



MESTRADO PROFISIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

2017

**O ENSINO DE ARTE EM PROJETOS INTERDISCIPLINARES: PROJETO SANTOS À
LUZ DA LEITURA**

Bruno Bispo Orientadora:
CEUBAN - Santos

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

BRUNO FERREIRA ANDREOLI BISPO

ORIENTADORA: PROF^a DRA. RENATA BARROCAS

**O ENSINO DE ARTE EM PROJETOS INTERDISCIPLINARES:
PROJETO SANTOS À LUZ DA LEITURA**

1ª Edição

SANTOS

CEUBAN

2017

BISPO, Bruno F.A.

O ensino de arte em projetos interdisciplinares:
Projeto Santos à Luz da Leitura / Bruno Ferreira Andreoli Bispo –
Santos/SP, 2017.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Metropolitana de
Santos. Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Teaching art in interdisciplinary projects: Project Santos
à Luz da Leitura.

Palavras-chave: interdisciplinaridade, arte-educação,
trabalho com projetos.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	5
2 OBJETIVOS	7
Objetivo Geral	7
Objetivo específico	7
3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	8
3.1 Feedback coletivo durante a exposição de arte	12
3.2 Mediação da exposição por alunos do 5º ano	13
3.3 Criação de portfólio no processo das ações pontuais	14
4 A AVALIAÇÃO FORMATIVA NO PROJETO SANTOS À LUZ DA LEITURA	15
REFERÊNCIAS	16

1 INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade parte de uma atitude frente ao saber como uma postura que incorpora o erro e as múltiplas interpretações, por isso um trabalho em parceria, não só entre os envolvidos no processo de aprendizagem, mas também uma articulação entre diferentes áreas do conhecimento, estabelece uma rede complexa que somente ganha sentido com a troca de experiências, dinâmica e mutável, que ocorre dentro da sala de aula.

Para que esse momento de troca e articulação da diversidade de informação ocorra, é necessário um planejamento que contemple esse viés interdisciplinar, sendo capaz de proporcionar um ensino focado no processo, na construção coletiva do conhecimento e autonomia dos envolvidos no processo.

Essa organização parte de um olhar dedicado à organização curricular, de forma que as escolhas dos temas e propostas possam promover um encadeamento de conhecimentos que favoreça a compreensão por parte dos alunos, partindo para a escolha das ações e direcionamentos que se busca alcançar com a proposta, para então estabelecer condições para que a interdisciplinaridade possa ocorrer durante o processo de aprendizagem. Não existe uma fórmula ou guia para essa construção, já que depende das particularidades de cada escola, com as especificidades de cada professor e a diversidade de cada sala de aula.

Quando transportamos esse conceito para o objeto de nossa pesquisa, o Projeto Santos à Luz da Leitura, podemos observar que essa organização ocorre nos diversos campos de planejamento, nas escolhas das ações e no seu encaminhamento, promovendo um ambiente propício para que a interdisciplinaridade possa acontecer de maneira significativa.

Porém, por se tratar de um projeto que busca atingir toda a rede municipal de ensino de Santos, o projeto somente é capaz de estabelecer os parâmetros para essa prática interdisciplinar, estabelecendo um planejamento curricular interdisciplinar a partir de um tema guia a ser desenvolvido durante o ano, onde

as escolhas de material de apoio e sugestões de ações partem dessa organização interdisciplinar inicial.

A partir desses parâmetros iniciais, a possibilidade de ocorrer uma ação interdisciplinar significativa irá depender da organização dos professores envolvidos e da relação que esses estabelecem com seus alunos, sendo o projeto um primeiro passo indicativo de um possível percurso a se seguir.

Em todas as ações do projeto em que participei como professor de Arte, o que garantia a interdisciplinaridade era justamente a atitude dos professores envolvidos, sua intenção frente ao ensino, o que proporcionava experiências significativas com os alunos, promovendo um percurso de aprendizagem que despertava o interesse e a curiosidade dos mesmos, em que a aprendizagem era construída durante esse processo.

Esse percurso de aprendizagem se tornava um produto final em forma de exposição dos trabalhos dos alunos, ou livros poéticos, complementando o trabalho, mas não representando inteiramente a importância do processo percorrido pelos alunos.

Esse tipo de produto é importante para o projeto, pois apresenta um resultado prático e de fácil percepção do que foi desenvolvido durante o ano, sendo de certa forma mais simples de mensurar seu alcance, mas essa forma também pode causar um ruído no percurso de aprendizagem, onde os envolvidos podem ficar tão preocupados com o produto que se esquecem do processo de aprendizagem, tirando o foco e a intenção de se trabalhar com projetos em primeiro lugar.

Apesar de promover um espaço de troca e um material de pesquisa que propicia a interdisciplinaridade e um percurso significativo, o projeto não promove ações que possam mensurar essa compreensão por parte dos alunos de maneira intencional, ocorrendo em alguns momentos essa percepção, como por exemplo durante as visitas à exposição, nos comentários dos alunos sobre o que aprenderam e produziram, assim como na apresentação dos livros poéticos, em que os alunos apresentam o processo de pesquisa e criação dos livros. Isso ocorre de uma forma natural, não direcionada, sem a intencionalidade necessária

para que seja possível mensurar a compreensão dos alunos sobre o seu próprio processo de aprendizagem.

É nesse sentido que sugerimos o produto dessa pesquisa. Para que o aluno possa tomar consciência do seu processo de aprendizagem e com isso ter autonomia para aprender a aprender, acreditamos ser necessário uma ressignificação aos momentos de encontro do projeto com os alunos, podendo assim não só mensurar o alcance do processo desenvolvido, mas como promover momentos em que os alunos possam tomar consciência efetiva do seu processo de aprendizagem.

2 OBJETIVOS

Objetivo Geral

Estabelecer através da avaliação formativa, formas de mensurar e acompanhar o processo de construção do conhecimento proposto pelo projeto, promovendo a participação dos alunos nas tomadas de decisões.

Objetivo específico

- Realizar nos encontros com os alunos um acompanhamento dos processos desencadeadores de compreensão do que está sendo desenvolvido pelos projetos.
- Desenvolver no momento de visita à exposição, no final do primeiro semestre, um feedback coletivo com os alunos no final da sua visita, pontuando possíveis fragilidades e encaminhamentos apontados pelos alunos.
- Propor a criação de um portfólio acompanhando o desenvolvimento das ações pontuais, como os livros poéticos, destacando o

processo de elaboração dessas ações sob o ponto de vista do aluno, permitindo que o mesmo tome consciência do seu processo de aprendizagem.

Na figura 1, ilustramos as propostas de intervenção sugeridas como produto, a saber:



Figura 1 - Produto

3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Nesse sentido, iremos buscar na avaliação formativa elementos para essa nova intencionalidade aos momentos de troca entre o projeto e os alunos.

Segundo a autora Suzana Maria Barrio Luis (2013), a avaliação formativa tem a capacidade de “vincular-se de forma mais visceral às práticas em

andamento, de responder às necessidades, às engrenagens que permitem o desenvolvimento do projeto de aprendizagem” (LUIS, 2013, p.46).

A autora aponta três condições básicas para que a avaliação seja formativa: a primeira condição, destaca a intenção do avaliador como essencial para que uma avaliação se torne formativa, não sendo o instrumento utilizado que garante seu caráter formativo, “mas o poder de informar sobre o processo a fim de favorecer o desenvolvimento do aluno” (LUIS, 2013, p.46). A segunda condição para a avaliação ser considerada formativa é sua “capacidade de oferecer informações aos principais atores do processo” (LUIS, 2013, p.47), oferecendo ao professor formas de avaliar seu trabalho pedagógico e trazer ao aluno a consciência de suas limitações, oferecendo capacidade de buscar novas soluções. A terceira condição “é sua função ‘corretiva’: tanto o professor como o aluno devem ser capazes de ‘corrigir’ suas ações” (LUIS, 2013, p.47).

Esse processo busca dar novo sentido aos momentos de aprendizagem e avaliação, promovendo aos alunos as condições de “controlarem, analisarem e tomarem decisões sobre o próprio processo de aprendizagem” (LUIS, 2013, p.47), chamado de metacognição.

Metacognição como define a autora, baseado no autor Wolfs (2000), se refere:

A capacidade de explicitar formas e especificidades de seus próprios esquemas de pensamento, de analisar suas possibilidades, dificuldades, suas variadas formas de aprender/pensar, em relação a contextos, professores e saberes diferentes e de conceitualizar algumas propriedades mais gerais que caracterizam suas formas de aprender, independentemente de contextos e saberes diferentes. (WOLF, 2000 apud LUIS, 2013, p.47).

Para o ensino da Arte, essa forma de avaliação é especialmente positiva, pois promove um ambiente que celebra a diversidade e experimentações, como afirma a autora

O que esperar do desenvolvimento, da formação de alunos do ponto de vista corporal, lúdico, artístico, simbólico, se não estabelecermos um ambiente de aprendizagem favorável às suas descobertas, experimentações, à produção autônoma e crítica, à reflexão sobre si e sobre o outro? (LUIS, 2013, p.48).

Nesse sentido, Luis (2013), destaca o momento do “feedback”, sendo capaz de “captar as reações dos alunos, suas questões sobre o sentido e o alcance do que foi dito pelo avaliador” (HADJI, 2001, p.110 apud LUIS, 2013, p. 49), sendo esses momentos desencadeadores de correções e regulações do processo de aprendizagem, onde o aluno pode ter mais autonomia para refletir sobre suas aprendizagens, conhecendo de forma global seus processos e estruturas.

Um instrumento de avaliação particularmente voltado para o ensino de Arte apontado por Luis (2013) é o portfólio. Para a autora, essa forma de avaliação “é capaz de reunir qualidades como ser processual, dinâmico, metacognitivo e de diálogo professor-aluno” (LUIS, 2013, p.49).

Segundo Hernández (1998, p.98), diante de diversas visões sobre a avaliação, uma em particular foi vinculada aos projetos de trabalho: o portfólio. Para o autor, “o portfólio é uma modalidade de avaliação devedora do campo da Arte”, concluindo que o portfólio “se apresenta, assim, como facilitadora da reconstrução e da reelaboração por parte de cada estudante de seu próprio processo ao longo de um curso ou de um período de ensino” (HERNÁNDEZ, 1998, p.99).

Ainda segundo Hernández (1998, p.100), o portfólio é mais que um conjunto de trabalhos guardados em uma pasta, mas “um continente de diferentes classes de documentos (notas pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controles de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc.)”, não importando seu formato físico, mas sim “a compreensão de ensino e aprendizagem que veicula”, seu processo de reflexão capaz de levar à tomada de consciência de seu processo de aprendizagem e à percepção de momentos importantes de dificuldade e superação nesse percurso.

Como professor de Arte, o portfólio está inserido em minha prática de diferentes formas, já que não é a forma física que define um portfólio, mas a intenção que se coloca nessa organização de materiais produzidos pelos alunos. Como colaborador do Projeto, penso que o portfólio em alguma extensão seria de grande utilidade para o acompanhamento do grau de envolvimento que o projeto

produz, bem como permite observar a evolução dos alunos sobre o tema desenvolvido durante o ano letivo.

Participando do projeto, observei dois momentos em que poderia ser possível realizar um momento de feedback e acompanhamento de portfólio em um formato diferenciado que se adeque ao escopo do projeto.

Durante o ano de 2016, acompanhei a montagem da exposição e recolhimento dos materiais produzidos pelos alunos, além de participar da monitoria da exposição na visita dos alunos. Essa experiência e contato com os alunos, ainda que de maneira informal e intuitiva, revelaram um momento importante para o acompanhamento do que estava sendo desenvolvido nas escolas, em que os alunos eram incentivados em cada parte da exposição a comentar o que eles conheciam sobre os artistas, como foi trabalhar com as obras desses artistas, suas dificuldades e curiosidades. Foi um momento de troca, as dúvidas eram compartilhadas e as respostas eram construídas coletivamente, ao mesmo tempo em que se apreciava os trabalhos de outras escolas, observando o direcionamento que outros alunos tiveram, suas escolhas de representação artística, as técnicas utilizadas e sua relação com o trabalho realizado pelo artista inspirador.

O inverso também foi possível observar. Os alunos que não tiveram um acompanhamento satisfatório, desconheciam os artistas e temas trabalhados, o que aumentava o interesse deles pelos assuntos abordados, utilizando o tempo reduzido durante a visita à exposição para recuperar um pouco da informação desenvolvida pelo projeto, e que não foi adequadamente trabalhada em sua escola. Vale ressaltar que não existe uma obrigatoriedade do professor ou educador trabalhar com ações propostas pelo projeto, tendo autonomia para decidir se vai ou não desenvolvê-las, bem como decidir as estratégias e atividades a serem desenvolvidas, respeitando sua visão de educação.

Como foi dito anteriormente, tanto a interdisciplinaridade, quanto a educação para compreensão por projetos de trabalho e por fim, a avaliação formativa, compartilham da noção que a diferença desses conceitos para outros

mais tradicionais está na intenção depositada neles, na mudança do olhar e postura do educador para o ensino.

3.1 Feedback coletivo durante a exposição de arte

É nesse caminho que sugerimos como primeiro momento de ressignificação dentro do projeto a exposição dos trabalhos artísticos desenvolvidos pelos alunos durante o primeiro semestre de cada ano letivo.

Nesse primeiro contato geral com os alunos da maioria das escolas que participam da exposição, o momento formativo poderia ser realizado de uma maneira complementar ao que foi produzido para a exposição. Em um primeiro momento, seria realizado uma roda de conversa no final de cada visita, levantando pontos referentes ao conhecimento prévio dos alunos sobre o tema, quais principais curiosidades e dificuldades que surgiram no decorrer do projeto, e por fim, um momento de feedback onde os alunos poderiam sugerir encaminhamentos e seus diferentes pontos de vista sobre o que foi desenvolvido pelo projeto.

Esse diálogo seria acompanhado por uma breve produção, onde os alunos poderiam registrar através de texto ou imagem suas conquistas e momentos de maior dificuldade, assim como compartilhar sua superação quando for possível. Esse material seria uma forma de acompanhamento por parte dos integrantes do projeto, que poderiam utilizar essa informação para sugerir diferentes ações ou enfoques, regulando o andamento do projeto para atender as dificuldades apresentadas pelas crianças.

Nesse primeiro momento seriam levantadas questões referentes à abordagem do tema, às ações desenvolvidas nas escolas e o processo de desenvolvimento dessas ações, assim como momentos de trocas de experiências e sugestões e encaminhamentos para futuras ações.

3.2 Mediação da exposição por alunos do 5º ano

Uma opção complementar a essa intervenção seria a mediação da exposição pelos próprios alunos da escola. Partindo de conceitos desenvolvidos por Vigotski (2007), a intenção desse complemento seria de promover um ambiente onde os alunos pudessem mediar seu próprio aprendizado, já que participaram das mesmas aulas e poderiam observar com mais clareza as dificuldades que foram surgindo durante o percurso, buscando em conjunto soluções para resolvê-las.

A maior dificuldade para essa opção reside na logística para viabilizar encontros periódicos para a formação de alunos-mediadores, como o transporte desses alunos para um local de encontro e formação.

O objetivo da formação desses alunos-mediadores seria apresentar uma visão global sobre o que foi trabalhado na exposição, além de aproveitar esses momentos para que os alunos pudessem fazer uma reflexão sobre os pontos trabalhados por seus professores, comparar com os de outras escolas e coletivamente sugerirem outras formas de abordar o tema.

A sugestão de alunos indicados para a mediação seriam os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de escolas de período integral, pois a relação deles com a unidade escolar onde estudam é de maior proximidade com o ambiente escolar onde estão inseridos e a capacidade de interlocução com os outros alunos também é grande. O objetivo é a valorização desses alunos dentro da escola, sua autoestima e autonomia no encaminhamento da aprendizagem.

A escolha da escola de período integral está relacionada à microesfera do projeto, pois são escolas que mantêm contato mais direto com as professoras idealizadoras do projeto e também onde são produzidas as ações mais pontuais.

Vale ressaltar que o momento de feedback durante a visita à exposição não depende da mediação realizada pelos alunos. Essas ações se complementam, em que uma favorece e amplifica o alcance da outra, estabelecendo uma linha de diálogo entre as escolas e o projeto sob o ponto de vista do aluno, que conquistaria um espaço de troca de experiências e autonomia

no seu processo de aprendizagem, podendo tomar consciência de seu percurso e sugerir direções que sanem suas dificuldades e de seus pares.

3.3 Criação de portfólio no processo das ações pontuais

O segundo momento de ressignificação está ligado à apresentação dos produtos realizados pelo projeto nas escolas de período integral, como os livros poéticos e apresentações artísticas, normalmente realizadas no segundo semestre do ano letivo. Nesse momento, além da realização do feedback com os alunos, onde os mesmos seriam estimulados a refletir sobre seu percurso e apontar que encaminhamentos sugeridos no primeiro semestre foram possíveis de serem realizados, bem como as dificuldades encontradas.

Nesse momento de apresentação dos trabalhos já ocorre uma espécie de mediação, os alunos que participaram da confecção dos livros poéticos apresentam para os outros alunos o que foi desenvolvido nas aulas e como foi produzido o livro. Essa apresentação acontece com um número reduzido de alunos e seu público na maioria das vezes são os professores de outras escolas participantes da apresentação, tendo um alcance reduzido. Nossa sugestão é que essa mediação seja realizada primeiramente com toda a escola onde o projeto se desenvolveu, para que os alunos tomem consciência do que está sendo desenvolvido na unidade de ensino, criando a expectativa de participar do projeto no futuro.

Por ser uma apresentação das escolas de período integral, seria interessante propiciar um momento de troca entre os alunos das diferentes unidades de ensino participantes da apresentação, promovendo a troca de experiências e apontando os momentos de dificuldade e de empolgação que a produção despertou durante seu percurso.

O portfólio seria uma ferramenta de grande utilidade nesse momento de avaliação do projeto, pois no final do ano letivo é promovido um espaço de encontro entre as diferentes escolas participantes. Neste momento, os alunos

poderiam trocar experiências e partilhar suas dificuldades, além de sugerir mudanças de abordagem para o próximo ano.

O portfólio dos alunos realizado durante o desenvolvimento dos projetos seria um complemento para esse momento de feedback e auto avaliação, os alunos poderiam comparar e trocar anotações, apontar os momentos importantes para eles durante sua aprendizagem, assim como a dos outros alunos da unidade escolar.

4 A AVALIAÇÃO FORMATIVA NO PROJETO SANTOS À LUZ DA LEITURA

Através desses momentos, o Projeto teria um recorte mais próximo do que foi desenvolvido, se a abordagem e as técnicas foram adequadas para atingir os objetivos propostos bem como avaliar se os produtos resultaram em uma aprendizagem mais significativa para os alunos, além de criar um espaço de diálogo direto com os alunos participantes que estimulem sua autonomia e autoestima, e que sua aprendizagem faça então mais sentido dentro do seu percurso pessoal.

Uma das vertentes do projeto é sua esfera de formação, espaço de apresentação e troca de experiências com professores, coordenadores e diretores das unidades de ensino. O contato com os alunos, porém, é sempre mediado por outros, educadores e professores, sem um espaço de diálogo concreto entre os idealizadores do projeto e os alunos participantes, sendo esses o principal sujeito nesse processo de aprendizagem.

Para um projeto como o Santos à Luz da Leitura que atinge toda as unidades escolares da Prefeitura de Santos, realizar um acompanhamento mais próximo com todas as unidades se torna inviável, por questões de logística e tempo disponível para que esse acompanhamento seja produtivo, já que são quatro formadoras que idealizaram o projeto e o mantém em funcionamento, não dispondo de material humano para esse tipo de intervenção.

Apesar disso, as formadoras realizam visitas aos núcleos e escolas, acompanhando o trabalho dos professores e sanando algumas dificuldades

encontradas por estes durante o desenvolvimento das ações do projeto. Esse acompanhamento porém, é realizado com os professores principalmente, não existindo uma ação específica direcionada à troca com os alunos, até pela quantidade de alunos que o projeto engloba. Esses momentos de ressignificação sugeridos nessa pesquisa visa suprir essa demanda, onde o aluno teria um espaço de diálogo com os formadores que conduzem o projeto, o que por si só já tem sua validade dentro de um projeto que visa promover o desenvolvimento global do aluno e sua autonomia.

Aliar esse momento com uma avaliação dos direcionamentos do projeto traz uma dupla utilidade, já que permite um acompanhamento mais próximo dos formadores do projeto com as ações desenvolvidas, propiciando a regulação das ações e direcionamentos do projeto, tanto de maneira individualizada através dos portfólios, como de maneira coletiva entre alunos da mesma unidade escolar e mais uma vez relacionando alunos de diferentes unidades escolares de período integral através do feedback e auto avaliação.

Mesmo não sendo possível acompanhar todos os alunos que participam do projeto, o acompanhamento das unidades de período integral traria um recorte importante do que está sendo desenvolvido, por se tratar da microesfera onde a maior parte das ações são realizadas, produzindo um rico material para a evolução do projeto nos próximos anos.

REFERÊNCIAS

- HADJI, C. **Avaliação Desmitificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001. In. LUIS, S.M.B. **De que avaliação precisamos em arte e educação física?** In. SILVA, J.F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M.T. (Org.) **Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas**. Porto Alegre, Mediação, 2013.
- HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**. São Paulo: Artmed, 1998.

LUIS, S.M.B. **De que avaliação precisamos em arte e educação física?** In. SILVA, J.F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M.T. (Org.) **Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas**. Porto Alegre, Mediação, 2013.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo/SP: Martins Fontes, 2007.

WOLFS, J.L. **Análise das práticas educativas que visam à participação do aluno na avaliação diagnóstica, na condução e na regulação de suas aprendizagens**. In: GREGOIRE, J et al. **Avaliando as aprendizagens: os aportes da psicologia cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2000. In. LUIS, S.M.B. **De que avaliação precisamos em arte e educação física?** In. SILVA, J.F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M.T. (Org.) **Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas**. Porto Alegre, Mediação, 2013.