



PIBID na UNIPAMPA
São Borja – RS
O Subprojeto História

Pibid



Ronaldo Bernardino Colvero
Edson Romário Monteiro Paniágua
Danilo Pedro Jovino
Evandro Ricardo Guindani
(Orgs.)

PIBID na UNIPAMPA
São Borja – RS
O Subprojeto História

**Ronaldo Bernardino Colvero
Edson Romário Monteiro Paniágua
Danilo Pedro Jovino
Evandro Ricardo Guindani
(Orgs.)**

**PIBID na UNIPAMPA
São Borja – RS
O Subprojeto História**

E-book



2018

© Dos autores – 2018

Editoração: Oikos

Capa: Juliana Nascimento

Revisão: Rui Bender

Arte-final: Jair de Oliveira Carlos

Conselho Editorial (Editora Oikos):

Antonio Sidekum (Ed.N.H.)

Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)

Danilo Streck (Unisinos)

Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ e GPEAD/FURB)

Eunice S. Nodari (UFSC)

Haroldo Reimer (UEG)

Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)

João Biehl (Princeton University)

Luís H. Dreher (UFJF)

Luiz Inácio Gaiger (Unisinos)

Marluza M. Harres (Unisinos)

Martin N. Dreher (IHSL)

Oneide Bobsin (Faculdades EST)

Raúl Fornet-Betancourt (Aachen/Alemanha)

Rosileny A. dos Santos Schwantes (Uninove)

Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.

Rua Paraná, 240 – B. Scharlau

93120-020 São Leopoldo/RS

Tel.: (51) 3568.2848 / 3568.7965

contato@oikoseditora.com.br

www.oikoseditora.com.br

P584 PIBID na UNIPAMPA São Borja – RS: o subprojeto de História [e-book]. / Organizadores: Ronaldo Bernardino Colvero et al. – São Leopoldo: Oikos, 2018.

160 p.; il.; color.; 14 x 21 cm.

ISBN 978-85-7843-770-1

1. Professor – Formação. 2. Prática pedagógica. 3. Ensino e aprendizagem. 4. Ensino – História. 5. Formação cultural. 6. Educação patrimonial. I. Colvero, Ronaldo Bernardino. II. Paniágua, Edson Romário Monteiro. III. Jovino, Danilo Pedro. IV. Guindani, Evandro Ricardo.

CDU 371.13

Catálogo na Publicação:

Biblioteca Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

Sumário

Prefácio	7
Apresentação	9
O PIBID e a educação como formação cultural	11
<i>Camila Campos</i>	
<i>Jonivan de Sá</i>	
<i>Karine Barbosa</i>	
<i>Maico Acosta</i>	
<i>Andrea B. Narvaes</i>	
As contribuições do PIBID para a educação patrimonial: uma análise das experiências no Instituto Estadual	
Padre Francisco Garcia	28
<i>Elson Jonas Ferreira da Silva</i>	
<i>Danilo P. Jovino</i>	
<i>Ronaldo B. Colvero</i>	
A experiência do <i>rap</i> no espaço escolar através do PIBID	41
<i>Guilherme Sam-Sin de Souza</i>	
<i>Edson R. M. Paniagua</i>	
<i>Evandro R. Guindani</i>	
PIBID: um novo olhar para a leitura	53
<i>Danilo P. Jovino</i>	
<i>Hermogenes S. Cerqueira Filho</i>	
<i>Viviane C. Moraes</i>	
<i>Lisianne P. S. Ceolin</i>	
PIBID: suas contribuições para a formação docente	66
<i>Lidiane Robalo Barbosa</i>	
<i>Luciano Prado Figueiredo</i>	
<i>Mariano Roballo Mohr</i>	
<i>Nola Patricia Gamalho</i>	

Algumas experiências pibidianas no Instituto Estadual Padre Francisco Garcia: as formas de expressão da cultura Guarani-missioneira sob o viés da educação patrimonial	80
<i>Lilian Simone Souza Pires</i>	
<i>José Luciano Gattiboni Vasques</i>	
<i>Ronaldo B. Colvero</i>	
A importância do PIBID para a formação docente	100
<i>Mariana Dicheti Gonçalves</i>	
<i>Sandro da Silva</i>	
<i>Edson R. M. Paniagua</i>	
Perspectivas para a construção do PIBID com a utilização da arte	114
<i>Luis Ricardo Reis de Ávila</i>	
<i>Rafa Ella Brites Matoso</i>	
<i>Evandro R. Guindani</i>	
O ensino por meio da arte: experiências do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência	127
<i>Valeska Moraes</i>	
<i>Vitória Silveira</i>	
<i>Andrea B. Narvaes</i>	
Projeto PIBID estimulando o exercício da cidadania: uma análise comparativa	138
<i>Lucas Moreira</i>	
<i>Stela Schifelbein</i>	
<i>Valeska Moraes</i>	
<i>Carmen Regina Dornelles Nogueira</i>	
Relação PIBID e o estágio curricular em Ciências Humanas: uma experiência no Instituto Padre Francisco Garcia – São Borja/RS	150
<i>Tiara C. P. dos Santos</i>	
<i>Ronaldo B. Colvero</i>	
<i>Edson R. M. Paniagua</i>	
<i>Danilo P. Jovino</i>	

Prefácio

Esta obra sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto História do Campus São Borja, da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), é uma iniciativa muito importante na área da educação e cultura. Subdividida em 11 capítulos, ela fortalece diversas temáticas educacionais, pedagógicas, culturais, históricas e patrimoniais. Os relatos descritos neste livro abrangem estudos de caso no município de São Borja e servem como orientação metodológica e consolidação de conceitos para o ensino, demonstrando a interação entre bolsistas, discentes e professores.

Os capítulos fazem referência a temas variados. A principal razão da ênfase sobre educação nas escolas municipais e estaduais de São Borja diz respeito à preservação e valorização de bens missioneiros (patrimoniais, históricos e antropológicos). Outro aspecto em destaque é a cultura musical como recurso prático e pedagógico para o exercício da cidadania, da inclusão e dos movimentos sociais. Igualmente, nota-se a interdisciplinaridade entre História, Literatura e Artes, com a contextualização de contos, mitos e poesias na forma de incentivo à leitura. Contempla-se também a Educação Básica, como se observa na análise entre a Pedagogia Tradicional e a Nova Pedagogia, com a abordagem da educação científica e histórica sobre as reduções jesuíticas. Além disso, descrevem-se práticas docentes utilizadas nas universidades que foram aplicadas nas escolas. Outrossim, a arte como instrumento do ensino-aprendizagem é discutida com muita propriedade: teatro, poesia, exposição, escultura, música, atividades artísticas como forma de interligação nos processos de Educação. Mais um dos temas debatidos é o exercício de cidadania, ressaltando-se os direitos e deveres como maneira de amadurecimento socio-

político. Ademais, apresentam-se novas formas de ensino com as práticas do estágio curricular articulado, trazendo enfoques sobre as mídias educativas e interdisciplinares.

O livro foi organizado pelos professores Ronaldo Bernardino Colvero, Edson Romário Monteiro Paniágua, Danilo Pedro Jovino e Evandro Ricardo Guindani, com a colaboração de trinta autores e coautores, integrando discentes, pesquisadores e docentes, com um total de 110 citações bibliográficas. Nele registram-se experiências que contribuem para uma educação mais qualificada e inclusiva no interior do estado do Rio Grande do Sul. Desse modo, a UNIPAMPA cumpre seu papel no desenvolvimento regional entendido como produto concreto para a sociedade.

Por esses motivos, é uma satisfação ver mais uma publicação concluída com o apoio do PIBID, este importante programa governamental que visa a aprimorar cada vez mais as ações relacionadas à educação básica e fundamental, elevando os padrões de qualidade educacional e demonstrando formas de inclusão política, social e cultural.

Portanto, agradeço aos autores pelo convite para redigir este prefácio, pois a leitura desta obra aprofunda ainda mais os conhecimentos do leitor sobre novas maneiras de ensino-aprendizagem.

Marco Antonio Fontoura Hansen

Reitor da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA

Apresentação

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID – da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA/RS, campus São Borja, subprojeto História, vinculado ao Curso de Ciências Humanas, Licenciatura, completa nesse ano de 2018, quatro anos de atuação na Escola Municipal de Ensino Fundamental Vicente Goulart, no Colégio Estadual Getúlio Vargas e no Instituto de Educação Padre Francisco Garcia.

A Universidade está alicerçada em três dimensões: o ensino, a pesquisa e a extensão. O subprojeto História em consonância com o objetivo principal do PIBID, o de proporcionar experiências e vivências pedagógicas orientadas e supervisionadas, antes dos estágios supervisionados aos bolsistas do Curso de Ciências Humanas – Licenciatura articulou essas três dimensões, tendo como um dos resultados dessa trajetória, o presente livro.

O livro, que nesse momento chega à comunidade acadêmica e do município de São Borja, compõe-se de 11 artigos que refletem o ensino, a extensão e a pesquisa, ou seja, essas práticas e vivências desses quatro anos refletidas e sistematizadas. Retrata essa caminhada de maturidade e construção coletiva de Bolsistas de Iniciação a Docência, de Supervisores, de Coordenadores de Áreas, de colaboradores e professores do Curso de Ciências Humanas.

O subprojeto História amparou-se nas dimensões teóricas, metodológicas e didáticas, discutidas e avaliadas em grupo, dando suporte para que os bolsistas, junto com a experiência e orientação dos supervisores, pudessem realizar uma transposição didática segura e consciente, sabendo o que fazer e como fazer. É preciso também destacar o amplo apoio da Coordenação Institu-

cional do PIBID da UNIPAMPA e da Direção do Campus de São Borja, pois sempre estiveram presentes e atuantes. Temos a certeza de que a caminhada desses quatro anos foi de lutas, de conquistas e nos fortalecem para continuar acreditando na educação como fonte de vida, de sonhos e mudanças.

Edson Romario Monteiro Paniagua

Evandro Ricardo Guindani

Danilo Pedro Jovino

Ronaldo Bernardino Colvero

Organizadores

O PIBID e a educação como formação cultural

Camila Campos¹

Jonivan de Sá²

Karine Barbosa³

Maico Acosta⁴

Andrea B. Narvaes⁵

Introdução

Esta exposição tem por objetivo refletir sobre como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID pode caracterizar-se como uma possível ferramenta de formação cultural a partir de práticas pedagógicas e epistemológicas que acabam se diferenciando dos métodos e temas de ensino tradicionais. Para tal, descreveremos brevemente o funcionamento do PIBID, suas principais características e objetivos, assim como algumas particularidades referentes ao Subprojeto História, do qual

¹ Graduanda do curso de Licenciatura em Ciências Humanas pela Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, campus São Borja; pibidiana na Escola Municipal Vicente Goulart. E-mail: camilacamposdinat@gmail.com.

² Bacharel em Ciência Política – UNIPAMPA; mestre em Filosofia – UNISINOS; graduando do curso de Licenciatura em Ciências Humanas pela Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, campus São Borja; pibidiano no Colégio Estadual Getúlio Vargas. E-mail: jonivanmartins@yahoo.com.br.

³ Graduanda do curso de Licenciatura em Ciências Humanas pela Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, campus São Borja; pibidiana no Instituto Padre Francisco Garcia. E-mail: karinebm12@hotmail.com.

⁴ Graduando do curso de Licenciatura em Ciências Humanas pela Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, campus São Borja; pibidiano no Colégio Estadual Getúlio Vargas. E-mail: maicoacosta@hotmail.com.

⁵ Doutora em Educação pela UFSM; professora da Universidade Federal do Pampa, campus São Borja. E-mail: andreanarvaes@unipampa.edu.br.

participamos. A seguir, exporemos algumas chaves de leitura epistemológicas fundamentais para nossa percepção do projeto como um meio de formação cultural: os conceitos trabalhados em nossa prática cotidiana como bolsistas do Subprojeto História, além da própria noção de formação cultural (*Bildung*) em seus meandros filosóficos.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa custeado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para cursos superiores de formação de professores direcionados à rede básica de ensino. Entre os vários objetivos e missões da Capes está induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica tanto no formato presencial como a distância. É justamente nesse sentido – para que essa formação inicial fosse melhor desenvolvida e acompanhada – que surge a implementação do PIBID (GATTI et al., 2014, p.15) por parte da Capes.

Nesse sentido de aperfeiçoar e valorizar a formação de professores para a rede básica, o programa concede bolsas a licenciandos que participam de projetos de iniciação à docência nas instituições de Ensino Superior em parceria com as escolas da Educação Básica da rede pública: como é o caso do Curso Superior de Licenciatura em Ciências Humanas da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), do Colégio Estadual Getúlio Vargas, do Instituto Padre Francisco Garcia e da Escola Municipal Vicente Goulart – instituições das quais temos o prazer de fazer parte como “pibidianos” –, todas localizadas na cidade de São Borja, estado do Rio Grande do Sul. Nas instituições de Ensino Básico e Médio em questão atuam vários professores em formação, que se distribuem em grupos de “pibidianos”, implementando projetos que devem cumprir objetivos específicos, no sentido de inserir gradativamente os licenciandos no contexto escolar para que realizem atividades pedagógicas visando à fomentação de práticas diferenciadas na rede básica.

Para ilustrar essa operacionalidade diferenciada do PIBID, trazemos um exemplo: entre os projetos que estão sendo imple-

mentados no Colégio Estadual Getúlio Vargas há o Projeto Diversidade Cultural e Étnico-Racial, que vem sendo executado pelo grupo de pibidianos do turno da manhã (o colégio conta com dois grupos, divididos nos turnos da manhã e da tarde). Este projeto visa fomentar discussões entre os alunos em relação às principais formas de representações culturais e étnicas que fazem parte da própria construção cultural do Rio Grande do Sul, materializando, assim, uma conjuntura de conscientização da relevância e ressonância dessas representações na sociedade gaúcha atual. Então, através da realização de discussões e reflexões referentes não somente à questão étnico-racial, mas também a temas transversais, tais como: ética aplicada ao cotidiano escolar, à questão do preconceito, do racismo, do *bullying*, dos direitos humanos e do respeito à diversidade cultural, o PIBID visa transformar tanto as experiências imediatas em sala de aula como ressoar na sociedade local.

Então, nesse sentido:

Os alunos de licenciatura exercem atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira. Para assegurar os resultados educacionais, os bolsistas são orientados por coordenadores de área – docentes das licenciaturas – e por supervisores – docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades (GATTI et al., 2014, p. 5).

A elaboração de um projeto pelos licenciandos e a efetivação desse nas escolas públicas envolve uma série de questões que vão desde a recepção escolar aos trabalhos desenvolvidos pelos discentes das instituições superiores até o bom desempenho de seus supervisores e coordenadores do programa. Há, portanto, uma teia colaborativa (integração) entre escolas e instituições de Ensino Superior com o intuito de melhorar a qualidade da educação básica e fomentar a formação cultural de uma forma ampla. Para que haja um resultado significativo que consiga cumprir os objetivos do PIBID e da Capes, faz-se necessário o constante reforço dessa teia escola/universidade, que ocorre através de reuniões

gerais periódicas. Ou seja, se não houver interesse por parte dos supervisores ou dos coordenadores em analisar e orientar os projetos desenvolvidos pelos licenciandos, provavelmente ocorrerão desvios em relação às finalidades do PIBID.

Outro ponto digno de nota é a nova relação entre universitários (professores em formação) e os professores da rede pública de ensino. Com o intuito de fomentar o interesse dos docentes pelas práticas do programa, esse concede bolsas não só aos alunos das universidades, mas também aos professores da rede pública que acompanham as atividades dos bolsistas dentro do espaço escolar, reforçando, assim, essa teia relacional. Os pibidianos já inseridos na realidade das escolas públicas aprendem inevitavelmente a dinâmica do funcionamento interno escolar, com a qual tradicionalmente apenas teriam contato no estágio curricular, pré-requisito para os cursos de Licenciatura. Percebemos também uma espécie de troca de saberes que emerge dessa relação entre licenciandos e professores. Essa relação de troca se dá através do auxílio no planejamento, nas discussões acerca dos conteúdos a serem abordados, através de sugestões de metodologias e informações sobre o perfil das turmas a serem trabalhadas. Desse modo, a partir dessa conjuntura de troca, os projetos acabam sendo aplicados de uma forma muito mais planejada, tendo provável êxito em suas propostas.

É um aspecto fundamental da relação licenciando/licenciado – diríamos, inclusive existencial – o relato das experiências dos professores das escolas que acabam emergindo desde o planejamento dos projetos até sua aplicação em sala. Os pibidianos acabam tendo inevitavelmente uma percepção diferenciada do ambiente escolar a partir desse processo, instrumentalizando-se, tendo em vista as práticas escolares cotidianas, além de poder refletir de maneira mais aprofundada sobre seu próprio futuro como educadores. Ao inserir os acadêmicos na realidade das escolas, o projeto intensifica sua formação através dessas experiências, que dão mais significado à bagagem teórica adquirida no contexto da formação acadêmica.

Percebemos essa experiência como “existencial” em função de alguns elementos. Por exemplo, durante a primeira etapa do projeto, no momento da elaboração teórica, o PIBID oferece aos bolsistas certa possibilidade de autonomia para que esses desenvolvam propostas metodológicas e objetivos específicos, inerentes à sua atuação. É justamente a partir dessa construção teórica que os acadêmicos começam a vivenciar várias inquietações que estão presentes no cotidiano de um professor, como, por exemplo, como estimular os alunos para o processo de mediação de saberes e através de quais metodologias garantir que esse processo realmente ocorra. Para produzir um planejamento teórico que seja viável em sua prática, torna-se necessário que os pibidianos já tenham uma compreensão da realidade escolar na qual o projeto se desenvolverá. Precisam conhecer e identificar, mesmo que parcialmente, as carências e necessidades da escola e até mesmo da própria comunidade. Além disso, durante a programação do projeto, é notório observarmos o quanto os pibidianos, na posição de futuros professores, percebem o lugar ocupado pelos alunos dentro da escola. Já que acabam sendo consideradas, no momento do planejamento, não somente a bagagem acadêmica de cada um, mas também suas respectivas experiências escolares, considerando e aprimorando o que foi benéfico e descartando o que não trouxe benefício algum.

Os professores que trabalham na rede pública de ensino possuem uma condição de trabalho que muitas vezes não incentiva e nem torna viável a elaboração de projetos diferenciados com os seus alunos. Talvez isso ocorra devido à necessidade que esses possuem de cumprir os conteúdos das grades curriculares, o que faz com que não sobre tempo suficiente para a realização de atividades mais elaboradas, que demandam mais tempo. Diante disso, a relação com os professores que já atuam na escola vai se tornar mais intensa. E essa relação vai refletir não somente na operacionalidade dos projetos internos em andamento, mas na percepção do licenciando em relação ao mundo escolar. A forma de atuação do futuro professor vai acabar sendo definida, em algum grau, pela relação com os professores já atuantes.

Não são poucas as contribuições que o Subprojeto História pode trazer para uma cidade como São Borja, cuja população experimenta em seu dia a dia uma intensa atividade política de cunho substancialmente histórico.⁶ Alguns dos objetivos centrais do Subprojeto História em São Borja são: fomentar discussões e debates acerca da cultura local, além de refletir sobre conceitos básicos que embasariam tais discussões (como patrimônio histórico e diversidade étnica) e ainda pensar sobre práticas inovadoras no ambiente escolar. O subprojeto acaba tomando para si, em certo grau, a responsabilidade da instrumentalização conceitual dos estudantes locais em relação à sua própria história, visando, naturalmente, à emergência de gerações mais politizadas e socialmente conscientes.

Diante dessa intensa gama de normas, objetivos e relações que constituem o PIBID como um programa de visa substancialmente à fomentação e aplicação de práticas diferenciadas no ambiente escolar, gostaríamos de refletir brevemente sobre como este programa pode contribuir ativamente para a disseminação da noção de formação cultural – do alemão *Bildung* – na educação brasileira contemporânea.

Da educação como formação cultural (*Bildung*)

A noção de formação cultural remete à filosofia alemã, mais precisamente ao conceito de *Bildung*. Tal noção permeia uma gama bastante complexa de conceitos e práticas que alimentam não somente debates filosóficos, mas em diversas áreas, sobretudo na educação.

À primeira vista, a morfologia bastante simples da palavra *Bildung* poderia sugerir uma nitidez semântica em seu uso que,

⁶ São Borja é o primeiro dos chamados *Sete Povos das Missões*, aldeamentos indígenas construídos por jesuítas espanhóis no final do século XVII. Também é conhecida como berço nacional do trabalhismo, local de nascimento dos presidentes Getúlio Vargas (1882-1954) e João Goulart (1919-1976) e onde estão depositados os restos mortais do líder trabalhista e ex-governador do Rio de Janeiro Leonel Brizola (1922-2004).

de fato, está bem longe de ser verdadeira. *Bild*, em geral, significa contorno, imagem ou, mais precisamente, forma – e o prefixo *ung* assinala o processo segundo o qual essa forma seria obtida, o que nos permitiria traduzi-la em português por formação. Intuitivamente, a relação dessa expressão com a teoria pedagógica ou com a filosofia da cultura é bastante evidente; mas, se procurarmos explicar precisamente que valores estão em jogo nesse processo e que tipo de resultado eles devem tornar legítimo, será fácil constatar que o estabelecimento de uma base conceitual universal, ou mesmo unânime, seria praticamente impossível (BRITTO, 2010, p. 01).

Logo os debates em torno da noção de *Bildung* iniciam já no que diz respeito à sua morfologia à medida que o conceito tomou diversas formas na História do Pensamento. Mesmo não sendo uma posição unânime do ponto de vista do debate filosófico, a nível metodológico perceberemos nessa exposição a *Bildung* como um processo de formação cultural em seu sentido amplo – que englobaria em si não somente a educação disciplinar formal, mas sim a ‘aquisição’ de elementos simbólicos/históricos por parte dos indivíduos inseridos em determinado meio social. A partir dessa perspectiva de aquisição – que se aproxima muito da noção hoje bastante disseminada de empoderamento – poderíamos refletir sobre possíveis mudanças que os indivíduos dotados dessa formação poderiam efetivar em seus meios sociais. Então, para nós, *Bildung* vai acabar ganhando a forma de uma formação que se visa completa e que se esforça constantemente no sentido de instrumentalizar conceitualmente os indivíduos os quais ajuda a formar.

Essa noção invariavelmente vai se estender aos mais variados campos de disseminação de saberes no interior de uma sociedade. Se pensarmos no sentido amplo do conceito de ‘formação’, naturalmente não o ligaríamos somente ao aprendizado de uma ou outra matriz disciplinar, mas sim a uma gama complexa e interconectada de saberes. Historicamente, a *Bildung* não pertence a nenhuma área específica, mas se constitui como uma noção de matriz interdisciplinar.

De um modo geral, o tema da *Bildung* parece ter sido o núcleo dos debates de tudo aquilo que foi reunido sob a rubrica das *Geisteswissenschaften*, das ciências do espírito [ou ciências humanas] – e mesmo daqueles discursos que se colocaram em sua vizinhança apenas para encontrar aí sua legitimidade teórica, como, muitas vezes, parece ser o caso da *Naturwissenschaft* [ciências naturais]. Das ciências naturais às assembleias políticas, das cátedras de filologia às associações estudantis, o tema da urgência de uma *Bildung* por vir, capaz de resgatar no povo alemão sua identidade e grandeza, condicionou o tom do discurso predominante em todos os círculos onde a ideia de cultura pudesse ter alguma relevância ao longo do século XIX (BRITTO, 2010, p. 8-9).⁷

Diante dessa diversidade histórica de áreas que se interessaram pela noção de formação, torna-se evidente a centralidade da educação nos discursos e práticas referentes à *Bildung* alemã. Se tal noção de formação emerge de uma cultura que visa transformar-se através de uma autocrítica constante, partindo da necessidade de maior atentar a aspectos de “aquisição” cultural por parte de seus integrantes – sobretudo os mais jovens, que seriam os responsáveis pelo futuro e perpetuação da própria cultura –, a educação formal – não somente em suas matrizes disciplinares, mas também em sua organização ampla, como instituições responsáveis por considerável parcela da transmissão cultural nas sociedades democráticas e liberais – pode vir a se tornar o centro de uma grande reformulação na medida em que percebe a si mesma (do ponto de vista histórico) como um elemento ativo de transformação social.

A partir dessa autopercepção da educação formal como elemento ativo de transformação social, vemos como a “ideia de *Bildung* supõe um movimento interativo entre quem aprende, o que aprende e para que aprende”, partindo do pressuposto de que

⁷ Britto (Ibidem) segue: “Poucos debates teóricos ocuparam com tanta amplitude o horizonte político de uma sociedade e foram capazes de reunir, em uma mesma polêmica, ainda que com diferentes níveis de participação, imperadores, estrategistas militares, professores universitários, o público leitor de jornais, cientistas, músicos, economistas, filósofos e estudantes secundaristas”.

“a questão essencial da formação não seja apenas o que devem saber, mas em que devem tornar-se os sujeitos para poderem cumprir o seu destino humano” (MOURAZ, 2015, p. 99), destino que em parte perpetua e em parte reformula os próprios elementos culturais de sua formação inicial. “O interesse do conceito de *Bildung* nos discursos sobre educação anda associado à ideia de uma educação geral, não vocacional, que cada pessoa deve prosseguir”; logo, “desenvolver o indivíduo, a sua autonomia racional e o seu raciocínio moral constituiu o primeiro ideal da *Bildung*” (MOURAZ, 2015, p. 100).

Apesar da formação cultural não constituir uma responsabilidade exclusiva da educação formal dos indivíduos – fornecida pelo Estado ou por meios particulares –, essa forma de transmissão de saberes disciplinares e culturais acaba ganhando inevitável centralidade no processo, sobretudo em um país como o Brasil, onde a educação formal em seus aspectos disciplinares é, do ponto de vista da lei, obrigatória. Um questionamento que poderíamos nos fazer é: como a educação formal pode contribuir ativamente para o processo de formação cultural (*Bildung*) dos indivíduos, visando a uma autocrítica da própria cultura e ao empoderamento individual, elementos basilares da construção de novas dinâmicas – relações – sociais? É justamente nesse sentido que a ligação entre formação cultural e projetos como o PIBID se torna bastante evidente.

Como já dito, o PIBID oferece bolsas tanto para professores da rede pública como para licenciandos, no sentido de inserir os professores em formação nas dinâmicas escolares ainda antes do estágio de graduação. Como também já pontuamos, um dos principais elementos que acabam surgindo com o projeto é a relação direta entre educadores e licenciandos, trazendo à luz práticas diferenciadas de ensino tanto do ponto de vista metodológico quanto do ponto de vista epistemológico. Essas dinâmicas diferenciadas, que acabam saindo de uma estrutura disciplinar já desgastada e um tanto estática, acabam favorecendo a emergência de debates que – aliados a estruturas epistemológicas características

– favorecem, por sua vez, a construção de uma crítica do estado atual da cultura nos espaços onde o programa ocorre. Em outras palavras, as dinâmicas diferenciadas que emergem da relação entre professores e licenciandos vão acabar instrumentalizando tanto os alunos em formação como os professores e os licenciandos no sentido de uma efetiva – mas não estática – compreensão do estado atual das relações (estruturas) sociais nas quais estão todos igualmente inseridos.

Como veremos, existem chaves epistemológicas de leitura que guiam as atividades do PIBID na cidade de São Borja. Os temas abordados nas oficinas e as dinâmicas de sala também dizem respeito diretamente à realidade sociocultural na qual todos os integrantes do projeto (alunos, licenciandos e professores) convivem entre si. A partir de discussões em torno desses temas é que vamos perceber o PIBID como instrumento de formação cultural, na acepção ampla da expressão. A seguir, passaremos a uma breve análise de alguns temas abordados pelo Subprojeto História na cidade, refletindo como tais abordagens podem se caracterizar como instrumentos de uma *Bildung*.

Análise de alguns conceitos-chave nas práticas do Subprojeto História

Partindo da nossa abordagem do PIBID como um instrumento de formação cultural (*Bildung*), passamos a uma breve análise de algumas problemáticas centrais que guiam nossas atividades no Subprojeto História na cidade de São Borja. Como veremos, tais problemáticas têm uma relação direta não somente com a realidade escolar da cidade, mas também com a sociedade samborjense de uma maneira ampla, na medida em que refletem elementos presentes em sua vivência cotidiana. Os temas são: Patrimônio cultural e a noção de cultura (abordados no Colégio Getúlio Vargas e na Escola Vicente Goulart); problematizações a respeito da diversidade étnico-cultural (também abordadas no Colégio Getúlio Vargas) e questões relacionadas ao uso de tecnologias na escola (abordadas no Instituto Padre Francisco Garcia).

Sem sombra de dúvidas, o conceito mais relevante em nossas práticas cotidianas como bolsistas do PIBID é o conceito de “cultura”. Para Laraia (1986, p. 25), a história desse conceito remete ao final do século XVIII, princípio do século XIX. Nessa época, o termo germânico *Kultur* era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade. Tal termo foi transposto por Edward Tylor (1832-1917) ao vocabulário inglês através da palavra *culture* – em justaposição ao termo francês *civilization*, que se referia a realizações materiais de um povo – obtendo uma gama complexa de sentidos que englobam conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade. Em outras palavras:

Cultura é tudo aquilo produzido pela humanidade, seja no plano concreto ou no plano imaterial, desde artefatos e objetos até ideias e crenças. Cultura é todo complexo de conhecimentos e toda habilidade humana empregada socialmente. Além disso, é também todo comportamento aprendido, de modo independente da questão biológica (SILVA, 2009, p. 85).

Essa definição de cultura como “o conjunto de realizações humanas, materiais ou imateriais leva-nos a caracterizá-la como um fundamento básico da História”, que, por sua vez, “pode ser definida como o estudo das realizações humanas ao longo do tempo” (SILVA, 2009, p. 87). Aprender sobre o conceito de “cultura” se faz necessário para a compreensão dos próprios processos históricos de formação das sociedades humanas. A partir dessa base, podemos desenvolver intermináveis meios de operacionalidade, intervenções de cunho epistemológico, tendo em vista nossa perspectiva do ensino como formação cultural.

Ainda outra definição do termo “cultura”, que vai mais diretamente ao encontro de nossa abordagem, é a cultura como referência à produção artística e intelectual de determinado povo. “Assim, podemos falar de cultura erudita, cultura popular, cultura de massa etc., todas expressões que designam conceitos específicos para a produção intelectual de determinados grupos sociais” (SILVA, 2009, p. 88). Nesse sentido:

Trabalhar com a rica gama de significados do conceito de cultura dá aos educadores uma importante ferramenta contra o preconceito, pois esse é derivado principalmente do etnocentrismo. Uma estratégia possível para as salas de aula é trabalhar com os alunos elementos de culturas diferentes da nossa, como as sociedades africanas ou indígenas, japonesa, etc., expondo como cada uma dessas culturas corresponde a respostas a seus próprios problemas. Essa estratégia tem outra vantagem, que é a possibilidade de se discutir a diversidade cultural e estimular o respeito à diferença⁸. Assim, vale lembrar que um dos principais objetivos de trabalhar com esse conceito nos níveis Fundamental e Médio é a necessidade de se combater o etnocentrismo (SILVA, 2009, p. 88).

A partir dessa percepção da cultura como construção simbólica e intelectual de determinado povo, podemos não somente estimular o respeito à diversidade das culturas humanas, mas também construir uma autocrítica da nossa própria cultura através de questões como: “A sociedade em que vivemos vem apresentando as melhores respostas a nossas demandas históricas atuais? Em que medida necessitamos rever elementos culturais que fazem parte da nossa construção histórica, mas que parecem não mais responder devidamente ao nosso estado cultural atual?”. Então, a noção de cultura vai se mostrar como uma valiosa base operacional no sentido de iniciarmos meios de ação (dinâmicas diferenciadas) na comunidade escolar.

A partir desse conceito inicial, emerge inevitavelmente a temática do respeito à diversidade cultural (abordada mais diretamente no Colégio Estadual Getúlio Vargas).

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (BRASIL, 1997, p. 19).

⁸ Que trabalharemos brevemente a seguir.

Diante da percepção de que “a diferença entre culturas é fruto da singularidade desses processos em cada grupo social” (BRASIL, 1997, p. 19), o projeto sobre a diversidade cultural acaba indo ao encontro do propósito do PIBID e da Capes, na medida em que parte do pressuposto de que todos necessitam conhecer o seu meio, sua história e formação. É essencial que todos tenham a possibilidade de compreender a própria história, suas origens e que consigam se perceber no mundo como agentes capazes de transformação. Vale lembrar que o estado do Rio Grande do Sul possui uma rica história, mesclando culturas indígenas, espanhola, portuguesa, afrodescendente – com a introdução do negro durante o período da escravidão – e também italiana e alemã – com as imigrações europeias do séc. XIX. Uma abordagem mais sistemática das diversidades étnicas brasileiras – e as suas razões – certamente colaboram com a melhora da qualidade do ensino da rede pública, levando não somente em consideração o fato de que aprofundam conteúdos pesquisados em aula e trazem novas metodologias de ensino, dinamismo ao ambiente escolar, mas também, justamente, essa perspectiva de instrumentalização conceitual da comunidade escolar, como possíveis agentes de mudança social.

Para compreendermos efetivamente as relações e diferenciações étnico-raciais, ainda um outro tema se faz necessário. A noção de “patrimônio” é bastante abrangente, mas pode ser entendida basicamente como o conjunto de bens materiais e imateriais pertencentes a um indivíduo e dotados de certo valor. O significado (valor) de determinado patrimônio vai dizer respeito ao reconhecimento do universo social que o cerca (CHOAY, 2006, p. 11). Esse pertencimento a dinâmicas sociais específicas é o que caracteriza a abrangência desse conceito à medida que vai tomar formas características conforme as representações culturais pesquisadas. De uma forma geral, o termo “patrimônio” está ligado às estruturas familiares, jurídicas e econômicas dentro de uma sociedade – sempre relacionado ao espaço-tempo. No transcorrer de sua história foi enquadrado e requalificado com adjetivos como

genético, natural, histórico entre outros, tornando-se uma espécie de conceito “nômade” (CHOAY, 2006, p. 11). Ainda refletindo sobre nossas ações no Colégio Getúlio Vargas, a noção de “patrimônio cultural” torna-se central à medida que se entrelaça às noções de “cultura” e “diversidade”. Tal entrelaçamento semântico acaba embasando discussões e ações com o objetivo de apresentar para a comunidade escolar patrimônios culturais que fazem parte não somente da paisagem e do conjunto de práticas locais, mas também da formação individual de cada um como sujeito construído socialmente. A percepção do patrimônio cultural como herança legada às gerações atuais vai acabar delimitando de maneira mais precisa nossa autoimagem, identidade de sujeitos sociais.

Com o PIBID – como instrumento de formação cultural – não atuamos somente a partir de uma perspectiva epistemológica, enunciando conceitos, mas também sob o ponto de vista metodológico. Inovar as práticas em sala de aula nos parece tão relevante quanto instrumentalizar conceitualmente, já que percebemos inevitavelmente a mediação dos saberes a partir de uma perspectiva dinâmica e em constante modificação. No Instituto Padre Francisco Garcia, por exemplo, tendo em vista uma maior interação entre pibidianos, professores e alunos, um dos grupos do programa norteia seus trabalhos a partir da temática do uso das tecnologias em sala de aula.

O reconhecimento de uma sociedade cada vez mais tecnológica, deve ser acompanhado da conscientização da necessidade de incluir nos currículos escolares as habilidades e competências para lidar com as novas tecnologias. No contexto de uma sociedade do conhecimento, a educação exige uma abordagem diferente em que o componente tecnológico não pode ser ignorado (MERCADO, 2002, p. 11).

A conjuntura altamente tecnológica na qual todos estamos inseridos inevitavelmente nos põe a pensar sobre como a mediação entre conhecimento e aluno pode ser feita de uma maneira efetiva, partindo do princípio de uma necessária reformulação metodológica nas práticas pedagógicas. As revoluções tecnológi-

cas também nos colocam a pensar sobre o estado atual de nossa cultura, constituindo relevante intersecção entre metodologia e epistemologia. Diante disso, é necessário pontuarmos o instantâneo interesse dos educandos quando estimulados a pensar a questão do uso de tecnologias como instrumentos “lúdicos”, que auxiliariam nos processos de aprendizagem. Provavelmente essa empolgação eminente seja uma resposta, mesmo que inconsciente, a metodologias já desgastadas, reflexos de uma racionalidade substancialmente objetivista e disciplinar.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) [por exemplo] estão sendo incorporadas aos espaços e práticas escolares, num movimento que vincula a escola à cultura digital. Esta relativiza os conceitos de tempo e espaço, delineando novas maneiras de interação/comunicação entre as pessoas, novos ambientes de aprendizagem, novas formas de produção do conhecimento, provocando mudanças de comportamento, não só no interior da escola, mas em toda a comunidade (ALVES; CARVALHO, 2001, p. 93).

Logo, as ressonâncias epistemológicas da utilização de novas tecnologias na sala de aula acabam se fazendo sentir na cultura geral através de um viés crítico a metodologias já desgastadas. O debate sobre a necessidade da utilização desses recursos faz parte dessa mesma ressonância.

Considerações finais

Defendemos abertamente a ideia de que debates acerca de temas como “cultura”, “patrimônio”, “diversidade” e “uso de tecnologias na sala de aula” constituem relevante aporte para uma formação cultural (*Bildung*) consistente e que acaba ressoando de diversas formas na sociedade como um todo. Ao fazermos uma leitura hermenêutica do espaço-tempo no qual as ações do PIBID Subprojeto História atuam (no caso, a cidade de São Borja no Rio Grande do Sul), torna-se evidente a possibilidade de certas mudanças no padrão comportamental dos membros do programa no que tange à autoimagem de cada um como sujeito social. Partindo do pressuposto de uma instrumentalização conceitual

possível através das práticas do PIBID, a formação cultural dos envolvidos – não somente alunos, mas também os próprios licenciandos e professores da rede pública – certamente pode dar-se de uma maneira mais efetiva. Não só acreditamos nisso como vivenciamos em nosso cotidiano nas escolas.

A implementação de programas como o PIBID se faz necessária justamente em função dessa formação cultural: a autocrítica de uma cultura só se dá através da conscientização dos elementos históricos fundantes dessa em contraposição à história contemporânea vivida pelos sujeitos inseridos nela. Muitas vezes, o ensino formal – como produto histórico dessa mesma cultura – não dá conta dessa autocrítica na medida em que acaba, via de regra, simplesmente reproduzindo padrões de comportamento historicamente implementados (construtivos ou não). Abordagens diferenciadas, mesmo que partam do uso da estrutura escolar já implementada, constituem um grande suporte para essa autocrítica.

Concomitante ao fato de percebermos a relevância de uma formação cultural consistente está a capacidade de atuarmos nas instituições escolares levando em consideração a perspectiva de que nenhuma instituição pode ser vista como uma *coisa em si* – para usarmos o termo de Kant –, mas sim como um elemento constituinte da grande e complexa teia que chamamos de sociedade. E essa visão vai refletir diretamente em nossa forma de atuação nas escolas como possíveis instrumentos de reconfiguração social. Esta mesma visão parece entrar em consonância com as diretrizes de base do PIBID, programa que – se continuar sendo levado a cabo com a seriedade e a competência que o constituem até então – certamente presenteará a sociedade brasileira com excelentes frutos. Mas isso depende de cada um de nós.

Referências

ALVES, T.; CARVALHO, A. Apropriação tecnológica e cultura digital: O Programa Um Computador por Aluno no interior do nordeste brasileiro. **Revista Logos**. v. 18, n. 01. 2001. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/logos/article/view/1250/1598>>.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITTO, F. L. Sobre o conceito de educação [Bildung] na filosofia moderna alemã. **Educação on-line**, n. 6, 2010. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/15522/15522.PDF>>.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo: Editora da Unesp/Estação Liberdade, 2006.

FONTANA, R. A. C.; CRUZ, M. N. da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**. Fundação Carlos Chagas. Vol. 41. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

LARAIA, R. de B. **Cultura – Um Conceito Antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

MERCADO, L. P. L. **Novas tecnologias na educação**. Edufal: Maceió, 2002.

MOURAZ, A. O Conceito de Bildung como Fundamento Epistemológico das Histórias de Vida. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 4, n. 2, p. 82-89 jul./dez. 2015.

SILVA, K. V. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2009.

As contribuições do PIBID para a educação patrimonial: uma análise das experiências no Instituto Estadual Padre Francisco Garcia

Elson Jonas Ferreira da Silva¹

Daniilo P. Jovino²

Ronaldo B. Colvero³

Introdução

Este artigo busca abordar as contribuições que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) somou para o Instituto Estadual Padre Francisco Garcia através da temática de metodologias de Educação Patrimonial, assim como para o desenvolvimento do conhecimento dos educandos. Essa parceria iniciou no ano de 2014 através da relação que a escola já possuía com a Universidade Federal do Pampa. Foram enviados dez bolsistas e dois supervisores, que iniciaram suas atividades com análise do Projeto Político-Pedagógico para coletar informações que norteariam a pesquisa socioantropológica que teve como objetivo conhecer a realidade em que a escola estava inserida, assim como seus estudantes e o contexto escolar, para identificar os

¹ Graduando do curso de Ciências Humanas – Licenciatura, da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, campus São Borja; pibidiano no Instituto Estadual Padre Francisco Garcia. E-mail: elsonjonasferreira@hotmail.com.

² Mestrando em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, campus São Borja; pibidiano no Colégio Estadual Getúlio Vargas. danilopedro_gda@hotmail.com.

³ Doutor em História pela PUCRS; professor da Universidade Federal do Pampa, campus São Borja. E-mail: ronaldocolvero@unipampa.edu.br.

pontos positivos e negativos que perpassavam a escola. Entretanto, em 2015, devido aos cortes, ficou somente um supervisor responsável pelos bolsistas.

A instituição recepcionou muito bem os bolsistas, não havendo nenhum tipo de dificuldade para desenvolver o trabalho, pois a equipe diretiva, os professores, alunos e funcionários foram muito participativos e ajudavam no que era possível para a realização das propostas.

Os dez bolsistas eram divididos em dois grupos, sendo um responsável pelo desenvolvimento do programa no turno da manhã e outro no turno da tarde. O texto apresenta as atividades do grupo de bolsistas do turno da tarde, que elaborou o projeto para desenvolvê-lo em turmas do Seminário Integrado no Ensino Médio Politécnico, fornecendo suporte teórico e prático para a construção dos trabalhos. Serão relatados os resultados de duas pesquisas apresentadas por alunos da turma 111 no ano de 2015 e da turma 211.

O tema da primeira pesquisa do seminário integrado foi o “Patrimônio Missioneiro de São Borja: Estatuárias Missioneiras”, que teve como objetivo estudar a história missioneira local e a importância da valorização e preservação do patrimônio cultural de São Borja, tendo como foco as estatuárias missioneiras que estão no Museu Apparício Silva Rillo.

A escolha desse tema foi devido à necessidade de levar para a sala de aula conteúdos que abordassem a história local, pois na maioria dos livros didáticos os assuntos aparecem de forma tradicional, abordando apenas as histórias nacional e mundial. Para Bittencourt (2012):

A história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho, lazer –, e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente (BITTENCOURT, 2012, p. 168).

Como sequência da pesquisa, o segundo trabalho “O contexto histórico Guarani e o saber fazer cerâmica: uma proposta

de Educação Patrimonial no Instituto Estadual Padre Francisco Garcia” tinha como objetivo promover um estudo sobre a cultura Guarani e realizar oficinas para a criação de réplicas de cerâmica com algumas turmas da escola, como forma de contato com a arte e a história indígena, sendo continuação da pesquisa sobre o patrimônio missioneiro e servindo como forma de resultados para as análises dos bolsistas.

Análise dos resultados obtidos na pesquisa sobre as estatuárias missioneiras

Essa pesquisa foi realizada em conjunto com um grupo de alunos do 1º ano do Ensino Médio Politécnico no Seminário Integrado. Teve como objetivo entender o contexto histórico missioneiro local e demonstrar a importância da preservação e da valorização desses patrimônios culturais presentes em São Borja.

Partindo das considerações de Santos e Rodrigues (2013), como a cidade é reconhecida historicamente como primeira redução jesuítica, embora tenha mais ênfase como “Terra dos Presidentes”, título que de modo algum deve desaparecer, foi proposto ao grupo trabalhar em busca do incentivo de reconhecer São Borja como uma cidade histórica, mostrando sua diversidade cultural. Segundo Grunberg (2007, p. 01), “é importante reconhecer que todos os povos produzem cultura e que cada um tem uma forma diferente de se expressar e aceitar a diversidade cultural e reconhecer também que não existem culturas superiores a outras”.

As referências-base para essa pesquisa foram a obra “Missões em Mosaico: da Interpretação à Prática: um conjunto de experiências”, organizada por Ronaldo Colvero e Rodrigo Maurer, especificamente o capítulo “Arqueologia e Educação Patrimonial nas Missões Jesuíticas: A Experiência em São Miguel e Um Olhar Sobre São Borja” (SILVA; SOARES, 2011), que aborda uma relação entre o potencial turístico das cidades de São Miguel e São Borja e como o legado missioneiro são-borjense passa despercebido e deteriorado com o crescimento e a urbanização da área urbana.

Foi utilizada também a cartilha educativa “História Missioneira de São Borja: Métodos para o ensino do patrimônio cultural” (RODRIGUES; PINTO; COLVERO, 2013), pois traz o conteúdo da pesquisa em uma linguagem mais simples. Aborda a história da região das missões jesuíticas de uma forma mais didática, visando auxiliar na aprendizagem dos alunos, além de demonstrar a importância da história de São Borja e suas práticas culturais.

E o artigo “O ‘descaso’ com o Patrimônio Histórico São-borjense: Educação Patrimonial em sala de aula” (SANTOS; ROGRIGUES, 2013) traz uma reflexão acerca da falta do sentimento de pertencimento por parte da população de São Borja. Além de demonstrar a importância da sala de aula como um espaço para discussão sobre a história missioneira e seus bens culturais, assim como o incentivo à valorização e preservação desses patrimônios.

Conforme Santos e Rodrigues (2013, p. 366), o descaso que São Borja sofre com o patrimônio jesuítico é devido ao fato de que os cidadãos, os poderes públicos e a mídia em geral não possuem relações com esse passado. Ou seja, a população não possui uma ligação com esse patrimônio nem uma memória coletiva, não reconhecendo como uma referência cultural do município. Esse problema pode estar relacionado à falta de interesse da população e à lacuna no ensino de História, sendo necessário pensar em atividades de Educação Patrimonial que incentivem o conhecimento sobre a cultura local.

Após os fichamentos foi realizada uma entrevista com Ires Hoffmann, funcionária do Museu Apparício Silva Rillo, em que foram esclarecidas algumas dúvidas sobre as estatuárias missioneiras e também relatadas suas experiências, posicionamentos e sua visão de como está o estado do local.

Durante o período da pesquisa, o estado físico e legal das estatuárias estava correto, todas bem acomodadas em local seguro. Foram providenciados alguns umidificadores para melhor conservação das obras. Porém ela sente a necessidade de mais colaboração do Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacio-

nal (IPHAN) e do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), pois esses não dão suporte, não enviam projetos, programas, oficinas e não realizam visitas para ver o estado do museu.

Segundo a funcionária, desde o tempo em que foi criado o museu, não foi feita nenhuma restauração, pois as imagens só podem ser retiradas com a autorização do IPHAN, não sendo permitido que funcionários do museu realizem qualquer tipo de restauração. Quando questionada sobre o valor que possui a estatuária após a restauração, ela nos afirmou que, mesmo que o objeto esteja quebrado, ele continua com o mesmo valor, porém um projeto de restauração é muito difícil de realizar, pois o museu não tem condições de pagar.

O IBRAM possuía um projeto para restauração; seriam enviados estagiários de Brasília, todos especializados na área, juntamente com uma oficina a ser realizada no museu. Entretanto, como esse trabalho é muito longo e demorado, o projeto acabou não sendo realizado devido à troca de coordenador, o que fez com que o projeto fosse adiado.

Há cerca de 38 peças no museu, que recebe em torno de 500 visitantes por ano entre brasileiros e estrangeiros, mesmo que esses últimos sejam em menor número. Outras instituições de ensino também pesquisam a questão missioneira, porém a visibilidade desses trabalhos ainda é pouca. As escolas precisam trabalhar, além dos conteúdos propostos pelo currículo, temas que valorizem o patrimônio cultural da cidade.

A análise dos questionários aplicados aos alunos da escola mostrou que a maioria não tem conhecimento do patrimônio missioneiro presente em São Borja, não frequenta o Museu Aparício Silva Rillo e ainda considera que o potencial turístico do município deve-se às questões políticas.

Santos e Rodrigues (2013) fazem uma análise sobre esse descaso com o patrimônio missioneiro e demonstram a importância de realizar atividades de Educação Patrimonial:

Dessa forma, quando propomos ações de Educação Patrimonial, estamos almejando um exercício de leitura do mundo e

de suas contradições, reconhecendo os silenciamentos, os esquecimentos, as exclusões, pertinentes à composição da memória e da história (SANTOS; RODRIGUES, 2013, p. 266).

Para reverter esse descaso com o patrimônio missioneiro, é necessário implementar a Educação Patrimonial dentro dos planos de aula de História com medidas de reconhecimento, valorização e preservação dos bens culturais, capacitar os professores e acrescentar projetos e programas que realizem atividades que busquem resultados satisfatórios.

Análise dos resultados obtidos na pesquisa sobre o contexto histórico Guarani e o saber fazer cerâmica

A proposta do projeto foi levar aos alunos mais conhecimento e questionamentos sobre a história de São Borja e região através do contexto histórico Guarani, dando ênfase ao saber fazer cerâmica. Além de proporcionar aos estudantes uma reflexão sobre a construção histórica das missões e sobre o espaço como um patrimônio material e imaterial que pertence a todos os cidadãos, resgatando a memória e a identidade indígena através das atividades de Educação Patrimonial.

Nesse contexto, a pesquisa buscou identificar se os professores do Ensino Médio nas disciplinas História e Artes trabalham em sala de aula, na teoria e na prática, temas relacionados ao contexto cultural Guarani, com ênfase no saber fazer cerâmica, assim como construir e resgatar os sentimentos de identidade e pertencimento cultural através da confecção de réplicas da cerâmica indígena e contribuir com novas metodologias no ensino de História e Artes.

Plens (2014) fala sobre a necessidade dos professores entenderem a forma como os alunos reconhecem um determinado patrimônio e, a partir disso, demonstrar a importância do sentimento de pertencimento:

Os educadores e os tomadores de decisões políticas sobre o patrimônio devem ter a perspicácia de escutar o que a população conhece e pensa a respeito de seu patrimônio, para a tomada de decisões a seu respeito, pois Educação Patrimonial

é uma via de mão dupla; ela só tem significado se a população participa e se reconhece em seu patrimônio (PLENS, 2014, p. 36).

Aulas fora do padrão diário escolar contribuíram para o aprendizado dos estudantes frente à sua pesquisa, desenvolvendo sua percepção e criatividade em relação às histórias do passado. As atividades relacionadas à Educação Patrimonial possibilitaram aos alunos conhecerem, resgatarem e fortalecerem os saberes da cultura indígena Guarani.

Entre as leituras recomendadas para o grupo estavam os capítulos “Missões e o Mundo Colonial no Rio do Prata” e “Jesuítas e Missões Coloniais: As Fronteiras Culturais no Rio do Prata” da obra “Missões ibéricas coloniais: da Califórnia ao Prata”, do autor Arno Kern. Essa obra traz uma reflexão acerca da importância e relevância do estudo do período jesuítico/misioneiro e da formação da sociedade colonial. A primeira leitura fala sobre o processo histórico que deu origem à sociedade colonial, a relação entre os colonizadores e os indígenas e sua diversidade cultural. Já a segunda trata do papel dos jesuítas nos povoados que por eles foram fundados e quais eram as intenções de suas ações, além do processo de encontro entre duas culturas distintas, a indígena e a europeia (KERN, 2006).

Vale destacar como obra fundamental o livro “Cerâmica Guarani” (SALVIA; BROCHADO, 1989), que auxiliou na parte teórica e, principalmente, na prática, apresentando a história da cerâmica Guarani e suas diversas formas, como a seleção do barro argiloso e as técnicas para a confecção das vasilhas, servindo como suporte para a oficina de criação de réplicas de cerâmica.

Na parte de Educação Patrimonial foi utilizado o mesmo referencial da pesquisa do ano anterior, o “Manual de atividades práticas de educação patrimonial”, de Evelina Grunberg, e o site do Instituto do Patrimônio Histórico e Cultural (IPHAN). Utilizadas para demonstrar a diferença entre bens materiais e imateriais, assim como a importância da valorização e preservação dos patrimônios culturais e necessidade do ensino nas escolas.

O grupo apresentou mais interesse nessa pesquisa, foi mais interessado e desenvolveu todas as atividades, porém os prazos não foram cumpridos algumas vezes. Para cada leitura era elaborado um resumo para utilizar na pesquisa, além de marcar palavras ou frases que não esclareciam o significado para levar como pauta para os encontros. Como no ano anterior, os jovens criaram um diário de bordo para anotar os relatos das atividades diárias, tarefas e informações importantes.

Os alunos desenvolveram entrevistas e questionários com professores do Ensino Médio na área de História e Artes, aplicaram questionários aos alunos dos turnos da manhã e da tarde nas séries a partir do sexto ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio, além oficinas para a criação de réplicas da cerâmica Guaraní. Vários encontros foram cancelados ou adiados devido a feriados, dias de chuvas, outras atividades escolares e paralisações. Nos últimos meses foram realizados alguns encontros fora do período do seminário integrado, sendo na escola ou na casa dos alunos, para que não atrasasse a elaboração do trabalho.

Através dos questionários aplicados no Ensino Fundamental observou-se que a maioria dos alunos não estudara o contexto cultural dos índios Guaraní. A quantidade de alunos que já participaram de atividades e eventos relacionados ao tema pode estar ligada às atividades eventuais dos professores e aos projetos que o programa vem desenvolvendo na escola. Percebe-se a necessidade de estimular os alunos a praticar a arte indígena, como apresenta a tabela abaixo.

Tabela 1: Conhecimento e interesse dos alunos do Ensino Fundamental a respeito da temática patrimonial

Item	Sim	Não	Talvez
Conhecimento sobre o tema	31%	69%	–
Participação em atividades relacionadas ao tema	30%	70%	–
Interesse pelo tema	37%	34%	29%

Fonte: FERREIRA, 2016

Foi identificado que, entre os educandos do Ensino Médio, a maioria também não tem conhecimento sobre o contexto cultural dos índios Guarani, porém o número de alunos que já participaram de atividades e eventos relacionados ao tema é maior do que no Ensino Fundamental e também pode estar ligado às atividades desenvolvidas pelo programa, como apresenta a tabela abaixo.

Tabela 2: Conhecimento e interesse dos alunos do Ensino Médio a respeito da temática patrimonial

Item	Sim	Não	Talvez
Conhecimento sobre o tema	25%	75%	–
Participação em atividades relacionadas ao tema	35%	65%	–
Interesse pelo tema	38%	41%	21%

Fonte: FERREIRA, 2016

A proposta do PIBID nos próximos projetos será reverter esses resultados, abrangendo o maior número de alunos possível através de oficinas, rodas de conversa, palestras e outras atividades que despertem o interesse pelos bens culturais locais e pelo sentimento de pertencimento.

Quanto aos professores, foi aplicado um questionário com questões abertas, em que foi colocado em pauta se os mesmos já haviam trabalhado em sala de aula algum conteúdo que abordasse o contexto histórico dos índios Guarani. Segundo alguns professores, o assunto é trabalhado em sala de aula geralmente no começo do ano letivo quando se estudam as raízes da atual população ou em algum momento com pequenas abordagens ou até mesmo somente citado.

Questionados sobre o interesse em trabalhar o tema, todos responderam sim; mostraram a importância do assunto e que ele deve ser mais trabalhado em sala de aula para conhecer a identidade e a cultura desse povo. Mas se nota também um problema: como esse conteúdo é transversal e não está no plano de ensino de algumas séries, não é possível abordar o tema, pois há uma

falta de tempo durante o ano letivo e existe a obrigação de trabalhar os assuntos-padrão dos planos.

Os educadores também responderam se durante a formação acadêmica eles agregaram conhecimento ao tema proposto pela pesquisa. O professor de História Luciano Gatiboni trabalhou o tema na graduação e especialização, sendo também objeto de pesquisa sobre o sistema missioneiro que foi formado através da participação Guarani no contexto histórico regional. Quando os professores foram questionados se já trabalharam o contexto histórico Guarani, somente ele afirmou ter trabalhado o referido assunto; mais um motivo que comprova a falta de conhecimento dos alunos sobre a história do povo Guarani, que residia no atual território.

Existe uma necessidade de respeitar e valorizar a história do povo Guarani, os resquícios deixados por esse grupo e os ensinamentos dos mesmos à sociedade, quanto ao tempo histórico em que viveram, bem como a riqueza deixada à população em relação às suas práticas.

Por último, foram realizadas algumas palestras e oficinas com intuito de levar essa temática através da prática, em que os alunos puderam aprender um pouco sobre o saber fazer cerâmica através das oficinas que ensinaram como moldar a argila para criar réplicas de vasos, recipientes domésticos, copos e outros objetos que remetessem ao que foi apresentado nas palestras; elas abordaram algumas características do assunto, mostrando vídeos de moldagem e como enfeitar a argila, além das dificuldades que os indígenas encontram para continuar a produção do seu artesanato.

Os alunos aprenderam todos os passos para confeccionar uma cerâmica, desde a criação dos roletes e a moldagem com os dedos até o enfeite com desenhos que eram da própria criatividade. As oficinas tiveram resultados satisfatórios para os alunos, pois conseguiram expressar sua identidade através da arte. As obras foram expostas no dia da apresentação da pesquisa e foram entregues como lembranças para a banca avaliadora e equipe diretiva da escola.

Considerações finais

A partir dos resultados obtidos na primeira pesquisa foi possível perceber que o patrimônio missioneiro da cidade estava se perdendo ou sendo esquecido. O motivo dessa problemática é a falta de conhecimento das pessoas em relação à sua história local e os poucos estudos e atividades sobre patrimônio histórico. Além da falta de colaboração e do suporte necessário do IPHAN e IBRAM ao Museu Apparício Silva Rillo, local onde se encontra o acervo de estatuárias missioneiras, as quais foram utilizadas como principal objeto de pesquisa.

Na segunda pesquisa, os resultados obtidos nas leituras, na aplicação das entrevistas, questionários e nas oficinas foram satisfatórios, o que facilitou a apresentação final, quando o grupo demonstrou todo o conhecimento adquirido sobre o conteúdo. A pesquisa dos alunos foi elogiada pelos professores e direção; apenas pediram para trabalhar alguns aspectos da apresentação como postura e o modo de resumir os tópicos. Após a apresentação, os alunos realizaram uma amostra das réplicas de cerâmica que foram realizadas nas oficinas. Os objetos foram entregues aos professores como lembrança do grupo.

Dessa forma, o programa vem proporcionando aos alunos um conhecimento além das disciplinas obrigatórias, trazendo através dos temas transversais assuntos que retratam a história do local em que estão inseridos, a qual acaba passando despercebida devido à pouca importância. Sendo assim, as atividades de Educação Patrimonial continuarão buscando resultados positivos com o intuito de criar mais oportunidades para os educandos terem acesso à cultura e compreenderem a importância da valorização e preservação de qualquer bem cultural.

O desenvolvimento dos alunos foi plausível nas duas pesquisas; mostraram-se interessados desde o início e cumpriram todas as atividades e prazos, havendo apenas uma certa dificuldade na interpretação dos textos; porém, com o progresso do trabalho, os obstáculos e dúvidas foram sanados. A vontade que

os alunos demonstraram em aprender sobre a história missioneira durante todo o decorrer do PIBID comprova que a escola pode investir mais em projetos e programas como esse, pois pode alcançar resultados ainda mais satisfatórios.

Vale destacar o conhecimento que os participantes adquiriram dentro do programa ao aprender a identificar o perfil de cada aluno, elaborar os planejamentos, desenvolver as atividades e tabular os resultados, pois serve para aprimorar o bolsista como professor, aprendendo novas metodologias e abordagens diferentes, que serão usadas futuramente.

Referências

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2012.

COLVERO, Ronaldo; RODRIGUES, José; PINTO, Muriel. **História Missioneira de São Borja: Métodos para o ensino do patrimônio**. São Borja: Noschang Artes Gráficas Ltda., 2013. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/murielpinto/cartilha-histria-missioneira-de-so-borja-mtodos-para-o-ensino-do-patrimnio-cultural>>.

GRUNBERG, Evelina. **Manual de atividades práticas de educação patrimonial**. Brasília, DF: IPHAN, 2007.

KERN, Arno. Jesuítas e Missões Coloniais: As Fronteiras Culturais no Rio do Prata (Séculos XVI e XVII). In: KERN, Arno; JACKSON, Robert. **Missões ibéricas coloniais: da Califórnia ao Prata**. Porto Alegre: Palier, 2006. p. 111-129.

KERN, Arno. Missões e o Mundo Colonial no Rio do Prata. In: KERN, Arno; JACKSON, Robert. **Missões ibéricas coloniais: da Califórnia ao Prata**. Porto Alegre: Palier, 2006. p. 69-93.

SANTOS, Júlio; RODRIGUES, Márcia. O “descaso” com o Patrimônio Histórico São-borjense: Educação Patrimonial em sala de aula. **Revista Latino-Americana de História**, v. 2, n. 6, ago., 2013. Edição Especial PPGH-UNISINOS.

SALVIA, Fernando; BROCHADO, José. **Cerâmica Guarani**. Porto Alegre: Posenato Arte e Cultura, 1989.

SILVA, Jeremyas; SOARES, Luiz Francisco. Arqueologia e Educação Patrimonial nas Missões Jesuíticas: A Experiência em São Miguel e Um Olhar Sobre São Borja. In: COLVERO, Ronaldo; MAURER, Rodrigo. **Missões em Mosaico: Da Interpretação à Prática: um conjunto de experiências.** Porto Alegre: Faith, 2011. p. 221-229.

A experiência do *rap* no espaço escolar através do PIBID

*Guilherme Sam-Sin de Souza*¹

*Edson R. M. Paniagua*²

*Evandro R. Guindani*³

Introdução

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Vicente Goulart, localizada em uma das zonas periféricas da cidade de São Borja no Rio Grande do Sul, é uma instituição com sérios problemas estruturais e que atende majoritariamente um público em situação de pobreza e vulnerabilidade social. Esse é o espaço onde atua parte dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), projeto que está indo para o seu terceiro ano de atuação em colégios da cidade, contribuindo para o avanço no campo pedagógico, cultural e formativo de todos os agentes envolvidos.

De todas as ações efetuadas através do projeto, este artigo focará um exercício de reflexão em torno de uma ação ocorrida no dia 15 de novembro de 2016, que consistiu em uma oficina ministrada para as turmas do sétimo ano, intitulada “Música e Cidadania”, na qual, em um dado momento, houve a utilização do *rap*, mais precisamente a música “Nego Drama”, do grupo

¹ Graduando do curso de Ciências Humanas – Licenciatura, da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, campus São Borja; pibidiano na Escola Municipal Vicente Goulart. E-mail: gssamsin@gmail.com.

² Doutor em História pela UNISINOS; professor da Universidade Federal do Pampa, campus São Borja. E-mail: edsonpaniagua@unipampa.edu.br.

³ Doutor em Educação pela UFSC; professor da Universidade Federal do Pampa, campus São Borja. E-mail: evandroguindani@unipampa.edu.br.

Racionais Mc's, para a exposição da problemática da desigualdade social e racial no Brasil. Percebeu-se no decorrer da prática pedagógica a forte identificação dos estudantes com a realidade retratada na letra, reconhecendo elementos presentes em suas próprias realidades cotidianas. A linguagem do rap também contribuiu para uma maior aproximação nas relações interpessoais entre bolsistas e estudantes, resultante de uma prática pedagógica que trabalha sob a perspectiva da cultura e identidade negra e periférica a partir da música. Essa linguagem foi utilizada de maneira crítica e interdisciplinar, atentando para o diálogo e o experimentado na formação dos educandos. Nesse sentido, apresenta-se como uma forma de expor questões fundamentais para o entendimento da sociedade brasileira, como pobreza, discriminação, preconceito e racismo. O rap está presente na experiência e própria estética produzida pelos estudantes na construção de identidades consideradas “transgressoras” ou “marginais”. A oficina procurou suspender esses adjetivos para provocar debates epistemológicos além das opiniões generalizadas, emergindo nesses diálogos conexões insuspeitadas com as diversas ciências, a arte e a filosofia. O retorno ao exercício de um fôlego epistemológico mais demorado em sala de aula já apresenta uma resistência a uma educação preocupada majoritariamente com questões metodológicas.

Oficina: Música e Cidadania

*Problema com escola
Eu tenho mil
Mil fita
Inacreditável, mas seu filho me imita
No meio de vocês
Ele é o mais esperto
Ginga e fala gíria
Gíria não dialeto*

*Esse não é mais seu
Hó
Subiu
Entrei pelo seu rádio
Tomei
Se nem viu
Mais é isso ou aquilo*

*O que
Senão dizia
Seu filho quer ser preto
Rhá
Que ironia*

(Trecho da música Nego Drama⁴, dos Racionais Mc's⁵)

Provavelmente, os problemas na escola a que os autores da música, Mano Brown e Edi Rock, se referem na letra destacada são ao menos parecidos com que muitos jovens de periferia se defrontam nos espaços escolares pelo Brasil. A situação não é diferente entre os estudantes do EMEF Vicente Goulart, onde se observa nitidamente uma instituição aprisionada em um processo de endurecimento e empobrecimento do processo educativo, no qual as narrativas e experiências de alunos estão pouco presentes.

A oficina nesse contexto foi pensada através da música e sua estética como chave de leitura na realidade e ação cidadã. Segundo Béthune (2003), o *rapper* não fala da realidade, e sim na realidade, colocando-se no coração da ação, transformando fortemente sua fisionomia.

⁴ Música presente no disco dos Racionais Mc's "Nada como um dia após o outro dia" (2002).

⁵ "Formado em meados da década de 1980, os Racionais se tornaram, ao longo dos anos 1990, o mais conhecido grupo de *rap* do país, com enorme popularidade na periferia das grandes cidades brasileiras e grande ressonância também na classe média. Especialmente a partir de 1997, quando lançam *Sobrevivendo no inferno*, os integrantes, suas letras e músicas se tornam nacionalmente conhecidos" (ZENI, 2004, p. 228).

Nesse contexto fora percebido o entusiasmo que a canção escolhida causara na maioria dos estudantes. Passados os quase sete minutos de música, fora feita uma roda de conversa com os principais pontos que chamaram a atenção dos educandos ao longo da letra e se eles se identificavam de alguma forma ou em algum nível com a mesma. Dessas conversas surgiram as questões da desigualdade social, econômica e racial e como isso é perceptível nos espaços em que vivem no cotidiano. A exemplo de um trecho da letra trabalhada:

Ei bacana, quem te fez tão bom assim, o que se deu, o que se faz , o que se fez por mim, eu recebi sei tic, quer dizer kit de esgoto a céu aberto e parede madeirite, de vergonha eu não morri, tofirmão, eis-me aqui, você não, cê não passa, quando o mar vermelho abrir, eu sou o mano, homem duro do gueto, o Brown, obá, aquele loco que não pode errar, aquele que você odeia, ama nesse instante, pele parda, ouço funk, e de onde vem os diamante, da lama, valeu mãe, negro drama, drama (RACIONAIS, 2002, disco 1, Faixa 4).

Uma das questões trabalhadas o exemplo da citação foram os pré-julgamentos relacionados aos negros em nossa sociedade. Nesse sentido, o *rap* configura-se como uma das formas de resistência, instigando a consciência de todo o conflito social e racial que permeia as nossas relações, auxiliando discussões e questionamentos urgentes para serem pensadas possíveis soluções para essas desigualdades.

A ideia de levar o *rap* para o espaço escolar também se configura como uma forma de resistência ao monoculturalismo e à hegemonia cultural eurocêntrica e posteriormente estadunidense. Contra-argumentando questionamentos por vezes pejorativos, que tratam o desenvolvimento do *rap* nacional como simples reprodução do que foi criado pela cultura negra norte-americana, pois a própria dinâmica da vida cultural brasileira transformou o estilo de acordo com a realidade vivida nesse território, como sustenta Teperman (2015, p. 64):

[...] a relação dos *rappers* brasileiros com seus pares do hemisfério norte é descomplexada, ao mesmo tempo que cheia

de admiração. Mais do que o tabu da cópia, o *rap* brasileiro nos anos 1980 buscou lidar com o desafio de inventar sua própria tradição.

A partir da reação encontrada no espaço escolar com a utilização do *rap* como instrumento pedagógico, é possível realizar reflexões e atravessamentos filosóficos desse acontecimento a exemplo dos estudos de Axel Honneth (2003) a respeito da luta pelo reconhecimento, que passa pela luta da construção relacional da identidade, principalmente das populações que historicamente são fruto de extensa e longa dominação.

Uma educação entre o *rap* e a luta por reconhecimento em Honneth

De acordo com Axel Honneth (2003, p. 11), a teoria social crítica deve ser ancorada “no processo de construção social da identidade”, cuja gramática envolve-se necessariamente na “luta pela construção da identidade”, entendendo-a como “luta pelo reconhecimento”, dando ênfase à centralidade do conflito. O autor defende que os indivíduos e grupos sociais inserem-se na sociedade atual por meio de uma luta por reconhecimento intersubjetivo e não por autoconservação, como defendiam Hobbes e Maquiavel.

O amor, o direito e a solidariedade são as três formas de reconhecimento apontadas por Honneth. Portanto a luta pelo reconhecimento inicia-se pela experiência do desrespeito a essas formas de reconhecimento. Nesse sentido, “a autorrealização do indivíduo somente é alcançada quando há, na experiência de amor, a possibilidade de autoconfiança, na experiência de direito, o autorrespeito e, na experiência de solidariedade, a autoestima” (SALVADORI, 2011, p. 189).

A formação da identidade de indivíduos e grupos sociais somente ocorre quando há o reconhecimento intersubjetivo. Esse reconhecimento manifesta-se em diferentes dimensões da vida: “no âmbito privado do amor, nas relações jurídicas e na esfera da solidariedade social. Essas três formas explicam a origem das ten-

sões sociais e as motivações morais dos conflitos” (SALVADORI, 2011, p. 189-190).

O reconhecimento da autonomia diferencia-se no amor e no direito. No amor, há dedicação emotiva para que tal reconhecimento seja possível. No direito, há ou deveria haver respeito. Nessa esfera, de acordo com Salvadori (op. cit., p. 191), “a pessoa é reconhecida como autônoma e moralmente imputável ao desenvolver sentimentos de autorrespeito”. Somente há autonomia quando há o reconhecimento da autonomia do outro em ambas as categorias, tanto no amor como no direito.

A última esfera de reconhecimento é a solidariedade (ou eticidade), que, de acordo com Salvadori (op. cit., p. 191),

[...] remete à aceitação recíproca das qualidades individuais, julgadas a partir dos valores existentes na comunidade. Por meio dessa esfera, gera-se a autoestima, ou seja, uma confiança nas realizações pessoais e na posse de capacidades reconhecidas pelos membros da comunidade. A forma de estima social é diferente em cada período histórico: na modernidade, por exemplo, o indivíduo não é valorizado pelas propriedades coletivas da sua camada social, mas surge uma individualização das realizações sociais, o que só é possível com um pluralismo de valores. A passagem progressiva dessas etapas de reconhecimento explica a evolução social. Ela ocorre devido à experiência do desrespeito que se dá desde a luta pela posse da propriedade até a pretensão do indivíduo de ser reconhecido intersubjetivamente pela sua identidade.

Ao encontro está o *rap* e sua potencialidade, que ganha corpo e estatuto político, pois associa-se à reconstrução da identidade do jovem pobre e negro a luta por reconhecimento social e pessoal. No campo jurídico, a luta por reconhecimento efetiva-se como objeto de ação política do movimento negro.

Honneth defende, avançando as hipóteses do jovem Hegel e de George Mead, que:

[...] são as três formas de reconhecimento do amor, do direito e da estima que criam primeiramente, tomadas em conjunto, as condições sociais sob as quais os sujeitos humanos podem chegar a uma atitude positiva para com eles mesmos; pois só graças à aquisição cumulativa de autoconfiança, au-

torrespeito e autoestima, como garante sucessivamente a experiência das três formas de reconhecimento, uma pessoa é capaz de se conceber de modo irrestrito como um ser autônomo e individuado e de se identificar com seus objetivos e seus desejos (HONNETH, op. cit., p. 266).

Os padrões de reconhecimento descrito nos três níveis acima são os pressupostos que fazem parte da integridade do ser humano. A partir de então, categorias morais como sentimento de rebaixamento e ofensa surgem com frequência quando pessoas são submetidas a formas de “reconhecimento recusado”. Nesse sentido, a motivação das lutas contra os sentimentos de desrespeito e injustiça podem ser interpretados tão somente como “motor” das lutas sociais, mas também exercendo o papel moral que “desempenham para o estabelecimento de um progresso moral na dimensão do reconhecimento” (ibidem, p. 265), ou seja, nos desdobramentos das relações de reconhecimento.

Quando os três padrões de reconhecimento são recusados, emergem três níveis de desrespeito, que, uma vez integrados na experiência afetiva dos seres humanos, podem ser estímulo para o conflito e a resistência social. Esses três níveis são elencados por Honneth como:

1º tipo de desrespeito: quando toca a integridade corporal de uma pessoa, infligindo-lhe maus-tratos, como ocorre sob o regime da escravidão, violação e tortura. É o nível que conduz ao nível mais elementar de rebaixamento pessoal, provocando um grau de humilhação profunda (não se pode esquecer que se rompe o eu-corpóreo, o eu-pele, invólucro do eu), além de colocar a pessoa à mercê da vontade do outro, sem nenhuma proteção, chegando a conduzir à perda do senso de realidade (desrealização de si como ser dotado de vontade), destruindo a confiança em si mesmo (IBIDEM, p. 215).

2º tipo de desrespeito: desrespeito pessoal e moral por se ver “estruturalmente excluído” da posse de direitos em pé de igualdade com outros grupos sociais. Isso implica não somente “violenta limitação da autonomia pessoal”, como também desencadeia o “sentimento de não possuir o status de um parceiro da interação com igual valor, moralmente em pé de igualdade” (IBIDEM, p. 216).

3º tipo de desrespeito: referir-se negativamente ao valor social de indivíduos e grupos, de “depreciação de modos de vida individuais ou coletivos”. Ora, se o grau de estima social depende das possibilidades de autorrealização no universo de sua tradição cultural e se a sociedade degradada as condições de vida ou desvaloriza crenças e valores, ela retira dos indivíduos “toda possibilidade de atribuir um valor social às suas próprias capacidades (IBIDEM, p. 215).

Para cada uma dessas formas de desrespeito há três níveis de sequelas: a morte psíquica e/ou social, como no caso da escravidão e tortura, associada à primeira; a degradação cultural advinda da experiência de rebaixamento, vexação e humilhação social que ameaçam a identidade do sujeito, acarretando reações emocionais negativas, expressadas costumeiramente em sentimento de vergonha social. Essas são relações que afetam diretamente a integridade psíquica de populações historicamente prejudicadas. Como uma alternativa a esse quadro Honneth (op. cit., p. 219) propõe justamente a “garantia social de relações de reconhecimento capazes de proteger os sujeitos do sofrimento de desrespeito da maneira mais ampla”. A partir de seus escritos fica evidente como a luta política hodierna passa indispensavelmente pela luta pelo reconhecimento da identidade psíquica, moral e social e sua teoria, como descreve Salvadori:

[...] é explicativa, pois busca esclarecer a gramática dos conflitos e a lógica das mudanças sociais com a finalidade de entender a evolução moral da sociedade, e crítico-normativa, porque fornece um padrão – a eticidade – para identificar as patologias sociais e avaliar os movimentos sociais. A eticidade, portanto, é o conjunto de práticas e valores, vínculos éticos e instituições, que formam uma estrutura intersubjetiva de reconhecimento recíproco. Por meio da vida boa, há uma conciliação entre liberdade pessoal e valores comunitários. A identidade dos indivíduos é formada pela socialização, ou seja, é formada na eticidade, inserida em valores e obrigações intersubjetivas. Portanto, não há como pensar a existência de um contrato para o surgimento da sociedade, mas nas transformações das relações de reconhecimento. Esse conceito formal de eticidade, elaborado por Honneth, visa a ser uma ampliação da moralidade, integrando tanto a universalidade

do reconhecimento jurídico-moral da autonomia individual como a particularidade do reconhecimento ético da autorrealização. Por conseguinte, esse conceito tem como objetivo alcançar todos os aspectos necessários para um verdadeiro reconhecimento. Na sociedade moderna, o indivíduo tem de encontrar reconhecimento tanto como indivíduo autônomo livre quanto como indivíduo, membro de formas de vida culturais específicas. Essa concepção formal de eticidade fica sempre limitada pelas situações históricas concretas. Portanto, ela não cai num etnocentrismo, nem numa utopia, pois ela é uma estrutura que se encontra inserida nas práticas e instituições da sociedade moderna (SALVADORI, 2011, p. 192).

Na educação, essas categorias estão presentes em potência, como salienta Paulo Freire: a “educação é um ato de amor”, um sentimento para além da dimensão egoica, sendo que “não há diálogo se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo” (FREIRE, 1987, p. 79-80). Esse é o caminho que Freire aponta para uma educação voltada à prática liberdade da humanidade.

É verificável que, na perspectiva freiriana, assim como em Honneth, há uma ênfase nas categorias de amor e solidariedade nas relações intersubjetivas. No caso de Freire, amor e diálogo encontram-se na mesma categoria quando essas estão comprometidas com a libertação.

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo [...] é ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens [...]. O ato de amor é comprometer-se com a causa. A causa da libertação. Mas este compromisso, porque é amoroso, é dialógico (FREIRE, op. cit., p. 80).

Nesse sentido, a dialogicidade proposta por Freire é identificável na experiência do *rap*, pois há uma urgência de existir, de estar, interpretar e agir no mundo dos *rappers* e seus interlocutores.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode se nutrir de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo.

O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (FREIRE, op. cit., p. 78).

A relação dialógica entre os seres humanos faz brotar a solidariedade que consiste em estar com o outro e lutar para a transformação da realidade objetiva que os faz ser este “ser para outro”. [...] Na plenitude deste ato de amar, na sua existência, na sua práxis, se constitui a solidariedade verdadeira (FREIRE, op. cit., p. 16).

Pode-se observar que há algum paralelo entre as perspectivas emancipatórias de Freire e Honneth na construção de subjetividades. No campo educacional, categorias evocadas anteriormente, como a amorosidade e a dialogicidade, devem estar imersas em um horizonte de formação ética, estética e política, ou seja, nas palavras de Andreola, uma formação:

[...] sem esquecer as perspectivas da inteligência, da razão, da corporeidade, da ética e da política, para a existência pessoal e coletiva, enfatiza também o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, da vontade, da decisão, da resistência, da escolha, da curiosidade, da criatividade, da intuição, da esteticidade, da boniteza da vida, do mundo, do conhecimento. No que tange às emoções, reafirma a amorosidade e a afetividade como fatores básicos da vida humana e da educação (ANDREOLA, 2000, p. 22).

O trabalho de formação nessa perspectiva, levando em consideração as categorias e teorizações apresentadas até então, pôde ser observado com a experiência da oficina de música e cidadania ministrada pelos bolsistas do PIBID; é um esforço que permite ir em um sentido contrário ao do “reconhecimento recusado” através da estética do rap como resistência a uma memória coletiva e individual – singular e universal – presente na tradição dos oprimidos contra qualquer formação estreita e utilitarista para o mercado de trabalho.

Considerações finais

A partir da oficina de música e cidadania, realizada pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Do-

cência (PIBID) no EMEF Vicente Goulart em São Borja, Rio Grande do Sul, pode-se perceber a potencialidade do *rap* para o desenvolvimento da consciência crítica e da ação cidadã através do trabalho com a formação intelectual e da subjetividade dos educandos por meio das experiências musicais que conduzem à reflexão. O *rap* através de sua estética presente na composição musical e na interpretação das letras pode ser observado como estratégia de afirmação do espírito contestatário contra qualquer atitude de conformismo perante a realidade de exclusão a que esses estudantes vêm sendo condicionados.

Pensando essa experiência no espaço escolar, Axel Honneth contribui para o caminhar de uma educação voltada à emancipação, realizando ações pedagógicas que levem em consideração os três modos de reconhecimento elencados pelo autor, tendo como horizonte:

[...] o avanço da autoconfiança no campo da construção da subjetividade; do autorrespeito, oriundo das formas de reconhecimento dos direitos no campo jurídico e da autoestima, que dependerá do avanço da solidariedade e da estima social em relação aos grupos historicamente prejudicados (AMARAL, 2013, p. 99).

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência contribui neste sentido para a formação da cidadania e seu exercício em sociedade ao proporcionar a autonomia dos bolsistas para suas ações. A oficina relatada neste texto contribui, pensando com Honneth, para a potencialidade de subjetividades marginalizadas as quais possuem o reconhecimento recusado e levando-as ao protagonismo da ação pedagógica no espaço escolar, configurando-se em um desafio dentro de uma instituição que historicamente tenta afastar dela qualquer manifestação, experiência ou subjetividade que fuja de seus padrões morais e de seu controle disciplinar. Além de uma tentativa de construir relações de respeito entre os agentes inseridos na comunidade escolar. Relações que têm como um dos alicerces a formação política voltada para a valorização e construção da identidade e subjetividade críticas para a vida e ação cidadã em um mundo de contradições e injustiças.

Referências

AMARAL, Mônica. Expressões estéticas contemporâneas de resistência da juventude urbana e a luta por reconhecimento uma leitura a partir de Nietzsche e Axel Honneth. **Rev. Inst. Estud. Bras.**, São Paulo, n. 56, p. 73-100, jun. 2013.

ANDREOLA, Balduino. Carta-prefácio a Paulo Freire. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

BÉTHUNE, Christian. **Le Rap: une esthétique hors de laloi**. Paris: Autrement, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003.

RACIONAIS MC'S. Intérprete: Racionais MC's. **Negro drama**. In: Racionais MC's. São Paulo: Cosa Nostra, p. 2002. 2 CDs. Disco 1, faixa 4.

SALVADORI, Mateus; HONNETH, Axel. Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos. **Conjectura**, v. 16, n. 1, São Paulo. jan./abr. 2011

TEPERMAN, Ricardo. **Se liga no som: as transformações do rap no Brasil**. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

ZENI, Bruno. O negro drama do rap: entre a lei do cão e a lei da selva. **Estud. Avançados**, v. 18, n. 50, São Paulo, jan./abr. 2004.

PIBID: um novo olhar para a leitura

Danilo P. Jovino¹

Hermogenes de S. Cerqueira Filho²

Viviane C. Moraes³

Lisianne P. S. Ceolin⁴

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID é uma política pública educacional iniciada no ano de 2007 que visa estreitar o distanciamento entre os futuros licenciados e a escola a fim de se ter uma experiência entre os acadêmicos da universidade e sua futura profissão. Esse programa se faz presente em todo o território nacional, em instituições públicas e privadas, e conta com projetos ligados aos cursos e áreas da Licenciatura de cada instituição de Ensino Superior participante da proposta. Na Universidade Federal do Pampa, o PIBID se faz presente em oito campi e em 14 cursos de Licenciatura. No campus de São Borja – RS, o PIBID encontra-se em parceria com o curso de Ciências Humanas Licenciatura, que habilita o profissional para atuar nas áreas de História, Geografia, Filosofia e Socio-

¹ Mestrando em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, campus São Borja; pibidiano no Colégio Estadual Getúlio Vargas. E-mail: danilopedro_gda@hotmail.com.

² Graduando em Ciências Humanas Licenciatura pela Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, campus São Borja; pibidiano no Colégio Estadual Getúlio Vargas. E-mail: hermogenesfilho13@gmail.com .

³ Graduanda de Ciências Humanas Licenciatura pela Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, campus São Borja; pibidiana no Colégio Estadual Getúlio Vargas. E-mail: vivicarvalhomoraes@gmail.com.

⁴ Doutora em Direito pela PUCRS; professora da Universidade Federal do Pampa, campus São Borja. E-mail: lisianneceolin@unipampa.edu.br.

logia⁵, e o projeto perante a Capes está fundado na área de História.⁶

O Subprojeto História tem parceria com três escolas do município de São Borja-RS: o Instituto Estadual Padre Francisco Garcia, o Colégio Estadual Getúlio Vargas e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Vicente Goulart. No total são 30 bolsistas alunos do curso de Ciências Humanas Licenciatura, cinco supervisores professores da rede pública de educação ligados às escolas parceiras e dois supervisores de área ligados à UNIPAMPA. Ou seja, dois grupos de cinco alunos por escola, contemplando dois turnos com o projeto e as instituições de ensino da cidade.

Esta pesquisa se debruça sobre o Colégio Estadual Getúlio Vargas, mais especificamente no grupo da tarde, que está presente no colégio desde o ano de 2014, em que foram realizadas pesquisas socioantropológicas para analisar o contexto escolar, bem como o corpo docente, a administração, a estrutura física, a comunidade e os alunos. Sendo assim, houve uma etapa em que foi constituída a realidade do aluno, tais como a relação com a família e a escola.

No segundo ano do PIBID, a grande temática desenvolvida pelo programa foi a educação patrimonial, na qual a preservação do patrimônio ganhou ênfase na questão do patrimônio da própria escola, visto que a mesma é centenária. O objetivo de promover mudanças no processo de aprendizagem levou ao fim de que os alunos ampliem os conhecimentos e reconheçam os principais patrimônios da cidade de São Borja, assim passando a entender sua importância e relevância para a sociedade local, estimulando a preservação.

A partir desse segundo ano, foi possível constatar uma maior autonomia no processo didático-pedagógico através da aplicação de oficinas e do contato com a sala de aula, assim havendo

⁵ História e Geografia no Ensino Fundamental, Filosofia, Sociologia, História e Geografia no Ensino Médio. Ver mais em: <<http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cienciashumanas/projeto-politico-pedagogico/>>.

⁶ Ver mais em: <<http://porteiras.s.unipampa.edu.br/pibid/historia-sao-borja/>>.

um convívio com as turmas de sétimos anos do Ensino Fundamental e segundos anos do Ensino Médio. Os bolsistas em diálogo com os supervisores notaram que os alunos possuíam dificuldades na leitura, pois poucos praticavam a leitura e muitos não praticavam ou não gostavam.

Nós enquanto grupo entendemos quão importante são a leitura e os resultados que ela causa a seus leitores, como uma melhor escrita, um maior número de palavras no vocabulário e uma maior facilidade na dissertação de ideias. Assim, entramos em um consenso de que iríamos trabalhar essa temática com os alunos no ano de 2016, a fim de sanar um pouco o déficit de leitura com uma forma “divertida”⁷ e diferenciada, com o propósito de chamar a atenção do aluno para que ele possa diminuir o problema com a falta de interesse em leitura.

Campo de pesquisa

O Colégio Estadual Getúlio Vargas é uma escola centenária; a partir do decreto de nº 1935, de 14 de fevereiro de 1913, foi divulgado pelo chefe do Palácio Piratini. O colégio passou por várias mudanças, entre elas o próprio nome, sendo que seu primeiro foi Colégio Ellementar de São Borja. Outra mudança significativa foi em sua sede, a qual na época não possuía local fixo, tendo assim que alugar vários imóveis para o seu funcionamento. Para tanto, a construção do prédio fixo, o qual ainda se encontra no mesmo local, iniciou em 1917.

Entretanto, apenas no ano de 1934 é que o prédio foi entregue à comunidade escolar. Nesse sentido, a gestão de 1937 da escola com a diretora Eudoxia A. Almeida propôs homenagear o político que mais se havia empenhado pelo desenvolvimento da

⁷ Entendemos a palavra “divertida” nesse contexto como uma metodologia didática para chamar a atenção do aluno e não utilizar as formas tradicionais de ensino, assim chamando a atenção do aluno de forma interdisciplinar, utilizando outras disciplinas e fazendo relação com o cotidiano dos mesmos para que assim se possa ter um maior aproveitamento de todo o conteúdo estudado e relacionado pela escola e pelo aluno.

obra escolar; ela acabou sugerindo que a escola tivesse o seu nome: Getúlio Vargas.

Assim sendo, a escola passou a se chamar Colégio Elementar de Grupo Escolar Getúlio Vargas; isso perdurou até o ano de 1977, época marcante para a comunidade escolar, pois a mesma passou a atender turmas de 6^a série em 1974 e 7^a e 8^a em 1975. Passado o período da ditadura militar, houve outra troca do nome, quando passou a chamar-se Escola Estadual de 1º Grau Getúlio Vargas. No de 1997, o Ensino Médio finalmente chegou à comunidade; dessa forma, desde 2000, tem seu nome oficializado como Colégio Estadual Getúlio Vargas, que perdura atualmente.

A estrutura do Colégio Estadual Getúlio Vargas é composta da seguinte forma: no ano de 2014, possuía 1.024 (mil e vinte e quatro) alunos matriculados. A gestão da escola permite o máximo de faltas de um aluno em 25% de total de aulas dadas. O início das aulas no turno da manhã é às 7:30 e o término às 11:55. Já no turno da tarde, período no qual o projeto é aplicado, o primeiro horário começa às 13:00 e o último finaliza às 17:35. O colégio não disponibiliza horário noturno.

O intervalo do colégio é supervisionado pelos monitores e pela vice-diretora com duração de 15 minutos. No turno vespertino, esse intervalo é dividido em duas etapas de dois grupos: no primeiro momento, as turmas do currículo saem para seu momento de recreação e, no final do mesmo, inicia-se o recreio do Ensino Fundamental. No turno da manhã, o intervalo é apenas em um horário por possuir apenas alunos do Ensino Médio. A escola, localizada no centro da cidade, atende alunos de todas as classes sociais e faixas etárias, mas uma das suas características é contemplar alunos em situação de vulnerabilidade social, visto que a escola se encontra ao lado da Casa Acolhida⁸.

⁸ Instituição que abriga crianças e adolescentes em vulnerabilidade social.

Propostas pedagógicas: a importância da leitura

O projeto PIBID 2016 destacou-se por sua divisão pedagógica no desenvolvimento do mesmo. No primeiro semestre, buscamos uma prática metodológica que desse prioridade à teoria, tais como a contextualização da história do Rio Grande do Sul, que foi base para todas as oficinas que, por sua vez, deram segmento a outras oficinas ligadas ao tema central do ano, com a apresentação das lendas, ou seja, a contextualização foi importante para os estudantes compreenderem o porquê, para quem, para que e em qual situação as lendas foram surgindo.

Nesse sentido, a metodologia prática escolhida não exigiu recursos expressivos, de maneira que é utilizada timidamente por docentes das redes de ensino; no tocante às histórias em quadrinhos utilizadas para aulas como Português, nas quais temos a conhecida Mafalda. Mas para esse projeto, o objetivo era despertar a criatividade do aluno; assim os mesmos criaram as histórias em quadrinhos, ou seja, foram autores e protagonistas do seu entendimento de sua leitura junto às explicações em sala de aula. No final de cada apresentação das lendas, os estudantes participavam dando vida e cores às histórias.

Para os alunos, as histórias em quadrinhos representaram atividades, como diz Rangel (2010, p. 91), que “complementam os processos de aprendizagem, auxiliando a aplicação, a transposição de conhecimento (...). Por meio das atividades, estreita-se a relação entre prática-teoria-prática”.

Por sua vez, a história em quadrinhos pode ser utilizada apenas como outro recurso didático, comparada com filmes, documentários e livros, porém a sua riquíssima subjetividade pode levar os alunos a refletir muito mais sobre tal assunto. E Rangel (2010, p. 30) nos destaca a importância dessa reflexão, no tocante que o princípio da reflexão recomenda incorporar aos métodos de ensino-aprendizagem os processos de análise (pensamento e reflexão), conclusões, manifestação de opinião e avaliação do conhecimento.

Já no segundo semestre foram desenvolvidas atividades que apresentam as diferenças entre lenda, mito e conto através de animações e curta-metragens, nos quais podemos identificar que as oficinas são interdisciplinares por despertar a criticidade e transitar por várias áreas do conhecimento, por exemplo literatura, artes, filosofia, sociologia, história e geografia.

Concordamos com autor quando ele afirma:

A sala de aula pode ser um poderoso espaço de criação. Partindo de propostas pedagógicas bem estruturadas, os alunos se capacitam a criar soluções para problemas diversos, formular novas hipóteses, reinterpretar velhas proposições (DUARTE, 2009, p. 16).

Para isso, é indispensável que as relações entre os sujeitos na sala e os conteúdos sejam estabelecidos como maneira de aprofundar o conhecimento sobre os objetos.

Foi pensada então uma maneira de atrair os alunos para a leitura, em que há um desinteresse no qual se pode identificar que as tecnologias da modernidade são mais interessantes, e dessa forma Margarida Soares nos indica que:

É impossível ignorarmos a produção cultural moderna, com todos os avanços tecnológicos existentes, quer pelas qualidades positivas que possui e que oferecem inúmeras possibilidades pedagógicas interessantes, quer pela necessidade da sua democratização, estabelecendo com ela uma relação mais crítica, que se reverta em maior qualidade de vida e de bens culturais para a população. Torna-se urgente que a escola inclua nas suas práticas pedagógicas estas linguagens, de forma que, através delas, o aluno possa ampliar o seu universo cultural. Quanto mais amplo for o seu entendimento do real, menos ameaçado ficará diante dos desafios provocados pelas novas formas de comunicação (SOARES, 2010, p. 2).

O nosso maior desafio foi fomentar o gosto pela leitura nos alunos, apresentando a diversidade cultural que existe no Brasil com lendas, mitos e contos, assim trazendo novos atores que não são muito explicados durante o ensino escolar. Ensinar para jovens entre 12 e 13 anos exige um esforço maior; adolescentes com essa idade necessitam de uma troca significativa para aquilo que

estão aprendendo, sendo assim ampliado o conhecimento. Portanto, para trabalhar com esse público-alvo, é evidente a necessidade de solidificar o conteúdo, torná-lo visível, reinterpretando velhas proposições. O que dificulta muitas vezes o ensino-aprendizagem é falta de diálogo e interação entre professor e aluno. Existe uma carência na forma de ensinar, em que os alunos se tornam passivos, recebendo informações abstratas apenas. A utilização das dinâmicas e a produção de arte com os alunos foram essenciais para levá-los a compreender a pluralidade étnica e cultural existente no Brasil e assim poder respeitar as diferenças e valorizar a igualdade.

Nesse sentido, o objetivo do programa de 2016 partiu da premissa de fomentar o gosto e a prática pela leitura nos alunos, de forma com que eles adquiram o hábito pela leitura. Dessa forma, utilizaremos ótica folclórica como ferramenta para atrair os alunos para o universo da leitura, fazendo com que eles interpretem, façam releitura e ampliem os contos. Assim, por sua vez, podem alcançar um maior gosto e um novo olhar pela leitura.

Para o desenvolvimento desse projeto, foi utilizada uma metodologia que veio ao encontro do objeto de estudo e do público-alvo. Por conseguinte, entendemos que a metodologia passa a ser um importante veículo de investigação que se dá através do método. Visto que a temática geral são literatura e leitura, pretendemos aplicar o seguinte método de abordagem: o experimental. Esse método “consiste, especialmente, em submeter os objetos de estudo à influência de certas variáveis, em condições controladas e conhecidas pelo investigador” (PRODANOV, 2013, p. 37). Nesse sentido, será trabalhada a importância da leitura, introduzindo assim as formas de linguagem e arte, tais como poesia, história em quadrinhos e contos folclóricos regionais.

Sendo assim, no primeiro semestre foi desenvolvida com as turmas dos sétimos anos uma apresentação do contexto histórico do Rio Grande do sul, na qual o objetivo era haver uma compreensão abrangente das circunstâncias e conjunturas em que a lenda formou-se com o real e o imaginário, que, por conseguinte, foi levada através das oficinas das lendas regionais.

O uso da arte no processo de construção do pensamento crítico

Durante o segundo semestre de 2016, o foco do projeto foi direcionado para a arte, intercalando a literatura que foi trabalhada em sala no semestre passado com curta-metragem e teatro. Buscando sempre práticas metodológicas interdisciplinares, que pudessem estimular o desenvolvimento do pensamento crítico e instigar a turma para um debate sobre problemáticas sociais. Alguns dos problemas debatidos foram: racismo religioso, intolerância religiosa, desmatamento, caça predatória, entre outros.

Concordamos com Duarte sobre o papel da linguagem audiovisual no processo de ensino-aprendizagem:

Ver filmes, é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais (DUARTE, 2009, p. 16).

Optamos por trabalhar com filmes de pequena duração, curta-metragens, devido à frequência dos encontros, uma vez por semana com cada turma, e o tempo das aulas, 50 minutos. Os curtas tinham no máximo 12 minutos, com conteúdos informativos e educacionais. Foi exibido um total de seis filmes ao longo dos três primeiros encontros do semestre.

A lenda do curupira foi a primeira amostra exibida para as turmas, um dos episódios da série “Juro que vi”. Essa série é resultado de um trabalho da Tv Escola com a colaboração de estudantes da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro e apresenta a história das lendas, dos mitos e personagens que compõem o folclore brasileiro. Algumas das histórias contadas na série são comuns em todas as regiões do país, e outras mantêm vínculos mais fortes com determinada cultura e lugar. A partir desse curta, por meio de debates trabalhamos temas transversais como caça predatória, desmatamento, extinção de animais e preservação da floresta amazônica.

A segunda amostra contou com a exibição de três curtas. Dois deles narravam mitos de origem africana, que buscavam ex-

plicar fenômenos naturais; assim os alunos puderam compreender melhor como algumas sociedades antigas criavam sua leitura de mundo antes do conhecimento científico. O terceiro filme, dedicado a passar um conhecimento mais científico e contemporâneo, também uma produção da Tv Escola, é um dos episódios da conhecida série “De onde vem?”, que por meio de uma linguagem simples e divertida explica a origem de fenômenos naturais e invenções humanas. E o debate girou em torno da temática “mito versus ciência”.

A partir desses dois encontros, instigamos os alunos a refletir e perceber que os

filmes não são eventos culturais autônomos, é sempre a partir dos mitos, crenças, valores e práticas sociais das diferentes culturas que narrativas orais, escritas ou audiovisuais ganham sentido. Mesmo aquelas cuja linguagem ou estrutura de significação escapam aos padrões convencionais ou que retratam hábitos e práticas distintos daqueles com os quais estamos familiarizados podem ser bem assimilados e compreendidos por nós, pois nosso entendimento é permanentemente mediado por normas e valores da nossa cultura e pela experiência que temos com outras formas de narrativa (DUARTE, 2009, p. 44 a 45).

A última amostra do semestre contou com a exibição de dois filmes: o primeiro, também um episódio de uma série animada “Brichos”, contava a luta dos animais da vila contra a intolerância religiosa. Para complementar a discussão, apresentamos também um curta divulgado pelo Portal Brasil intitulado “É bom saber sobre racismo religioso”. Esse filme traz uma situação de racismo religioso que acontece dentro da sala de aula contra uma aluna adepta de uma religião de matriz africana. Compreendemos que como futuros professores precisamos debater e desconstruir todo tipo de racismo ou formas de segregação social, étnica e cultural dentro do ambiente escolar, para que possamos formar cidadãos críticos e preocupados com o bem-estar social.

No tocante ao tema do projeto do ano de 2016, o segundo semestre foi pautado em desenvolver três grandes temas da literatura brasileira: as lendas, os mitos e os contos. As lendas, que são

narrativas fantasiosas repassadas através da oralidade e pelo tempo, apresentam duas características principais: a realidade e o imaginário. Assim, as lendas são a mistura entre um fato real e o imaginário; essa mistura acaba despertando sentimentos a quem é direcionado a estória. As lendas possuem um grande papel para a história de uma civilização, pois algumas lendas serviam para explicar alguns fenômenos de que não se sabiam as causas ou explicações científicas, assim sendo uma forma de conhecimento da época. O Brasil possui um vasto número de lendas, que são multiplicadas ao adentrar cada região e estado, assim sendo uma literatura rica para ser trabalhada em sala de aula; muitas vezes, a mesma lenda tem nomes e formas diferentes em cada região brasileira. O grupo de bolsistas é formado por integrantes da Bahia, São Paulo e Rio Grande do Sul, assim tornando a aula mais rica com detalhes e jeitos de contar lendas de cada estado de que são oriundos, o que instigou os alunos a conhecer e entender mais esse campo das lendas.

No tocante à sala de aula, foram trabalhadas lendas que fazem parte do cotidiano dos alunos, ou seja, lendas regionais de onde o aluno é inserido. Entendemos que seja de extrema necessidade colocar o contexto histórico do local onde o aluno reside, para que, após ele conhecer onde se situa, ele possa entender os outros contextos, pois, afinal, ele conhece a sua história e assim pode conhecer a de outrem. Foram trabalhadas quatro lendas: as três primeiras lendas da região das Missões (região situada na cidade de São Borja) e uma da região de Bagé-RS. A primeira lenda foi a de Sepé Tiarajú, guerreiro indígena missioneiro; a segunda foi do índio M'Bororé; a terceira foi do índio Angoera, e a quarta e última do índio Camaco. Todas as lendas possuem algo em comum: a existência de um índio como protagonista da narrativa, o que deixou os alunos curiosos e pensativos, pois, no contexto de lendas folclóricas brasileiras, não se fala dos índios, os primeiros habitantes desta terra, mas sim de seres fantasiosos. Isso faz com que o aluno entenda mais o seu contexto de inserção e saiba mais de sua história.

O segundo tema trabalhado foi o mito, que, por sua vez, é uma narrativa que possui uma característica central de explicar algo. O mito, além da função explicativa, pode também ser usado para a preservação de uma memória (mitos gregos). Assim, utilizamos esse grande tema para colocar em choque o campo epistemológico dos alunos, ou seja, colocando como eram explicados os fatos, fenômenos antigamente e como são explicados hoje, fazendo-os entender que não há forma errada ou primitiva nos contos, mas sim uma forma de conhecimento da época que era passada pela oralidade. Ao adentrar tal tema, conseguimos trabalhar em conjunto o tema de “conhecimento” mais específico, o conhecimento científico, esse que é o conhecimento que a sociedade utiliza para explicar fenômenos e fatos. Com a ajuda dos vídeos conseguimos mostrar aos alunos como era antes a forma de explicar e a de hoje; o que entendemos que seja algo extremamente importante, pois não se pode ter um falso julgamento de que o conhecimento antigo era errado. Ele era diferente da forma atual, e deixar isto claro para o aluno se torna fundamental, pois assim se preservam a memória e o passado.

O terceiro e último tema trabalhado em sala de aula se dá no conto/fábula conjuntamente com os alunos. Fábulas são pequenas narrativas inventadas ou fantasiosas que possuem duas características principais: os personagens são animais e possuem uma moral, ou seja, uma lição a ser aprendida com o enredo da história. Esse tema foi escolhido para ser trabalhado, pois foge do padrão de conteúdo escolar, ou seja, a utilização de fábulas para abordar temas como intolerância religiosa, democracia e racismo, o que entendemos como fundamentais para serem debatidos num espaço escolar. Pois é na escola que os alunos possuem o seu contato com a sociedade, e aprender formas e valores que dizem respeito ao outro é muito importante.

Conclusão

O desafio de fomentar o gosto e a prática da leitura nos alunos gerou grandes resultados. Pudemos perceber, no decorrer

do ano, uma evolução gradual acompanhada de um pensamento mais amplo e crítico sobre algumas problemáticas sociais trabalhadas em aula. E através das diferentes metodologias de leitura utilizada pode-se demonstrar que a leitura é uma atividade prazerosa e pode ensinar-nos muito sobre a sociedade e o mundo à nossa volta.

O projeto 2016 superou as expectativas, ultrapassou os limites da importância da leitura, o que era o objetivo do mesmo, visto que, através de outras metodologias, como teatro e gincana, que encerraram as atividades, o PIBID trouxe novas significações e visão de mundo para os estudantes, com uma troca significativa mudando as perspectivas dos alunos. E quando falamos em mudança de perspectiva, relatamos o fato de que alunos e turmas, consideradas⁹ com desenvolvimentos insatisfatórios perante as demais, abraçaram o projeto e mostraram que são capazes de realizar trabalhos maravilhosos.

Referências

- CUCHE, Denys. **A Noção de Cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.
- DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- GANDIN, Adriana Beatriz. **A organização de projetos na escola: um sonho Possível**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- HERNANDEZ, Fernando. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Ed. Atlas, 2010.

⁹ Os bolsistas analisaram as turmas dos sétimos anos da escola e perceberam que a mesma está dividida entre 71,72,73,74 e 75 e notaram que a turma 71 possuía um maior nível de aprovação e proatividade em comparação com o outro extremo, que é a 75, que, por sua vez, é uma turma que possui alunos com maiores dificuldades, alunos oriundos de outras escolas, repetentes, etc. Assim compreenderam que há uma certa diferença entre as turmas, em que alunos com desenvolvimentos afins permanecem na mesma sala.

MINAYO, Maria Cecília de Souza de (Org.). **Pesquisa Social: Teoria Método e Criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **A escola e a compreensão da realidade: ensaio sobre metodologia das ciências sociais**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

PEREIRA, Katia Helena. **Como usar artes visuais na sala de aula**. 2. ed., 1ª reimpressão. São Paulo, 2010.

RANGEL, Mary. **Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2010.

SOARES, Margarida. **A Importância da Leitura no Mundo Contemporâneo**. Ozarfaxinars, Matosinhos, n. 16, p. 1-13, fev. 2010.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. **Quadrinhos na Escola: da rejeição à prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

PIBID subprojeto HISTÓRIA UNIPAMPA.

<http://porteiros.s.unipampa.edu.br/pibid/historia-sao-borja/>>.

UNIPAMPA. Projeto Político-Pedagógico do curso de Ciências Humanas Licenciatura.

<<http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cienciashumanas/projeto-politico-pedagogico/>>.

PIBID: suas contribuições para a formação docente

*Lidiane Robalo Barbosa*¹

*Luciano Prado Figueiredo*²

*Mariano Roballo Mohr*³

*Nola Patrícia Gamalho*⁴

Introdução

O PIBID, programa de iniciação à docência, proporciona o primeiro contato de licenciandos com a Educação Básica, utilizando seus estudos e aplicando-os nas escolas, criando novas experiências de metodologias e práticas docentes, compreendendo a realidade das escolas, vivenciando o cotidiano do professor. Neste presente artigo, busca-se relacionar as teorias apresentadas no curso de Ciências Humanas – Licenciatura com o primeiro contato com as escolas. As teorias baseiam-se nos pensadores GAUTHIER, TARDIF, DEMO, FREIRE, HAYDT, DAYRELL. Teorias essas que se referem à pedagogia tradicional e nova, à pesquisa científica, à importância da leitura do “palavramundo”,

¹ Graduanda do curso de Licenciatura em Ciências Humanas pela Unipampa, campus São Borja; pibidiana do Colégio Estadual Getúlio Vargas. E-mail: lidianerbribas@hotmail.com.

² Graduando do curso de Licenciatura em Ciências Humanas pela Unipampa, campus São Borja; pibidiano do Colégio Estadual Getúlio Vargas. E-mail: luciano_pfigueiredo@hotmail.com.

³ Graduando do curso de Licenciatura em Ciências Humanas pela Unipampa, campus São Borja; pibidiano do Colégio Estadual Getúlio Vargas. E-mail: mahmohr@gmail.com.

⁴ Doutora em Geografia pela UFRGS; professora da Universidade Federal do Pampa, campus São Borja. E-mail: nolagamalho@unipampa.edu.br.

à didática diante a relação professor/aluno, e como se dá a educação em sua formação.

Sinais e efeitos da Pedagogia Nova e Tradicional

Seguindo a teoria de Gauthier e Tardif (2010), referente à pedagogia tradicional e nova, tem-se a consciência da evolução da educação: na Antiguidade, com os filósofos gregos, havia o ensino sofista; na Idade Média, a implementação das primeiras escolas com a escolástica, no Renascimento, com a centralização no homem, no indivíduo, há uma diferenciação da escolástica com o ensino e no século XVII, há o surgimento da pedagogia com pensadores como Rousseau com seu protagonismo e descentralização dos polos da educação.

No que se refere mais particularmente aos dois últimos períodos, constatamos que, no Renascimento, tenta-se distanciar o ensino da escolástica e, no século XVII, procura-se responder a problemas muito concretos de organização da matéria e da classe. Nesse último século aparece também uma concepção mais ou menos difusa do caráter distinto da criança, que vai além da simples prática da “brincadeira”, própria do século XVI [...] (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 150).

Da Antiguidade até o século XVII, a criança era vista como uma representação de um futuro adulto em construção, até mesmo representado na arte nessa perspectiva, como retratam os estudos de Ariès (2012), e não em suas especificidades. Assim tendo em vista que essas deveriam ser limitadas, pois não possuíam controle de suas paixões, um ser desorganizado, o qual se sujeitava à onipresença da visão adulta no projeto educacional, sem uma reflexão sobre a criança, apenas seguindo a lógica do que pode ser bom para a criança, um modelo idealizado pelo adulto.

[...] o que salta aos olhos quando se examinam os discursos educativos da Antiguidade até o século XVII é a onipresença do ponto de vista adulto e a ausência de reflexão profunda e séria sobre a criança. Na verdade, a criança é definida não na sua especificidade, mas apenas como adulto em perspectiva [...] (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 150).

Durante o século XVIII, a razão começou a influenciar a educação com discursos ideológicos e filosóficos, iniciados no Renascimento, tomando força no Século das Luzes⁵ através de pensadores alemães e franceses, ocasionando assim o triunfo da razão, influenciando as artes, técnicas e ciências.

[...] Na verdade, o Século das Luzes levará até o extremo limite, ao mesmo tempo, as possibilidades críticas do ser humano diante as ideias preconcebidas, e dos poderes estabelecidos e a valorização da razão e do individualismo [...] (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 152).

Para Gauthier e Tardif (2010), a razão também contrariou questões políticas e religiosas, pois no Século das Luzes os poderes da monarquia e da Igreja eram fortes na Europa, controlando a ignorância da população, assim contendo o poder da grande massa. Os filósofos defendiam a instrução para que a razão fosse usada com a finalidade de compreender o mundo, usando, a educação como instrumento.

Com o progresso da ciência, a experimentação, a observação e a técnica começaram influenciar os processos e romper com limites, voltados para a vida ativa e prática, proporcionando controle sobre o mundo do ser humano.

É preciso compreender que o racionalismo do Século das Luzes é orientado para a *vita activa* – e não para a *vita contemplativa* como na escolástica da Idade Média – isto é, para as realidades terrestres, para o mundo real, para a vida ativa e prática. Além disso, ao contrário do século XVII, o século XVIII vê a razão não como um conteúdo determinado de conhecimentos, princípios, verdades; mas, antes, como uma espécie de energia, uma força que se percebe completamente apenas na sua ação ou nos seus efeitos (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 155).

⁵ O Século das Luzes trata-se do século XVIII, na Europa, influenciado pela Filosofia das Luzes, na qual há o triunfo da razão e racionalidade; influenciou os campos da atividade humana como a ciência, as artes e a técnica. Opondo-se à fé, à autoridade e à ignorância da época, assim a razão torna-se, além de uma faculdade humana de atividade crítica, um valor desejável e inseparável da procura da liberdade (GAUTHIER; TARDIF, 2010).

Assim se destaca Rousseau, pensador que modificou a forma de educar, transferindo o polo da educação: antes no professor detentor do saber e do ensinar “de fora para dentro”, agora na criança, como protagonista de seu próprio aprendizado, sendo o núcleo da educação, aprendendo com a experimentação, liberdade e bondade, “o ensinar de dentro para fora” (GAUTHIER; TARDIF, 2010). Sua pedagogia natural baseava-se na natureza da criança, a qual, através do contato com o mundo e sua liberdade de explorar, aprenderia e exercitaria suas faculdades para tornar-se um ser humano em sua plenitude.

Segundo Rousseau, as crianças são boas por natureza, e a sociedade as corrompe. Então, o ser ao seu natural é a perfeição, e a sociedade pode corromper esse fazendo com que deixe sua natureza e torne-se um indivíduo imperfeito. Assim, a pedagogia rousseausta defende a separação da criança da sociedade, para que essa se desenvolva em sua liberdade através da negação, em que o instrutor não deve interferir no aprendizado da criança; essa por si só se desenvolverá.

Nesse sentido, a educação, para Jean-Jacques Rousseau, é um meio político. Isso significa que, com a ajuda da educação, o autor de *Émile* [grifo do autor] quer promover uma reforma profunda no indivíduo, tornando tal como ele é no seu estado de natureza original. Consequentemente essa natureza desempenha um duplo papel: ao mesmo tempo origem e modelo. Rousseau quer reformar a sociedade, que se tornou má e pervertida, por ter se afastado demais da natureza. Criar um ser humano “natural” pela educação é, nesse sentido, criar um ser livre, que poderá mudar a sociedade (uma revolução social não se faz sem uma revolução educativa) (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 163-164).

A partir de Rousseau, há uma nova imagem de criança, antes vista como um modelo de adulto idealizado, submetido a uma pedagogia que a via apenas como um adulto em perspectiva. Agora, possui um olhar sobre suas especificidades, representado como um modelo de indivíduo natural e ideal, atribuindo a ciência e uma psicologia experimental à pedagogia, assim sendo um gran-

de influenciador da pedagogia nova, mostrando uma nova visão diante da educação infantil e da concepção de infância.

[...] “antes de educar, tente conhecer o seu aluno”. Essa ideia implica uma observação da criança, a fim de compreendê-la tal como ela é. É por isso que Rousseau insiste tanto na importância do exame minucioso. De certa forma, ele poderia ser qualificado de precursor de uma pedagogia que se pretende científica, porque se apoia sobre uma psicologia experimental (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 166).

Após todos esses processos e modificações durante a história, a Pedagogia Nova iniciou em meados do século XX; essa corrente pedagógica surgiu com a retomada das teorias de Rousseau quanto às especificidades das crianças, deixando o saber-fazer conservador, a ordem e a ritualização, essas características da Pedagogia Tradicional, e dando ênfase à Pedagogia Nova, cientificista, atendendo as necessidades dos alunos, para que criasse um homem novo.

Com o surgimento da Pedagogia Nova, que surgiu uma caricatura da Pedagogia Tradicional, sendo muito criticada por diversos pensadores do século XX devido à sua forma de imitação tradicional, ritualizada e de certo modo mecânica industrializada, quanto a organização do tempo, espaço, metodologia e não baseada na ciência. “Vimos que a tradição implica um conjunto de ações ritualizadas, executadas maquinalmente e que faça com que o jesuíta noviço, por exemplo, ensine como foi ensinado ‘sem nem pensar nisso’” (GAUTHIER; TARDIF, 2010).

A Pedagogia Nova tem como diferencial o uso da ciência, psicologia experimental, principalmente a corrente do behaviorismo⁶, buscando as necessidades da criança e especificidades.

⁶ A partir dos estudos do fisiologista russo Ivan Pavlov com a salivação dos cães, descrevendo as respostas dos animais durante o processo de estímulos aos quais foram condicionados, forneceu base aos estudos behavioristas à psicologia, “estímulo-resposta”. Os primeiros behavioristas como Edward Thorndike, Edward Tolman e Edwin Guthrie elaboraram teorias sobre a aprendizagem, memória, condicionamento e o modo como os seres reagem ao ambiente. Essa abordagem concentra-se na observação de resposta a estímulos externos, ignorando

Uma das funções fundamentais da ciência é precisamente verificar hipóteses, garantir a veracidade de certas afirmações, corrigir erros. A ciência, que tivera um forte impulso durante o Século das Luzes, começa a tomar uma importância decisiva em fins do século XIX [...] (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 187).

Diante das características da Pedagogia Nova, pode-se ressaltar o que está presente nas escolas e como as experiências proporcionadas pelo PIBID enriquecem a formação dos licenciandos. Ressalta-se a forma como são administradas as aulas do projeto, pois os temas buscam o realismo para que haja significância no conteúdo, pois esse está ligado ao meio ambiente do jovem. Instigam-se os alunos para que busquem o máximo de informações que puderem, aprendam por agir e pesquisar um determinado objeto, assim ocorrendo a educação de dentro para fora e internalizando o aprendizado. “Assim o docente não se obstina em fazer com que as crianças realizem atividades que não seriam significativas para elas e cuja utilidade só seria avaliada pelos critérios dos adultos” (GAUTHIER; TARDIF, 2010).

Essa pedagogia do interesse faz com que os educandos procurem o tema e tornem-se sujeitos ativos, que agem diante do conhecimento, e isso pode ser vinculado com os valores subjetivos, tornando-se prazeroso o ato de aprender, proporcionando a construção de um cidadão livre e instruído, que busca conforme sua natureza e é apenas guiado e orientado pelos professores e bolsistas.

estados e processos mentais interiores, considerados impossíveis de examinar cientificamente, e logo não poderiam ser incluídos em nenhuma análise comportamental. Em meados do século XX, a corrente behaviorista começou a ser confrontada com os estudos da psicologia cognitiva; assim deflagrou a “revolta cognitiva”, que dava a atenção aos processos mentais e à mente, priorizando o cérebro e o seu funcionamento. Mas a psicologia behaviorista estabeleceu um método científico para a disciplina e fortaleceu modelos a serem utilizados em experiências psicológicas, e quanto à educação, foi o behaviorismo que criticou a pedagogia tradicional, obrigando os professores a definir suas ações em relação à criança; a psicologia cognitiva prolonga o behaviorismo e propõe um ensino estruturado e explícito, por conseguinte as abordagens construtivistas nos estudos de Piaget e Vyotsky (COLLIN et al., 2012; GAUTHIER; TARDIF, 2010).

[...] Enquanto a pedagogia tradicional é uma pedagogia do objeto, da cultura a transmitir pelo professor ao aluno, a pedagogia nova se inscreve em uma dinâmica oposta: substitui o ensino do mestre pela aprendizagem do aluno e se define, por conseguinte, como uma pedagogia do sujeito.[...] (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 198).

Em suma, a Pedagogia Nova traz o educando para o centro da educação, não visto mais como “um jarro a ser enchido”⁷ e sim um sujeito em construção, o qual age, busca, instiga e aprende de diversas formas; cabe ao educador saber guiá-lo e conseguir o maior proveito do conhecimento de seu educando.

Relação professor/aluno e a pesquisa científica

O projeto proporciona aos licenciandos a oportunidade de ter seu primeiro contato com a Educação Básica. Geralmente, antes no lugar de aluno, agora se posicionando como professor. Há o reconhecimento do seu passado de estudante e de como sua visão era diante da educação, quando ocupava determinado papel, mas agora tendo ciência das causas e teorias educacionais.

O papel social do professor é muito importante apesar de não possuir um código de ética próprio; esse moralmente já possui uma responsabilidade ética para com a sociedade, da qual cobra suas posições. O professor é visto como um exemplo pela sociedade.

A escola é o segundo contato com a sociedade e assim vem acrescido de expectativas, em sua maioria dos educandos, pois é algo novo, novas relações e a pluralidade de culturas que a escola proporciona. Esse contato vai muito mais além do que apenas o

⁷ [...] Todos nós já não ouvimos dizer que, na pedagogia tradicional, concebia-se o espírito da criança como uma simples jarra a encher? Ora, se confiarmos no exemplo relatado por Isambert-Jamati (1990, p. 88), a metáfora original, tirada dos textos do padre Jouvençy no século XVIII, é na verdade bem mais sutil: “O mestre não se esquecerá de que o espírito das crianças é como uma pequena jarra de boca estreita, que devolve o líquido que ali se despeja em grandes quantidades e recebe aquele que se introduz gota a gota [...]” (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 198).

conteúdo a ser cobrado em sala de aula; fala-se do capital humano, das relações, dos sentimentos, das construções dos indivíduos, o que marca profundamente os alunos, levando essas experiências, quanto escola, para a vida inteira.

[...] é que a escola é um local de encontros existenciais, da vivência das relações humanas e da veiculação e intercâmbio de valores e princípios de vida. Se, por um lado, a matéria e o conteúdo do ensino, tão racional e cognitivamente assimilados, podem ser esquecidos, por outro, o “clima” das aulas, os fatos alegres ou tristes que nelas se sucederam, o assunto das conversas informais, as ideias expressas pelo professor e pelos colegas, a forma de agir e de manifestar do professor, enfim, os momentos que foram vividos juntos e os valores que foram veiculados nesse convívio, de forma implícita ou explícita, inconsciente ou conscientemente, tudo isso tende a ser lembrado pelo aluno durante o decorrer de sua vida e tende a marcar profundamente a sua personalidade e nortear seu desenvolvimento posterior (HAYDT, 2006, p. 56).

Sabe-se a importância do professor na transmissão de saber junto ao conhecimento, conteúdo, didática, pedagogia, e afins relacionados à educação, mas a escola vai muito além das teorias científicas. Há o humano, as paixões e sentimentos; essas relações humanas marcam profundamente os educandos; os professores, além de transmitir conhecimento, transmitem valores a seus alunos e muitas vezes tornam-se referência para os educandos. O que implica a formação social desse indivíduo, como a sociedade o vê, como a escola o trata e como ele se sente pertencente a tais núcleos na sociedade, interferindo até mesmo em sua identidade como sujeito cidadão.

[...] o sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade. Para o autor, o sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere. Charlot relaciona a noção de sujeito às características que definem a própria condição antropológica que constitui o ser humano, ou seja, o ser que é igual a todos como espécie, igual a alguns como parte de um determinado

grupo social e diferente de todos como um ser singular [...] (DAYRELL, 2003, p. 43).

A relação aluno/professor se faz durante as relações estabelecidas no ambiente escolar e através dos trabalhos realizados no momento atual em que estamos vivendo; essa relação se torna cada vez mais distante, pois as metodologias utilizadas pelas escolas não estão despertando a atenção dos alunos.

Ainda se utiliza o método em que o professor é o condutor e o aluno o receptor, sem levar em consideração os conhecimentos já adquiridos pelos educandos nas suas experiências dentro e fora da escola. O aluno é visto como uma página em branco, capaz apenas de receber todo o conhecimento proposto pela escola até o final do ano letivo, fazendo com que o mesmo apenas decore os conteúdos expostos pelo professor, sem ao menos fixar e aprender esses.

Ainda se não bastasse o desinteresse dos alunos, as tecnologias vêm para distanciar ainda mais professor/aluno/escola, pois apenas um aparelho celular com acesso à internet traz informações de todo o mundo em tempo instantâneo. Assim essa relação se torna mais difícil, e quando se fala em leitura então, a maioria dos educandos nem quer ouvir falar em ler um livro, revista ou algo do gênero.

A globalização vem influenciando muito a educação com o passar dos anos, comparando as escolas de hoje com as de antigamente. Por essas influências que a escola sofre ela está deixando de ser referência em conhecimento que detinha antes pela comunidade; pois antes era respeitada pelo conhecimento que possuía e que somente era encontrado lá; hoje, com a globalização tudo está diferente; basta abrir um computador que se têm respostas a qualquer informação que se deseja.

Ainda vigora a visão conservadora de que as escolas de qualidade são as que enchem as cabeças dos alunos com datas, fórmulas, conceitos. Para que essa visão mude, é preciso permitir que o professor conduza o aluno a um conhecimento através da pesquisa e possa mostrar a seus educandos que a produção do

conhecimento é considerada um divisor de águas em termos de desenvolvimento.

Pedro Demo nos diz que o “importante é começar a produzir conhecimento próprio, ainda que devagar e sempre, instalando no próprio país condições mínimas de autonomia” (2014).

Assim se constrói conhecimento com originalidade e proporciona ao aluno que ele não reproduza cópias, fazendo com que o professor continue aprendendo, podendo criar levando em consideração as realidades de seus alunos e do ambiente escolar em que está inserido.

Levando em consideração o “educar pela pesquisa”, que, segundo Pedro Demo, é construção do conhecimento juntamente com o processo formativo, tendo a formação científica como uma dinâmica intrínseca do processo de construção do conhecimento.

Quando o aluno aprende a lidar com o método, a planejar e a executar pesquisa, a argumentar e a contra-argumentar, a fundamentar com a autoridade do argumento, não está só “fazendo ciência”, está igualmente construindo a cidadania que sabe pensar (DEMO, 2014, p. 9-10).

E assim formar alunos pensantes, e não meros copiadores, fazendo com que eles percebam a capacidade que têm para construir conhecimento de forma prazerosa, construindo sua autonomia em suas escolhas, mais dinâmicos e participativos em sala de aula.

Diante da pedagogia, a relação professor/aluno, a incitação à pesquisa científica, precisa-se ressaltar a importância da significação do conhecimento para o aluno, pois esse, quando encontra um significado, um vínculo entre conteúdo e realidade, torna-se mais fácil seu exercício de aprendizado, sua alfabetização do novo conhecimento proposto.

O professor deve conhecer seu aluno, sua realidade, observar suas manifestações, inclinações diante do saber e exercitar a busca pelo que é significativo para o educando, mostrando que o seu mundo é rodeado por conhecimento. Assim, fazendo com que ele reconheça seu mundo, leia-o, releia-o e torne-se crítico diante do conhecimento a que é apresentado.

Segundo Freire (2014), a educação é um ato político, pois diante do saber o indivíduo toma posse do conhecimento, torna-se autônomo, mas cabe ao indivíduo libertar-se ou tornar-se escravo.

Quando há essa significação, essa leitura do mundo, o saber torna-se mais fácil e conseqüentemente deixa de ser mecânico e faz com que o educando busque o que o instiga. Freire nos diz que a leitura do mundo antecede a leitura da escrita, dos códigos, e essa leitura é de extrema importância, pois se pode relacioná-la com o sujeito em construção, a identidade do indivíduo, a forma que se torna crítico e cresce diante do saber.

[...] processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto [...] (FREIRE, 1989, p. 9).

Nota-se a importância da leitura da “palavramundo”, todo o processo de redescobrimto que envolve buscar o significado do mundo, do conhecimento e como isso é internalizado, um aprendizado que vem de dentro para fora e toma seu espaço, liberta o indivíduo e proporciona sua autonomia diante do mundo.

Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade está sendo compreendida como de fundamental importância na educação atual; ela pode ser entendida como um fio condutor entre atividades disciplinares e interdisciplinares.

Esse trabalho ocorre quando todas as áreas do conhecimento se interligam, trabalhando sobre um único assunto. Assim o estudo de algum fenômeno feito por todas as áreas do conhecimento se torna mais completo, com visões que às vezes passam despercebidas por alguma área.

Porém ainda se tem um paradigma a ser quebrado: os professores especialistas em alguma área recusam-se a estudar a área de outro, sentem-se invasores e invadidos, mas isso é um equívoco, pois cada educador focará um aspecto do objeto a ser estudado.

Encontramos muito esse comportamento durante a execução do projeto no Colégio Estadual Getúlio Vargas, pois desenvolvemos diversas atividades que permeavam outras disciplinas além da História. Trabalhamos com leitura, produção textual, desenho, confecção de maquetes. Então poderíamos trabalhar em conjunto com as disciplinas de Português, Artes, Geografia, mas encontramos resistência por parte dos professores que trabalham com essas disciplinas.

Assim nosso primeiro planejamento, que seria trabalhar em conjunto com essas outras disciplinas, não foi possível, assim partindo para executar o projeto apenas com a disciplina de História. Apesar dos contratempos, os trabalhos ficaram ótimos, e nada nos impediu enquanto bolsistas de instigar e aproximar os alunos de um trabalho interdisciplinar mesmo sem a colaboração dos discentes do colégio.

Para os pibidianos, a experiência em sala de aula é rica e possibilita o primeiro contato dos acadêmicos com a realidade escolar, possibilitando desse modo uma análise sobre teoria e prática.

Os professores em formação encontram-se na tarefa de não apenas transmitir conhecimento, mas estimular e impulsionar a pesquisa e produção própria por parte dos alunos. Ninguém aprende apenas ouvindo, mas também buscando, criando e constantemente inovando nas formas de produzir o saber. Nesse sentido, o papel do professor seria nortear e auxiliar durante esse percurso. No desenvolvimento das atividades no Colégio Getúlio Vargas, na cidade de São Borja, sempre se busca estimular os discentes para que pesquisassem e expusessem dados e fatos encontrados durante a pesquisa, pois entendemos que pesquisa é princípio científico, mas igualmente princípio educativo (DEMO, 2014).

Trabalhando com as lendas do estado do Rio Grande do Sul, coloca-se para a classe a história que contam, os ditos populares, e na sequência sugerimos que eles próprios busquem com pessoas mais próximas ou em livros relatos das lendas da cidade na qual vivem. Afinal, conhecimento pode ser produzido em todo lugar, dependendo, em alguma medida, da iniciativa própria (DEMO, 2014). O resultado foi fantástico, uma vez que trouxeram fatos curiosos ainda eram desconhecidos por muitos. Percebe-se que a busca pelo conhecimento produziu ainda mais conhecimento, não só para os alunos, mas para todos os que puderam contemplar o resultado da primeira etapa da atividade proposta.

Ainda na tentativa de impulsioná-los a criar, incentivou-se que inventassem uma própria história a partir da lenda sobre a qual fizeram a pesquisa. Dali surgiram histórias fantásticas, desenhos e gravuras surpreendentes. Afirmou-se com essa experiência que com o auxílio cada pessoa tem capacidade de buscar e produzir conhecimento.

[...] O aluno não está condenado a copiar coisa copiada. Pode também dentro de suas limitações naturais exercitar textos científicos, com o objetivo de tornar-se capaz de produção própria, o que lhe permite continuar aprendendo e se atualizando a vida toda [...] (DEMO, 2014, p. 03).

Considerações finais

Diante das experiências proporcionadas pelo PIBID, e das teorias de que se tem conhecimento, pode-se ressaltar a importância do educando como polo principal da educação. Pois compreender suas especificidades é de extrema importância para que os projetos educacionais consigam atingir suas expectativas, assim atendendo o aluno de forma que consiga auxiliá-lo para que possa atingir determinada tarefa que é instigado a fazer.

Ressalta-se a importância do projeto na formação docente, possibilitando o primeiro contato com a Educação Básica, aplicando os conhecimentos em sala de aula, descobrindo e compreendendo o cotidiano das escolas. Ampliando o entendimento diante

das relações da escola e sociedade, a importância do ambiente escolar para os educandos é trazer uma nova visão diante da educação e suas aplicações.

A questão do aluno que é iniciado na pesquisa, consequentemente buscando o saber e assim aprendendo enquanto interage com seu objeto de pesquisa. A relação professor e aluno, que é de extrema importância, principalmente psicológica, tendo em vista que o jovem estará em construção de sua própria identidade como cidadão e indivíduo autônomo, e ainda o saber que deve conter um significado para o aluno, traduzindo o saber, o conhecimento na realidade dele. Assim há um maior aproveitamento e internalização do conhecimento, ocasionando sua autonomia intelectual e consequentemente voltando seus saberes para a sociedade, transformando-a e aperfeiçoando seu ser.

Referências

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- COLLIN, Catherine; GRAND, Voulla; BENSON, Nigel; LAZYAN, Merrin; GINSBURG, Joannah; WEEKS, Marcus. **O livro da Psicologia**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2012.
- DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, 2003.
- DEMO, Pedro. Educação Científica. **Revista Brasileira de Iniciação Científica** – ISSN, maio 2014.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** / Paulo Freire. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.
- GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A Pedagogia: Teorias e práticas da Antiguidade a os nossos dias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2006.

Algumas experiências pibidianas no Instituto Estadual Padre Francisco Garcia: as formas de expressão da cultura Guarani-missioneira sob o viés da educação patrimonial

*Lilian Simone Souza Pires¹
José Luciano Gattiboni Vasques²
Ronaldo B. Colvero³*

Introdução

O Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID está caracterizado desde 2009 como uma política pública nacional que busca estabelecer um elo entre a universidade e a escola. O PIBID amplia as potencialidades de alunos e professores nos diferentes níveis da educação, abrindo caminho para a qualificação da Educação Básica.

Trata-se de uma formação inicial e um incentivo para os futuros docentes, uma formação continuada para professores das escolas públicas, como também para os professores das universidades, proporcionando assim expansão do conhecimento e abertura de áreas para estudos em pesquisa e extensão.

¹ Acadêmica do curso de Ciências Humanas Licenciatura – UNIPAMPA, campus São Borja; pibidiana no Colégio Padre Francisco Garcia. E-mail: lilisouzapires@gmail.com.

² Professor supervisor do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); acadêmico do curso de Ciências Humanas Licenciatura – Unipampa, campus São Borja. E-mail: lugatvasques@gmail.com.

³ Doutor em História pela PUCRS; professor da Universidade Federal do Pampa, campus São Borja. E-mail: ronaldocolvero@unipampa.edu.br.

O PIBID Subprojeto História está vinculado ao curso de Ciências Humanas – Licenciatura na Universidade Federal do Pampa – Campus São Borja desde 2014. A estrutura inicial do projeto contava com trinta bolsistas, que compuseram a primeira turma de pibidianos. Esses foram divididos em três escolas – uma municipal e duas estaduais – em grupos de dez acadêmicos sob a supervisão de dois professores da rede pública. No mesmo ano, iniciaram as atividades nas escolas, elegendo como tema central a educação patrimonial.

O presente artigo pretende descrever o trabalho realizado pelos bolsistas no Instituto Padre Francisco Garcia no ano de 2015. A escola está localizada no bairro do Passo, periferia da cidade de São Borja. Buscaram-se, nesse sentido, reflexões sobre duas significativas experiências durante a aplicação do projeto que contemplou o currículo da escola com o tema transversal da educação patrimonial. As experiências, às quais nos referimos, estão ligadas à cultura missioneira, conjunto de tradições e costumes oriundo da região dos Sete Povos das Missões.

Nos primeiros tópicos, serão realizadas exposições teóricas, baseadas em vários trabalhos, em que os diferentes autores dedicam-se a refletir sobre a história do município, sua relevância histórica e suas inclinações artísticas desde a antiga redução de São Francisco de Borja.

As metodologias dos dois trabalhos que serão destacados aqui, desenvolveram-se de forma semelhante e dividiram-se em apresentação do tema, estudo básico dos conceitos e pesquisa em grupo, seguidos de visitas aos lugares relacionados à pesquisa, com entrevistas e observações práticas do desenvolvimento desses ofícios dos artistas locais.

Sobre as atividades desenvolvidas pelos estudantes, os mesmos foram levados além das dependências escolares para interagir na prática com os estudos, sendo realizada uma visita ao Museu Municipal Aparício Silva Rillo, outra ao atelier do artista plástico Rossini Rodrigues e a última ao salão utilizado para aulas e ensaios de músicas tradicionais gaúchas, em especial o chama-

mé, foco do estudo, com o casal de dançarinos Caio e Vania Bevenuto.

Os artistas mencionados são bem conhecidos na região, sendo identificados pela prática artística ligada à cultura missioneira. O objetivo principal no campo da educação patrimonial foi ampliar a percepção dos alunos sobre bens materiais e imateriais que constituem o patrimônio cultural local, sendo que, no final do ano de execução desse projeto, solicitou-se aos alunos que participaram do projeto que escrevessem um relato sobre suas experiências, dizendo como viam antes e depois do trabalho. Os pibidianos ainda realizaram uma exposição na escola, em que foram expostos de maneira representativa alguns elementos das pesquisas realizadas nas categorias dos bens culturais, segundo o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN. Foi possível observar, assim, que o projeto contribuiu para ampliar as visões acerca dos bens materiais e imateriais presentes na cidade, difundindo o conhecimento para a preservação dos bens, sendo, dessa forma, o trabalho considerado significativo para a maioria dos alunos.

São Borja e a relevância histórica

São Borja possui cerca 3.616,691 km² de área⁴, localizada no oeste do Rio Grande do Sul. Faz fronteira com Santo Tomé, província de Corrientes na Argentina, e seus outros limites territoriais do município atingem as cidades de Garruchos, Santo Antônio das Missões, Maçambará, Itaqui, Itacurubi e Unistalda. O município também é conhecido por pertencer a duas regiões do Rio Grande do Sul, Fronteira Oeste e Missões, fazendo parte também do bioma pampa, conjunto de paisagens naturais cuja sua vegetação é composta por gramíneas e espécies vegetais de pequeno porte.

⁴ Dados IBEG (Instituto Brasileiro Estático Geográficos), 2013.

Sua importância dá-se por ostentar o título de cidade histórica desde o ano de 1994. Segundo Pinto e Nogueira em contextualização do Patrimônio Histórico-Cultural do Município de São Borja, duas vertentes históricas estão presentes no município: a vertente contemporânea, que diz respeito à participação na história política brasileira do século XIX através da grande influência que os ex-presidentes Getúlio Vargas e João Goulart tiveram na constituição histórica do Brasil; a outra vertente remete aos povos originários, a história Guarani-missioneira, ligada à etnia indígena Guarani e às expedições missionárias da Companhia de Jesus, enviadas para a América pela Igreja Católica com intenções de cristianizar os indígenas.

Nos primórdios tempos históricos, São Borja era a redução de São Francisco de Borja. Entre os séculos XVII-XVIII, o projeto ibérico buscava garantir domínio sobre as terras da América Meridional ou Bacia do Prata, como também é conhecida a região sul do continente.

O surgimento do atual município ainda está envolto em polêmicas sobre a data de fundação; não há um consenso geral de que seria 1682, ano que a administração municipal mantém como data oficial. Autores como Mauer e Colvero (2009) falam de 1687 em função do primeiro livro de batismo, porém outras pesquisas defendem a data de 1690, pois nesse ano é que a redução tornou-se independente da redução de Santo Tomé. Mauer e Colvero (2009) asseguram ainda que a data de fundação seria 1690, conforme registros de Pablo Pastells em Bispoado de Buenos Aires 1750, na coleção de Pastells⁵.

A história da redução é dividida em duas fases: a de domínio como primeira tentativa de estabelecimento das reduções na margem oriental do rio Uruguai e administração espanhola até 1801 e a segunda fase após o território estar sob tutela da coroa

⁵ PASTELLS, Pablo. História de La Compañía de Jesús en la Provincia del Paraguay. Tomo I a VIII. Madri: Libreria General de Vistoriano de Preciados, 1912. p. 783.

portuguesa, ficando conhecida como o primeiro povoado dos Sete Povos das Missões.

Os antigos habitantes da região eram, na sua maioria, indígenas nômades de diferentes etnias, e as disputas pelos limites territoriais eram constantes. Os conflitos eram travados entre os Guenoas e os Guaranis; entretanto, a segunda etnia concentra o maior quantitativo em pesquisas relacionadas à cultura e à organização social devido a seus remanescentes culturais estarem presentes até hoje e o não desaparecimento total do povo Guarani.

Apesar das guerras, doenças e outras degradações que atingiram os povos originários desse território, os Guaranis perpetuam sua cultura por gerações; atualmente ainda os encontramos – mesmo que poucos e bastante marginalizados –, mas é possível percebê-los em meio à transmutação cultural ocorrida com o passar das gerações, que seus traços étnicos permanecem sob forma de resistência da cultura original guaraníca.

Esse processo teve início por volta da segunda metade do século XVII quando os índios Guaranis começaram massivamente a habitar as reduções jesuíticas. Passaram a trabalhar e viver aceitando as condições impostas pelos padres da Igreja Católica, sob a guarda do reino da Espanha. Os religiosos ajudaram a desenvolver um novo sistema político, social e econômico.

Nesse sentido, Colvero (2004, p. 25) destaca:

No setor econômico, as missões possuíam papel importante dentro do estado espanhol na América, pois exportavam grande quantidade de produtos, inclusive para a Europa. Os índios reduzidos industrializavam a erva-mate e tinham uma colheita farta; praticamente duas formas de trabalho com a terra; Tupã-baé, que nada mais era que as terras de Deus, onde eles trabalhavam comunitariamente durante um certo período, e o que colhiam revertia para a comunidade; Aban-baé, que eram terras de uso próprio de cada família indígena, mas não eram mais bem exploradas em razão da falta de tempo e de energia suficiente para o trabalho. Como todos os outros meios de produção, a terra era da comunidade, formada pelos padres, pelos representantes da coroa e de Deus. Os índios, por consequência, defendiam essa terra e a bandeira castelhana.

A estrutura reducional destacava-se mundialmente, sendo até considerada uma sociedade autossuficiente para alguns autores. Mas esse tipo de afirmação é equivocada, segundo o historiador e arqueólogo Arno Kern:

As missões jesuíticas não foram definitivamente uma antevisão de nenhuma sociedade do futuro, uma aplicação na prática das obras utópicas europeias, nem mesmo a base de sonhos temporais jesuíticos de ocupação territorial do continente sul-americano, como algumas imaginações férteis já afirmaram. Foram uma tentativa bem-sucedida de instalação e desenvolvimento de uma vida comunitária cristã, com grupos de índios guaranis que eram levados pelos jesuítas, gradualmente, mas com decisão, para uma situação de inserção gradual à sociedade espanhola e à cristã (2011, p. 11).

O espaço geográfico modificou-se a partir da chegada dos europeus na América. E a região que abrigava os Guaranis, antes maleável e dispersa, passou a ser o centro das novas relações econômicas, políticas e sociais para brancos e índios em uma nova organização; assim formou-se uma nova identidade, em que aos poucos as características Guaranis passaram a ser também uma identidade espanhola através da aculturação empreendida pelos jesuítas.

A redução de São Francisco de Borja e sua inclinação às artes

A redução de São Francisco de Borja entra em evidência por dois fatores principais: a localização estratégica ligada à geopolítica para a expansão ibérica na América Meridional e pelo fator artístico. Este trabalho limita-se a dar enfoque ao segundo aspecto.

Esses destaques são registrados pelos próprios padres reducionais nas Cartas Anuais⁶, enviadas a Europa para leitura numa

⁶ Tratava-se de relatórios anuais enviados pelos padres responsáveis de cada redução. Uma forma de prestar informações aos superiores na Europa.

espécie de prestação de contas a seus superiores. Nessas cartas informavam por vezes as atividades desenvolvidas nas oficinas de letras, músicas e danças religiosas. Para Claudete Boff:

[...] o sucesso da catequese e a melhor compreensão dos conceitos abstratos que ela impunha, foram usadas várias formas de persuasão para cristianizar. Essas, em sua maioria, estiveram amparadas em imagens, pinturas, procissões, festividades, teatros, cantos, enfim, tudo o que pudesse ser exteriorizado, visível e palpável (2011, p. 241).

Os primeiros relatos de alguns viajantes estrangeiros foram utilizados como bases para pesquisas científicas sobre a redução de São Francisco de Borja. Esses documentos são enfáticos pela vistosa inclinação artística e a habilidade que os Guaranis possuíam para aprender. Segundo Mauer e Colvero (2009), a distância que a redução se encontrava das outras poderia ser um fator a contribuir para o desenvolvimento artístico e também o que chamava a atenção dos viajantes europeus que por aqui passavam.

No livro “Viagem ao Rio Grande do Sul”, o naturalista francês Auguste de Saint-Hillaire descreve e reflete sobre o cenário que via nos confins brasileiros. Quando se hospedou por algum tempo na região das Missões, relatou de forma detalhada as várias observações sobre o viés da arte na antiga redução missioneira. Podemos perceber isso de forma clara através da seguinte passagem:

Ontem à tarde, após o sinal de recolher, a banda do regimento dos guaranis veio ao pátio do convento e, na presença do coronel, executou a marcha da corporação com gosto e precisão extremas. Esta manhã estava eu na missa e, enquanto o padre a celebrava, as crianças entoaram alguns cânticos em português, com vozes muito agradáveis e afinadas. Os jesuítas, como os antigos legisladores, se serviam da música para suavizar os costumes dos guaranis e para cativá-los. Tal expediente lhes deu bons resultados, porque essa gente demonstra pela arte musical grandes pendores. Como os índios não ouviam o som dos instrumentos, pelos quais eram apaixonados, se não nas cerimônias religiosas, logo adotaram a música como parte essencial do culto divino. Ela lhes fez amar as cerimônias religiosas, tornando-os cristãos tanto quanto podiam ser. Após a expulsão dos jesuítas, o gosto pelos instru-

mentos persistiu entre os guaranis, por assim dizer sem mestres; continuaram a aprender música que talvez tenha contribuído tanto para fazê-los solados, como outrora cristãos (SANT-HILARE, 2002, p. 331).

A admiração que os Guaranis despertavam nos “homens brancos” impressionava, fazendo com que esses estrangeiros registrassem com destaque a qualidade e a dedicação que estes índios tinham como sendo notável. Na época em que Saint-Hillaire escreve, ele enfatiza que esses povos mantinham o gosto por certos ofícios artísticos, pois já não eram mais comandados por jesuítas, que já haviam deixado as reduções devido à expulsão da companhia em 1759.

Os padres da Companhia de Jesus haviam encontrado formas certas de penetrar no universo indígena através das artes. Despertaram, assim, uma forma de aproximação com o sagrado místico originário do ameríndio⁷. Criaram um sistema de oficinas e assim abriram espaços para fomentar a criatividade, especialmente no campo das artes plásticas e na musicalidade, onde as habilidades afloraram em produções artísticas. Mauer e Colvero (2009) confirmam que a redução de São Francisco de Borja foi assim reconhecida:

Este foi o caso da antiga redução de São Francisco de Borja, para a qual a riqueza da estatuária missioneira equiparou-se, para época, com os grandes centros de produção da Europa. Neste contexto cabe enfatizar a importante participação do irmão Jose Brasanelli, religioso que passou nove anos da sua vida nesta redução; deixando um legado barroco de grande importância. É de sua autoria a imagem esculpida do padroeiro da antiga redução: Padre Francisco de Prada e Gandia; além da edificação do antigo templo (MAUER; COLVERO, 2009, p. 4.335)

Cabe colocar que, apesar de todo o cercamento realizado para que o indígena abandonasse completamente seu modo de vida, isso de fato não aconteceu. Os Guaranis assumiram o evan-

⁷ Indígenas oriundos do continente americano.

gelizado disseminado pelos jesuítas, aceitando a cristianização, porém mantiveram sua resistência, dissimulando uma nova identidade que surgira dessa mescla entre o dito “civilizado” e o “selvagem”.

A dominação cultural nunca é total e definitivamente garantida e por essa razão ela deve sempre ser acompanhada de um trabalho para inculcar esta dominação cujos efeitos não são jamais unívocos; contrários as expectativas dos dominantes, pois sofrer a dominação não é necessariamente aceitá-la (CUCHE, 2002, p. 146).

Em todas as artes desenvolvidas pelos Guaranis, formas forjadas de expressar suas próprias características estiveram presentes nas esculturas e nos tons musicais; a marca do seu povo e de suas crenças, juntamente com as ferramentas e técnicas europeias aprendidas e utilizadas, fazem surgir assim novas categorias artísticas, como o barroco missioneiro, sendo assim:

El espacio misional también demostró crier o grado de receptividade hacia algunas prácticas tradicionales indígenas, las cuales fueron resignificadas en él ámbito de la misión: ciertos instrumentos musicales y sonoridades nativos fueron mantenidos, aunque adaptados a las necesidades de la liturgia cristiana. Ambas situaciones, la de objetos y prácticas ajenos incorporados a propios resignificados, son típicas del contacto sociopolítico y cultural desencadeado con la evangelización (WILDE, 2011, p. 15).

É nesse sentido que uma nova identidade se constitui. O termo lembra aquilo que é idêntico a si próprio, mas surge da alteridade das relações e do contato com o novo, ou seja, a nova cultura. A identidade nunca está totalmente acabada e sim permanece numa constante mudança, uma ressignificação dos sentidos de identificação.

As formas de expressão artística como destaque na educação patrimonial

As esculturas e confecções de peças em argila atualmente fazem parte do acervo do patrimônio cultural das Missões Jesuítas.

ticas. O ofício de escultor remete às origens locais do povo Guaraní-missionário. Como já vimos nos tópicos anteriores, até o século XVIII, a etnia Guaraní esteve presente massivamente na região missionária e habitou a antiga Redução de São Francisco de Borja. Nela desenvolveu técnicas e habilidades apropriadas aos recursos da região.

Os resquícios dessa trajetória histórica permanecem e são visíveis na cultura popular. Marcas dessa herança podem ser encontradas atualmente e possibilitam que práticas diferenciadas possam ser aplicadas no ensino de História ou transversalmente na temática da educação patrimonial.

Este trabalho foi realizado no Instituto Estadual Padre Francisco Garcia pelos bolsistas do PIBID, juntamente com o professor de História da escola, supervisor do programa. A tentativa foi estabelecer ligações entre o passado e o presente da história, a cidade de São Borja levando o grupo de alunos de 28 alunos a perceber os vestígios de uma herança histórica visível na cultura popular.

Nessa ocasião, o trabalho foi aplicado numa turma de oitavo ano durante os meses de abril a novembro de 2015. Buscou-se uma aproximação com a arte plástica, expandindo o reconhecimento dessa que é, segundo as definições do IPHAN, uma categoria do patrimônio cultural “Saberes”.

O trabalho dos pibidianos enfocou o reconhecimento de uma herança ancestral enraizada na cultura popular e que levou no passado e ainda leva o município a ser reconhecido como destaque.

As artes plásticas são consideradas um bem cultural e um patrimônio reconhecido na região missionária. Vale lembrar que a cidade de São Borja possui um total de cinco museus, sendo quatro deles localizados na área urbana da cidade. O Museu Municipal Aparício Silva Rillo é conhecido também como museu missionário, e nesse local está guardado um número expressivo de imagens sacras da Igreja Católica, esculpidas em madeira talhada no tempo da Redução Jesuítica.

Seguindo no contexto das artes, salientamos que as esculturas e demais obras artísticas envolveram de forma significativa

os estudantes, fazendo-os compreender a realidade dos povos estudados, constatando que os elementos estudados são simples e de fácil demonstração para os alunos do Ensino Fundamental.

As experiências a seguir foram realizadas pelo PIBID na escola IEPFG⁸ e descrevem situações em que se conseguiu realizar trabalhos no Ensino Fundamental sob a temática da educação patrimonial. Foram separados grupos de cinco a sete alunos para pesquisar uma categoria de bens patrimoniais presentes na cidade. Iremos utilizar a nomeação de grupo A, B e C para referência aos grupos e aos trabalhos realizados. Os grupos de alunos A e B dedicaram-se a pesquisar a categoria dos “objetos”. Segundo o IPHAN, define-se por objetos:

Equipamentos profissionais como barcos, carroças, carros de boi, ferramentas de artesãos podem estar fortemente associados aos grupos que os utilizam ou a uma época na qual foram muito importantes e, por isso, acabam por ganhar um valor especial, mesmo que já nem sejam utilizados atualmente. [...] também podem ser criados com intenção apenas artística, sem finalidade utilitária alguma. Podem ser desenhos, esculturas, pinturas, filmes etc. Eles podem ser encontrados em espaços culturais, arquivos, bibliotecas, ruas e praças ou mesmo em coleções particulares (IPHAN, 2013, p. 19).

Segundo o IPHAN, então, quando nos reportamos aos objetos artísticos, pode-se dizer que esse objeto foi criado para provocar sentidos, experiências no outro, ou seja, provocar reações como admiração, lembranças, encanto, surpresa, indignação, etc. entre várias possíveis. Sendo assim, as estatuárias foram criadas para ajudar na cristianização do povo Guarani nos séculos passados. Já o trabalho com argila também remete à confecção de vários objetos utilizados pelos índios, como as conhecidas cerâmicas Guaranis, que ilustram a identidade do grupo étnico. Nesse aspecto, incluem-se as próprias esculturas de imagens de animais, autorretratos e outras tantas feitas em argila.

⁸ Instituto Estadual Padre Francisco Garcia.

O determinado grupo (A) iniciou suas atividades nos primeiros encontros, tentando resgatar os conceitos apresentados coletivamente com o grupo de cinco pibidianos. Constatou-se que era grande a complexidade do tema educação patrimonial frente às diversas interpretações que popularmente foram feitas pelos alunos acerca do tema geral.

Nos encontros seguintes, o grupo (A) listou e conversou sobre quais seriam os objetos considerados patrimônio da cidade⁹. Pela escolha dos alunos, decidiram pesquisar as estatuárias missionárias. Uma atenção especial foi dada aos restos da obra conhecida como “Senhor Morto”, que desde o lamentável episódio de destruição encontra-se no museu missionário. Essa imagem, que possuía tombamento pelo IPHAN¹⁰, foi queimada, sobrando apenas alguns restos, juntamente com outra imagem de São Pedro¹¹, que teve sua destruição por completo no ano de 2007; o crime foi cometido por um pastor da igreja evangélica Universal do Reino de Deus.

O caso, que teve muita repercussão, foi abordado pelos bolsistas, pois a falta de conhecimento do valor histórico provoca sérios danos a exemplo desses; nesse sentido:

A sociedade deve ter além do acesso a capacidade de entender o que se opera e aprecia eger seu patrimônio, portanto antes de mais nada é preciso reconhecê-lo, compreendendo desta forma a sua importância em níveis culturais e de desenvolvimento econômico para a região em que se encontra. Dessa forma, o patrimônio não se restringe a políticas públicas, mas ao processo de construção e conscientização dos grupos sociais envolvidos (SANTOS; RODRIGUES, 2013, p. 268-269).

⁹ Ressaltamos que, como se trata de apenas atividades com fins pedagógicos de ampliar a visão sobre o tema geral da educação patrimonial, foram aceitos como exemplos todos os bens materiais e imateriais, sendo eles tombados ou não, o objetivo era despertar no estudante a percepção sob o viés da importância histórica.

¹⁰ Inventário nº RS/0010052.

¹¹ Inventário nº /91-0001-0053.

Seguindo com a proposta, após a escolha do que pesquisar, os encontros seguintes foram dedicados ao estudo dos objetos, a história, concepções dos lugares onde se encontram, pois se sabe que algumas imagens sacras ainda estão em posse de particulares. Ainda foram abordados temas como a representatividade e simbologias contidas nas imagens e os estados e a necessidade de preservação das mesmas.

E por último foi realizada uma visita ao museu, onde os alunos puderam visualizar aquilo que haviam estudado durante alguns meses, e posteriormente foi proposta a produção de um relato sobre o que foi percebido e aprendido durante o trabalho.

Uma das alunas expressou em suas reflexões a satisfação por ter participado do projeto, especificando em seu relatório essa experiência: “Nós fomos conhecer um Senhor Morto, mas, além do senhor, tinha várias imagens esculpidas em madeira no séc. XVII, e lá a imagem está exposta em uma vitrine segura, tombada pelo IPHAN [...] tiramos várias fotos das figuras mais importantes que nós vamos usar para o trabalho... amei o museu...” – Maria Eduarda Batista, oitavo ano do Ensino Fundamental.

O grupo de alunos (B) seguiu a mesma metodologia do anterior; nos primeiros encontros, os bolsistas do PIBID julgaram necessário fazer a revisão dos conceitos e do que significariam algumas definições acerca dos bens culturais e dos patrimônios materiais e imateriais. Separados por interesses, os alunos listaram alguns itens que haviam entendido e decidiram por aprofundar seus conhecimentos sobre a arte das esculturas em argila.

Os encontros seguintes foram para entender as origens desse ofício e como os Guaranis utilizavam a argila para fabricar alguns utensílios; por esse meio também difundiram sua cultura e assinalaram sua identidade étnica. Para tal, buscou-se apoio em textos nos livros de História, além de outros materiais encontrados via internet, que na ocasião sempre eram estudados primeiramente pelos bolsistas e compartilhados entre todos os componentes do grupo de alunos posteriormente.

Por último, foi realizada uma visita ao atelier do artista plástico Rossini Rodrigues, natural de São Borja e premiado internacionalmente pela fabricação de peças que retratam o cotidiano e as culturas local e regional. Nessa ocasião, os alunos encantaram-se com as peças produzidas pelo artista conterrâneo, podendo também experimentar suas habilidades com a prática artística em argila, com as instruções técnicas de Rossini; brevemente tentaram produzir rostos com feições indígenas.

As esculturas e peças de argila são produzidas com técnicas e habilidades que podem ser interpretadas como herança de um saber das gerações passadas. São carregadas de simbologias e utilizadas de forma pedagógica e transmitem a grande importância do saber histórico das missões jesuítica-guaranis. São objetos que requerem saberes específicos, podendo ser considerados bens culturais, integrantes do patrimônio histórico da cidade de São Borja.

O trabalho realizado com o grupo (C) teve enfoque nas formas de expressão, entendidas pelo IPHAN como:

Nas formas de expressão estão presentes os valores e significados da cultura de um grupo. Elas fazem parte de todos os momentos da vida coletiva. Desde o cotidiano até os momentos de celebração, transmitindo a visão que as pessoas têm da vida. Dentre elas algumas são marcantes para os grupos sociais, pois dão visibilidade e sintetizam suas identidades. São muitas as maneiras pelas quais uma comunidade expressa e comunica sua cultura. Para isso muitos recursos são utilizados. Dentre eles, estão as diversas linguagens, como, por exemplo, a linguagem visual: pintura, escultura, fotografia, filmes, artesanatos etc. Outras envolvem alguma atividade corporal ou encenação, como a dança, o teatro, um espetáculo, um curso, uma procissão etc. (IPHAN, 2013, p. 30).

A música e a poesia foram as abordagens escolhidas pelo grupo de alunos nessa categoria. Os primeiros estudos realizados com os alunos do oitavo ano visaram buscar o aspecto conceitual que caracteriza o que são as formas de expressão cultural, pois:

Algumas formas de expressões podem ter um alcance mais local, como, por exemplo, determinada pintura indígena que não será compreendida pelas pessoas que não são indígenas e

nem por indígenas de outra etnia. Uma dança que é feita no candomblé, por exemplo, possivelmente só será entendida pelos praticantes dessa religião. Outras estão espalhadas pelo país inteiro, e aparecem de diversas maneiras, a depender do local, como, por exemplo, o jeito de tocar e dançar forró ou as diferentes festas que envolvem a figura do boi (IPHAN 2013, p. 31).

Nos encontros seguintes, buscou-se informatizar os estudos, e todos os encontros passaram a ser realizados no pátio da escola, onde se acataram as sugestões dos alunos que queriam ambientes diferenciados ao de costume, ou seja, a sala de aula. A dedicação foi total nas atividades de fixação conceitual da categoria, pois elas são extremamente abrangentes, dificultando o entendimento dos estudantes, inclusive dos pibidianos envolvidos.

Os encontros estabeleciam metas que tinham como propósito fazer com que alunos despertassem um olhar atento a seu dia a dia, no convívio familiar, escolar e em outros lugares frequentados por eles. Foi necessária muita atenção para que no dia do encontro os estudantes pudessem compartilhar com os colegas as formas de expressão que identificaram em seu trabalho diário. A seguir, iniciou-se uma atividade de pesquisa prévia na internet, enfocando os elementos que manifestassem as expressões culturais presentes no município de São Borja, quando foram abordadas a fauna e a flora da cidade e como esses aspectos, exemplificando os animais como macaco-bugio, cavalo e outras espécies, eram lembrados na música e na poesia locais.

Nas conversas em grupo, nos dias determinados para a realização dos encontros, geralmente nas terças e quintas, os alunos contavam o que conseguiam entender e o que conheciam como expressão cultural. Entre as coisas citadas por eles, os versos da música, os estilos de dança e a poesia eram as mais conhecidas.

Sendo assim, decidiu-se trabalhar a expressão cultural presente no chamamé, que tem representação conhecida através do casal de dançarinos Caio e Vania Benevenuto, ganhadores de prêmios em festivais do estilo musical e conhecidos na Argentina, onde o chamamé é interpretado como um estilo de vida que abar-

ca a cultura missioneira nos diferentes sentidos com a religiosidade e a arte da música e da dança.

A poesia teve as características relacionadas com o tradicionalismo gaúcho do Rio Grande do Sul, e os alunos pesquisaram sobre a linguagem utilizada para a declamação como uma forma de expressão muito particular da figura do gaúcho. Vale observar que essa é uma expressão bem mais familiar para eles porque faz parte da cultura contemporânea do município, ligada ao tradicionalismo gaúcho, cultuado nas entidades como o CTG¹². A declamadora Daniele Balbueno, também ganhadora de prêmios nos festivais tradicionalistas regionais, foi a figura escolhida para ser a representante da pesquisa realizada pelos alunos em torno da poesia.

O ápice da pesquisa foram as entrevistas realizadas pelos alunos com o casal de dançarinos de chamamé e com a declamadora, também dançarina, de um grupo de danças tradicionais ligado a uma entidade bem reconhecida na cidade.

Para a realização dessas entrevistas foram solicitadas autorizações dos pais para que os alunos pudessem ir até o lugar de ensaio do casal Caio e Vania, onde eles também ministram aulas para casais interessados em aprender e compreender a associação histórica que o chamamé tem com a etnia Guarani.

O interessante nessa visita foi não somente a entrevista sobre a prática da dança, mas todo o contexto histórico exposto pelo dançarino Caio. Ao ministrar suas aulas de ritmos culturais, ele explicava com entusiasmo aos jovens estudantes que observavam com atenção os significados dos movimentos realizados no chamamé, que remetem ao passado histórico da região missioneira, em especial as demonstrações de movimentos particulares das cidades gêmeas São Borja e Santo Tomé.

Os alunos reagiram com curiosidade à diversidade dos significados dos movimentos contidos nos passos do chamamé; exemplos foram os estilos de movimento e passos que se chama-

¹² Centro de Tradições Gaúchas.

vam “briga galo de rinha”, macaco bugio, entre muitos outros, que remetem a situações como o trabalho do antigo cotidiano dos Guaranis, bem como o retratamento das características da fauna e da flora locais, que também são exaltados como uma riqueza sublime na musicalidade chamamecera.

A entrevista realizada com a declamadora Daniele Balbueno foi na oportunidade em que a mesma compareceu na escola como convidada especial para apresentar-se na semana de festividades da Semana Farroupilha, data especial no calendário escolar. Os alunos realizaram, então, a entrevista na biblioteca da escola e fizeram diversas perguntas, entre elas a curiosidade sobre como ela iniciou sua atuação no meio artístico. Daniele, que também é professora assim como Vania, dançarina de chamamé, falou sobre a arte que pratica, incentivando os alunos a buscar compreender a linguagem poética, percebendo a beleza intrínseca na expressão que emociona na arte de contar histórias do passado.

Os estudantes gostaram da conversa e demonstraram satisfação por ter participado da dinâmica de trabalho. Numa sucinta avaliação geral, foi possível perceber que os alunos ficaram satisfeitos com as atividades. O grupo (C) teve um bom desempenho, porém, na primeira parte do trabalho, a dificuldade foi por conta da não participação de dois alunos, que não quiseram se integrar aos estudos do grupo e inicialmente foram contrários, não fazendo as atividades propostas pelos bolsistas do PIBID e também não compareceram à visita.

No entanto, após a primeira visita, a situação mudou, e os alunos passaram a acompanhar o trabalho a partir do relato dos colegas, que despertaram o interesse desses estudantes mais resistentes. O grupo (C) teve característica especial por ser composto pelo número maior de alunos do sexo masculino. Entretanto essa diferença foi em relação aos outros grupos, que eram mistos entre meninos e meninas.

Na reta final dos trabalhos, os mesmos alunos que nas aulas iniciais comportaram-se de maneira agitada e um pouco mais desinteressada, na última sequência de encontros se manifesta-

ram interessados, solicitando ficar além do período reservado para o PIBID. Essa peculiaridade nos alegrou muito enquanto acadêmicos e futuros professores em formação. É o que podemos constatar a seguir no texto que foi produzido com relato final da pesquisa realizada pelo aluno: “Nós aprendemos que a tradição da dança não pode ser esquecida e que também nascemos dançando porque já faz parte de nós. Percebemos que o chamamé é um resgate da origem guaranítica; ele nos ensina a conhecer mais um pouco sobre os nossos antepassados, sobre sua cultura e vida. Aprendemos também sobre a poesia, que é outra forma de expressão gaúcha; a poesia, diferente da dança, contém mais emoção por conta de ter de interpretar o personagem relatado na história. Nanderson (oitavo ano do Ensino Fundamental)

Esse trecho demonstra que se realizou um trabalho satisfatório, contribuindo para o crescimento e a ampliação das visões dos alunos envolvidos no projeto acerca do que são bens e o que é patrimônio cultural.

No final do ano letivo, além dos relatos escritos de cada grupo, realizou-se uma exposição com representações por meio de fotos, objetos, desenhos, roupas e peças em argila de cada categoria dos bens culturais que foram pesquisados.

O interesse dos grupos provou que se pode alcançar bons resultados a partir de trabalhos simples, porém com boa organização coletiva. O despertar dos jovens estudantes do oitavo ano por questões históricas elenca a importância de combinar elementos da teoria e da prática na pesquisa, nesse caso sob o tema transversal da educação patrimonial aplicado na escola.

Considerações finais

Um patrimônio é constituído pelos bens materiais e imateriais que se referem à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores de uma sociedade. É nesse sentido que fazemos uma reflexão positiva sobre os métodos utilizados para a fomentação da educação patrimonial nas escolas, nesse caso através do PIBID.

Após grandes esforços na tentativa de apropriação da complexa, porém importantíssima história de constituição do município de São Borja, é plausível passar a compreender as particularidades da cultura popular dessa região, especialmente a missioneira, que origina o surgimento do município. Ela tem raízes profundas nos diversos povos que tiveram influência nessa construção cultural e ainda hoje podem ser percebidos em âmbitos populares da cidade.

Conforme menciona o professor de Geografia Muriel Pinto (2016, p. 12): “a construção da identidade missioneira, a partir do enraizamento de vivências tradicionais em espaços sociais que remetem a antigas estruturas urbanas reducionistas”. Assim são, na sua maioria, os bens culturais materiais e imateriais, com grande urgência de serem difundidos e reconhecidos pela comunidade, especialmente pelas novas gerações.

Percebemos que, na fronteira São Borja – Santo Tomé, sobrevivem a diversidade e os modos de vida ligados aos saberes, rituais e crenças, capazes de estabelecer uma ponte entre passado e presente, que através do olhar atento nos fazem perceber, valorizar e preservar os vestígios da cultura Guarani-missioneira, originada em antigas comunidades indígenas, que por séculos habitaram e produziram subsistência nesses espaços, construindo um legado para nosso tempo presente.

Referências

BOFF, Claudete. A produção artística da Redução de San Angel. In: COLVERO, Ronaldo; MAURER, Rodrigo F. **Missões em Mosaico: Da interpretação à prática: um conjunto de experiências**. Porto Alegre: Faith, 2011.

COLVERO, Ronaldo. **Negócios da Madrugada: o comércio ilícito na fronteira do Rio Grande do Sul**. Passo Fundo: UPF, 2004.

COLVERO, Ronaldo; MAURER, Rodrigo F. **Missões em Mosaico: Da interpretação à prática: um conjunto de experiências**. Porto Alegre: Faith, 2011.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 2002.

FERREIRA, Cristófer; PINTO, Muriel. As realidades socioculturais na região de fronteira São Borja – Brasil / Santo Tomé – Argentina In: **II Emicult – Encontro Missioneira Interdisciplinar em Cultura**, 2016, São Luiz Gonzaga. Anais Grupos de trabalho, 2016. v. 2.

IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Educação Patrimonial: Mais Educação: Manual de Aplicação**. Brasília, DF. IPHAN\ DAF\ COGEDIP\ CEDUC, 2013. 85.p

KERN, Arno. Entre os mitos e a história: as Missões Jesuíticas Platinas. In: COLVERO, Ronaldo; MAURER, Rodrigo F. **Missões em Mosaico: Da interpretação à prática: um conjunto de experiências**. Porto Alegre: Faith, 2011.

SANTOS, Julio; RODRIGUES, Marcia. O “descaso” com o patrimônio histórico: Educação patrimonial em sala de aula. **Revista Latino-americana de História**, v. 2, nº 6, agosto, edição especial. Programa de Pós-Graduação em História, Unisinos, 2013.

UESSLER, Claudia. O Espaço Rural Missioneiro: Núcleos Produtivos, uma revisão necessária. In: COLVERO, Ronaldo; MAURER, Rodrigo F. **Missões em Mosaico: Da interpretação à prática: um conjunto de experiências**. Porto Alegre: Faith, 2011.

WILDE, Guillermo. Objetos, Personas y Alteridad em El Espacio Misional. In: COLVERO, Ronaldo; MAURER, Rodrigo F. **Missões em Mosaico: da interpretação à prática: um conjunto de experiências**. Porto Alegre: Faith, 2011.

Site do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – **IBGE**: <<http://ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?lang=&codmun=431800&search=rio-grande-do-sul|sao-borja|infograficos:-dados-gerais-do-municipio>>. Acesso em: 08 abr. 2017.

A importância do PIBID para a formação docente

Mariana Dicheti Gonçalves¹

Sandro da Silva²

Edson R. M. Paniagua³

Introdução

Para a realização das reflexões pretendidas neste trabalho, recorreremos à literatura especializada sobre o tema, o que nos permitiu realizar um levantamento do contexto histórico referente às políticas educacionais. No Brasil, podemos evidenciar como uma importante referência atual nas transformações educacionais vivenciadas pelo país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sob a alcinha do nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, representa a institucionalização das políticas educacionais e a regulação da organização da educação brasileira, considerando as prerrogativas da Constituição Federal de 1988. A LDB em seu artigo 62 regulamenta o processo de formação de profissionais da educação. O artigo aborda questões como os níveis de formação e estabelece como requisito para os profissionais atuarem na Educação Básica a formação em nível superior, porém continua a admitir que profissionais de nível médio continuem

¹ Graduanda do curso de Ciências Humanas – Licenciatura pela Universidade Federal do Pampa, campus São Borja; pibidiana na Escola Municipal de Ensino Fundamental Vicente Goulart.

² Graduando do curso de Ciências Humanas – Licenciatura pela Universidade Federal do Pampa, campus São Borja; pibidiana na Escola Municipal de Ensino Fundamental Vicente Goulart.

³ Doutor em História pela UNISINOS; professor da Universidade Federal do Pampa, campus São Borja. E-mail: edsonpaniagua@unipampa.edu.br.

atuando nas séries iniciais, que correspondem aos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental (CANAN, 2012).

A conjuntura dos anos 1990 no Brasil era da implantação da agenda neoliberal, e as diretrizes da educação também foram disputadas por essa agenda; vale ressaltar que a partir de 1995 o país começa a passar por uma série de reformas que impõem um ajuste fiscal ao Estado brasileiro e a redução das suas capacidades. No campo da educação, algumas mudanças foram influenciadas por organizações internacionais, como afirma Canan (2012), mas também alerta para os perigos embutidos nos artigos 62 e 63 da LDB, no que se refere à qualidade da formação de educadores, ao passo que a nova legislação propõe que a formação de profissionais não fique a cargo apenas das universidades e sua tríade da educação (ensino, pesquisa e extensão), fundamental para o processo de formação, mas, ao criar novos espaços para formação, gera também uma temerosidade quanto à qualidade da formação.

Diante dos desdobramentos causados pelas mudanças abriu-se um novo precedente de discussões que envolvem problematizações. Sendo o educador a ponta da política pública para educação ou, na terminologia das teorias da política pública, o burocrata em nível de rua, que no caso é o responsável direto pela execução de uma política, que trata diretamente com a clientela da ação específica e principal incumbido de seu sucesso; isso depende de suas competências e de seu saber fazer bem. É de extrema necessidade fazer algumas indagações: a primeira delas refere-se sobre o porquê do ator principal (educador) não ser favorecido pelas diretrizes que emitem suas competências, e a segunda é: esses atores participam dos processos que definem a política educacional que devem executar.

O ato de analisar alguns documentos que têm como origem o Conselho Nacional de Educação (CNE) torna possível considerar que os saberes e práticas dos educadores foram redimensionados, assim como o processo de formação, com o intuito de atender as prerrogativas da reforma do Estado brasileiro dos anos

1990. Desdobram-se disso outras questões que estão contidas no parecer 09/2011 do CNE, como a desarticulação entre teoria e prática, tornando a prática um recinto que acomoda o conhecimento teórico e também coloca de forma cêntrica a tese da competência como diretriz da atividade laboral do profissional da educação. Isso reduz a atividade apenas a uma inquirição dotada de técnica e com uma finalidade de dimensão singular. Afirma Pistrak (2011): uma prática pedagógica sem finalidade social não justifica a função da escola; nesse contexto: a técnica é apenas justificada como uma consequência do que a teoria proporciona enquanto critério indispensável para a construção da técnica. Outros documentos advindos do CNE são importantes para contextualizar a Resolução CNE/CP 01/2002 e a CNE/CP 02/2002; em seu bojo deliberam sobre a carga horária dos cursos de Licenciatura e emitem as diretrizes para a formação dos profissionais da área da educação.

Para Cruz (2007), as reformas têm sua elaboração realizada de forma distante da realidade cotidiana do educador e de suas práticas; outra característica das reformas é a separação entre a concepção de educação, o fazer e a organização.

Com referência a essa problematização, o entendimento sobre o papel exercido pelas diretrizes é que:

Isso retira do profissional da educação a possibilidade de desenvolver-se como intelectual responsável por uma área específica do conhecimento, atribuindo-se a ele uma dimensão tarefaira, para o que não precisa se apropriar dos conteúdos da ciência e da pesquisa pedagógica (CANAN, 2012, p. 5).

É imprescindível para superar os obstáculos educacionais da atualidade uma busca incessante para construir um novo paradigma capaz de substituir o ensino livresco e conteudista por um modelo que esteja preocupado com a realidade e sua transformação.

Porém é perceptível a existência de alguns vácuos deixados pelas reformas propostas que foram contextualizadas até o presente momento. Um ganho em relação a isso é a instituição da

Política Nacional de Formação de Professores através do Decreto 6755/2009. O governo da época pretendeu com o decreto, além de melhorar a qualidade dos profissionais formados das áreas específicas que compõem o currículo do Ensino Básico, ao mesmo tempo buscar com tal medida encurtar as distâncias dicotômicas existentes entre a teoria e a prática. Outro aspecto que o decreto visa atingir é a elevação da qualidade do processo de formação de educadores através de iniciativas que têm o intuito de aproximar os acadêmicos da realidade contextual da escola pública e promovendo a interação entre a Universidade e a Educação Básica; tal medida proporciona uma troca de saberes e experiências entre o educador já com experiência profissional e o educador em processo de formação.

A precarização inicia durante o processo de formação superior de profissionais da educação; em sua grande maioria, esses profissionais acabam saindo das universidades sem estar totalmente preparados para enfrentar a realidade de uma sala de aula por ter pouco contato com a realidade escolar.

Um fato importante que ocorreu no Brasil a partir de 1995 é uma expansão do Ensino Superior no país, porém o setor privado é o grande responsável pela expansão, o que implica, segundo Mancebo (2015), um processo de mercantilização da Educação Superior no país para atender as demandas do mundo contemporâneo e a reforma do Estado em curso no período. O próprio CNE e os governos contribuem para esse processo ao regulamentar e presentear o setor privado com incentivos; esse setor oferta cursos de baixa qualidade e não tem nenhum compromisso além de seu lucro com os interesses nacionais e principalmente com a formação de profissionais para atuar no Ensino Básico.

Outros fatores também contribuem para o processo de precarização além do processo de mercantilização da educação e das diretrizes que redimensionaram a atividade docente. A precarização não é um fato recente no quadro da educação no Brasil, mas a partir da década de 1970 amplia-se em decorrência da necessidade de oferta da escolaridade e de profissionais, o que acaba in-

terferindo no processo de formação dos profissionais e nas condições de trabalho dos educadores em virtude do sistemático aumento da demanda por escolaridade tanto no Ensino Fundamental como no Médio no país. Em 1960, existiam 248 mil profissionais habilitados à docência para atender uma demanda de 11,6 milhões no Ensino Fundamental, e em meados da década seguinte, mais precisamente em 1975, a demanda por Ensino Médio era de 1,9 milhões; em 1994, a mesma demanda era de 5,1 milhões, a do Ensino Fundamental estava na casa dos 31,2 milhões e o número de docentes habilitados era de 1.377.665. A expansão da demanda por escolaridade é um fator visível através dos dados expostos, e a precarização reside nos desdobramentos causados pela expansão; um deles é a contratação de pessoal para o exercício profissional sem habilitação outro é uma formação afastada da prática (apud, PAIVA, 1998; SAMPAIO; MARIN, 2004).

O processo de precarização agrava-se cada vez mais ao longo do tempo, deixando a educação em estado de alerta. Outros aspectos colaboram com esse contexto: além da falta de estrutura nos educandários, que não acompanharam o aumento da demanda, a desvalorização dos profissionais da educação, pelo recebimento de salários defasados. Esse cenário acaba impondo a muitos educadores uma duplicação ou até mesmo uma jornada tripla de trabalho para elevar seus ganhos. Além disso, uma jornada ampliada também pode significar não exercer suas tarefas profissionais no mesmo local, elemento que acaba diminuindo o tempo para planejar e organizar suas atividades laborais. Com relação aos salários (apud SINISCALCO, 2003; SAMPAIO; MARIN, 2004), expõe que o Brasil na questão salarial encontrava-se entre os sete piores do mundo, e outra questão que incide na precarização, mas precisamente nas relações de trabalho, é a razão entre professor/aluno. Os dados apontavam em 1999 que, no Ensino Fundamental (educação primária), a razão era de 28,9 alunos para um professor; já nas séries iniciais, era de 33,7 e no Ensino Médio é 38,4. O que se percebe é um aumento progressivo da razão, e quando comparado com países da OCDE (Organização para Co-

operação e Desenvolvimento Econômico), além da razão ser em média menor, ela diminui de 17 na educação primária para 15 nas séries iniciais e no Ensino Médio 14.

A precarização então é a soma dos fatores apresentados, da ampliação da necessidade de escolarização no Brasil, da permissividade da contratação de profissionais não habilitados em decorrência da falta de um quadro de reserva qualificado para exercer a docência, dos salários defasados que não proporcionam condições de vida dignas aos profissionais da área; isso interfere na sua atuação e impõe a ampliação da jornada de trabalho e, por fim, a razão professor/aluno que no país é superior em relação aos países da OCDE e que intervém diretamente nas condições de trabalho.

Uma das iniciativas a *posteriori* do Decreto 6755/2009 foi o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que foi criado no ano de 2010 com a intenção de valorizar a carreira e aproximar profissionais em processo de formação do contexto escolar, propiciando um contato antecipado entre os futuros educadores e as salas de aula da rede pública. Esse fato é de extrema relevância no processo de formação profissional, principalmente na edificação de abordagens metodológicas que dialoguem e se adaptem ao contexto dos educandos e ao ambiente escolar.

O PIBID oferece bolsas para graduandos de Licenciatura na modalidade presencial, que realizam estágios na rede pública de escolas através de projeto de iniciação à docência, buscando a integração das escolas com a universidade, visando à melhoria da educação brasileira. Além de ter como objetivo a inserção de acadêmicos no meio escolar, o PIBID tem, de acordo com o art. 3º do Decreto n. 7219, de 24 de junho de 2010, o objetivo de:

- I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – contribuir para a valorização do magistério;
- III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Para que todos esses objetivos sejam realizados corretamente, o PIBID é composto por cinco modalidades de bolsa concedida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); são elas: Coordenador Institucional Docente do quadro efetivo da instituição superior de ensino; Coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais Docente do quadro efetivo da instituição de Ensino Superior; Coordenador de Área/Campus Docente do quadro efetivo da instituição de Ensino Superior; Bolsista de Supervisão Docente da Educação Básica com experiência em atuação efetiva na docência em área relacionada ao subprojeto para o qual foi selecionado; e Bolsista de Iniciação à Docência Estudante de Licenciatura de curso relacionado à área do subprojeto.

A importância do PIBID é visível, pois, além de incentivar a iniciação à docência, aproximando as escolas da universidade, contribui para a formação de educadores, proporcionando colocar a teórica aprendida na universidade em prática, vivenciando a dinâmica escolar. Essa experiência proporciona aos bolsistas a busca por soluções encontradas no cotidiano escolar da rede pública. Dessa maneira, o programa tem impacto positivo na formação dos novos profissionais, visto que, conhecendo e enfrentando as dificuldades impostas no dia a dia, é possível uma nova forma de educar, buscando a construção da técnica embasada nas teorias para tornar mais eficiente o processo de aprendizagem para os educandos. Segundo Canan (2012, p. 4), o educador:

precisa ter habilidade para organizar e transmitir esse saber, mediante uma ação teórico-prática, ou seja, a fundamentação teórica ligada à ação; para ela o termo bem é que faz toda a diferença, mantém um grau de importância central, assumindo um cunho ético em relação à competência do professor. Sendo assim, entendemos que o professor não deve ser, simplesmente, um mero transmissor de conteúdos e sim um mediador que propõe ao seu aluno a reconstrução dos saberes. Desta forma, as competências passam a direcionar o trabalho docente, devendo ser colocadas como prioridade para melhores resultados.

O PIBID é um programa que tem importância para a formação de profissionais educadores, visando à sua qualificação e à adaptação às escolas públicas, levando-os para a realidade das escolas através de projetos e subprojetos ligados às instituições de Ensino Superior que os propõem, fato que possibilita um primeiro contato com várias realidades. “O docente chega à escola com seus ideais e entra em choque com uma dicotomia entre teoria e prática, cuja distinção ainda é recorrente em algumas realidades tanto da Educação Básica como na Educação Superior” (RAUSCH, 2013).

Com esse primeiro contato os profissionais acabam percebendo que o contexto escolar e sua complexidade acabam fugindo da teoria. Assim percebem a necessidade da reconstrução teórica a partir da realidade. Com isso os licenciandos adquirem ferramentas para sempre estar buscando nas experiências vivenciadas dentro do ambiente escolar os elementos para aperfeiçoar-se e assim obter mais conhecimento e expertise para tornar-se profissionais aptos para enfrentar as dificuldades que envolvem seu universo de trabalho.

Para os futuros docentes, essa primeira experiência é fundamental no que tange à construção ao longo de seu processo de formação; sendo assim, adquire-se cada vez mais experiência. O trabalho em grupo junto aos demais colegas bolsistas é outro fator de extrema relevância, pois o planejamento coletivo e de forma interdisciplinar é uma forma de transpor as limitações impostas à carreira docente. O que para o processo de formação faz todo um diferencial, tendo em vista que o contato com a realida-

de escolar ocorre normalmente apenas nos estágios obrigatórios contidos dentro da grade curricular das graduações; logo o educando em formação, quando chega nessa etapa de sua construção profissional, tem um conhecimento amplo do espaço escolar e ambienta-se com mais facilidade à realidade escolar. Com isso consegue desenvolver sua atividade docente com mais qualidade, assim podendo trazer para a sala aula uma técnica já aprimorada pela experiência anterior, pois já a praticou nos projetos do PIBID.

Para alguns acadêmicos bolsistas a qualificação do ensino propiciada pelo PIBID está relacionada ao rompimento do tradicionalismo pedagógico ainda vigente nas redes públicas de ensino, para a adesão a uma cultura educacional que considere o contexto sociocultural a fim de proporcionar conhecimentos mais significativos para todos os envolvidos (RAUSCH, 2013, p. 632-633).

Com isso o PIBID é uma maneira de encarar os primeiros contatos com a docência buscando cada dia um aprendizado novo, possibilitando uma melhor formação acadêmica, construindo profissionais com experiências de atuação laboral e consequentemente com mais capacidade para o exercício da docência.

No Subprojeto História, vinculado ao curso de Ciências Humanas Licenciatura e à Universidade Federal do Pampa, campus São Borja, o programa tem feito um diferencial de suma importância e contribuído para o processo de formação de trinta bolsistas que desenvolvem suas atividades em três escolas da rede pública.

A experiência durante a formação de ter contato com a realidade da escola e o fato de participar de atividades docentes como planejamento, organização, aliados à pesquisa e à prática em sala de aula, o que não é um fato isolado, como constata a pesquisa realizada por Silvia Canan. Ela aplicou a técnica do grupo focal, em bolsistas do PIBID de diferentes cursos de Licenciatura da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) campus Frederico Westphalen, como: Pedagogia, Matemática, Ciências Biológicas, Letras. A partir da técnica aplicada, pode-se então, ressaltar alguns termos conforme Canan (2012, p. 11): “pesquisa, planejamento, formação, amor, visão de mun-

do, oportunidade, realização e qualificação profissional”. Dessa forma, percebemos que o PIBID está sendo, sim, importante para a formação inicial das acadêmicas deste grupo.

Considerando os destaques apontados acima, correspondem a elementos presentes na interação entre os indivíduos e suas subjetividades com espaço de atuação profissional; mediante a relação coletiva estabelecida, o PIBID, através das intersubjetividades, contribui também para o desenvolvimento de uma identidade profissional. Conforme apontam Oliveira e Barbosa (2013, p. 153):

As atividades desenvolvidas pelo PIBID nas escolas estreitam a relação da formação inicial nas universidades – nos cursos de licenciatura – com a prática profissional dos professores nas escolas, pois permitem que os licenciandos incorporem elementos necessários à formação de sua identidade profissional docente.

De fato, o PIBID enquanto componente de uma política pública voltada para qualificar o professor de formação docente, além de operar em favor da valorização da carreira, possibilita aos bolsistas a prática. O contato com a realidade escolar serve também como uma baliza para que os estudantes tenham capacidade de decidir se realmente pretendem prosseguir na carreira docente. Mas se ressalta que o mais importante é o fato de que o programa incentiva e instrumentaliza para a superação dos problemas históricos existentes na educação brasileira, o que no futuro pode contribuir para a elevação da qualidade das escolas da rede pública. Nesse sentido, afirmam Oliveira e Barbosa (2013, p. 156) que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência “vem se apresentando como uma das políticas públicas de formação de professores mais importantes realizadas nas últimas décadas e que oportuniza, sobretudo para as Licenciaturas, consolidar o processo de acesso e permanência de seus graduandos”.

No segundo semestre do ano de 2016, ao analisarmos os portfólios produzidos no final das atividades do projeto “Estimulando o Exercício da Cidadania na Escola Municipal de Ensino Fundamental Vicente Goulart⁴³”, é perceptível nos relatos a ex-

perícia experimentada pelo grupo, que dos dez bolsistas sua maioria era composta por acadêmicos de segundo semestre, que relatam terem ocorrido dificuldades iniciais, mas que, ao longo do desenvolvimento do trabalho proposto, o acúmulo de experiências teve grande importância. O trabalho em grupo é outro ponto em destaque; primeiramente, demonstrou-se fraco e permeado pelas individualidades que divergiam em relação aos aspectos da produção do projeto e das atividades, mas que ao longo do tempo acabaram por ser superados.

No que tange ao desdobramento das atividades planejadas e aplicadas, surgiram dúvidas quanto ao trabalho que estava sendo colocado em prática. Mas quando colocados à prova em atividade realizada no final do projeto e em atendimento a uma solicitação da escola, demandou para os pibidianos uma atividade que envolvesse todos os alunos da escola. A atividade proposta foi a realização de uma gincana com as duas turmas do sétimo ano. O projeto foram as duas referências para montar as equipes, já que em muitos momentos as tarefas relacionavam-se aos conteúdos desenvolvidos pelos bolsistas em sala de aula. Nessa atividade foi possível perceber que houve absorção das temáticas propostas.

É provável que as dúvidas tenham surgido em virtude da utilização de práticas pedagógicas mais conservadoras nos atos precursores e que no decorrer do período foram sendo modificados pela criatividade do grupo e por sua percepção ao observar a própria atuação; era preciso construir atividades que despertassem o interesse dos educandos atendidos pelo projeto.

Uma das contribuições do PIBID é proporcionar esse processo de entrar em sala de aula, o que em cada experiência gera uma oportunidade de observar e absorver aspectos que possibilitam uma reflexão acerca dos métodos utilizados e sua constante adaptação a cada particularidade, além de reafirmar a escolha profissional.

⁴ Informações sobre o projeto e as atividades desenvolvidas em 2016 estão disponíveis em: <<http://porteiros.s.unipampa.edu.br/pibid/esc-mun-ens-fund-vicente-goulart-projeto-2016/>>.

Ainda que o relato seja breve, ele consegue demonstrar com clareza que o PIBID é um programa que oportuniza uma experiência única no processo de formação de educadores; ao antecipar o contato com as dinâmicas do ambiente escolar, ainda que a escola a partir das observações tenha acabado materializando-se como um espaço construído socialmente, porém hierarquizado e conservador. Muitas são as dificuldades que se apresentam como realidade na Escola Vicente Goulart. As interações proporcionadas pelo PIBID aprofundam o compromisso de formar sujeitos autônomos e críticos e da busca por uma escola pública e de qualidade.

Considerações finais

Neste trabalho, inicialmente abordamos uma contextualização histórica das políticas educacionais implementadas no Brasil, sendo possível considerar que tais medidas pouco contribuem para o desenvolvimento das práticas laborais dos educadores. Ao passo que redimensionaram as competências e criaram um abismo entre teoria e prática docente, além de serem construídas longe das realidades do contexto escolar da rede pública. São fatores que desvalorizam a profissão e que, apenas a partir do Decreto 6.755/2009, visam corrigir distorções históricas, criando uma Política Nacional de Formação de Professores.

O PIBID torna-se a cada dia uma realidade concreta no campo da política educacional de formação de educadores, proporcionando aos futuros educadores uma associação indispensável entre teoria e prática para a construção de sua identidade enquanto profissional da educação. O programa proporciona também a realização de atribuições contidas nas diretrizes que definem as competências de um educador, que nem sempre os educadores inseridos na realidade da rede pública conseguem desempenhar durante sua carga horária. Apesar de estar regulamentada, nem sempre ocorre devido às condições precárias às quais os profissionais estão submetidos.

Mesmo que ainda não se possa afirmar com precisão que a política de formação de educadores contribuirá de forma significativamente para as transformações necessárias na educação brasileira, mas é possível dizer que vem contribuindo para elevar a qualidade dos profissionais em formação.

Referências

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.

Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 09 mar. 2017.

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

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 09 mar. 2017.

CRUZ, Giseli Barreto da. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares, **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 191-205, 2007.

OLIVEIRA, Amurabi; BARBOSA, Vilma Soares Lima. Formação de Professores em Ciências Sociais: Desafios e possibilidades a partir do Estágio e do PIBID, **Revista Eletrônica Inter-Legere**, n. 13, julho a dezembro de 2013

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araujo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20 n. 60 jan.-mar. 2015.

MEDEIROS, Marinalva Veras. Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica. **Revista E-Curriculum**, v. 1, n. 2, junho de 2006.

PISTRAK, MoiseyMikhailovich. **Fundamentos da escola do Trabalho**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RAUSCH, Rita Buzzi. Contribuições do PIBID à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsista. **Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME**, v. 8, n. 2, p. 620-641, maio/ago. 2013.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.203-1.225, set./dez. 2004.

VALE, Ana Maria do. **Educação Popular na escola pública**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Perspectivas para a construção do PIBID com a utilização da arte

Luis Ricardo Reis de Ávila¹

Rafa Ella Brites Matoso²

Evandro R. Guindani³

Introdução

Há horizontes profícuos na utilização da arte. Principalmente quando se fala em arteeducação. Há possibilidades de transcender as limitações e barreiras que encontramos na educação multidisciplinar.

A liberdade que a arte possui de inverter, deslocar, ressignificar confere a ela um caráter transgressor, necessário dentre outras coisas para questionar valores pré-estabelecidos da sociedade. É interessante, para quem trabalha com educação, conhecer a importância do deseducar. Levando-se em conta que educação se dá com base nos valores de determinada sociedade em determinada época, não é difícil listar valores antes considerados oficiais e atualmente questionados. Na época da escravidão, por exemplo, as pessoas eram educadas para serem escravistas ou escravos (VILLAÇA, 2014, p. 7).

Isto é, a arte transforma. Ela joga os sujeitos passivos da educação tradicional conservadora no centro do motor da apren-

¹ Graduando do curso de Ciências Humanas – Licenciatura pela Universidade Federal do Pampa, campus São Borja; pibidiano no Instituto Estadual Padre Francisco Garcia. E-mail: luizricardoxk05@hotmail.com.

² Graduanda do curso de Ciências Humanas – Licenciatura pela Universidade Federal do Pampa, campus São Borja; pibidiana no Instituto Estadual Padre Francisco Garcia. E-mail: rafa.eu.brites.matoso@gmail.com.

³ Doutor em Educação pela UFSC; professor da Universidade Federal do Pampa, campus São Borja. E-mail: edsonpaniagua@unipampa.edu.br.

dizagem, fazendo-os articular suas habilidades e expressar suas subjetividades. A arte rompe com as configurações duras e disciplinares das instituições de ensino.

Os processos que a arte provoca são deveras significativos. Tal liberdade desencadeia novas formas de lidar com a aprendizagem. Abre possibilidades plurais. E esse é o grande nó da teia que tentamos abordar neste artigo.

A arte acessa, tanto para quem faz, quanto para quem usufrui, diversos elementos da natureza humana [...]. Para cada indivíduo, terá um significado diferente, resultante da combinação entre nossa percepção sensorial e nossas referências simbólicas: memória, cultura, imaginação, mitos, sentimentos etc. (VILLAÇA, 2014, p. 5).

Nesse sentido, colocamos em questão a utilização da arte-educação, e das artes em geral, na materialização da proposta do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, visto seu caráter interdisciplinar e transformador em um subprojeto de História, em interfaces com as demais Humanidades.

A arte-educação seria, então, um

Processo pedagógico que se utiliza da ferramenta artística para uma educação dedicada ao ser humano em suas habilidades criativas, suas relações emocionais, sua manifestação potencial e sua sociabilidade. Determinando-se como um facilitador para que o conteúdo aplicado seja prazeroso, lúdico e criativo, e que ocorram transformações a nível físico e psíquico integralmente (WENDELL, 2010 apud VILLAÇA, 2014, p. 82).

Um processo com potencial para as atividades do PIBID transcende as limitações do currículo tradicional e rompe com concepções fixas de ensino-aprendizagem. Mostra a face transformadora da educação e do uso da arte nos processos educacionais.

Com este trabalho objetivamos evidenciar possíveis perspectivas de análise e atuação fazendo uso da arte. Objetivamos suscitar essa discussão. Neste trabalho, fazemos isso através da debates teóricos, conceituais, utilizando-se de bibliografia sobre os assuntos.

O PIBID em São Borja/RS

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), programa promovido pela Capes (Conselho de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior), distribui bolsas a discentes do curso de Ciências Humanas – Licenciatura da Unipampa, campus São Borja/RS, para que esses adentrem a realidade escolar pública das escolas parceiras do projeto no município, compreendendo-a e transformando-a. O PIBID, no curso de Ciências Humanas, possui o subprojeto na área da História, porém abrindo leques para temáticas que abrangem as demais áreas do curso.

Assim como o curso, o PIBID São Borja possui caráter interdisciplinar. Desconsideram-se, dessa forma, os limites das áreas disciplinares, dando enfoque às dinâmicas de cada tema. Nesse sentido, construir atividades em interfaces com a arte dentro das possibilidades profícuas do PIBID torna-se deveras interessante. Um desafio que testa as formas de fazer educação em situações de escolas públicas de Educação Básica.

A literatura e a arte no ensino das ciências humanas

A arte está presente na história de todas as eras, povos e civilizações, em todo o globo, desde a pré-história. E, desde o início, a arte faz parte do dia a dia das sociedades, manifestando-se das mais variadas maneiras em ritos, festas e celebrações das mais diversas. A literatura também é uma manifestação artística, porém usa a palavra como principal elemento, extraíndo dela seus diversos significados ou usando-a como instrumento para falar da realidade ou dos seus anseios. A literatura utiliza a palavra como um instrumento de comunicação e interação. Não distinta de seu papel social, sendo, pois, uma manifestação artística necessária para a difusão da cultura e do conhecimento democrático.

Vejam os trechos referentes às artes dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 5ª a 8ª séries da Secretaria de Educação Fundamental:

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que nossas experiências geram um movimento de transformação permanente, que é preciso reordenar referências a cada momento, ser flexível. Isso significa que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender (BRASIL, 1997, p. 20).

Como eixo de trabalho do PIBID, orienta atividades de cunho artístico. É nesse eixo que se aglutinam as interfaces das demais áreas com a expressividade, com as experiências sensoriais, com todas as relações estéticas. É nesse eixo que surgem e residem projetos que fazem da arte um início, um método, uma meta. É o eixo que amplia as pluralidades e usa-as para avançar.

Arte e a interdisciplinaridade

Colocando em foco a relação entre arte e educação no meio escolar, nota-se que a disciplina Arte pode ser consideravelmente importante para quebrar as fronteiras entre as áreas do conhecimento, principalmente quando se fala em arteeducação.

O espaço da arte-educação é essencial à educação numa dimensão muito ampla, em todos os seus níveis e formas de ensino. Não é um campo de atividades, conteúdos e pesquisa de pouco significado. Muito menos está voltado apenas para atividades artísticas. É um território que pede presença de muitos, tem sentido profundo, desempenha papel integrador e plural e interdisciplinar no processo formal da educação. Sob esse ponto de vista, a arte-educação poderia exercer um papel de agente transformador na escola e na sociedade (FU-SARI e FERRAZ, 1993, apud VARELA, p. 221).

Nessa abordagem, a Arte é uma disciplina demasiadamente profunda e plural para se limitar a contextos fechados. A interdisciplinaridade é orgânica: é movimento de sua construção. E tal potencial interdisciplinar nos interessa neste momento.

A interdisciplinaridade ocorre quando, ao tratar de um assunto dentro de uma disciplina, você lança mão dos conhecimentos de outra. Ao estudar a velocidade e as condições de

multiplicação de um vírus, por exemplo, é possível falar de uma epidemia ocorrida no passado devido às precárias condições de saúde e higiene e à pobreza do local. Daí, é possível até explorar, em outros momentos, os aspectos políticos e econômicos que geraram tamanha pobreza. A interdisciplinaridade é, portanto, a articulação que existe entre as disciplinas para que o conhecimento do aluno seja global, e não fragmentado (CAVALCANTI, 2005).

A interdisciplinaridade seria, então, um movimento, uma convergência de saberes e sistemas que culmina na enunciação das multifaces de um mesmo objeto. É construção de conhecimento fora das limitações disciplinares. É arte nascendo do diálogo.

Tais processos interdisciplinares assemelham-se aos processos artísticos (subjetivos). Transitam entre diversas áreas, movimentam saberes, evocam experiências e constroem a partir do múltiplo, do transitório, do complexo. Na educação, a utilização da arte em seu potencial interdisciplinar se mostra caminho para metas serem alcançadas e, principalmente, para subjetividades reprimidas serem expressadas.

Arte enquanto expressão

Tanto a literatura e as demais artes são meios de expressão infinitos, podendo mudar uma realidade social, romper barreiras e desconstruir paradigmas sociais no meio em que atuam. Assim se pode, num contexto social, atuar de forma crítica usando a arte como instrumento de expressão de pensamentos e opiniões.

As artes fornecem um dos mais potentes sistemas simbólicos das culturas e auxiliam os alunos a criar formas únicas de pensamento. Em contato com as artes e ao realizarem atividades artísticas, os alunos aprendem muito mais do que pretendemos, extrapolam o que poderiam aprender no campo específico das artes. E, como o ser humano é um ser cultural, essa é a razão primeira para a presença das artes na educação escolar (FERREIRA, 2001, p. 32)

A arte como expressão vai muito além da educação; ela é capaz de criar sozinha um movimento social que consiga ampla

visibilidade. Nesse sentido de arte e expressão, podemos falar de política.

Temos então a união da criatividade artística com a luta política em diversos ramos artísticos e sociais, mas principalmente na pintura e na música. Na letra das músicas de vários compositores, como é o caso da música “Para não dizer que não falei das flores”, de Geraldo Vandré, essa composição tornou-se um hino de resistência do movimento civil e estudantil que lutava contra a ditadura durante o governo militar e ainda hoje inspira ativistas e manifestantes em várias regiões. Trecho da música:

Caminhando e cantando / E seguindo a canção
 Somos todos iguais / Braços dados ou não
 Nas escolas, nas ruas / Campos, construções
 Caminhando e cantando / E seguindo a canção
 Vem, vamos embora / Que esperar não é saber
 Quem sabe faz a hora / Não espera acontecer
 [...]

Pelos campos há fome / Em grandes plantações
 Pelas ruas marchando / Indecisos cordões
 Ainda fazem da flor / Seu mais forte refrão
 E acreditam nas flores / Vencendo o canhão
 [...]

Há soldados armados / Amados ou não
 Quase todos perdidos / De armas na mão
 Nos quartéis lhes ensinam / Uma antiga lição
 De morrer pela pátria / E viver sem razão

O ex-Beatle Paul McCartney, ao ser questionado sobre o ativismo de artistas em nome de determinados temas, afirmou:

É um dever de o artista participar dos movimentos sociais e políticos. O ativismo é justo e obrigatório. Astros como Bob, Bono e Bruce [Bob Dylan, Bruce Springsteen e Bono Vox] propõem questões importantes e urgentes. Eles se valem do palco para disseminar ideias e atingir o maior número de pessoas. Nós, músicos, somos membros do público. Não estamos do lado de lá. Pertencemos ao povo. O mínimo que temos de fazer é emprestar nossa voz ao público (Entrevista:

não há mais conflito de gerações, **Época**, n. 726, p. 87, 16 abr. 2012 apud GOHN, 2014, p. 73-74).

As linhas de pensamento literário que expressam de alguma forma a realidade social e política na literatura têm muitas vezes uma realidade sofrida, outras uma forma cômica ou irônica, inspiradas em fatos de realidade, por exemplo em “Vidas Secas” (Graciliano Ramos), “Os Miseráveis” (Victor Hugo), “Os Sertões” (Euclides da Cunha), “O Bem-Amado” (Dias Gomes), “Triste Fim de Policarpo Quaresma” (Lima Barreto), “O Tempo e o Vento” (Érico Veríssimo) e muitos outros.

Quando se trata de analisar a falta de consciência e educação política de um povo, Bertolt Brecht em seu poema (trecho) “O analfabeto político”, um dos poemas mais simples e brilhantes, retrata essa situação:

O pior analfabeto é o analfabeto político. Ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos. Ele não sabe que o custo de vida, o preço do feijão, do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato e do remédio dependem das decisões políticas.

O analfabeto político é tão burro, que se orgulha e estufa o peito dizendo que odeia a política. Não sabe o imbecil que, da sua ignorância política, nascem a prostituta⁴, o menor abandonado e o pior de todos os bandidos, que é o político vigarista, pilantra, corrupto e lacaios das empresas nacionais e multinacionais (BRECHT, 1982, p. 42).

A arte torna-se um grande instrumento de expressão quando, a partir dela, se pode ter acesso aos mais diversos discursos, relatos, realidades do mundo em que se está situado.

Arte enquanto representação

A arte pode apresentar diferentes funções em cada sociedade. Ela pode contar histórias, educar, provocar reflexão; pode

⁴ Importante ressaltar que a prostituição nos tempos de hoje não pode mais ser vista de forma pejorativa, haja vista sua função social de garantir que muitas pessoas em situações de extrema marginalização e vulnerabilidade social sobrevivam.

representar a realidade ou criticá-la; ser manifestação dos sentimentos do artista, do sonho, imaginação ou fervor religioso; e pode também não ter função alguma, bastando-se em si mesma (PERLA, 2013, p. 11).

A arte produz sentido através de contextos. Contextos esses plurais e singulares, muitas vezes peculiares, que vão construindo imaginários, mentalidades e memórias que vão significando a arte ao longo do tempo. A arte expressa, essa expressão, toma forma de narrativa, e tal narrativa gera representação.

Arte enquanto representação é a arte enquanto contadora de histórias. É a expressão de vivências e subjetividades unas. É um preenchimento de lugares que provoca, incita e instiga as pessoas de diversas maneiras. Há autoras que falam ser “a representação um processo pelo qual institui-se um representante que, em certo contexto limitado, tomará o lugar de quem representa” (MAKOWIECKY, 2003, p. 4). É criar símbolos e assumi-los enquanto identidade.

Etimologicamente, ‘representação’ provém da forma latina ‘repraesentare’ – fazer presente ou apresentar de novo. Fazer presente alguém ou alguma coisa ausente, inclusive uma idéia, por intermédio da presença de um objeto. Tal seria, por exemplo, o sentido da afirmação de que o Papa e os cardeais ‘representam’ Cristo e os Apóstolos (MAKOWIECKY, 2003, p. 3).

Pensar a arte enquanto algo que representa torna-se interessante para a educação. Abre janelas para novos modos de obter respostas, retornos, para novos jeitos de perceber a realidade dos sujeitos inseridos nos processos educacionais (independentemente da posição ocupada). Pensar na representação da arte nos faz pensar enquanto sujeitos históricos com suas trajetórias, continuidades e rupturas.

Pensar na representação aprofunda os níveis de compreensão dos contextos de cada sujeito. E eis uma chave para a utilização de arte na educação: a sua face de expressão, narrativa e representação de circunstâncias que podem ser condicionantes psicossociais para os sujeitos.

Além disso, a autora comenta que

a representação é o produto do resultado de uma prática. A literatura, por exemplo, é representação, porque é o produto de uma prática simbólica que se transforma em outras representações. O mesmo serve para as artes plásticas, que é representação porque é produto de uma prática simbólica. Então, um fato nunca é o fato. Seja qual for o discurso ou o meio, o que temos é a representação do fato. A representação é uma referência e temos que nos aproximar dela, para nos aproximarmos do fato. A representação do real, ou o imaginário é, em si, elemento de transformação do real e de atribuição de sentido ao mundo (MAKOWIECKY, 2003, p. 4).

Interessa-nos, neste momento, a arte enquanto significador do mundo. Um problema comum nas escolas (principalmente públicas) é o desinteresse dos alunos pelos conteúdos, visto o distanciamento desses da vida dos alunos. Eles não conseguem fazer as relações mentais (comuns dos processos de aprendizagem) para aprender, de forma eficiente, os conteúdos.

Pensemos agora um caminho inverso. Usar o contexto de cada um para chegar aos objetivos da aula (e não ao contrário, como prega a educação tradicional). Não é novidade, inúmeros autores abordaram e abordam tal ideia, como autores da pedagogia freiriana e o próprio Paulo Freire. O ponto aqui é que a arte proporciona tal caminho inverso de forma quase que orgânica: faz parte do processo de concepção da expressão artística partir do sujeito para chegar em objetos.

Tal movimento pode enunciar verdades. Pode mostrar as verdadeiras habilidades dos alunos, seus potenciais, suas trajetórias e seus complexos. Não podemos esquecer que os alunos, mesmo que produzidos dentro dessa categoria, são seres humanos. E seres humanos são seres plurais. E é essa pluralidade que a arte destaca e usa como ferramenta de construção, seja de conhecimento conceitual, seja de materialidades.

Se expressamos nossa percepção de mundo, estão inclusos nessa percepção elementos que, muitas vezes, não tínhamos a intenção de expor ou nem sabíamos que possuíamos. Isso inclui mitos, preconceitos, crenças... (VILLAÇA, 2014, p. 4).

A arte, então, passa a ser veículo de comunicação entre dimensões dos processos de aprendizagem. Ela enuncia o sujeito e leva-o como caminho para a construção do saber. Ela movimenta os sujeitos envolvidos em torno de suas capacidades, usando delas para ir além.

As ideias podem ser transgredidas de várias formas, artísticas ou não. Mas a arte é, sem dúvidas, um excelente exercício de liberdade, uma vez que cada obra de arte cria suas próprias regras no exato momento em que se constrói. Neste caso, amplia-se o poder criador do espectador, que completa a obra que aprecia, com suas próprias referências (VILLAÇA, 2014, p. 7).

A arte é o método, a partida, o objetivo. É todo o processo. E tal processo transforma e emancipa. Transforma porque instaura movimentos que modificam o sujeito. E emancipa porque tais transformações causam, justamente, um empoderamento que liberta.

Conclusão

Considerando os inúmeros potenciais que a arte pode proporcionar, atividades envolvendo-a são interessantes. Arquitetar propostas que façam interfaces com a arte é um caminho profícuo para ter objetivos atingidos de forma eficiente. E, principalmente, se faz desafio para os métodos habituais de educar.

As artes, pelas suas potencialidades integradoras, oportunizam ao ser humano o desenvolvimento de competências para a vida, sejam elas cognitivas (aprender a conhecer), sociais (aprender a conviver), produtivas (aprender a fazer) ou pessoais (aprender a ser), pois, há uma experiência estética viva e que favorece a inter e transdisciplinaridade, seja como disciplina em uma instituição de ensino ou como tema/método numa ação transversal (WENDELL, 2010 apud VILLAÇA, 2014, p. 82).

A arte pode ser o meio de buscar o protagonismo do aluno. Sua dinamicidade provoca e faz isso de várias formas possíveis. A arte subverte as ordens, as hierarquias, as estruturas e deixa que os alunos reinventem seus métodos.

No PIBID do curso de Ciências Humanas, buscamos abordagens interdisciplinares que evoquem nos alunos a vontade de produzir, de assumir as rédeas de suas aprendizagens. De tirá-los da passividade pouco produtiva, que os atrofia de diversas formas, para assumir uma postura de proatividade, de atitude perante a construção de seus saberes.

Uma opção bastante contundente nesse sentido são as curadorias educativas. De forma objetiva, seria um modo de operar com as produções e obras artísticas, organizando-as e pensando-as em outros contextos, relações e singularidades.

O conceito de curadoria educativa pode ser compreendido como o ato de reunir obras para ativá-las culturalmente, por meio de seleções, leituras comparadas, combinações, arranjos, de maneira que elas possam estabelecer relações entre intenções e objetivos ao provocarem reflexões e possibilidades de experiências estéticas (FERRARI, 2012, p. 44).

A curadoria educativa foi pensada, inicialmente, para o ensino da Arte. No entanto, suas possibilidades e multifaces adaptam-se de forma eficiente quando aplicadas a outras áreas do conhecimento. Hoje se fala no conceito de arteeducação, pois, segundo Villaça (2014), os processos educacionais não se separam por espaços formais de educação, mas sim existem como processos artísticos, criativos, que reinventam as formas, modos e métodos de educar.

Um processo que se aplica a qualquer campo do conhecimento. Pensar o currículo nessa perspectiva abre horizontes férteis. Pensar as propostas e práticas do PIBID nessa perspectiva empodera e emancipa.

Pensem uma atividade voltada à educação patrimonial. A inserção da arteeducação, utilizando a arte como metodologia, assim como a proposta de curadorias educativas, em que os alunos constroem exposições e arranjos artísticos, daria suprassumo para um longo período de atividades. E reinventaria a forma como os alunos lidam com a aprendizagem, com a história, com a cultura, com o patrimônio cultural, com a arte, até com a escola.

Concluimos que a utilização da arte gera uma teia. Uma grande, profunda, fértil, complexa e venerável teia, com capacidade para se articular com as mais variadas dimensões da vida, da formação e do pensamento, assim como com as realidades de cada sujeito. A utilização da arte na educação, principalmente a arteeducação, mostra-se uma alternativa que se aproxima do caráter político da educação que emancipa, que forma cidadãos críticos e seres humanos sensíveis ao outro.

Para encerrar, citamos os tópicos que Villaça (2014) elenca como potencialidades no uso da arte como metodologia de ensino em disciplinas diversas:

- Possui capacidade de seduzir e mobilizar.
- Facilita a abordagem de temas que são, em geral, tabus.
- Permite ver ilustradas situações cotidianas.
- Permite também o questionamento de padrões e valores estabelecidos.
- Atinge o indivíduo (tanto quem apresenta como quem aprecia) em todos os níveis: racional, físico, emocional, espiritual e social.
- Além do contato consigo mesmo, experiencia-se o contato com o outro também em sua plenitude.
- Exercita o trabalho coletivo.
- Permite o contato com manifestações culturais de seu povo e de outras localidades.
- É prazerosa, lúdica.
- Torna-se também sedutora para instituições financiadoras (por seu potencial no que se refere à visibilidade)

Portanto, evidencia-se o repetido inúmeras vezes neste artigo: as boas expectativas quanto à arteeducação. As boas projeções acerca de atividades, recursos, formas e modos de pensar e fazer educação. As férteis relações e enunciações capazes de transformar e fazer uma educação que liberta.

Referências

- BRASIL, Ministério da Educação (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF.
- BRECHT, B. **Antologia poética de Bertolt Brecht**. 3. ed. Rio de Janeiro: Elo, 1982.
- CAVALCANTE, Meire. 20 Dicas para Dominar as Modernas Práticas Pedagógicas. In: **Revista Nova Escola**. Edição de dezembro de 2005, p. 48.
- FERRARI, Solange dos Santos Utuari. **Encontros com arte e cultura**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2012.
- FERRAZ, Maria Heloisa; FUSARI, Maria F. de Rezende E. **Metodologia do Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 1999.
- FERREIRA, Sueli (Org.). **O Ensino das Artes: Construindo Caminhos**. Campinas: Papyrus, 2001. 224p. Disponível em: <<http://www.elfikurten.com.br/2015/06/bertolt-brecht.html>>. Acesso em: 05 mar. 2017.
- GOHN, Maria da Glória. **Sociologia dos Movimentos Sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014. (Questões da nossa época, 47).
- MAKOWIECKY, Sandra. Representação: a palavra, a ideia, a coisa. In: **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**. Dez. 2003, n° 53, p. 2-25, ISSN 1678-7730.
- PERLA, Frenda. **Arte em interação**. Perla Frenda, Tatiane Cristina Gusmão, Hugo Luis Barbosa Bozzano. São Paulo: IBEP, 2013.
- VILLAÇA, Iara C. Arte-Educação: a arte como metodologia educativa. In: **Cairu em Revista**. Jul./ago. 2014, ano 03, n° 04, p. 7 4-85, ISSN 22377719.

O ensino por meio da arte: experiências do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

*Valeska Moraes*¹

*Vitória Silveira*²

*Andrea B. Narvaes*³

Introdução

Este trabalho busca verificar quais metodologias relacionadas à arte estão sendo realizadas pelo programa PIBID, Subprojeto História, pela Universidade Federal do Pampa – campus São Borja-RS e qual a relevância dessa metodologia no âmbito escolar.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID possui vínculo com três escolas da cidade de São Borja – RS, onde os bolsistas planejam e desenvolvem atividades em conjunto com os coordenadores, que, por sua vez, são professores das escolas onde é desenvolvido o projeto, e com o auxílio dos responsáveis pelo projeto da própria instituição Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA.

As escolas que atuam conjuntamente com o programa PIBID são escolas públicas da cidade, entre elas o Instituto Estadual Padre Francisco Garcia, localizado no bairro do Passo, uma insti-

¹ Graduanda do curso de Ciências Humanas – Licenciatura da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, campus São Borja; pibidiana na Escola Municipal Vicente Goulart. E-mail: valeskaavila.m@gmail.com.

² Graduanda do curso de Ciências Humanas – Licenciatura da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, campus São Borja; pibidiana na escola Municipal Vicente Goulart. E-mail: vitoriasilveira07@gmail.com.

³ Doutora em Educação pela UFSM; professora da Universidade Federal do Pampa, campus São Borja. E-mail: andreanarvaes@unipampa.edu.br.

tuição de Ensino Fundamental que possui turno integral e Ensino Médio, contando com educação para jovens e adultos, supletiva.

A segunda instituição é o Colégio Estadual Getúlio Vargas, que oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; localiza-se no bairro Piray. Logo depois temos a Escola Vicente Goulart, uma instituição municipal que está localizada no centro da cidade, porém em uma área mais periférica; oferece o Ensino Infantil, Ensino Fundamental e o EJA – supletivo. As escolas Padre e Getúlio sobressaem-se em relação à escola Vicente, pois têm maior infraestrutura/materiais, assim como disponibilidade de professores.

Esta pesquisa tem como abordagem metodológica a análise bibliográfica sobre o tema proposto; como estratégias de coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores coordenadores do PIBID nas escolas citadas. Pretende-se mostrar quais atividades propostas pelo PIBID nas instituições escolares propuseram aspectos relacionados à arte e como foram desenvolvidos.

Ressaltando que o subprojeto é História, porém mediar/relacionar aspectos artísticos em atividade da disciplina de forma interdisciplinar tornará o conteúdo mais prazeroso, dinâmico, lúdico. “A criatividade consiste em rearranjar o que sabemos a fim de encontrar o que não sabemos” (GEORGE KNELLER apud SIMÕES; MIRANDA, 2005, p. 111), proporcionando interações entre bolsistas e estudantes, entre as disciplinas e no que se refere ao conteúdo e ao estudante.

A relevância da arte na educação em uma abordagem interdisciplinar

Esta pesquisa inicia-se com a concepção de arte; segundo Campos (2014 apud BOSE, 2000, p. 12), “a arte é um fazer – a arte é um conjunto de atos pelos quais se muda a forma, se transforma a matéria oferecida pela natureza e pela cultura”.

Compreende-se a arte como forma de ver e representar a vida, sendo que a mesma está presente desde os primórdios da

existência humana; através de manifestações artísticas se torna possível analisar e estudar a cultura e as tradições de um determinado povo. Como exemplo, a arte pré-histórica, pinturas rupestres, os índios que também se manifestam de maneira artística com as pinturas corporais, as cerâmicas de barro e argila detalhadas com desenhos representativos, plumagens com penas de animais, as danças nativas. Por meio de manifestações artísticas é possível identificar as peculiaridades de determinada cultura, estando diretamente ligada à identidade de um povo. Com relação à arte:

Existem teorias que podem contribuir para o desenvolvimento estético e crítico dos alunos, principalmente no que se refere aos seus processos de produção e apreciação artísticas[...]. O próprio conceito de arte tem sido objeto de diferentes interpretações: arte como técnica, materiais artísticos, lazer, processo intuitivo, libertação de impulsos reprimidos, expressões, linguagem, comunicação.[...] Na fundamentação de uma proposta de ensino e aprendizagem artísticos, estéticos, atende a essa mobilidade conceitual, é a que aponta para uma articulação do fazer, do representar e do exprimir (FUSARI, Maria; FERRAZ, C. H., 1993, p. 18).

Então o conceito de arte engloba uma série de aspectos, arte como: “técnica, materiais artísticos, lazer, processo intuitivo, libertação de impulsos reprimidos, expressões, linguagem, comunicação”. Porém é perceptível que todos esses aspectos contribuem na construção de uma educação efetiva.

A disciplina de Arte está regulamentada pela Lei 5692/71, que insere a Educação Artística no currículo oficial das escolas tanto no Ensino Fundamental como no Médio. A mesma encontra-se presente como disciplina no cotidiano escolar com duas aulas semanais por turma.

Artigo 3º – [...]– As aulas das disciplinas de Educação Física e de Arte, previstas nas matrizes curriculares dos anos iniciais, deverão ser desenvolvidas:

1 – com duas aulas semanais, por professor especialista na conformidade do contido no Anexo I, que integra esta resolução; (Diretrizes curriculares do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais SE N° 81, de 16-12-2011).

Destaca-se essa disciplina como sendo uma das mais aceitas pelos discentes por ser uma disciplina que traz metodologias diferenciadas, fugindo do modelo tradicional exercido pelas demais; porém o tempo é limitado para desenvolver determinadas metodologias. No entanto é notória a importância dessas atividades artísticas não ficarem restritas às aulas de Artes. Essas dinâmicas precisam ser expandidas para as demais disciplinas. Como exemplos há as atividades desenvolvidas na Escola Padre Francisco Garcia. Relatos do coordenador local e professor Luciano Vasques:

Através da participação das várias áreas do conhecimento, onde os educadores passam a fazer parte do processo de construção do conhecimento gerado pelo projeto. Exemplificando essa metodologia cito a participação da professora de Português Mariselda Gonçalves, onde trabalhou com os alunos produção textual relacionado ao projeto, onde desenvolveram o conhecimento e a prática relacionados ao objeto de pesquisa, na qual se propuseram com a oficina de estatuárias que o artista plástico Rossini Rodrigues ministrou através de uma entrevista em seu atelier. O professor de Matemática Luciano Dias, com sua metodologia em produções de gráficos gerados a partir das pesquisas problematizadas pelos alunos; a professora Jalba que através de suas aulas de Arte tornava concreta as manifestações absorvidas pelos alunos do PFG expressas nos desenhos e pinturas. Entendo que a interdisciplinaridade é necessária e que devemos dialogar com as várias áreas do conhecimento (Professor de História, José Luciano Gattiboni Vasques, acadêmico do curso Ciências Humanas – UNIPAMPA e supervisor do PIBID).

Observa-se a partir dos relatos acima como alguns professores da Escola Padre Francisco Garcia organizam atividades buscando a relação com as demais disciplinas e com o projeto e na prática da interdisciplinaridade.

É notório que vincular a Arte com a História, Geografia e até Matemática, assim como as demais disciplinas, não é uma tarefa simples; exige dedicação dos docentes e pesquisas aprofundadas para o funcionamento das metodologias. Compreendendo a situação do sistema educacional, que sobrecarrega o profissional da educação, assim como a infraestrutura das escolas, que

deixa a desejar, é complicado, porém procurar trabalhar de forma interdisciplinar é proporcionar aos alunos um misto de conhecimento que se relaciona entre si dá novo sentido para os conteúdos. Segundo Fortunato (2013):

A interdisciplinaridade é uma “nova” abordagem filosófica, carregada de significados científicos, culturais e sociais que visam, no momento atual, amparar o processo de educação, dando-lhe novo contexto, através da transformação de práticas pedagógicas.

A partir de uma abordagem interdisciplinar entre diversas disciplinas, é possível mostrar para os estudantes essa inter-relação entre as disciplinas e determinado tema estudado. Assim se expressa um novo sentido para os educandos, pois a percepção de por que é preciso estudar determinado assunto sobressai por si só. Ao estudar a Guerra Fria, por exemplo, as abordagens interdisciplinares apresentadas a partir da História marcam as datas e o contexto que o mundo estava vivendo; a Sociologia poderia trabalhar o funcionalismo social e sua divisão estatal aliada ao pensamento da época; na Geografia, é possível estudar os campos estratégicos, os países que sofreram com a guerra, assim como o desenvolvimento tecnológico e as mudanças culturais e artísticas determinadas por esse momento.

Com esse modelo interdisciplinar, o educando percebe que não é apenas uma matéria em si, mas que todas têm importância e se relacionam, pois fazem parte da compreensão do mundo/sociedade onde o mesmo está presente.

Expressões artísticas e experiências desenvolvidas com o PIBID

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID está presente na UNIPAMPA – São Borja desde 2014. A primeira turma de acadêmicos do curso de Licenciatura em Ciências Humanas foram os primeiros discentes a participar do programa na UNIPAMPA – São Borja; alguns atuaram como bolsistas até a finalização da graduação.

Percebe-se o programa PIBID como significativo para os cursos de Licenciatura, pois possibilita aos acadêmicos participantes do programa atuarem nas atividades escolares, vivenciarem o cotidiano escolar, interagirem com os estudantes e professores da Educação Básica, possibilitando uma relação dos estudos teóricos com a prática em sala de aula, concebendo um vínculo entre escola, Educação Básica e universidade, Ensino Superior.

As três escolas da cidade nas quais se desenvolve o programa contam com 10 bolsistas e um/dois professores da própria escola que auxiliam os bolsistas nas atividades. Cada grupo de bolsistas elabora e desenvolve projetos com temas específicos nas respectivas escolas, ministrando aulas e oficinas com algumas turmas; procura-se como PIBID praticar didáticas com metodologias diferenciadas para as atividades desenvolvidas com os estudantes.

Para entender quais atividades foram desenvolvidas nas escolas no decorrer da atuação do programa, os professores coordenadores locais do PIBID foram submetidos a uma entrevista semiestruturada, definida para Oliveira, como: “[...] podem ser definidas como uma lista das informações que se deseja de cada entrevistado [...]”. Geralmente, as entrevistas semiestruturadas baseiam-se em um roteiro constituído de uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista” (2011 apud LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 188). Utilizada como instrumento de pesquisa e coleta de dados, assim se conhecerão quais atividades foram realizadas no contexto da pesquisa, ou seja, atividades relacionadas à arte e a interdisciplinaridade.

Inicia-se com o comentário do professor de História José Luciano Gattiboni Vasques, coordenador local do PIBID na Escola Padre Francisco Garcia, expondo algumas atividades ligadas a manifestações artísticas – desenvolvidas pelos bolsistas, vale ressaltar.

Nos dois primeiros anos que desenvolvemos o PIBID na escola para o 7º ano do Ensino Fundamental, apresentamos várias metodologias aos educandos, como por exemplo a árvore genealógica, onde os alunos pesquisaram o passado de suas famílias, para depois através do desenho expressar a configura-

ção familiar; também trabalhamos com paródias onde podiam expressar várias tendências, como por exemplo o cuidado com a biodiversidade. Todas as ações desenvolvidas culminaram com uma exposição onde através da fotografia, oficina ofertada pelo técnico da Unipampa Saryon Azevedo, aprenderam enquadramentos, luminosidade adequada, entre outros.

É notória a articulação da atividade que relacionou a iniciação à pesquisa com uma forma de manifestação artística, sendo o desenho da árvore genealógica uma ótima atividade a ser desenvolvida com os estudantes. A criação de paródias também é um método de desenvolver a escrita textual e artística, pois permite aos estudantes expressarem criatividade no criar e apresentar as paródias.

Já na Escola Estadual Getúlio Vargas foram desenvolvidas algumas atividades como: “Exposições dos pontos turísticos de São Borja, dando ênfase na importância no patrimônio, cartazes e fotografias”. Nesse ano (2016) foi elaborado um teatro sobre os mitos (professora de História Cláudia Parcianelo, coordenadora do PIBID na escola G.V.).

Percebe-se o uso da interpretação por meio da teatralização; acredita-se no teatro como uma forma de arte que permite a desinibição, compreensão, interiorização e expressão do tema que se está estudando/apresentando. “O teatro é extremamente motivador para crianças e adolescentes; afeta-os no aspecto emocional, cognitivo, motor e social. Exige também mobilização da atenção, da percepção e da memória, compreensão textual, capacidade de jogar com as palavras; trabalha a expressividade e a imaginação (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010).

Nas escolas Getúlio Vargas e Padre Francisco Garcia foram organizadas oficinas e atividades fotográficas pelos bolsistas/PIBID; são um importante modo de os estudantes mostrarem o seu ponto de vista através da fotografia, interessante para demonstrar que fotografia não é apertar um botão, mas que existe uma série de técnicas para fotografar.

A Escola Vicente Goulart, segundo a professora de História e coordenadora local do PIBID Fabiane da Rocha Cavalheiro

no PIBID, até agora foram desenvolvidas a criação de cartazes e a criação de paródias, e para este ano (2016) está sendo planejada uma atividade como teatro. Para a professora Fabiane Carvalheiro ainda podem ser trabalhadas atividades como música, dança, teatro, poesia, etc. É visível como as escolas mediarão algumas atividades semelhantes, porém cada uma com suas particularidades.

Em relação à interdisciplinaridade das atividades, segundo a professora Cláudia Parcianelo, “penso que se expressa como um desenvolvimento que engloba tudo, levando a educação por outros âmbitos, não deixando outras disciplinas como se não existissem, mas que também fazem parte uma da outra”.

Ao mediar atividades relacionadas à arte possibilitam modificações positivas no ensino-aprendizagem; portanto a arte traz um novo sentido para nossas referências culturais, sociais. Afirma Iara Villaça:

A arte acessa, tanto para quem faz, quanto para quem usufrui, diversos elementos da natureza humana [...]. Para cada indivíduo, terá um significado diferente, resultante da combinação entre percepção sensorial e nossas referências simbólicas: memória, cultura, imaginação, mitos, sentimentos, etc. (VILLAÇA, 2014, p. 78).

Para o educador José Luciano Gattiboni Vasques:

Entendo que a utilização dos aspectos artísticos no ensino-aprendizagem possibilita as educandos uma série de vantagens, como por exemplo o desenvolvimento cognitivo. A utilização da arte em sala de aula ajuda na concepção do seu universo familiar, pois o projeto conseguiu aliar as áreas do conhecimento efetivamente, onde após a pesquisa de artistas renomados passaram a reescrever suas obras dentro do contexto escolar, onde abordaram a significação das cores pelos artistas trabalhados.

São nítidas as contribuições da arte e interdisciplinaridade no desenvolvimento cognitivo e as possibilidades que essa mediação acrescenta no processo educacional dos estudantes.

Os principais trechos das entrevistas feitas com os professores ressaltam as concepções individuais sobre o uso da arte e interdisciplinaridade. Todos os educadores e autores expõem a

importância de mediar aulas, atividades interdisciplinares e de propiciar dinâmicas artísticas para o progresso da criatividade e criticidade.

Considerações

O principal objetivo desta pesquisa foi perceber se as propostas dos acadêmicos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID nas três instituições de educação em que atua o programa estão sendo planejadas e realizadas de forma interdisciplinar e se essas atividades constituem aspectos artísticos e que metodologias foram desenvolvidas.

Partindo da pesquisa, demonstrou-se como algumas das atividades realizadas pelo PIBID, destacam-se como artísticas. Nos dois anos de atuação do PIBID, foram relatadas algumas realizações de didáticas; entre elas, destacam-se: exposições dos pontos turísticos da cidade, patrimônio, cartazes e fotografias, teatro, paródia, desenho, que proporcionaram aos estudantes algumas metodologias diversificadas, na realização dessas atividades, usando elementos da arte e das demais disciplinas interdisciplinarmente com a História.

No entanto, nota-se que há apenas dois anos de atuação o programa está em uma fase de consolidação. Portanto se espera que o seguimento da atuação do PIBID nas escolas permita pesquisar, planejar e mediar atividades que não foram realizadas nesses dois anos, desempenhando a continuidade dos projetos, metodologias como: visitas aos museus (cidade de São Borja possui quatro), podem ser exploradas mediando atividades de pesquisa, fotografia, pintura com as visitas.

A mediação do teatro, que já foi realizado, deve-se continuar a praticar. Com a visita dos pontos turísticos poderia ter sido realizada uma exposição de pintura feita pelos estudantes desses locais turísticos, assim como: esculturas, danças, escrever e interpretar poesia, etc.

Deve-se buscar tornar a arte ainda mais presente nas atividades do programa e assim no cotidiano escolar, demonstrando

que é possível relacionar as disciplinas buscando a interdisciplinaridade, para que se desenvolva o hábito de inserir a arte nos projetos, atividades, metodologias, modificando o modo de ensinar e aprender.

Procurar a realização de uma educação que proporcione aos educandos o desenvolvimento de suas diversas habilidades, sejam artísticas, físicas, escrita, numérica... Destaca-se que a interdisciplinaridade deve ser aplicada em todas as atividades e disciplinas, não somente na arte, mas principalmente nas atividades efetuadas de PIBID, pois é fundamental praticar a interdisciplinaridade no curso de Ciências Humanas.

Portanto a prática da arte no ambiente escolar desenvolve a criatividade, a apreciação artística, a identificação como cidadão de determinada cultura, a humanização, a tolerância com o diferente. Percebe-se que através de manifestações artísticas é possível se expressar e manifestar ideias e opiniões. A arte destaca-se como um recurso pedagógico, como amparo social e incentivo à cultura. A arte só acrescenta, atribui novos significados ao cotidiano.

Referências

CAMPOS, J.; TEIXEIRA, F. E.; GOELZER, M. M. **Arte, infância e formação de professores**. Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/Arte,-inf%C3%A2ncia-e-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores.aspx>>. Acesso em: 07 ago. 2016.

FORTUNATO, R.; CONFORTIN, R.; SILVA, T. R. Interdisciplinar nas Escolas de Educação Básica. **Revista de Educação do Ideau**, v. 8, n. 17, jan./jun., 2013. Disponível em: <http://www.ideau.com.br/getulio/res-trito/upload/revistasartigos/28_1.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

FUSARI, Maria; FERRAZ, C. H. Maria. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

KNELLER, George apud SIMÕES, Miranda. **63 ideias para aulas criativas**. São Paulo: Papyrus, 2005.

Resolução estabelece diretrizes para a organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas estaduais. Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/81_11.HTM>. Acesso em: 07 ago. 2016.

OLIVEIRA, F. Maxwell. **Metodologia científica**. Disponível em: <https://adm.catalao.ufg.br/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_Prof_Maxwell.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

OLIVEIRA, Maria Eunice de; STOLTZ, Tania. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 36, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000100007>>. Acesso em: 03 mar. 2013.

VILLAÇA, C. Iara. Arte-Educação: A Arte como Metodologia Educativa. **Revista Cairu**. Ano 03, n. 04, jul./ago. 2014. Disponível em: <http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014_2/05_ARTE_EDUCACAO_METODOLOGIA_EDUCATIVA.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2016.

TARSINARI, Leilao. **Educação Integral: da teoria à prática**: 22 de outubro de 2015. Instituto Padre Francisco Garcia. Entrevista concedida aos discentes do 2º semestre de Ciências Humanas da Universidade Federal de São Borja – Unipampa.

PARCIANELO, Cláudia. O Ensino por meio da Arte: **Experiências do Programa Institucional de Iniciação a Docência**: 18 de agosto de 2016. Colégio Estadual Getúlio Vargas. Entrevista concedida às discentes do 4º semestre de Ciências Humanas da Universidade Federal de São Borja – Unipampa.

CAVALHEIRO, R. Fabiane. **O Ensino por meio da Arte: Experiências do Programa Institucional de Iniciação à Docência**: 18 de agosto de 2016. Escola Municipal de Ensino Fundamental Vicente Goulart. Entrevista concedida às discentes do 4º semestre de Ciências Humanas da Universidade Federal de São Borja – Unipampa.

VARGAS, G. José Luciano. **O Ensino por meio da Arte: Experiências do Programa Institucional de Iniciação à Docência**: 16 de agosto de 2016. Instituto Padre Francisco Garcia. Entrevista concedida às discentes do 4º semestre de Ciências Humanas da Universidade Federal de São Borja – Unipampa.

Projeto PIBID estimulando o exercício da cidadania: uma análise comparativa

Lucas Moreira¹

Stela Schifelbein²

Valeska Moraes³

Carmen Regina Dornelles Nogueira⁴

Introdução

O presente artigo é uma análise do projeto “Estimulando o Exercício da Cidadania”, desempenhado por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/UNIPAMPA no segundo semestre de 2016 na Escola Municipal de Ensino Fundamental Vicente Goulart. O propósito é verificar se o projeto teve considerações positivas na construção de um conhecimento sociopolítico.

Destaca-se que a presente análise considerou aspectos relacionados ao desempenho do projeto na ação com os estudantes da escola participantes do programa, como: métodos e práticas utilizados, principais dificuldades. Assim que outros projetos possam ser planejados com metodologias diversificadas, tornando os conteúdos/temas mais interessantes e acessíveis.

¹ Acadêmico do curso de Ciências Humanas – Licenciatura pela Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. E-mail: lukasmoreira18@gmail.com.

² Acadêmica do curso de Ciências Humanas – Licenciatura pela Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. E-mail: otavio.mbastos@hotmail.com.

³ Acadêmica do curso de Ciências Humanas – Licenciatura pela Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. E-mail: valeskaavila.m@gmail.com.

⁴ Doutora em Geografia pela USP; professora da Universidade Federal do Pampa, campus São Borja. E-mail: carmennogueira@unipampa.edu.br.

Os estudantes dos sétimos anos da escola participante do projeto são da faixa etária de 13 a 15 anos, oriundos de famílias em condição de vulnerabilidade social. A escola é uma instituição com infraestrutura modesta, localizada em uma área periférica da cidade.

Essa análise foi realizada tendo como base os questionários respondidos pelos estudantes dos sétimos anos, aos quais foram disponibilizados questionários⁵ no começo das atividades e na finalização das atividades do ano de 2016. Os questionários possuem perguntas relacionadas a temáticas de cunho político, abordadas pelo projeto. Os resultados estão expostos em forma de gráficos, de maneira que se pode perceber a evolução dos educandos na maneira como certos temas eram discutidos em sala de aula.

Realização do projeto Estimulando o Exercício da Cidadania

Com o propósito de demonstrar a importância de ter uma cidadania ativa, o tema do projeto escolhido para o ano de 2016 denomina-se “Estimulando o Exercício da Cidadania”, sendo relevante na vida dos alunos para demonstrar quais os seus direitos, mas também quais os seus deveres enquanto cidadãos e assegurar como reivindicar determinadas ações junto aos órgãos responsáveis. Portanto os mesmos tendem a ter um conhecimento muitas vezes prévio e errôneo sobre determinados assuntos políticos. Como cita Gomes:

[...] mas se falta participação política é porque faltam também outros requisitos da vida democrática. Algumas dessas faltas são relacionadas à cultura política, na qual faltaria aos cidadãos nas democracias contemporâneas um elementar sentido de efetividade das práticas políticas civis. Parece ausente a sensação de que há uma conexão de causa e efeito entre a ação do cidadão e o modo como as coisas referentes ao Estado se decidem. [...] Haveria como que uma marginalização do papel dos cidadãos [...] (GOMES, 2005, p. 04).

⁵ Questionários: A - p. 148; B - p. 149.

O projeto do PIBID na Escola Vicente Goulart, apresenta-se com o objetivo de debater com os alunos temas que muitas vezes não são discutidos em sala de aula para esclarecer e ampliar o seu conhecimento a respeito da temática.

É importante trabalhar com esse tema, para que os alunos tenham mais conhecimentos sobre as leis que regem nossa sociedade com ênfase nas leis que são direitos de todos como: saúde, alimentação, moradia, educação, a liberdade, a opção de escolha e assim seguir um processo de construção de uma cidadania ativa (Projeto “Exercendo a Cidadania” PIBID-2016).

Portanto a sociedade é regida por ações políticas e, para entendê-las, é necessário que transformações possam acontecer, e assim ter/criar uma consciência política. A importância da cidadania no sentido de respeitar e participar das decisões sociais para assim melhorar a qualidade de vida de todos, alterar sobre esse tema é mostrar aos alunos que cidadania não consiste somente no ato de votar.

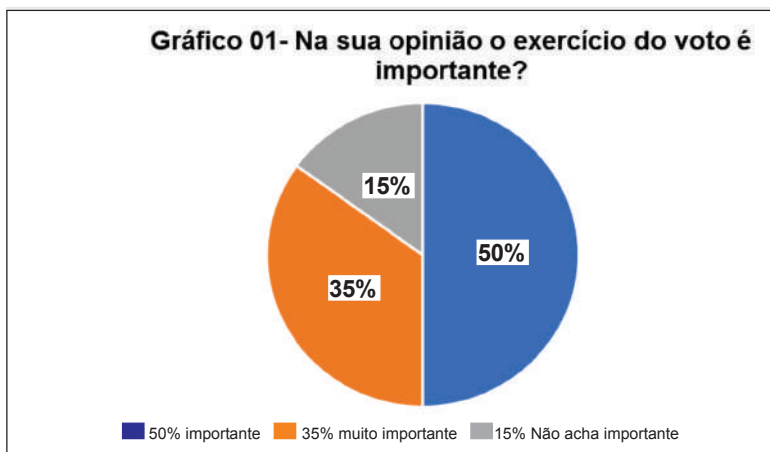
Para mediar essa temática com os estudantes, procurou-se promover ações com didáticas diversificadas, mas também aulas com aspectos teóricos para discutir os conceitos. Como meio de atividades para analisar o que os estudantes estavam compreendendo do tema, metodologias como aulas teóricas com exposições de vídeos, aulas com recurso da música com temáticas/letras sociais, debates, confecção de cartazes e uma aula extraclasse na Câmara Municipal, gincana, essas metodologias com uso de recursos de vídeo, música, gincana desenvolveram a participação dos estudantes, interagindo com as dinâmicas propostas.

Análise comparativa

Como técnica para coleta de dados fez-se uso de um questionário. “Um questionário deve obedecer algumas regras básicas, onde o principal é que possua uma lógica interna na representação exata dos objetivos e na estrutura de aplicação, tabulação e interpretação” (MANZATO, A.; SANTOS, A., 2012, p. 10).

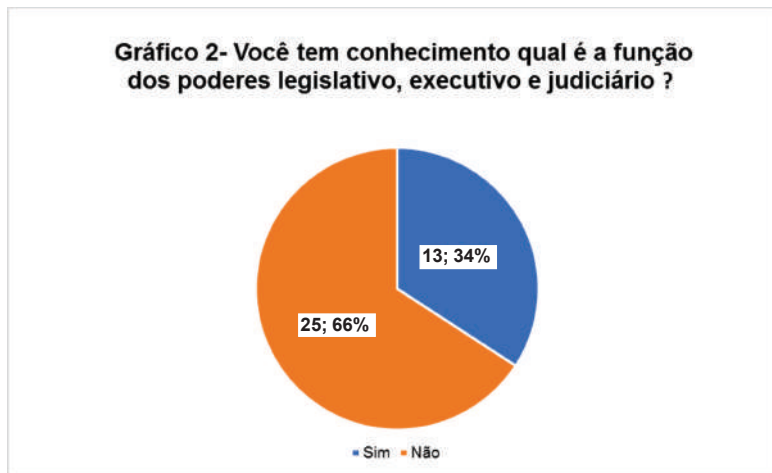
O recurso para verificar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema cidadania foi distribuído em questionários no início das atividades. Assim foi possível analisar o que os estudantes já sabiam, sendo um ponto de partida para preparar as atividades.

O primeiro questionário (A) foi disponibilizado no mês de agosto, pois o referido projeto teve início no segundo semestre de 2016. Duas turmas de sétimos anos responderam ao questionário com perguntas fechadas. O segundo questionário (B) foi respondido pelos estudantes no mês de dezembro para finalizar as atividades do projeto, novamente respondido pelas duas turmas de sétimos anos. Os gráficos abaixo expõem como foram as perguntas e respostas mais significativas para o projeto dos primeiro e segundo questionários, possibilitando comparar os resultados.



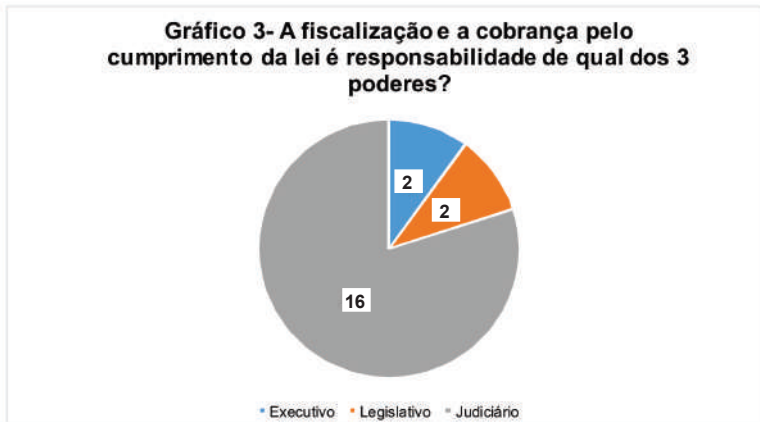
Fonte: (MATTOS, 2016)

Figura 1: (Questionário B) – A pergunta refere-se à “cidadania é somente votar”; a figura mostra que 55%, ou seja, mais da metade dos alunos que respondeu ao segundo questionário (B) disponibilizado no final do projeto acredita que cidadania não se limita à atividade do voto; no entanto 45% ainda acreditam que sim, é somente votar.



Fonte: (MATTOS, 2016)

Figura 1: (Questionário A) – Compreende-se que a falta de informação no que se refere à distinção das responsabilidades dos poderes é visível.



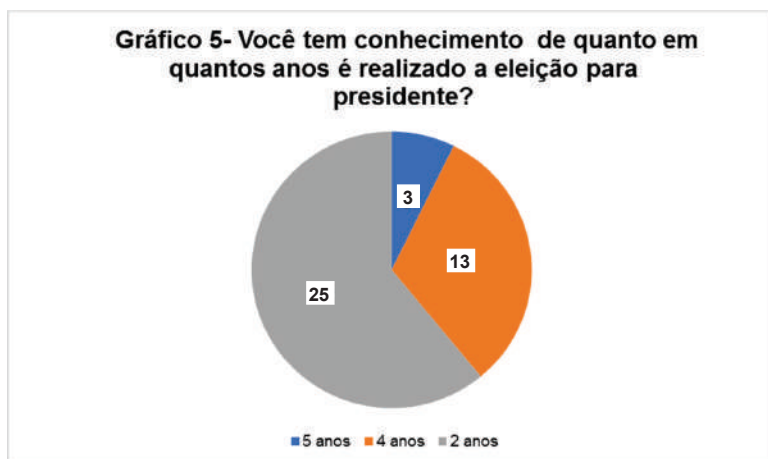
Fonte: (MATTOS, 2016)

Figura 2: (Questionário B) – Em comparação com a figura acima (figura 1 questionário A), na qual 66% responderam não saber o que é responsabilidade de qual poder, nota-se que, após a realização das atividades com o projeto PIBID, no questionário B a maioria respondeu corretamente.



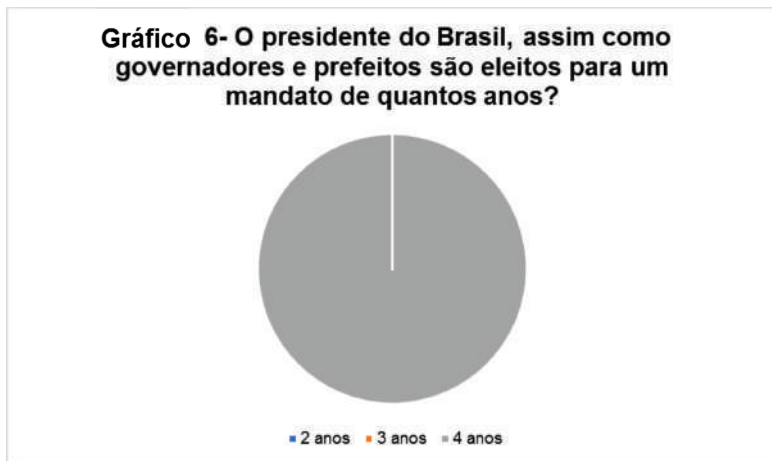
Fonte: (MATTOS, 2016)

Figura 3: (Questionário B) – É notório que, após a realização do projeto, apenas 25% não responderam corretamente; no entanto 75% identificaram que a câmara municipal de São Borja está vinculada ao poder legislativo.



Fonte: (MATTOS, 2016)

Figura 2: (Questionário A) – Referente ao tempo de realização de eleições presidenciais, é notório que mais da metade dos alunos não respondeu corretamente, apesar de se tratar de um tema muito discutido na atualidade; a falta de informação dos estudantes fica evidente.



Fonte: (MATTOS, 2016)

Figura 4: (Questionário B) – Percebe-se que, após o projeto, a porcentagem de alunos que respondeu corretamente cresceu, chegando a 100%, no primeiro questionário (A), apenas 31% responderam certo, o que mais uma vez demonstra os resultados positivos que o projeto trouxe para os alunos.



Fonte: (MATTOS, 2016)

Figura 3: (Questionário A) – Constata-se que, referente ao modelo de governo utilizado pelo Brasil, a maioria dos alunos respondeu corretamente, provavelmente devido às aulas de História; no entanto, alguns mencionaram como forma de governo utilizado a monarquia.



Fonte: (MATTOS, 2016)

Figura 4: (Questionário A) – É interessante perceber que 90% dos alunos que responderam acreditam saber o que faz um prefeito; somente 10% responderam não saber.



Fonte: (MATTOS, 2016)

Figura 6: (Questionário B) – Analisa-se que todos os alunos que responderam os questionários responderam corretamente essa questão, como mostra a figura acima, o que demonstra que a atividade realizada com os cartazes referente aos direitos sociais surtiu os resultados desejados.

Considerações

Observa-se que o projeto “Estimulando o Exercício da Cidadania”, desenvolvido pelos bolsistas/PIBID na Escola Vicente Goulart, foi uma experiência nova tanto para os alunos da escola como para os bolsistas, pois a escolha do tema foi um diferencial. Enfatiza-se que foi um processo lento, pois os alunos eram pouco participativos, e conseguir incentivar e estimular a interação dos alunos com o projeto, foi através de pequenas atitudes dos mesmos, em que se podem perceber algumas evoluções.

Conclui-se, portanto, que o projeto alcançou resultado satisfatório, pois, apesar de ser um projeto relacionado com tema político, que muitas das vezes não desperta interesse nos alunos, o mesmo foi aplicado de uma maneira muito eficiente, trazendo para dentro do âmbito escolar atividades diferenciadas como vídeos, oficinas e debates. Isso proporcionou um entrosamento mais íntimo com o tema proposto, que teve seu término com uma visita na câmara de vereadores de São Borja e uma gincana com atividades e dinâmicas relacionadas ao tema do projeto.

Como já mencionado, os resultados do projeto foram obtidos a partir de questionários e observações ao longo da execução do projeto. No início do projeto para analisar detalhadamente quais os conhecimentos prévios que os alunos já tinham sobre vários temas, como a importância do voto, qual a função os três poderes que regem nosso país e a questão dos direitos sociais. E o segundo questionário (B) foi aplicado no fim do projeto depois de já serem trabalhados os temas mais relevantes juntamente com atividades diferenciadas que auxiliaram na assimilação mais facilmente do conteúdo. Destaca-se, pois, apesar de serem quase as mesmas questões do primeiro questionário (A), as respostas foram totalmente diferentes.

Considera-se que, baseado nas respostas dos questionários expostos nos gráficos, é possível qualificar o projeto “estimulando o exercício da cidadania” como satisfatório, uma vez que/ em razão de os resultados do questionário B terem as perguntas res-

pondidas em sua maioria corretamente, reforçando uma análise positivista da realização do projeto.

Referências

GOMES, Wilson. Internet e Participação Política em Sociedades Democráticas. In: **Revista Famecos**, Porto Alegre, v. 1, n. 17, 2005. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3323/2581>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

MANZATO, Antonio; SANTOS, Adriana. **A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa**. Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2012_1/ELABORACAO_QUESTIONARIOS_PESQUISA_QUANTITATIVA.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2017.

MARQUES, Elis P.; PELICION, Maria C. F.; PEREIRA, Isabel M. T. Educação Pública: Falta de prioridade do poder público ou desinteresse da sociedade? **Rev. Bras. Crescimento Desenvol. Hum.**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 8-20, dez. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0104-12822007000300003&script=sci_abstract>. Acesso em: 20 ago. 2016.

ANEXO I

QUESTIONÁRIO – A

Questionário – PIBID

Idade:

1. Você acredita que é importante realizar a atividade do voto?
() Não é importante () Importante () Muito importante
2. Você compreende o que é um sistema democrático?
() Sim () Não
3. Você sabe qual é a responsabilidade de cada poder (Legislativo, Executivo, Judiciário)?
() Sim () Não
4. Você sabe quantos anos dura o mandato de um presidente até acontecerem novas eleições ?
() 5 anos () 2 anos () 4 anos
5. Você sabe qual é a forma de governo que o Brasil utiliza?
() Monarquia () República
6. Você sabe de que forma se organizam os estados brasileiros?
() Estado Unitário () Estado Federativo
7. Você sabe o que faz um prefeito?
() sim () Não

ANEXO II

QUESTIONÁRIO – B

Questionário – PIBID

Idade:

1. Qual a forma/modelo de governo que o Brasil utiliza?
 República Monarquia
2. A educação, a saúde e o lazer são exemplos de direitos sociais?
 Não Sim
3. A fiscalização e a cobrança pelo cumprimento da lei são responsabilidade de qual dos três poderes?
 Executivo Legislativo Judiciário
4. O presidente do Brasil, assim como governadores e prefeitos são eleitos por quantos anos?
 3 anos 2 anos 4 anos
5. A câmara de vereadores de São Borja é considerada uma instituição vinculada a qual poder?
 Judiciário Legislativo Executivo
6. Os estados brasileiros organizam-se de que forma?
 Unitária Federativa
7. Exercer a cidadania é somente votar?
 Sim Não

Relação PIBID e o estágio curricular em Ciências Humanas: uma experiência no Instituto Padre Francisco Garcia – São Borja/RS

Tiara C. P. dos Santos¹
Ronaldo B. Colvero²
Edson R. M. Paniagua³
Danilo P. Jovino⁴

Introdução

O PIBID⁵ é uma política educacional que proporciona aproximar o futuro docente com o cotidiano escolar, além de desenvolver suas práticas pedagógicas através de projetos que auxiliam o ensino-aprendizagem dos alunos por meio de métodos que fogem do tradicional. O programa possibilita um contato direto do professor em processo de formação com a escola, o aluno e todos os aspectos político-pedagógicos da instituição educativa de forma diferenciada. O PIBID dá oportunidade durante a graduação de ir além do que é ensinado nas salas de aula da Universidade, podendo desenvolver atividades didáticas com alunos nas escolas

¹ Acadêmica do curso de Ciências Humanas – Licenciatura pela Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. E-mail: tiaracpds@gmail.com.

² Doutor em História pela PUCRS; professor da Universidade Federal do Pampa, campus São Borja. E-mail: ronaldocolvero@unipampa.edu.br.

³ Doutor em História pela UNISINOS; professor da Universidade Federal do Pampa, campus São Borja. E-mail: edsonpaniagua@unipampa.edu.br.

⁴ Mestrando em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, campus São Borja; pibidiano no Colégio Estadual Getúlio Vargas. E-mail: danilopedro_gda@hotmail.com.

⁵ PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência; ver mais em www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid. Acesso em: 10/03/2017.

parceiras do projeto sob a orientação dos professores supervisores do PIBID e coordenadores da Universidade.

É uma oportunidade de um caminho que permite o amadurecimento da docência ao longo do tempo em que o acadêmico vivencia a sua Licenciatura. Assim, o PIBID auxilia a formação docente, preparando o licenciando para o seu futuro campo de atuação.

Dentro dessa perspectiva, o PIBID busca incentivar os acadêmicos do curso de Licenciatura em Ciências Humanas da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, campus São Borja, para a atuação no Ensino Médio, proporcionando aos futuros professores uma formação inicial com vivências em diferentes experiências com ênfase na interdisciplinaridade. O programa é fundamental para que o discente vivencie a realidade escolar através de projetos de iniciação à docência, pois a partir deles é possível fazer a aproximação teórica ao campo empírico, possibilitando ao futuro professor que vivencie as práticas escolares juntamente com os alunos, fazendo assim do PIBID uma prática colaborativa entre a Universidade e a escola em que o projeto está inserido.

Dessa maneira, pode-se pensar como deveria ser o docente, com o que ele deveria se preocupar e buscar formar profissionais da educação, o que exige um investimento competente e crítico nas ofertas do conhecimento da ética e da política e principalmente o diálogo com o aluno, para que sejam possíveis as práticas da educação, e assim juntos alunos e professores podem fazer uma educação mais digna e competente.

Tornar a aprendizagem dos conhecimentos científicos em sala de aula um desafio prazeroso é conseguir que seja significativa para todos, tanto para o professor quanto para o conjunto de alunos que compõem a turma. É transformá-la em um projeto coletivo, em que a aventura da busca do novo, do desconhecido, de sua potencialidade, de seus riscos e limites seja a oportunidade para o exercício e o aprendizado das relações sociais e dos valores (DELIZOICOV et al., 2009, p. 153).

Quando se pensa em Educação Básica de qualidade, temos que refletir sobre a formação dos professores. Por sua vez, um dos

desafios que se apresenta é formar educadores que estejam capacitados para atuar no cotidiano da escola, o qual está em constante transformação em virtude dos avanços tecnológicos da sociedade. Esse programa oportuniza o contato dos licenciandos diretamente com a realidade escolar desde os primeiros anos de sua graduação, sob uma perspectiva de atuação diferenciada, permitindo um amadurecimento da docência ao longo de sua formação e preparando-os para seu futuro campo de atuação.

A Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA tem inserido seus acadêmicos na realidade profissional da Educação Básica de São Borja-RS através de suas ações ligadas à extensão. Como um dos maiores projetos ligados à Universidade temos o PIBID. O programa atua selecionando acadêmicos matriculados nos cursos de Licenciatura, no caso da pesquisa, o curso de Ciências Humanas Licenciatura, no período do primeiro semestre até aqueles que já percorreram mais da metade do curso através dos estágios supervisionados no curso. Embora o programa e os estágios sejam semelhantes com a finalidade de inserir os alunos de Licenciatura no cotidiano da Educação Básica nas escolas, a diferença consiste no fato de que o estágio é um componente curricular obrigatório para as Licenciaturas, enquanto o PIBID é um programa da CAPES que atende um grupo de alunos selecionados pela Universidade, tendo assim uma remuneração financeira pelas atividades realizadas. Dentro desse processo percebe-se que não é de hoje que as escolas se deparam com a dificuldade no uso de novos métodos, incluindo principalmente as tecnologias que o PIBID está inserindo nesses meios de educação. No caso do Instituto Padre Francisco Garcia, a escola possui uma estrutura funcional com tecnologia aplicada para os alunos, mas o problema não está na estrutura física e sim no uso desses equipamentos.

Deixando muitas vezes de dinamizar os conteúdos de uma disciplina por se depararem talvez por falta de incentivo do próprio Estado, o uso desses materiais que a princípio deveriam ser auxiliares e não um empecilho para novos métodos de desenvolvimento de um conteúdo, principalmente quando se fala da interdisciplinaridade no contexto escolar.

A elaboração de cada aula também envolve muito esforço para ligar interdisciplinarmente as matérias, com quais didáticas trabalhar. Pois cada assunto pode envolver uma metodologia diferenciada, até para não deixar o conteúdo muito monótono ou para não banalizar, visando às inteligências múltiplas⁶ que existem em um ambiente escolar. Consiste na característica de uma sala de aula respeitar as diversidades intelectuais de cada indivíduo; por isso a importância de trabalhar uma didática diversificada dentro das disciplinas aplicadas.

Ainda que as inteligências humanas atuem de forma integrada e como *sistema*, é possível direcionar estratégias e jogos para aguçar sensibilidades e competências como pensar, criar, tocar, ver e muitas outras. Sabemos, hoje, que práticas escolares e jogos pedagógicos podem ser usados como meio de estímulo das inteligências linguística, lógico-matemática, espacial, sonora, cinesético-corporal, naturalista, intra e interpessoal (ANTUNES, 2001, p. 22).

Pensando dessa forma, percebemos que cada aluno é individual e que cada um aprende de uma maneira; trabalhar com formas diversificadas de ensino proporciona melhor aprendizado das disciplinas que se quer trabalhar em sala de aula.

Apesar de cada dia estar pensando nas didáticas e no conteúdo em questão para fazer o plano de aula para o estágio, o professor da rede pública tem pouco tempo para fazer, que é a prática da reflexão de sua aula.

Isso ressalta a importância, em uma formação sobre prática reflexiva, de uma abordagem sistêmica, da consideração das necessidades dos *alunos* e de uma preocupação por *democratizar* o acesso aos saberes. Uma prática reflexiva que oriente o professor a identificar os alunos “menos dotados” para que ele os ignore e os alunos menos cooperativos para que ele os

⁶ A teoria das inteligências múltiplas apoia-se nas novas descobertas neurológicas procedidas em Harvard e em outras universidades dos Estados Unidos, que mudaram as linhas de conhecimento neurológico sobre a mente humana e colocaram em questão processos anteriormente escritos para explicar os sistemas neurais que envolvem a memória, a aprendizagem, a consciência, as emoções e as inteligências de modo geral (ANTUNES, 2001, p. 22).

neutralize com eficiência não melhora a qualidade do ensino, mas apenas contribui para a comodidade do profissional... Uma prática reflexiva não é apenas uma competência a serviço dos interesses do professor, é uma expressão da consciência profissional. Os professores que só refletem por necessidade e que abandonam o processo de questionamento quando se sentem seguros não são profissionais reflexivos (PERRENOUD, 2002, p. 50).

Essa prática de reflexão é que faz a diferença, pois, se uma prática não deu certo com o perfil da turma em questão, não tem por que aplicar a metodologia novamente.

Assim, o importante é equilibrar as aulas. Como por exemplo, aulas que sempre começam com uma didática expositiva e com a leitura de textos, assim a aula se tornava tradicional, mas outros momentos, o educador pode trabalhar de forma diversificada, variando sempre a participação do aluno com aulas dialogadas e algum recurso midiático.

A utilização de recursos midiáticos para uma aula dinâmica em que os alunos sintam prazer em entrar na sala de aula e de suma importância tanto para o aprendizado dos alunos como para o aprendizado do futuro docente.

O conteúdo ministrado pelo professor na maioria das vezes acontece de forma pouco significativa, gerando desinteresse dos alunos pela matéria. Nesse sentido, alguns métodos de ensino utilizados não satisfazem mais as condições de aprendizagem da sociedade, caracterizadas pela necessidade, rapidez, independência na busca de informações e na construção do conhecimento, proveniente das transformações socioculturais e tecnológicas a que está submetida na contemporaneidade (GOMES, 2004, p. 03).

O que leva à certeza de que a inovação dentro do ambiente escolar traz significativas mudanças no aprendizado dos alunos, que estão sempre conectados com a tecnologia.

Tendo a percepção de que os estagiários, ou melhor, os acadêmicos que estão se formando, acabam partindo de aulas mais tradicionais, o professor que está há mais tempo na escola consegue trazer aulas mais dinâmicas. Essas aulas em que o aluno copia, vê modelos e apenas repete o que está sendo falado, ou seja,

não são interessantes para os mesmos, eles acabam não se envolvendo com a matéria que está sendo aplicada. Assim, o ensino para eles se torna supérfluo. Pois ao mesmo tempo em que ocorre o desenvolver da aula, a tecnologia juntamente com as redes sociais, atraem muito mais o aluno.

Esta perspectiva teórico-metodológica oferece um referencial a partir do qual se pode refletir sobre as relações entre mídias e suas audiências (portanto a comunidade e a escola), levando-se em consideração fatores que advêm de diferentes momentos da comunicação midiática, aqui entendida como um processo socio-histórico (OROFINO, 2005, p. 41).

Então o uso de recursos didáticos em que o aluno se envolve e aprende o que está querendo ser apresentado em forma de conteúdo educativo para ele torna-se uma tarefa muito árdua para o professor, envolvendo prática e didática em sala de aula. Pois o mesmo tende a conciliar a atenção dos alunos com aquilo que se quer desenvolver com os mesmos.

O PIBID articula tarefas que ligam o aluno ao professor, trazendo essa aproximação, envolvendo a aula e a disciplina em questão, às vezes não necessitando de tecnologias, pois estamos tratando em específico de uma escola de rede estadual. Um cartaz, por exemplo, é uma forma de trabalhar em grupo de forma didática para que todos consigam gravar um pouco do conteúdo explicado, desenvolvendo a capacidade de relacionamento e a aproximação com o professor e outros colegas dentro de um determinado lugar.

Quando se fala em ambiente de aprendizagem, povoado pela afetividade, pela introspecção, por relacionamentos interpessoais, interesses pessoais, necessidade de aceitabilidade e reconhecimento. É nesse ambiente que ocorrem as mediações do professor e aprendizagem do aluno (SUANNO, 2013, p. 153).

O que se procura mostrar é que as práticas e as didáticas aplicadas devem ser pensadas a partir dos professores para o aluno, pois um bom educador pensa em atividades que fazem com que possibilitem o crescimento do estudante e que despertem nele o interesse pelas aulas, dessa maneira construindo o conhecimento de forma conjunta.

O Instituto Padre Francisco Garcia⁷ em que o projeto foi e está sendo aplicado, é uma escola localizada em bairro de classe baixa na cidade de São Borja. Sendo assim, foi necessário realizar uma análise do perfil dos alunos antes de iniciar o projeto, com o intuito de ter um panorama real da situação dos educandos, o que nos permitiria definir as ações de nosso projeto.

Os temas que são abordados pelo PIBID têm o objetivo de ser interdisciplinares, pois é um propósito do curso de Licenciatura em Ciências Humanas, possibilitando assim à escola a oportunidade de discutir propostas que ligam o projeto interdisciplinar apresentado pelo PIBID ao estágio obrigatório do curso. Assim acontece a integração entre o aluno da escola e o discente da Universidade, proporcionando o apoio pedagógico à escola e uma nova visão aos alunos.

Com a implantação do PIBID os alunos acostumaram-se com as discussões proporcionadas pelo projeto, essas já relatadas de cunho interdisciplinar. Ao iniciarmos o estágio supervisionado, muitos horários determinados para realizar o estágio coincidiam com o horário da aplicação do projeto. Isso levou a um descontentamento dos alunos. Com isso percebemos que conseguimos avançar mais com o projeto do que propriamente com os estágios supervisionados. Podemos notar isso porque o projeto do PIBID trabalha de maneira diferente do que os estágios supervisionados. No estágio, seguimos os conteúdos preestabelecidos e somos apenas um professor em sala de aula: Aí pode estar uma questão interessante e importante de ser discutida: a figura do professor faz com que o aluno já crie ou mesmo já tenha um conceito estabelecido, e no projeto somos mais de um aluno-discente dentro da sala de aula com temáticas interdisciplinares.

Esse problema que surgiu dentro do projeto que encerrou no final do ano de 2016 nos possibilitou enquanto discentes de ver várias maneiras, de articular ligações entre as duas formas de ensinar, pois tanto a participação no projeto como as aulas do

⁷ Instituto Padre Francisco Garcia, Instituto Estadual de Ensino Fundamental e Médio da cidade de São Borja.

professor estagiário são de suma importância para o aprendizado do aluno, que está em formação de conhecimentos.

Nessa proposta, cabe ao professor estagiário e ao integrante do projeto conversarem para haver uma forma de articulação entre as aulas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, e o projeto que vem a ser interdisciplinar dentro da escola.

A interdisciplinaridade é fundamental dentro da articulação dessas duas formas de ensino, pois “a exigência interdisciplinar que a educação indica reveste-se sobretudo de aspectos pluridisciplinares⁸ e transdisciplinares⁹ que permitirão novas formas de cooperação, principalmente o caminho no sentido de uma policompetência” (FAZENDA, 2012, p. 12). Dessa maneira, trabalhando as duas formas em conjunto, podemos reforçar policompetências do ensino dentro da escola. Com isso melhorariamos a maneira de chegar até os alunos os conteúdos aplicados de maneira interdisciplinar.

A interdisciplinaridade pode ser trabalhada de várias maneiras dentro das disciplinas no âmbito educacional, permitindo uma integração maior entre as áreas do conhecimento, interligando as matérias e buscando melhor compreensão dessas que são trabalhadas.

A experiência do projeto e do estágio nos mostrou que é fundamental estudarmos uma metodologia de interligar os dois e a necessidade de ampliarmos essa discussão. O desafio do modo interdisciplinar de ensino seria tanto dos discentes estagiários como dos integrantes do projeto em um trabalho de cooperação. Buscando também compreender onde que os futuros professores podem melhorar suas didáticas para saber ensinar.

⁸ É a justaposição de diversas disciplinas situadas geralmente no mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo a fazer parecer as relações existentes entre elas um tipo de sistema de um só nível e de objetivos múltiplos em que existe cooperação e não coordenação.

⁹ Significa mais do que disciplinas que colaboram entre elas em um projeto com um conhecimento comum a elas, mas significa também que há um modo de pensar organizador que pode atravessar as disciplinas e que pode dar uma espécie de unidade.

Porém quando falamos em saber ensinar, estamos pensando em algo que é mais do que uma simples habilidade expressa pela competência do professor diante do processo de ensino/aprendizagem. É muito mais. Tarefa complexa, requer preparo e compromisso; envolvimento e responsabilidade. É algo que se define pelo engajamento do educador com a causa democrática e se expressa pelo seu desejo de instrumentalizar política e tecnicamente seu aluno, ajudando-o a construir-se como sujeito social (MOYSÉS, 2012, p. 13).

O ensino e a aprendizagem seguem muito além de disciplinas; existe a necessidade de entender e discutir questões sociais, políticas, econômicas e culturais com os alunos para que possam ser usados esses conhecimentos fora do ambiente escolar e podendo se construir como indivíduo pensante dentro do contexto social visando à qualificação pessoal.

Para alguns acadêmicos bolsistas a qualificação do ensino propiciada pelo PIBID está relacionada ao rompimento pedagógico do tradicionalismo ainda vigente nas redes públicas de ensino, para uma adesão de uma cultura educacional que considere o contexto sociocultural a fim de proporcionar conhecimentos mais significativos para todos os envolvidos (RAUSCH E FRANTZ, 2013, p. 632).

Dessa maneira, o projeto junto com os alunos estagiários trabalhado de forma articulada, poderíamos propor o rompimento do modo tradicional de ensinar encontrado em várias escolas. Quando falamos nesse tradicional, queremos afirmar que a estruturação da escola brasileira muitas vezes engessa e coíbe a possibilidade de o professor criar novos métodos e novas maneiras de ensinar em sala de aula. Com certeza, teríamos os temas sendo desenvolvidos em sala de aula de maneira mais dinâmica e interdisciplinar dentro do ambiente escolar, porém a importância de atividades dinâmicas em sala de aula com alunos tanto de Ensino Médio como de Ensino Fundamental acaba por desenvolver um melhor desempenho de ambos os lados tanto do professor que vai desenvolver a atividade como do aluno, mas principalmente por parte do aluno. Pois nessas fases cognitivas é que os alunos possuem mais desvio de atenção, e os acontecimentos fora do espaço

da sala de aula chamam mais a atenção do estudante do que o conteúdo que está sendo estudado.

Conclusão

Este trabalho buscou desenvolver uma proposta do estágio curricular com o projeto PIBID, articulando um desenvolvimento interdisciplinar entre a proposta, buscando formas de integrar tecnologia, e sala de aula, visando assim a novas metodologias de ensino. O PIBID tem importantes funções com seus projetos dentro das instituições escolares, auxiliando os educandos no processo de ensino e aprendizagem, e ainda soma uma importância no desenvolvimento e crescimento dos discentes. Procura nesse processo incluir novos métodos de trabalho que possam desenvolver técnicas possibilitando melhor entendimento dos alunos perante as competências que serão apresentadas aos mesmos. Alguns desses métodos, como citados ao longo texto, são o uso das tecnologias como filmes, fotografia e arte. Juntos facilitam o trabalho em conjunto do projeto e o estágio curricular, em que ambos possam desenvolver melhor o projeto buscando maneiras de articular o conhecimento junto com os alunos da escola, proporcionando assim uma educação com mais recursos e qualidade de ensino.

Referências

ABUD, Kátia Maria. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de História. **Caderno Cedex**. Campinas, v. 25, n. 67, p. 309-317, set./dez. 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____. (Org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 1998. p. 89.

BORGES, Liana. **Diálogos com Paulo Freire**. BORJES, Liana; BRANDÃO, Sérgio Vieira (Orgs.). Tramandaí: Isis, 2005.

BRITO, Gláucia da Silva. **O desafio de usar a tecnologia a favor do ensino**. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/o-desafio-de-usar-a-tecnologia-a-favor-do-ensino-ealmosyp83vcnzak775day3bi>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: Licenciatura. <http://www.capes.gov.br/educacabasica/capespibid/pibid10/03/2017-12:20>.

CARNEIRO, V. **O educativo como entretenimento na TV cultura**. Um estudo de caso. Tese de Doutorado, USP, 1997.

DA SILVA, Jorge Antônio Peixoto da Silva. O uso da dinâmica de grupo em sala de aula. Um instrumento de aprendizagem experimental esquecido ou ainda incompreendido? **Saber científico**, Porto Velho, 1, (2): 82-99, jul./dez., 2008

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DELVAL, Juan. **Manifesto por uma escola cidadã**. Tradução: Jonas Pereira dos Santos. Campinas, SP: Papirus, 2006.

GIL-PÉREZ, D.; CARVALHO, A. M. P. **Formação de professores de ciências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

JARDILINO, J. R. L. Políticas de formação de professores em conflito com o currículo: estágio supervisionado e PIBID. **Educação**, v. 39, p. 353-366, 2014.

MEC – Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2017.

MERCADO, L. P. L. Estratégias didáticas utilizando internet. In: MERCADO, L. P. L. (Org.). **Experiências com tecnologias de informação e comunicação na educação**. Maceió: EDUFAL, 2006.

MOISEYS, Lucia Maria. **O desafio de Saber ensinar**. 16. ed. Campinas, São Paulo, 2012.

MORAN, J. M. **Mudar a forma de ensinar com a Internet: transformar aula em pesquisa e comunicação**. Brasília, MEC: um salto para o futuro, 1998.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAUSCH, Rita Buzi; FRANTZ, Mateus Jugem. **Contribuição do PIBID à Formação inicial de professores na compreensão de Licenciando Bolsista**, Atos de Pesquisa em Educação PPGE/ME. ISSN 1890 – 0354.

