cinema e Audiovisual da Universidade Federal de Pelotas – UFPel, para a realização das Oficinas de Produção Audiovisual.

Na primeira etapa, o cineclube ocorreu no período regular, isto é, durante os horários de aula. Houve a participação do 2º ano do nível médio – turmas 221 e 222. O Cineclube apresentou o total de quatro inserções, nas quais foram exibidas três obras da cinematografia brasileira. A primeira ação ocorreu no dia 16 de setembro de 2011, quando foi exibido o curta-metragem “Marcovaldo” (2010), de Cintia Langie e Rafael Andreazza, ambos do Centro de Artes da UFPel. Contava-se com a presença de um dos diretores do curta-metragem, porém esta não ocorreu devido à indisponibilidade de tempo do mesmo. Fizeram-se presentes os bolsistas en-

envolvidos no subprojeto, as turmas 221 e 222, totalizando 31 alunos, contando também com a presença de dois professores supervisores do PIBID do Colégio Estadual Dom João Braga.

A segunda ação ocorreu em duas datas: 24/10 para a turma 221 e 27/10 para a turma 222, com a exibição do longa-metragem “Quanto Vale ou é por quilo?” (2005), do brasileiro Sérgio Bianchi. Primeiramente, houve uma breve explanação sobre a diferença entre o documentário e a ficção. Após, ocorreu a apresentação do longa-metragem que, para uma melhor compreensão e aprofundamento da obra, recebeu interrupções visando a permitir discussões. Fizeram-se presentes nas duas datas, além dos alunos das respectivas turmas e os bolsistas envolvidos na atividade, dois supervisores do PIBID do Colégio.

A terceira e última inserção deveria ocorrer nos dias 18/11 e 28/11. Porém, devido a falhas no planejamento, na última data não foi possível desenvolver a atividade planejada. No dia 18/11, foi exibido o longa-metragem “Deus e o diabo na Terra do sol” (1963), do baiano Glauber Rocha, para a turma 222. Num primeiro momento, foi realizada a contextualização da obra, bem como uma explanação sobre o filme, o autor e sobre o movimento “Cinema Novo”, seus principais autores e idealizadores. Exibido o longa-metragem com o objetivo de fazer uma abordagem mais específica da obra, foram selecionadas algumas cenas-chave para o estudo em questão. Fizeram-se presentes os alunos da turma 222, alguns bolsistas envolvidos nesta ferramenta e um professor supervisor do PIBID do Colégio. Esperava-se que esta atividade específica do “cineclube limite” fosse aproveitada para as disciplinas correlacionadas do currículo, ou seja, como um maior incentivo e promoção ao Projeto, porém esta não se fez possível devido, entre outros fatores, à resistência de alguns professores às atividades nos períodos regulares do Projeto Interdisciplinar.

No segundo momento do subprojeto, a oficina foi executada com o apoio externo do curso de Cinema e Audiovisual da UFPel. Esta etapa durou 15 horas distribuídas em cinco semanas. O conteúdo programático foi definido pelos ministrantes da oficina, culminando na produção de um curta-metragem por cada grupo de alunos. A oficina teve por intuito promover a “iniciação à produção

cinematográfica”, em específico a técnica *Stop Motion*, sendo esta trabalhada desde o esclarecimento sobre o roteiro, os exercícios de produção até a produção final da obra. Promoveu-se, dessa forma, a aproximação (e o contato direto) com essa linguagem, nova para os alunos da escola, podendo com isso não apenas proporcionar o engajamento dos alunos com o meio técnico da produção cinematográfica, mas também permitindo direcionar um “olhar receptivo” e crítico na leitura de uma realidade que se reflete em forma de imagem em movimento, por meio do audiovisual.

Para a efetivação desta, foi disponibilizado um número limitado de vagas, de acordo com a capacidade técnica de realização, ofertadas aos alunos voluntários participantes da primeira etapa do subprojeto para que pudessem cursá-la em turno inverso ao horário regular. Havia o total de 15 vagas, que foram todas preenchidas, e um suplemente foi automaticamente incluído no grupo. Porém, desses 16 alunos inscritos para a oficina fizeram-se presentes no decorrer da atividade apenas 4. Em conversa posterior, eles alegaram falta de interesse na atividade realizada em turno inverso.

O subprojeto “Cinema, Cineclube Limite”, visou a proporcionar aos discentes do nível médio do ensino regular do Colégio Dom João Braga, Pelotas – RS, o exercício da construção de sua identidade pessoal e coletiva por meio do contato com a linguagem cinematográfica, sua apreciação e crítica, bem como a prática da mesma. Esperava-se, também, a formação de relações mais conscientes entre a cultura, os conhecimentos de cidadania, a expressão artística e social, por intermédio da prática, incentivado pela interdisciplinaridade. Durante a elaboração do subprojeto, buscou-se uma maneira de atuar com o cinema na escola de forma que este fosse devidamente estudado e utilizado com seriedade e, ao mesmo tempo, que promovesse a expressão artística como meio para uma identificação pessoal que estava ainda por surgir.

Em outros termos, trabalhar com o Cinema Brasileiro foi uma forma de buscar a identidade do país por meio da arte, e que esta, como reflexo da nacionalidade brasileira, fosse utilizada como meio para “aguçar” o olhar, o sentir e o pensar a apreciação artística. E, além disso, que gerasse não apenas uma discussão estética e técnica, mas também política e social, que,

sem ingenuidade, permitisse romper com o “véu do desconhecimento” típico do processo educativo, apresentando aos estudantes um Brasil real, pois ele, no cerne de sua existência, reflete o que cada componente é. A atividade foi planejada para que permitisse um espaço para o cinema dentro da sala de aula, da mesma forma que há espaço para a utilização de outros recursos. Mais do que pensar o cinema como mera ferramenta auxiliar, facilitadora para o desenvolvimento de conteúdos previstos no currículo escolar, pretendia-se tornar o cinema um conteúdo a ser explorado interdisciplinarmente. De acordo com Napolitano (2007)

O cinema pode ser considerado uma “nova” linguagem centenária, pois apesar de haver completado cem anos em 1995, a escola o descobriu tardiamente. O que não significa que o cinema não foi pensado, desde seus primórdios, como elemento educativo, sobretudo em relação às massas trabalhadoras.

Por meio de entrevista, houve a oportunidade de, no fim do mês de agosto de 2011, conversar com o professor de Música do Colégio Estadual Dom João Braga, que trabalhava com o “cinema” em sala de aula, isto é, enquanto recurso material de ensino, mas também como conteúdo. O referido professor, nos anos de 2006 e 2007, elaborou um projeto de Cineclube na escola para aplicar nas turmas do nível médio. O projeto elaborado e desenvolvido tinha como meta promover debates que oportunizassem, além da própria narrativa, outros aspectos técnicos, tais como planos, imagens, entre outras técnicas cinematográficas. Porém, ele explicou que, entre os alunos, por não terem compreendido adequadamente a proposta da atividade e por ser uma atividade que acontecia no turno inverso, ou seja, que não exigia obrigatoriedade, ocorreu dispersão e evasão, tendo o professor que cancelar a proposta.

Atualmente este professor trabalha com cinema no currículo para as turmas de oitava série do ensino fundamental, utilizando o 1º e o 2º trimestre para a música e o último trimestre para tratar do cinema. O método utilizado por ele é o de “recortes de cenas”, por meio do qual, para melhor aprofundar a especificidade da proposta, faz uma exposição de pontos básicos para a consecução de uma

obra cinematográfica, a exemplo da equipe técnica, identificando a cada um sua função e alcançando, desta forma, uma análise mais específica das obras, as quais são selecionadas de acordo com o interesse geral da turma. Como avaliação, ele solicita, ao final do trimestre, que o aluno apresente uma obra cinematográfica, apontando os pontos trabalhados em aula que são encontrados no longa-metragem pesquisado pelo aluno.

O projeto de trabalhar com o cinema no colégio, enquanto ferramenta e conteúdo, surgiu quando, ao ingressar na Escola Pública, o professor se deparou com a necessidade trabalhar com o ensino polivalente, sendo que sua formação era em música e, por essa razão, ele escolheu duas áreas específicas além de Música: o Teatro e o Cinema. Com a modificação do ensino, não havia mais a obrigatoriedade de trabalhá-lo de forma polivalente (não havia, no currículo regular, a indicação de trabalhar com cinema ou outro, enquanto conteúdo, na sala de aula, mas apenas com artes em geral). Porém, julgando ter encontrado, naquela estrutura curricular, uma maneira de ensinar que obtinha “bons resultados”, ele continuou abordando a música, o teatro e o cinema em sala de aula, e no período regular. Ele tinha a intenção de que os alunos produzissem um material audiovisual como forma de inserirem-se no meio prático de produção cinematográfica, porém esta proposta ainda encontrava-se em elaboração, pois o último trimestre escolar é um período conturbado para programar atividades que são entendidas como extraclasse: os alunos estão preocupados apenas em obter a aprovação nas disciplinas.

Foi, portanto, uma opção do próprio professor de incluir o estudo da cinematografia no currículo polivalente de Artes. Ainda segundo ele, “estávamos entrando num campo desconhecido, abraçamos, pois, um desafio que consistia em, além de mostrar que nossas áreas específicas estavam interligadas (uma vez que as áreas de conhecimento são apenas partes de um todo e que existia algo que mostrava toda a conjuntura de um país e de um ideal político e social representado através de outra linguagem), encontrar uma maneira de tornar o trabalho, com a área específica do cinema, algo possível dentro do colégio.”

O “cineclube limite” pretendia ser um mecanismo de investigação e de análise para um fazer interdisciplinar utilizando o cine-

ma. As questões eram: “como trabalhar ‘cinema no colégio’ sem ter formação em Cinema e Audiovisual?; de que maneira tornar uma proposta alternativa, que tratasse de temas do senso comum escolar de modo que fosse fonte de entretenimento e de conscientização, ao mesmo tempo, assim como de conteúdos que refletissem as esferas do campo social, político e econômico?”. O subprojeto objetivava ser um momento destinado a estudos que, abolidas as hierarquias, pudesse discutir as vivências, as diferenças no todo e ao que se refere ao cinema brasileiro e o meio de produção audiovisual.

No questionário aplicado aos alunos, constatou-se que a maior parte deles possuía entre 16 e 18 anos, residiam em diversificados bairros da cidade de Pelotas, entre os quais Areal, Navegantes, Centro, Sítio Floresta, ou seja, um grande número dependia de ônibus para chegar ao colégio, localizado no centro da cidade. Havia alunos que trabalham no turno da tarde ou fazia outra atividade. Eles, em sua maioria, eram receptivos aos projetos ofertados pelo colégio, incluindo o PIBID. Ao serem perguntados sobre se o cinema é trabalhado em alguma disciplina e de que forma, eles responderam que os filmes, quando usados dentro da sala de aula, servem como ferramenta para contextualizar alguma matéria desenvolvida por determinados professores. Porém, assistir a filmes não era algo frequente.

Além disso, ao serem questionados, não demonstraram qualquer interesse profissional com relação ao cinema. Eles afirmaram, também, que o “cinema” na sala de aula pode ter alguma relevância cultural, mas não souberam discorrer sobre o assunto. Normalmente, sair da sala para ir até o auditório assistir a um filme ou é entendido com um “aborrecimento” ou como “hora de intervalo”, isto é, não gerando preocupação ou interesse. Diante desse cenário, a tarefa que se mostrava árdua, pois visava-se a romper com a ideia de que o cinema é sinônimo de lazer, diversão, sem qualquer valor intrínseco e emblemático e que merece tanto espaço como qualquer disciplina do currículo, pois

cada arte tem seu significado poético, e o cinema não constitui uma exceção: ele tem a sua função particular, o seu próprio destino, e nasceu para dar sentido a uma esfera específica da vida, cujo significado ainda não encontrara expressão em nenhuma das formas de arte existentes (Tarkovski, 2010, p. 95)

Foi dessa forma que o Cineclubes Limite pretendeu atuar: buscando, por meio da apreensão da especificidade do cinema, isto é, de sua função particular, pois permite indagações ao momento atual e à cultura vivida, podendo, além disso, pelas suas peculiaridades, tratar de problemas complexos aos quais cada ser humano está exposto no cotidiano. Ainda que ele pareça uma arte simples e corriqueira na vida diária, podendo ser considerada supérflua, ele é uma arte que possui um processo histórico, o qual não é percebido imediatamente, pois não se consegue entender e apreender seu verdadeiro significado sem atenção e reflexão.

O processo de escolha dos filmes para a exibição e a discussão no cineclubes foi bastante complexo, e gerando diversas discussões no subgrupo. Queria-se filmes que fossem, ao mesmo tempo, acessíveis aos alunos, ou seja, que de alguma forma gerassem interesse por parte deles, mas também que fossem filmes-chave para causar um impacto imediato, que além de produzir um “choque-estético”, os despertasse para uma realidade cinematográfica que estava muito voltada para o político e o estético, afim de os inserir diretamente nesta discussões. Ao mesmo tempo em que havia a consciência de que este seria um processo lento, o impulso para a obtenção da meta almejada não faltava, pois o cinema é entendido como podendo se tornar uma “arma ideológica” que permite um conhecimento maior sobre a realidade, e a partir disso, é possível “pensar o cinema como meio de conhecimento da realidade brasileira, de questionamento dessa realidade e mesmo de interferência nela” (FIGUEIRÔA, 2004, p. 31); que a imagem associada ao modo de ver e pensar a realidade vivenciada pode se tornar o “foco” para análises e discussões dos alunos, aguçando não apenas o interesse, mas a curiosidade pela pesquisa referente a este tema abordado em sala de aula.

Dessa forma, a escolha dos filmes tornou-se ainda mais exigente: entre tantas opções, deveriam ser selecionadas apenas três produções, que seriam exibidas entre os meses de setembro, outubro e novembro. Da lista para a seleção restaram três: “Marcovaldo” (2010), “Amarelo Manga” (2003) e “Deus e o diabo na Terra do sol” (1963). O primeiro, principalmente, por ser uma produção da cidade de Pelotas, o que poderia aproximar ainda mais o aluno da linguagem do curta-metragem; o segundo foi selecio-

nado por trazer uma diversidade de discussões polêmicas que refletem sobre o contexto nacional, além de ser uma produção independente que permite a condução de um debate sobre a produção cinematográfica no Brasil; o terceiro, por ser um clássico do cinema nacional que, até hoje, repercute e é importante, pois se pode trazer, a partir dele, o contexto no qual a obra se insere, bem como a abordagem relacionada ao que ocorria na época.

Com a seleção de obras cinematográficas em mãos, esta foi levada até o professor coordenador do PIBID Humanidades do Colégio Dom João Braga, para que, em grande grupo, isto é, junto aos demais, fosse discutida a natureza dos filmes bem como a justificativa da escolha, tornando a proposta oficial. “Marcovaldo” (2010) foi aceito com tranquilidade pelo grande grupo. Ele foi exibido em uma das reuniões interdisciplinares, que aconteciam semanalmente, às terças-feiras no colégio, pela manhã. Após a exibição, ocorreram discussões nas quais surgiram sugestões para a posterior condução da atividade com os alunos. “Amarelo Manga” (2003) foi considerado um filme “violento” e “inadequado” por se tratar de uma produção recomendada para maiores de 18 anos, com cenas “desnecessárias”, as quais se distanciavam da finalidade, que era a de estabelecer o debate acerca das realidades e das vivências no contexto das “Identidades, individualidade e diferenças”. Foi sugerido que as cenas “impróprias” fossem cortadas, e que a parte do filme “irrelevante” fosse descartada. Porém, como não havia o objetivo de trabalhar a obra com cortes, a solução foi selecionar outro longa-metragem. Por sugestão da professora coordenadora do colégio, foi escolhido “Quanto vale ou é por quilo?” (2005), o qual foi uma escolha “acertada” para abordar os temas sobre documentário, ficção e montagem.

Apesar de não haver um preparo suficiente para lidar com o meio técnico de produção proposto, a discussão social levantada no debate foi norteadada pelas observações e pelo reconhecimento da obra enquanto tal, o que enriqueceu a discussão e fortaleceu a proposta. Ao grande grupo, “Deus e o diabo na Terra do sol” era uma obra pouco conhecida, tanto pelos pibidianos quanto pelos professores, e assim ele foi considerado como um filme “chato” e “cansativo”. Como não havia cenas “inadequadas”, uma vez que era indi-

cado para uma faixa etária a partir de 14 anos, a proposta foi mantida. Com a seleção de filmes oficializada, fez-se necessário o planejamento da estrutura física e técnica para a realização do cineclube.

Em termos de infraestrutura, o colégio conta com um auditório com capacidade para 80 pessoas, um retroprojetor, um *data show*, computadores, caixas de som, enfim, sua estrutura física atende as demandas. Entretanto, a solicitação de material de expediente contido na estrutura inicial do subprojeto não ocorreu, devido a troca do coordenador do Projeto Institucional e, assim, não foram disponibilizados os materiais necessários para o desenvolvimento adequado das atividades. A única verba existente foi utilizada para a confecção de banners e cartazes. A falta de verba, então, foi um grande problema para os subprojetos, visto que ela estava prevista. Devido a este fato, o subprojeto cinema buscou auxílio por meio de patrocínios, forma encontrada para não suspender as atividades, principalmente àquelas concernentes à oficina de *stop motion*, visto que esta possui uma demanda maior de material. Mesmo com os patrocínios, a oficina ficou prejudicada devido a baixa qualidade dos materiais utilizados para, por exemplo, a confecção dos bonecos de massinha de modelar: muitos deles se desmancharam e tiveram de ser refeitos às pressas.

Além da ausência de verba, houve, no colégio, enorme dificuldade com os “planejamentos técnicos”. Com exceção da primeira inserção, o curta-metragem, as demais exhibições eram de longas-metragens com o mínimo de 2 horas cada, ou seja, havia a necessidade de 2 horas para exibir o filme e de, ao menos, 20 minutos para o debate, o que não foi possível na maior parte das vezes, pois parte dos professores resistiam, não cedendo suas aulas. Além disso, a organização da estrutura escolar, com relação aos horários de aula, mudavam rápida e frequentemente, tornando desnecessário o agendamento das atividades, pois não havia garantia de manutenção deles até a data da atividade, e esta acabava por não se realizar.

Em uma das inserções de Cineclube, datada de 27 de outubro, na turma 222, os alunos se mostraram pouco interessados no que se referia às atividades do PIBID Humanidades: apenas 15 alunos fizeram-se presentes nela. Isto não foi considerado pelos bolsistas, como um problema, mas o foi pela gestão da escola: a ati-

vidade teve que ser parada, pois um membro da diretoria entrou no auditório, onde estava sendo exibido o longa-metragem, e perguntou o motivo de não estarem todos os alunos da turma na sala, o que foi resolvido em seguida. Ao término do filme, a conversa iniciou um pouco tímida, pois apenas dois alunos sentiram-se à vontade para falar.

Analisando a atividade na escola como um todo, pode-se observar e afirmar que, talvez, o controle do colégio sobre os alunos seja demasiado, diminuindo a possibilidade de expressão deles. Isso porque eles pareceram não ter autonomia para decidir se queriam ou não participar das atividades, não se sentindo motivados para falar sobre política, o que pode ser o reflexo das vivências diárias, em que não há incentivo à descoberta, à discussão e ao questionamento. Além disso, a discussão pós-filme ocorreu de forma mais direcionada do que a da primeira atividade, uma vez que as bolsistas tinham um roteiro de pontos importantes a serem discutidos, o que pode ter dificultado (um pouco) o fluxo da conversa. O tema sobre a política, no Brasil, é polêmico e presente no dia-a-dia, por isso ele precisa ser abordado, apesar de serem poucas as pessoas que realmente conhecem o tema.

Na última exibição, houve problemas devido a falta de tempo e de recursos, pois havia apenas dois períodos de 40 minutos para assistir o filme, o qual possuía a duração de duas horas. Além disso, era necessário mais alguns minutos para a discussão final. Também faltou volume no som do aparelho utilizado. Dessa forma, a apresentação do filme foi organizada com uma espécie de narração de uma das bolsistas que havia estudado a obra. Assim, algumas das cenas mais importantes foram “recortadas”, com o fito de que o processo de entendimento da obra pelos alunos pudesse ocorrer. Essa dinâmica talvez tenha funcionado, visto que o longa-metragem em questão não era de fácil compreensão para aqueles que não estão acostumados com essa narrativa específica do Cinema Novo. Em outros termos, vários alunos que se fizeram presentes (e as pessoas em geral), atém-se mais às produções mais comuns do mercado.

O resultado: os alunos não conseguiram se concentrar na atividade e a ideia central ficou dispersa, o que ficou demonstrado pelas respostas recebidas às perguntas feitas sobre as atividades

de cineclube. Foi-lhes perguntado se os filmes exibidos no Projeto os agradaram. Praticamente todos os alunos responderam que não gostavam dos filmes exibidos, justificando com *clichês*, como: “filme brasileiro é só baixaria”, “fala sobre coisas que eu já conheço e não quero ver em um filme”, “mostra só sobre coisas ruins”, etc.

A partir disso, pode-se concluir que, na realidade, o colégio não propicia ao aluno o estudo da cinematografia brasileira, pois quando o cinema é utilizado, isso ocorre com as produções mais correntes e mercadológicas. Tampouco os professores, que deveriam estar em contato com essa linguagem abrangente e singular para o crescimento intelectual e social dos indivíduos, parecem que não o fazem. Talvez os bolsistas do PIBID não tenham conseguido transmitir aos alunos a importância da apreciação de obras com esse caráter, mas essa é uma tarefa que não se concretiza em apenas três inserções “experimentais” no colégio. Para tornar possível o estudo com o cinema, é necessário muito preparo, pois de outro modo, ao invés de permitir aos alunos uma experiência estética agradável e conscientemente crítica, pode-se tornar o cinema brasileiro em um “pesadelo” para os alunos.

Houve também episódios em que os próprios alunos não quiseram participar da atividade do Cineclube. Por exemplo, quando eles tinham uma atividade da disciplina de Ensino Religioso, a qual “valia nota”, ou ainda, quando eles tinham que ficar na sala para assistir as aulas de Química ou Física, pois estavam precisando de nota nessas disciplinas. Pôde-se constatar, a partir destas situações, que os estudantes estão submersos nesse sistema de ensino, pois para eles a educação equivale à nota, ao conceito recebido ao final de um período de tempo. O Sistema de Ensino carrega consigo um “fixismo” no que concerne à “mudança”, ao “novo”, momento em que a opção acaba sendo pela conservação daquilo que pode ser denominado de “modelo tradicional de ensino”, o qual pretende “deixar tudo como está”, acomodando o que “perturba”. Apesar da suposta expectativa de muitos professores da escola com as “possíveis mudanças” que o projeto PIBID pudesse ocasionar no ambiente escolar, a resistência foi o que prevaleceu no momento.

Quanto à Oficina de Produção Audiovisual, que ocorreu no turno inverso e por isso não tinha um caráter disciplinar, ela oportunizou uma real aproximação com os alunos, que eram poucos, mas real-

mente presentes e interessados. Nesta atividade, a qual possuía em torno de cinco responsáveis, possuiu apenas três alunos. O mais provável era que estes se sentissem intimidados: o que ocorreu foi exatamente o contrário, pois os alunos realmente expressaram suas individualidades no grupo, criando um elo tão grande que o trabalho se tornou muito agradável e fácil. Desta segunda etapa do subprojeto “cinema”, surgiu um produto final, que não carrega consigo nenhum caráter avaliativo em relação à produção de conhecimento no período das atividades.

Foi possível verificar que todos conseguiram repensar os “papéis sociais”, o que foi de grande importância, pois os bolsistas do PIBID, realmente contataram com o “ser aluno”, e também se atingiu o maior objetivo do Projeto: suscitar nos alunos situações que lhes dissessem algo sobre “quem são eles” e “qual é o lugar que eles ocupam”. O fato de os alunos estarem ali porque queriam estar, “fez toda a diferença”: nesta oficina não existia o papel do professor que tem o poder de decidir, de dizer e desdizer; não existia o papel do “aluno travesso” que atrapalha a aula porque não se interessa. A oficina tornou-se um lugar para todos, mesmo que as pessoas procurassem coisas diferentes, mas por um mesmo caminho. Uns ensinavam, outros produziam, outros ensinavam outras coisas. Foi um momento de trocas, no qual os diálogos, as experiências foram partilhadas, e os conhecimentos se fizeram presentes durante todo o percurso. Com autonomia e estímulo, foi possível realizar um trabalho engajado e satisfatório para todos.

Para finalizar o Projeto Interdisciplinar PIBID II – Humanidades no Colégio Dom João Braga – *Quem sou? Onde estou?*, o subprojeto de Cinema, “Cineclubes Limite”, participou, no dia 6 de dezembro, com uma exposição e com a exibição de curtas-metragens. Inicialmente foram planejadas três salas para a Mostra Final do Projeto. A primeira sala seria destinada à realização de uma exposição de curtas e longa-metragem, onde ficariam sendo exibidas obras simultaneamente, com fones de ouvido, e os visitantes poderiam ver apenas imagens, apenas escutar o som, ou sentar-se e assistir ao filme; a segunda seria uma sala de áudios, em que, também simultaneamente, ficariam “rolando” áudios de filmes, áudios gravados com os alunos do colégio durante o desenvolvimento das atividades e com as entrevistas com os professores da escola; e na

terceira ocorreria a exposição dos curtas-metragens, em *Stop Motion*, produzidos pelos alunos na Oficina de Produção Audiovisual.

Porém, por falta de recursos e falhas no planejamento e no agendamento do material, acabou-se condensando essas atividades, utilizando apenas uma sala, que foi preparada para a exibição de dois curtas-metragens do cineasta Jorge Furtado, “Ilha das Flores” (1989) e “O sanduíche” (2000), e longas-metragem, “Boca do Lixo”, do cineasta brasileiro Rogério Sganzerla e “O bandido da Luz vermelha” (1968). Em determinado momento foram exibidos, nesta mesma sala, os curtas em animação de *Stop Motion*, produzidos pelos alunos do colégio na Oficina de Produção Audiovisual.

A exposição recebeu muitos visitantes. O objetivo era movimentar a imaginação dos espectadores, isto é, ativar a percepção estética, sensorial, sensível, e a capacidade crítica e a autonomia e iniciativa dos visitantes, pois “ninguém os dizia o que fazer”. Percebeu-se que algumas pessoas ficaram impacientes, sentadas, sem fones de ouvidos e entediadas porque pensavam que teriam que assistir o filme todo. Mas houve também aqueles que sentaram, assistiram a tudo. Na hora da exposição dos curtas produzidos pelos alunos da escola, a sala lotou. Com uma atividade tão diferenciada e cheia de tecnologias, os alunos acabaram se interessando. Certamente alguns não gostaram, mas, mesmo assim, experimentaram.

O objetivo foi o de inquietar o espectador, fazendo-o pensar qual é realmente o papel dele, se é o de ser apenas passivo ou se ele pode se posicionar em relação ao universo que o circunda. Esse objetivo foi alcançado de formas diferentes, com pessoas diferentes, e a atividade certamente contribuiu para que cada um repensasse o seu papel, mesmo que essa “faísca” fosse imperceptível àquele que a produziu. Além de questionar o papel do espectador, a exposição de cinema levou aos alunos filmes de qualidade, em um momento em que eles tiveram liberdade para concentrar-se em apenas um elemento constituinte daquela linguagem exposta, ou em todos. Com os sentidos aguçados, se a obra não fosse percebida como bela, se poderia, ao menos, perceber algo belo nela. E assim, “mais um passo” foi dado para a melhor compreensão da linguagem cinematográfica, em suas mais específicas peculiaridades.

Nesse contexto, e a partir dessa experiência obtida, os bolsistas do PIBID puderam se perguntar se é possível trabalhar com

cinema dentro da estrutura escolar, podendo, por meio dele, problematizar o mundo. A isso, poder-se-ia responder com outras perguntas: “É possível trabalhar com alguma especificidade na escola pública?”; “É possível adentrar no sistema escolar a fim de instaurar uma potência que valha a pena engajar-se?”

c) A Utilização da Técnica do Teatro Fórum pela “ferramenta” Teatro²¹

Introdução

O projeto interdisciplinar do PIBID, subgrupo Teatro, no Colégio Dom João Braga, alicerçou suas atividades no “Teatro Fórum”, criado pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal. O Teatro Fórum é uma técnica que visa à discussão de assuntos sobre a opressão por meio de práticas teatrais. Para tanto, atores e espectadores unem-se nessa prática. Eles são os chamados “espect-atores”. Este termo, criado por Boal, indica que no momento em que acontece a apresentação, todas as pessoas que estão na posição do que se denomina habitualmente no teatro de “platéia”, possuem total autonomia para assumir a cena e propor soluções para o problema sugerido, agindo, assim, como atores. Seguindo a própria definição de Boal (2002, p. ix):

O Teatro do Oprimido é teatro na acepção mais arcaica da palavra: todos os seres humanos são atores, porque agem, e espectadores, porque observam. Somos todos espect-atores. O teatro do oprimido é uma forma de teatro, entre todas as outras.

A ação, descrita pelas palavras de Boal, não ocorre somente no momento da encenação teatral, mas serve como “mola propulsora” para que essa ação seja uma extensão na vida dos participantes ou, ao menos, que eles tenham ideia da existência de outras soluções para certas situações de opressão.

O “Teatro fórum” foi uma forma encontrada pelos alunos do PIBID, subgrupo Teatro, para, no Colégio Dom João Braga,

²¹ Subgrupo Interdisciplinar: Anderson Nunes Rodrigues, Carlos Márcio de Quadros Leal, Gustavo Kuffel Balreira, Hécio Fernandes Barbosa Junior, Luísa Caroline da Silveira Pogozelski, Simone Guimarães, Valquíria Lorenzatto Marques, Valeska Montebianco Leal.

estimular algumas competências presentes nos PCNEM, como a criatividade, o senso crítico e a capacidade de resolver situações inusitadas. Assim, a atividade foi iniciada com uma preparação prévia dos participantes: estudos sobre o autor (Boal) e suas práticas com o “Teatro do Oprimido”, dentre elas o “Teatro Fórum”. Vários exercícios de corpo e voz foram realizados com o intuito de preparar os pibidianos do subgrupo “Teatro”, oriundos das mais diversas áreas, para a apresentação do Projeto à comunidade escolar.

Nesse sentido, foram realizadas três apresentações, duas com as turmas 221 e 222, individualmente, e outra na “Semana da consciência negra” que aconteceu no colégio, esta última destinada a toda a comunidade escolar do Dom João Braga, incluindo alunos, professores, funcionários e etc.

As ações do subgrupo Teatro somam-se ao Projeto Interdisciplinar do PIBID/UFPel Dom João Braga, no momento em que se propõem a “ouvir as identidades” que compõem o quadro discente do colégio, oportunizando a cada um o posicionamento e opinião, tanto com relação aos temas propostos quanto com outros, denominados de “transversais”. Além disso, o funcionamento do próprio colégio pôde ser exposto e questionado, uma vez que, por meio do “Teatro Fórum”, pode-se discutir qualquer situação de opressão, traçando paralelos com os temas cotidianos da vida dos alunos, inclusive no interior da própria escola.

Como resultado parcial desse trabalho preparatório – pois o Teatro Fórum acontece apenas no momento em que ele é encenado, uma vez que ele carece da participação ativa dos “espectatores” para acontecer –, dois esquetes intitulados de “Meu Caminho” foram preparados. Ambos abordaram o tema “Identidade”, que faz parte do Projeto maior, composto por alunos das Ciências Sociais, Filosofia, Teatro, Letras e História.

O “Teatro Fórum”

O Teatro Fórum, prática desenvolvida pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal, propõe que, por meio do teatro, se discutam situações de opressão vividas no dia-a-dia das pessoas. Ele não se embasa na ideia de que há soluções mágicas ou fáceis para os pro-

blemas, pois isso não existe, porém proporciona um momento de discussão e de reflexão sobre tais opressões. Nesse sentido, ele não é uma forma teatral com o intuito de espetacularização²². Sequer é executado com o objetivo de ser uma montagem ou um produto final. Ele acontece no momento em que é encenado, e o principal objetivo é suscitar a discussão dos temas expostos e que inquietam os participantes de determinado grupo, no caso, os alunos do Colégio Dom João Braga.

Durante a preparação do trabalho proposto aos alunos do colégio, o assunto mais recorrente entre os pibidianos foi a relação entre o opressor e o oprimido entre os próprios organizadores da atividade, ou seja, os pibidianos do subgrupo. Em outros termos, entender a tênue linha que separa as atitudes, tanto no papel de oprimidos quanto de opressores, foi imprescindível para a efetivação do Projeto. Conceber e assimilar que, embora muitas vezes as pessoas sejam oprimidos por alguém em uma sociedade que parece “sufocar” com tantas demandas e proibições, em outras tantas vezes esse mesmo indivíduo pode estar na posição de opressor, mesmo que de maneira pouco consciente.

O Projeto maior, do qual o esquete “Meu Caminho” faz parte, foi exposto para que se trabalhasse a “questão da identidade”. O objetivo foi permitir a reflexão, a discussão e a iniciativa de mudança aos alunos do colégio e entre os bolsistas, a partir da situação de identidade do oprimido e do opressor, buscando uma relação interpessoal, mais saudável, justa, ética e democrática. Para tanto, a mudança de comportamento (sempre) precisa partir do oprimido, pois o opressor, por estar “acomodado” nessa situação, posiciona-se como se tivesse justificativas suficientes para manter a situação.

O “Teatro Fórum” apresenta a todos uma situação de opressão e, se não houver nenhuma modificação dessa situação por parte dos oprimidos, ela permanecerá. Destaca-se, assim, que, nesta forma de teatro, se não houver uma movimentação, uma mudança de atitude, na qual as pessoas se façam ver e ouvir, o *status quo* perma-

²² A proposta de Augusto Boal, no Teatro do Oprimido, não é a de realizar uma encenação com foco na apresentação de peças para a apreciação artística, mas como uma forma de permitir a percepção e a reflexão levando à busca de solução (ou soluções) aos problemas propostos a partir da vivência dela de forma teatral.

necerá tal como está. Se durante a apresentação nenhum “espectador” se posicionar ativamente perante a problemática proposta, tomando o lugar de algum personagem, o “Teatro Fórum” deve ser repetido exatamente da mesma maneira, reforçando, uma vez mais que, se ninguém tomar uma atitude, a situação de opressão continua a existir. Nesse viés, o Teatro do Oprimido visa a oportunizar a emancipação do indivíduo, pois cabe a ele resolver ou não os problemas que o afligem, vivenciando, nesta forma de teatro e de maneira fictícia, possíveis soluções para os mesmos.

A preparação

Durante todo primeiro semestre do ano de 2011, os componentes do subgrupo Teatro se reuniam na “sala preta” do Curso de Teatro da UFPel para iniciar o preparo das ações. Nos primeiros encontros, discutia-se como seriam montados os “esquetes”, as pequenas encenações teatrais, e quais seriam os assuntos colocados em pauta para a discussão com os alunos. Em um grupo formado por oito pessoas das mais diversas áreas, esperava-se – e de fato ocorreu – que muitas ideias surgiram, e com elas a quase impossibilidade de escolher apenas uma. Após várias reuniões, o grupo ponderou e escolheu duas que certamente eram as mais recorrentes no cotidiano dos jovens em idade escolar. Os temas escolhidos foram: 1) violência e 2) opressão nas relações Professor x Aluno, Aluno x Aluno e Aluno x Professor.

As escolas brasileiras da atualidade sofrem de um “mal” constante: a violência oriunda da intolerância, isto é, da falta de entendimento e de compreensão entre seus constituintes. Há brigas entre alunos e conflitos com os professores. Este fenômeno tem sido denominado de *Bullying*. Não que estes comportamentos não existissem: parece que eles têm recebido mais ênfase nos dias atuais. Essa perspectiva levou à escolha dos temas para o Teatro Fórum, pois o aluno deve rever seus conceitos e perceber em que momento ele está sendo opressor dentro da escola, seja na forma física ou verbal. Expondo essas relações, espera-se que os mesmos possam tomar consciência de sua posição, opressor ou oprimido, e alterar esse quadro que permeia sua vida, a sociedade, bem como as instituições de ensino do nosso país.

Como fator *sine qua non* para uma atividade teatral, foram desenvolvidos com os participantes do subgrupo, trabalhos de corpo e voz, primeiramente para inseri-los no âmbito do “fazer teatral”; e, em segundo, para que os mesmos tivessem conhecimento do seu corpo/voz em cena. Para isso foram usados vários jogos teatrais, os quais constituem o modo mais eficaz para obter um bom resultado, tendo em vista o pouco tempo disponível. Essa técnica dos jogos foi escolhida por meio de uma definição de Viola Spolin, no livro de Ingrid Koudela (2006, p. 43):

Por meio do envolvimento criado pela relação de jogo, o participante desenvolve liberdade pessoal dentro do limite de regras estabelecidas e cria técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo. À medida que interioriza essas habilidades e essa liberdade ou espontaneidade, ele se transforma em um jogador criativo. Os jogos são sociais, baseados em problemas a serem solucionados. O problema a ser solucionado é o objeto do jogo. As regras do jogo incluem a estrutura (Onde, Quem, O Que) e o objeto (Foco) mais o acordo do grupo.

Assim, as regras estipuladas nos jogos teatrais de Spolin, e a possibilidade de integração e de emancipação que os mesmos propõem, estão diretamente de acordo com a proposta de trabalho a ser desenvolvida: o “Teatro Fórum”.

Os exercícios começavam com um relaxamento, que servia para os integrantes se situarem na sala de ensaio e esvaziarem sua mente de fatores externos para posteriormente usarem sua criatividade em prol dos esquetes que seriam elaborados. Em seguida, houve um breve alongamento para “acordar” o corpo e deixá-lo em um estado que não o machucasse durante os exercícios de corpo/voz, e assim ocorreu a atividade preparatória.

As cenas foram elaboradas por meio de exercícios de improvisação, o que inclusive é a prática que rege o “Teatro Fórum”. Ou seja, o imprevisto, em cena, ocorre em qualquer momento com a entrada dos “espect-atores”, assumindo diversos papéis. Finalizada essa etapa, no final do mês de junho, iniciou a experiência com as possíveis reações dos participantes. Esses “ensaios” surgiram da necessidade de compreender a prática da proposta antes de executá-la com o público alvo, os alunos das turmas 221 e 222, ini-

cialmente. Do contrário, não haveria como controlar, mesmo que minimamente, as reações se antes algumas delas não tivessem sido experimentadas. Nas práticas do Teatro do oprimido, não há regras que censurem ou inibam os participantes de agirem da forma que eles entenderem como necessária. Há apenas uma ressalva feita por Boal: ela se refere à violência, a qual jamais pode ocorrer em cena entre os participantes. Se isso ocorrer, a cena deve ser interrompida imediatamente.

A metodologia

Nos primeiros encontros do subgrupo Teatro, a principal dúvida foi a de “como” seria a abordagem teatral de maneira que os alunos pudessem discutir o tema principal do Projeto: “identidades, diferenças e individualidades”. A escolha recaiu no “Teatro Fórum”, maneira de “ouvir” os alunos da escola, uma vez que não havia, naquele momento, como avaliar as múltiplas identidades existentes na escola. Pensou-se na hipótese de apresentar um espetáculo pronto, que abordasse algumas questões polêmicas que, quando levado aos estudantes como apreciação artística, permitisse a discussão. Porém, a ação não seria tão interessante para eles: no “Teatro Fórum” o aluno participa da encenação e, dessa forma, ele pode sair da posição de mero espectador.

Na data prevista, os alunos foram recebidos na sala do PIBID – exceto na terceira ação, que foi executada em um palco, na entrada do colégio – iniciando os jogos teatrais para a integração do grupo de alunos com os integrantes do PIBID. Os exercícios aconteciam na seguinte sequência:

- Aquecimento corporal, visando ao entrosamento entre alunos e pibidianos, o qual funcionou muito bem, pois criou uma atmosfera de diversão e tornou o trabalho menos formal, ou ao menos diferente do que eles costumemente têm no colégio;
- Encenação do primeiro esquete. A primeira vez que a situação foi encenada, os “espect-atores” apenas assistiam;
- Explicação do Teatro Fórum. É neste momento que os

participantes entendem a proposta e descobrem que eles são também atores na prática, isto é, que eles são os espect-atores;

- Reencenação do esquete. Os espect-atores entraram em cena e expõem as possíveis soluções para as situações de opressão apresentadas;
- Intervenção do “Coringa”. Ele é o mediador das ações, ou seja, é a pessoa que estimula os participantes a avaliar a situação e a entrar na prática teatral. Também é função dele fazer com que o espect-ator, ao invés de apenas opinar, atue em cena como se fosse uma situação real, afinal trata-se de um “experimento teatral”;
- Fórum. Ao final das apresentações há um espaço para que os alunos exponham suas opiniões. Este é o momento para a discussão das alternativas sugeridas pelos participantes para que as opressões sejam eliminadas. Nem sempre isso ocorre, porém, é nesse momento que se reforça que o Teatro do Oprimido não é o elemento para sanar os problemas da Humanidade, mas para pensar sobre eles. Mesmo que não haja, naquele momento, uma solução para a opressão, é importante que os espect-atores saiam dali com a vontade de mudar suas realidades, de refletir sobre o mundo em que vivem, e assim encontrem possibilidades para viver melhor.

“Trabalhando com a turma 221”: No dia doze de setembro foram realizados, durante a manhã inteira, os ensaios. Os pibidianos estavam muito ansiosos e tensos com a “primeira ação” na escola. Isso porque não se sabia qual seria a reação dos alunos, e se eles colaborariam ou não, etc.

Dia treze foi apresentado “Meu Caminho” para os demais pibidianos do Colégio Dom João Braga, sendo que houve a participação esperada, pois eles interviram na apresentação e forneceram ideias de como poder-se-ia melhor aproximar dos alunos. Nesse momento, houve muito incentivo, e ocorreu também uma relação interdisciplinar importante, pois além de serem de outras áreas, os demais colegas também participam de outros subgrupos e, mesmo

assim, se dispuseram a ver e ouvir, ou melhor, a auxiliar e motivar os demais para a atividade do dia seguinte.

No dia catorze de setembro ocorreu a primeira inserção para a turma do Ensino Médio, turma 221, momento em que os alunos participaram ativamente da proposta. A atividade pode ser avaliada como satisfatória.²³ Neste sentido, é preciso registrar que os alunos dessa turma fizeram um excelente debate em relação aos temas propostos: “Violência e Opressão escolar”.²⁴ Em certos momentos, foi possível perceber que muitos deles passaram a ter consciência que se colocam, no cotidiano, como opressores, e se dispuseram a rever seus conceitos e a refletir sobre suas práticas.

“Trabalhando com a turma 222”: No mês de outubro, em torno das 7h40 min, os componentes do subgrupo Teatro, reuniu-se na sala do PIBID do Colégio Dom João Braga e aguardou a chegada dos alunos da turma 222, para a segunda ação do “Teatro Fórum”. Por volta das 8 h, os alunos chegaram. Iniciou-se, então, a atividade de uma forma diferente: primeiramente, ocorreu uma conversa com os alunos sobre o PIBID, perguntando a eles qual era a importância do mesmo no colégio. As respostas foram as mais variadas, mas sempre positivas. Os alunos entendem o Projeto como uma forma diferenciada de aprendizagem. Também a atividade foi iniciada com a explicação sobre o Teatro do Oprimido. Os alunos estavam tranquilos (“brincalhões”), porém bastante interessados, o que foi entendido pelos pibidianos como motivação para a realização da ação. Em seguida, houve uma sequência de exercícios para “aquecer o corpo” e “entrosar” os espect-atores.

²³ A avaliação expressa que ela foi um “sucesso”, tanto para os pibidianos do subgrupo Teatro quanto para os alunos da turma: até hoje quando eles lembram a música utilizada para o aquecimento vocal: “Ué Ué, faz o carro de boi, na estrada”, pelos corredores da escola, isto é motivo de orgulho e satisfação.

²⁴ Como o Fórum retratava situações de opressão vividas por muitos dos alunos em suas casas, na escola e em outros meios nos quais eles estão inseridos, foi prazeroso ver como os assuntos paralelos são facilmente detectados e colocados em cena. Salienta-se, então, a indignação de muitos com relação ao domínio de algumas marcas de cerveja consumidas no Brasil, pois os “espect-atores” entravam em cena e mudavam a marca, caracterizando, assim, uma forma de contrapor-se à opressão das marcas e do consumismo, na atualidade.

Dessa forma, foi possível apresentar apenas um dos esquetes, pois o tempo foi insuficiente. O “Teatro Fórum” foi realizado quatro vezes. Em cada uma delas, houve surpresas devido a participação dos alunos. Muitos deles colaboraram, tomando o lugar de praticamente todos os personagens e, inclusive, sugeriram, em um determinado momento, que os pibidianos saíssem e dessem lugar apenas aos alunos da turma, para assim encenarem a proposta somente com eles. Tal atitude não era esperada, pois jamais se imagina que a autonomia deles possa ser atingida tão rápido. Após as encenações, no debate coordenado pelos pibidianos, com os alunos organizados em círculo, o tema central foi, mais uma vez, as opressões, sendo que eles expuseram as suas opiniões para os presentes.

Foi ressaltada, nessa ação em específico, a importância de resolver as situações de opressão de forma não violenta, assim como foram ressaltados os casos em que há passividade ou indiferença frente a uma situação de opressão. Esta segunda atitude fortalece o opressor, mas o oprimido torna-se ainda mais fraco. Como este momento se mostrou favorável para a comunicação, uma aluna relatou que um dos personagens opressores se parecia com o pai do namorado dela. Outra relacionou alguns colegas com os personagens machistas da cena. Houve ainda o relato de uma História em que o pai de uma aluna queria bater na mãe, mas a mulher, no entanto, afirmou que se ele encostasse a mão nela, ele “acordaria” em um caixão. Este “narrativa forte” serviu para que todos percebessem que as relações de opressão e de violência, mesmo que não vivenciada em casas, às vezes podem estar mais perto do que se imagina. Nesta conversa, inclusive, a grande maioria dos alunos se mostrou consciente e com maturidade para pensar e buscar soluções não apenas para os problemas expostos neste momento, mas também para outros aleijões sociais do dia-a-dia.

Realização do Teatro Fórum: Dia da Consciência Negra

Como finalização das ações do subgrupo Teatro no colégio Dom João Braga, organizou-se a realização uma inserção do “Teatro Fórum” em um momento que envolvesse grande parte da comunidade escolar. Em comum acordo com a coordenadora

do PIBID no colégio e os supervisores, esta ocorreu no dia da comemoração da “Consciência negra”, a qual, no Colégio, está inserida no calendário. Ela seria a forma de discutir um novo assunto e, desta vez, não apenas com os alunos, mas também com os professores, os servidores e as demais pessoas que estivessem na escola. Na data especificada, o público era formado majoritariamente por alunos do terceiro ano do colégio (o “terceirão”), mas também por outros alunos, alguns professores e funcionários da escola.

Foram realizados dois encontros para definir o esquete a ser utilizado, e também para pensar em como o tema seria abordado. Em princípio havia um “problema”: não havia negros no subgrupo Teatro, e nem nos componentes do PIBID do Colégio Dom João Braga. A opção recaiu na utilização de cartazes presos aos pescoços para que houvesse a identificação da “família branca” e da “família negra”. Essa decisão foi tomada intencionalmente para suscitar, tanto nos alunos quanto nos envolvidos no PIBID, o a discussão do (ou dos) motivos pelos quais os negros não participarem do teatro, estão em pequeno número na universidade, bem como em outros espaços da sociedade.

A ação iniciou de forma tensa, tanto por parte dos pibidianos envolvidos quanto dos alunos, os quais, em um primeiro momento, apenas observavam “estupefatos” as atitudes de um pai de família branco em relação ao namorado negro da filha. A tensão perdurou até o final da primeira apresentação. Nas outras que se seguiram, houve a participação de muitos alunos e até mesmo de uma professora, que corajosamente, se colocou em cena para defender o personagem que estava em situação de desvantagem. Esta ação foi muito importante para provocar questionamentos não apenas referentes ao ambiente escolar, mas também do cotidiano.

Um fato curioso ocorreu: durante todas as inserções dos “espect-atores”, em nenhum momento um negro se levantou e assumiu o papel do oprimido em cena. Não há como saber se isso ocorreu por falta de coragem ou por medo de sofrer, mais uma vez, aquilo que ocorre na realidade. Entretanto, percebeu-se que os mesmos olhavam atentamente para a cena, e aplaudiam nos momentos em que o personagem negro conseguia argumentar contra

o branco. Em nenhum momento, porém, algum deles se posicionou e buscou resolver o problema.

Houve uma grande participação do público neste dia, em especial, e neste “Teatro Fórum” que tratava de um tema não menos importante que os outros, mas talvez mais próximo àquela comunidade escolar. Este “Teatro Fórum” ocorreu no palco existente na entrada do colégio, onde aqueles que por ali passavam podiam observar, nem que fosse de longe, o que estava acontecendo. Após as encenações, o público e os pibidianos do subgrupo Teatro debateram a questão da discriminação, momento em que várias pessoas interferiram na peça com a finalidade de resolver a situação de opressão representada pelos atores. Na maioria das vezes, as intervenções foram para questionar o personagem do pai preconceituoso, ou seja, o opressor.

Cabe salientar que uma das pibidianas envolvidas nesse processo teve um caso semelhante ao exposto em cena, e que outro participante do subgrupo não se sentiu a vontade para apresentar este esquete, afirmando se tratar de um assunto muito delicado e difícil de ser tratado.²⁵ Dessa forma, o “Teatro Fórum” atingiu a sua grande finalidade: expor aos espectadores as relações de opressão que existem em todas as camadas sociais e, principalmente, nas camadas mais humildes, nas quais a informação muitas vezes não chega, e as possibilidades de transformação de suas realidades parecem ser poucas.

Conclusões

O projeto foi finalizado trabalho com várias certezas e inquietações, as quais (talvez) acompanhem os participantes pela vida inteira. Primeiramente, compreende-se a importância de um trabalho interdisciplinar e, além disso, mas principalmente de grupo. Um grupo de pessoas unidas pelo mesmo objetivo: fazer com que a educação, muitas vezes caótica, seja revista, e que se busque encontrar soluções ou, ao menos maneiras de amenizar os problemas que

²⁵ Neste caso, coube ao subgrupo entendê-lo e apoiá-lo, caso contrário, passar-se-ia à posição de opressor.

assolam a escola e a sociedade em geral. Embora houvesse um tema em comum (“identidades, individualidade e diferenças”), havia algo mais que era compartilhado: a Educação Brasileira e o ensino de aprimorá-la.

Durante muitas manhãs, acordou-se cedo para participar das reuniões que visavam a entender um pouco do que é o Teatro e de como ele pode ser uma “ferramenta” de transformação na vida das pessoas. O “Teatro Fórum”, essa “arma do bem” para ouvir os alunos carentes de atenção e que muito têm para contribuir com o aperfeiçoamento da escola, cidade e país, parece ter cumprido sua tarefa, uma vez que ouviu-se o que eles tinham a dizer sobre os temas propostos. Isso porque não houve o comportamento de “opressores”: os pibidianos não chegaram aos alunos oprimindo-os, como muitas vezes acontece, mas permitindo que eles pensassem e se expressassem. Nesse sentido, o resultado superou as expectativas, pois conseguiu-se que a comunidade escolar debatesse sobre suas vivências relacionadas às diversas situações de opressão, encenadas²⁶ ou não. E mais, que refletissem, mesmo que por um pequeno momento, criticamente sobre si mesmos.

A série de encenações do Teatro Fórum parece ter estabelecido, nas vidas dos participantes, assim como na dos pibidianos, um espaço para a reflexão sobre a ética nos relacionamentos interpessoais e sobre como resolver situações de opressão que ocorrem, sem recorrer à violência. Assim, para que haja um teatro “sério”, de qualidade e que “toque” o outro de forma inteira, é necessário que haja sinceridade em cena, pois do contrário, o público o percebe. E como afirmou um dos pibidianos envolvidos no processo: “Por que não ser sincero sempre?”

Pôde-se, então, aprender que os alunos estão muito interessados em refletir sobre o mundo em que vivem, mas que, muitas

²⁶ Os alunos e a comunidade participaram com entusiasmo das encenações e dos debates que ocorreram após cada Teatro Fórum. Todos conseguiram divertir-se com a encenação, ao mesmo tempo em que não perdiam a seriedade na execução. A participação dos alunos foi muito grande, maior do que se esperava. Além disso, antes de estar no colégio, muitos observavam o comportamento dos alunos fora de aula, elaborando, muitas vezes, uma imagem preconceituosa, crendo que ali eles estão somente para bagunçar e atrapalhar o bom andamento das mesmas.

vezes, não encontram a maneira e o momento propício para expor seus pensamentos e expectativas. O PIBID, na escola possibilitou aos bolsistas, também alunos, a oportunidade única de conhecer a escola antes de estarem graduados. E, ainda, de pensar em possibilidades e em iniciativas para buscar alterar o quadro no qual se encontra a Educação no Brasil. Para tanto, as palavras de Boal (2002, p. 43) são esclarecedoras quando ele pergunta:

não seria maravilhoso ver um espetáculo de dança onde os dançarinos dançassem o primeiro ato, e no segundo mostrassem aos espectadores como dançar? Não seria maravilhoso um espetáculo musical onde os atores cantassem na primeira parte e na segunda cantássemos todos? Igualmente maravilhoso seria um espetáculo teatral onde no primeiro ato os artistas mostrassem sua visão de mundo, e no segundo a plateia pudesse inventar um mundo novo.

Assim, o PIBID proporcionou o contato inicial com uma prática que muito em breve será a que muitos estarão exercendo. Se na escola o papel como educadores vai muito além de ensinar técnicas e fórmulas, pois se amplia no âmbito de ensinar futuros cidadãos conscientes e transformadores da sociedade em que se vive, o “Teatro Fórum”, como parte integrante da técnica de Teatro do Oprimido, desenvolvido Boal, faz-se necessário. E os componentes do subgrupo Teatro do colégio Dom João Braga pretendem utilizá-lo no dia-a-dia dentro e fora da escola, pois é preciso agir para mudar a situação de descaso e de pouco aprendizado na qual se encontra a Educação Brasileira nos tempos atuais.

d) O uso das Visitas Guiadas como “ferramenta” para a reflexão sobre as Identidades e a cultura local

Introdução

Durante todo o primeiro semestre de 2011, o grupo do PIBID Humanidades, envolvendo as Licenciaturas de Ciências Sociais, Filosofia, História, Letras e Teatro da UFPel, planejaram, definiram, debateram e formularam o Projeto Interdisciplinar com o tema “Identidades, Individualidade e Diferenças” para o Colégio Estadual Dom João Braga. “*Quem sou? Onde estou? Identidades da Diversidade*” foi o título do

Projeto, e o mesmo proporcionou aos pibidianos (futuros professores) a participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade do Colégio, envolvidas e colocadas em ação a partir do segundo semestre de 2011.

O objetivo geral da proposta apresentada pelos pibidianos foi consoante com o do Colégio:

Instigar o reconhecimento, em particular, das diferentes identidades que compõem o ambiente escolar e, em geral, dos mecanismos que formam e mantêm essas relações na sociedade, instrumentalizando o estudante do ensino médio para que construa sua autonomia intelectual seguindo uma postura crítica e reflexiva diante da complexidade do mundo contemporâneo (Projeto Interdisciplinar do Colégio Dom João Braga, 2011).

Assim, o subgrupo interdisciplinar “Visitas”, por meio de reuniões, definiu as estratégias consideradas mais adequadas, propondo-se a acompanhar os alunos da turma 221 e 222, do turno da manhã, em visitas a alguns pontos turísticos (e até não turísticos) da cidade de Pelotas, escolhidos previamente pelos pibidianos. O objetivo, ao estabelecer o itinerário, foi o de que os estudantes pudessem desenvolver uma maior valorização da cidade na qual residem, bem como da cultura local,²⁷ por meio do conhecimento e do reconhecimento que as visitas programadas (e contextualizadas) aos pontos históricos de Pelotas permitem.

Os locais propostos para a visita foram: prédio da Agro-nomia Eliseu Maciel da UFPel, situado no Campus Capão do Leão; o Clube Cultural “Fica Ahi Pra Ir Dizendo”; o Campus Anglo da UFPel; o Bairro Navegantes; o Centro Histórico e ao Museu da Baronesa. Cada um destes locais foram escolhidos por serem lugares que suscitariam questionamentos nos alunos referentes às diferentes identidades que compõe o cidadão pelotense, gaúcho e brasileiro, cada qual com suas individualidades e diferenças. Em locais como o *Clube Cultural Fica Ahi Pra Ir Dizendo*, pretendia-se possibilitar aos alunos das turmas

²⁷ Em outros termos, acredita-se que expondo os alunos ao resultado do desenvolvimento sócio, histórico e econômico da cidade, pode-se contribuir para a reflexão sobre a cultura e a identidade do povo ao qual pertencem e, assim, (re)pensar o papel da escola na relação identidade, individualidade e diferença.

221 e 222, o conhecimento sobre os processos históricos de formação dos mesmos, pois este é caracterizado como um local de “afirmação da identidade negra”, contrapondo, assim, uma concepção elitista da formação do município de Pelotas, que seria encontrada no “Museu Parque da Baronesa”. Da mesma forma, as visitas ao Centro Histórico e ao Bairro Navegantes forneceriam os subsídios para que os mesmos refletissem sobre as diferentes realidades geográficas da cidade.

O “Desenvolvimento” destas propostas foi realizado no dia 13 de setembro, com a primeira atividade, que acabou ocorrendo no interior do Colégio Dom João Braga, pois não houve a saída de campo ao Clube Cultural. Isso porque, na semana anterior à realização da visita, recebeu-se a informação da impossibilidade de recepção no clube na data agendada. Diante desta impossibilidade, houve uma reorganização, e a atividade ocorreu por meio da exibição do documentário “O Grande Tambor”²⁸, que expõe, por meio da história do “tambor de sopapo”, o histórico da cultura negra no extremo sul do Brasil, objetivando a resgatá-la. Após, o grupo “Visitas” iniciou um debate com os alunos das referidas turmas, contando ainda com a presença de Ubirajara Soares Monteiro, integrante do “Clube Cultural Ficaí Ahí Pra Ir Dizendo”, que participou e auxiliou na discussão.

No debate foram pontuadas as tensões sociais e políticas presentes na sociedade, as quais estão refletidas na elaboração da historiografia gaúcha, assim como na “identidade”. Motivou-se, assim, ao reconhecimento: a) em particular, das diferentes identidades que compõem Pelotas; b) em geral, dos mecanismos que formam e mantêm essas relações na sociedade. A proposta foi a de permitir que o estudante do Ensino Médio elaborasse a sua autonomia intelectual seguindo uma postura crítica e reflexiva diante da complexidade do mundo contemporâneo, iniciando pelo seu entorno.

Pontos positivos

A realização da atividade em um espaço que não era a sala de aula possibilitou uma dinâmica diferente com os educandos, bem

²⁸ Projeto que pretende contribuir para a preservação do “tambor de sopapo”, que foi criado em 2010 pelo “Coletivo Catarse”, em convênio com o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN.

como permitiu a discussão de questões que normalmente não estão presentes na escola. Essa experiência proporcionou uma maior interação, por parte dos alunos, no debate proposto, bem como o envolvimento total do grupo responsável pela atividade. Estes souberam improvisar quando necessário, experiência que é valiosa em se tratando de futuros docentes, pois há situações de sala de aula que exigem tal procedimento.

Pontos negativos

Dentre os fatores que dificultaram ou impossibilitaram a execução de algumas atividades propostas, salienta-se a impossibilidade de levar a cabo a visita com os alunos ao “Clube Cultural Fique Ahí Pra Ir Dizendo”, uma vez que o responsável para ser guia não pôde fazê-lo. Apesar disso, ele se dispôs a palestrar no colégio como alternativa ao problema surgido. Outro fator que leva a reflexões sobre a pertinência da apresentação do documentário “O grande Tambor” é a sua extensão, tornando a atividade com os alunos cansativa. Desta forma, mesmo com pouco tempo para efetivar a atividade, o grupo de pibidianos deveria ter buscado mais informações acerca do método proposto, como, por exemplo, o tempo de duração, os detalhes do procedimento de execução e demais informações que tornassem a atividade mais conhecida. Uma alternativa para o trabalho com o documentário poderia ter sido, por exemplo, a sua divisão em duas etapas, assim como feito com a palestra citada anteriormente, desta forma, a exibição se tornaria mais atrativa e menos fatigante, ainda que tenha surtido bons resultados.

No dia 18 de novembro foi realizada a segunda e última atividade, que ocorreu por meio da saída de campo com os alunos das turmas 221 e 222 até o “Museu da Baronesa”²⁹. Esta atividade proporcionou aos alunos, e a todos os demais envolvidos, uma oportu-

²⁹ Situado na Avenida Domingos de Almeida, nº 1490, no bairro Areal, na cidade de Pelotas/RS. Nessa visita, as informações apresentadas pela monitora faziam surgir naturalmente, nos colegas, o interesse pelos temas, possibilitando uma “simpática” aproximação entre eles e a atividade proposta. Além da exposição ao acervo, foi oportunizada aos alunos a discussão das relações sócio-históricas desenvolvidas ao longo dos anos, na região.

tunidade de conhecer e de investigar as diversas facetas do conceito “Identidade”, tema central deste PIBID (*Identidade, Individualidade e Diferença*). A interdisciplinaridade esteve presente em todos os momentos. Por outro viés, os alunos conseguiram perceber o legado cultural, econômico e social, entre outros, deixados pelos escravos, pelos charqueadores, enfim, por todos os grupos que viveram na cidade de Pelotas, a partir do século XIX.

Nesta atividade foram salientados os diversos aspectos presentes na sociedade, os quais estão presentes nas vivências do habitante de Pelotas, mas também enquanto gaúcho e brasileiro. Havendo, assim, o reconhecimento, em particular, das diferentes identidades que compõem o cidadão pelotense e, em geral, dos mecanismos que formam e mantêm essas relações na sociedade, oportunizamos aos estudantes do Ensino Médio a elaboração de seu ser com mais autonomia intelectual, permitindo o aperfeiçoamento de uma postura crítica e reflexiva diante da complexidade do mundo contemporâneo.

Pontos positivos

A realização da atividade correu no local previsto, ao contrário da atividade anterior.

Houve a possibilidade de discussão das questões que normalmente não estão presentes na escola, pois foi proporcionado aos alunos uma forma inovadora de presenciar e de discutir a atividade proposta, aproximando-os do contexto no qual estão inseridos, mas que não é comum no cotidiano deles.

No momento da atividade, o grupo responsável envolveu-se completamente. Inclusive houve a participação do pibidiano Mateus, do grupo “Mídia”, que a filmou, ampliando a integração interdisciplinar.

Além disso, a pibidiana Lucia, que fora funcionária e monitora no local, facilitou a efetivação da atividade, ampliando a visita com uma grande variedade de detalhes.

Ponto negativo

A atividade ocorreu no contraturno dos alunos, havendo, então, uma presença diminuta dos alunos.

Apesar de terem sido possíveis apenas duas atividades, estas foram satisfatórias: a primeira atividade, a visita ao Clube Cultural,

mesmo não ocorrendo no local previsto, mas sendo substituída pela exibição do documentário, permitiu aos alunos o conhecimento e a discussão de questões que normalmente não estão presentes na escola. A ida ao Museu, que aconteceu no contraturno das aulas das turmas envolvidas, recebeu a adesão de apenas cinco alunos. Mesmo assim, foi possível aos alunos presentes experienciarem uma maneira inovadora de conhecer e de discutir conteúdos a partir da aproximação do contexto ao qual estão inseridos, pois isso não faz parte de cotidiano deles.

Conclusões

A importância do envolvimento de todos os componentes do grupo, mesmo havendo dificuldades, é imprescindível para que a atividade ocorra. O grupo deve buscar, por meio de fontes diversas e do auxílio dos colegas, o máximo de informações sobre o Projeto, tanto para a execução do planejado como para o improviso, quando necessário. Em outros termos, é preciso estar preparado para a atividade, minimizando os problemas e os possíveis resultados negativos.

No decorrer das atividades, notou-se que os alunos se interessam pelos mais diversos assuntos, mesmo que muitos não tenham sido abordados diretamente. No entanto, a escassez de oportunidades para um debate abrangente e contextualizado faz com que os mesmos se afastem, cada vez mais, da possibilidade de conhecimento e de constituição de uma subjetividade crítica e reflexiva. Se esse quadro não for revertido, as dificuldades enfrentadas poderão ser ainda maiores no momento da inserção deles no mundo profissional, político, entre outros, pois seus conceitos e opiniões não foram perpassados por uma postura indagadora, contextualizadora, isto é, crítica e embasada na situação de cada um, seus ensejos e inclinações pessoais. Sem oportunidades críticas, “carrega-se o fardo da submissão”, da reprodução, da indiferença social, eliminando qualquer possibilidade de transformação da vida e do entorno.

Não é novidade que nem tudo o que é planejado é efetivado, pois sabe-se que é preciso enfrentar as frustrações com maturidade. Além disso, os aprendizados são válidos, mesmo quando derivados de situações negativas.

Considerações finais

Os relatos referentes ao desenvolvimento das atividades previstas no Projeto Interdisciplinar demonstram que foi oportunizado aos licenciandos não apenas o aprimoramento profissional, mas também o pessoal. Mesmo que se tenha percebido que o período para o desenvolvimento das atividades previstas no Projeto, ou seja, o terceiro trimestre, não tenha sido o momento mais propício para a execução das ações planejadas, as experiências positivas superaram os percalços encontrados.

A parceria necessária dos professores foi dificultada pelo excesso de tarefas destes, em especial no período de final de ano letivo. Isso porque há uma “pressão” para que os professores percorram todos os conteúdos presentes em seus planos de ensino. Além disso, a atenção do aluno, nos momentos de encerramento das atividades letivas, volta-se para às avaliações finais, levando ao questionamento sobre a possibilidade de existência de um “melhor” momento para o PIBID ser inserido na escola, executando satisfatoriamente suas atividades. Entretanto, é preciso enfatizar que alguns professores se mostraram compreensivos e solidários com a proposta do Programa, bem como com as propostas do Projeto Interdisciplinar, pois cederam momentos de suas aulas aos pibidianos para a efetivação das atividades.

Em alguns momentos, no decorrer do desenvolvimento das atividades regulares, em especial no turno inverso, percebe-se que houve falta de coesão em alguns subgrupos, pois o comprometimento que o PIBID exige não se transformou em atitudes. Ainda com relação às atividades previstas para o turno inverso, algumas questões observadas durante o desenvolvimento do Projeto propiciam experiências e redefinições para as ações que possam vir a ser desenvolvidas. Por exemplo, as atividades propostas para o período inverso de aula, não obtiveram um número significativo de participantes. Essa baixa adesão pode ser o resultado da apatia que se instaurou em algumas instituições do Sistema de Ensino Brasileiro. Em outros termos, os jovens, em geral, não se sentem motivados a participar das atividades “em que não será atribuída uma nota”, ou que são realizadas na escola, sobretudo as atividades que não sejam desenvolvidas durante o período regular, e que não possuem obri-

gatoriedade. Somando-se a falta de interesse, o turno inverso, a distância casa/escola e a não obrigatoriedade, com relação ao Projeto Interdisciplinar há ainda a questão da divulgação das atividades, a qual gerou, muito provavelmente, os baixos índices de envolvimento dos alunos nas atividades.

Nesse viés, os problemas de divulgação decorreram de questões internas do grupo, como também da constante troca de horários das disciplinas, as quais podem ser considerados normais na vivência cotidiana, e fonte de exemplos a seguir ou a evitar. Entretanto, estas aprendizagens demonstram a necessidade de repensar os aspectos relacionados à forma de divulgação, de sensibilização e da elaboração de parcerias, pois talvez a equipe do PIBID envolvida com a divulgação tenha atuado de forma muito tímida. A proposição de formas mais atrativas e mais intensas de divulgação junto à comunidade escolar possivelmente poderia ter transformado não apenas os índices quantitativos de participação nas atividades propostas, mas também os qualitativos, levando ao abandono da apatia para um estado ativo e consciente. E assim, o presente relato pode ser utilizado como o demonstrativo de alternativas para dinamizar o modelo curricular disciplinar vigente, o qual pode contribuir de uma maneira mais eficaz na formação dos jovens de hoje.

Referências

- BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não-atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- BARBIERI, Márcia R. F. Ética e estética dão luz à alteridade. Teatro de Boal: uma possível leitura para o campo educativo. *Revista Ideação* (Foz do Iguaçu), V. 08, n. 08, 2006. (p. 109-120)
- CHAMPAGNE, Patrick. Uma dominação “generalizada”. In: *Formar a opinião: o novo jogo político*. Petrópolis: Vozes, 1996. (p. 257 – 262)
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11 ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- KOUDELA, Ingrid D. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- ORLANDI, Eni P. Identidade linguística escolar. In SIGNORINI, Inês (Org). *Lingua(gem) e Identidade. Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: SP: Mercado das Letras/São Paulo: FAPESP, 1998. (p. 203-212)
- Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. vol. 4, Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

PEREIRA, Aracy E. (Org.); *et al.* *O ensino da leitura e produção textual*. Pelotas: Educat, 1999. (p. 165-169)

RIBEIRO, Renato Janine. *O afeto autoritário: televisão, ética e democracia*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

SANTOS, Vera Maria Xavier dos; NEVES, Tânia Regina Pires. O processamento da informação na leitura de textos na sala de aula. In LEFFA, Vilson J. & PEREIRA Aracy E. (Orgs). *O ensino da leitura e produção textual*. Pelotas: Educat, 1999. (p. 165-169)

Escola Técnica Estadual Professora Sylvia Mello: “*Edentidade e Iscola:* o que está errado?”

PROF. DR. EDGAR AVILA GANDRA³⁰

I) Projeto

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, na Universidade Federal de Pelotas – UFPel, iniciou em 2007, com os cursos de “Exatas”: Matemática, Química, Física e Biologia. Em 2009, foi aprovado o Projeto da área de “Humanas”: História, Letras, Filosofia, Teatro, Ciências Sociais e Pedagogia. O objetivo do Programa é proporcionar uma aproximação da teoria com a prática docente, realizando uma interação entre a escola e a Universidade. Nas escolas participantes, dentre as atividades previstas destacam-se a realização de um diagnóstico sobre a realidade da escola e o desenvolvimento de um Projeto Interdisciplinar, além das atividades específicas de área e da “iniciação à docência” em sala de aula, junto ao professor da disciplina. Assim, o Projeto Interdisciplinar visa a desenvolver novas metodologias de ensino, repensar a

³⁰ Coordenador da Equipe de Produção e Execução. *Supervisoras*: Profa Claudianara Sanchi; Profa Cristiane Freitas; Profa Maria Inês Zambonato. Comissão Organizadora: Bianca Lehmann, Daniele Pestano, Fernanda Lopes, Jean da Silva, Mariane dos Santos e Nathielen Monteiro. *Acadêmicos(as)*: Allan Luis Correia Leite; André Carvalho; Bárbara Ramos Bilhalva; Beatriz Floôr Quadrado; Bianca Alves Lehmann; Cecília de Anello Balbela; Daniela Barbosa Goveia; Daniele Bender Corrêa; Daniele Pestano; Débora Regina Dias Macedo; Diego Fabras da Silveira; Fatiane Fernandes Pacheco; Fátima Portelinha; Fernanda Peres Lopes; Jean da Silva; Júlia Souza de Gusmão; Karina Ferreira Silveira; Marcelo Pinheiro Cigales; Maurício Souza Ritta; Mariane Braga dos Santos; Nathielen Isquierdo Monteiro; Renata Peil Pinhatti; Suéllen de Medeiros Cortes; Raiza Alves Pereira; Samantha Castro de Oliveira; Tânia Teresinha Aldrighi dos Santos Schaun; Thiago Cedrez da Silva.

didática destas áreas e constituir, por meio das atividades, um ensino mais crítico e participativo na realidade educacional cotidiana atual.

A proposta do Projeto Interdisciplinar do PIBID-Humanidades na Escola Técnica Estadual Professora Sylvia Mello (ETE Profa. Sylvia Mello), surgiu a partir do diagnóstico realizado sobre a escola e a realidade escolar, pois foram observadas algumas lacunas estruturais e pedagógicas, dentre as quais se destacou a ausência de diálogo entre as várias “identidades” presentes na comunidade escolar. Dessa forma, os alunos integrantes do PIBID decidiram desenvolver o Projeto centrado neste tema, o qual foi dividido em subtemas: identidade da escola; e nesta, do professor e do aluno (este, em seu entorno e quem ele é).

O presente Projeto é o resultado de uma intensa atividade coletiva de elaboração, visando à execução de uma proposta interdisciplinar que qualifique os futuros docentes, atuais licenciandos, os discentes da escola e também oportunize o aperfeiçoamento da prática dos docentes da instituição. Além disso, acredita-se que, com a elaboração do Projeto, poderá ocorrer um diálogo maior entre os estudantes de licenciatura e, consequentemente, uma melhor aproximação deles com a realidade do cotidiano escolar. Assim, este busca colaborar para a melhoria do ensino em sala de aula, assim como para a formação dos futuros professores, momento em que as diretrizes propostas pelo PIBID, pelas universidades (incluindo a UFPel, participante ativa por meio da PRG), as Coordenadorias de Educação (da SEC/RS), a Secretaria de Educação (Pelotas/RS) e as escolas cooperam, e a iniciação à docência se efetiva.

Objetivo geral

Propiciar aos alunos e aos professores da Escola Técnica Professora Sylvia Mello a percepção de que todos, na sua individualidade, constituem uma mesma identidade: a escolar, reconhecimento que pode facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Objetivos específicos

I) Permitir que o aluno se reconheça como pertencente à diversidade de sua escola;

II) Despertar, no educando do Ensino Médio, sua consciência enquanto sujeito autônomo;

III) Proporcionar aos professores da escola uma reflexão sobre as novas metodologias de ensino interdisciplinar;

III) Oportunizar aos alunos e aos professores a percepção de que é possível alterar, por meio da ação de cada um, seus papéis em sala de aula;

IV) Proporcionar ao professor o conhecimento de atividades físicas e psicológicas que o resguarde do desgaste profissional;

V) Mediar uma reaproximação entre aluno, professor e os demais componentes da comunidade escolar.

Justificativa

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2000, p. 21), a interdisciplinaridade deve ser compreendida a partir de uma abordagem relacional, em que se propõe que, por meio da prática escolar, sejam estabelecidas interconexões e passagens entre os conhecimentos através de relações de complementaridade, convergência e divergência.

A interdisciplinaridade, então, está fundada na interação de várias áreas do conhecimento, ou disciplinas, para a resolução de um problema concreto ou para a compreensão de um determinado fenômeno.

Compreende-se, desta forma, que trabalhar interdisciplinarmente consiste em manter um constante diálogo, com integração, solidariedade e elaboração conjunta dos que se propõem a colaborar para a reestruturação das grades pedagógicas disciplinares. Nesse viés, segundo Moita Lopes (1998, p. 117), “o interdisciplinar envolve interesse e respeito pela voz do outro, isto é, por ouvir o que o outro está dizendo com a finalidade de analisar como suas ideias se coadunam com as perspectivas que se tenha.” Somente desta maneira se pode visar a um modelo de ensino colaborativo e integrado que contemple, de maneira geral, as várias áreas do conhecimento envolvidas.

Com relação ao tema “identidade”, essa noção não é nova nas Ciências Humanas. Porém, ela ainda preocupa alguns estudiosos, principalmente aqueles que pensam sobre a interdisciplinaridade. Conforme os autores do “Dicionário de conceitos históricos”,

o tema tem atingido tamanha relevância para a compreensão do mundo atual, que atingiu a sala de aula, sobretudo no que se refere ao cenário brasileiro, com sua diversidade cultural e a necessidade de uma definição de identidades étnicas, regionais, etc. Ainda para estes, a “identidade” é um sistema de representações que permite a constituição do “eu”. Em outros termos, possibilita ao indivíduo se tornar semelhante a si mesmo e diferente dos outros: esta é a definição de “identidade pessoal”. A identidade cultural, por outro lado, é aquela que congrega a participação, em uma mesma essência, de diferentes indivíduos (Silva & Silva, 2005, p. 202).

Na Escola Sylvia Mello, partindo da identificação e da análise da questão “identidade”, passou-se à elaboração coletiva do Projeto Interdisciplinar, entendido este como que ultrapassando os limites de cada disciplina dele participante. Dessa forma, os alunos do PIBID das diversas áreas do saber integraram-se com o propósito de desenvolver uma metodologia que esteja, ao mesmo tempo, fundada nos PCNs e que busque solucionar o problema diagnosticado. O Projeto, nessa perspectiva, justifica-se pela necessidade de integração entre os indivíduos que compõe o universo escolar, além de possibilitar a elaboração de conhecimentos e de práticas que ultrapassem os conteúdos disciplinares, contribuindo para melhorar a qualidade do ensino ministrado na Escola.

Metodologia

Para o desenvolvimento das atividades interdisciplinares, os PIBIDIANOS formaram subgrupos, os quais possuíam, ao menos, um estudante de cada área, sendo que estes escolheram, por afinidade com o tema, seu grupo. Em seguida, cada subgrupo pensou em atividades para a realização de um subprojeto que, além de contemplar a temática proposta, englobasse os subtemas escolhidos para abordar o tema geral (“identidade”). Após algumas reuniões, cada grupo apresentou sua proposta de ação. Porém, notou-se que alguns grupos possuíam propostas similares de intervenção. Sendo assim, para uma melhor execução do Projeto, redefiniram-se os grupos, unificando os quatro temas em dois: um enfocando os problemas enfrentados pelos professores; o outro, pelas questões expostas pelos alunos.

Dessa forma, cerca de catorze atividades foram organizadas para a ETE Profa Sylvia Mello, a ocorrerem durante o segundo semestre de 2011. Estas foram subdivididas entre oficinas para os professores e para os alunos. Os encontros ficaram marcados para a “Semana da Jornada Pedagógica”, agendada para julho/2011, com os professores, e sendo retomados em setembro, momento em que iniciariam as atividades com os alunos. O encerramento do Projeto foi organizado para ocorrer em outubro, durante a “Semana de Produção do Conhecimento” da escola, no qual as atividades previstas culminariam com uma amostra de vídeo, na “Feira Cultural”.³¹

No que tange às atividades previstas para os professores, foram organizados quatro encontros compostos por uma atividade teatral, a exibição de um filme e um Café Filosófico. Além disso, uma palestra sobre as questões e as contradições da profissão “professor” e um *workshop* sobre “novas metodologias”. Todos os encontros foram planejados para iniciarem com uma atividade de relaxamento, a partir da “ferramenta de trabalho” do professor: seu próprio corpo e a sua voz.

Com relação aos alunos, foram preparadas atividades para o horário de aula, envolvendo a fotografia, a produção de textos, de vídeos e de máscaras artesanais, além da exibição do filme “*The Wall*”³², que retrata a construção de um muro metafórico sobre isolamento e alienação. A partir da apresentação do filme, outra atividade foi incluída, a qual caracterizou-se pela produção de um “mural de fotografias” elaborado pelos alunos.

Para a realização das atividades com os alunos, foram escolhidas quatro turmas do Ensino Médio (duas da primeira série, uma da segunda e uma da terceira). Com relação aos professores, a

³¹ O cronograma com as datas estipuladas constam na p. 184, *infra*.

³² O Filme “*The Wall*” é baseado no álbum homônimo da Banda Britânica “Pink Floyd”, isto é, nas experiências de um membro da Banda. No filme, o personagem “Pink”, interpretado por Bob Geldof, está diante de uma realidade entre dois muros. De um lado, ele é uma “estrela do Rock”; de outro, é um ser humano frustrado, com lembranças terríveis do passado, especialmente da perda prematura do pai e da relação problemática com a sua mãe, o que o faz questionar-se sobre a sua identidade, especialmente nas faixas “Mother”, “Comfortably Numb” e se coloca à prova na faixa “The Trial”, chegando à conclusão de que o seu passado pode ser “reconstruído” e o muro pode ser destruído, o que fica explícito na faixa “Outside the Wall”.

participação ficou aberta a todos, independentemente da série ou área de atuação dele na escola.

As oficinas previstas serão coordenadas por pelo menos um aluno bolsista de cada área. Para tanto, cada um receberá um preparo prévio, a fim de capacitá-los para a atividade, em especial quando houver a aplicação de metodologias com as quais eles não estejam familiarizados. Acredita-se que, desta forma, pode-se desenvolver um trabalho essencialmente interdisciplinar, ao integrar as áreas do conhecimento envolvidas, propiciando um desenvolvimento mais satisfatório das atividades previstas no Projeto.

Por fim, na “Semana de Produção do Conhecimento”, durante a “Feira Cultural”, as atividades efetuadas serão expostas, visando a aproximar o Projeto da comunidade escolar ao qual se destinou. Nesta etapa, ainda será exibido, para o grande grupo, o *making of*, em forma de documentário, das atividades ocorridas na Escola durante a efetivação do Projeto.

Cronograma

Dia/Mês	Público alvo	Atividade
18/07	Professor	Atividade teatral
22/07	Professor	Filme e café filosófico
23/09	Aluno	Espião: 1º encontro; <i>Hollywood</i> na escola 1.
29/09	Aluno	Espião: 2º encontro; <i>Hollywood</i> na escola 2.
03/10	Aluno	Muro das lamentações; <i>Hollywood</i> na escola 3.
13/10	Aluno	Confecção de máscaras; <i>Hollywood</i> na escola 4.
17/10	Aluno	Troca de máscaras;
17/10	Professor	Palestra: a vulnerabilidade da docência
19/10	Professor	<i>Workshop</i> – novas metodologias
19/10	Comunidade Escolar	Exposição das fotos e apresentação do vídeo
21/10	Comunidade Escolar	Apresentação do <i>Making Of</i>

Atividades específicas

Como as atividades específicas utilizam diferentes ferramentas e metodologias para seu desenvolvimento e, além disso, para abrangerem um maior número de participantes, elas foram divididas em: encontros com os professores e com os alunos. Os alunos serão subdivididos entre as turmas A, B, C e D, devido ao elevado número deles que a escola possui, e a inviabilidade de realizar as atividades com todos em conjunto, adotando-se o sorteio como critério para a escolha das turmas.

Atividades específicas para o professor

1º encontro: Relaxamento corporal e Atividade Teatral

A partir da proposição de uma dinâmica para iniciar a conversa e uma reflexão sobre a realidade profissional do professor, foi realizado um relaxamento e o aquecimento corporal e vocal. Em seguida, a exposição e a discussão referente às questões acerca da realidade do professor na escola (sala de aula, relação aluno/professor, etc.). Após, a divisão do grupo de professores, momento em que cada grupo elaborou uma pequena cena de “Teatro Fórum”, técnica do Teatro do Oprimido, desenvolvido pelo teatrólogo Augusto Boal.

O Teatro do Oprimido consiste em organizar uma cena a partir de exemplos de opressões sugeridas pelos participantes. Deste modo, a situação opressiva é apresentada para o grande grupo. O esqueleto é encenado na íntegra, na primeira vez. Na segunda, o público interfere, entrando na cena para modificá-la. Esta conterá um oprimido e um opressor, sendo que o oprimido poderá ser substituído a fim de que se resolva a situação, mas o opressor não (BOAL, 2002).

2º encontro: Filme e Café Filosófico

Para cada encontro foi previsto, em seu início, um alongamento e/ou um relaxamento corporal com os professores. Em seguida, é exibido um documentário sobre a Escola da Ponte, em Portugal, objetivando a expor o trabalho interdisciplinar desenvolvido nela. Em seguida, inicia-se um debate com os professores acerca do documentário, o qual almeja a proporcionar um momento de questionamento e de discussão sobre a viabilidade de aplicação de um projeto interdisciplinar na escola Sylvia Mello.

Após, os professores são convidados a pensar sobre o tema da “interdisciplinaridade” por meio da participação em um “Café Filosófico”. Para tanto, são convidados profissionais de duas áreas distintas: o Prof. Sebastião (um dos coordenadores do PIBID da área de História), e uma professora da escola “Ginásio do Areal”, local em que foi desenvolvido, durante dez anos, um trabalho interdisciplinar de sucesso. Após a apresentação e a explanação de ambos, a “palavra” é passada ao grupo de professores, para questionamentos, considerações, e outros, sobre o tema em tela.

3º encontro: Palestra – Questões e contradições da profissão professor

Posterior ao relaxamento/alongamento corporal inicia-se a palestra com uma profissional vinculada ao grupo do Programa de Prevenção à Violência (PPV), a qual trata de questões referentes à profissão: a relação profissão/vida pessoal, os problemas enfrentados na escola (violência) e a saúde do docente. Em continuidade, há o momento para a manifestação dos professores, com o objetivo de sanar possíveis dúvidas e anseios, proporcionando um ambiente de conversa e reflexão.

4º encontro: *Workshop* – novas metodologias

Tendo em vista as discussões, nos encontros anteriores, sobre a interdisciplinaridade, neste momento é propiciada aos professores da escola uma reflexão sobre as novas metodologias de ensino, entendidas como “ferramentas” que possibilitem uma atividade docente interdisciplinar. Para isso, convidam-se professores universitários de cinco áreas de conhecimento distintas, os quais utilizam metodologias específicas em suas respectivas áreas, e que possam vincular-se às práticas interdisciplinares. Isso porque se acredita que é indispensável motivar um debate entre os professores, tendo em vista que eles são o elo entre os alunos e o conhecimento. Neste sentido,

No que se refere ao papel do professor e da professora, novas formas de conceber a escola, os conhecimentos e o currículo, desafiam-nos a ultrapassar a noção de transmissores de informações. Sobre tudo, seríamos produtores culturais e nossas práticas pedagógicas deveriam privilegiar a organização de experiências através das quais os estudantes pudessem

vislumbrar o caráter socialmente construído “de seus conhecimentos e experiências, num mundo extremamente cambiante de representações e valores.” (Giroux, 1995, p. 101 *apud* Costa *et al*, 2003, p. 58)

Neste *Workshop*, cada profissional expõe, por cerca de vinte e trinta minutos, a metodologia que aplica. Logo após, pode-se discutir e questionar a explanação, a partir de possíveis dúvidas e esclarecimentos necessários. Em seguida, os professores passam a compor pequenos grupos interdisciplinares, os quais são compostos, ao menos, por um professor de cada área do conhecimento, com o objetivo de que possam pensar e esboçar ideias para um possível trabalho interdisciplinar, envolvendo “ferramentas” apresentadas pelos palestrantes convidados.

Atividades específicas para o aluno

1º encontro: Espião 1 e *Hollywood* na escola 1

Atividade: Espião 1

Turmas: A, B e C.

Será exibido um filme, o qual utiliza outras linguagens para a expressão, como imagem, música, etc. A partir desta atividade, os alunos fotografarão imagens no ambiente escolar, como se eles fossem espões, mostrando o que não é perceptível em um olhar espontâneo. Após, as imagens serão selecionadas pelo grupo. Por fim, os educandos fotografarão o ambiente exterior à escola.

Atividade: *Hollywood* na escola 1

Turma: D

Um acadêmico do curso de Cinema, em uma oficina, explicará como utilizar as câmeras filmadoras e fotográficas, seus funcionamentos e técnicas. Além disto, será entregue um pré-texto aos participantes, composto por um breve histórico da escola e também por relatos, com o objetivo de expor a História da escola, estimulando os alunos à elaboração de um curta-metragem, assim como de trabalhos fotográficos, em atividades posteriores.

2º encontro: Espião 2 e *Hollywood* na escola 2

Atividade: Espião 2

Turmas: A, B e C.

Após a seleção das fotos captadas fora da escola, as imagens escolhidas serão impressas. As imagens serão expostas em “exposições suspensas” espalhadas por todo o ambiente escolar. A finalidade é a de possibilitar que cada um elabore um comparativo entre o ambiente escolar e o não-escolar, salientando as especificidades formativas do aluno enquanto cidadão.

Atividade: *Hollywood* na escola 2

Turma: D

Os alunos formarão dois grupos: um responsável por elaborar a filmagem do curta-metragem, e o outro, com a organização das fotos. Em seguida, iniciar-se-á o ensaio para a gravação do curta e, concomitantemente, serão fotografados os funcionários e/ou professores entrevistados³³ e outras pessoas ligadas à História da escola. No final do encontro, os alunos selecionarão as fotos a partir da proposta da atividade.

3º encontro: Muro das lamentações e *Hollywood* na escola 3

Atividade: “Muro das lamentações”

Turmas: A, B e C.

Nesta atividade, os alunos assistirão a um documentário sobre as diferentes realidades sociais e escolares. Ao término, eles realizarão uma reflexão para facilitar a compreensão do conteúdo. Em seguida, responderão, em folhas coloridas (“bilhetes”), os seguintes questionamentos: “O que está bom na escola e fora dela? E o que pode ser modificado?”. Ao final, será montado um mural com os bilhetes dos alunos, que ficará exposto para toda a comunidade escolar, com o objetivo de motivar um questionamento sobre a realidade da escola.

³³ Antes da execução das atividades previstas no Projeto, serão entrevistados os dois funcionários mais antigos da escola, com o objetivo de obter relatos das vivências destas pessoas em seu trabalho, a fim de montar o pré-texto.

Atividade: *Hollywood* na escola 3

Turma: D

Esta é a etapa da gravação do curta pelos alunos do grupo responsável por esta atividade, a partir do auxílio dos oficineiros. Ao mesmo tempo, ocorrerá a edição e a criação de legendas para as fotos, pelo outro grupo. Como “reforço”, o documentário será explicado novamente, a partir de sua mensagem, que salienta a identidade escolar e o seu processo de formação.

4º encontro: Máscaras e *Hollywood* na escola 4

Atividade: Máscaras

Turmas: A, B e C

Primeiramente, serão feitas máscaras de gesso, moldadas no rosto do aluno. Logo após a secagem, estes deverão pintar a parte externa conforme pensam que são vistos e a interna conforme se imaginam. O objetivo é desenvolver no aluno a capacidade de auto-conhecimento, bem como uma identidade individual mais autônoma. Conforme Tomaz Tadeu da Silva (2009, p. 89-91),

Para a teoria cultural contemporânea, a identidade e a diferença estão estreitamente associadas a sistemas de representação. [...] A ideia de representação está ligada à busca de formas apropriadas de tornar o “real” presente – de apreendê-lo o mais fielmente possível por meio de sistemas de significação. [...] A representação é como qualquer sistema de significação uma forma de atribuição de sentido. É aqui que a representação se liga à identidade e à diferença. A identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: “essa é a identidade”, “a identidade é isso”.

Desta forma, a confecção das máscaras, como forma de representação, possibilitará que os alunos reconheçam suas semelhanças e alteridades enquanto sujeitos que compartilham um mesmo espaço social. Após, haverá uma feira na qual os alunos poderão trocar suas máscaras por outras com as quais se identifiquem.

Atividade: *Hollywood* na escola 4

Turma: D

Nesta fase, o filme será editado e a exposição das fotos será organizada a partir da produção dos alunos. O resultado destas atividades será exposto no encerramento do Projeto.

Recursos

Serão necessários: equipamento multimídia (filmadora, câmera fotográfica, *datashow*, impressora, notebook), régua, tesouras, cola, papel pardo, papel fotográfico, cartolinas de cor preta, barbante, furador de papel, gesso, gaze, bacias, tinta guache de diversas cores, pincéis, etiquetas, canetas, colchonete.

Referências

- BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não-atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- CATHARINA, Roberta Taborda Santa; NOGUEIRA, Tatiane Brisolara; SOS-TRUZNİK, Manoela Py. *Projeto AÇ.ÃO nas Doquinhas* – Uma experiência de ensino alternativo. Disponível em: www.redulacav.net/material/enc2009/Taborda-Brisolara-Sos-truznik-Polidori.pdf. Acesso em 20/06/2011.
- COSTA, Marisa; SILVEIRA, Rosa; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, Maio-Jun-Jul-Ago/2003. (p. 23-61)
- LOPES, Luiz Paulo. A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada? In: CAVALCANTI, Marilda; SIGNORI, Inês (Org). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Questões e Perspectivas. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. (p. 113-128)
- SILVA, K. V; SILVA, M. H. *Dicionário de Conceitos Históricos*. São Paulo: Contexto, 2005. (p. 202-205)
- SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2009. (p. 73-102)
- Oficina Espiando o SulPet*. Disponível em: www2.joinville.udesc.br/~sulpet2008/xisulpet/baixar/arquivos/Oficinas_SULPET_2008_novo.pdf. Acesso em 20/06/2011.
- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. *Criação*. Disponível em: www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/4565-ibid-divulga-resuldo-parcial-de-recursos. Acesso em 08/07/2011.

II) Relatório

Atividades desenvolvidas

O Projeto Interdisciplinar desenvolvido pelo Grupo PIBID II/2009, na ETE Profa Sylvia Mello, objetivou experimentar, de forma coletiva e sem desrespeitar as capacidades e a autonomia dos acadêmico-bolsistas, diversas possibilidades de desenvolvimento, entendimento e aplicação da questão educacional/metodológica mais discutida na atualidade: a interdisciplinaridade. Para tanto, foram dedicados dois semestres para o estudo das teorias, como as dos PCNs, e para efetuar o diagnóstico da realidade escolar, um semestre para a elaboração do Projeto, seguido de mais um semestre para a efetiva aplicação deste, além de avaliações permanentes sobre as atividades: alterações possíveis e necessárias em função dos objetivos alcançados, ou o contrário, e para a elaboração do presente relatório.

Sendo assim, esta narrativa expõe as atividades que foram desenvolvidas ao longo destes semestres como bolsistas do PIBID, em especial, as atividades práticas realizadas na Escola Sylvia Mello. Além disso, o relato apresenta a percepção do grupo sobre a experiência adquirida, e aponta para a importância da continuação dele tanto para os licenciados quanto para a escola na qual os pibidianos estão inseridos.

1 As atividades

1.1 Síntese das atividades

1.1.1 O planejamento

Inicialmente, foi realizado um levantamento coletivo a fim de estabelecer a metodologia, levando em conta as questões de maior relevância para o ambiente escolar em questão [apoiados nos dados do levantamento efetuado na Escola no início do PIBID II], disponibilidade de tempo, espaço e verba a ser aplicada. Desta abordagem inicial, chegou-se à necessidade da escolha de um tema que estivesse de acordo com a realidade escolar. O tema escolhido foi “Identidade”. A partir dele, foram elencados os eixos norteados-

res para o desenvolvimento das atividades. A atuação específica foi dirigida ao corpo discente e ao corpo docente.

Para a elaboração e a discussão das atividades de cada eixo, decidiu-se que seria mais produtivo fazê-lo a partir do trabalho em dois grupos menores. Assim, os pibidianos formaram os subgrupos com a preocupação de que houvesse a participação de membros de todos os cursos participantes, garantindo a pluralidade, e objetivando um trabalho coerente com a meta interdisciplinar. Com o tema “identidade” nas discussões dos dois subgrupos, mas também em grande grupo, ficou em evidência que uma das maiores dicotomias se encontrava, mais do que na tensão entre professor e aluno, na diversidade de comportamento de cada uma destas categorias. E isso ocorria tanto dentro quanto fora da escola. Em outros termos, ficou explícito que havia um descompasso nas atitudes dos sujeitos em questão com relação ao desempenho dos múltiplos papéis diante da sociedade [filho/mãe/trabalhador/aluno/etc.], prejudicando o rendimento escolar e também a qualidade de vida em geral. Estas tensões tornaram-se mais um tópico a receber a atenção constante do grupo, em especial na elaboração do Projeto, tendo permeado todo o seu desenvolvimento.

Dessa forma, houve um exercício de autonomia, de motivação e de utilização da bagagem de experiências de cada bolsista envolvido. Além disso, na base da organização das atividades a serem desenvolvidas, isto é, no tema e nos eixos norteadores, não apenas do Projeto Interdisciplinar da Escola Sylvia Mello, mas os do próprio PIBID, foram constantemente consultados e seguidos.

1.1.2 Atividades com os professores

No dia 18 de julho de 2011, ocorreu, durante a “Semana pedagógica da escola Sylvia Mello”, uma atividade específica para o corpo docente da escola.³⁴ A atividade iniciou com um relaxamento corporal, orientado pelos alunos do Curso de Teatro, com o objetivo de não apenas desvincular os professores da escola das

³⁴ Estiveram presentes os seguintes pibidianos: Luiz Paulo, Daniela Gouvea, Suellen, Bárbara, Fátima, Renata, Fatiane, Karina, Maurício, Daniele, Cecília, Diego, Nathielen, Júlia, Raiza, Bianca, Marcelo; a supervisora professora Cristiane, e o coordenador do Projeto na escola, o professor Edgar Gandra.

tensões cotidianas, como o de promover uma maior desinibição e uma posterior articulação entre os professores. Dentre as atividades desenvolvidas, ocorreram jogos teatrais como *Quem iniciou o movimento*,³⁵ *Escravos de Jó*,³⁶ *Dança dos ventos*,³⁷ *Siga o mestre*,³⁸ *João bobo*.³⁹ Após os jogos para o aquecimento e para a integração do grupo, foi realizada a principal atividade da manhã, a qual consistiu no “Teatro Imagem”, uma modalidade de “Teatro do Oprimido”, criada pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal,⁴⁰ a fim de discutir a realidade da profissão docente.

Para terminar, foi realizada a atividade com o “Teatro Imagem”. Esta modalidade de teatro também é uma técnica do Teatro do Oprimido. Nela foi encenada uma situação de opressão, pelos presentes, a partir de uma discussão, em grupos, daquelas que seriam as ocorrências opressivas na profissão. Esta imagem foi apresentada e pôde ser modificada por quem a assistia até se tornar uma imagem não opressiva. Desta forma, oportunizou-se discutir não apenas as aflições dos profissionais da educação, mas também analisar o que podem ser suas causas, e de que forma se poderia acabar com elas. Os professores colocaram questões como a violência por parte de alunos; a indiferença dos mesmos; a apatia dos professores que, muitas vezes, se pretendem detentores do saber;

³⁵ *Quem iniciou o movimento* consiste em um jogo com a finalidade de obter a atenção e a integração entre os participantes.

³⁶ Para aquecer o corpo, foi realizada a brincadeira de roda *Escravos de Jó*, a qual foi realizada não da forma tradicional com todos em roda passando o sapato, mas com todos em roda pulando no ritmo da música.

³⁷ A *Dança dos ventos* é outro exercício para o aquecimento.

³⁸ O jogo *Siga o mestre* foi usado para que os participantes adquirissem atenção e confiança, além de um maior entrosamento para a realização de posterior atividade. Este jogo foi realizado em duas etapas. Primeiramente, em duplas, os participantes deveriam conduzir um ao outro pelo toque, tendo o conduzido que permanecer com os olhos fechados. Em um segundo momento, os participantes continuaram em duplas, e um de cada vez, com os olhos fechados, conduziram o parceiro com um som. O colega de olhos fechados não poderia abri-los e deveria seguir o parceiro por onde ele fosse apenas ouvindo e seguindo o som captado.

³⁹ A brincadeira *João bobo* ocorre em trios: os participantes precisaram demonstrar confiança total nos colegas. Muitos tiveram dificuldade para realizar esta atividade.

⁴⁰ Boal elaborou este tipo de Teatro nos anos de repressão (1964-1985), como meio para discutir a realidade vivida.

o uso de celulares e outros eletrônicos pelos alunos, entre outras.

A atividade “Café Filosófico”, realizada no dia 20 de julho, foi planejada pensando-se na formação continuada dos docentes da escola. O tema foi a “interdisciplinaridade”. Foram convidados os palestrantes: Prof. Dr. Sebastião Peres (com o viés teórico) e o Prof. Gilnei Corrêa, o qual complementaria a discussão com a *praxis*, isto é com um viés prático. Entretanto, no dia anterior a esta atividade, o grupo responsável foi informado de que o coordenador da 5ª CRE faria uma visita à escola durante o período destinado ao Café Filosófico. Em virtude disso, fez-se necessário o cancelamento da palestra com o Prof. Gilnei, visto que o coordenador não tinha um horário específico para a visita. Esse imprevisto prejudicou a efetivação da atividade, uma vez que o *Café* transformou-se em um curto “bate papo”, contando apenas com a participação do Prof. Sebastião.

Além disso, outro imprevisto ocorreu: para o início da atividade foi programada uma atividade de relaxamento corporal, a ser conduzida pelos bolsistas “pibidianos” da área do Teatro, devido ao seu melhor entendimento e desenvoltura nesta prática. Porém, estes não estavam presentes no dia da atividade, cabendo a tarefa aos outros pibidianos, ou seja, aos bolsistas das outras áreas, como Sociologia, Filosofia, Letras e História. Embora os pibidianos do grupo da Escola possuísse uma preparação prévia para realizar a atividade, o desconforto e a insegurança se fizeram presentes, pois se contava com os bolsistas mais experientes para atuar junto aos professores. Desta forma, o imprevisto e o imprevisto ocorreram: o relaxamento foi transformado em uma atividade musical por um bolsista da Filosofia. Os docentes participantes mostraram-se satisfeitos com o trabalho desenvolvido, embora ele não tenha ocorrido de acordo com o planejado.

No dia 18 de outubro, foi realizada uma palestra para os professores com o tema referente ao “Uso de medicamentos antidepressivos”, uma vez que os docentes estão, em sua profissão, vulneráveis a várias situações e pressões, o que acaba por afetar sua vida tanto no aspecto físico quanto emocional. A atividade havia sido planejada para ser ministrada por um profissional de saúde da CAPES, mas acabou sendo executada por uma ex-aluna da UFPel, formada em 2000, no curso de Bacharelado em Ciências Sociais,

Daniela Gouvea. Um número bastante elevado de professores da escola fez-se presente, e a exposição resultou em uma satisfação que superou o esperado, pois, mesmo com a troca de palestrantes (devido à falta de tempo hábil para um convite formal à profissional da CAPES) não houve prejuízos à atividade.

Neste momento, os professores mostraram-se tranquilos e interessados. O debate foi organizado de forma que cada professor colocasse uma frase em uma caixinha, sem identificação do autor (iniciativa para fornecer uma maior liberdade aos professores em suas manifestações, evitando possíveis constrangimentos). Porém, mesmo sem esse recurso, eles participavam abertamente da discussão. As questões foram inúmeras, e o tempo foi pouco para um assunto que fluía, fato que foi atribuído à emergência da temática, que se mostrou de grande interesse e relevância à vida destes profissionais. Após a palestra, houve uma pequena homenagem pela passagem do Dia do Professor, comemorado no sábado anterior, dia 15 de Outubro. A atividade, então, foi considerada como proveitosa. Inclusive, o grupo recebeu diversos elogios pela escolha do tema, tão próximo e indissociável da “identidade” do professor. Para tanto, a conferência contou com os seguintes tópicos:

a) *A desvalorização do professor*

Resumidamente, pode-se perceber que com o passar do tempo a profissão de professor transformou-se em uma “profissão de perigo”, isto é, sujeita à violência. A desestruturação da família e a liberalidade excessiva dos pais em relação à educação dos filhos fizeram com que os jovens se tornassem sem limites, seja no falar, seja no agir, parecendo desenvolver problemas de ordem psicológica. A situação é corroborada por fatos: alunos colocaram fogo no cabelo de uma professora, enquanto outro jogou ácido no rosto dela; espancamentos de professores, e outros casos que ocorrem, mas que frequentemente não são divulgados pela mídia.

A educação, que deveria iniciar em casa, com pais presentes, interessados e responsáveis, que não “fechassem os olhos” para os comportamentos agressivos ou patológicos dos filhos, não possibilitaria que eles se tornassem adultos irresponsáveis e “mimados”. E tal pode ser verificado em famílias de situação econômica precária, assim como nas

de classe média e alta. A desvalorização do professor começa, então, nos descuidos intrafamiliares (o descaso com a autoridade do professor – mas não “autoritarismo” -, por exemplo, pois os pais não a exercem em casa), não sendo caracterizada somente por baixos salários e poucos incentivos para a qualificação profissional. A profissão precisa ser revalorizada, pois transmite o conhecimento a quem dele necessita: o aluno se tornará um cidadão consciente e capaz, apto, qualificado e pronto para colaborar com o mundo que é de todos.

b) *As doenças mais comuns nos professores*

A síndrome de *Burnout*, ou do “esgotamento”, é uma doença que vem afetando os professores de forma alarmante, causando grande preocupação, pois tem se mostrado uma verdadeira epidemia na educação. Ela reflete a crescente desmotivação dos professores com sua carreira. Para ela, os médicos usam a expressão “sensação de estar acabado”, tendo como reflexos o descontrole emocional e a agressividade. Tais atitudes são a resposta do organismo ao estresse crônico.

Além disso, os educadores vivem em contato direto com os resultados do estresse vivido pela população em geral devido ao trânsito caótico, à violência urbana, ao excesso de ruídos, aos baixos salários e, sobretudo, às consequências dos problemas sociais, de solução sempre postergada, mas que geram impacto significativo nos alunos, como a carência alimentar, de higiene, a saúde deficiente, ausência de valores na família, etc. Pode-se, assim, mesmo que rapidamente, vislumbrar as condições cotidianas no magistério, demonstrando a necessidade de conhecimento e de sensibilização com essa temática, pois ela tem contato direto com o futuro do país.

c) *Riscos mais significativos: estatísticas*

São vários os fatores, ou mais diretamente, as circunstâncias, que atingem a saúde do professor: o intenso uso da voz, os movimentos repetitivos, as exposições aos ruídos extremos, o pó de giz, as escadas, o trabalho em pé, o material de trabalho inadequado, o controle rígido de produtividade, o estresse, o assédio moral, o acúmulo de tarefas, entre outros.

Por exemplo, segundo uma pesquisa realizada em 2010, pelo

Dieese, o RS conta com 36.161 professores que atuam em instituições privadas, sendo que 15.541 no Ensino Superior e 20.620 atuam na Educação Básica. Foram ouvidos 1680 professores, o que representa 7% do universo de mais de 22 mil professores atingidos pela pesquisa, sendo de todos os níveis de ensino (do infantil ao superior), isso em 23 cidades gaúchas abrangendo todas as regiões do Estado. Estes apontaram:

- O Assédio Moral como fator que causa maior sofrimento e desgaste no trabalho;
- 45% referiram sofrer com problemas de saúde física e mental, em decorrência do meio em que atuam;
- 78% apresentam cansaço e esgotamento, principalmente no início do ano letivo e nos finais de trimestrais e anos;
- 59% têm dificuldade para dormir;
- 20% fazem uso de antidepressivos;
- 85% dos professores trabalham sentindo dores de cabeça, nos braços, pernas, pés, costas e cordas vocais (os problemas mais comuns são rouquidão e perda de voz, com 49%. Tendinites e problemas nas articulações, 44 %; enxaquecas, 33 %; gastrites, 27%; obesidade, 23 %; hipertensão, 19%; e câncer, 2 %).

No dia 19 de outubro foi realizada a última atividade do Projeto, a qual visou a formação continuada dos docentes da escola. Para isso, foi proposto um *Workshop* sobre novas metodologias de ensino. Nela seriam convidados cinco professores que fariam sobre as “ferramentas” que possivelmente facilitariam a atividade interdisciplinar.

Os palestrantes inicialmente pensados acabaram por não serem convidados, pois a escola não havia confirmado o horário da atividade com antecedência. Entretanto, outros foram convidados e aceitaram participar, apesar do curto espaço para se organizarem: Prof. Adriano Moraes (Teatro) e Prof. Sebastião Peres (História). O professor Adriano expôs como o Teatro pode ser inserido como ferramenta para as outras áreas.

Ele aproveitou para demonstrar sua decepção com o modo como o Teatro é utilizado nas escolas, salientando que não acredita que esta área tenha boas perspectivas de futuro neste meio. O professor Sebastião, por seu turno, falou da ne-

cessidade dos professores serem proativos, não acomodados. Para tanto, eles precisam buscar constantemente novos métodos para aplicar em sala de aula, acompanhando as tecnologias mais recentes. Após, houve uma sessão de relaxamento vocal realizada por um PIBIDiano da área do Teatro, o que deixou os participantes ainda mais descontraídos. Por fim, à guisa de avaliação, como houve pouca presença de docentes da escola (apenas três professores), o resultado foi considerado insatisfatório.

2.1.3 Atividades do espião

A) 1º Encontro – Atividade: “Espião I”

No dia 23 de setembro das 8h30-11h30min, reuniram-se no auditório da Escola as turmas do Ensino Médio A, B e C junto aos bolsistas do PIBID: André Ferreira Carvalho, Barbara Bilhalva, Beatriz Flôor Quadrado, Diego Fabras da Silveira, Fatiane Pacheco, Raiza Alves Pereira, Viviane Domingues, e Suellen Cortes.

A atividade consistiu na apresentação do filme *The Wall*⁴¹ com o objetivo de proporcionar uma reflexão sobre “identidade”, referente ao Projeto Interdisciplinar. Após, os bolsistas realizaram um pequeno debate com os alunos acerca do que fora assistido. Posteriormente, solicitou-se aos alunos que eles fizessem fotos dos lugares que eles mais gostavam e se identificavam dentro da escola e que trouxessem, na próxima atividade prevista, fotos de casa ou de algum lugar que lhes agrada.

No que tange à análise da atividade, identificou-se que houve dificuldade de interpretação do filme pelos alunos. Além disso, os bolsistas encontraram problemas para promover um envolvimento maior dos alunos, devido ao desestímulo destes frente a novas atividades.

b) 2º Encontro – Atividade: “Espião II”

No dia 27 de setembro, das 10h30-11h30min, reuniram-se no auditório da Escola, as turmas do ensino médio A, B e C e os alunos bolsistas do PIBID: Barbara Bilhalva, Beatriz Flôor Quadra-

⁴¹ Vide nota 32, supra.

do, Diego Fabras da Silveira, Fatiane Pacheco, Raiza Alves Pereira, Tânia Schan. Conforme previsto no Projeto, haveria a seleção das fotos captadas fora da escola e a impressão das imagens escolhidas nas duas etapas da “atividade do espião”. A partir disso, seria organizada a exposição suspensa de tais imagens por todo o ambiente escolar. Esse encontro tinha também a finalidade de traçar um comparativo entre o ambiente escolar e o não escolar, salientando as especificidades formativas do aluno enquanto cidadão.

Inicialmente foi realizada uma reflexão sobre o filme *The wall* apresentado na atividade anterior: como as imagens foram usadas no filme para representar a vida do personagem. A proposta era fazer um mural comparativo com as fotos selecionadas de casa pelos alunos e as captadas na escola. No entanto, tal atividade não foi realizada, pois os alunos não trouxeram fotos sobre suas casas. Assim, a seleção limitou-se às fotos da escola, permitindo-se elaborar uma reflexão sobre o ambiente escolar a partir destas.

Embora a atividade não tenha sido realizada como planejada, houve uma reflexão satisfatória por parte dos alunos, pois eles expuseram questões sobre suas atitudes, como a falta de interesse, por exemplo. Além disso, os educandos apontaram que há falta de interesse de alguns professores. Com essa atividade foi possível perceber a preocupação deles com relação à sua realidade na escola. Por outro lado, a impressão das fotos não foi feita no dia agendado por falta de recursos do Projeto para disponibilizar uma impressora e as tintas necessárias para a impressão das fotos, após a seleção. Elas foram impressas fora da escola, e após, expostas em um mural na “Feira Cultural”.

C) 3º Encontro – Atividade: “Muro das Lamentações”

O terceiro encontro do “Grupo do Espião” da Escola contou com as turmas A, B e C, e foi realizado no dia 3 de outubro de 2011, no turno matutino, período de aula, das 8h15- 11h30min no auditório da escola. Nesse dia estiveram presentes os seguintes integrantes do PIBID II/Humanidades: André Carvalho Ferreira; Beatriz Floôr Quadrado; Diego Fabras da Silveira; Fatiane Fernandes Pacheco; Mariane Braga dos Santos; Nathielen Isquierdo Monteiro; Raiza Alves Pereira; Suéllen Cortez e Tânia Teresinha Schaun.

A atividade iniciou com a exposição do documentário “Para o Dia Nascer Feliz” (2007),⁴² do diretor João Jardim. A meta era a de motivar a reflexão, nos alunos, sobre a relação dos estudantes do Sylvia Mello com todo o âmbito escolar, repensando as suas atitudes e os seus comportamentos, a partir dos temas expostos, como, por exemplo, a disciplina, a qualidade de ensino, o coleguismo, entre outros. Ao final, houve um interessante debate sobre o que os estudantes pensam e fazem pela escola e pelo ensino. Muitos apontaram os problemas de infraestrutura presentes na escola; outros, o desinteresse por parte dos alunos, for fim, a displicência por parte de alguns professores. Eles também se posicionaram sobre a carência de professores em algumas disciplinas, e como se sentem desvalorizados com isso.

Em seguida, pequenas folhas coloridas foram distribuídas aos alunos pelos bolsistas, visando a organização de um mural. Nesses papéis, os alunos escreveram os aspectos positivos ou negativos com relação ao que foi exposto no debate. Este mural foi intitulado de o “Muro das Lamentações”. Para a surpresa dos acadêmicos, a participação dos estudantes nas discussões foi significativa, além da reflexão exposta nos escritos: os temas dos “bilhetinhos” complementaram os da discussão anterior, sendo acompanhados de versos e pedidos. O mais interessante, e ao mesmo tempo gratificante e de orgulho para os pibidianos, foi o agradecimento dos alunos, pois eles perceberam o objetivo de aperfeiçoar a Educação Brasileira objetivada pelo PIBID da CAPES.

A avaliação da atividade, então, foi positiva: houve a disponibilidade de recursos técnicos, como, *datashow*, caixa de som e tela para a projeção, imprescindíveis para a realização do Projeto. Nesse momento, é importante ressaltar que a realidade favorável da Escola Sylvia Mello não é a mesma das demais escolas brasileiras. Com relação ao documentário, sua aceitação pelos alunos foi tranquila, a linguagem foi considerada acessível, e o tema abordado foi de interesse dos alunos: o cotidiano do estudante. Percebeu-se, neste viés,

⁴² Este documentário retrata a realidade de ambientes escolares distintos, ou seja, o cotidiano tanto de uma escola pública quanto de uma particular. Além disso, ainda revela as angústias dos alunos nestes “diferentes mundos”, mostrando as discussões e os conflitos dos estudantes com o próprio colégio e com os professores também.

que houve a necessária identificação dos discentes com os relatos expostos no vídeo, ao mesmo tempo em que eles puderam observar realidades distantes, como cenas de violência contra colegas, que eles repudiaram enfaticamente.

d) 4º Encontro – Atividade: “confecção das máscaras”

No dia 17 de outubro de 2011 das 8h30-11h30, foi realizada a confecção das máscaras. Essa atividade foi desenvolvida na sala audiovisual da Escola. Devido a existência de um amplo espaço, foi possível receber as turmas A, B e C. Nesse evento, fizeram-se presentes alguns bolsistas do “Grupo Espião”: Allan Leite, Beatriz Quadrado, Débora Macedo, Diego Fabras, Fatiane Pacheco, Raiza Pereira, Samantha Oliveira, Suelen Cortez, Tânia Schaun. Além destes alunos, estava presente também o aluno de Teatro, Elson Fernandes, conhecedor das técnicas para confeccionar as máscaras.

Ao iniciar a atividade, foi realizado um relaxamento corporal com todos os alunos das três turmas. O responsável por essa atividade foi o bolsista Allan Leite, do curso do Teatro. A dinâmica realizada é denominada “jogo da bolinha”⁴³. Em seguida, foi iniciada a confecção das máscaras. Para tanto, os alunos foram divididos em pequenos grupos, momento em que montavam as máscaras nos rostos dos colegas, os quais deviam esperar o tempo necessário para elas secarem. As máscaras foram confeccionadas com gesso em forma de tiras e água. Na sequência, ou seja, após as máscaras secarem, elas foram retiradas do rosto, e após 15 minutos, o “dono” do rosto a pintava: fora, da forma como ele (ela) pensava que é visto pelas pessoas e, por dentro, como ele (ela) mesmo se percebe.

Essa atividade foi apreciada pelos alunos. Eles se apegaram às suas produções: decidiram não realizar a troca com os colegas,

⁴³ O responsável joga a bolinha para um aluno com a sequência de números 1-2. Os alunos seguem a sequência 2-3. Esse educando joga a bolinha para outro colega, agora com a sequência 3-4, e assim sucessivamente, até chegar à sequência 19-20. Em seguida, foi realizada a variação dessa brincadeira. O instrutor joga a bolinha para um aluno participante que tinha de falar como ele se vê “de verdade”, e como ele pensa que as pessoas o veem.

como previsto, fator que foi um diferencial na atividade. Além disso, a maioria deles participou: apenas um grupo não o fez, porém ajudou os colegas em determinadas partes da atividade.

2.1.4 Atividades do *Hollywood*

O Encontro I

No dia 23 de setembro de 2011, foi iniciada a primeira etapa da atividade “*Hollywood* na escola”, que é interdisciplinar. Para participar dela, foi escolhida a turma 1006, pertencente ao primeiro ano do Ensino Médio. Nesse momento, estiveram presentes os bolsistas: Allan Luís Correa, Cecília de Anello Balbela, Daniele Bender Corrêa, Karina Ferreira Silveira, Marcelo Pinheiro Cigales e Thiago Cedrez da Silva. Com o intuito de tornar a atividade mais fluída, optou-se por dividi-la em dois momentos: o primeiro contendo a apresentação do Projeto, e o segundo, a realização de um *workshop* sobre a produção e a edição de fotografia e de filmagem.

Na primeira parte do encontro aconteceu a apresentação dos alunos e bolsistas. Logo após, houve a explanação do Projeto, na qual se buscou sensibilizar os discentes com relação à importância de uma elaboração coletiva da identidade escolar. Em seguida, foi exposto o cronograma das atividades, acompanhado de seus objetivos. No segundo momento, ocorreu o *Workshop* ministrado pelos alunos: Carolina Monteiro Alves e Luan, ambos do Curso de Cinema e audiovisual da UFPel. Foram abordados diversos temas, por exemplo, as funções e as divisões da equipe; a importância das fotografias; da necessidade de atenção à posição da filmadora para as cenas, entre outras.

Para o encerramento da atividade, foi exibido o curta “A Presença do Medo”, produzido pelo bolsista Thiago Cedrez. A partir dessa exibição, se percebeu um maior entusiasmo por parte dos alunos pelo Projeto, pois eles conseguiram materializar melhor o trabalho final, com as etapas para sua conclusão. Além disso, o curta exibido foi de grande influência na escolha da temática do trabalho a ser realizado: “A lenda da freira”.

B) Encontro II

No segundo encontro, no dia 27 de setembro de 2011, realizado com a turma 1006, ocorreu a organização e a distribuição das tarefas de filmagem e de produção do curta-metragem (“A lenda da freira”). Neste encontro estiveram presentes os bolsistas do PIBID: Allan Luis Correia Leite, Marcelo Pinheiro Cigales, Renata Pinhati, Daniele Bender Corrêa, Daniela Barbosa Gouvêia, Thiago Cedrez da Silva, Karina Ferreira Silveira, Bianca Alves Lehmann e Nathiellen Isquierdo Monteiro.

Os alunos foram encaminhados para a sala de audiovisual da escola, a fim de que organizassem os grupos em suas respectivas funções: filmagens, direção, fotografia e montagem da atividade prevista. A estudante Vitória Machado Nunes Corrêa foi escolhida para protagonizar o papel da personagem “Freira”; o estudante Wendel da Rocha se responsabilizou pela atuação do menino que se encontrou com a Freira; o estudante Samuel Oliveira ficou como editor, figurante e produtor; a estudante Paola Pereira ficou como atriz e fotógrafa; as estudantes Caroline Nunes e Natália Silveira Maciel como atrizes; o estudante Bernardo Souza da Rosa como ator; o estudante Nicolas Alexandre de Souza Lima como Diretor e Editor; o estudante Andrei Dutra de Borges, como ator; o estudante Taisson Dammero, como Produtor; os estudantes Lucas Telles e Giovane Barneche Mascareli, como Roteiristas; e as estudantes Alana Schemegel e Jéssica Brizolari, como Fotógrafas da produção. Após, os pibidianos se dividiram para organizar as atividades de ensaio, fotografia, exercícios teatrais e visualização dos futuros cenários de filmagem. Além disso, foi feito um levantamento dos materiais que seriam necessários para produção do mesmo, tais como: filmadora (disponibilizada pela escola), materiais para o figurino, reserva de espaço e demais equipamentos.

Sobre esta atividade, se salienta a excelente aceitação por parte dos alunos no que tange à participação e ao interesse em realizar as tarefas propostas. Foi perceptível a curiosidade da turma e, às vezes, até a angústia pela realização do curta, pois, para eles, foi a primeira participaram em uma filmagem. Ao trabalhar fora da sala de aula, a turma mostrou-se muito disposta e organizada. Duran-

te a atividade, ocorreu uma grande e positiva integração entre os estudantes e os pibidianos, pois todos participaram ativamente no grupo, mostrando esforço, compromisso, integração e aceitação da diversidade em prol de um objetivo em comum, podendo ser considerado assim um exemplo de interdisciplinaridade.

C) Encontro III

No dia 13 de outubro de 2011, a equipe “*Hollywood na Escola*” reuniu-se novamente com os alunos da turma 1006, visando à gravação do curta-metragem. Nesse encontro, estavam presentes os bolsistas: Cecília, Karina, Allan, Thiago, Marcelo, Daniele Corrêa, Daniela e Débora. Inicialmente, o grupo foi dividido em dois, na qual um ficou responsável pela organização e pela captação das imagens (bolsistas, Thiago, Marcelo, Allan, Cecília e Daniela), e o outro pela maquiagem, figurino e fotografia (Daniele, Débora e Karina).

A gravação de “A Lenda da Freira” foi dividida em algumas etapas, devido ao fato de que as cenas não foram gravadas em uma ordem sequencial, conforme o produto final, justamente por questões de espaço e de locomoção de equipamentos, além da possibilidade de edição posterior. O objetivo era conseguir potencializar o uso do tempo, fazendo a gravação de forma ágil e produtiva, tendo em vista que apenas aquela manhã estava disponível para essa etapa.

Enquanto o bolsista Thiago Cedrez ficou responsável pela captação de imagens e pela organização das cenas, o bolsista Allan Leite encarregou-se da orientação e da preparação dos atores. O bolsista Marcelo Cigales auxiliou a organização técnica e da equipe. As bolsistas Cecília Anello, Karina Silveira e Daniele Gouveia ficaram responsáveis pelo cenário e pela produção técnica. A bolsista Daniele Corrêa foi para a sala de audiovisual da escola para preparar o figurino e a maquiagem da personagem “Freira”. Enquanto estava sendo realizada a preparação da personagem, estava ocorrendo, concomitantemente, o processo de captação de imagens por meio de fotografias do ambiente e do trabalho técnico do curta-metragem.

D) Encontro IV

No dia 04 de novembro de 2011, aconteceu a apresentação do curta-metragem para a turma 1006, acompanhado de um “Café Filosófico”⁴⁴, o qual objetivava realizar uma reflexão em torno da temática abordada no curta, isto é, o “mito”.

Os alunos ficaram bastante satisfeitos com o resultado do trabalho, sendo que alguns relataram que “não esperavam tanto”. Os pibidianos, por seu turno, apesar do exaustivo trabalho, ficaram satisfeitos com o obtido, e também com a repercussão dele na comunidade escolar: percebeu-se que a participação do PIBID e o trabalho desenvolvido juntamente com os alunos da escola resultaram em um interesse maior pelas atividades cotidianas. Além disso, a identidade da escola ficou mais perceptível. Dessa forma, o objetivo foi considerado alcançado, pois os alunos conseguiram se sentir participantes ativos, personagens de novas possíveis Histórias no ambiente da escola Sylvia Mello. Nos relatos dos alunos, constatou-se que eles conseguiram absorver a ideia principal do Projeto, a qual está voltada para a “identidade escolar”, e, ao mesmo tempo, para a descoberta de suas próprias identidades, pois eles perceberam melhor seus papéis.

Outro aspecto a destacar foi a relação de trabalho estabelecida entre os acadêmicos e os alunos da escola, nesta atividade interdisciplinar. Apesar dos imprevistos que sempre acontecem, em especial em um trabalho em equipe; da necessidade de conciliar as ideias propostas, que eram diferentes; da dificuldade de obter alguns recursos e financiamentos para a aquisição dos materiais, o resultado foi positivo também quando somado às experiências obtidas, tornando a avaliação da atividade como válida tanto aos estudantes da UFPel quanto aos da turma 1006 da Escola. Em outros termos, foi evidenciada a necessidade de novas metodologias e atividades para reativar as práticas educacionais atuais em um contexto escolar de constante mudança.

⁴⁴ A realização do “Café Filosófico” visava a que o Projeto *Hollywood* na escola Sylvia Mello não proporcionasse apenas um trabalho prático com a cooperação em equipe, mas, e, sobretudo, que houvesse um aprendizado a partir de uma abordagem teórica em busca de conhecimento.

E) Encontro V

O último encontro previsto para o encerramento das atividades do Projeto Interdisciplinar, em especial do *Hollywood*, ocorreu no dia 04 de novembro de 2011. Essa atividade fez parte do evento de encerramento do Projeto Interdisciplinar na escola. Conforme o planejado, a proposta era a de realizar exposições do curta-metragem produzido pelos alunos, acompanhadas do *making of*, tanto do curta quanto do Projeto como um todo. O público presente foi composto pelos alunos dos três turnos da escola, dos professores e funcionários da mesma instituição de ensino, e dos pibidianos envolvidos na execução do Projeto.

O ambiente escolhido para a mostra foi a biblioteca da escola. Posteriormente foi utilizado o auditório, tendo ocorrido duas apresentações em sequência, às 17h30min e às 20h30min. Os alunos que produziram o curta estavam presentes nas sessões, explanando sua experiência da atividade realizada. Destaca-se que o público não foi muito expressivo numericamente, pois ele foi pouco divulgado. Nesse sentido, pode-se concluir a importância e a necessidade de uma divulgação cuidadosa e atenta, principalmente em eventos como esse, que ocorrem em turno inverso. Para finalizar, ressalta-se que a exposição das atividades desenvolvidas durante o Projeto é de extrema importância para que a comunidade escolar conheça o PIBID II-Humanidades, a atuação dos bolsistas no ambiente escolar e, ao mesmo tempo, a própria escola, o que ficou explícito pela curiosidade e interesse demonstrado por alguns professores e alunos, posto que fizeram variados questionamentos e observações no momento das sessões sobre o tema: *Identidade e Escola: O que está errado?*.

1.1 Parecer geral sobre as atividades no PIBID

Desde o primeiro momento, percebeu-se que, para a elaboração do Projeto Interdisciplinar, o trabalho em grupo seria um dos maiores obstáculos a ser transposto. Por isso, o grande grupo foi dividido em quatro subgrupos, cada um possuindo uma temática própria: I) “o aluno: *quem ele é?*”; II) “o aluno: *seu entorno*”; III) “a

escola”; IV) “os professores”, possibilitando, assim, uma maior integração e diálogo entre os bolsistas envolvidos.

Observou-se, a partir das atividades desenvolvidas, que o PIBID II/Humanidades da Escola Técnica Estadual Professora Sylvia Mello conseguiu ocupar um importante espaço nela, o qual poderá ser mantido e ampliado. Nesse sentido, tanto os alunos do colégio quanto os bolsistas demonstraram entusiasmo em participar do Projeto, pois este foi elaborado e executado pensando-se neles, alunos da escola e pibidianos. A experiência, nesse viés, foi positiva. Entretanto, durante a realização do Projeto ocorreram dificuldades, as quais foram enfrentadas e, por isso, os objetivos propostos foram atingidos. Os principais problemas foram: I) na parte burocrática, a troca dos coordenadores institucionais, que foi demorada, causando II) a falta de verbas de custeio para as atividades, inviabilizando várias delas.

Com relação aos acadêmicos das diferentes áreas, o PIBID possibilitou um contato mais qualificado entre eles, possibilitando que as atividades gerassem experiências importantes para a vida e para a futura profissão de cada participante. Sobre a prática, é necessário ressaltar que a maioria dos envolvidos participou ativamente, demonstrando comprometimento e responsabilidade com a efetivação dos objetivos do Projeto. Além disso, o apoio, a participação e a colaboração do coordenador e das supervisoras da escola foram fundamentais, pois permitiram que o grupo se tornasse mais autônomo⁴⁵ e pudesse desempenhar as suas funções, vivenciando a prática docente.

Por fim, as experiências (teóricas e práticas) oportunizadas pelo PIBID foram inquestionavelmente importantes, na medida em que os estudantes da licenciatura foram inseridos no ambiente escolar, tornando possível o contato entre teoria, aprendida na academia, e a prática, vivenciada na rede pública. Dessa forma, essa experiência amenizou a angústia dos estudantes/bolsistas, pois somente as práticas proporcionadas pelo

⁴⁵ Nesse sentido, é importante registrar que a elaboração do Projeto deveu-se aos bolsistas (engajados), contando com o imprescindível apoio das instâncias: Escola, professores, supervisores, coordenadores de área e de escola.

curso, durante a graduação, e mesmo com diversos estágios, não são suficientes para a preparação visando ao exercício da profissão de professor.

1.2 PIBID: estímulo à docência e a importância de sua continuidade

Tendo em vista que o PIBID II/Humanidades proporcionou o contato direto dos graduandos com o universo escolar, e que isso é de importância ímpar para o preparo do futuro docente, entende-se que ele é uma iniciativa do Governo Federal e do Ministério da Educação/CAPES/DEB acertada quando a meta é o aperfeiçoamento da Educação Brasileira. Os bolsistas puderam perceber os problemas que a escola, a profissão e a educação possuem, e assim, se sentiram instigados à busca de soluções factíveis, sempre respeitando as diferentes linguagens utilizadas em cada área específica do Projeto: Teatro, História, Ciências Sociais, Letras e Filosofia.

Dentre os entraves encontrados, pode-se citar a dificuldade de inserção na escola, em especial nos primeiros contatos, certamente causada pela falta de uma relação mais consistente entre a educação pública básica e a universidade.⁴⁶ Em contrapartida, os bolsistas aprenderam que há a necessidade de conhecer a realidade para poder intervir nela, sem acreditar que haja fórmulas definidas e previamente adaptáveis. Ao contrário, é preciso adequar-se às especificidades de cada situação e suas necessidades. Além disso, a cooperação entre professores orientadores, bolsistas, Direção e alunos é indispensável, como afirma Paulo Freire (2007, p. 22): “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo. Os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo.” A participação no PIBID, ao proporcionar o contato do licenciando com a escola, a qual ocorre normalmente no final da graduação, permite a ocorrên-

⁴⁶ Durante o planejamento, e mesmo na execução do Projeto, havia o receio quanto à recepção dos bolsistas pelos alunos. Isso porque os pibidianos sentiam sua situação como “frágil”: não eram ainda professores, mas também não eram apenas alunos. Todavia, e felizmente, este não se tornou um “problema”, pois as atividades transcorreram com o entrosamento e o respeito mútuo normal e necessário.

cia de vivências fundamentais quanto à descoberta e à experimentação metodológica, enriquecida não apenas pelas respostas fornecidas pelos alunos ao participarem das atividades, mas também pela proximidade com os professores em exercício do magistério.

No contato com os dilemas escolares diários, ficaram mais explícitas as diversas carências estruturais, tanto em termos de recursos materiais quanto humanos, que acabaram por exigir dos bolsistas e dos professores envolvidos no Projeto, o uso de suas capacidades de superação das adversidades, seja por meio da criatividade e da improvisação, seja de uma maior integração dos bolsistas entre si e com os componentes da escola. Além disso, a proximidade com a realidade do aluno, por intermédio de suas manifestações e comportamentos durante as atividades, permitiu aos bolsistas uma consciência maior sobre a “vida escolar”, possibilitando que, futuramente, se buscar amenizar as tensões existentes nela.

Outro aspecto de relevância foi o conhecimento empírico com relação aos dispositivos burocráticos (reserva de espaços, autorizações, liberação de horários junto às turmas, entre outros), em geral confusos e de difícil acesso, diante dos quais foi necessário conhecer os meandros (solicitações, ofícios, reservas, etc.) e adequadamente efetivá-los, o que foi possível pela colaboração da Direção e dos setores da escola.

No âmbito do desafio de entender, organizar e vivenciar a interdisciplinaridade, o envolvimento e a participação dos componentes do PIBID II/Humanidades foi necessária. Nesse sentido, as atividades consistiram não apenas em uma integração enriquecedora, mas também em um estímulo promissor rumo à descoberta e à aplicação de metodologias, novas ou não, porém necessárias para englobar, repetitando, os diferentes saberes das áreas envolvidas. Estas, apesar de não serem estáticas e definitivas, são indispensáveis. Além disso, o dinamismo da vida contemporânea exige a constante adequação às novas e diferentes situações. Assim, o PIBID constitui-se como elemento “ponte” não apenas para a prática interdisciplinar, mas também da educação básica à superior, oportunizando aos seus participantes o aprimoramento enquanto alunos, futuros professores, mas também como cidadãos cientes de suas responsabilidades.

Considerações finais

Ao finalizar este Projeto Interdisciplinar, se conclui ele apresenta um resultado satisfatório, visto que todas as atividades planejadas foram desenvolvidas, mesmo que com as adequações que se fizeram necessárias. Após o processo de elaboração e de desenvolvimento, a saber, reuniões e discussões em grupo (tanto em ambientes reais quanto em ambientes virtuais), aos integrantes do PIBID foi oportunizada a experiência de trabalhos em grupo, mas e principalmente, uma atuação interdisciplinar. Nesse sentido, é importante ressaltar que o PIBID permitiu que o licenciando tivesse um autêntico contato com a escola pública, seus alunos, professores e demais integrantes e, dessa maneira, eles puderam refletir sobre a prática docente. Ou seja, ao longo dos meses, os bolsistas tiveram a oportunidade de aprofundar o conhecimento teórico, por meio do estudo dos PCNs, por exemplo, de interagir em grupo com as diferentes áreas do conhecimento, aperfeiçoando, assim, a relação entre indivíduos, e reforçando o ensino de tornarem-se docentes. A relação entre supervisoras, acadêmicos e membros da escola (tanto alunos, quanto professores e funcionários) foi positiva e produtiva, fazendo com que houvesse uma troca de saberes e a elaboração de conhecimentos. Com base no exposto, é possível afirmar que os objetivos propostos pelo Programa foram alcançados e cumpridos de forma satisfatória. O presente trabalho interdisciplinar demonstra a importância de programas que incentivem a troca de informações, de conhecimentos e de experiências entre os acadêmicos (sendo esses da Universidade) e a escola (futuro ambiente de atuação), compartilhando assim expectativas, desafios e buscando inovar para melhor ensinar.

Referências

A vulnerabilidade da profissão professor. Pesquisa realizada pelo DIEESE. Disponível em: <http://www.avulnerabilidadedaprofissao professor.com.br> Acesso em 15/10/2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 49 ed., Paz e Terra: São Paulo, 2007.

Escola Municipal Núcleo Habitacional Getúlio Vargas e Escola Municipal Ministro Fernando Osório: as relações entre a formação inicial e a continuada no PIBID/Pedagogia/UFPel: ações que qualificam as práticas alfabetizadoras nas escolas municipais

GILCEANE CAETANO PORTO

LOURDES MARIA BRAGAGNOLO FRISON

1 A formação de professores e o curso de Pedagogia

O objetivo deste estudo é analisar as ações realizadas a partir do Subprojeto da Pedagogia que resultou em ações interdisciplinares desenvolvidas pelo grupo do Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Humanidades/Pedagogia/UFPel durante os anos de 2010 e 2011. A característica principal da proposta desenvolvida pelo grupo foi a aproximação entre o processo de formação inicial das acadêmicas do Curso de Pedagogia e do aperfeiçoamento continuado das professoras das escolas participantes do Projeto. Nesse processo de articulação entre a formação inicial e a continuada, foram estabelecidos alguns princípios teórico-epistemológicos⁴⁷ para embasar a elaboração e a execução do Subprojeto da Pedagogia nas escolas participantes do PIBID.

A “formação do educador” foi e continua sendo um relevante tema, tanto que engendra debates em diferentes instâncias: congressos, conferências e fóruns ligados à área da Educação. Nos últimos anos, muitos documentos, artigos e publicações tratam amplamente das competências e das habilidades básicas do profissional da educação, cuja formação precisa contribuir para a melhora social, a partir de

⁴⁷ Qualquer ação chamada de “prática” possui em sua base uma concepção teórica, mesmo que o agente não perceba ou não saiba demonstrá-la. Com o “fazer pedagógico” não poderia ser diferente: cada maneira de proceder possui, e que pode ser demonstrada, a concepção de conhecimento em que se fundamenta.

competências teórico-práticas, político-sociais e interpessoais, todas essenciais para o desempenho profissional (Libâneo, 2002; Saviani, 2007; Barretto, 2010; Nóvoa, 2002; Alarcão, 2001).

Os acadêmicos do ensino superior têm apresentado, no entanto, diversas dificuldades no que tange à obtenção dos objetivos curriculares necessários, especialmente em relação à Licenciatura de Pedagogia, devido às exigências oriundas das Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CP nº. 1, de 15/05/2006), que definem as competências necessárias à docência e à elaboração da “identidade profissional”. Os saberes prescritos na Resolução referem-se às aprendizagens relacionadas ao campo teórico e ao desempenho efetivo em práticas educativas. Porém, estes são superficialmente apreendidos pelos acadêmicos, apesar de as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia estabelecer que os estudantes tenham uma “superformação”.

A pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (2008) mostra que, na formação docente, em especial na do Curso de Pedagogia, os profissionais não apresentam a preparação adequada para planejar, ensinar e avaliar. A referida pesquisa analisou 71 currículos de cursos de Pedagogia oferecidos por instituições de ensino públicas e particulares do Brasil, revelando grande descompasso entre eles. Os dados obtidos mostram que as faculdades, principalmente nas instituições públicas, parecem julgar desnecessário que seus acadêmicos (futuros professores) preparem-se para atuar nas escolas. Ainda segundo a pesquisa, a análise dos currículos evidencia que a resolução CNE/CP nº 1 (15/05/2006) tornou os cursos ainda mais fragmentados, não priorizando o aprofundamento e as aprendizagens do aluno no que se refere ao “o quê” e ao “como” ensinar: há superficialidade no tratamento dos diversos assuntos abordados, sendo que algumas temáticas como alfabetização, letramento, estratégias de aprendizagem são apenas tangenciadas durante a Graduação.

A dimensão da formação do profissional da educação precisa estar presente durante todo o período acadêmico, tanto nas vivências, na significação, na produção de conhecimentos quanto no aprofundamento teórico. As diretrizes apontam para a necessidade de articular a formação docente com a prática pedagógica,

assegurando que a reflexão teórico-prática oportunize o diálogo permanente, estabelecendo articulações possíveis entre o saber-saber e saber-fazer. Desta forma, se evidencia a urgente necessidade de aprofundar a reflexão sobre a questão da formação dos futuros professores, apesar dela ter sido, historicamente, a grande preocupação dos formadores nas diferentes instâncias educacionais.

Compreende-se que os professores “não são apenas executores, mas são também criadores e inventores de instrumentos pedagógicos e que os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos” (Nóvoa, 2002, p. 32). Nesta perspectiva, o professor passa a ser o mediador dos processos de ensino e da aprendizagem dos alunos, favorecendo o “desenvolvimento dos indivíduos na dinâmica sociocultural de seu grupo, sendo que os conteúdos dessa mediação são os saberes e os modos de ação” (Libâneo, 2002, p. 32).

As diretrizes curriculares concederam às Instituições de Ensino Superior, flexibilidade e criatividade para organizarem seus currículos: cada instituição pode concentrar as atividades de seus Cursos de Pedagogia em aspectos considerados essenciais, no sentido de colocar os alunos em um “ambiente de intenso e exigente estímulo intelectual que os incite ao estudo aprofundado dos clássicos da Pedagogia como referência para compreender o funcionamento da escola e intervir deliberadamente na prática educativa desenvolvida em seu interior” (Saviani, 2007, p. 128). O desenho de cada curso foi, portanto, delineado, partindo da prática educativa e a ela retornando. Saviani (2007), ao refletir sobre a formação do aprendiz de professor, salienta ainda que

um aluno que é preparado para o exercício da docência assimilando os conhecimentos elementares que integram o currículo escolar; estudando a forma pela qual esses conhecimentos são dosados, sequenciados e coordenados ao longo do percurso das séries escolares; compreendendo o caráter integral do desenvolvimento da personalidade de cada aluno no processo de aprendizagem; e aprendendo o modo pelo qual as ações são planejadas e administradas, estará sendo capacitado, ao mesmo tempo, para assumir a docência, para coordenar e supervisionar e administrar a escola; e, assegurada essa formação, estará também, capacitado a inspecionar o funcionamento de outras escolas.

Ao analisar este depoimento, pode-se perceber que, na formação inicial, ligada ao processo de aprendizagem, o aprofundamento dos estudos, por meio de pesquisas, seminários, leituras, deve ser feito pelo acadêmico, o que lhe garantirá aporte para exercer, no âmbito dos sistemas de ensino, as funções especificadas do “ser professor”.

Nesse sentido, o PIBID vem procurando contribuir na formação inicial das futuras professoras bem como na formação continuada daquelas das escolas públicas, a partir do conhecimento da realidade atual das pedagogas. Como mostra a literatura (Fundação Carlos Chagas, 2008; Mello, 2000) há que se articular o currículo formativo dos cursos de Pedagogia com as demandas e necessidades da escola pública. Visando a suprir essa demanda, o PIBID/Pedagogia da UFPel orientou suas ações para duas escolas da rede pública municipal, atendendo ao Edital 02/2009 CAPES/DEB, de 25/09/2009. As atividades centram-se nas áreas da alfabetização e do letramento dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, tendo em vista a solicitação do referido Edital.

2 Contextualizando as escolas nas quais se desenvolvem os projetos

As duas escolas que integram o PIBID II/Humanidades possuem realidades bastante distintas, identificadas a partir dos resultados da pesquisa “O lugar do professor na exclusão escolar” (Del Pino; Porto, 2007; 2008d; Del Pino *et al*, 2008a; 2008b; 2008c; 2008d). As escolas fazem parte de rede pública municipal, e elas estão localizadas na zona norte da cidade de Pelotas. Porém, apresentam situações geográficas, econômicas e sociais diferenciadas. Uma delas (Escola 1) foi selecionada por estar obtendo sucesso no processo de alfabetização das crianças. Além disso, ela realiza a inclusão de crianças com necessidades especiais, e, ainda, em 2009, atingiu o “IDEB 5,1”, um dos mais altos do município de Pelotas. A escola atende 688 alunos, distribuídos em turmas do 1º ao 4º ano e da 5ª à 8ª série, pois ainda está em período de adequação ao Ensino Fundamental de nove anos. O PIBID contempla especificamente 68 alunos, e atende duas turmas de primeiro ano e duas de segundo.

A outra escola que faz parte do Programa (Escola 2) atende 750 crianças de 1º ao 4º ano, e ainda possui turmas de 5ª série. Além disso, busca adequar-se ao ensino de nove anos. Esta escola foi escolhida, entre as demais escolas da Rede Pública Municipal, por apresentar um “IDEB de 2,8”, o mais baixo entre as escolas municipais. Nela, há dificuldades intensas no processo de alfabetização das crianças.

As ações foram direcionadas para as turmas de primeiro e de segundo anos das duas escolas nos turnos da manhã e tarde. O ponto de partida para a elaboração do subprojeto foi a hipótese de que o fracasso na alfabetização não pode ser entendido a partir de apenas uma faceta. As variações nos resultados da aprendizagem das crianças são determinadas pela influência de múltiplos fatores de natureza social, cultural, familiar e individual, em seus aspectos cognitivos, emocionais, e motivacionais (Marchesi; Pérez, 2004).

Com base nesses pressupostos, foram planejadas ações articuladas buscando alternativas para modificar a realidade da Escola 2 e qualificar o trabalho da Escola 1. Para tanto, investigaram-se os fatores de sucesso da Escola 1, e os fatores que levam aos indicadores de fracasso da Escola 2. A inclusão das professoras das duas escolas nesse processo foi fundamental, na medida em que elas precisam ter clareza sobre o seu papel no sucesso ou não de seus estudantes. Nesse sentido, serão relatadas, especificamente, as ações realizadas na escola 2, sendo que a maioria delas também foram realizadas na escola 1, salvo especificidades.

3 A organização do trabalho do PIBID

Para iniciar o desenvolvimento do subprojeto, foi realizado um diagnóstico da realidade escolar, concretizado a partir de observações do ambiente, das salas de aulas e das entrevistas com professores e funcionários da escola. A partir deste diagnóstico e dos estudos realizados semanalmente em grupo, iniciou-se o planejamento das ações, tendo como base a realidade de cada uma das escolas envolvidas. Os dados do diagnóstico foram coletados duas vezes por semana (com o total de oito horas semanais), durante três meses. Neste período, as escolas foram observadas pelas pibidianas:

tanto os aspectos físicos quanto os pedagógicos da escola passaram por um “olhar investigativo”. O processo de realização do diagnóstico se pautou pela perspectiva da “investigação qualitativa”, abordagem amplamente utilizada no campo educacional, como explicam Bauer e Gaskell (2002, p. 68): a finalidade desta “não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão.”

Durante os meses do diagnóstico nas escolas, as bolsistas foram orientadas para que houvesse o máximo de participação delas no universo escolar. Assim, elas buscaram inserir-se em outros espaços que não fossem os da sala de aula, isto é, participando de momentos de merenda das crianças, de visitas à biblioteca, dos cafés junto às professoras, dos recreios dos alunos e até das reuniões pedagógicas que aconteceram neste período. A presença do PIBID nestes outros espaços permitiu sua inserção “na cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça” (Lüdke; André, 1986, p. 7). Dessa forma, o diagnóstico da escola foi elaborado a partir das observações, das conversas com as professoras e com a direção, das entradas nas salas e outras dependências da escola. Com isso, foi possível perceber o melhor espaço, o qual poderia ser transformado e utilizado no Projeto.

A cada duas tardes e duas manhãs na escola, as pibidianas reuniram-se junto às supervisoras e coordenadoras do PIBID/Pedagogia a fim de realizarem o relato e a avaliação das ações desenvolvidas. As observações e as entrevistas, que originaram o diagnóstico inicial, foram registradas por escrito e por fotografias. Para a realização das ações que emergiam como necessárias pelo constatado no diagnóstico, as atividades foram organizadas como “Projeto de Extensão”, na UFPel. Essa opção ocorreu porque, fundamentalmente, possibilitaria que todo o trabalho receba apoio institucional, incluindo a emissão de certificação para as participantes. O “Projeto de Extensão” foi denominado de “Reflexões sobre alfabetização: uma proposta de integração entre a formação inicial e a continuada”.

Sua elaboração visou ao fortalecimento dos conhecimentos das acadêmicas de Pedagogia com relação à prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente no que se re-

fere à “alfabetização” e ao “letramento” das crianças do primeiro e do segundo ano. O Projeto oportunizou, para as professoras que atuam nestas classes, espaços de formação, com reflexões sobre as teorias mais utilizadas, conhecidas e atuais, além de discussões sobre as práticas utilizadas em sala de aula, auxiliando-as com trabalhos em parceria que visaram a uma alfabetização significativa e de qualidade para as crianças da escola. Nesse viés, o Projeto de Extensão viabilizou o desenvolvimento do Subprojeto Pedagogia do PIBID, pois permitiu repensar o papel da escola como um todo, em especial a sua função na aprendizagem dos alunos, pois,

Muito do que somos como sujeitos sociais, muito do que sabemos, do que pensamos, nós aprendemos na escola; sobretudo nas instituições escolares de educação básica, espaços educativos formais que dispõem de um tempo considerável da vida dos indivíduos na fase de formação de sua personalidade (Alves; Pacheco, 2009, p. 49).

As ações, na escola, foram estruturadas a partir de três eixos norteadores. O primeiro, denominado “Planejamento compartilhado”, contemplou reuniões semanais com as professoras titulares das turmas de primeiro e segundo ano, as coordenadoras pedagógicas das escolas, as pibidianas, as supervisoras do PIBID das escolas e as coordenadoras do PIBID Pedagogia. O objetivo foi orientar o planejamento da semana de trabalho e realizar estudos que embasassem teoricamente as práticas pedagógicas. O segundo eixo, designado como “Sala de aula”, se vincula ao primeiro: na sala de aula foram desenvolvidas as atividades planejadas, sendo acompanhadas duas vezes por semana pelas pibidianas. Neste eixo, foram desenvolvidos, também, os projetos, as sequências didáticas, as atividades permanentes e de sistematização que foram planejadas coletivamente na reunião semanal. O terceiro, por fim, intitulado “A escola como ambiente alfabetizador”, baseou-se na hipótese de que o sucesso da alfabetização das crianças transcende a sala de aula, pois outros espaços da escola, como o pátio e a biblioteca, também são potenciais locais para aprendizagens e interações.

Esta terceira perspectiva guiou o incentivo para a criação da “brinquedoteca” da escola; para a reativação do uso da biblioteca; para o incentivo de empréstimos dos livros e para a realização

semanal de leituras de livros de literatura infantil, denominada de “hora do conto”. Além disso, foi organizado o “recreio orientado”, que ocorreu duas vezes por semana, a fim de possibilitar às crianças a participação em atividades de recreação que visam a resgatar a “cultura infantil”. Inicialmente, será narrada a realização da avaliação diagnóstica e a importância dela na organização das ações pedagógicas.

4 A extensão como articuladora das ações realizadas no PIBID-Pedagogia

Findas a análise da realidade escolar, as entrevistas com as professoras e os funcionários e a observação em sala de aula, foi realizada a avaliação diagnóstica dos conhecimentos acerca da leitura e da escrita de todas as crianças de primeiro e segundos anos das escolas envolvidas no Projeto. O objetivo desta etapa foi compreender o processo de elaboração do sistema alfabético de escrita delas. A avaliação inicial dos níveis de construção do sistema alfabético foi preparada para permitir o conhecimento das diversas hipóteses das crianças em relação à leitura e à escrita (Maruny Curto, *et al*, 2000). A proposta de avaliação diagnóstica visou a auxiliar os educadores do ciclo inicial na organização do planejamento das atividades a serem realizadas posteriormente. Esta avaliação permitiu estabelecer o trabalho pedagógico considerando as capacidades que precisavam ser desenvolvidas nos educandos, para que no final do ano letivo estivessem consolidadas.

Organizada a avaliação diagnóstica (Maruny Curto, *et al*, 2000; Batista, 2005a; 2005b; Cafiero e Rocha, 2008; Brasil, 2008) a fim de conhecer o repertório de letras das crianças; do processo de construção da relação entre grafema e fonema; da forma como interpretavam os textos com e sem imagens; e como realizavam a leitura de diferentes unidades linguísticas, bem como o conhecimento que possuíam sobre portadores de textos e gêneros textuais, passou-se à avaliação. Para este fim realizou-se, com cada criança individualmente, um conjunto de sete atividades que foram desenvolvidas pelas bolsistas com as crianças fora da sala de aula. As pi-bidianas, em duplas, proporcionaram às crianças momentos impor-

tantes de reflexão sobre a língua escrita. A realização da atividade durou em média 30 minutos com cada criança.

A psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1999), após uma ampla pesquisa com crianças, constatou que elas estão de alguma forma imersas em um ambiente letrado. Mesmo as crianças de classe popular que não possuem pais escolarizados, convivem com sinais gráficos, com números, letras e palavras que as fazem refletir sobre a língua. Isto acontece ao passarem pela rua e observarem sinais gráficos em luminosos, em placas, muros e paredes; ao assistirem televisão; ao observarem cartazes e embalagens. Por outro lado, a língua falada não é adquirida na escola. As crianças chegam à sala de aula dominando regras e esquemas de fala, sobre os quais a escola age, transforma e recria. Nessa perspectiva, é imprescindível entender e considerar a vivência da criança para, a partir dela, compreender o estágio em que ela se encontra, pois esta é a condição fundamental para que a professora possa auxiliá-la a desenvolver os saberes necessários à plena compreensão das línguas escrita e oral (Ferreiro, 1987).

É importante ressaltar, ainda, que a aquisição de certas formas de conhecimento está sujeita a contingências culturais e pessoais (Ferreiro e Teberosky, 1999). Por exemplo, as contingências culturais de uma família de classe média favorecem, com frequência, maiores contextos para a aprendizagem. Não raras vezes, os pais escrevem o nome da criança em seus desenhos, leem livros, revistas e jornais e, assim, há um ambiente alfabetizador em casa. Existem, também, circunstâncias pessoais, por exemplo, “a presença de um irmão maior, que começa a escola de ensino fundamental, costuma ser um fator de incitação compensador de outras incitações culturais ausentes” (Ferreiro e Teberosky, 1999, p. 205). A história pregressa faz com que algumas crianças entendam a escrita de maneira completamente diferente de outras: por isso, é preciso conhecer, compreender e aceitar que o discurso do professor será entendido e assimilado de diferentes modos. Como afirma Ferreiro (2001, p. 19), “as respostas das crianças serão diferentes conforme o conhecimento prévio que tenham sobre a escrita.” Um fato importante a considerar é que as crianças já sabem algo relevante sobre a escrita antes de entrar na escola.

Por outro lado, resgatar os conhecimentos das crianças também tem por objetivo desenvolver uma percepção “não discrimina-

dora”. As crianças não podem ser classificadas em: com possibilidade de aprender e as sem esta. Ao contrário, é preciso reconhecer “os conhecimentos prévios mesmo nas crianças marginalizadas e, por outro, caracterizar o professor como quem sabe mais, mas não como quem já sabe tudo” (Ferreiro, 2001, p. 92). A professora deve configurar-se no “melhor informante da sala”, mas não no único. Para tanto, ela precisa validar a transmissão de conhecimentos entre as crianças, bem como estimular a socialização de conhecimentos. Evidencia-se, assim, não se pode planejar o trabalho docente em classes de alfabetização sem levar em consideração os saberes já possuídos pelos alunos. Segundo Ferreiro (1990, p. 29), “seria o mesmo que querermos decidir, de fora, com que letra ou sílaba vamos começar, em lugar de colocar a criança em contato com a língua escrita como tal para que ela possa fazer suas aproximações.”

Na Escola 2, a avaliação diagnóstica foi realizada com oito turmas: três de primeiro e cinco de segundo ano. Duas turmas de segundo ano da Escola 2 são compostas por alunos repetentes, ao menos uma vez, no segundo ano, totalizando quarenta e oito crianças. Foram avaliados, no total, 191 alunos. O diagnóstico inicial forneceu informações, auxiliando as professoras e as pibidianas a realizarem o planejamento de acordo com as características das turmas e as especificidades individuais dos alunos. Embora extrapole os limites deste texto, alguns dados coletados precisam ser destacados, pois eram ignorados pelas professoras e pibidianas que atuavam na Escola 2: quanto à conceitualização da escrita, no primeiro ano, a avaliação indicou que nove das 64 crianças estavam no nível 1; dezessete estavam no nível 2; quinze estavam no nível 3; nove no nível 4, e quatorze no nível 5. Em relação às crianças de segundo ano, a avaliação apontou que, das 127 crianças, 5 estavam no nível 1; 45 no nível 2; 21 no nível 3; 27 no nível 4, e 29 no nível 5. Aproximadamente, dezessete alunos do segundo ano ainda não sabiam escrever o próprio nome.

A compreensão das caracterizações dos níveis não pode servir para “rotular” os alunos. O entendimento do processo possibilita que a alfabetizadora realize um trabalho mais específico, relacionado-o ao momento de conceitualização correspondente. Dito de outra forma, o conhecimento que a professora possui é que

lhe permitirá a realização de atividades que estimulem as crianças a pensarem sobre seu próprio processo de construção da língua, e que, com isso, possam abandonar as hipóteses anteriormente consideradas verdadeiras.

O incentivo à escrita e o trabalho cotidiano da escrita são fatores fundamentais para a alfabetização. A leitura e a escrita são dois processos que se encontram articulados: segundo pesquisas recentes (Ferreiro, 1990; Ferreiro e Teberosky, 1999; Ferreiro, 1993), é muito comum que as crianças passem ao mesmo tempo por níveis semelhantes em escrita e em leitura. Os dados revelam que dificilmente as crianças conceitualizam a leitura e a escrita de formas muito distintas. Ou seja, as crianças avançam simultaneamente em ambos os processos de construção, e isto remete a alfabetizadora a explorar simultaneamente o desenvolvimento, pela criança, tanto da leitura quanto da escrita. Não é possível, portanto, operar isoladamente com apenas um desses processos, pois “escrever não é transformar o que se ouve em formas gráficas, assim como ler também não equivale a reproduzir com a boca o que o olho reconhece visualmente”, explica Ferreiro (1985, p. 55).

No processo de observação das práticas das professoras pelas pibidianas, percebeu-se que a escrita não poderia mais ser entendida como um objeto de contemplação. Ferreiro (1985, p. 34) critica esta atitude quando afirma, sobre a escrita, que “as crianças podem olhar e reproduzi-la, mas estão proibidas de experimentar ou transformá-la”, pois a escrita seria um objeto com uma condição permanente e inalterável, não podendo ser transformada, modificada ou recriada nas relações sociais. Para que esse estranhamento não ocorra, é fundamental que a criança experimente a escrita; que utilize tanto a leitura quanto a escrita sem constrangimentos, sem acusações de erros ou enganos: há, então, a necessidade de incentivar a escrita das crianças, deixando-as livres, criativas e inventivas. Ou seja, facilitando o gosto de representar o mundo por meio da exposição escrita, com o prazer da leitura deste mundo por intermédio da palavra lida.

Os dados coletados a partir da avaliação diagnóstica, somados às observações realizadas nas salas de aula, apontaram caminhos: a necessidade de investir em práticas que busquem desen-

volver um “agir pedagógico” centrado nas ações de inserção dos alunos na cultura escrita. Isto é, que as crianças passem a participar sistematicamente de práticas reais de leitura e de escrita, as quais são desenvolvidas socialmente.

A seguir, haverá o relato das ações desenvolvidas em cada um dos eixos elencados acima, com a finalidade de suprir as necessidades anteriormente expostas.

4.1 Planejar é *preciso*: eixo planejamento compartilhado

A partir do diagnóstico, dois elementos sobressaíram: um deles relacionado com as reuniões pedagógicas; o outro, com o desenvolvimento das aulas pelas professoras. Embora as reuniões pedagógicas acontecessem mensalmente, elas eram insuficientes para que o grupo de professores e a coordenadora pedagógica pudessem discutir elementos centrais da prática pedagógica como, por exemplo, a organização do espaço escolar, o planejamento e a avaliação. Percebeu-se que estes dois aspectos precisam ser observados, recebendo mais atenção tanto das redes de ensino quanto da equipe diretiva das escolas. Como a qualificação do processo de formação inicial das acadêmicas bolsistas do PIBID deve levar em conta as situações reais que envolvem o cotidiano da escola e da sala de aula, é fundamental que os docentes tenham garantido, durante o horário escolar, o tempo necessário para dedicarem-se ao planejamento, e as pibidianas ficaram encarregadas de auxiliar também neste quesito.

Para tanto, foi enfatizada a necessidade das reuniões de planejamento a partir do momento que coletivamente definiu-se o modo como seria a ação das acadêmicas em sala de aula. Planejou-se que as bolsistas estariam presentes, na sala de aula, duas vezes por semana. Em um dos dias, a professora daria aula e seria auxiliada pela estudante. No outro, ocorreria o contrário. Esta dinâmica evidenciou a necessidade de planejar. As professoras passaram a questionar: “como eu vou auxiliar a bolsista se eu não sei o que ela vai fazer?”.

Com relação às reuniões semanais de estudo e de planejamento, a partir da concepção de trabalho colaborativo, estas visaram a: I) aprendizagem de todos os envolvidos de forma coletiva; II) organização de uma sequência de ações que atendessem as

necessidades do grupo da formação inicial (bolsistas) e do grupo da formação continuada (docentes); III) valorização da experiência profissional das professoras; IV) elaboração coletiva de planejamentos para, pelo menos, uma semana de trabalho; V) realização de estudos teóricos a fim de possibilitar as relações entre a prática e a teoria (Imbernón, 2010). Além disso, buscou-se contribuir para que a coordenadora pedagógica, ao participar das reuniões, vivenciasse uma possibilidade de formação continuada, valorizando ainda mais este espaço formativo e assumindo, com o grupo, as tarefas de discutir, orientar e colaborar com o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Aproveitou-se para incentivar as coordenadoras a, cada vez mais, instrumentalizar as professoras para que estas organizassem semanalmente o planejamento de suas aulas com a participação das bolsistas, das supervisoras e das coordenadoras do PIBID/Pedagogia, de modo que, mesmo na ausência das coordenadoras, a reunião fosse realizada pela coordenadora pedagógica em conjunto com a supervisora do PIBID.

O planejamento compartilhado oportunizou que a atuação do PIBID, na escola, não se tornasse apenas uma “ação avulsa”, pois oportunizou uma continuidade no plano de ensino das professoras. Incentivou-se, assim, que as práticas fossem planejadas com as sugestões e as contribuições do grupo, visando a qualificar as ações didáticas e formativas das professoras que estavam em formação continuada, mas também daquelas em formação inicial. Isso foi possível porque as reuniões fizeram parte do eixo denominado de “Planejamento Compartilhado”: as ações foram organizadas tendo em vista a importância do planejamento para a realização de práticas qualificadas nos primeiros e segundos anos iniciais. Nessas reuniões foram sugeridas as ações desenvolvidas no segundo eixo, intitulado de “Sala de aula”. Como as reuniões acontecerem em horário escolar, foi possível agregar mais estudantes ao grupo. Quatorze estudantes foram selecionados para participarem como “voluntárias”, atuando como monitoras no Projeto de Extensão que embasou o desenvolvimento do Subprojeto da Pedagogia. Em outros termos, enquanto as professoras estavam reunidas com as pibidianas e com as coordenadoras, as voluntárias, em duplas, realizavam uma série de atividades em sala de aula, envolvendo a leitura

e a escrita sempre partindo de um contexto criado a partir de uma história infantil.

Este eixo, ao promover o planejamento das aulas entre as pibidianas e as professoras de 1º ano e 2º ano, possibilitou uma prática de docência compartilhada, visto que as bolsistas atuaram duas vezes por semana, junto às professoras titulares da turma. A proposta desta prática compartilhada visou a interlocução entre a formação inicial das acadêmicas e a formação continuada das professoras. E este foi um grande desafio, pois não havia na escola a cultura de compartilhar, planejar, discutir e avaliar as ações. O resultado foi a ampliação na qualidade das interlocuções, assim como o avanço nas práticas pedagógicas, impulsionando a continuidade dessa dinâmica a ponto do grupo sentir a necessidade de realizar estudos mais aprofundados para qualificar a docência.

Diante da demanda do grupo por mais estudos, o tempo foi dividido entre o planejamento e a leitura. O livro sugerido foi “Escrever e Ler. Vol. 1”, de Lluís Maruny Curto, Maribel Ministrál Morillo e Manuel Miralles Teixidó (2000), porque esta obra aborda de forma esclarecedora questões sobre a alfabetização. Assim, os grupos de ambas as escolas organizaram um cronograma de estudos. A cada semana, uma professora ou bolsista apresentava a leitura realizada, expondo para o grupo as partes que considerava mais relevantes, debatendo com as demais colegas e, de forma bastante natural, relacionando a teoria com o seu fazer em sala de aula, procurando perceber as mudanças na própria prática, questionando o que ainda precisava fazer para avançar, e também o que estava aprendendo com as experiências.

O eixo “planejamento compartilhado” possuiu uma etapa desenvolvida fora da escola. Uma vez por semana, durante o desenvolvimento do Subprojeto, mais especificamente nas quartas-feiras pela manhã, na Faculdade de Educação da UFPel, havia a chamada “reunião de área”, que consistia em um encontro geral entre as coordenadoras, supervisoras e pibidianas. Neste espaço, ocorria a exposição das práticas, a avaliação das ações que estavam sendo realizadas na escola, a discussão de textos que poderiam auxiliar a qualificar as ações seguintes, nas salas de aula em que as bolsistas atuavam.

Pode-se afirmar, então, que o eixo “planejamento compartilhado” exerceu um papel central na proposta pedagógica do PIBID/Pedagogia. A partir dele ficou evidenciada a necessidade de incentivo para a elaboração de uma “nova cultura escolar”, na qual os envolvidos se sintam corresponsáveis pelo sucesso das práticas e da escola, enfim, pelos avanços dos alunos. Em seguida, foram executadas as ações que derivaram destes momentos de intenso planejamento. Elas foram pensadas para ocorrerem com o objetivo de efetivar uma “educação de qualidade social”.

4.2. Sala de aula: um ambiente alfabetizador

Como anteriormente exposto, as ações traçadas tiveram por base os dados do diagnóstico da realidade escolar e da avaliação diagnóstica realizada com as crianças. As reuniões de planejamento também passaram a fornecer elementos até então não acessados. As professoras começaram a explicar suas escolhas, a externar seus receios, suas dúvidas e suas certezas. O reconhecimento do grupo permitiu a elaboração de estratégias que visavam a avançar em aspectos centrais para o sucesso do Projeto, e consequentemente dos envolvidos, as crianças, em especial. O espaço da sala de aula é um lugar privilegiado para a promoção daquilo que Ferreiro (1990, p. 73) nomeia de “ambiente alfabetizador”. A sala de aula pode ser ocupada com uma série de atividades que cumpram com a função de prover, no contexto escolar, informações sobre os usos sociais da língua escrita. E, mais do que isso: a sala de aula deve ser utilizada para o “desvendamento” de textos e para a produção escrita.

A instituição da sala de aula como um ambiente alfabetizador é o ponto de partida para a reflexão em torno do uso da língua oral e escrita. A constituição de um ambiente de convívio social, de interação, de troca e de produção é fundamental para a aquisição da lectoescrita. Caso contrário, como mostra Ferreiro (1993, p. 33), isto “torna-se grave precisamente quando o ambiente escolar é praticamente o único ambiente alfabetizador existente.” Em escolas que abrigam crianças oriundas de realidade pouco estimulante, é fundamental que, ainda na sala de aula e na própria escola, haja ambientes alfabetizadores. Na medida em que o grupo de pibidianas e

de professoras se estabelecia, mais era enfatizada a importância de aproximar as práticas de leitura que ocorrem na cultura escrita às práticas sociais, pois isso é um fator imprescindível para o sucesso da alfabetização (Ferreiro, 2001).

Nesse sentido, a sala de aula também cumpre outro objetivo no processo de alfabetização: ela permite o convívio de grupos em estágios diferenciados no domínio da leitura e da escrita. A convivência de pessoas com diferentes saberes, com distintas apropriações do mundo letrado é comum em qualquer espaço social. Não há porque impedir que a sala de aula reproduza o social. Com base nesta assertiva, Ferreiro (1990) defende que esse convívio se materialize na constituição de grupos de trabalho e de estudo na própria sala de aula, mas não grupos formados por crianças ou estudantes que estejam todos no mesmo nível de aquisição da língua escrita. Ao contrário, suas análises apontam para a função socializadora da educação e da construção de conhecimentos coletivos. Para tanto, é fundamental possibilitar que “a sala de aula se transforme em um lugar onde a língua escrita circule e funcione” (Ferreiro, 1990, p. 68). E foram estas as orientações que balizaram as reuniões de planejamento e as ações nas salas de aula compartilhadas por professoras e pibidianas.

Enfatizou-se, e muito, que a sala de aula pode ser um espaço de interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, e que este pode ser tanto a escrita quanto a leitura, sob a forma de uma situação a ser resolvida. Seguindo os delineamentos da psicologia genética (Ferreiro; Teberosky, 1999), o convívio em um espaço de intercâmbio entre diferentes sujeitos, portadores de diferentes histórias e conhecimentos díspares, é que pode gerar aprendizagens significativas. Mesmo as crianças que ainda não estão alfabetizadas podem contribuir com proveito na própria alfabetização, assim como na dos seus colegas, quando a discussão a respeito da representação escrita da linguagem se torna prática escolar. Assim, “o professor não é mais o único que sabe ler e escrever na sala de aula; todos podem ler e escrever, cada um ao seu nível.” (Ferreiro, 1985, p. 39-40)

Outro fator que revela a importância do convívio em sala de aula de grupos formados por estudantes em diferentes momentos de aprendizagem é que “existem conhecimentos específicos sobre

a linguagem escrita que apenas podem ser adquiridos através de outros informantes (leitores adultos ou crianças maiores)” (Ferreiro, 1985, p. 56). Ferreiro ainda exemplifica esses conhecimentos, destacando: I) o fato de saber que cada letra tem um nome específico; II) que as letras possuem um nome genérico; III) que a diferença entre letras e números é fundamental; IV) que há uma convenção que estabelece que deve-se escrever de cima para baixo e da esquerda para a direita; V) que é preciso utilizar letras maiúsculas para nomes próprios, entre outras convenções.

Nessa perspectiva, buscou-se, a cada momento, proporcionar ao aluno que a sala de aula se tornasse um “espaço rico” em materiais de leitura, e que, diariamente, a professora ou a bolsista lesse para os alunos. “Em cada classe de alfabetização deve haver um ‘canto ou área da leitura’ onde se encontrem não só livros bem editados e bem ilustrados, como qualquer tipo de material que contenha escrita” (Ferreiro, 1993, p. 33). Assim, a sala de aula deve possuir jornais, revistas, dicionários, folhetos, embalagens e rótulos comerciais, receitas e embalagens de medicamentos, isto é, vários tipos de texto. Quanto maior a quantidade e a variedade desse material, mais adequada e possível será a realização de atividades de exploração, classificação, busca de semelhança ou diferenças. A abundância de material ajuda ao aluno a elaborar a informação sobre “o que se pode esperar de um texto em função da categorização do objeto que o veicula.” (*Idem*, 1993, p. 33) Insistiu-se, em cada encontro, que a existência de uma multiplicidade de materiais em sala de aula não é apenas recomendável, mas indispensável em qualquer local onde se realiza uma ação alfabetizadora.

Diante dos elementos teórico-práticos que sustentam as ações e o distanciamento entre o que estava sendo realizado e o que se mostrava necessário para realizar uma prática produtora de leitores e escritores, buscou-se um “equilíbrio” por meio de algumas ações pedagógicas. Com a finalidade de evitar a imposição de rupturas nas práticas das professoras que costumam apresentar para as crianças as letras do alfabeto, foi proposto o acréscimo da prática da leitura literária, com o objetivo de colaborar no processo. Esta atividade foi caracterizada como uma “atividade permanente” realizada na sala de aula (Lerner, 2002; Nery, 2007).

Assim, a apresentação do alfabeto, realizadas pelas professoras, foi enriquecida com as leituras do livro “Batalhão das Letras”, do poeta gaúcho Mário Quintana (2009). Estas leituras, oriundas de “livros de literatura infantil de suporte à alfabetização”, assim nomeadas por Soares (2010, p. 20), as letras do alfabeto são apresentadas às crianças em forma de poesia, estabelecendo relações com os objetos e com as vivências do universo infantil. Especificamente, estas obras são denominadas, por ela, de “livros de alfabeto”, porque “pondo o foco nas letras e suas relações com os fonemas, contribuem para a apropriação, pela criança, do princípio fundamental para que ela se alfabetize: o princípio alfabético” (Soares, 2010, p. 25).

As atividades propostas incentivam a leitura oral da poesia pela professora, mas de maneira compartilhada com os alunos: a) ligando a letra ao nome; b) permitindo a identificação de palavras solicitadas pela professora; c) a memorização da poesia; d) a eliminação de lacunas com palavras da poesia, enfim e) gerando atividades que exigiam que os alunos participassem de práticas de leitura e de escrita, desenvolvendo a linguagem oral e, sobretudo, refletindo sobre a língua escrita. Estes conteúdos foram desenvolvidos por meio de situações que possibilitaram às crianças analisar e refletir sobre a própria língua (Ferreiro; Teberosky, 1999).

Diante do exposto, entendeu-se que não há uma letra específica para começar o processo de alfabetização. Buscou-se, então, uma forma de elaborar, com as professoras, a compreensão de que, ao contrário dos métodos tradicionais que partem de determinadas letras para alfabetizar as crianças, Ferreiro (1987) salienta a importância da inserção da leitura e da escrita em contextos significativos, resultando em práticas nas quais há a predominância de atividades que envolvam textos completos, como o que ocorre fora da escola: a contextualização da língua escrita é determinante para a construção do conhecimento em torno da linguagem. Em outros termos, é o significado que o texto tem para o sujeito que lhe permite compreender os conteúdos e o contexto. Neste sentido é que a autora entusiasma os alfabetizadores ao uso do nome próprio no processo de alfabetização, devido ao sentido que ele tem para a criança.

Como a avaliação diagnóstica realizada mostrou que muitos alunos, tanto do primeiro quanto do segundo ano, não sabiam escre-

ver o nome, elaborou-se uma proposta de situação didática regular, no eixo “sala de aula”, que consistia no uso de crachás pelos alunos, no qual era enfatizado o nome como um todo, com destaque na primeira letra de cada nome, afim de as crianças estabelecessem relações com outros nomes e com outras palavras. O reconhecimento do próprio nome é indispensável para a familiarização das letras e também para a construção de novas palavras (Teberosky, 2001). Além do uso dos crachás, várias atividades lúdicas com o nome das crianças foram empreendidas, pois elas contribuem para as aprendizagens linguísticas que são motivadoras da leitura e da escrita. Ou seja,

[O nome] é um referente singular, [que] serve para nomear uma única presença, representa um valor de verdade etc. Nesse sentido, a escrita do próprio nome parece ser uma peça-chave para o início da compreensão da forma de funcionamento do sistema de escrita. A escrita do próprio nome adquire mais importância ao se iniciar a escolaridade. Com efeito, a entrada na escola pressupõe marcar o desenho, a lancheira, a mesa, os utensílios, o avental. Uma vez na escola, a criança encontrará o seu nome em muitos lugares: nos cabides, trabalhos, tapetinhos etc. Portanto, seja como consequência do meio escolar ou extraescolar, o nome próprio dá elementos importantes para a criança. (Teberosky, 2001, p. 36)

Este trabalho foi denominado pelas pibidianas e pelas alfabetizadoras de “Projeto Identidade”. A partir dele, foi proposta uma nova rotina para o início da aula que até então era realizada com a cópia da data, da condição climática e do nome do aluno. No espaço de planejamento compartilhado foi questionada uma atividade que frequentemente é utilizada por alfabetizadoras em sala de aula, qual seja, a do uso da cópia de palavras ou frases, inicialmente escritas no quadro e, posteriormente, ditadas pela professora. Em primeiro lugar, para Ferreiro (1990), o uso de modelos fixos na sala de aula, como nomes próprios, palavras significativas ou frases, ajuda no processo de apropriação da linguagem escrita pelo sujeito. É neste processo de consulta aos modelos fixos que a criança vai estabelecendo relações entre a forma como ela pensa a escrita das palavras e como se configura o modelo. O que é enfatizado por Ferreiro (1990; 1993; 1995) é que a escrita precisa ser apropriada pelo sujeito. Nas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999) e Ferreiro (1990; 1993)

é utilizado o nome próprio para exemplificar a existência de uma negociação entre aquilo que se lembra do modelo e o que se é capaz de reconstruir sem recorrer ao modelo. Pela relevância que o nome próprio tem para a criança, ele torna-se um objeto de fácil apropriação tanto de seu conteúdo como, a partir dele, de sua forma gráfica.

Para o trabalho com os nomes próprios dos alunos foram planejadas sequências didáticas (Lerner, 2002; Nery, 2007), as quais visaram ao processo de análise e de reflexão da escrita do próprio nome e daquele dos colegas da turma. Esta atividade se estendeu por dois meses do ano letivo, com a meta de que a maioria dos alunos construísse conhecimentos acerca da escrita e da leitura do nome.

O diagnóstico realizado também ressaltou outro elemento que é bastante preocupante: na Escola 2 havia duas turmas formadas por alunos que estavam repetindo o segundo ano pela segunda ou terceira vez. A maioria deles não tinha a idade esperada para alunos de segundo ano. As idades variavam entre nove e quatorze anos. A partir dessa constatação, foi organizado um planejamento voltado para estes alunos, pois eles estavam, também, desacreditados em função do fracasso escolar que apresentavam. Para estes grupos, realizou-se um projeto diferenciado, atendendo as suas especificidades. O Projeto foi desenvolvido a partir do documentário “Que letra é essa?”. A escolha do documentário justifica-se pela abordagem de uma trajetória escolar ainda recorrente no Brasil, e que é muito frequente na Escola 2. No documentário, Patrick, o personagem principal, repetiu a primeira série no período de 2002 a 2004. No ano de 2004, uma equipe do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA) de Porto Alegre, ao tomar conhecimento do caso, realizou um trabalho voltado para a realidade do menino, criando uma turma de alfabetização com crianças repetentes. Após três meses, ele sabia ler e a escrever.

Em seu esforço para decifrar o enigma das letras, o menino Patrick pensou em abandonar os amigos. O documentário expõe os diferentes e divergentes pontos de vista apresentados pelos pais e pelas professoras sobre a dificuldade de aprender enfrentada pelo Patrick. O objetivo desse Projeto foi mostrar aos alunos a necessidade de conhecerem-se e, a partir disso, a compreender que cada um tem uma identidade e que fazem parte de um conjun-

to de pessoas, em casa, na escola, e na comunidade. Por meio do reconhecimento de si próprio, eles puderam elevar a autoestima, o sentimento de pertencimento a um grupo, além de perceber a importância da linguagem oral e escrita. Este projeto que envolvia a História do menino Patrick, durou por volta de três meses. Ao longo deste período foi utilizado o material didático elaborado pelo GEEMPA, para trabalhar com o documentário. O material era composto de diferentes atividades que envolviam a leitura e a escrita, possibilitando a reflexão sobre a linguagem escrita.

Ao final do segundo semestre de 2011, para enriquecer o contato das crianças com a literatura infantil e para trabalhar os diferentes gêneros textuais, foi realizado um projeto tendo como ponto de partida o livro “O carteiro Chegou”, de Janet & Allan Ahlberg. Este livro exemplifica situações de uso dos diferentes gêneros textuais, articulando-os com os contos de fadas e proporcionando um aprendizado atrativo dos vários gêneros textuais. Ainda com o objetivo de sistematizar a inserção das crianças na cultura escrita, elaboram-se sequências didáticas envolvendo os diferentes gêneros textuais e variados portadores de textos que eram mencionados no referido livro. Esta atividade buscou romper com a criação de textos artificiais para ensinar a ler, motivando as práticas de letramento. A partir destas, foram organizadas as atividades que trabalharam interdisciplinarmente as diferentes áreas que compõem o currículo dos anos iniciais.

As sequências didáticas foram elaboradas a partir dos estudos de Nery (2007) e Lerner (2002), os quais ressaltam a importância da organização do trabalho pedagógico organizado de forma sequenciada, com um período de duração previamente determinado, mas sem a pretensão de um produto final. Algumas das ações realizadas foram: I) a leitura dos contos originais que aparecem no livro “*O carteiro chegou*”; II) a dramatização dos mesmos; III) a reconstrução oral dos clássicos; e IV) a produção de textos coletivos sobre os contos, entre outras atividades. O “produto final” variou de acordo com as combinações feitas nas turmas. Em algumas atividades, as crianças produziram cartões postais após um passeio pelo bairro; outras trocaram cartas entre si; outras ainda produziram encartes após a pesquisa de preços em mercadinhos

da redondeza. Enfim, todas as atividades buscaram o ponto de intersecção entre o livro e a possibilidade real de escrever variados tipos de textos, bem como foram fundamentadas no princípio da recepção e da produção (Jolibert, 1994a; Jolibert, 1994b).

A partir destas sequências didáticas, as atividades de sistematização elaboradas procuraram fixar alguns conteúdos relacionados aos conhecimentos das crianças no campo da alfabetização. As atividades de sistematização são, segundo Nery (2007), uma “parada” para estudar mais, para enfatizar e sistematizar conhecimentos relativos aos temas e assuntos ou gêneros textuais que estão em questão no decorrer do projeto. Para fins deste Projeto, foram elaboradas: a) fichas didáticas envolvendo palavras e frases de cada conto; b) construção de um banco de palavras presentes nas histórias; c) reconhecimento, visualização, produção e envio de cartas entre as turmas de 1º e 2º anos das escolas; d) comparação e construção de encartes comerciais; e) atividades relacionadas ao sistema monetário, por meio de compra e venda dos produtos dos encartes; f) aula passeio pelo bairro; g) construção de cartões postais com imagens do bairro; h) reconhecimento do meio ambiente com a listagem das possibilidades de modificação da paisagem da comunidade; i) confecções de convite; j) trabalho com receitas, entre várias outras atividades de sistematização relacionadas aos gêneros textuais contidos no livro. O projeto ainda contemplou um trabalho pedagógico regular, o qual resultou em atividades permanentes que foram aplicadas semanalmente objetivando a gerar uma familiaridade maior com os conteúdos envolvidos no Projeto por meio da elaboração de um livro coletivo contendo o processo realizado.

As atividades buscaram, de forma interdisciplinar, motivar o interesse pela leitura e pela escrita de forma crítica, estimulando assim a curiosidade. Para que tal objetivo fosse alcançado, proporcionaram-se momentos de aprendizado a partir do uso da Literatura Infantil, como meio de sua aproximação com o mundo da criança. As brincadeiras, os jogos, as dramatizações, a leitura, a escrita espontânea, a exploração de palavras, a pintura, os questionamentos, a problematização, a música, fizeram parte das metodologias utilizadas para desenvolver a leitura, a escrita e a oralidade, aproximando os alunos da cultura escrita.

Ainda no eixo “sala de aula”, foi implantada a atividade permanente “Leitura em movimento”, a qual consistiu na criação de um espaço de leitura na sala de aula. Foi realizado o levantamento das obras de literatura infantil que fazem parte dos acervos complementares entregues pelo Ministério da Educação entre os anos de 2009 e 2011. Os livros foram distribuídos com a intenção de que seu uso contribuísse para a ampliação das referências culturais das crianças nos diferentes campos de conhecimento que integram o currículo dos anos iniciais. Além disso, o uso do acervo possibilita a ampliação das práticas de letramento no ambiente escolar, a formação do leitor, o processo de ensino e de aprendizagem de diversas áreas do conhecimento, e o acesso à cultura escrita (Brasil, 2009).

Nesse sentido, os livros passaram a ser utilizados em sala de aula, por meio de práticas de leitura autônoma e compartilhada. Assim, foram organizados momentos de leitura individual, em duplas, em grupo, e de leitura pela professora. Além disso, os alunos, uma vez por semana, escolhiam um livro de sua preferência para ler em casa. O livro ficava com a criança por uma semana para que, nesse período, tivessem a oportunidade de ler, manusear e se familiarizar com o objeto. Os alunos foram incentivados a pedir que seus pais ou familiares fizessem a leitura junto com eles, promovendo, também, um espaço de interação entre a escola e a família, bem como o incentivo ao hábito de ler (Baldi, 2009). Constatou-se, neste processo, a relevância do Projeto, tendo em vista que, no decorrer dele, houve um crescente número de crianças que, a cada semana, demonstravam mais interesse em relatar o que haviam lido e também em retirar mais um livro para ler em casa.

O eixo “sala de aula” desenvolveu as ações que foram organizadas no primeiro eixo, com planejamento compartilhado, pois emergiram do diagnóstico da realidade escolar e da avaliação diagnóstica desenvolvida com os alunos. As atividades efetivadas ampliaram o acesso dos alunos à cultura escrita, e contribuíram no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética por meio de práticas de leitura, de escrita e de oralidade. No “terceiro eixo”, as ações voltaram-se ao objetivo de valorizar e fomentar a cultura aprendida fora da sala de aula, em diferentes momentos e situações.

4.3 A sala de aula não nos basta!

A escola como ambiente alfabetizador

Este eixo foi denominado de “Escola como ambiente alfabetizador” porque se acredita que todos os espaços da escola devem estar voltados para o processo de alfabetização das crianças. Além disso, os diferentes espaços escolares podem contribuir para a consolidação deste processo. A necessidade de investir na utilização destes outros espaços escolares também foi percebida a partir do diagnóstico da realidade escolar.

Cientes da dificuldade de propiciar situações na escola para que as crianças aprendam tudo o que é importante, passou-se a oportunizar a construção da identidade pessoal e social e, ainda, a apropriação de diferentes conhecimentos construídos pela sociedade, por meio das interações entre os alunos e todos os envolvidos no ambiente escolar, transcendendo a sala de aula e apropriando-se do espaço e do tempo que passam na escola. Diante das possibilidades de atuação, investiu-se na utilização de outros espaços físicos da escola, realizando brincadeiras, o recreio orientado, a hora do conto e as visitas semanais à biblioteca. Entende-se que estas ações contribuem para que todos os ambientes proporcionem às crianças vivências na escola com a participação em experiências que possam incidir em seu processo de letramento e alfabetização.

Friedmann (2005, p. 88) afirma que o brincar é considerado uma linguagem, por meio da qual as crianças se comunicam, entre si e com os adultos, pois

no ato de brincar, o ser humano se mostra na sua essência, sem sabê-lo, de forma inconsciente. O brincante troca, socializa, coopera e compete, ganha e perde. [...] No brincar o ser humano imita, medita, sonha e imagina. Seus desejos e seus medos transformam-se, naquele segundo, em realidade. [...] Tanto os brinquedos quanto as brincadeiras, assim como as atitudes dos “brincantes”, constituem um sistema de signos, uma linguagem, que precisamos aprender a ouvir, a decifrar, a compreender.

A brincadeira, então, não é algo dado previamente na vida do ser humano. Ou seja, é preciso aprender a brincar, desde cedo, nas

relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com a cultura (Borba, 2007, p. 36).

Neuenfeldt (2005, p. 17), de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), enfatiza “a necessidade de a escola proporcionar uma educação que vá além dos tradicionais conteúdos de cada uma das disciplinas, destacando-se a formação ética dos alunos.” Nesse sentido, o momento do “recreio” pode ser um espaço que proporcione o desenvolvimento de valores morais, mas que também cause alegria. O recreio escolar está presente na vida de todos os alunos. Neuenfeldt (2005, p. 43) afirma ainda que, segundo Gaelzer (1976), durante o recreio orientado “o aluno terá a oportunidade de escolher com quem vai brincar e o que vai praticar”. Além disso, ele sugere que

se pense em desenvolver um recreio orientado de maneira que a escola organize, em forma de oficinas, diferentes atividades, disponibilizando o material necessário e um orientador para cada atividade, dando a liberdade para que as crianças escolham a atividade que desejam fazer (Neuenfeldt, 2005, p. 28).

Ao examinar-se com atenção o termo “recreio”, percebe-se que a raiz da palavra reporta à recreação. Segundo o dicionário (Ferreira, 1999, p. 1721 *apud* Neuenfeldt, 2005, p. 15), este é um “período para se recrear, como, especialmente, nas escolas, o intervalo entre as aulas.” Partindo desse pressuposto, o recreio pode ser um espaço de brincadeiras, de diversão, de integração entre meninos e meninas durante as atividades nele realizadas. Sendo assim, para que isso ocorresse, resgataram-se brinquedos e brincadeiras do passado, que, durante as observações feitas, percebeu-se que estavam esquecidos. Porém,

no grupo de brincadeiras quer cantando ou dançando, as crianças trazem elementos do passado da humanidade para o seu presente a partir da vivência deste passado relacionado aos conteúdos do seu presente encontram-se em condições de projetar o seu futuro. (Menezes, 1989, p. 15 *apud* Menezes, 2005, p. 50)

E assim, entendeu-se que seria importante propor às crianças um modo diferenciado de brincar, que valorizasse e resgatasse brin-

cadeiras tradicionais, pois as mesmas, além de serem lúdicas, podem auxiliar no desenvolvimento da socialização em termos individuais e/ou coletivos. O ato de brincar possibilita aos meninos e às meninas momentos de reflexão e de construção de conhecimentos sobre si mesmo, sobre os outros e sobre a sociedade como um todo. Durante o período em que o PIBID II/Humanidades-Pedagogia e Teatro permaneceram na escola, o projeto do “recreio orientado” que foi desenvolvido duas vezes por semana, possibilitando às crianças a participação em atividades de recreação, resgatando a cultura infantil por meio de brincadeiras culturais e folclóricas, como por exemplo: amarelinha, pular corda, cinco Marias, jogo de futebol de prego, jogo da velha, cantigas de roda, etc.

Além disso, a partir da necessidade de aproveitar o ambiente do pátio da escola, foram organizadas, no horário do recreio, “brincadeiras dirigidas”, nas quais, as crianças pudessem expressar seus sentimentos, expectativas, valores, cultura e modo de ver o mundo. Ao brincar em grupo, a troca de experiências resulta em uma elaboração de diferentes culturas e possibilidades de interpretar, agir e relacionar-se. É na brincadeira que “a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário” (Borba, 2007, p. 36). O recreio orientado é também divertido porque é um momento no qual os alunos podem ter contato com diversos brinquedos, tais como bambolê, bilboquê, raquete, bolas, cordas, bolinhas de gude, futebol de pregos, além das inúmeras brincadeiras. Com o passar do tempo, observou-se que os próprios alunos passaram a cuidar do material, para que ele não estragasse. Além disso, após alguns encontros com “recreios orientados”, foi possível verificar uma maior socialização por parte destes, assim como um maior respeito às regras de convivência e um melhor aproveitamento do tempo para brincar e se divertir.

Outra ação integrada ao eixo “Escola como Ambiente Alfabetizador” foi a “hora do conto”, a qual ocorreu uma vez por semana, tanto para as turmas de primeiro, quanto para as de segundo ano. Ela foi uma atividade permanente que utilizou o espaço da biblioteca, e visou a despertar o interesse pelos livros, além de aperfeiçoar as práticas da cultura letrada. A atividade consistiu na leitura, em voz alta, de contos infantis universais e nacionais a fim

de estimular a imaginação e a criatividade dos estudantes. Sua organização contemplou cinco princípios sugeridos por Baldi (2009), quando este trata da organização do trabalho com leitura na escola, quais sejam: i) o uso do próprio livro; a leitura da história, em vez da “contação”; ii) as possibilidades lúdicas do texto; iii) a organização de um clima saudável e prazeroso; iv) as diferentes possibilidades de leitura dos alunos e, por fim, v) a intervenção da professora.

Ao pensar a escola como um ambiente alfabetizador, é viável analisar os diversos modos de torná-la mais atraente para a criança e, ao mesmo tempo, criar situações em que todos os espaços da escola se voltem para as práticas de letramento. O gosto literário da criança pode ser estimulado utilizando-se o livro, desde cedo, nas brincadeiras. Enquanto a criança ainda não lê, alguém pode ler as histórias para ela. Este poderá ser o “primeiro passo” para que mais tarde ela tenha o hábito e o gosto pela leitura. Foi nesse espaço que os alunos, após ouvirem e interagirem com a história lida, escolheram um livro para ler em casa. Nesse sentido, um elemento interessante da prática desenvolvida foi a sistemática utilização do livro, pois realizar a leitura dele é diferente de contar a história. Conforme orienta Baldi (2009, p. 13):

O texto deve ser lido integralmente às crianças, explorando-se antes, durante ou depois, conforme a sua idade e as necessidades que ele impõe, os sentidos e as impressões que lhes causam, em vez de tentarmos facilita-lhes o acesso com a “contação”, o que quase sempre simplifica demais, descaracteriza e empobrece o texto, por utilizar a linguagem falada.

A atividade da “hora do conto” foi desenvolvida em parceria entre os pibidianos do Teatro e os da Pedagogia. Foram trabalhados nove livros. Esta ação foi planejada levando em consideração o uso de outras linguagens, ou seja, que oportunizasse formas diversas de manifestação, permitindo à criança a utilização das diferentes formas de expressão, como a corporal, a verbal, a plástica, a escrita, entre outras. Por meio da leitura e da fantasia, a criança se apropria do mundo adulto, das regras e da complexidade sociocultural do meio ao qual pertence. Uma educação de qualidade engloba e respeita o papel fundamental do brincar, bem como as possibilidades

de compor uma proposta pedagógica que de fato promova o desenvolvimento infantil.

O Projeto visou a enriquecer o aprendizado da criança de forma significativa, visto que os contos transmitem mensagens e facilitam a interiorização de regras, estimulando a criação de hábitos, além de contribuir, aperfeiçoar e facilitar o processo de alfabetização, e também incentivar ao hábito e ao gosto pela boa leitura. Ele também desenvolveu a linguagem oral das crianças, ampliando seus vocabulários; estimulando a classe a trabalhar em grupos; incentivando a prática de atividades artísticas e despertando a capacidade criadora ampliando, assim, os seus conhecimentos.

Outro elemento que precisa ser considerado no terceiro eixo (“Escola como ambiente alfabetizador”) foi o uso frequente da biblioteca, valorizando-a como um espaço de inserção das crianças na cultura escrita. No interior da escola, todos os espaços são importantes e podem/devem ser utilizados durante o processo de aprendizagem dos alunos. Portanto, é inadmissível que a biblioteca escolar tenha sua importância menosprezada no dia a dia. Segundo Magda Soares (2004), a biblioteca é uma das instâncias de escolarização da literatura em geral, por isso ela é um espaço que deve ser mais valorizado dentro da escola. São atribuídos às bibliotecas escolares importantes papéis na aprendizagem da leitura. Porém, em um mundo cuja produção de informação é acelerada, ela é cada vez mais solicitada a desempenhar novas funções, as quais são igualmente importantes. Atualmente, a biblioteca da escola deixou de conter apenas livros para se tornar um espaço multimídia, onde os alunos têm acesso a materiais audiovisuais, revistas, etc.

A biblioteca, hodiernamente, tornou-se um centro de recursos de acesso livre, destinado à consulta e à produção de informação em suportes variados, passando a ser um local privilegiado para o desenvolvimento de um conjunto de capacidades e para o manuseio de informações que precisam ser apreendidas pelos alunos, o que reforça sua importância no contexto escolar. Portanto, é preciso apresentar e inserir os alunos neste “mundo letrado”, onde até mesmo algumas atitudes referentes à leitura são estratégias de escolarização, como explica Soares (2006, p. 23):

Também a determinação de rituais de leitura constitui estratégia de escolarização da literatura no âmbito da biblioteca – desde as fichas que é preciso preencher e respeitar, até mesmo como se deve ler (em silêncio, sem escrever no livro, passando as páginas de certa maneira, não dobrando o livro, etc.) e em que posição se deve ler (sentado adequadamente, segurando o livro de certa maneira, etc.).

Neste contexto, a biblioteca destaca-se, devendo ser pensada e utilizada de forma planejada. É importante lembrar que ela é um espaço em que as escolhas dos alunos devem ser privilegiadas. Assim, cada um tem o direito de escolher o que gostaria de ler. Em todas as ações desenvolvidas, e que envolveram a leitura, houve esse cuidado, pois, muitas vezes, este é o único contato que a criança tem com os livros variados, no ambiente escolar.

A atividade foi desenvolvida na biblioteca para que os alunos se familiarizem com um espaço único, o qual possibilita o acesso aos mais variados tipos de material impresso. O descobrimento e o reconhecimento da biblioteca como um lugar no qual a criança pode sentir alegria e prazer, pode se assemelhar a uma brincadeira, se constituindo como uma atividade fundamental ao desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, e dentro do qual se desenvolvem processos que preparam o “caminho de transição” da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. Compreender a biblioteca em sua organização é, para a criança, algo como se fosse um jogo com regras explícitas. Dominar as regras significa, para ela, dominar seu próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo em vistas de um propósito definido.

Com esse viés, várias atividades foram desenvolvidas com o uso da biblioteca: a confecção de carteirinhas, a organização dos livros de acordo com seu gênero textual, além de atividades lúdicas, a partir da leitura de livros ou de textos dos livros. Também foram realizadas atividades como “tomar nota” sobre um determinado livro lido, momento em que o aluno ou aluna copiavam a parte que mais gostaram, ou um poema que consideraram interessantes. Dentre as muitas atividades planejadas e realizadas no ambiente da biblioteca, algumas tiveram destaque, como é o caso da criação de momentos de leitura compartilhada no local. Em alguns momentos, a leitura foi feita pelo professor, e em outros, pelos alunos, lem-

brando sempre que momentos como estes possibilitam, inclusive, que os alunos se apropriem de estratégias de leitura típicas de um leitor experiente (SOLÉ, 2000).

A partir do descrito acima, percebe-se que foi possível organizar ações de modo que diferentes espaços contribuíssem para o processo de alfabetização e de letramento das crianças. Finalizando, é importante destacar que a organização das ações do PIBID Pedagogia em três eixos foi essencial para que as alunas e as professoras pudessem experienciar a organização de uma prática estruturada teoricamente. As vivências, então, possibilitaram a compreensão de que, para alcançar o sucesso nas práticas pedagógicas, é essencial pensar a escola de uma forma integrada, de modo que cada ação desenvolvida tenha um objetivo claro, e que todas as ações, em conjunto, confluem para o resultado positivo no ensino-aprendizagem das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Considerações finais

Ao longo do texto mostrou-se que a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão é um elemento essencial no processo de formação dos estudantes de licenciatura, futuros professores da Educação Básica. Para tanto, as ações realizadas foram analisadas a partir do Subprojeto da Pedagogia que resultou em ações interdisciplinares desenvolvidas pelo grupo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID)/Pedagogia/UFPel durante os anos de 2010 e 2011. Foi enfatizada, ao longo do texto, a necessidade de aproximação entre os processos de formação inicial e continuada, sendo a escola o espaço em que ocorre o diálogo entre as acadêmicas e as professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Inicialmente, o leitor foi informado sobre a realidade da formação de professores a partir das discussões atuais que vem mostrando que a formação docente, em especial no curso de Pedagogia, tem resultado em profissionais despreparados para planejar, ensinar e avaliar. Esse fato deve-se, fundamentalmente, ao distanciamento que os acadêmicos têm da escola ao longo da Graduação. Nessa conjuntura, a criação do PIBID é a busca de uma alternativa importante para qualificar a preparação dos acadêmicos das licenciaturas,

uma vez que a proposta de “iniciação à docência” possibilita aos estudantes conhecerem, mais profundamente, os aspectos que envolvem a profissão de professor.

Foram esclarecidos, também, os motivos que fundamentaram a escolha das escolas nas quais o Projeto foi desenvolvido. Há um compromisso social da Universidade com a escola pública, o qual deve ser assumido, por isso buscou-se, por meio das atividades de pesquisa, ensino e extensão, dialogar com as escolas e compreender as diferentes dimensões que a compõe. As escolas escolhidas permitiram aos componentes do PIBID importantes aprendizados, possibilitando inúmeras experiências às acadêmicas. A “parceria” do Programa com as professoras é um elemento a destacar, pois sem essa disponibilidade em ensinar e aprender, o Projeto não teria sido possível.

A organização do trabalho pedagógico pelo PIBID/Pedagogia é outro fator que merece ser enfatizado. O Projeto iniciou sua ação nas escolas a partir da realização de um diagnóstico que norteou o futuro do planejamento. A partir deste diagnóstico da realidade da escola e da realização da avaliação diagnóstica acerca do conhecimento dos alunos sobre a leitura e a escrita, um Projeto de Extensão foi estruturado, ancorando as ações na escola e possibilitando a articulação entre a formação inicial das acadêmicas e a formação continuada das professoras.

O referencial teórico que sustentou o Subprojeto da Pedagogia, enquanto componente do Projeto (Institucional) do PIBID, centrou-se no campo da alfabetização e do letramento e nos dados coletados ao longo do período de diagnóstico, e também durante a realização da avaliação diagnóstica com as crianças, indicando a necessidade de que a estruturação do trabalho ocorresse a partir dos três eixos descritos ao longo do texto, a saber, o “Planejamento Compartilhado”, a “Sala de Aula” e a “Escola como um ambiente alfabetizador”.

O primeiro eixo apresentou um “duplo desafio”: o de ensinar as acadêmicas a planejarem e a retomar, com as professoras, a necessidade de um planejamento sistemático, tendo em vista a importância de conhecer o sequenciamento dos conteúdos e de compreender, considerando o ritmo de aprendizagem dos alunos. A ponderação sobre estes aspectos contribuiu para que houvesse

um progressivo avanço dos alunos ao longo do processo de alfabetização e letramento

A dinâmica de estudos sobre a alfabetização desenvolvidas nesse eixo também foi outro fator que “fez a diferença” no processo de organização do trabalho do PIBID. Os estudos foram fundamentais para que as pibidianas e as professoras pudessem refletir e qualificar teoricamente as suas ações. Planejar as atividades semanalmente demandou do grupo a necessidade de aprender mais, de conhecer as diferentes modalidades organizativas do trabalho pedagógico e de pensar o processo de avaliação dos alunos e das práticas pedagógicas.

Sabe-se que para muitos professores ainda é um “desafio” proporcionar às crianças atividades que contribuam em seu processo de construção da leitura e da escrita. Percebe-se, entretanto, que as escolas nas quais o PIBID desenvolveu seu Projeto, respeitando suas especificidades, têm buscado compreender a necessidade de inserir práticas de leitura e escrita que contribuam para a inserção dos alunos na cultura escrita, e que os façam pensar sobre a língua e, conseqüentemente, que tenham mais sucesso em seu processo de alfabetização.

O segundo eixo foi nomeado de “sala de aula”, por este ser o *locus* de desenvolvimento de muitas das ações pensadas e planejadas a partir do primeiro eixo. Neste, foram elaborados muitos conhecimentos sobre o ensinar e o aprender, tanto pelas acadêmicas e professoras quanto pelos alunos que atuaram no Projeto. A sala de aula deve ser um lugar para muitas interações e aprendizagens. Por esse motivo, buscou-se ousar na organização das atividades, substituindo algumas práticas alicerçadas na tradição escolar por outras pautadas em situações de uso social da leitura e da escrita. Para tanto, trabalhou-se com o conceito de “modalidades organizativas do trabalho pedagógico”, incentivando e orientando a organização de projetos interdisciplinares; no planejamento de sequências didáticas; no preparo de atividades permanentes e de sistematização que visassem sempre ao diálogo entre o ensino e a aprendizagem.

O terceiro eixo que foi denominado de “A escola como ambiente alfabetizador”. Nele, contribui-se para a construção da cultura de que todos os espaços da escola são educativos. Para tanto, foram realizadas ações bastante simples, mas essenciais como, por exemplo, a organização do “recreio orientado”, que resgatou vá-

rias brincadeiras antigas que possivelmente as crianças não teriam tido acesso se não fosse esta experiência. Além disso, entender a brincadeira como um momento que também constitui o processo de formação das crianças, é uma forma de contribuição para a elaboração de uma cultura de valorização do brincar nos anos iniciais. Nesse sentido, o incentivo à organização de uma “brinquedoteca” na escola, também foi um elemento importante para a inserção de mais tempo para o brincar no cotidiano escolar das crianças.

Outra ação que fez parte deste eixo foi o uso sistemático da biblioteca com a realização da “hora do conto” pelos bolsistas do Teatro e da Pedagogia, e com a organização da retirada dos livros pelas crianças semanalmente. A partir do diagnóstico realizado, foi possível compreender que muitas crianças somente poderiam ter acesso aos materiais de leitura na escola, e que, por isso, era necessário possibilitar a elas essa experiência de forma sistemática e prazerosa.

Ao concluir é importante destacar ainda os três grupos de sujeitos que estiveram envolvidos diretamente com todas as ações do subprojeto do PIBID /Pedagogia: as crianças das escolas, as professoras e as supervisoras das escolas e as bolsistas do PIBID. Todas as ações foram pensadas com o objetivo de possibilitar às crianças maiores oportunidades de aprendizagens por meio de estratégias e de procedimentos que desencadeassem reflexões acerca da leitura e da escrita.

No que diz respeito às professoras e às supervisoras, as intervenções buscaram uma maneira de contribuir para a mudança da cultura escolar, para qualificar as relações entre professoras e alunos, e também para introduzir uma nova prática pedagógica ao proporcionar momentos no qual o processo de diálogo e de reflexão sobre a prática fosse pautado no seu significado, ou seja, na relação de sua própria concepção entre o ensinar e o aprender. O fato de as professoras terem passado a organizar sistematicamente o seu planejamento e de realizarem práticas permanentes de inserção na cultura escrita, foram consideradas “conquistas” importantes, que se devem ao desenvolvimento das ações do PIBID/Pedagogia.

Para as bolsistas pibidianas, o desenvolvimento do Subprojeto contribuiu, sobretudo, para a formação profissional delas. A

possibilidade de vivenciar práticas escolares confrontando-as com problemas reais contribuiu para a busca de estratégias e de soluções para os problemas. O trabalho realizado proporcionou uma experiência de ação-reflexão-ação, pois as bolsistas puderam utilizar, na sala de aula, e vivenciar na prática, os aspectos teóricos que são estudados durante a Graduação, e que foram retomados pela necessidade do fazer pedagógico. A atuação na escola possibilitou, também, a comparação com situações reais, como o processo de construção da escrita das crianças, a importância da organização do trabalho pedagógico a partir de reuniões sistemáticas com o grupo de professores da escola, bem como expôs as precariedades do ensino público, a falta de materiais muitas vezes necessários para as atividades, as dificuldades das crianças em aprender, o compromisso com o aprendizado e com o crescimento de todos, entre outros aspectos ligados à realidade de uma escola pública.

Desta forma, pode-se concluir que o desenvolvimento das ações do PIBID/Pedagogia atingiu o objetivo: oportunizar aos acadêmicos da Pedagogia e do Teatro o diálogo entre a formação teórica veiculada pela universidade, as experiências dos professores e a prática pedagógica em caráter de “iniciação à docência”. Espera-se, assim, que o prosseguimento do PIBID continue cumprindo o importante papel de aproximar a Universidade da escola, e os acadêmicos das salas de aula das escolas públicas brasileiras.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1993.
- Acervos complementares: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental*/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB 2009.
- AHLBERG, Janet e Allan. *O Carteiro Chegou*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2007.
- ALARCÃO, Isabel. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALVES, Cláudia. PACHECO, Suzana Moreira. Planejamento do ensino e alfabetização. In: RAPOPORT, Andrea; et al. (org) *A criança de seis anos: no ensino fundamental*, Porto Alegre: Mediação, 2009. (p. 47-68)
- BALDI, Elizabeth. *Leitura nas séries iniciais: uma proposta para formação de leitores de literatura*. Porto Alegre: Editora Projeto, 2009.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. *Caderno de Pesquisa*, v. 40, n. 140, maio-ago/2010. (p. 427-443)

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; *et al.* *Avaliação diagnóstica da alfabetização*. (Coleção instrumentos da alfabetização – v. 3) Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005a.

_____. *Capacidades da alfabetização*. (Coleção instrumentos da alfabetização – v. 2) Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005b.

BAUER, Martin; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som – um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BORBA, Ângela Meyer. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade*. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs). Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007.

CAFIERO, Delaine; ROCHA, Gladys. Avaliação da leitura e da escrita nos primeiros anos do ensino fundamental. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Isabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes. *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica Editora/Ceale, 2008.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil – teoria, análise, didática*. 6 ed. São Paulo: Ática, 1993.

DEL PINO, M. A. B.; PORTO, Gilceane C. A exclusão escolar na rede pública municipal de ensino: a história continua no século XXI. In: 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2007, Caxambu. *ANPed: 30 anos de pesquisa e compromisso social*. Timbauba: Espaço livre, 2007.

_____. Organização e Gestão da Educação Pública: a construção democrática do trabalho. In: *Revista Trabalho & Educação*, vol. 17, n. 1, 2008 a. Disponível em <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/303>. Acesso em 15/10/2011.

_____.; DHEIN, C. J. F., PORTO, Gilceane C.; SIEVERT, M. L. A escola pública e a constituição de um dispositivo pedagógico de exclusão social. In: 31ª Reunião Anual da ANPED, 2008, Caxambu. *Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação*. Caxambu: ANPed, 2008 b. (p. 1-16)

_____.; PORTO, Gilceane C.; DHEIN, C. J. F. A exclusão escolar na rede pública municipal de ensino de Pelotas. In: XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: trajetórias e processos de ensinar e aprender, lugares, memórias e culturas, 2008, Porto Alegre. XIV ENDIPE – *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: trajetórias e processos de ensinar e aprender, lugares, memórias e culturas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008 c. (p. 1-9)

_____. PORTO, Gilceane C. Exclusão escolar: a história continua no século XXI. *Educação Unisinos*, v. 12, 2008d. (p. 100-110)

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

_____. Os processos construtivos de apropriação da escrita. In: PALACIO, Margarita Gomes; FERREIRO, Emília (Orgs.). *Os processos de leitura e de escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

_____. (org.); *et al.* *Os filhos do analfabetismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 1993.

_____.; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. *Cultura escrita e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Currículo dos cursos de Pedagogia não prepara para a realidade escolar. *Nova escola*, Ed. 216. Disponível em: www.revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-inicial. Acesso: 2008.

- IBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- JOLIBERT, Josette. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a.
- _____. *Formando crianças produtoras de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b.
- LERNER, Délia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e Pedagogos: para quê?* 5 ed., São Paulo: Cortez, 2002.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCHESI, Álvaro; PÉREZ, Eva María. A Compreensão do fracasso escolar. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández. *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004. (p.17-33)
- MARUNY CURTO, Lluís. *Escrever e ler: materiais e recursos para sala de aula*. In: MARUNY CURTO Lluís; MORILLO, Maribel Ministrál; TEIXIDÓ, Manuel Miralles. Trad. Ernani Rosa.
- MARTINS, Jorge Santos. *Projetos de pesquisa, ensino e aprendizagem em sala de aula*. 2. ed. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2007.
- MELLO, G.N. Formação inicial de professores para a Educação Básica: (re)visão radical. *Revista São Paulo em Perspectiva*, vol. 14, n. 1, jan-mar/2000, São Paulo. (p. 98-110)
- MENEZES, Suzana. *O resgate de antigas brincadeiras em escolas privadas de Goiânia*. Monografia (Especialização em Turismo, Cultura e Lazer – Centro de Excelência em Turismo), Brasília: Universidade de Brasília, 2005.
- NERY, Alfreddina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In:
- NEUENFELDT, Derli Juliano (Org.) *Recreio escolar: espaço para “recrear” ou necessidade de “recriar” este espaço?* Lajeado: UNIVATES, 2005. (p. 15-53)
- NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.
- PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso: 20/10/2010.
- QUINTANA, Mário. *O Batalhão das letras*. Porto Alegre: Editora Globo, 2009.
- SAVIANI, Demerval. Pedagogia: o espaço da educação na Universidade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, jan-abr/2007. (p. 99-134)
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins (Org.); et al. *Escolarização da Leitura Literária*. 2 ed., 2 reimp., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006. (p. 17-48)
- _____. Alfabetização e literatura. In: *Revista Educação – Guia da Alfabetização*. São Paulo: Editora Segmento, 2010. (p. 12-29)
- _____. A leitura e democracia cultural. In: PAIVA, Aparecida;(Org.); et al. *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004.
- _____. Nada é mais gratificante do que ensinar. *Letra A*, Belo Horizonte, n.1, abr-mai/2005. (p. 10-14)
- _____. Instâncias de escolarização da literatura infantil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Zélia Versiani (Orgs.). *Escolarização da leitura literária*. 2 ed., 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- TEBEROSKY, Ana. *Psicopedagogia da linguagem escrita*. Petrópolis: Vozes, 2001.

Sobre os autores

Sônia Maria Schio

Licenciou em História (1988) e em Filosofia (1992) na UCS e cursou a Especialização em Filosofia Prática – Ética (1993). Possui Mestrado e Doutorado pela UFRGS na área de Filosofia Moral e Política, com a orientação do Prof. Dr. Denis L. Rosenfield (Mestrado – 2000) e da Profa. Dra. Kathrin H. L. Rosenfield (Doutorado – 2008). Estudou na Universidade de Poitiers, França, (2004-2005), no Centre de Recherche sur Hegel et l'Idéalisme Al- lemande. Atualmente é Professora Adjunta do Departamento de Filosofia da UFPel/RS, atuando na Graduação em Filosofia, no Mestrado em Filosofia Moral e Política (IFISP) e no Mestrado Profissional no Ensino de Ciências e Matemática (FaE). Coordena o GEHAr (Grupo de Estu- dos Hannah Arendt), foi coordenadora da área de Filosofia no PIBID e também coordenou institucionalmente o PIBID II/2009 – Humanidades CAPES/UFPel/5a CRE. soniaschio@hotmail.com

Gilceane Caetano Porto

Coordenadora do PIBID/Pedagogia/UFPel. Coordena o Colegiado do Curso de Pedagogia da FaE/UFPel. É professora adjunta do Departamento de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas/UFPel. Doutora em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFPel (2011). Possui mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFPel (2005). Especialização em Educação pela Faculdade de Educação da FaE/UFPel (2001) e Graduação em Pedagogia pela mesma instituição (1999). Atuou como professora alfabetizadora de crianças, jovens e adultos na rede pública, tem experiência na área da educação, principalmente com os seguintes temas: alfabetização, letramento, história da alfabetização, e formação de professores. é integrante do grupo de pesquisa hisales (história da alfabetização, leitura, escrita e dos livros escolares) da FaE/UFPel. gilceane@gmail.com

Lourdes Maria Bragagnolo Frison

Professora Adjunta do Departamento de Fundamentos Psicológicos da Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Rio Grande do Sul, Brasil, atua nos cursos de graduação e no PPGE/FaE/UFPel. Graduada em Pedagogia. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Investe em pesquisas sobre o construto da Autorregulação da Aprendizagem, é líder do grupo GEPAAR – Grupo de Estudos e Pesquisas da Aprendizagem Autorregulada. Foi coordenadora do Pibid Pedagogia, atualmente é coordenadores de Gestão de Processos Educacionais do Pibid II- Humanidades. lfrison@terra.com.br

Vera Lúcia dos Santos Schwarz

Professora Adjunta do Departamento de Sociologia e Política, do Instituto de Filosofia, Sociologia e Política, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Rio Grande do Sul, Brasil. Atua nos cursos de graduação em Ciências Sociais. Graduada em Ciências Sociais. Mestre em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente coordena o PIBID das Ciências Sociais. vlsschwarz@gmail.com

Edgar Avila Gandra

Graduado em História pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande (1995), Mestre em História Ibero-Americana pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1998) e Doutor

em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004). Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) atuando no Departamento de História e Antropologia, PPGH e no Curso de Educação do Campo. Tem experiência de pesquisa em temáticas sobre História do Trabalho e Movimentos sociais. edgargandra@yahoo.com.br

Cleide Inês Wittke

Professora adjunta no Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), atua nas seguintes disciplinas nos Curso de Licenciaturas em línguas: Ensino de Língua Portuguesa; Linguística, Linguística Textual, Leitura e produção de textos, Estágios e também no Bacharelado de Redação e Revisão de Textos (RRT). Coordenadora do Bacharelado em Letras – RRT e professora pesquisadora da UAB, no Curso de Formação de professores de Espanhol como Língua Estrangeira. Áreas de pesquisa: ensino de português na escola, estratégias de leitura e produção textual, estudos linguísticos e também sobre o papel do Revisor e Redator de Textos no mercado de trabalho. Teorias do texto e do discurso estudadas: semântica argumentativa, análise do discurso, linguística do texto, interacionismo sociodiscursivo. Principais publicações (livros) – Wittke, C.I. Ensino de língua materna: PCNs, gramática e discurso. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2007 ; O efeito discursivo da descrição escolar em manuais de língua estrangeira. Pelotas: Ed. Universitária UFPEL, 2011, e em diversos periódicos, bem como com participações em eventos. cleideinesw@yahoo.com.br

Eduardo Ferreira das Neves Filho

Professor Adjunto na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), é doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2008), cuja tese recebeu menção honrosa da CAPES em 2010. Desenvolve pesquisas de interface nas áreas de Filosofia da Linguagem e Epistemologia, bem como sobre metodologias para o ensino de Filosofia. É líder do Grupo de Pesquisa ‘Conhecimento, Linguagem e Moralidade’, que conta com pesquisadores de todo o Brasil. Desde 2010 atua como colaborador, e, mais tarde, coordenador da área de Filosofia no segundo Pibid desenvolvido pela UFPEL (Humanidades). eduardofnfilho@yahoo.com.br

OBSERVATÓRIO-GRÁFICO

Edições de livros, revistas e peças gráficas

51 3226-3560 / 84963690

observa@ig.com.br