

Interdisciplinaridade
no PIBID GEOARTES/UFPEL
Práticas e Reflexões



Interdisciplinaridade

no PIBID GEOARTES/UFPEL

Práticas e Reflexões



Cláudia Mariza Mattos Brandão
Isabel Bonat Hirsch
Daniela Llopart Castro
Liz Cristiane Dias
(Organizadoras)



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

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

**Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) / Pró-Reitoria de Graduação (PRG)
Diretoria de Projetos Educacionais e Estágios (DPEE) / PIBID III - GEOARTES**

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

Coordenadores Institucionais: Prof. Verno Kruger; Profª. Sônia Maria Schio
Coordenadora de Gestão de Processos Educacionais: Profª. Taís Ferreira
Coordenadora área de Artes Visuais: Profª Claudia Mariza Mattos Brandão
Coordenadora área de Música: Profª Isabel Bonat Hirsch
Coordenadora área de Dança: Profª. Daniela Llopart Castro; Profª. Mônica Corrêa Borba
Coordenadora área de Geografia: Profª Liz Cristiane Dias; Profª Rosa Elane A. Lucas (in memoriam)

Projeto gráfico e impressão: Observatório Gráfico

Capa: Daniel Ferreira sobre escultura de Lygia Clark, Caminhando, 1963.

CIP – Brasil. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

161

Interdisciplinaridade no PIBD Geoartes/UFPEL: práticas e reflexões / Cláudia Mariza Mattos Brandão [et al.], Organizadora. – Pelotas: UFPEL, 2014.

165 p. il.

1. Interdisciplinaridade. 2. Docência. 3. Metodologia de Ensino. I. Brandão, Cláudia Mariza Mattos. II. Hirsch, Isabel Bonat. III. Castro, Daniela Llopart. IV. Dias, Liz Cristiane. V. Título.

CDU: 37.02

CDD: 370

Bibliotecária responsável Karin Lorien Menoncin – CRB 10/2147

SUMÁRIO

Apresentação O PIBID NA UFPEL: UMA TRAJETÓRIA DE SUCESSO VERNO KRUGER	7
---	---

CAPÍTULO I

Escola Estadual de Ensino Médio Areal

1. O PROCESSO INVESTIGATIVO INTERDISCIPLINAR: CAMINHOS DO PIBID GEOARTESNO ESPAÇO ESCOLAR LIZ CRISTIANE DIAS, ROSA ELANE A. LUCAS (IN MEMORIAM), MARIA ELIZABETH LENZ, FÁTIMA MOREIRA	27
2. A ESCOLA POR DIFERENTES OLHARES: A EXPERIÊNCIA DO PIBID/GEOARTES BIANCA ZIEGLER DE SOUZA, CRISTIANE DIAS RIBEIRO, MIRIAM BEATRIZ PEARSON SCHUMANN, SIMONE PORTELINHA RIVAROLLI	38
3. MEIO AMBIENTE, UM TEMA ARTICULADOR: O PROJETO INTERDISCIPLINAR DA ESCOLA AREAL CLAUDIA WERNER FLACH, DOMITILA THEIL RADTKE, JULIANA DE MORAES COELHO, LIDIANE RODRIGUES, LIZ CRISTIANE DIAS	46
4. INTERDISCIPLINARIDADE NA PRÁTICA: O PROJETO “CORPO E MEIO AMBIENTE” NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO AREAL – PELOTAS/RS CLAUDIA WOZIAK TAVARES, DAVID MARTINS, JAÍNNE LADEIRA, MIRELLA SILVA DE OLIVEIRA, SALATIELE GOMES	53

CAPÍTULO II

Instituto Estadual de Educação Assis Brasil

1. ENTRELAÇANDO SABERES E FAZERES CLÁUDIA MARIZA MATTOS BRANDÃO, ROSAH LEMOS DE PINHO	63
2. A ARTE DO GRAFFITI NO CONTEXTO ESCOLAR DANIELA PEREIRA DOS SANTOS, PAULA PEREIRA PINTO, RAQUEL MENDES, CLÁUDIA MARIZA MATTOS BRANDÃO	72
3. AS CONTRIBUIÇÕES DA GEOGRAFIA NO PROJETO INTERDISCIPLINAR ADRIANA DAL MOLIN, CARLOS ANDRÉ GAYER MOREIRA, JOSIANE BLAAS, LUZIANE FARIAS NUNES,	79
4. SOBRE A DANÇA E AS PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES ALEX SANDER SILVEIRA DE ALMEIDA, ALICE BRAZ ITURRIET, CLEYCE SILVA COLINS, JAQUELINE SILVA VIGORITO	85

CAPÍTULO III
Colégio Estadual de Ensino Médio Monsenhor Queiróz

1. VIVENCIANDO A INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ATRAVÉS DO PIBID-UFPEL DANIELA LLOPART CASTRO, MÔNICA CORRÊA BORBA	95
2. ARTE ATRAVÉS DO GRAFFITI NA ESCOLA THAIS MACHADO DO AMARAL, MAHUÃ ALONSO DA SILVA, ROBERTA RAMALHO VELLAR	101
3. A FRUIÇÃO EM DANÇA COMO FORMA DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO MAIARA GONÇALVES, DANIELA CASTRO	108
4. SAÍDA DE CAMPO: GEOGRAFIA E INTERDISCIPLINARIDADE CAROLINA GONÇALO, WILLIAM POLLNOW	116
5. FORMAÇÃO CONTINUADA, AÇÃO INTERDISCIPLINAR E REPERCUSSÃO NA PRÁTICA DOCENTE ROSANA NUNES, ADRIANA ARRIADA	122

CAPÍTULO IV
Escola Estadual de Ensino Médio Santa Rita

1. PIBID/GEOARTES: UMA PROPOSTA DE PROJETO INTERDISCIPLINAR NA ESCOLA ISABEL BONAT HIRSCH, VERA SALDANHA FERNANDES, MARIA CECILIA COSTA SANTOS	133
2. PROJETO LUGAR ESCOLA: UM “PAPO CABEÇA” COM OS ALUNOS LUCIANA RASSWEILER DE CAMPOS, PRISCILA BARTEL MONTEIRO, RODRIGO MADRID PERES VIEIRA, SUELEN RAMOS NOVACK	141
3. FOTOGRAFIA: UM INSTRUMENTO DE VALORIZAÇÃO DO LUGAR ESCOLA JANICE ROCHA DE SOUZA DO AMARAL, VANIA BARBOSA ELIZABETE	147
4. A “EXPERIÊNCIA” DA ESCRITA CRÍTICO-REFLEXIVA FELIPE DA SILVA MARTINS, QUELI DAIANE SILVA RIOS, FRANCIELE SERPA COSTA	152
5. RESSIGNIFICANDO O LUGAR ESCOLA DAIANE FIGUEIREDO ROSENHEIN, JANINE LOPES OTT	158

Apresentação

O PIBID NA UFPEL: UMA TRAJETÓRIA DE SUCESSO

VERNO KRUGER ¹

1. Como tudo começou

A Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) participa, desde o Edital Capes/PIBID/FNDE 2007, da execução de projetos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) envolvendo, inicialmente, por disposições deste primeiro edital, as licenciaturas da Área de Ciências (Química, Física e Ciências Biológicas) e de Matemática (PIBID I). Já a partir do Edital 02/2009, integraram-se os cursos de História, Ciências Sociais, Filosofia, Pedagogia, Letras e Teatro (PIBID II - Humanidades).

Finalmente, com o Edital 01/2011, além da renovação dos Projetos do PIBID I, foram inseridas as licenciaturas de Dança, Geografia, Artes Visuais e Música (PIBID III - Ciências, Matemática e GeoArtes). A última licenciatura que faltava, a de Educação Física, integrou-se ao Programa PIBID II a partir do Edital 01/2012. Atualmente, o Programa envolve projetos das 14 Licenciaturas existentes na UFPEL, considerando Letras como uma licenciatura. O quadro abaixo mostra o número de bolsistas PIBID e o número de licenciaturas em cada um dos Projetos da UFPEL:

EDITAL	LICENCIATURAS	Nº alunos	Nº super.	Nº coord.
MEC/CAPES/ FNDE2007	Química, Matemática, Física e Ciências Biológicas	72	8	4
02/2009	História, Ciências Sociais, Filosofia, Pedagogia, Letras, Teatro	124	16	8
01/2011	Química, Matemática, Física, Ciências Biológicas, Geografia, Dança, Música e Artes Visuais	122	16	8
TOTAL 1		246	32	16
AUMENTO EDITAL 011/2012	Geografia, Música, Ciências Biológicas, Matemática, Educação Física	70	2	2
TOTAL atual		316	34	18

Quadro I - Evolução do número de bolsistas PIBID na UFPEL.

¹ Professor da FaE/UFPEL (Coordenador Institucional do PIBID/UFPEL e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática-Mestrado Profissional (PPGECM) da FaE/UFPEL).

Para o Edital 061/2013, cujas ações se iniciam em março de 2014, está prevista a unificação dos dois projetos PIBID atualmente em funcionamento na UFPEL, com as atividades sendo realizadas em três blocos: Séries Iniciais, Séries Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio Politécnico. Cada um destes blocos, de acordo com o projeto que está sendo elaborado, será coordenado por um coordenador de gestão, sendo a equipe coordenadora do próximo PIBID composta por quatro colegas. Conforme nossas previsões, todas as licenciaturas participarão, sendo que o número de bolsistas (coordenadores, supervisores e alunos) de cada curso poderá variar de acordo com o tamanho do curso. Projetamos um quadro de bolsistas envolvidos conforme mostrado abaixo:

Lic. Ufpel	Escolas	Coord. Área	Superv.	Alunos S.inic	Alunos Ef	Alunos Em	Total Alunos	Total Bols.
15	16	33	132	96	167	220	483	648

Quadro 2 - Número de bolsistas previstos para 2014.

Como se percebe no quadro acima, o aumento de bolsistas foi substancial desde o PIBID I. Partimos de 84 bolsistas (entre professores da universidade, da escola e alunos, com um coordenador institucional) para 648 (com o acréscimo de mais uma coordenadora institucional e três coordenadores de gestão). Este aumento quantitativo foi acompanhado, com muita satisfação, por um aumento da qualidade de nosso trabalho e pelo reconhecimento da importância do PIBID para as escolas e para os cursos de licenciatura.

Em função deste crescimento e do impacto na Universidade e no Sistema de Ensino, percebemos a importância de ter nossa trajetória resgatada; e acreditamos que nada realiza melhor essa função do que a produção de um livro escrito pelos bolsistas do PIBID, cujo qual chamamos PIBID/GEOARTES, por estar integrado por alunos, professores e supervisores dos cursos de licenciatura em Geografia, Dança, Artes Visuais e Música.

Dessa forma, como já foi dito, tudo começou com o Edital de 2007 que foi comunicado pela Pró-Reitoria de Graduação (PRG) aos coordenadores dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química no ano de 2008. O mesmo nos convocava para a

elaboração de um Projeto Institucional para a UFPEL, pois foram estes os cursos contemplados pela CAPES neste primeiro edital.

Saía então um edital da CAPES e surgia uma sigla totalmente nova e misteriosa para todos: PIBID, que envolvia apenas as licenciaturas das áreas de Ciências e de Matemática. E, vejam só, contemplava alunos das licenciaturas e, surpresa maior, professores de escolas. Pelo ineditismo destas propostas, deveria ser algo revolucionário. De fato foi e continua sendo.

Era um projeto piloto, experimental e também modesto, como estes costumam ser. Apesar da posterior ampliação para todas as licenciaturas, seus objetivos não se alteraram ao longo deste tempo: focos na qualificação da formação inicial de professores, na valorização do magistério e na integração entre educação superior e educação básica; oportunização da participação de todos os bolsistas em experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar para qualificar sua formação inicial; mobilização dos professores das escolas de ensino básico como co-formadores dos futuros docentes e das escolas públicas como locais privilegiados de formação; além da oportunização de formação continuada para os professores das escolas parceiras.

Objetivava-se, portanto, através de uma série de ações conjugadas e inter-relacionadas, a qualificação da educação básica no Brasil.

O processo de construção deste projeto foi longo, inédito, difícil e original. Assim, nada melhor que seus protagonistas, coordenadores e representantes dos cursos de licenciatura das áreas de Ciências e de Matemática, além de um membro da Pró-Reitoria de Graduação (PRG) (a quem o Programa está subordinado institucionalmente) para nos contar essa história. Este relato foi elaborado a partir de reflexões por escrito da maioria dos participantes, enviadas por e-mail à coordenação institucional do Projeto.

Como já foi dito, este grupo foi reunido a partir de um convite da PRG aos coordenadores dos cursos de licenciatura contemplados pelo Edital. Seus relatos revelam o sentimento de que a construção do primeiro Projeto PIBID/UFPEL foi um produto valioso do trabalho de cooperação daqueles que, em muitas reuniões e discussões, perseveraram e ousaram criar uma proposta de formação ainda hoje atual, que continua contribuindo para o desenvolvimento profissional dos licenciandos, dos professores das escolas parceiras e dos cursos de licenciatura da UFPEL e seus professores.

A PRG orientou que cada curso envolvido escolhesse, no seu colegiado e com seus critérios, um professor, legitimando-o para ser seu representante. Este poderia, posteriormente, se tornar tanto coordenador de área quanto coordenador institucional, pois “a universidade não iria defini-lo, mas deixava para o grupo realizar a escolha”.

Para iniciar esta descrição, nada melhor que destacar a opinião inicial de uma das integrantes do grupo em relato: “Sempre vi o PIBID com bons olhos. Encantei-me com o primeiro edital. Por consequência fui indicada a acompanhar o processo de discussão”. O edital, segundo suas palavras, teria vindo mais ou menos com os elementos constitutivos do Projeto bem definidos e com princípios teóricos e metodologias bastante ousados. Segundo outro integrante do grupo:

Na [primeira] reunião, ficou claro que nós coordenadores pesquisávamos em outras áreas fora do ensino e o meu convite a um colega de área acabou por agregar ao grupo um profissional que organizou as discussões e trouxe a proposta de fazermos um projeto que contemplasse o estudo dos PCNs e sua discussão na Universidade e na Escola.

De acordo com um terceiro integrante do grupo, “começamos a discussão do PIBID, isso foi muito interessante. Nós ficamos quase, acho que uns oito meses só discutindo o projeto”.

As reuniões ocorreram no espaço contíguo ao Estádio do Pelotas, o que representou muitas dificuldades de acesso. Conforme uma integrante do grupo: “eu friso isso porque tive que subir pela escada até o último andar de muletas, na época da construção do projeto”.

Sobre o desenvolvimento das discussões, o grupo avaliou que estas:

[...] Foram muito interessantes, porque o PIBID realmente traz uma perspectiva que constava antes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais com vários princípios, várias orientações que mexem muito com a prática docente.

Até mesmo o formulário enviado pelo MEC para ser preenchido e enviado com a descrição do projeto era inédito para os participantes. Além disso, as diretrizes do Edital indicavam que os projetos deveriam contemplar uma linha de construção do conhecimento, com ideias de práticas diferenciadas.

Apesar das divergências de opiniões, ainda que sempre coerentes com os pressupostos dos PCNs, foram finalmente escolhidos como fo-

cos centrais do Projeto e de seus subprojetos: a interdisciplinaridade, a contextualização e o ensino ativo. Desta forma, as ações deveriam estar centradas na interdisciplinaridade entre os diferentes cursos envolvidos no projeto, na contextualização dos conteúdos e em metodologias que privilegiassem o envolvimento dos alunos da escola e, assim, contribuíssem para a formação inicial diferenciada dos alunos-bolsistas

Dessa forma, orientamo-nos pela concepção de interdisciplinaridade expressa nos PCNs:

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um fenômeno sob diferentes pontos de vista (PCN, 2002, p. 34-36).

E essa não foi uma tarefa fácil. Segundo uma das participantes: “Apesar de já ter trabalhado com a interdisciplinaridade, [...] para mim foi necessário muito estudo e esforço para entender as diferentes concepções dos demais colegas sobre o tema. Também acredito que isso deva ter ocorrido com eles”.

Por isto, nas primeiras reuniões, não havia muita clareza sobre como trabalhar interdisciplinarmente, apesar da adoção do referencial dos PCNs. Cada um dos participantes apresentava uma sugestão diferente de como a concepção expressa nos PCNs poderia se concretizar em ações nas escolas. Mas aos poucos, reunião após reunião, o Projeto foi sendo construído e os obstáculos foram superados.

Decidiu-se também que haveria espaço tanto para projetos interdisciplinares como para os disciplinares e que todas as ações envolveriam as quatro escolas, permitindo, assim, que alunos de cursos diferentes pudessem conviver no mesmo espaço.

E assim o Projeto foi terminado, coletivamente, em um trabalho envolvendo áreas de conhecimento que pouco haviam conversado entre si até aquele momento: a Química, a Física, as Ciências Biológicas e a Matemática. Esse já era um prenúncio do modo de funcionamento do Projeto, cujas características principais serão detalhadas mais adiante, pois esta estrutura básica inicial fundamenta todos os Projetos PIBID/UFPEL até hoje. Como diz uma integrante do grupo: “Todos suaram a camisa e suaram muito porque era uma coisa bastante diferente e que tinha todos os seus entraves também”.

Entre esses entraves estava, por exemplo, o estabelecimento de uma parceria com a Coordenadoria Regional de Educação. Foi necessária uma apresentação formal do Projeto na sede da Coordenadoria Regional de Educação (5ª CRE), juntamente com a participação do Departamento Pedagógico e de Diretores de Escolas Públicas para que pudéssemos entrar, de fato, nas escolas.

A aceitação da parceria com a Universidade foi também vista com desconfiança pelas escolas que, até aquele momento, viam a Universidade apenas como uma coletora de dados e nunca como uma parceira de trabalho. Em função da política educacional e da carência de professores nas escolas, houve dificuldades com a 5ª CRE também para estabelecer os critérios de seleção dos professores supervisores (para além dos critérios já definidos no edital). Decidiu-se, por fim, que um representante do Departamento de Pessoal da Coordenadoria participaria da seleção dos professores, que foi feita a partir de edital público.

Outro impasse se deu no estabelecimento de um convênio entre a UFPEL e a Secretaria de Educação, uma vez que as burocracias de ambas as Instituições não estavam acostumadas a um convênio que envolvesse apenas cooperação e não abarcasse questões financeiras. Em consequência disso, uma participante lembra que houve muitas incursões para conseguir a assinatura do representante da CRE e do Reitor, além da publicação do convênio no Diário Oficial do Estado, o que só ocorreu depois de muitos meses de efetivo funcionamento do Projeto.

Como a mesma relembra: “Em síntese, foi assim que saiu o PIBID I/UFPEL/5ª CRE. Foram muitas reuniões cansativas e produtivas até a elaboração final do projeto, que depois de submetido e aprovado ainda demorou em ter seu início. Com certeza os frutos dessas reuniões vieram logo em seguida e ainda hoje surgem na UFPEL”.

A partir do consenso entre os integrantes do grupo idealizador, podemos dizer que:

O PIBID foi construído em termos de pensamento, a partir de um edital, por professores que idealizaram e que fizeram uma proposta, construída mesmo, na interdisciplinaridade, discutindo como fazer. O corpo docente pensou no projeto e nas atividades interdisciplinares como algo a construir. Tiveram que estudar para fazer; e isso foi a coisa mais rica, essa construção juntos. Uma coisa foi por no papel, a ideia do que estava no Edital, do cuidado para aprovar e depois

operacionalizar essa compreensão de PIBID pelos dois lados, alunos acadêmicos também.

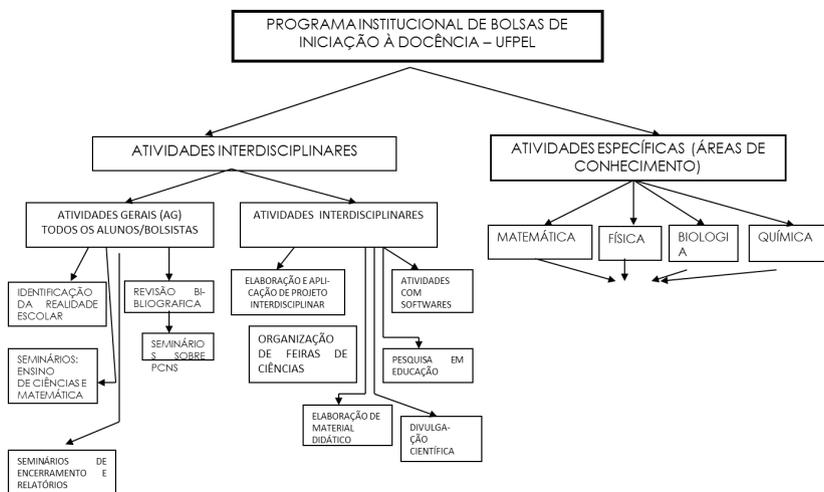
Esta construção se refletiu também na forma como se idealizou a parceria com a escola, onde procuramos estabelecer uma relação de absoluto respeito pelo conhecimento profissional dos professores, com humildade para aprender e também com disponibilidade para contribuir tanto com a escola quanto com os professores. Isto significou troca, aproximação, diálogo e parceria.

Principalmente no início, a integração das ações do PIBID com os cursos de Licenciatura se mostrou muito difícil, pois seus professores ignoravam a existência do Projeto, tanto por desconhecimento de seus objetivos quanto pela pouca importância e menos valia geralmente atribuída aos cursos de Licenciatura.

Ao final de todo esse processo, o projeto ficou pronto, referenciado nos pressupostos didático-metodológicos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura da UFPel, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica e nas competências profissionais ali elencadas.

Assim, as ações do PIBID se concretizaram, visando o fomento de experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que procuraram valorizar a escola pública como um espaço de formação e de pesquisa. Além disso, o Projeto aumentou a participação dos alunos dos cursos de Licenciatura em ações e experiências metodológicas transformadoras, visando aproximar estes estudantes da realidade do sistema público de ensino, em um exercício de ação-reflexão-ação (PROJETO PIBID/UFPEL, 2011).

O esquema abaixo reflete a forma como este projeto foi pensado na UFPEL:



Esquema I – Tipos de atividades propostas no projeto.

Superando os obstáculos, uma longa espera e mesmo a falta de credibilidade, o Projeto teve início em 2009, contando com 72 alunos-bolsistas, 8 supervisores, quatro coordenadores de área e um coordenador institucional, que se focaram nos estudos dos PCNs e, principalmente, na interdisciplinaridade, como será apresentado a seguir.

2. O desenvolvimento do projeto

O Projeto PIBID/UFPEL/5ª CRE, elaborado pelo conjunto de coordenadores e representantes dos Cursos de Licenciatura em Química, Física, Ciências Biológicas e Matemática, foi aprovado em 30 de agosto de 2008, juntamente com os projetos institucionais de mais 22 universidades federais do país. O início efetivo do Projeto ocorreu apenas em 2009 em função de mudanças na CAPES e, quando autorizado, foi iniciado através de um seminário geral para a apresentação da proposta a todos os envolvidos.

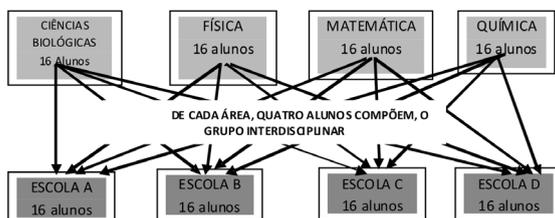
Na sequência, conforme nosso propósito de relacionar efetivamente a teoria com a prática e novamente com a teoria, todos os alunos, chamados de pibidianos, iniciaram estudos de referenciais teóricos, principalmente dos Parâmetros Curriculares Nacionais e de textos com ênfase na interdisciplinaridade. Estes estudos incluíram leituras, siste-

matizações, discussões em grupos disciplinares e interdisciplinares e seminários gerais divididos em dois grandes enfoques: o epistemológico – produção de conhecimento, paradigmas, métodos de mediação, etc., e o pedagógico – envolvendo questões de natureza curricular, de aprendizagem escolar e de metodologias para a ação pedagógica (Krüger, 2011, p. 12), enfatizando as concepções de interdisciplinaridade e contextualização propostas nos PCN's.

Nestas atividades, a ênfase maior se deu no entendimento do ofício do professor enquanto um mediador entre a teoria e a prática, entre o saber e o fazer, cujo papel é, principalmente, facilitar o acesso às informações e às tecnologias por parte dos alunos. Tais posturas, aliadas às estratégias de ações desafiadoras, favoreceriam, de acordo com nosso projeto, uma abordagem interdisciplinar, onde o conhecimento se torna um todo, construído por alunos protagonistas e sujeitos ativos de suas aprendizagens (Brasil, 2002, p. 54).

Para a concretização do processo englobando uma vivência interdisciplinar, os alunos-bolsistas, professores-supervisores e professores coordenadores de área foram organizados em quatro grupos, com suas bases em uma das quatro escolas do Projeto. Estes grupos nas escolas, de acordo com o esquema abaixo, estavam integrados por igual número de bolsistas de cada uma das quatro áreas de conhecimento envolvidas, pelos professores-supervisores naquela escola e por um dos coordenadores de área, sendo que, em cada escola, de acordo com os interesses dos alunos, deveria ser elaborado, desenvolvido e avaliado um projeto interdisciplinar.

No esquema a seguir, mostramos a organização destes grupos interdisciplinares:



Esquema II – Organização dos grupos interdisciplinares.

Ao longo do processo de construção destes projetos interdisciplinares, percebeu-se o quanto era difícil integrar conhecimentos que existiam fragmentados na cultura de alunos e professores, o que se constituiu em obstáculos constantes. Perguntas como “Onde está a matemática neste projeto?”, por exemplo, eram frequentes.

Por isto, a operacionalização e o desenvolvimento das atividades destes grupos interdisciplinares representaram o primeiro grande desafio vencido pelos pibidianos, pois uma concepção de interdisciplinaridade, para articular os processos de ensino e de aprendizagem deve produzir-se “ou como atitude de quem a desenvolve, ou como modo de pensar, ou como pressuposto da organização curricular, ou como fundamento para as opções metodológicas de ensinar ou ainda como elemento orientador na formação dos profissionais da educação” (Thiesen, 2008, p. 546).

Como este ser interdisciplinar, principalmente neste início de atividades, ainda estava muito longe das realidades e das práticas de alunos e professores das escolas e das universidades, entendemos que a organização, desde o início, destes grupos interdisciplinares de bolsistas e sua localização em uma das quatro escolas, favoreceu o que Thiesen (*op.cit*) chamou de construção de “uma atitude e de um modo de pensar interdisciplinares.”.

Neste processo, o agir, o planejar e o desenvolver projetos de ensino interdisciplinares implicou superar a concepção fragmentada do conhecimento, favorecendo o diálogo com o “outro” e ajudando a pensar as diferentes maneiras de interpretar a realidade comum.

Assim, o agir interdisciplinar lentamente contrapôs-se à multidisciplinaridade, herança de uma epistemologia do conhecimento positivista ainda majoritária na cultura escolar, que se manifesta principalmente nos currículos lineares, reducionistas e fragmentados, nas aulas expositivas e nas avaliações classificatórias.

Foi necessário superar este obstáculo e recontextualizar as concepções didático-metodológicas de alunos e professores, visando, assim, uma nova epistemologia para a construção do conhecimento científico, estruturada em uma ciência não mais fragmentada “[...] em tantas parcelas quanto possíveis e quantas necessárias fossem para resolver [...] as dificuldades” (Descartes, citado por Rodrigues, 2007, p. 36). O enfoque se dá, dessa forma, na construção de uma visão e de um agir no espaço “social mais amplo, a sociedade, cujas interações são processos de mútuas e múltiplas influências de transformação, acomodação e adaptação” (*op.cit*, p. 45).

Os grupos optaram, inicialmente, pelo trabalho com os Parâmetros Curriculares Nacionais, (tanto no enfoque interdisciplinar quanto no disciplinar) com estudos, sistematizações e discussões de textos que culminaram na realização de seminários gerais reunindo todos os bolsistas.

Estes estudos se dividiram de acordo com dois grandes enfoques: o epistemológico (produção de conhecimento, paradigmas, métodos de mediação, etc.) e o pedagógico (questões de natureza curricular, de aprendizagem escolar e de metodologias para a ação pedagógica), onde foi reforçada constantemente a concepção de interdisciplinaridade presente nos PCN's:

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos (Brasil, 2002, p. 34-36).

Esta concepção se aproxima do conceito de interdisciplinaridade proposta por Pombo (1994, p. 13) que situa o conceito entre a multidisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Assim, a autora considera que:

[...] por interdisciplinaridade, deverá entender-se qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objeto final a elaboração de uma síntese relativamente ao objeto comum. A interdisciplinaridade implica, então, alguma reorganização do processo de ensino/aprendizagem e supõe um trabalho continuado de cooperação dos professores envolvidos (Pombo, 1994, p. 13).

Neste sentido, a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser um objeto de conhecimento (por exemplo, um conceito), um projeto de investigação, um plano de intervenção ou ainda um projeto de ensino. Estes eixos integradores devem partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar e prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez de vários (Brasil, 2002, p. 88-89).

Dessa forma, as atividades contaram, primeiramente, com um diagnóstico que envolveu tanto os aspectos físicos da escola como também estudos sobre regimento, projeto pedagógico e outros documentos da instituição.

A elaboração do projeto de ensino interdisciplinar em cada escola principiou-se, portanto, pela definição de um objeto de estudos (um problema, um tema gerador, etc.) pelos alunos da escola, onde verificou-se a contextualização do eixo escolhido à realidade da escola e as características dos alunos daquela mesma escola. Posteriormente, houve o estabelecimento dos conhecimentos disciplinares e interdisciplinares necessários para investigar o objeto (no nosso caso, conhecimentos de Química, Matemática, Física e Biologia, além de outros complementares à Área de Ciências e Matemática). Estas atividades foram realizadas em cada uma das escolas e contaram com a participação das supervisoras.

Após a apresentação destes projetos nos seminários envolvendo todos os bolsistas, o que originou uma primeira avaliação, estes foram desenvolvidos com alunos das escolas parceiras em contraturno, devido às restrições da Coordenadoria de Educação para a entrada dos alunos nas aulas dos professores.

Por esse motivo, a frequência dos alunos na maioria dos projetos foi baixa, porém, serviu de objeto de aprendizagem para nossos bolsistas, pois estes elaboraram uma síntese reflexiva que integrou diferentes olhares em um novo olhar mais abrangente, possibilitando a construção de um conhecimento interdisciplinar da realidade, mais complexo, real e contextualizado do que o disciplinar. Os resultados foram reunidos no primeiro livro publicado pelo PIBID/UFPEL: Kruger, V. (org). *PIBID UFPEL: projetos interdisciplinares*. Pelotas: Editora da UFPEL, 2011.

Estes projetos são, resumidamente:

a) **SEXUALIDADE NA ESCOLA**: desenvolvido no Instituto Estadual de Educação Assis Brasil (IEEAB) a partir de quatro temáticas básicas apresentadas como subprojetos e definidas pelos alunos: *os efeitos fisiológicos da paixão no organismo; os métodos contraceptivos e a gravidez na adolescência; as doenças sexualmente transmissíveis* e, ainda, *propostas de abordagem da sexualidade para alunos surdos*.

b) **TECNOLOGIAS NO COTIDIANO**: desenvolvido no Colégio Estadual Dom João Braga, com quatro subprojetos: *tecnologia digital; tec-*

nologia na agricultura e alimentos; tecnologia e música e, ainda, tecnologia da transformação da energia.

c) **SEXUALIDADE, A ARTE DE OUVIR O NOSSO CORPO:** desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora de Lourdes a partir de cinco enfoques diferentes, relacionados com os cinco sentidos: *visão* (imagens); *paladar* (beijos); *olfato* (cheiros e odores, perfumes); *audição* (música) e *tato* (toque).

d) **O FANTÁSTICO MUNDO DOS ESPORTES:** desenvolvido na Escola Técnica Estadual Professora Sylvia Mello com os seguintes subprojetos: *esportes aeróbicos; esportes radicais; olimpíadas de inverno e, ainda, saúde.*

Após as avaliações realizadas, percebeu-se um avanço significativo no conhecimento didático-pedagógico dos alunos bolsistas, dos professores supervisores das escolas parceiras e também dos professores coordenadores de área. Decidiu-se, então, que o Projeto PIBID/UFPEL teria esta mesma estrutura nas edições seguintes, apenas com o reforço de algumas ações que poderiam melhorá-lo, tais como uma maior ênfase na participação dos demais professores das escolas e também no uso didático dos laboratórios reorganizados na primeira etapa.

Dessa forma, o novo Projeto *PIBID/UFPEL III: Continuidade de vivências e novos desafios* (PROJETO PIBID/UFPEL, 2011) nas áreas de Ciências e de Matemática (Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química) teve o número de Cursos de Licenciatura participantes ampliado, com a integração das Licenciaturas de Geografia, Artes Visuais, Música e Dança, grupo denominado GEOARTES. Com isto, também o número de escolas públicas participantes aumentou, passando de quatro para sete.

Portanto, o livro que - com muito prazer - apresentamos aqui, expõe os projetos institucionais desenvolvidos pelos pibidianos do Grupo das GEOARTES nas quatro escolas em que estes estavam envolvidos: Areal, Santa Rita, Monsenhor Queirós e Assis Brasil. O resumo destes projetos será apresentado na continuidade.

3. Os projetos do PIBID/GEOARTES

Através das avaliações realizadas no PIBID/UFPEL e nos contatos realizados com outros projetos, percebemos a importância pedagógica

da escrita e divulgação das “memórias” da elaboração, desenvolvimento e avaliação dos projetos interdisciplinares, ainda mais sendo o PIBID/UFPEL um dos poucos projetos que prioriza a interdisciplinaridade e desenvolve ações pedagógicas nas escolas com este foco.

Por estas razões estamos priorizando, neste final de Projeto, a publicação destes relatos, não como uma fria descrição de sequências pedagógicas, mas impregnada dos sentimentos despertados nos pibidianos, nos alunos das escolas e em seus professores, demonstrando que o ensino pode ser prazeroso e a escola pode ser transformada em um lugar de encontro, convivência e aprendizagem.

Reforço o aspecto formativo destes relatos, tanto para os pibidianos quanto para os professores das escolas parceiras. Nas palavras de Pimenta (2009, p. 27):

Admitindo que a prática dos professores é rica em possibilidades para a constituição da teoria, Laneve (1993) preocupa-se em como o professor pode construir teoria a partir da prática docente. Aponta, entre outros fatores, o registro sistemático das experiências, a fim de que se constitua a memória da escola. Memória que, analisada e refletida, contribuirá tanto à elaboração teórica quanto ao revigoreamento e o engendrar de novas práticas.

a) Arte do *graffiti* no contexto escolar

O *graffiti*, entendido pelo grupo como uma linguagem visual, forma de expressão e estilo de vida das “tribos jovens” foi o eixo a partir do qual as atividades interdisciplinares do Instituto Educacional Assis Brasil foram desencadeadas. Integrando Artes Visuais, Geografia, Música e Dança, desenvolveram-se atividades de problematização da interação dos sujeitos (alunos) com os espaços e também com a sociedade, onde enfocou-se a educação do olhar com exercícios de interpretação, o desenvolvimento de espaços de convivência, além de problematizações envolvendo o corpo em interação com o espaço urbano.

Desta forma, o projeto visou o desenvolvimento da sensibilidade, da convivência e da aceitação do corpo. O trecho abaixo, retirado do relato da experiência dos pibidianos, sintetiza esta concepção:

[...] e insuficiente o desnude parcial perante o olhar e o toque, passamos ao verbo: uma atividade em que além de olhar nos olhos da pessoa senta-

da a sua frente, o sujeito tinha de falar sobre si. Mas não qualquer coisa, algo de importância. E agora, além de sorrisos, vimos muitos olhos esbugalhados e atentos (Almeida; Iturriet; Colins; Vigorito, 2013).

O que foi complementado pela expressão abaixo:

[...] deixamos aqui registrada a frase de uma aluna, dita ao final da sensibilização: “Já pode chorar agora?” (*ibid*, 2013).

b) Hip Hopirando no Monsa

Já na Escola Monsenhor Queirós, o enfoque das atividades interdisciplinares desenvolveu-se a partir do *Hip Hop*, que, segundo os autores, está “bastante presente no comportamento do corpo de alunos” o que permitiu “tanto desenvolver ações que visibilizassem as quatro áreas envolvidas, quanto promover a interlocução e cooperação entre os diferentes saberes”. Assim, o projeto desenvolvido nesta escola visou proporcionar ações interdisciplinares e disciplinares sobre a temática do Movimento *Hip Hop*, ações estas que possibilitassem à comunidade escolar novas percepções e reflexões acerca de sua(s) identidade(s), contribuindo para a vivência de relações cotidianas mais dialógicas e tolerantes.

Dessa forma, realizaram-se apresentações de *Hip Hop* na escola, fizeram-se *graffiti* e também houve uma saída de campo com os alunos, para que estes pudessem construir e aprimorar seus conhecimentos sobre a realidade dessas artes de rua. Os alunos puderam observar, na prática, as diferenças entre o *graffiti* e a pichação, que ainda é tratada como um ato de vandalismo e não como arte.

Ao final, as supervisoras da escola avaliaram o projeto:

O caráter indagador do projeto “Hip Hopirando no Monsa”, permitiu que ampliássemos o olhar sobre a riqueza das identidades e da diversidade cultural presente na escola e na sociedade e procurássemos encontrar formas de contemplar essas subjetividades no currículo.

Avaliação que se completa com a reflexão do grupo de bolsistas:

Ressaltamos que amadurecemos com a proposta porque no decorrer de nossas reuniões fomos compreendendo que, muitas vezes, para se chegar à interdisciplinaridade, todos tínhamos que ceder e aceitar as ideias

propostas pelos colegas do grupo (independentemente da área que ele representava) e, principalmente, entender que muitas vezes uma área se sobressaia em relação a outra, não como superior, mas como aquela que possuía as melhores condições de entendimento e esclarecimento para determinada problemática.

c) Corpo e meio ambiente

Na Escola Estadual de Ensino Médio Areal foram definidos, após um diagnóstico interdisciplinar, dois temas: “Meio Ambiente” e “Corpo e Espaço”, sendo que as atividades foram pensadas e organizadas a partir dos temas que surgiram nas entrevistas.

Entre as atividades organizadas pelos pibidianos se destacaram: conversas dinâmicas com os professores, ciclo de cinema, instalações com flores, plantio de mudas, sons dos ambientes, atividade motivacional, rodas de leitura, oficina de material reciclável, oficina de confecção de instrumentos musicais, *graffiti* ecológico, criação de fanzines e oficina de *google earth*.

Dessa forma, o objetivo das atividades do projeto interdisciplinar foi o de delimitar, através de um estudo do contexto dos arredores da escola, os problemas ambientais da comunidade que se refletiam no dia-a-dia dos alunos e professores. O intuito foi analisar esses problemas, propiciando o seu esclarecimento, bem como sugerir alternativas interdisciplinares de intervenção, a fim de contribuir na busca de um ambiente mais sustentável.

d) Lugar escola: um papo cabeça

Por fim, na Escola Estadual de Ensino Médio Santa Rita, desenvolveu-se o projeto “Lugar escola: um papo cabeça”. O projeto surgiu após a constatação, através de diagnóstico da escola, de que os alunos entrevistados “não percebiam a instituição como um lugar de pertencimento e sim, como um ambiente de passagem, sem significado” (Hirsch; Fernandes; Santos, 2013) Daí o tema “Lugar Escola”.

Este tema foi desenvolvido segundo os subprojetos abaixo: Lugar escola: um “Papo Cabeça” com os alunos; Fotografia: um instrumento de valorização do lugar escola; Experiência da Escrita Crítico-Reflexiva; Ressignificando o Lugar Escola; e, para concluir, “Papo cabeça” com os alunos II.

Após o desenvolvimento destas atividades, os pibidianos consideraram que:

[...] proporcionar aos estudantes a possibilidade de se manifestarem no espaço escolar, fomentar trabalhos em grupos, os faz descobrirem novas formas de aprender, estabelecer vínculos afetivos e sociais. Onde a compreensão e reflexão das diversas manifestações artísticas, seja com pintura, seja se relacionando com o colega, com o espaço, pode desenvolver seu conhecimento social e cultural contribuindo para a formação de sua corporeidade e identidade (Rosenhein; Ott, 2013).

Concluindo a apresentação deste livro, que reflete as aprendizagens e as reflexões dos PIBIDIANOS dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Música, Dança e Geografia, desejamos que este seja um testemunho desta vivência e que possa servir de referência para outras atividades interdisciplinares nestas e em outras escolas das nossas redes de ensino.

Referências

- CARLOS, J.G. *Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidades*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. 2007.
- KRUGER, V. (org). *PIBID UFPEL: projetos interdisciplinares*. Pelotas: Editora da UFPEL. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação. 2002.
- PIMENTA, S.G. Professor: formação, identidade e trabalho in PIMENTA, S.G. (org.) *Saberes Pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez. 2009.
- POMBO, O. A interdisciplinaridade: conceito, problemas e perspectivas in POMBO, O., LEVY, T.E GUIMARÃES, H.A *Interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. Lisboa: Texto. 1994
- _____. *Epistemologia da Interdisciplinaridade*. Disponível em www.humanismolatino.online.pt, consultado em 25/04/2011
- THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*. V. 13, n. 39. 2008.



CAPÍTULO I

Escola Estadual de Ensino Médio Areal



1. O PROCESSO INVESTIGATIVO INTERDISCIPLINAR: CAMINHOS DO PIBID GEOARTES NO ESPAÇO ESCOLAR

LIZ CRISTIANE DIAS
ROSA ELANE A. LUCAS (IN MEMORIAM)
MARIA ELIZABETH LENZ
FÁTIMA MOREIRA

Este artigo tem o objetivo de relatar os caminhos percorridos por diferentes áreas em prol da pesquisa educacional, ou seja, a construção de um processo investigativo interdisciplinar. Essa reflexão surge do trabalho realizado na Escola Estadual de Ensino Médio Areal em Pelotas- RS pelo grupo PIBID 3 UFPEL/GEOARTES. Essas atividades envolveram 15 alunos - bolsistas PIBID das áreas de Artes Visuais, Dança, Música e Geografia, duas coordenadoras da área de Geografia e as supervisoras dessas escolas. O PIBID é um programa do MEC (Ministério da Educação), gerenciado pela CAPES (Fundação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), cujo desígnio maior é o estímulo ao desenvolvimento de professores para a educação básica e a ascensão dos atributos da escola pública.

A metodologia utilizada neste processo foi a pesquisa participativa, compreendendo reuniões com o grupo de alunos, professoras (supervisoras das escolas) e coordenadoras da área. Foram realizados diagnósticos interdisciplinares na escola parceira e, com base neste material, foi organizado um projeto interdisciplinar de acordo com a demanda e a especificidade da escola.

As atividades desenvolvidas pelos “pibidianos” (bolsistas do PIBID) tiveram como parâmetro os subprojetos das áreas envolvidas (Artes Visuais, Dança, Música e Geografia) e visaram atividades complementares à formação acadêmica que, em suma, reforçaram as oportunidades de observar, de conhecer, de agir, de interagir e de experimentar, tendo em vista a auto regulagem de suas aprendizagens.

Convidamos o leitor a percorrer, passo a passo, o caminho trilhado pela experiência interdisciplinar do PIBID/GEOARTES na Escola Estadual de Ensino Médio Areal.

1. O grupo interdisciplinar: um olhar a partir do espaço escolar

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), o processo de atribuição de sentido aos conteúdos escolares é cultural na medida em que os significados construídos remetem a formas e saberes socialmente estruturados. Repensar as formas de trabalho com os conteúdos disciplinares é uma forma de alcançar melhorias no processo de ensino e aprendizagem, pois nas escolas não há interação entre as disciplinas e um dos objetivos do PIBID é promover a interdisciplinaridade.

Os pibidianos são alunos dos cursos de Licenciatura que, introduzidos no dia-a-dia das escolas da rede pública, delineiam e participam de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes.

Os bolsistas do PIBID/GEOARTES são alunos de Licenciatura dos cursos de Artes Visuais, Dança, Música e Geografia da UFPel que foram divididos em 4 escolas estaduais do município de Pelotas - RS (Fig. 1).



Figura 1 – Mapa da cidade de Pelotas

Cada uma dessas escolas recebeu um grupo de aproximadamente 15 bolsistas das 4 áreas (Artes Visuais, Dança, Música e Geografia), sen-

do que cada área ficou responsável pela coordenação do grupo interdisciplinar de uma escola. A escola localizada no Bairro Areal, aqui descrita, ficou sob a coordenação da área de Geografia.

A proposta do PIBID/GEOARTES na escola Areal, foi justamente buscar práticas que visassem um novo olhar para a educação e para a formação de profissionais docentes através da interdisciplinaridade. Segundo os PCN's:

Um trabalho interdisciplinar, antes de garantir associação temática entre, diferentes disciplinas – ação possível, mas não imprescindível –, deve buscar unidade em termos de prática docente, ou seja, independentemente dos temas/assuntos tratados em cada disciplina isoladamente. Os educadores de determinada unidade escolar devem comungar de uma prática docente comum voltada para a construção de conhecimentos e de autonomia intelectual por parte dos educandos (MEC, 1998 p. 21).

Assim, trabalhar a interdisciplinaridade é buscar a superação da disciplinaridade. Para Sá (1989), a interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende, simplesmente vive-se, exerce-se, e por isto exige uma nova pedagogia, a da comunicação.

É importante acreditar em uma atitude interdisciplinar que possa transmutar-se na troca, em aceitar o pensamento do outro, assim como destaca Fazenda (1994):

Entendemos por atitude interdisciplinar, uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitudes de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo – ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo – atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho – atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitudes, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida. (Fazenda, 1994, p.82).

Ainda segundo a autora, a interação entre as disciplinas pode ser de simples comunicação de ideias, à integração mútua de conceitos de epistemologia, de terminologia, de metodologia ou de organização re-

ferente ao ensino e pesquisa. Um grupo interdisciplinar compõe-se de pessoas que possuem formações diferentes de conhecimento com seus métodos, conceitos, dados e termos próprios. Para tanto “o pensar interdisciplinar parte da premissa de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma exaustiva” (Fazenda, 1994).

O trabalho do PIBID na escola compreendia sempre dois momentos:

- Grupo de área com os projetos disciplinares.
- Grupo da escola (interdisciplinar) – Propiciando o desafio da construção de um instrumento de diagnóstico da realidade escolar único para todas as áreas envolvidas.

Interpretamos que o projeto interdisciplinar se justificava dentro deste contexto – áreas com reciprocidade de idéias. Não basta, por exemplo, uma estrutura curricular com justaposição de disciplinas, se não houver em ação um processo vivificador de discussão, que explicita as correlações e reciprocidades de significação (SÁ, 1989). Para a autora, as características básicas da interdisciplinaridade são a intensidade das trocas entre os especialistas e a integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto.

Diagnóstico da realidade escolar: a formação de uma equipe interdisciplinar

Nossa inserção na escola Areal tinha como objetivo de pesquisa compreender o contexto em que a escola estava inserida, bem como identificar e avaliar possíveis ações nos diferentes espaços da escola, de modo a construir referenciais que possibilitassem a participação propositiva e reativa nas questões selecionadas para o projeto interdisciplinar e, conseqüentemente, para cada uma das áreas envolvidas, além de:

- Possibilitar que o pibidiano desenvolvesse uma visão integrada dos seus subprojetos e da realidade da escola;
- Incentivar o trabalho em equipe;
- Detectar lacunas;
- Propor alternativas às dificuldades encontradas por alunos e professores nos conteúdos escolares, bem como em questões de âmbito interdisciplinar;
- Propiciar o desenvolvimento crítico reflexivo do aluno;

- Proporcionar o respeito ao ambiente escolar e suas especificidades;
- Elaborar material didático pedagógico.

Esse foi um dos grandes desafios deste trabalho, ou seja organizar um instrumento de pesquisa (questionário semi-estruturado) para analisar a realidade escolar na qual estávamos inseridos, a partir do diálogo e da interação das quatro áreas do PIBID/GEOARTES. A metodologia utilizada neste processo está esboçada a seguir em diferentes etapas.

Etapas de elaboração do instrumento:

1º - Apresentação dos subprojetos de cada uma das áreas (Artes visuais, Dança, Música e Geografia).

2º - Elaboração de um instrumento por área.

3º - Formação de 4 grupos interdisciplinares com 1 integrante de cada área.

4º - Cada um dos 4 grupos elaborou um instrumento englobando as 4 áreas.

5º - Após a reunião dos grupos, obtivemos um instrumento interdisciplinar de cada um.

6º - Discussão dos 4 instrumentos que deu origem a um instrumento único.

7º - Reflexão e finalização do instrumento único.

No processo de elaboração do diagnóstico definimos também que a pesquisa seria realizada com grande parte da comunidade escolar, ou seja alunos, professores, coordenadoras pedagógicas e direção. Ainda foi acordado que os mesmos grupos interdisciplinares que elaboraram os instrumentos (questionários semi-estruturados) de diagnóstico realizariam as entrevistas.

Produto final das discussões em grupos interdisciplinares:

Instrumentos de pesquisa – Roteiro de Diagnóstico.

Coordenação Diretiva e Coordenadora Pedagógica

1. Quais comunidades urbanas são atendidas pela escola?
2. A comunidade escolar participa ativamente nas ações desenvolvidas na escola? De que maneira isso acontece?

3. Qual a principal necessidade da escola: na área pedagógica, estrutura física, recursos humanos e outras?
4. Como a equipe diretiva organiza a realização de atividades relacionadas às áreas de dança, música, artes visuais e geografia na sua grade curricular?
5. Quais atividades extraclasse são promovidas na escola? Quais os horários extraclasse disponíveis?
6. Você tem conhecimento do que o programa PIBID propõe? Quais as expectativas em relação a ele?
7. Como a Coordenação/Direção vê o PIBID e o que esperam do Programa?
8. Qual a participação dos alunos em eventos escolares (festas, gincanas, campeonatos etc.)?
9. Como são estruturados os instrumentos avaliativos?
10. Que repertório artístico é disponibilizado aos alunos?
11. Dentro da rotina da escola estão previstas reuniões que contemplem a participação de todos os membros ou segmentos da escola?
12. Existe espaço físico para aulas e manifestações artísticas na escola? Estes espaços são utilizados?
13. Que tipo de equipamentos existe? Todos têm acesso? Como ter acesso?
14. Qual o número médio de alunos por turma?
15. Os alunos do Ensino Fundamental concluem essa etapa do aprendizado da escola, ou há significativa rotatividade?
16. Em sua opinião, como representante da comunidade escolar, haveria boa receptividade no caso de serem oferecidas atividades extracurriculares nas áreas da Dança, Música, Artes Visuais e Geografia ligadas ao programa PIBID?
17. Quais as reivindicações mais frequentes dos professores e funcionários na escola?

Orientadora Educacional

1. Qual a importância da Orientação Educacional no desenvolvimento do ensino e aprendizagem?
2. Quais as demandas que você mais atende e quais os problemas mais comuns?

3. Sendo Orientadora Educacional, o que reivindicas na escola?
4. O repertório do contexto social, onde a escola está inserida, bem como o contexto do aluno, é valorizado? De que forma?
5. Como você contextualiza a diferença social entre os alunos?
6. Há portadores de necessidades especiais na escola? Como se dá (se existe) este processo de inclusão?

Professores

1. Qual a sua relação com a profissão e o que pensa sobre ser professor?
2. Qual a sua formação acadêmica e sua experiência na área? Há quanto tempo leciona nesta instituição de ensino?
3. Você possui alguma especialização? Qual?
4. Há disponibilidade de tempo para a realização de projetos assim como qualificação docente? Você acha importante? Por quê?
5. Qual sua carga horária? É cumprida numa única escola?
6. A sua função na escola condiz com a sua formação acadêmica?
7. Que tipo de metodologia você utiliza para desenvolver suas aulas?
8. Tem conhecimento do documento PCN bem como do PPP da escola?
9. Quais os conteúdos que você tem mais dificuldade em desenvolver com os alunos? Por quê?
10. Que tipo de atividades você percebe que os alunos mais gostam e quais não gostam? Eles participam voluntariamente?
11. Como você contextualiza a diferença social entre os alunos?
12. Que repertório artístico é levado aos alunos? O repertório do contexto social onde a escola está inserida bem como o contexto do aluno é valorizado? Como?
13. Que imagens, movimentos e sons povoam o espaço a sala de aula e o espaço da escola?
14. Os materiais didáticos oferecidos para desenvolver suas atividades são suficientes e adequados para suas aulas? Em caso negativo, quais outros artefatos são utilizados para suprir estas deficiências? Como são desenvolvidas suas avaliações?
15. Os laboratórios tais como: sala de música, sala de artes, sala de dança, sala de informática são espaços que você utiliza para as suas aulas?

16. Que tipos de equipamentos existem na escola que você considera relevante para o uso pelas áreas de dança, artes visuais, música e geografia? Todos têm acesso? Como ter o acesso?
17. Você vê relação entre a Dança, o Espaço Geográfico, juntamente com a Música e Artes Visuais? Como você trabalharia essa relação? Por quê?
18. Você utiliza o documento PCN, como referência para sua prática educacional?

Alunos

1. Qual seu nome? Idade? Série?
2. Em que bairro você mora? Como você se locomove até a Escola?
3. Você gostaria e tem a possibilidade de freqüentar a escola fora do horário de aula?
4. Participa de alguma atividade extracurricular? Quais seus horários disponíveis?
5. O que você acha do espaço da escola? Como você utiliza este espaço?
6. Qual tipo de atividade você gostaria que a escola oferecesse?
7. O que você entende por dança, música, geografia e artes visuais? Quais expectativas ou curiosidades que você tem a respeito dessas disciplinas?
8. Você utiliza a Dança, Música, Geografia ou Artes Visuais no seu dia-a-dia? De que maneira?
9. Como você acha que seus pais vêem as disciplinas de Música, Dança e Artes Visuais na escola? Pensam ser importantes?
10. E a Geografia, como você acha que seus pais veem? Pensam ser importante?
11. O que você acha mais interessante nas aulas? Relate um conteúdo que você aprendeu.
12. O corpo é estudado em sala de aula? Se sim, relate um conteúdo onde você o identifica.
13. Você tem alguma dificuldade na escola? Qual? Por quê?
14. Você usa os livros da biblioteca? Para qual utilidade? Nas aulas ou em casa?
15. Nas aulas, seus professores utilizam de equipamentos eletroeletrônicos?

16. Você tem contato com a orientadora educacional? De que forma acontece esse contato?

A organização desses instrumentos de diagnóstico visou desenvolver competências, habilidades e atitudes fundamentais à formação do professor e contemplaram diferentes etapas. Paralelamente, outras atividades foram realizadas como: revisão bibliográfica, diagnóstico da realidade escolar, estudo dos PCN's, apoio à aprendizagem, adesão as atividades de ensino nas escolas, pesquisa sobre metodologias no espaço escolar, elaboração de materiais didáticos, contribuição na elaboração e execução de seminários, oficinas e cursos, entre outros, com o intuito de socializar experiências teórico-práticas.

Os resultados dessas práticas viabilizaram a elaboração de um processo de ensino e aprendizagem significativo pautado nos preceitos da interdisciplinaridade que, para Fazenda (2001), diz respeito a convergência na busca da educação plena do aluno. É a tentativa de superação da fragmentação do saber, num projeto de ensino voltado para o saber integral.

PIBID/GEOARTES: construindo caminhos interdisciplinares de convivência

A oportunidade que se teve com o PIBID foi justamente possibilitar ao estudante de Licenciatura a formação teórico-prática adequada, uma vez que ser educador é estar preparado para os desafios de diferentes ordens e complexidades que a sociedade contemporânea nos coloca. É a partir desses desafios e do contato com o cenário escolar que o educador depara-se com sua autonomia, mas também com a responsabilidade da tomada de decisões conscientes.

As atividades desenvolvidas pelo grupo interdisciplinar da Escola Areal possibilitaram que os licenciandos assumissem responsabilidades educacionais reais que contribuíram para a construção da sua identidade docente.

As atividades realizadas enquanto grupo interdisciplinar permitiram o surgimento e o desenvolvimento de novas investigações acerca dos mais variados temas e questões sociais. Isso demandou a oferta de atividades com base em uma perspectiva inter(trans)disciplinar envolvendo temas variados, que buscaram integrar o cotidiano social com o saber escolar na busca da formação de um cidadão com visão ampla do mundo e com responsabilidade social.

Para Maturana (1998), as interações organismo-meio, neste caso “Pibidiano e escola”, desencadeiam mudanças estruturais mútuas sob as quais ambos permanecem reciprocamente congruentes, de modo que cada um flui ao encontro do outro, mantendo uma organização e adaptação constantes, sem as quais o organismo morreria. Segundo o autor, isso ocorre espontaneamente e:

[...] sem nenhum esforço dos participantes, como resultado do determinismo estrutural na dinâmica sistêmica que se constitui no encontro organismo-meio. Em consequência disto, enquanto estou vivo e até que morra, vivo em interações recorrentes com o meio, sob condições nas quais o meio e eu mudamos de maneira congruente (Maturana, 1998, p. 62).

A consequência disso, para o autor, é que somos como somos em congruência com nosso meio e que nosso meio é como é, em congruência conosco. Quando essa congruência se perde, não somos mais. Essa reciprocidade é válida para um organismo, qualquer que seja o seu meio e, no caso dos seres humanos, qualquer que seja a convivência (grifo nosso).

Para o autor, tal modo de viver é o que todos queremos, ou seja, viver nobem-estar material e espiritual. Utopia? Sim, porque corresponde ao modo de viver que acompanhou nossa história evolutiva e a maior parte de nós sabe disso devido à experiência ou aos legados da infância. De qualquer maneira, fazer isso seria, sem dúvida, um magnífico trabalho de arte dinâmica, bem como um ato de criatividade responsável se o nosso intuito é viver como *Homo sapiens amans* (MATURANA, 2001).

Segundo as idéias do próprio autor, não há dúvida de que somos sistemas determinados estruturalmente em contínua mudança e, por isso, passíveis de sermos manipulados seja política e/ou ideologicamente. No entanto, alerta que se pensarmos assim, podemos ser comparados a máquinas moleculares em cuja estrutura não se vislumbra a existência e a identidade humanas. Maturana ressalta que:

[...] existimos enquanto seres vivos como entidades sistêmicas num espaço relacional em mudança estrutural contínua. Além disso, somos o tipo de seres que somos enquanto seres humanos, *Homo sapiens amans* ou *Homo sapiens aggressans*. Apenas na medida em que participamos da dinâmica sistêmica na qual surgimos e somos conservados como esse tipo de seres humanos no viver com outros seres humanos. Nós não so-

mosnem geneticamente predeterminados nem algo do gênero para nos tornarmos o tipo de seres humanos que nos tornamos em nosso viver. (Maturana, 2001, p.190)

Tornamo-nos o tipo de seres humanos que somos de acordo com o modo como vivemos. E o que pensamos ser e como conservamos a identidade que desenvolvemos, também é parte da dinâmica sistêmica na qual estamos inseridos.

Dessa forma, constatamos com o trabalho do PIBID que tanto a universidade quanto a escola encontram-se muito distante do processo interdisciplinar, ou seja, esse tem sido o nosso modo de viver. Entretanto, é justamente nesse contexto que os alunos dos cursos de licenciatura podem encontrar a realização profissional, ou seja, ao conservarem as práticas exercidas na construção de sua identidade. Isso nos direciona para a necessidade de maior articulação entre as áreas, que deve ser tornar mais constante nos cursos de formação. Refletir sobre a formação do professor significa repensar a importância dessa articulação no currículo das licenciaturas, contribuindo e incentivando a profissão docente e o modo de viver interdisciplinar.

Referências

- FAZENDA, I. *Práticas interdisciplinares na escola*. S.P. Cortez, 1991.
- _____. *Interdisciplinaridade, teoria e pesquisa*. Campinas, SP. Papirus. 1994.
- _____. *Metodologia da Pesquisa Educacional*. S.P. Cortez, 2001
- MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- _____. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- Parâmetros Curriculares Nacionais: *Geografia*. Secretaria de educação fundamental. Brasileira: MEC/SEF, 1997.
- Parâmetros Curriculares Nacionais: *Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- SÁ, J. L. M. de (Org.). *Serviços social e interdisciplinaridade: dos fundamentos filosóficos à prática interdisciplinar no ensino, pesquisa e extensão*. S. Paulo. Cortez, 1989.

2. A ESCOLA POR DIFERENTES OLHARES: A EXPERIÊNCIA DO PIBID/GEOARTES

**BIANCA ZIEGLER DE SOUZA
CRISTIANE DIAS RIBEIRO
MIRIAM BEATRIZ PEARSON SCHUMANN
SIMONE PORTELINHARIVAROLLI**

A Escola Estadual de Ensino Médio Areal funciona com Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola possui três turnos: manhã, tarde e noite. Foi instituída como Ginásio pelo decreto nº 19.626 de 25 de abril de 1969. Em 1982 foi transformada em escola de 1º e 2º grau. Tem, atualmente, capacidade para atender 2.100 alunos, mas possui aproximadamente 1.800.

Possui terreno próprio (10.000 m² - 1hec.) e, em relação aos aspectos físicos, o prédio da escola está em bom estado de conservação. Possui amplo espaço de aproveitamento, tanto para as atividades em sala de aula quanto para as atividades físicas e de lazer. O espaço escolar divide-se em:

- Pavilhão 1: 3 salas de aula e 1 biblioteca.
- Pavilhão 2: 4 salas de aula e 1 laboratório.
- Pavilhão 3: 4 salas de aula e 1 laboratório.
- Pavilhão 4: 4 salas de aula.
- Pavilhão 5: 5 salas de aula.
- Pavilhão Administrativo.
- Sala de educação física.
- Sala de teatro.
- Sala de ginástica.
- Sala de vídeo.
- Bar.
- Galpão Criolo (que está sendo adaptado para o uso do PIBID como um espaço de convivência entre professores e alunos).

A escola possui um diretor e três vice-diretores (um para cada turno). A biblioteca é bem estruturada, possuindo máquina de xerox e vasto acervo literário com obras da literatura nacional e internacional, atlas e etc. A sala de informática possui 24 computadores, todos em funcionamento.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola, as metas dessa instituição são:

- Garantir a segurança do patrimônio e da comunidade escolar.
- Diminuir o índice de evasão escolar e repetência.
- Informatizar a escola.
- Dar assistência aos alunos carentes.
- Incentivar atividades como teatro, dança, coral, leitura, esportes, gincanas, jornadas, campanhas.
- Realizar ações concretas de respeito ao meio ambiente.

Os princípios norteadores da escola centram-se na igualdade de condições para acesso e permanência, qualidade de ensino e de trabalho para todos e a gestão democrática que abrange a dimensão pedagógica, administrativa e financeira. Esses princípios são pautados pela autonomia e valorização do magistério através da qualidade de ensino e o sucesso na tarefa de educar (que está intimamente relacionada à formação inicial e continuada), às condições de trabalho e aos recursos didáticos, físicos, humanos e materiais.

Introduzidos na escola, o grupo interdisciplinar composto por alunos das licenciaturas (Artes Visuais, Dança, Geografia e Música, com a coordenação da Geografia) realizou as primeiras visitas à escola, momento este disponibilizado para conhecer a estrutura física da mesma e para discutir o Projeto Político Pedagógico da Instituição.

Posteriormente, após o reconhecimento tanto físico quanto pedagógico da escola, elaboramos um instrumento de diagnóstico interdisciplinar baseado em referenciais teóricos envolvendo pesquisas educacionais.

Neste, o grupo interdisciplinar analisou todos os dados e informações visando, na construção do projeto interdisciplinar (objetivo maior do grupo), a contemplação de atividades em todas as áreas, contribuindo, assim, para amenizar os problemas encontrados pela comunidade escolar.

1. O diagnóstico interdisciplinar

O diagnóstico elaborado pelo grupo da Escola Estadual Areal, teve como pressuposto avaliar o dia-a-dia na escola de alunos, professores e funcionários. Optou-se pela elaboração de um instrumento único, pois entendemos que é na escola, ou seja, no contexto global, que encontraremos as bases necessárias para a elaboração do projeto interdisciplinar.

Este, por sua vez, necessita das ferramentas e aportes teórico-práticos de todas as áreas envolvidas no PIBID, visando o alcance dos resultados pretendidos (projeto interdisciplinar).

Isso não significa que as áreas não foram priorizadas, já que o instrumento foi elaborado em conjunto e em grupos interdisciplinares, promovendo o olhar de cada profissional. Entretanto, o foco prioritário foi a escola.

Isso significa que o processo de aprendizagem como propriedade do sujeito está atrelado à interação com o seu meio social e, particularmente, com a escola. Sendo assim, os alunos não contam exclusivamente com o contexto escolar para a construção de conhecimento sobre conteúdos considerados escolares e nem são exclusividade de apenas uma área de conhecimento. A mídia, a família, a igreja, os amigos e a comunidade onde estão inseridos, são também fontes de influência educativa que incidem sobre o processo de construção de conhecimento.

O trabalho desenvolvido caracterizou-se como pesquisa participante, já que este método auxilia na aproximação entre pesquisador e pesquisado, havendo maior aprofundamento no conhecimento do ambiente analisado e interação entre as relações existentes no meio escolar.

Optamos, na pesquisa, pelo método qualitativo, no qual foram abordados elementos necessários para a compreensão do cotidiano da escola Areal. O método qualitativo, conforme Minayo (2010), é considerado o mais recomendado quando é focalizada a realidade vivenciada pelos próprios agentes sociais. “A pesquisa nessa área lida com seres humanos que, por razões culturais, de classe, de faixa etária ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos [...]” (MINAYO, 2010, p.14).

A prática na escola também se caracterizou como um estudo de caso que teve como princípio fundamental a realização de uma pesquisa enraizada em uma realidade exclusiva. Sendo assim, foram feitas análises qualitativas (e mesmo quantitativas, quando foi o caso) de um determinado problema, enfocando a contextualização da pesquisa com a representação da referida realidade.

A investigação qualitativa possui cinco características, segundo Bogdan e Biklen (1994):

- A fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados;
- Os dados que o investigador recolhe são essencialmente de caráter descritivo;

- Os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados;
- A análise dos dados é feita de forma indutiva;
- O investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Participantes do Ambiente Investigativo

Pesquisadores	
2 Coordenadoras da área de Geografia	
2 Supervisoras da escola	
Pibidianos	
	Artes Visuais
	Dança
	Geografia
	Musica

Quadro 1: Pesquisadores envolvidos.
Fonte: PIBID/GEOARTES – Escola Areal, 2012.

Professores Entrevistados	Área de Atuação
1	Educação Física
2	Geografia
3	Matemática
4	Ciências
5	História
6	Língua Portuguesa
7	Língua Portuguesa
8	Artes
9	Ciências
10	Espanhol
11	Língua Inglesa
12	História
13	Língua Portuguesa

Quadro 2: Número de professores entrevistados e área de atuação.
Fonte: PIBID/GEOARTES – Escola Areal, 2012.

Alunos Entrevistados	
6ª Série	
Turma 61	23 alunos
Turma 62	31 alunos
7ª Série	
Turma 71	34 alunos
Turma 72	30 alunos
8ª Série	
Turma 81	18 alunos
Turma 82	30 alunos
Total de alunos	
	166

Quadro 3: Alunos das Séries Finais do Ensino Fundamental entrevistados na pesquisa.
Fonte: PIBID/GEOARTES – Escola Areal, 2012.

Segundo Sá (1989), a importância do trabalho interdisciplinar está em conseguir melhor formação geral numa inter-relação de múltiplas experiências e, desta forma, atingir uma formação profissional plurivalente, abrindo novos campos do conhecimento e novas descobertas. Isso implica em realizar objetivos comuns a partir de pontos de vista diferentes e compreender e modificar o mundo a partir das várias abordagens do conhecimento; implica também em conhecer os múltiplos aspectos, pois, assim, temos a oportunidade de modificar a realidade com maiores opções.

É com base nesse pressuposto e a partir do nosso roteiro semi-estruturados que iniciamos a coleta de dados (entrevistas com o público da escola). Foram elas:

1. Coleta de dados – Procedimentos da investigação

Entrevista com a Equipe diretiva e Professores:

Técnica: Entrevista Semi-estruturada

A entrevista com os professores e a equipe diretiva foi realizada por grupos de três pibidianos através de entrevista semi-estruturada que, segundo Moreira (2002), é definida como “uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente”, a fim de obter

informações que os entrevistados dominam e as transferir para o pesquisador.

Para as autoras Lüdke e André (1986), a entrevista é uma técnica de coleta de dados que possui uma vantagem em relação às outras, “é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Entrevista com os Alunos:

Coleta de dados: Grupo Focal

Os alunos das turmas entrevistadas foram divididos em dois ou três grupos e os pibidianos em equipes de 4 alunos de acordo com as diferentes áreas do PIBID para realizarem a entrevista focal.

Um grupo focal é um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido, com propósito de obter informações de caráter qualitativo em profundidade. É uma técnica rápida e de baixo custo para obtenção de informações qualitativas sobre experiências de vida, sentimentos, percepções, preferências, comportamento, opiniões e necessidades dos participantes (Fuhrmann, 2006).

2. Desafio interdisciplinar: a busca por uma axiomática comum entre as áreas.

A tabulação dos dados foi um desafio para o grupo, já que procurávamos por um objetivo comum, um tema articulador. Cada aluno após as entrevistas entregou o seu relatório individual e a análise da entrevista. Após a entrega dos relatórios foram impressas as entrevistas e organizada uma apostila com todos os dados (entrevistas).

Tendo como referência esse material, em um dos encontros foi proposto ao grupo interdisciplinar que os pibidianos organizados em grupo (com representantes de todas as áreas) discutissem três questões balizadoras organizadas pela equipe de coordenadoras e supervisoras da escola, para cada categoria entrevistada (professores, alunos e equipe diretiva). Foram elas:

- Questões que se repetiam.
- Questões pertinentes para cada área do PIBID.
- Questões pertinentes para o grupo interdisciplinar.

O intuito era propiciar um momento em que o trabalho não fosse desarticulado, criando condições aos pibidianos, coordenadores e supervisores, de refletir, associando os conteúdos à realidade de seu entorno.

Após a reflexão e discussão dos subgrupos, foram elencados os seguintes temas pertinentes na entrevista:

- Meio ambiente.
- Lixo.
- Corpo e espaço.
- Trabalho de relação com o espaço.
- Trabalho com imagens.
- Sons.
- Relação com o próximo.
- Movimento.

Ficou logo perceptível que o tema Meio Ambiente foi um dos mais citados, seguido do tema Corpo e Espaço e que era necessários que os mesmos fossem trabalhados.

Com esses dois temas definidos (Meio Ambiente e Corpo e Espaço), foram pensadas e organizadas atividades que contemplassem esses temas. Novamente em grupos interdisciplinares, os alunos das áreas de Artes Visuais, Dança, Música e Geografia organizaram atividades que considerassem os temas que surgiram na entrevista.

Entre as atividades organizadas pelos pibidianos se destacaram: conversas dinâmicas com os professores, ciclo de cinema, instalações com flores, plantio de mudas, sons dos ambientes, atividade motivacional, rodas de leituras, oficina de material reciclável, oficina de confecção de instrumentos musicais, siga o mestre, roda de conversa, *graffite* ecológico, criação de fanzines, oficinas *de google earth*, *stop motion*, entre outros.

3. Considerações Finais

Concluimos que sendo um dos principais objetivos do PIBID da UFPE a valorização da docência nas universidades, o projeto aproximou-nos da realidade escolar, dando-nos a oportunidade de trabalhar efetivamente com os alunos, desde a pesquisa até a execução de atividades que se deram de maneira interdisciplinar. Enfatizamos aqui a importância do programa como agente unificador e responsável pelo crescimento em conjunto da comunidade escolar, tanto receptora quanto doadora.

Além de nos preparar para atuar futuramente como profissionais da educação básica, esta experiência também nos permitiu uma reflexão acerca de nós mesmos, ao lançar o desafio de trabalhar num grande grupo, composto inicialmente por dezesseis bolsistas de áreas, pensamentos e personalidades diferentes, o que acabou sendo engrandecedor e inspirador, no momento em que deixamos de lado algumas certezas e nos propusemos a estar abertos a novos conhecimentos e, principalmente, a diferentes olhares.

Referências

- BOGDAN, R., BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- ELLIOT, J. *Action Research for educational change*. Filadélfia: Open University Press, 1997.
- FUHRMANN N. L. – *Metodologia da Pesquisa*. Programa de Pós Graduação – Mestrado em Política Social (palestra), Universidade Católica de Pelotas/RS, 2006.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- MOREIRA, D. A. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- SÁ, J. L. M. de (Org.). *Serviços social e interdisciplinaridade: dos fundamentos filosóficos à prática interdisciplinar no ensino, pesquisa e extensão*. S. Paulo. Cortez, 1989.
- THIESEN, J. S. *A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem*. Revista Brasileira de Educação, 2008.

3. MEIO AMBIENTE, UM TEMA ARTICULADOR: O PROJETO INTERDISCIPLINAR DA ESCOLA AREAL

**CLAUDIA WERNER FLACH
DOMITILATHEILRADTKE
JULIANA DE MORAES COELHO
LIDIANE RODRIGUES
LIZ CRISTIANE DIAS**

Com as atividades praticamente fechadas em um cronograma, em junho de 2012, iniciamos a fase de referencial teórico do projeto. Utilizamos como base os Parâmetros Curriculares Nacionais Temas Transversais, Meio Ambiente, Questão Ambiental, Lei 9795 de Educação Ambiental e textos sobre a interdisciplinaridade.

Também foram discutidos documentários que abordavam os temas, entre eles estão “A História das Coisas” (2007), dirigido por Louis Fox que mostra o processo de extração/produção/consumo/lixo e seu impacto social e ambiental de âmbitos locais e mundiais. Logo depois foi exibido o documentário “Ilha das Flores” (1989), dirigido por Jorge Furtado, que aborda o trajeto de um tomate desde sua plantação até o momento em que é levado ao Lixão. E num último momento os pibidianos assistiram o “Lixo Extraordinário” (2010) dirigido por Lucy Walker, retratando o trabalho do artista plástico Vik Muniz dentro do aterro de Jardim Camacho localizado no Rio de Janeiro, um dos maiores “lixões” do mundo, revelando o poder transformador da arte.

Com base nos documentários, foi possível discutir e refletir sobre temas tão recorrentes e corriqueiros como o lixo dentro do nosso cotidiano e do espaço escolar.

Como demonstrado, a metodologia utilizada para elaboração do projeto dividiu-se em quatro partes: pesquisa participante com entrevista semi-estruturada e analisada, leitura e discussão de referenciais teóricos, elaboração e aplicação das atividades e conclusão do projeto.

Cabe salientar que esses passos foram escolhidos para dar andamento ao projeto por acreditarmos que, desta forma, seria possível alcançar um resultado mais amplo e de maior exatidão, ou seja, suprir as carências da escola. Conforme Minayo (2010), a pesquisa é considerada o mais recomendado quando é focalizada a realidade vivenciada pelos próprios agentes sociais.

Após a análise de todo o material, chegou-se à conclusão de que o tema gerador do nosso projeto seria o meio ambiente, pois o mundo

precisa urgentemente de uma consciência ambiental e a escola é o berço desta consciência. Segundo os PCN's:

A principal função do trabalho com o tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. Para isso é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e aprendizagem de procedimentos. E esse é um grande desafio para a educação. Gestos de solidariedade, hábitos de higiene pessoal e dos diversos ambientes, participação em pequenas negociações são exemplos de aprendizagem que podem ocorrer na escola (MEC, 1998, p.187).

As outras abordagens que surgiram a partir da análise dos dados foram: relação com o espaço, imagens, sons e movimento, lixo, corpo e espaço e, a partir destes, definiu-se como projeto interdisciplinar da Escola Areal o seguinte tema “Corpo e Meio Ambiente – A valorização do espaço escolar na busca da cidadania ambiental: o caso da Escola Estadual de Ensino Médio Areal/Pelotas-RS”.

1. Meio Ambiente: algumas considerações

Os últimos relatórios das Nações Unidas sobre os efeitos ambientais do uso inadequado dos recursos naturais imprimiram um sentido de urgência e uma advertência que vinha sendo feita por especialistas e ambientalistas havia alguns anos: o modo de vida atual da humanidade é insustentável a longo prazo.

A humanidade está exaurindo seus recursos não renováveis, degradando o solo, poluindo as águas, envenenando a atmosfera. Esse modo de vida precisa ser remodelado para que a humanidade possa satisfazer suas necessidades sem comprometer a capacidade e a sobrevivência das futuras gerações.

Reclamamos da poluição, do lixo, do crime e da pobreza, que agora são tão comuns no planeta. Os cientistas avisam que nosso modo de vida é insustentável. Estamos esgotando os recursos, poluindo o ambiente. Uma mudança rápida é necessária e deve vir do envolvimento da comunidade e do indivíduo e essa é a meta deste projeto interdisciplinar a partir da realidade da Escola Estadual de Ensino Médio Areal e seu entorno.

Uma parcela relevante do esforço necessário para conseguir essa mudança tem que ser despendida na educação de crianças e adolescentes, para que assimilem desde cedo os princípios básicos da sustentabilidade e da solidariedade. De acordo com Legan (2009), é somente na vivência prática com o ambiente que se faz a verdadeira educação ambiental, pois assim estaremos descobrindo nosso impacto e nosso potencial de restauração.

A autora ainda destaca que a educação melhora a condição humana e é um fator decisivo para tornar pessoas produtivas e responsáveis membros da sociedade. Um pré-requisito fundamental para o desenvolvimento sustentável é um sistema educacional adequado em todos os níveis, particularmente o ensino fundamental, que deve estar acessível a todos e auxiliar no desenvolvimento da capacidade humana e do bem-estar.

Os princípios da sustentabilidade, se bem arraigados, são simples e com sua articulação é possível discernir sobre a complexidade e profundidade do seu significado.

Baseado nas ideias de Capra (1999), acreditamos que é na articulação Indivíduo/Família, Comunidade/Escola e Terra (Fig.1), que está a relação necessária para construirmos uma cultura ambiental.

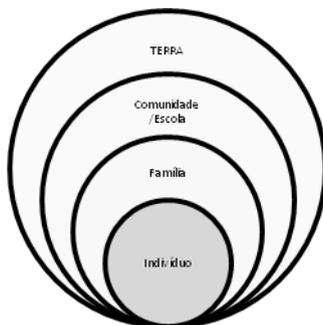


Figura 1: Articulação Indivíduo/Família, Comunidade/Escola e Terra.
Fonte: Adaptado de CAPRA, Fritjof. Ecoalfabetização: preparando o terreno. Centro para Ecoalfabetização, 1999.

Para Capra (1999), cada pessoa é singularmente dotada, cada pessoa atinge um potencial humano total somente como resultado de bem-estar físico, emocional, intelectual e espiritual, sendo esses quatro aspectos da existência sempre dependentes de coisas externas.

O autor explica que cada indivíduo é uma única faceta de um organismo transgeracional conhecido como uma Família. E os sistemas familiares são a fundação de uma rede viva em longo prazo chamada Comunidade/Escola.

Em suas várias configurações, esta rede espalha sua força de vida durante séculos pelo espaço físico; ela usa seu conhecimento coletivo para assegurar o bem-estar de todos pelas escolhas a curto e longo prazo feitas através do seu processo coletivo.

Essa Comunidade/Escola é o processo vivo que interage com o vasto e antigo corpo de padrões intrinsecamente ligados, que operam em perfeita harmonia e é chamado de Terra.

É um imperativo claro que a Comunidade/Escola – através da Família e do Indivíduo – deva ser vista como um sistema inteiro, funcionando comprometido em manter os princípios que asseguram seu bem-estar.

Essa idéia se sustenta por acreditar que a Escola é o lugar onde são possíveis as interações que tem em vista o crescimento pessoal e coletivo. As crianças são aproximadamente 30% da população do mundo e em muitos países chegam a somar a metade da população. O envolvimento das crianças de hoje na educação ambiental é fundamental para o sucesso em longo prazo dos esforços para a sustentabilidade. Precisamos lembrar constantemente que nossas crianças herdarão a responsabilidade de cuidar da Terra (Legan, 2009).

É a partir desse pressuposto que acreditamos na importância do projeto interdisciplinar “Corpo e Meio Ambiente – a valorização do espaço escolar na busca da cidadania ambiental: o caso da Escola Estadual de Ensino Médio Areal – Pelotas/RS”, que envolve as áreas de Artes Visuais, Dança, Geografia e Música e faz parte das atividades previstas no PIBID 3 GEOARTES/UFPel.

Os educadores precisam de flexibilidade e da capacidade de acessar e integrar o conhecimento das diferentes origens. A resolução de problemas da sociedade requer o conhecimento das mais diversas disciplinas, da mesma forma que uma variedade de especialistas precisa trabalhar em conjunto para resolver os problemas do mundo fora da escola. As disciplinas não podem mais estar separadas desnecessariamente, tanto na escola quanto no mundo.

Dessa forma, o objetivo do projeto interdisciplinar proposto na escola foi o de delimitar, através de um estudo do meio nos arredores

da escola, os problemas ambientais presentes na comunidade e que se refletem no dia-a-dia dos alunos e professores. O intuito foi o de analisá-los propiciando o seu esclarecimento, bem como sugerir alternativas interdisciplinares de intervenção, a fim de contribuir na busca de um ambiente mais sustentável.

Além disso, os objetivos específicos destas ações centraram-se em:

- Interagir com o meio desenvolvendo o senso crítico nos alunos e professores para que se sintam membros e responsáveis do meio ambiente em que vivem;
- Desenvolver percepção corporal e espacial a partir do ambiente cotidiano;
- Trabalhar de forma interdisciplinar;
- Refletir sobre as questões ambientais;
- Desenvolver a sensibilização para o consumo consciente e a reciclagem;

Para tanto, a metodologia utilizada neste projeto interdisciplinar baseou-se na pesquisa-ação/intervenção-ação por meio da realização de atividades teórico-práticas como os alunos do ensino fundamental, mais especificamente em duas turmas de 6º série, anos A e B.

2. Perspectivas da pesquisa interdisciplinar: o Meio Ambiente como articulador

Segundo Thiollent (2002), com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores estão em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, o que promoveria condições para ações e transformações de situações dentro da própria escola.

O aspecto inovador da pesquisa-ação se deve principalmente a três pontos:

- Caráter participativo;
- Impulso democrático;
- Contribuição à mudança social;

Segundo Elliott (1997), a pesquisa-ação permite superar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente, ou seja,

entre a teoria e a prática. Os resultados, por sua vez, ampliam as capacidades de compreensão dos professores e suas práticas, favorecendo amplamente as mudanças.

Para Sato (2006), no caso específico da educação ambiental, o grande desafio consiste em como os estudos deverão conciliar as bases epistemológicas das ciências naturais (natureza) com as das ciências sociais (cultura). Assim, o que deve ser sublinhado é que a pesquisa deve trazer uma linguagem crítica para a compreensão da educação como política cultural nas suas diversas interfaces e abrangências. De acordo com a autora:

Embora as diferentes áreas de conhecimento aceitem incorporar a dimensão ambiental, a dificuldade em desenvolver um trabalho interdisciplinar nos lembra de que os velhos paradigmas ainda não foram superados. Neste olhar, acreditamos que o caminho a ser percorrido ainda é longo e com muitos obstáculos a serem superados (Sato, 2006, p.12).

Todavia, esse discurso envolve mudanças relacionadas com os paradigmas científicos, principalmente no que se refere a uma ideia nova para a solução de um determinado problema. “O novo paradigma” da educação ambiental emerge para romper com o paradigma reducionista. Para Tristão (2004):

Seria preciso, portanto, desenvolver a educação ambiental com bases conceituais epistemológicas para além de qualquer fronteira paradigmática. Essa sustentação pode ser em conceitos capazes de lidar com atitudes, teóricas e práticas. Esses nós identificados abrem brechas para uma articulação do saber ambiental (Tristão, 2004, p.103).

O desafio, segundo Sato (2005), é aceitar que uma pesquisa pode não resolver os dilemas ambientais e reconhecer que a educação ambiental situa-se mais em áreas movediças do que em litorais ensolarados. Mas, por isso mesmo, ela pode ser uma preciosa oportunidade na construção de novas formas de ser, pensar e conhecer, que constituem um novo campo de possibilidades do saber.

A pesquisa que envolve o tema meio ambiente, para González-Gaudiano (2005), requer uma abordagem interdisciplinar que, apesar de ser um conceito polissêmico, em geral costuma ser entendido como uma proposta epistemológica que tende a superar a excessiva especialização disciplinar surgida da racionalidade científica moderna. Porém, o que a interdisciplinaridade

de não pōnecessariamente em xeque é o fundamento essencialista do qual o discursocientífico desfruta no pensamento ocidental. Quer dizer, a relação entre o conhecimento científico, a verdade e a realidade objetiva em oposição àqueles conhecimentos que habitam o território das aparências e apresentam realidades deformadas ou distorcidas.

[...] Esta busca da essência do real para resguardar a verdade e, portanto, a presunção de que há uma só realidade verdadeira, não é superada com a proposta interdisciplinar, nem com o diálogo de saberes, se não se questiona a pretensão iluminista da busca da unidade do real, de um saber onicompreensivo que pretende explicar a totalidade de fenômenos discretos, para começar a dar conta da diversidade constitutiva do mundo (González-Gaudiano, 2005, p.121).

É impossível pensar na natureza ou no homem sem considerar as suas múltiplas interações. Existe uma ligação e uma identidade cultural entre homem e natureza que tornam impossível explicar a organização social sem questionar a transformação na natureza.

A meta desse projeto foi o desenvolvimento de conhecimento, habilidades e valores que orientassem e motivassem o grupo interdisciplinar (Comunidade/Escola) a uma vida mais sustentável. Pois, acredita-se que o ensino de valores apropriados (curiosidade, descoberta, explicação, sentimento, cooperação, disposição, entre outros) é um elemento chave na educação.

Referências

- CAPRA, F. *Ecoalfabetização: preparando o terreno*. Centro para Ecoalfabetização, 1999.
- ELLIOT, J. *Action Research for educational change*. Filadélfia: Open University Press, 1997.
- GONZÁLEZ-GAUDIANO, E. Interdisciplinaridade e educação ambiental: explorando novos territórios epistêmicos. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (orgs.). *Educação ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- LEGAN, L. *A escola sustentável: ecoalfabetização pelo Meio Ambiente*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, Pirenópolis, GO: Ecocentro IPEC, 2009.
- MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- Parâmetros Curriculares Nacionais. *Meio Ambiente*. Secretaria de educação fundamental. Brasileira: MEC/SEF, 1998.
- SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (orgs.). *Educação ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- THIESEN, J. S. *A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem*. Revista Brasileira de Educação, 2008.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. S. Paulo: Cortez, 2002.
- TRISTÃO, M. A. *Educação ambiental na formação de professores: redes de saberes*. São Paulo: Annablume, 2004.

4. INTERDISCIPLINARIDADE NA PRÁTICA: O PROJETO “CORPO E MEIO AMBIENTE” NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO AREAL – PELotas/RS

**CLAUDIA WOZIAK TAVARES
DAVID MARTINS
JAÍNE LADEIRA
MIRELLA SILVA DE OLIVEIRA
SALATIELE GOMES**

O projeto realizado na Escola de Ensino Médio Areal intitulado “Corpo e Meio Ambiente: a valorização do espaço escolar na busca da cidadania ambiental” teve como meta delimitar, através de um estudo do meio nos arredores da escola, os problemas ambientais presentes na comunidade e que se refletem no dia-a-dia dos alunos e professores. O intuito foi o de analisar essas lacunas propiciando o seu esclarecimento, bem como sugerir alternativas interdisciplinares de intervenção, a fim de contribuir na busca de um ambiente escolar mais sustentável.

Com o tema definido, organizou-se o grupo de pibidianos em quatro equipes interdisciplinares codificados como G1, G2, G3 e G4, compostos por quatro ou cinco alunos, um de cada área (Artes Visuais, Dança, Música e Geografia), coordenados por duas professoras da Universidade Federal de Pelotas, também coordenadoras do grupo disciplinar da Geografia e do Grupo Interdisciplinar da Escola Areal do PIBID/GEOARTES, contando também com a supervisão de duas professoras da escola em questão.

Partindo do tema, cada grupo elaborou propostas de atividades interdisciplinares que, juntas, deram corpo ao projeto. Esta forma interdisciplinar foi escolhida porque acreditamos que nenhuma das áreas é auto-suficiente e tudo o que nos cerca está globalizado, ou seja, os assuntos se entrelaçam, os conteúdos caminham pelo campo de todas as matérias e é desta forma que formamos a ideia do todo. Assim afirma Thiesen (2008):

Quanto mais interdisciplinar for o trabalho docente, quanto maiores forem as relações conceituais estabelecidas entre as diferentes ciências, quanto mais problematizam-te, estimuladores, desafiantes e dialéticos forem os métodos de ensino, maior será a possibilidade de apreensão do mundo pelos sujeitos que aprendem (Thiesen, 2008, p. 552).

Cada grupo teve como meta elaborar suas atividades, encontrando a partir das mesmas pontos relacionados a cada área específica, tornando a atividade única e ao mesmo tempo diversa.

As atividades estão descritas a seguir. Relatamos seus objetivos, as metodologias utilizadas em cada atividade e os resultados obtidos a partir das mesmas.

1. Atividades Interdisciplinares

Ciclo de cinema

A primeira atividade desenvolvida com os alunos foi o ciclo de cinema. A ideia de trabalhar o cinema em sala de aula fazia muito sentido dentro do PIBID/GEOARTES, já que o mesmo é uma linguagem artística de natureza imensamente interdisciplinar, princípio norteador de todas as ações do grupo. O filme escolhido para ser assistido e discutido com os alunos foi *Wall-e*, uma animação dirigida por Andrew Stanton, lançada em 2008. Sendo Meio Ambiente o tema do projeto, a escolha do filme *Wall-e* se deu por este abordar a relação homem *versus* meio permitindo uma reflexão sobre a mesma.

O ciclo de cinema teve como objetivos provocar esta reflexão e também proporcionar aos alunos e professor discussões sobre as relações entre o filme e os conteúdos desenvolvidos em sala de aula.

Esta atividade foi realizada em três encontros com duas turmas do 6º ano e duas da 6ª série. Ao longo do filme foram realizados cinco intervenções, na qual buscamos, através dos conhecimentos de cada área, problematizar os conteúdos ligados ao meio ambiente. Em cada intervenção foi entregue um questionamento sobre a atividade, nas quais os alunos tiveram um tempo para se reunir em grupos e dialogar a respeito destas, para enfim apresentarem suas considerações por escrito. Recolhidos os textos, realizamos uma leitura destes para que cada aluno pudesse conhecer o entendimento e compreensão dos colegas a cerca da intervenção realizada.

Os resultados obtidos a partir desta atividade foram a grande participação e o entusiasmo por parte dos alunos, além deles exercitarem a leitura, a escrita e a aproximação com o tema do projeto, ou seja o meio ambiente.

2. Conhecendo a comunidade Areal – *Google Earth*:

A segunda atividade realizada foi “Conhecendo a comunidade Areal – *Google Earth*”, que teve como objetivo proporcionar, através de uma saída de campo, a percepção da paisagem dos arredores da Escola Areal, a análise e a compreensão das causas dos problemas ambientais.

Esta se deu através de quatro encontros, sendo o primeiro uma saída de campo na qual foram delimitados seis pontos pré-determinados de paradas para que, nestes lugares específicos, pudessem ser feitas algumas intervenções por meio de perguntas que pretenderam gerar um diálogo com os alunos. Objetivamos que os mesmos relacionassem a observação da paisagem com o conteúdo visto em sala de aula.

Com a observação destes seis pontos, os alunos puderam perceber os problemas ambientais encontrados no local, os aspectos positivos e negativos destes, a relação do homem com a natureza e a paisagem.

Em um segundo encontro, após a saída de campo, foi proposto que (em grupos de três ou quatro alunos, utilizando lápis de cor, hidrocor e giz de cera) eles desenhassem o “mapa mental” do trajeto percorrido, procurando lembrar o que havia sido discutido no momento e representando estas questões através do desenho, de símbolos ou de palavras.

Os trabalhos foram expostos e, juntamente com a turma, analisamos cada trabalho desenvolvido, o que serviu como reflexão dos alunos sobre o que perceberam ao longo do trajeto e do que foi dialogado na saída de campo.

Como resultados destas duas etapas da atividade, os alunos puderam desenvolver a capacidade de relacionar as questões discutidas na atividade Ciclo de cinema e os problemas encontrados na saída de campo.

Dando continuidade, o terceiro encontro se deu na sala de informática, onde foi realizada uma oficina para que os alunos aprendessem mais sobre a ferramenta *Google Earth*². Como a escola não possibilitava a instalação deste programa por utilizar outro sistema operacional, decidimos utilizar a ferramenta *Google Maps*³.

Os objetivos desta atividade eram proporcionar o domínio deste instrumento e desenvolver nos alunos o senso de localização, através de

² Programa de computador desenvolvido e distribuído pela empresa norte-americana Google, cuja função é apresentar um modelo tridimensional do globo terrestre.

³ Serviço de pesquisa e visualização de mapas e imagens de ruas, estradas, etc. obtidas através de satélites, desenvolvido e produzido pela empresa norte-americana Google.

uma atividade que ultrapasse a sala de aula e utilizasse de tecnologias. Esta oficina foi realizada primeiramente na sala de aula, ilustrando aos alunos as diferentes formas de se ver e, portanto, desenhar. Pedimos para que os mesmos desenhassem alguns objetos nas perspectivas superiores, frontais e laterais, para demonstrar como os elementos são captados e representados pelas imagens de satélite. Em seguida, na sala de informática, foi entregue um mapa do mesmo percurso feito na primeira atividade (saída de campo). Foi apresentado um “passo-a-passo” da ferramenta *Google Maps*, e posteriormente, os alunos tiveram que traçar aquele mesmo percurso utilizando esta ferramenta.

O resultado alcançado foi a grande receptividade dos alunos em relação à ferramenta *Google Maps*, por ser um instrumento da internet que muitos já utilizavam, mas que tinham curiosidade e vontade de ter maior domínio e conhecimento, assim como explorar outras formas de utilizá-lo.

3. Siga o mestre

A atividade Siga o Mestre ocorreu durante três períodos de aula seguidos. Os alunos foram levados para a sala de dança da escola. Foram divididos em duplas, na qual um colocava uma faixa nos olhos e o outro o ajudava no percurso. Ao som de uma música que se iniciava com um ritmo calmo (envolvendo sons da natureza) e evoluía para um ritmo frenético (envolvendo os sons das cidades grandes), os alunos foram estimulados a percorrer uma trilha imaginária de olhos vendados, só confiando no colega que o auxiliava no percurso.

O objetivo da atividade foi o de proporcionar um maior contato entre os colegas de classe, bem como os professores que participaram das atividades. Esse tipo de ação demanda certa exposição e cuidado. Os alunos também puderam perceber as mudanças na concepção de paisagem natural e construída através dos diferentes ritmos trabalhados. A atividade possibilitou a discussão acerca do corpo e do movimento e mostrou como nossa forma de apropriação do espaço obedece a um ritmo que é imposto pelo meio em que vivemos.

4. Cine arte

A atividade “Cine Arte” não estava no projeto, porém, surgiu quando percebemos que trabalhar filmes de longa-metragem em sala de

aula era muito cansativo para os estudantes, além de demandar muito tempo para conseguir trabalhar o filme inteiro. Esses encontros, ao passarem de uma semana, resultavam na perda do fio condutor e, principalmente, do prazer dos alunos poderem entrar na atmosfera do enredo, uma vez que o longa tinha que ser pausado diversas vezes para levantar questões que, algumas vezes, os alunos esqueciam após quase duas horas de duração do filme.

Decidiu-se, portanto, trabalhar com o “videoarte”, uma linguagem muito importante e presente na arte contemporânea. Optamos por trabalhar com vídeos de dois artistas panamenses que tratavam em seus trabalhos de questões relativas ao meio ambiente. Esta atividade teve como objetivos aproximar os alunos da linguagem do videoarte, exercitar a “mediação”, ou seja, fazer perguntas que estimulassem novas interpretações acerca dos trabalhos assistidos (proporcionando um espaço livre de criação, no qual os alunos exercitariam suas capacidades de raciocínio lógico, estético e de coordenação sensório-motora) e, por fim, permitir que os participantes pudessem fazer relações entre a atividade e o tema abordado pelo projeto.

Após assistirem os 03 filmes (cada um deles com menos de dois minutos de duração) e conversar acerca dos mesmos e das impressões percebidas por eles nos vídeos, sugerimos a proposta prática que consistia na construção de soluções tridimensionais utilizando materiais recicláveis de diversos tamanhos e formas.

O uso da sucata nas aulas de expressão plástica não é algo recente ou inovador, mas apareceu como outra possibilidade de transformação da matéria. As artes plásticas propiciam o conhecimento dos materiais e o uso destes de forma nova (...) Assim, o fato de se aproveitar embalagens e assemelhados para trabalhos de construção, visa a fazer a criança transformar estes módulos em formas significativas para ela (...) Esta atividade levaria as crianças a classificarem e selecionarem as caixas, organizando-as para construir uma forma pessoal, com uma função distinta das partes que a compõem (Pillar, 1986, p.55).

Os alunos foram divididos em grupos de cinco ou seis para produzirem seus trabalhos. Percebemos como resultado do que foi produzido, que os alunos não tiveram dificuldades em produzir os objetos, considerando o pouco tempo que tiveram para a atividade prática (que além do processo de construção incluía o tempo de conversar e decidir

o que fazer e como fazer). Isso demonstra o quanto esse tipo de atividade é estimulante e desafiadora para o aluno. Surgiram muitos objetos que podem ser utilizados enquanto brinquedos: aviões, carrinhos e bonecos.

5. Saída de campo

Na conclusão do projeto, para encerrar as atividades do mesmo e aproveitar o final do ano letivo, organizamos uma saída de campo com um piquenique de confraternização. Os alunos das turmas envolvidas no projeto foram levados de ônibus fretado até a “Fundação Tupauê” e a “Colônia Z3” ambos situados na Praia do Laranjal, bairro da cidade de Pelotas/RS localizado as margens da Lagoa dos Patos.

Na Fundação Tupauê, que trabalha com a preservação de espécies animais e vegetais, foi realizada uma caminhada guiada. O monitor do local apresentou e falou sobre as espécies em extinção ali existentes. Posteriormente, os alunos foram levados a Colônia Z3, uma pequena comunidade de pescadores a beira da Lagoa dos Patos. Os alunos puderam observar a mudança da paisagem comparada com o lugar em que viviam e analisar as diferenças nas casas, os tipos de construção, o comércio local e o dia-a-dia daquela comunidade.

Para finalizar o trabalho de campo, os alunos foram levados até a Praia do Laranjal, no qual seria realizado um piquenique. No entanto, devido à chuva imprevista, o lanche teve que ocorrer dentro do ônibus. O entusiasmo e a alegria de sair de “entre os muros da escola”, todavia, propiciaram momentos de muita satisfação ao grupo de PIBIDIANOS que acompanhava os alunos.

6. A interdisciplinaridade e sua contribuição para a formação docente

Concluimos com este projeto que incentivar a docência a partir da interdisciplinaridade significa não só experimentar na prática os conhecimentos adquiridos durante a formação acadêmica, mas propiciar a vivência entre os diferentes e buscar a harmonização das ideias no diálogo com o outro, tendo como finalidade um bem comum, a escola. Observamos o quanto é importante articular o ensino superior e a educação básica a partir da interdisciplinaridade, uma vez que é na universidade,

mais precisamente nos cursos de licenciatura, que se inicia a construção da identidade docente, o que torna imprescindível a troca de experiência e a proximidade.

Percebemos nas atividades que a fronteira do conhecimento científico presentes nas áreas não foi capaz de dificultar a compreensão sobre:

- Aproximação com a realidade escolar;
- Atitudes de solidariedade, cooperação e respeito;
- Qualificação dos alunos em termos da investigação e do planejamento das atividades;
- Desenvolvimento de pesquisas sobre os temas propostos;
- O conhecimento dos alunos sobre as propostas curriculares, os currículos de formação dos professores e o projeto político pedagógico das escolas;
- A capacitação dos pibidianos na elaboração de material didático pedagógico;
- Oportunidade aos alunos do uso em sala de aula de diferentes ferramentas de ensino e o contato com novas tecnologias;
- Capacitação dos alunos em atividades práticas e de estudo de campo;
- Possibilidade de acesso a conhecimentos atualizados sobre os temas relativos ao projeto interdisciplinar e a espaços de discussão e vivências teóricos e práticos que possibilitem o desenvolvimento de novas metodologias de ensino nas diferentes áreas;

As atividades interdisciplinares realizadas neste período visaram o aprofundamento e a ampliação do conhecimento dos licenciandos a partir de temas geradores. Acreditamos que houve um fortalecimento do conhecimento desses acadêmicos em relação à teoria e prática pedagógica através da interação com professores e colegas e com a convivência no dia-a-dia da escola. Resultados como estes nos fazem avaliar o quanto são importantes programas como o PIBID da UFPel, que tem como propósito alavancar as licenciaturas do Brasil ao fomentar o compromisso com a docência a partir da interdisciplinaridade.

Referências

Parâmetros Curriculares Nacionais. *Meio Ambiente*. Secretaria de educação fundamental. Brasileira: MEC/SEF, 1998.

PILLAR, A. D. *Fazendo artes na alfabetização*. Porto Alegre, Kuarup, 1986.

THIESEN, J. S. *A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem*. Revista Brasileira de Educação, 2008.

CAPÍTULO II

Instituto Estadual de Educação Assis Brasil



1. ENTRELAÇANDO SABERES E FAZERES

CLÁUDIA MARIZA MATTOS BRANDÃO
ROSAH LEMOS DE PINHO

Historicamente, a formação docente no Brasil ocorreu distanciada do campo de trabalho e das escolas, sendo que as poucas aproximações ocorreram por ocasião das práticas de estágio. Entretanto, na atualidade, tal realidade encontra-se em transformação, principalmente com o aumento da carga horária dos estágios em seus diferentes níveis. São propostas como as do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID 3, da Universidade Federal de Pelotas (RS), que garantem o efetivo encontro da universidade com as escolas e a superação da desarticulação entre a teoria e a prática.

No que tange o ensino de Artes, tais propostas ajudam a ampliar as discussões e reflexões sobre a formação docente. Isso, pois muitas universidades – que iniciaram os seus cursos de Educação Artística a partir da Lei de Diretrizes e Bases, nº 5692/71 – entenderam a importância de reformulá-los, tendo como intuito estabelecer conexões com as demandas contemporâneas, ou seja, uma formação de qualidade num contexto social de mudanças.

No bojo dessas modificações, percebeu-se a necessidade da separação das licenciaturas em Artes por suas linguagens específicas, levando em consideração as particularidades de cada subárea. Ao compor a área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a Arte é tratada como conhecimento articulado no âmbito sensível-cognitivo, pois através dela manifestamos significados, sensibilidades, modos de criação e comunicação sobre o mundo da natureza e da cultura. A autonomia do binômio pensamento/ação, a flexibilidade, e a capacidade de integrar conhecimentos, sensibilidade, criação e comunicação, fazem parte dos elementos articulados no pensar e fazer Arte, já que os mesmos se tornam saberes e práticas plurais articulados e construídos na medida em que o professor se defronta com circunstâncias reais de ensino-aprendizagem. Situações essas que são percebidas e analisadas através de seu percurso, compreendidas através de seus conceitos e contextos e visualizadas no seu processo de ensinar e, também, aprender.

Assim sendo, a possibilidade da vivência dessa realidade pelos bolsistas pibidianos do PIBID 3/GEOARTES da UFPel, que abarca as áreas

da Geografia, Dança, Música e Artes Visuais, sediados no Instituto de Educação Estadual Assis Brasil, foi uma oportunidade única que enriqueceu não somente o âmbito universitário, mas, principalmente, afetou positivamente os professores da escola envolvidos, aos quais foi oportunizada a construção de conhecimentos nessas áreas, em consonância com seu tempo histórico e suas novas tecnologias.

1. Enredados nas teias da arte, da vida e da docência

Desde a década de 1970, Paulo Freire alertava para o fato de que os elementos constitutivos da realidade brasileira - a situação de uma sociedade em transição, a persistência de uma mentalidade não crítica e a inexperiência democrática - demonstravam que o país precisava buscar a democratização da cultura, como marco geral de uma democratização fundamental. Passados mais de quarenta anos, o país ainda é constituído por uma sociedade em abertura, na busca de um diálogo autêntico nas relações entre os homens, entre as categorias e os grupos sociais.

Somos frutos do meio, herdeiros de mentalidades e comportamentos incorporados ao longo da vida e refletidos em nossos atos numa íntima relação, quase como uma segunda natureza. Analisando nossa realidade, é possível afirmar que o povo brasileiro, com exceção de uma pequena elite intelectualizada (consideradas as proporções da população brasileira), possui uma “consciência intransitiva”, ou no máximo, uma “consciência transitiva ingênua” (palavras de Paulo Freire!). Esse fato determina uma quase impermeabilidade aos problemas e aos estímulos situados fora da esfera do biologicamente vital e uma quase ausência de consciência histórica num número significativo de brasileiros.

Nesse contexto, o desafio da escola é exatamente o de sobrepor a barreira do “biologicamente vital”, uma tarefa difícil que exige a qualificação dos docentes. Sendo assim, fomos buscar o apoio de Maturana para entender:

E quem é o professor? Alguém que se aceita como guia na criação deste espaço de convivência. No momento em que eu digo a vocês: “Perguntem”, e aceito que me guiem com suas perguntas, eu estou aceitando vocês como professores, no sentido de que vocês me estão mostrando espaços de reflexão onde eu devo ir. Assim, o professor, ou professora, é uma pessoa que deseja esta responsabilidade de criar um espaço de convivência, este domínio de aceitação recíproca que se configura no mo-

mento em que surge o professor em relação com seus alunos, e se produz uma dinâmica na qual vão mudando juntos (Maturana, 1998, p.32).

E para criarmos espaços de convivência, como quer Maturana, precisamos - estudantes e professores - assumir que convivemos em um mundo globalizado pelas novas tecnologias, caracterizado pelo desaparecimento das referências culturais e pela crise das referências éticas e estéticas. Isso acontece porque tal realidade exige o desenvolvimento de práticas educacionais que forneçam sólidas estruturas culturais e humanísticas, que nos conduzam a refletir criticamente sobre o passado histórico possibilitando, assim, a avaliação da posição atual, para que dessa conjunção surjam alternativas baseadas em nossa realidade híbrida.

Dessa forma, quando o grupo de pibidianos que atua na I.E.E. Assis Brasil começou a discutir sobre o planejamento e a realização do projeto interdisciplinar previsto no projeto institucional do PIBID 3 buscou privilegiar duas questões em especial: os interesses da escola e os dos escolares. A intenção era a de contemplar, com o projeto, temas atuais que colaborassem para um maior entendimento dos indivíduos em interação com o meio social, político, histórico e natural. Tal intento levou-nos a refletir sobre o corpo humano como resultado de acontecimentos, sentidos, prazeres, expressões, valores e discursos, bem como seu papel determinante na história das ideias pedagógicas. Afinal, se é através do CORPO que vivenciamos as experiências físicas e emocionais, como é que esses corpos se percebem e se expressam dentro do contexto escolar?

Este questionamento, associado ao desejo expresso pela equipe diretiva da escola em realizar uma atividade de grafiteagem, encaminhou a nossa decisão de utilizar o *grafitti* como recurso para o desenvolvimento de uma investigação sobre corpos obedientes e transgressores. Para tanto, elegemos como ponto de partida a problematização acerca das identidades dos sujeitos, encaminhando processos coletivos de construção do conhecimento acerca das CORPOREIDADES⁴ contemporâneas. Isso se justifica a partir da demanda apresentada pela equipe diretiva do I. E. E. Assis Brasil e da realidade encontrada, na qual os estudantes aparentam não se reconhecerem como agentes ativos no ambiente escolar.

⁴ “A CORPOREIDADE implica a inserção de um corpo humano num mundo significativo, a relação dialética do corpo consigo mesmo, com outros corpos expressivos e com os objetos do seu mundo” (RODRIGUES, s/ano, p.2).

O conhecimento acumulado ao longo da história nos mostra que mais do que um CORPO, existe uma CORPOREIDADE diretamente relacionada à união do corpo biológico, mental/psicológico, social, político e histórico. Somos seres em permanente interação com o mundo em seu amplo sentido, e é exatamente a consciência acerca da complexidade dessa relação que precisa nortear as ações na escola. Nesse sentido, percebe-se a necessidade do desenvolvimento de um projeto que problematize o papel do corpo nas práticas educativas, combatendo a sua homogeneização e valorizando as diferenças que caracterizam as individualidades. Acreditamos que assim estamos colaborando para que a juventude deixe de ser vista apenas como “a geração do futuro” e passe a ser reconhecida pela escola por sua importância fundamental na construção do presente, visando o desenvolvimento de novas possibilidades do educar.

No contexto de tais discussões, o *graffiti* apresenta-se como um recurso ímpar, capaz de despertar o interesse dos envolvidos por problematizar escrituras que atualmente revestem o espaço urbano como marcas identitárias de sujeitos imersos no anonimato urbano. O *graffiti* é um tema polêmico que, sob um determinado prisma, envolve questões relativas à preservação do patrimônio individual e coletivo e, por outro, relaciona-se à liberdade de expressão, à criatividade e ao exercício da criação poética. Contemporaneamente considerado como uma linguagem artística, ele é uma forma de comunicação que dá voz aos sujeitos grafitadores e está intrinsecamente ligado ao significado do lugar.

A prática do *graffiti* remonta os primórdios da civilização e está relacionado à necessidade humana de comunicar ideias e delimitar territórios como marca identitária, assim como o fazem as crianças ao rabiscarem os ambientes de suas casas ou as classes das escolas (Gitahy, 1999). Tal consideração demonstra que o *graffiti* no I.E.E. Assis Brasil propiciará à comunidade escolar problematizar a cultura local, bem como refletir criticamente sobre os hábitos de vida e inquirir sobre comportamentos relativos ao ambiente social (como expansão da territorialidade do ser ocupante daquele espaço). Acreditamos que um projeto pautado na discussão acerca da CORPOREIDADE e do *GRAFFITI*, possibilita o estabelecimento de vínculos entre aluno/escola/sociedade através do exercício de uma linguagem artística que oportuniza a expressão individual e coletiva, expondo ideias e anseios do público escolar como marcas identitárias inclusivas, além de oportunizar aos professores envolvidos uma experiência diferenciada de formação continuada.

2. O PIBID na formação continuada do professor

No cotidiano da escola ainda encontramos muitos professores que trazem em sua formação referências de uma pedagogia tecnicista. E no que tange a formação específica dos professores de Artes⁵, referências de um currículo que mantinha a tendência de uma formação polivalente, ou seja, uma formação articulada entre as diferentes linguagens artísticas (artes plásticas, música e teatro), fazendo a habilitação específica dos cursos de licenciatura em Educação Artística ficar defasada. Nesta formação, não se faziam presentes as novas tecnologias nem a aproximação com as linguagens contemporâneas da arte ou as demandas da Cultura Visual. Na década de oitenta, vivenciamos a luta pela qualificação da formação do professor de Artes, buscando acabar com a formação polivalente. Essa conquista se ratifica com a LDBEN 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que repensa a formação e a prática do professor de Artes, eliminando a formação e a prática polivalente.

No atual contexto educacional, é necessário que os professores da Educação Básica (da rede pública de ensino) estejam comprometidos com uma formação permanente para que possamos qualificar, cada vez mais, o ensino na educação escolar, explorando o potencial de ações interdisciplinares. Todo professor deve ter a consciência de que sua formação não acaba na universidade; é necessário que ele se mantenha atualizado, adequando-se às mudanças e às inovações tecnológicas, mantendo-se capaz de aprender a aprender. Para isso, é necessário que ele se reconheça e assumo-se como um professor pesquisador. Isso porque também acreditamos que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro, enquanto ensino, continuo buscando, repercurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p. 29).

As palavras de Freire reiteram a necessidade de uma formação docente continuada associada à pesquisa. Entretanto, a rotina do professor muitas vezes não permite a ele buscar formação fora do ambiente escolar.

⁵ Será utilizada a letra maiúscula na referência à disciplina curricular.

Por isso mesmo a escola deve ser vista como *locus* de formação docente, através da promoção de seminários, oficinas, cursos ou outros processos formativos. Demo (1996, p.84) ressalta que “é fundamental cuidar dos professores em exercício, dentro do desafio de formação permanente”. O autor coloca que, neste processo, deve-se ter o cuidado de abolir os treinamentos e oferecer estratégias de capacitação baseadas na didática do aprender a aprender: “O professor precisa estar informado, atualizado, embora necessite, sobretudo, estar à frente do processo construtivo de conhecimento, pelas vias da pesquisa, da elaboração própria, da teorização das práticas” (*ibid*, p.85).

Construindo uma aproximação entre a escola e a universidade, o PIBID permite formar uma teia de relações dialógicas, favorecendo uma socialização democrática do conhecimento que se faz presente nestas instituições. São nas relações dialógicas, criadas entre os pibidianos, docentes em formação, e os professores da instituição escolar, que estão sendo construídos momentos de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas na escola. O entrelaçamento entre as fundamentações teóricas dos pibidianos e a prática existente no ambiente escolar está criando oportunidades de repensarmos sobre o que estamos ensinando e o que se aprende na escola. Esse processo faz parte da propedêutica da qualidade da educação que, segundo Demo (1996, p.25), compreende a construção da capacidade de construir conhecimento, apontando para a competência humana de “aprender a aprender, saber pensar”.

Com o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar na escola, o “DAS CLASSES AOS MUROS: o *Graffiti* no I.E.E. Assis Brasil”, as relações dialógicas e sociais criadas entre os sujeitos que participaram do processo (pibidianos, professores das disciplinas envolvidas, alunos da rede escolar, coordenação pedagógica e direção) proporcionaram a reflexão sobre como está acontecendo o ensino e a aprendizagem nas áreas envolvidas. Além disso, propiciaram a compreensão, pelos pibidianos, da instituição escolar em sua complexidade técnica, científica e humana.

Neste jogo de relações, construídas no exercício do ensino e aprendizagem interdisciplinar, é importante estimular o prazer em desvelar o mundo através da educação dos nossos sentidos, bem como o prazer em saber educar os sentidos dos alunos. Como destaca Alves (2005), é preciso aprender a ensinar a ver, a ouvir, a perceber, a ousar pensar diferente e aceitar o desafio do novo, sendo que, na educação, ensinar a ver

é primordial. O autor nos faz refletir e perceber que muitas vezes nossa visão, por melhor seja, não nos permite ver coisa alguma, pois o ato de ver não é natural e precisa ser aprendido:

Por isso, porque eu acho que a primeira função da educação é ensinar a ver, eu gostaria de sugerir que se criasse um novo tipo de professor, um professor que nada teria a ensinar, mas que se dedicaria a apontar para os assombros que crescem nos desvãos da banalidade cotidiana (Alves, 2005, p. 25).

Como aconselha Rubem Alves, precisamos saber transformar nossos olhos em órgãos de prazer, pois assim eles “brincam com o que veem, olham pelo prazer de olhar, querem fazer amor com o mundo” (Alves, 2005, p. 24).

3. Lendo o mundo nas entrelinhas do *graffiti*

O *graffiti*, considerado por muitos como um subproduto da cultura metropolitana, hoje se constitui num dos episódios mais revolucionários da arte contemporânea. Embora nem todos o considerem uma expressão artística, ele converteu-se num movimento que mobiliza as tribos de jovens (Maffesoli, 2006), representando, para muitos, uma apaixonada forma de expressão, sendo também um estilo de vida através do qual é possível cruzar os limites da legalidade. Constitui-se numa expressão visual e simbólica, que pode ou não ter uma dimensão estética, porém, sempre revela o pensamento da cultura urbana, tornando-se, assim, um tema de grande pertinência para a análise da nossa sociedade.

Desde a violência urbana até os problemas decorrentes da degradação ambiental, tudo nos revela a necessidade emergencial de interferirmos no processo histórico de forma crítica e reflexiva, em busca de uma mudança de comportamentos e de mentalidades. A realidade social e política contemporânea fazem com que a educação se apresente como um caminho certo em direção ao desenvolvimento de formas diferentes de ver/(con)viver no mundo, contribuindo para o fortalecimento de mentalidades preocupadas em estabelecer relações orgânicas, reconhecendo as partes e percebendo o todo. Esses são princípios que levam o pensamento para além de um conhecimento fragmentado, dando visibilidade às interações entre o todo e suas partes, à complexidade da vida (Morin, 2002).

Edgar Morin (2002) defende que cultura e arte são por si só potências de transformação. O autor destaca a possibilidade de conhecimento compartilhado, o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica e a efetiva contribuição da Arte no processo de “culturação” dos povos. Considera as linguagens artísticas importantes mediadoras no desenvolvimento de uma cultura social que favoreça a mudança de atitudes, sob a perspectiva de compreensão das relações sistêmicas. De acordo com a sua filosofia, a formação dos indivíduos deve estar comprometida com o aprimoramento do conhecimento, através da incorporação de valores humanistas e ambientais às ações pedagógicas, tendo-se em vista que a aquisição de novas ideias, conhecimentos e competências fortalecem o papel estratégico da Arte na formação dos indivíduos.

A implementação do projeto “Das classes aos muros: o *Graffiti* no I.E.E. Assis Brasil”, possibilitou aos envolvidos a percepção do urbano como espaço de transição, o lugar de todos, que reúne os elementos sociais e comunicativos aos estéticos e funcionais, revelando o ritmo e as características próprias da população, das CORPOREIDADES em interação com o meio.

Concluimos que o *graffiti* é gerado pelas próprias convulsões do espaço urbano contemporâneo, constituindo-se num processo aberto intensamente estético que combate de um modo caótico as ausências, implicando, em certa medida, no esfacelamento dos limites instituídos da cidade. Sendo assim, foi possível entendermos a relevância das pesquisas sobre o *graffiti* e suas formas alternativas de comunicação e expressão visual para o desvelamento das relações pessoais e interpessoais como instituidoras de comportamentos e mentalidades.

O encontro entre os sentidos e os saberes sociais nos possibilitou analisar a degradação do espaço urbano sob outro prisma, reunindo de modo interdisciplinar debates e práticas de linguagens artísticas conectados com o contexto vivencial dos sujeitos, permitindo a percepção do mundo através de suas manifestações cotidianas. Assim, as ações desenvolvidas no Assis Brasil favoreceram a determinação de uma ontologia da realidade, comprovando que o *graffiti* - mais do que um tema importante para a Arte/Educação - é um assunto fundamental na Escola.

Os resultados comprovam o grande interesse que o assunto desperta e o quase total desconhecimento dos envolvidos sobre o assunto. Muitos, inicialmente, justificaram suas opiniões com base no senso comum, demonstrando que se conduzirmos o pensamento para além do

conhecimento fragmentado é possível dar visibilidade aos problemas e tensões essenciais que compõem o nosso cotidiano, efetivando a Educação como exercício de (auto)transformação.

Perceber os detalhes, a sobreposição das mensagens, as composições transitórias e a comunicabilidade das inscrições nos forneceram matéria para uma recepção coletiva simultânea, propondo o aprendizado de olhar e repensar o espaço urbano de acordo com o processo de aceleração das cidades contemporâneas (Silva, 2001). Comprovamos que, através do trinômio arte/educação/vida comunitária, é possível valorizar-se as ligações intrínsecas entre arte e vida cotidiana. As opiniões dos envolvidos confirmaram a necessidade de uma educação que contribua para o entendimento das manifestações simbólicas, multiplicadas cotidianamente no espaço urbano, como os nossos leitores podem comprovar nos demais artigos que compõem este capítulo.

Nosso conhecimento é uma interpretação do mundo, um ponto de vista particular, que nos permite a construção de microcosmos simbólicos cujas significações surgem com a compreensão das inter-relações entre o acontecimento e seus detalhes, dentro e fora de uma conjuntura simbólica. As formas regionais de sentir e de expressar precisam ser valorizadas através de projetos educacionais que estimulem a relação dos indivíduos com sua realidade imediata. Assim, acreditamos ter permitido aos participantes do projeto adentrar ao reino da sensibilidade simbólica regida pela Arte, reorientando os seus modos de estar no mundo, nas tramas imaginárias do *graffiti*.

Referências:

- ALVES, Rubem. *Educação dos sentidos e mais...* Campinas, SP: VerusEditora, 2005.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* - Lei Darcy Ribeiro – N° 9.394/1996.
- BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ARTE*. Brasília: MEC/SEF, 1997, 130p.
- DEMO, Pedro. *Educação e Qualidade*. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GITAHY, Celso. *O que é graffiti*. São Paulo, SP: EditoraBrasiliense, 1999.
- MAFFESOLI, Michel. *O Tempo das Tribos*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2006.
- MATURANA, Humberto. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. BeloHorizonte: Editora da UFMG, 1998.
- MORIN, Edgar. *O método 5: a humanidade da humanidade*. PortoAlegre, RS: Sulina, 2002.
- RODRIGUES, Judite F., “*Corporeidade e Aprendizagem*”, Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/corporeidade-e-aprendizagem/14042/>> Acessado em março de 2013.
- SILVA, Armando *Imaginários Urbanos*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

2. A ARTE DO GRAFFITI NO CONTEXTO ESCOLAR

DANIELA PEREIRA DOS SANTOS

PAULA PEREIRA PINTO

RAQUEL MENDES

CLÁUDIA MARIZA MATTOS BRANDÃO

[...] assume-se (o *graffiti*) como um veículo de comunicação entre pessoas, um sistema de comunicação visual, com as suas convenções pictóricas, técnicas e ferramentas de execução. Institucionalizou-se enquanto linguagem urbana críptica, indecifrável pela larga maioria, mas reconhecível pelos poucos que a dominam. [...] a maior parte das pessoas olha para aquilo: “vandalismo”, puro e duro! Porque não consegue interpretar nada dali, porque isso exige uma noção de estética sobre as letras que a maior parte das pessoas não tem (Campos *apud* Craft, 2003, p.35).

Há aproximadamente trinta mil anos os seres humanos começaram a criar imagens e a construir representações e abstrações do mundo visível. Das inscrições paleolíticas (Fig. 1), consideradas “os primeiros *graffiti* que encontramos na história da arte” (Gitahy, 1999, p. 11), chegamos às expressões contemporâneas que desarticulam os limites das cidades, como intervenções expressivas que também podem ser predadoras do espaço público.

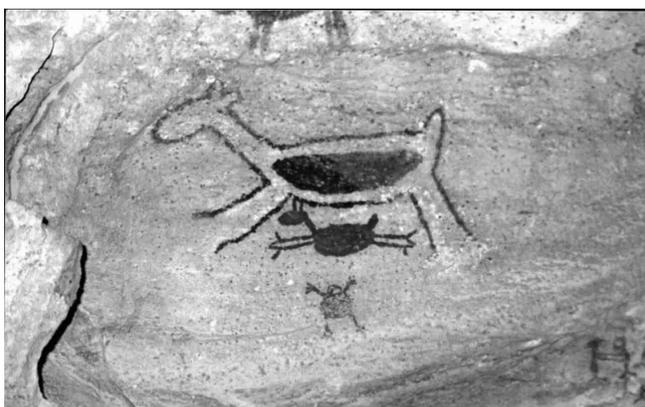


Figura 1: Pintura rupestre
Parque Nacional da Serra da Capivara, Piauí.
Fonte: www.deltadoparnaiba.com.br/s_capivara.jpg.

O termo *graffito* (Gitahy, 1999, p. 13) deriva do vocábulo greco-latino *graphis*, que significa escrever, desenhar, e se refere a inscrições ou desenhos datados de tempos remotos, toscamente riscados a ponta ou a carvão, em rochas e paredes. No idioma italiano, a palavra deu origem a *graffito* (singular) e *graffiti* (plural), termo também utilizado para designar a linguagem artística.

O *graffiti* converteu-se num movimento que mobiliza legiões de jovens, representando uma apaixonada forma comunicativa e um estilo de vida através do quais adolescentes do mundo todo cruzam os limites da legalidade. Ele estabelece uma relação interativa com o contexto sócio histórico, constituindo-se num meio de expressão espontânea e autêntica, determinando a formação de verdadeiras *capas* que recobrem as metrópoles contemporâneas e desvelam a forma de ser de gerações (SILVA, 2001).

Invadindo o espaço urbano e utilizando a cidade como suporte, os grafiteiros exercitam uma prática baseada na rapidez, na imprecisão e na transgressão, que se apresenta como uma das expressões artísticas mais representativas da cultura urbana contemporânea.

Por outro lado, a mídia divulga constantemente os inúmeros danos que os “pixadores” (a grafia com *x* é a utilizada por seus adeptos) provocam ao patrimônio público e privado. Esse fato demonstra a necessidade de se promoverem discussões na escola sobre um imaginário social compartilhado e espaços urbanos ultrajados.

A *pixação*, considerada um tipo específico de *graffiti*, geralmente é tratada pelo senso comum como ato de vandalismo; entretanto, ela não pode ser vista apenas como destruição do espaço, já que tais impulsos revelam desejos e necessidades. Ela impõe-se como um ato poético marcado em sua dimensão transgressora, representando a intencionalidade dos grupos de demarcarem territórios, apropriando-se de espaços que podem estar sendo negados.

Enquanto os grafiteiros trabalham no subsolo e no “térreo” das cidades, os “pixadores” escalam prédios para escreverem seus nomes “nas alturas”, interferindo, assim, na hierarquia social dos centros urbanos. Outro aspecto a destacar é que, diferente do *graffiti* tradicional que busca uma inserção estética com a paisagem urbana, a pichação evoluiu das palavras de ordem e das frases de efeito para uma escrita de identificação codificada, que representa a divisão entre turmas com nomes e estilos de caligrafia próprios.

1. O *graffiti* no I.E.E. Assis Brasil

As atividades teóricas e práticas da área de Artes Visuais ocorreram na disciplina de Artes, ministrada pela Prof^a. Rosah Pinho, sendo todas as propostas desenvolvidas em parceria com a docente, que também é supervisora do PIBID 3.

De acordo com Marly Meira, arte-educadora, a arte é uma “extraordinária situação pedagógica e relacional” (1999, p. 123), pois as imagens que permeiam nosso cotidiano estão a todo o tempo comunicando mensagens aos seus espectadores. Dessa forma, ocorre a apreensão, compreensão e reflexão dessas imagens, mesmo que isso se dê de maneira inconsciente nos indivíduos. Nesse pensamento, a ementa do plano de ensino visou o desenvolvimento da percepção para com as produções contemporâneas em *graffiti*, gerando discussões acerca de como as mesmas interagem com os indivíduos no corpo urbano da cidade, inserindo aí, o tema corporeidade. Tal ementa foi planejada em consonância com os PCN/Arte, na consideração de que:

O sentido cultural da Arte vai se desvelando na medida em que os alunos da Escola Média participam de processos de ensino e aprendizagem criativos que lhes possibilitem continuar a praticar produções e apreciações artísticas, a experimentar o domínio e a familiaridade com os códigos e expressão em linguagens da arte (PCN–Ensino Médio, 2000, p. 49).

O projeto interdisciplinar, em um primeiro momento, foi sedimentado por áreas, o que oportunizou que se trabalhassem conteúdos específicos que dialogassem entre si, a fim de construir uma reflexão conjunta. A área de Artes Visuais, no projeto interdisciplinar, teve como objetivo contextualizar a história, o panorama atual da produção do *graffiti* e apresentar imagens do *graffiti* da cidade de Pelotas/RS. As metodologias empregadas contaram com a criação de uma carto-foto-*graphia* de *graffiti* da cidade de Pelotas, para a percepção do corpo urbano, relacionando-a aos trajetos cotidianos dos alunos.



Figura 2: Daniel Konrath
Produção dos stencil, fotografia, 2012.

Além disso, aconteceu a exibição de um episódio do seriado norte-americano *Os Simpsons*, que mostrou, com linguagem crítica, a situação do “pixador” que pode vir a ser considerado artista; Utilizou-se, também, a criação de *stencil* para experimentação da técnica que seria utilizada no exercício interdisciplinar final; e, por fim, a composição de fotos com os corpos dos envolvidos (Fig. 2), resultantes de reflexões sobre as disciplinas envolvidas no projeto.

Para o encaminhamento reflexivo das questões abordadas, lançamos algumas perguntas exploratórias no primeiro encontro: Algum de vocês já fez um *graffiti*?; Quem conhece algum grafiteiro?; Já repararam se em seus percursos diários existem *graffiti*?

Com base nas respostas, observamos que os estudantes consideravam o *graffiti* como uma manifestação de rua, algo que, mesmo estando presente na paisagem urbana, passava imperceptível. A maioria não conhecia grafiteiros, nem a história do *graffiti* e, tampouco, tinham consciência da necessidade milenar inerente ao homem de se expressar e registrar as suas marcas identitárias no espaço de convivência.

Ao levar para a sala de aula a discussão sobre uma linguagem artística considerada por alguns como uma vandálica demarcação do território

rio, buscamos fazê-los perceber que tais atos estão intrinsecamente relacionados à própria natureza humana, devido à necessidade de integração dos corpos ao espaço de interação. Deste modo, depois das apresentações de imagens de “pixações” e *graffiti* do interior e do entorno da escola, além da realização de uma saída de campo com o grupo da Geografia, foi possível, aos alunos, perceberem-se também como corpos transgressores, que de alguma forma reagem perante o espaço nos quais estão inseridos.

Todas essas discussões e reflexões foram, aos poucos, mudando o modo com que os estudantes se viam. Exemplo disso é a fala posterior de uma normalista, que citou a diferença nas relações interpessoais do grupo antes e depois da realização do projeto, afirmando que esse provocou uma aproximação que antes não existia.



Figura 3: Cláudia Brandão
Graffitino IEE Assis Brasil, fotografia, 2012.

Realizados os *stencil*, chegamos ao momento de decidir como seriam preenchidas as silhuetas (Fig. 3), relacionando as formas aos conteúdos abordados por todas as áreas. Esse foi o momento de maior dificuldade. A proposta de preencher os “corpos” com signos e símbolos, que narrassem sobre esse corpo transgressor, envolvia tornar pública a visão de si para toda a escola. E essa não era uma tarefa fácil. Isso, por que:

A figuração simbólica, ou o pensamento figurativo, enquanto imagem pregnant de conteúdo é produzida pelos desejos e impressões do sujeito, ou seja, explica-se pelas referidas acomodações anteriores do indivíduo as quais,

necessariamente, repousam o equilíbrio entre a assimilação da sua vida afetivo-subjetiva e os estímulos do meio (Teixeira; Araujo, 2011, p. 45).



Figura 4: Cláudia Brandão
Graffiti no IEE Assis Brasil, fotografia, 2012.

Na tarefa de tornar as silhuetas imagens pregnantes de sentido, uma parte da turma se ateu ao sentido figurativo, buscando símbolos como a coruja, por exemplo, para representar a educação, enquanto outros utilizaram letras de músicas e palavras de ordem, além de outros símbolos como interrogações e notas musicais (Fig. 4).

2. Considerações finais

Os símbolos utilizados para preenchimento das formas têm uma interpretação diferente de pessoa para pessoa, modificando o significado do que se deseja transmitir na recepção de quem observa. Assim, durante a nossa mediação na exposição de fechamento do projeto, muitas normalistas se mostraram surpresas com as interpretações realizadas pelos colegas sobre suas próprias imagens. Surpresa esta que reflete a boa valorização dos exercícios interdisciplinares resultantes do somatório das metodologias desenvolvidas pelos grupos específicos, na sua maioria, planejadas no grande grupo.

Podemos considerar que são corpos que deixam de serem corpos/objetos sem intencionalidade para se transformarem em corpos com

consciência, “corpos encarnados” como quer Merleau-Ponty (1960). Afirmamos isso com base no fato de que o conhecimento é algo que está no mundo relacionado à percepção, dando sentido às existências dos seres em interação com o mundo ao redor.

O desenvolvimento do projeto propiciou à comunidade escolar problematizar a cultura local, bem como favoreceu a reflexão crítica acerca dos hábitos de vida, comportamentos relativos ao ambiente social (como expansão das territorialidades) e a prática do *graffiti*. Aos acadêmicos pibidianos possibilitou o contato direto com o cotidiano da escola, desenvolvendo atividades interdisciplinares junto com os professores da instituição. Comprovamos que a opção por um projeto pautado na discussão acerca da CORPOREIDADE e do GRAFFITI viabiliza o estabelecimento de vínculos entre aluno/escola/sociedade através do exercício de uma linguagem artística, expondo ideias e anseios do público escolar como marcas identitárias inclusivas. Como declarou uma estudante, em relato de 2013: “O projeto em si é muito interessante. É uma pena que algumas pessoas não deem valor a essa oportunidade. Foi um prazer conhecer vocês!”

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Média. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: 2000.
- CAMPOS, Ricardo. *Entre as luzes e as sombras da cidade: visibilidade e invisibilidade no graffiti*, Etnográfica v.13 n.1, Lisboa, maio 2009.
- GITAHY, Celso. *O que é graffiti*. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1999.
- MEIRA, Marly Ribeiro. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, Analice Dutra (org.). *A Educação do Olhar no Ensino das Artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999, Cap. 7, p. 119 – 140.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da linguagem*. In: *Textos escolhidos / Maurice Merleau-Ponty*. São Paulo, Abril Cultural, 1984.
- SILVA, Armando *Imaginários Urbanos*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- TEIXEIRA, M. C. Sanchez; ARAÚJO, Alberto Filipe. *Gilbert Durand: imaginário e Educação*. Niterói: Intertexto, 2011.

3. AS CONTRIBUIÇÕES DA GEOGRAFIA NO PROJETO INTERDISCIPLINAR

ADRIANA DAL MOLIN
CARLOS ANDRÉ GAYER MOREIRA
JOSIANE BLAAS
LUZIANE FARIAS NUNES

Na busca de trabalhar sob a ótica de uma perspectiva interdisciplinar, desde o início das atividades foram realizadas diversas revisões bibliográficas com o intuito de fortalecer (de forma teórica) os pilares que viriam a desempenhar o trabalho nas escolas parceiras.

Após um primeiro momento de reflexão teórica, todas as quatro áreas envolvidas (Geografia, Artes Visuais, Dança e Música) realizaram diagnósticos preliminares sobre a caracterização e demanda da escola e comunidade escolar. As ações desenvolvidas e aqui relatadas são, portanto, parte indissolúvel das respostas obtidas pelo próprio corpo pertencente à instituição.

Desta forma, no caso da disciplina de Geografia, foi necessário fazer uma “conciliação” entre os objetivos do projeto interdisciplinar, as expectativas dos educandos e educadores e a contemplação do conteúdo disciplinar da série a ser trabalhado, no caso, o primeiro ano do Curso Médio/Normal (magistério).

A partir das demandas, apontamentos e percepções geradas pela fase de diagnóstico, o planejamento das atividades aconteceu em consonância tanto com os condicionantes do Projeto Interdisciplinar quanto com os do Subprojeto da área de Geografia. Neste momento, firmou-se efetivamente a constituição de um trabalho que, logo se percebeu, exigiria muitos esforços das diversas partes envolvidas.

Tendo a “Corporeidade” como um título/tema para o trabalho, foi deliberado que o mesmo percorreria um total de aproximadamente 30 dias de aplicação, o que possibilitava oito encontros para cada uma das quatro áreas envolvidas no projeto desenvolverem suas respectivas atividades do contexto interdisciplinar.



Figura 1: Rosah Pinho.
Fotografia, 2012.

Além destes encontros, haveria um último momento de aplicação conjunta (entre as áreas e a turma) de uma grafitação em um muro da escola (Fig. 1). Este *graffiti*, no caso, nasceu da própria demanda da escola de melhorar alguns aspectos físicos, especificamente, um dos muros internos.

Nesta grafitação, seria possível não somente suprir esta demanda, mas também correlacionar conteúdos, práticas e vivências das atividades propostas pelo PIBID através da construção de imagens que refletissem o processo como um todo.

Durante o planejamento e deliberação das atividades, houve diversos momentos de dúvidas e até mesmo angústias com relação ao exercício da interdisciplinaridade e quanto a própria execução do projeto em si. Porém, houve também debate e diálogo sobre as questões que atravessaram o trabalho durante o caminho de elaboração.

No período do processo de construção, recebemos por parte da área coordenadora da escola (Artes Visuais) uma espécie de “diário de bordo”, onde poderíamos fazer não só anotações e apontamentos pertinentes ao decorrer do trabalho, mas também desenhos e símbolos (Fig.2).

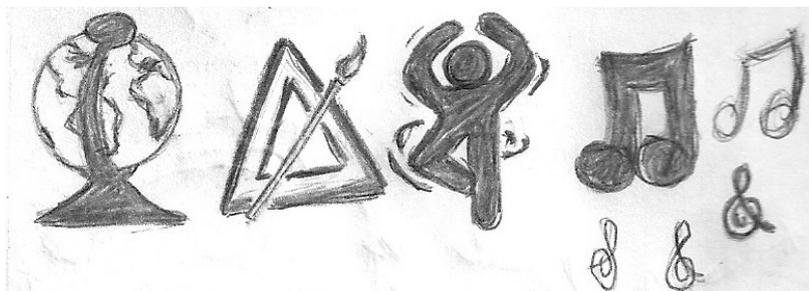


Figura 2: Carlos André Gayer Moreira
Desenho, 2013.

1. Os desafios, as dificuldades e o aprendizado

O trabalho desenvolvido objetivava abordar e elucidar a grande importância da interdisciplinaridade nas escolas como recurso alternativo no processo de ensino-aprendizagem. O trabalho interdisciplinar procura, em sua essência, nos mostrar a relevância de atividades que visem uma integração de todas as disciplinas do currículo comum, bem como uma integração dos professores e alunos para sua realização.

Pensando desta forma, o grande objetivo do mesmo era trabalhar os conteúdos exigidos em sala de aula de uma nova maneira, a ponto de chamar a atenção dos alunos com aulas mais dinâmicas e interativas.

Porém, trabalhar a interdisciplinaridade é, de fato, um grande desafio da atualidade. De acordo com Assumpção (1993), o conhecimento que dialoga com o homem e o mundo tende a contribuir para outra perspectiva de educação. Sabemos que não existe uma fórmula pronta para trabalhar interdisciplinarmente, mas, pelo vivenciado neste projeto, percebemos que o início está justamente na maneira de lermos e pensarmos o mundo.

Percebe-se o quão complexo se apresenta esta questão, pois não fomos educados ou instrumentalizados para agir desta forma. As escolas, em sua maioria, reproduzem as mazelas, conflitos e contradições da sociedade classista. Ferreira (1993) contribui para entendermos a dimensão desta temática:

A apreensão da atitude interdisciplinar garante para aqueles que a praticam, um grau elevado de maturidade. Isso ocorre devido ao exercício de uma

certa forma de encarar e pensar os acontecimentos. Aprende-se com a interdisciplinaridade que um fato ou solução nunca é isolado, mas sim consequência da relação entre muitos outros (Ferreira, 1993, p. 35).

Após estudos e discussões acerca da temática, iniciamos a construção do projeto de ensino e a elaboração dos planos de aula. Neste momento, as inquietações se intensificaram, pois estávamos realizando um trabalho que não nos remetia à interdisciplinaridade, posto que cada área estava trabalhando de forma individual. Era tudo muito complexo, já que deveríamos contemplar o conteúdo do professor e problematizar a corporeidade sem esquecer o resultado final com o *grafitti*.

Eram várias nossas inquietações sobre a interdisciplinaridade. Existiam questões pertinentes que permeavam a todo o momento este período do processo: como seriam desenvolvidas as atividades interdisciplinares? como poderíamos trabalhar com todas as áreas juntas, sem sobrecarregar ou menosprezar alguma?

Durante alguns encontros, discutimos no grande grupo os conteúdos que seriam trabalhados pelas quatro áreas e conseguimos estabelecer algumas relações sem, no entanto, aprofundar nenhuma com mais riqueza de detalhes. Percebíamos que era preciso iniciar as atividades e experimentar esta ideia tão nova na prática, dentro do espaço da escola e nas nossas próprias práticas cotidianas. Neste sentido, Morin (2000) reforça nossa reflexão:

Como nossa educação nos ensinou a separar, compartimentar, isolar e, não, a unir os conhecimentos, o conjunto deles constitui um quebra-cabeça ininteligível. As interações, as retroações, os contextos e as complexidades que se encontram na *man'sland* entre as disciplinas se tornam invisíveis. Os grandes problemas humanos desaparecem em benefício dos problemas técnicos particulares. A incapacidade de organizar o saber disperso e compartimentado conduz à atrofia da disposição mental natural de contextualizar e de globalizar (Morin, 2000, p. 42).

Assim sendo, nós, enquanto o grupo de pibidianos da área de Geografia, buscamos problematizar a interação do sujeito/educando com o espaço e a sociedade contemporânea em que este vive, na tentativa de costurar, portanto, os temas “corporeidade” e “interdisciplinaridade”, contemplando ainda conteúdos pertinentes à própria disciplina de Geografia da turma.

Conforme o que foi exposto pela professora titular da turma, o conteúdo programado para o último trimestre do ano letivo de 2012 seria “as características da população mundial”. Desta forma, refletimos acerca da possibilidade de fazermos um recorte e abordar este conteúdo a partir de uma análise da população do município de Pelotas. Porém, precisávamos desenvolver conexões com a proposta do projeto interdisciplinar e, partindo destas reflexões, optamos por discutir com os alunos dados demográficos e indicadores sociais em escala local, regional, nacional e mundial, em interface com a análise do espaço urbano e suas contradições.

2. Procedimentos Metodológicos

Dentro da estratégia metodológica que deveria ser aplicada, nos preocupamos em conhecer um pouco sobre as realidades dos educandos, bem como as “bagagens” já existentes. Sendo assim, procuramos desenvolver metodologias diversificadas e específicas para cada encontro, tais como: exposições dialogadas e problematização de conteúdos, apresentação de mapas e *slides*, mostra de vídeo/documentário e, ainda, uma saída de campo. De forma geral, os encontros ficaram distribuídos da seguinte forma:

1º Encontro: Primeiramente, com o objetivo principal de realizarmos uma sondagem sobre os conhecimentos prévios dos alunos quanto à ciência geográfica, realizamos uma dinâmica em grupo. Com palavras-chave adesivadas em etiquetas no verso de chocolates “Bis”, buscamos problematizar e (re)construir, em grupos, alguns conceitos pertinentes à ciência geográfica e ao projeto interdisciplinar, como por exemplo: espaço geográfico, paisagem, lugar, território, corporeidade, desigualdades, cidadania e *grafitti*.

2º Encontro: No segundo encontro, após recapitularmos e superarmos algumas questões conceituais, iniciamos o conteúdo indicado propriamente dito, onde foi possível trabalhar questões como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e desigualdades sociais relacionadas ao(s) espaço(s). Assim sendo, com o apoio de mapas/*slides*, explanamos sobre estas desigualdades apresentadas em nível local (Pelotas), Estadual (RS), Nacional (Brasil) e Mundial, tendo como objetivo fomentar uma reflexão mais crítica sobre estes indicadores e desigualdades, bem como

suas materializações nos diferentes recortes espaciais (do local ao global), objetivo este que notamos ter alcançado ao término da ocasião.

3º Encontro: Dando sequência ao trabalho desenvolvido, neste terceiro encontro o foco se manteve no desenvolvimento do conteúdo em escala local, facilitando, aos educandos, a “visualização” das desigualdades sociais. Através de *slides* e fotos de diferentes paisagens urbanas, problematizamos o tema “desigualdades sociais”, proporcionando a observação e reflexão acerca das segregações espaciais presentes no município, bem como a relação com seus próprios cotidianos, atingindo-se, assim, o objetivo inicial da atividade.

4º Encontro: Objetivando fomentar uma reflexão crítica sobre o modo de produção (capitalista) e o estilo de vida da sociedade contemporânea, apresentamos, nesta quarta atividade, o documentário *Ilha das Flores* (1989), que trata de questões como: poluição, impactos socioambientais, consumo inconsciente e desigualdades sociais. Este momento nos possibilitou visualizar situações reais, onde, após a exibição do vídeo, pudemos problematizar e debater acerca destas situações vividas numa realidade não tão longínqua (Porto Alegre – RS), relacionando-as com a própria realidade do município (Pelotas – RS).

5º Encontro: No quinto encontro programado, realizou-se uma saída de campo com a turma, com duração de mais de 3 horas. Este momento da disciplina de Geografia, que antecedeu a grafiteagem do muro, caracterizou-se como uma espécie de *city tour* comentado, onde, após uma breve explanação e diálogo sobre a atividade e objetivos, o grupo envolvido rumou a uma zona periférica paralela ao centro da cidade para observar e registrar as diferentes manifestações das desigualdades sociais no espaço.

O trajeto proposto ofertava diversas manifestações através dos diferentes *graffiti*, paisagens urbanas e situações cotidianas, onde os registros eram feitos por meio de anotações e/ou fotografias. Logo após o término do percurso, que direcionava à escola, houve a problematização de toda a experiência com o apoio dos registros tanto textuais quanto visuais. Este momento de problematização e avaliação posteriormente serviram de base para a própria construção dos *stencil* que seriam usados na grafiteagem do muro.

Por fim, foi nesta atividade que se tornou mais notável a evolução dos educandos no que diz respeito às suas percepções sobre os temas trabalhados, pois o objetivo central, que era proporcionar uma reflexão

acerca das desigualdades sociais materializadas no espaço, foi desenvolvido de forma plena.

3. Considerações finais

Fica claro que a Geografia, enquanto ciência voltada para o entendimento das relações sociedade/natureza, deve partir para um novo diálogo, não apenas questionando, mas principalmente buscando a construção de uma nova concepção de “saber prático”. Concepção esta que carregue junto à sua essência, originalmente interdisciplinar, uma visão que possa propor novos modelos de “saber, ensinar e aprender”, mais coerentes com o mundo contemporâneo.

Apesar de todos os percalços e desafios observados ao longo desta trajetória, pudemos perceber que estamos, de fato, caminhando na direção de uma (nova) educação que visa atender as necessidades da sociedade de nos dias atuais.

Através dos diversos recursos utilizados, notamos que os alunos conseguiram relacionar os fatos apresentados com as demais áreas do conhecimento, refletindo sobre a construção do espaço geográfico que é feita por todos nós em nossas práticas cotidianas.

Ao final das atividades, pôde-se concluir que estes *links* também foram evidenciados entre os pibidianos, que ao longo do tempo ampliaram seus olhares para as demais áreas, estabelecendo relações que até então pareciam inexistentes ou improváveis. O projeto trouxe, desta forma, contribuições não só para a escola, mas para o próprio programa, que se renova e aperfeiçoa com pibidianos/professores em formação.

Todo este movimento em prol de uma melhor qualidade da educação faz do PIBID, portanto, não somente um complemento no currículo de qualquer licenciatura, mas, acima de tudo, uma oportunidade espetacular e muito necessária para todo licenciando exercitar teoria e prática na (re)construção do conhecimento, além de se revelar uma experiência única para refletir-se como ser, cidadão, profissional e, principalmente, humano.

Referências

ASSUMPÇÃO, Ismael. Interdisciplinaridade uma tentativa de compreensão do fenômeno. In FFAZENDA, Ivani. C. A. (Org). *Práticas Interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1993.

- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Espaço geográfico escola e seus arredores: descobertas e aprendizagens. In: CALLAI, Helena Copetti (org) *Educação Geográfica: reflexão e prática*. Ijuí: Editora Ijuí, 2011.
- FERREIRA, Elisa de M. P. Ciência e interdisciplinaridade. In FAZENDA, Ivani. C. A. (Org). *Práticas Interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GITAHY, Celso. *O que é grafitti*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999.
- MOREIRA, João C. SENE Eustáquio de Sene. *Geografia Ensino Médio*. Vol. Único. São Paulo: Scipione, 2005.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez ; 2000.
- Parâmetros curriculares nacionais: Geografia/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- RODRIGUES, Judite F. *CORPOREIDADE E APRENDIZAGEM*. Disponível em <<http://www.webartigos.com>> Acesso em 06 Agosto de 2012.
- SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. *Espaço geográfico Uno e Múltiplo*. Disponível em <<http://www.ub.edu/geocrit/sn-93.htm>> Acesso em 09 de Outubro de 2012.

4. SOBRE A DANÇA E AS PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES

ALEX SANDER SILVEIRA DE ALMEIDA

ALICE BRAZ ITURRIET

CLEYCE SILVA COLINS

JAQUELINE SILVA VIGORITO

Desde 1996 a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), capítulo II, inciso 2º do artigo 26, determina o ensino de Arte nas escolas como sendo obrigatório para todos os níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. Os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais – trazem orientações sobre a organização do currículo de Arte, colocando o ensino da Dança como uma das quatro linguagens artísticas a serem trabalhadas pela disciplina de Artes.

Entretanto, ainda que o desenvolvimento dos saberes artísticos na educação básica esteja previsto na legislação, na realidade, estas premissas ainda não acontecem de fato. Embora a linguagem da Dança seja um dos pressupostos do ensino diferenciado de Arte, nas escolas essa ainda não se faz presente no currículo e muito menos no Plano Político Pedagógico das instituições educacionais.

Apesar de inúmeras iniciativas relacionadas à prática da dança acontecerem nas escolas sob o formato de projetos extracurriculares, estas atividades – quando não são inexistentes – normalmente estão associadas ao senso comum que entende a dança como entretenimento ou ferramenta utilitária para a fixação de conteúdos de outras áreas do conhecimento ou, no pior dos casos, se encontra completamente desconectada dos processos de ensino e aprendizagem promovidos pela escola.

Estes fatos aumentam ainda mais o abismo existente entre o reconhecimento da Dança enquanto área de conhecimento e a proposta de lei que coloca o ensino de Arte como “desenvolvimento cultural dos alunos”. Sobre esta realidade, Marques (2010) coloca que:

Aulas de dança que são um conjunto de atividades – e não o desenvolvimento de um projeto, de uma proposta curricular – proporcionam contatos dos alunos por meio da educação, são um reflexo ingênuo da contemporaneidade fragmentada e descontínua. Do mesmo modo, atividades de dança soltas em um projeto também proporcionam meros contatos entre os alunos e a dança, pois não aprofundam nem ampliam, muito menos transformam o conhecimento em dança (Marques, 2010, p. 29).

1. A dança no I.E.E. Assis Brasil

O contexto expresso por Isabel Marques, presente na maioria das escolas em todo o Brasil, não é muito diferente do diagnóstico encontrado no I.E.E. Assis Brasil. Nosso projeto de Dança buscou acolher não somente os anseios das alunas (baseados nas experiências impressas em seu histórico corporal), mas também os conteúdos específicos da área de Dança; conteúdos esses que pudessem atender as demandas da escola no que diz respeito ao teor desenvolvido pela disciplina de Português, em consonância com o projeto interdisciplinar do PIBID/GEOARTES no Assis Brasil. O enfoque, nesse caso, girava entorno da corporeidade dos sujeitos contemporâneos e sua interação com o meio urbano, sobretudo aqueles cujo meio expressivo é o *graffiti*.

Desde o princípio pensou-se em atividades nas quais a corporeidade, advinda das múltiplas experiências empíricas desenvolvidas pelos alunos ao longo de sua vida, pudesse estabelecer uma relação dialógica entre os conhecimentos específicos da dança, o espaço escolar e suas relações de aprendizagem disciplinares e interdisciplinares. Isso, tendo em vista o desenvolvimento de competências e habilidades relativas ao universo da dança em suas interfaces com a educação.

O resultado não poderia ser outro: a interação das alunas com as atividades propostas foi profundamente significativa, possibilitando a introdução de conceitos artísticos até então desconhecidos por elas, além da descoberta sensível dos diversos desdobramentos que a aprendizagem em Dança pode proporcionar. Como declarou uma aluna em sua avaliação final:

Bom, achei bem legal o projeto. Saímos da rotina da aula que é só escrever e fazer provas e aderimos a novos modos de assistir aula. Na aula de Filosofia e Sociologia ficamos com o pessoal da Música que foi uma das aulas que eu mais gostei, lembro da aula que tivemos que fazer muito barulho com e sem ritmo e isso virou uma “música” depois. E a outra aula que eu mais gosto é a de *Dança* que ficou na disciplina de português é muito bom, dançamos todos iguais e tivemos que inventar uns ritmos e dançar para os colegas. Ao todo o PIBID foi muito bom, foi uma experiência nova que com certeza vou levar para o meu futuro (Sem identificação, 2013).

Observamos que elas apreenderam os conceitos desenvolvidos nas aulas de dança e criaram outros, estreitando os laços de convivência que inicialmente eram conflituosos nos diversos grupos formados pela

natural heterogeneidade identitária da classe. O sentimento de individualismo e o complexo de inferioridade, tão presentes nos depoimentos iniciais da turma, cedeu lugar à cooperação, proporcionando o diálogo que antes era impraticável. Esta relação trouxe aos participantes resultados que aprofundaram o conhecimento sobre si mesmo.

Dessa forma, o projeto enfatiza a importância do ensino de Arte na Educação Básica e coloca a Dança em um patamar de excelência, que traduz significados e atribui sentidos para a vivência escolar em sua totalidade.

No entanto, sobre a (inter)relação das disciplinas, pode-se dizer que, de certo modo, as trocas ansiadas não ocorreram no nível esperado, visto que nos horários, a princípio dedicados a articulação de saberes entre Dança e Língua Portuguesa, houveram monólogos disciplinares nos quais “o caráter estanque das disciplinas” – como se refere Pombo (2005) – se manteve. Ou seja, na maior parte do tempo não se caminhou além do primeiro nível da tentativa interdisciplinar, o qual Pombo diz ser “[...] o nível da justaposição, do paralelismo, em que as várias disciplinas estão lá, simplesmente ao lado umas das outras, que se tocam, mas que não interagem” (Pombo, 2005, p. 5).

Logo, para alcançar níveis de maior integração, ou até mesmo de fusão dos saberes, seria interessante (re)pensar os processos de estudo, planejamento e diálogo entre os envolvidos no decorrer de toda a construção interdisciplinar. Esse pensar e fazer junto são indispensáveis, pois a mera colagem de pedaços de uma disciplina aqui e de outra acolá não se configura nem como primeiro nível de interdisciplinaridade. Visto que:

[...] a interdisciplinaridade se deixa pensar, não apenas na sua faceta cognitiva – sensibilidade à complexidade, capacidade de procurar mecanismos comuns, atenção a estruturas profundas que possam articular o que aparentemente não é articulável – mas também em termos de *atitude* – curiosidade, abertura de espírito, gosto pela colaboração, pela cooperação, pelo trabalho em comum. Sem interesse real por aquilo que o outro tem a dizer não se faz interdisciplinaridade (Pombo, 2005, p.13).

No Instituto de Educação Assis Brasil, os quinze PIBIDIANOS, duas professoras supervisoras, a coordenadora da área das Artes Visuais e dois professores colaboradores, executaram o projeto interdisciplinar “Das Classes aos Muros” (Fig. 1), que foi resultado do levantamento prévio de informações sobre a escola. O projeto foi pautado na discussão acerca da corporeidade e do *graffiti*, com o intuito de problematizar as questões relativas ao corpo em interação com o espaço urbano.



Figura 1: Cláudia Brandão
Graffiti no IEE Assis Brasil, fotografia, 2012.

A partir do desenvolvimento do projeto, da visibilidade dos resultados no muro da escola e da posterior avaliação coletiva realizada, ficaram mais claros os pontos de intersecção entre as áreas, bem como as diferenças entre elas e as disciplinas. A prática interdisciplinar garantiu a cada área e disciplina a contribuição de seus conteúdos para a posterior articulação entre eles. Isso, pois:

Só há interdisciplinaridade se somos capazes de partilhar o nosso pequeno domínio do saber, se temos a coragem necessária para abandonar o conforto da nossa linguagem técnica e para nos aventurarmos num domínio que é de todos e de que ninguém é proprietário exclusivo (Pombo, 2005, p.13).

2. Refletindo sobre os resultados alcançados

A área da Dança teve como objetivos: refletir acerca da concepção existente sobre a dança, ampliar a compreensão e conhecimento sobre o que é dança e desenvolver a ideia de dança a partir de vídeos e da teoria de Rudolf Laban (1978). Além disso, visamos: proporcionar aos alunos a ampliação da percepção do seu corpo e da ação do seu corpo no mundo; contribuir para a prática de ensino a partir do conhecimento construído

pelo movimento; identificar, nas distintas épocas e culturas, a dança nas sociedades, suas variações de temas e técnicas; e, por fim, a apropriação corporal dos conceitos da teoria do movimento de Rudolf Laban, que estudou o fenômeno da movimentação do ser humano no espaço, tempo, peso e fluxo.

Considerando os objetivos pretendidos no desenvolvimento do projeto realizado na I.E.E. Assis Brasil, nós consideramos plausível afirmar que, no que se refere à inserção da Dança enquanto área de conhecimento, o grupo conseguiu articular a teoria em consonância com a prática, bem como promover a interdisciplinaridade ao aproximar a disciplina de língua portuguesa às atividades realizadas (ainda que enfrentando problemas). Neste sentido, faz-se necessário ampliar a reflexão, levando em conta o que foi exposto nos artigos anteriores, com o intuito de aproximar as outras áreas do conhecimento que também integram o projeto PIBID/GEOARTES.

Acreditamos que pensar pedagogicamente a aplicação do projeto é uma questão relevante para que se obtenham resultados satisfatórios. É de suma importância organizar, planejar e flexibilizar cada etapa a ser desenvolvida, a exemplo do que acontece com os planos de aula, envolvendo todos os sujeitos participantes deste processo. Desta forma, apontam-se algumas percepções que podem contribuir com as próximas realizações de projetos semelhantes: a explanação clara e objetiva de cada etapa; a elaboração de um cronograma flexível de atividades, com o objetivo de visualizar as etapas como um todo; e a integração de teorias e práticas das diferentes áreas envolvidas.

Aos alunos, foi possível conhecer e compreender a corporeidade e todos os processos que envolvem o conhecimento pessoal em sua relação com o mundo, proporcionando processos de reflexão e de criação, desmistificando a ideia de pré-conceitos estabelecidos e muitas vezes aplicados na aprendizagem. Podemos afirmar que as contribuições foram significativas para as ações e relações do grupo como um todo, minimizando as diferenças impostas por eles e entre eles.

Por fim, na formação dos participantes (enquanto docentes em formação), as ações do projeto representaram oportunidades singulares de aprendizagem, nas quais ocorreram trocas mútuas de conhecimentos, não apenas entre os pibidianos e os estudantes do curso Normal, mas também entre os professores e os coordenadores.

3. Percepções e emoções no encontro final

O encontro final com o grupo, realizado para avaliarmos coletivamente o projeto, se deu de forma muito mais intensa e fluida. Foi um momento especial, no qual tivemos a oportunidade de conhecer um pouco melhor os estudantes, para além do que as atividades haviam propiciado até então. O todo se deu como um reencontro, um encerramento de um ciclo.

A sensibilização dos corpos nesse dia foi de suma importância e não poderia ser diferente. O “olho-no-olho”, a “mão-na-mão” e a “mão-no-coração”, gerou uma espécie de cumplicidade que, ao mesmo tempo em que saciava as necessidades vitais mais humanas do toque, do ser olhado, do ser percebido, fazia com que o indivíduo, frente ao olhar do outro, se sentisse praticamente nu. Pois, afinal, surgiam perguntas como “o que será que o outro está vendo?”. E daí os risos, as fugas...

Sendo insuficiente o desnude parcial proporcionado pelo olhar e pelo toque, passamos ao verbo: uma atividade em que, além de olhar nos olhos da pessoa sentada a sua frente, o sujeito tinha de falar sobre si. Mas não qualquer coisa, algo de importância. E agora, além de sorrisos, vimos muitos olhos esbugalhados e atentos.

Após uma sensibilização que buscou estimular os cinco sentidos, fomos, enfim, para a “galeria”, local onde estavam expostas as fotos dos *graffiti* realizados e transformados, neste momento, em produções artísticas particulares. A restrição de não poderem escolher sua própria obra fez com que os estudantes buscassem no trabalho do outro algum ponto em comum com o seu próprio ou consigo mesmo. Desse meio afloraram as mais diversas justificativas de escolhas e diversos níveis de aprofundamento dessas justificativas, sendo que o resultado geral mais importante foi a valorização de si, exercitada por todos.

Portanto, como conclusão das atividades relatadas neste capítulo, nós – pibidianos atuantes no I.E.E. Assis Brasil – deixamos aqui registrada a frase de uma aluna, dita ao final da sensibilização: “Já pode chorar agora?”.

Referências:

- BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* - Lei Darcy Ribeiro – Nº 9.394/1996.
- LABAN, Rudolf. *Domínio do Movimento*. 5ªed. SãoPaulo: Summus, 1978.
- MARQUES, Isabel. Dança-educação ou Dança e Educação? Dos contatos às relações. In: MARINHO, Nirvana; TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane. *Seminários de Dança 3: Algumas Perguntas Sobre Dança e Educação*. 1ª Edição. Joinville: Nova Letra, 2010. (p.23-37).
- POMBO, Olga. *Interdisciplinaridade e integração dos saberes*. Liincem Revista, v.1, n.1, março 2005, p.3-15. Disponível em<<http://www.ibict.br/liinc>>Acesso em Fev/2013.

CAPÍTULO III

Colégio Estadual de Ensino Médio Monsenhor Queiróz



1. VIVENCIANDO A INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ATRAVÉS DO PIBID-UFPEL

DANIELA LLOPART CASTRO
MÔNICA CORRÊA BORBA

Pensar a formação dos futuros professores da educação básica é uma responsabilidade bastante grande, já que sabemos que disso poderá depender a educação de todo um povo. Esta é, provavelmente, uma das profissões com que o Poder Público deveria demonstrar maior preocupação, sobretudo, em relação à qualidade dos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior. Porém, sabe-se que, no Brasil, não é assim que acontece. Conforme Mello (2000, p. 1), os alunos das universidades:

[...] ingressam no ensino superior de formação de professores com a expectativa de serem biólogos, geógrafos, matemáticos, lingüistas, historiadores ou literatos, dificilmente professores de biologia, de geografia, de línguas ou de literatura. Os cursos de graduação são ministrados num contexto institucional distante da preocupação com a educação básica, que não facilita nem mesmo a convivência com pessoas e instituições que conhecem a problemática desta última. Os professores formadores que atuam nesses cursos, quando estão em instituições de qualidade, são mais preocupados com suas investigações do que com o ensino em geral, e menos interessados ainda no ensino da educação básica.

O PIBID, comprometendo-se com a formação dos licenciados de diferentes áreas, vem contribuir com a desconstrução desse paradigma, no sentido de propiciar a inserção do aluno-bolsista-universitário na escola pública. O intuito é que o mesmo vivencie diferentes experiências pedagógicas e uma aproximação maior com a realidade e o cotidiano do exercício da docência nos diferentes tempos e espaços da escola.

Um dos objetivos deste programa é promover a vivência da interdisciplinaridade entre as diferentes áreas. Sendo assim, as ações são planejadas, organizadas, elaboradas, executadas e avaliadas por grupos de alunos de diferentes áreas de conhecimento que se encontram inseridas nas escolas, contando com a participação dos professores-supervisores de cada uma das escolas e dos professores-coordenadores da universidade (UFPEL).

A interdisciplinaridade é, ainda, um conceito bastante polêmico, que segue sendo debatido por diferentes correntes pedagógicas que a pesquisam, sem uma única definição formal. Percebe-se que os estudiosos vêm descobrindo, na prática, maneiras possíveis de viabilizar este fazer. De acordo com os PCN's (Brasil, 2000), na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um fenômeno sob diferentes pontos de vista.

Segundo Augusto e Caldeira (2007, p.3):

Um ensino pautado na prática interdisciplinar pretende formar alunos e alunas com uma visão global de mundo, aptos para “articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos adquiridos” (Morin, 2002). Trata-se de uma visão de mundo baseada na relação entre o todo e as partes, que dá o respaldo necessário ao conceito de interdisciplinaridade que concebemos. Este conceito está apoiado na complexidade, na abordagem de um tema ou tópico que esteja acima das barreiras disciplinares, isto é, na tentativa de abordar o tema como um todo.

Este trabalho busca relatar a vivência interdisciplinar dos alunos-bolsistas do PIBID 3, da UFPEL, que se inseriram no contexto da escola pública com a intenção de aproximarem-se do exercício da docência nos diferentes tempos e espaços da escola. Dessa forma, durante as ações desenvolvidas no Colégio Estadual de Ensino Médio Monsenhor Queiróz, situado na cidade de Pelotas - RS, o grupo de pibidianos buscou, entre outros objetivos, estabelecer uma maior aproximação com os alunos.

Inicialmente, foram realizados dois diagnósticos, os quais foram fundamentais para que os acadêmicos pudessem se aproximar do cotidiano da escola, da prática pedagógica dos educadores e da realidade da educação pública. Tais investigações possibilitaram ao grupo conhecer a escola, sua estrutura física, pedagógica e humana. Neste processo, puderam se relacionar com sua própria área de formação bem como com as outras áreas envolvidas no projeto. Além disso, observaram alunos e a comunidade escolar como um todo. A partir destas observações, o grupo elaborou um projeto que contribuisse com as necessidades e demandas da escola.

Procurando desenvolver uma proposta que contemplasse as questões mais evidentes, percebidas a partir dos movimentos iniciais na es-

cola, o grupo PIBID/Monsenhor optou por trabalhar a temática “Movimento *Hip Hop*”, bastante presente no comportamento do corpo de alunos. Isso nos permitiu tanto desenvolver ações que visibilizassem as quatro áreas envolvidas, quanto promover a interlocução e cooperação entre os diferentes saberes. Deste modo, tanto as ações disciplinares quanto interdisciplinares desenvolvidas na escola, estavam, de algum modo, relacionadas a esta temática.

As atividades foram organizadas durante o turno da tarde, inicialmente com os alunos dos primeiros anos, mas, sempre que possível, procurando contemplar todos os alunos que se encontravam na escola nos períodos de realização. Os pibidianos buscaram desenvolver um trabalho que contemplasse as quatro áreas e, ao mesmo tempo, abarcasse o tema principal, sendo intitulado “Hip Hopirando no Monsa”. Assim, propuseram diferentes ideias, cujas quais serão comentadas na sequência do presente capítulo, por cada área separadamente.

As características das propostas oferecidas pelos estudantes pibidianos tiveram como diferenciação a vivência, a exploração de recursos e espaços da escola, o diálogo, a ludicidade e a interação entre docentes e discentes. Possivelmente, esses foram fatores que fizeram com que as atividades sugeridas despertassem interesse e compreensão por parte dos alunos, ávidos por novidades no processo de ensino-aprendizagem. Como diz Castro (1997, p.10): “trata-se, [...], de ensinar melhor a teoria – qualquer que seja – de forma bem ancorada na prática. As pontes entre a teoria e a prática têm que ser construídas cuidadosamente e de forma explícita”.

1. Coordenação Interdisciplinar e suas contribuições para a Formação Docente

Quando pensamos em formação de professores, seja ela inicial ou continuada, precisamos visualizar uma gama de competências a serem desenvolvidas com esses profissionais. Porém, não se pode mais pensar de forma compartimentada, onde cada conteúdo importante é transmitido numa disciplina diferente, sem relação nenhuma com as demais. Em pleno século XXI, cada vez mais as redes se formam com a intenção de complementaridade. Assim, ao desenvolver atividades com os futuros docentes ou mesmo com os que já atuam, é preciso estar atento para que eles tenham, em sua formação, possibilidades de desenvolver um olhar

crítico e reflexivo sobre o mundo, possibilitando-os criar seus próprios mecanismos de ensino sem a repetição maciça do que lhes foi ensinado anteriormente. Sobre isso, Santomé (1998) coloca que:

Planejar, desenvolver e fazer um acompanhamento contínuo da unidade didática pressupõe uma figura docente reflexiva, com uma bagagem cultural e pedagógica importante para poder organizar um ambiente e um clima de aprendizagem coerentes com a filosofia subjacente a este tipo de proposta curricular (Santomé, 1998, p. 253).

E Grings, Mallmann e Daudt (2000, p.1) complementam o assunto, dizendo o seguinte:

Para isso, faz-se necessário desde o princípio que educadores, depreendam um esforço para encontrar estratégias que venham aproximar a docência no ensino superior às demandas do mundo atual, a reestruturar seus paradigmas, tentando não perder de vista o aspecto qualitativo da vida acadêmica reflexiva, científica e profissional. É importante, também, que os educadores estabeleçam a articulação de conhecimentos relacionando pontos de vista, resultando num pensamento complexo, interdisciplinar, construindo, assim, uma verdadeira Inteligência Coletiva: cooperativa, contraditória, dialética, complexa, ativa e propositiva.

Ao realizar a proposta, os bolsistas procuraram ao máximo trocar as informações necessárias de forma clara, instigante e contextualizadas com a realidade local. A colaboração entre eles foi essencial para o desenvolvimento das atividades, já que as conexões entre as áreas tornavam-se extremamente necessárias para a compreensão do objetivo a ser atingido. Para Pombo (1994, p. 13) “a interdisciplinaridade implica alguma reorganização dos processos de ensino e de aprendizagem e supõe um trabalho continuado de cooperação dos professores envolvidos”.

O esforço do grupo propiciou uma reflexão mais ampla sobre interdisciplinaridade. Questões como “o que é” ou “como se faz”, e as diferentes abrangências de uma proposta interdisciplinar, viraram pauta nas discussões entre os pibidianos. Nesta busca sobre o entendimento do termo, foram surgindo maneiras encontradas pelo grupo para efetuar a realização do trabalho. Nesta tentativa foi possível per-

ceber, também, a importância da colaboração entre os participantes. É um processo essencialmente cooperativo e aberto ao novo que está relacionado a um objetivo pedagógico comum. Dentro deste processo, o planejamento e a avaliação contínua com base em processos democráticos, assumem papel fundamental.

Como professoras universitárias participantes do PIBID, podemos dizer que coordenar um grupo de alunos advindos de diferentes áreas de estudo requer esforços diferenciados e, principalmente, vontade de aprender a dialogar com a diversidade. É preciso entender que a constante troca de informações torna-se essencial no processo de ensino e aprendizagem. A posição de liderança, nesse caso, exige atenção redobrada no sentido de estar comprometida com a formação que vem sendo oferecida aos bolsistas-licenciandos. Liderança esta que, pautada pelo paradigma dialógico, demanda um exercício mais complexo de gestão não previsível e que considera os diferentes pontos de vista e contribuições do grupo de participantes. Por não ser impositiva e unilateral, provoca no docente, mediador-professor, uma atitude despojada e Freireana (Freire, 2011) na perspectiva do diálogo e da troca de saberes.

Normalmente as disciplinas ministradas na universidade seguem o modelo positivista e compartimentado do conhecimento, dificultando o processo de fazer relações entre os diferentes saberes. Os professores, em geral, sentem-se intimidados em dialogar com outras disciplinas, na tentativa de evitar a exposição de sua prática docente. Dessa maneira, os alunos não vivenciam experiências interdisciplinares e, muitas vezes, nem discutem o tema em sala de aula. Sendo assim, o entendimento de que as áreas se complementam de forma irrestrita, onde as fronteiras se diluem e os saberes passam a ser de todos ao mesmo tempo, é indispensável para desenvolver esse tipo de trabalho. Conforme Santomé, a interdisciplinaridade:

[...] implica em uma vontade e compromisso de elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas em contato são por sua vez modificadas e passam a depender claramente uma das outras. Aqui se estabelece uma interação entre duas ou mais disciplinas, o que resultará em intercomunicação e enriquecimento recíproco e, conseqüentemente, em uma transformação de suas metodologias de pesquisa, em uma modificação de conceitos, de terminologias fundamentais, etc. (Santomé, 1998, p. 63).

2. Considerações Finais

Através das propostas que o PIBID vem desenvolvendo, estamos buscando um trabalho de qualidade que permita aos futuros professores e àqueles que já atuam, vivenciar diferentes possibilidades de se relacionar com o outro – seja este colega, aluno, professor, funcionário ou membro da comunidade. Estes relacionam-se com o intuito de trocar saberes, experiências, sensações, emoções... Enfim, procurar, nesse caminho, tornarem-se um ser humano-profissional mais completo. Como mostram Grings, Mallmann e Daudt (2000, p.1), “é preciso ter a visão de que é necessário aprender a pensar, aprender a agir, aprender a conviver, aprender a ser mais humano, preservando a autonomia e mantendo latente o desejo de continuar sempre aprendendo”.

Nesses moldes é que o PIBID vem desenvolvendo suas atividades, pensando nesta formação complexa, cuja proposta vislumbra a interdisciplinaridade pesquisada, discutida e vivenciada pela/com a equipe, possibilitando interconexões e passagens entre os conhecimentos através de relações de complementaridade, convergência ou divergência, buscando contribuir com a melhora da educação básica e com a possibilidade do despertar de novos olhares sobre o mundo.

Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEB, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso em: 2 de julho de 2012.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 2011.
- GOMES, Nilma Lino. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- GRINGS, E.; MALLMANN, M. E DAUT, S. *Ambiente virtual de aprendizagem: uma experiência interdisciplinar no ensino superior*. V Congresso Iberoamericano de Informática Educativa. Dezembro, Vinha Del Mar, Chile, 2000. Disponível em: <<http://www.nice.ufrgs.br/eventos/RIBIE/2000/papers/022.htm>> Acesso em: 3 de julho de 2012.
- KRUGER, V. *PIBID UFPEL/5 CRE: continuidade de vivências e novos desafios*. Pelotas: UFPEL, Projeto Institucional. Universidade Federal de Pelotas, 2011. Disponível em: <<http://prg.ufpel.edu.br/documentos/Projeto%20institucional%20PIBID%202011.pdf>> Acesso em: 28 de junho de 2012.
- MELLO, G. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*. n.14, v.1, p. 98-110, 2000.
- POMBO, O. *Interdisciplinaridade e Integração dos Saberes*. 2004. Disponível em <<http://revista.ibict.br/liinc/index.php/liinc/article/viewFile/186/103>>. Acesso em: 01 de Julho de 2012.
- _____. Problemas e Perspectivas da Interdisciplinaridade. *Revista de Educação*. n.4, v.1-2, p.3-11, 1994.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

2. ARTE ATRAVÉS DO GRAFFITI NA ESCOLA

THAIS MACHADO DO AMARAL
MAHUÃ ALONSO DA SILVA
ROBERTA RAMALHO VELLAR

O conceito de *graffiti* como manifestação artística surgiu entre as décadas de 1970 e 1980 em Nova York e localizava-se principalmente nos guetos americanos antes de se disseminar (Ganz, 2010). Entretanto, vale lembrar que desde a pré-história o homem já se expressa dessa maneira, com pinturas em rochas e paredes, precursores inclusive da escrita. O *graffiti* é uma manifestação muito comum nos dias atuais, que transmite muitas mensagens, inclusive de cunho político e crítico, uma arte que está além dos museus e galerias, pelos muros das ruas e outros espaços públicos, sendo assim acessível a qualquer pessoa.

Foi pensando na valorização dessa arte, ainda banalizada e vista muitas vezes como vandalismo, que o grupo interdisciplinar do PIBID III/ GEOARTES na escola Monsenhor Queiroz buscou explorar o *graffiti*. Através desse projeto, estudamos e apreciamos junto com os alunos a manifestação do mesmo e seus possíveis entrelaçamentos com a cultura Hip Hop.

Sendo assim, explicaremos, neste texto, como aconteceram as ações mais específicas da área de Artes Visuais, cujo foco principal foi discutir e pensar sobre a subcultura do *graffiti* dentro do movimento *Hip Hop*, bem como sua aceitação como manifestação artística.

1. Apresentando o *graffiti* a comunidade escolar

Para iniciarmos as atividades, apresentamos – na escola – o filme *Wild Style* (1983), que mostra como a cultura *Hip Hop* surgiu nos guetos de Nova York e também como o *graffiti* passou a ser considerado arte. Discutimos, a partir do filme, diversas questões como, por exemplo, o que caracteriza o *graffiti* e a também a pichação. A partir daí marcamos um dia de atividades, nos três turnos da escola, onde realizamos uma mostra com diferentes obras, juntamente com um pouco da biografia do artista Jean-Michel Basquiat, primeiro grafiteiro a ser considerado artista. Posteriormente, discutimos com os alunos acerca do que é grafitar:

(...) o grafitar que se difunde de forma intensa nos centros urbanos significa riscar, documentar, de forma consciente ou não, fatos e situações ao longo do tempo. Diz respeito a uma necessidade humana como dançar, falar, dormir, comer, etc. (Gitahy, 1999, p. 12-13)

Jean-Michel Basquiat (Fig. 1) foi um dos mais célebres grafiteiros de todos os tempos, tornando-se lenda ao passar estrondosamente pelo cenário artístico de Nova York e revolucionar o modo de ver a pintura nos Estados Unidos. Basquiat começou pintando telas e, de mero pichador, passou a ser considerado representante privilegiado de uma Escola. Em apenas três anos, de 1982 a 1985, suas obras conquistaram *marchands* e compradores, ganhando espaço em importantes galerias e museus.

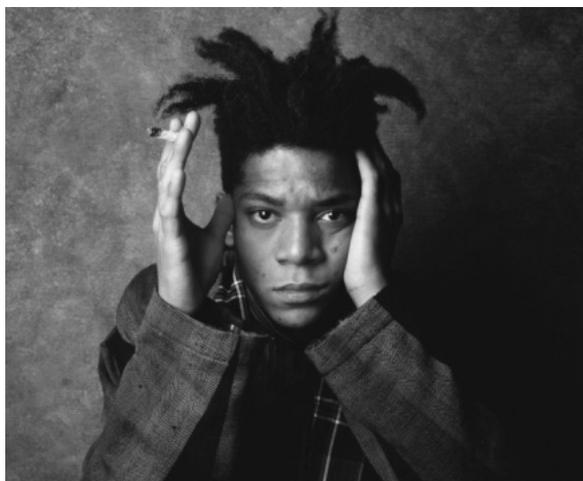


Figura 1: Basquiat – artista plástico e grafiteiro
Disponível em: <<http://www.leedsstudent.org/2013-04-15/l2/arts/a-closer-look-at-jean-michel-basquiat>>

Posteriormente a essa apresentação, iniciamos as atividades. Durante o dia, as ações aconteceram da seguinte forma: no turno da manhã os alunos participaram bastante, falando sobre suas experiências com *graffiti*. No caso desta turma o repertório era bem amplo, já que os alunos haviam participado, no ano anterior, de um projeto na aula de História que falava sobre o *graffiti*. É importante destacar que eles estavam motivados com os *graffiti* que seriam realizados na escola.

No turno da manhã e da tarde alguns alunos demonstraram bastante interesse pelo assunto, fazendo muitos comentários e perguntas a respeito. Expomos a eles um pouco da história do *graffiti* e do próprio Basquiat, abarcando o contexto histórico que envolvia o artista. Logo após, foram apresentadas algumas obras de grafiteiros famosos hoje em dia, como Os gêmeos e Banksy. Os alunos gostaram bastante, pois comentaram as obras mostradas. O que mais pareceu chamar a atenção dos alunos foi o trabalho de *stencil*⁶ do artista Banksy, que demonstrou como o uso das técnicas atuais permite a qualquer pessoa fazer um grafite, não tendo este que ser, necessariamente, um exímio desenhista.

No turno da noite a vice-diretora oportunizou que esta aula fosse dada para praticamente todas as turmas da escola juntas. Os alunos foram, então, sentando e escutando a breve explicação sobre o *graffiti* e seu início artístico. A intenção deste dia foi gerar curiosidade, discussões e reflexões acerca dessa arte. Durante um mês de projeto, foram desenvolvidos dentro dessa escola vários estudos e ações sobre as manifestações da cultura *Hip Hop*; acerca do *graffiti* foram realizadas, além das aulas explicativas e exposição de filme, passeios e mapeamentos dessa expressão artística em alguns locais da cidade, que geraram discussões sobre as diferenças entre o que é considerado arte e o que é pichação. As ações culminaram com duas grafitagens, uma na parede do pátio e outra em uma parede interna da escola.

2. A culminância do projeto e o assunto surgido

No encerramento do projeto havia três grafiteiros na Escola, convidados pelo grupo de pibibianos. Um deles pintou a parede que dá acesso ao refeitório e os outros dois grafitaram no pátio, local onde – no diagnóstico feito anteriormente – constatamos que os alunos passavam muito pouco tempo do recreio, pois, além de não ser um local particularmente atrativo, dá acesso direto a uma janela da sala dos professores. O resultado final agradou toda comunidade escolar, pois eles puderam presenciar todos os processos

⁶ Técnica usada para produzir um desenho ou ilustração por meio da aplicação de tinta, aerossol ou não, através do corte ou perfuração em papel contra a maioria das superfícies.

de trabalho dos grafiteiros, desde quando eles chegaram à escola no período da manhã até o final da tarde. A intenção deste momento foi fazer com que os alunos tivessem uma real experiência artística, como vemos nos PCN'S:

Aprender arte é desenvolver progressivamente um percurso de criação pessoal cultivado, ou seja, alimentado pelas interações significativas que o aluno realiza com aqueles que trazem informações pertinentes para o processo de aprendizagem (outros alunos, professores, artistas, especialistas), com fontes de informação (obras, trabalhos dos colegas, acervos, reproduções, mostras, apresentações) e com o seu próprio percurso de criador (PCNs, 1997, p.14).



Graffiti no interior da escola, fotografia digital, 2012.



Graffiti no pátio da escola, fotografia digital, 2012.

Na pintura da parede interna, além do desenho havia uma *tag*⁷ com a inscrição numérica 420. Tal inscrição é comumente utilizada por usuários de maconha e representa o horário “4:20”, momento marcado para o uso da mesma. Em um primeiro instante, nem nós do grupo do PIBID, nem a direção, observamos a mensagem implícita na parede. Na manhã seguinte, entretanto, os alunos começaram a fotografar a obra e perceberam a inscrição. Surpreso, um aluno perguntou ao Diretor se ele sabia o significado da inscrição numérica “4:20”. O Diretor respondeu que não, mas que iria pesquisar a respeito. Quando descobriu o que significava aquela inscrição, apavorado, imediatamente entrou em contato com as supervisoras que também a desconheciam.

Após a conversa com o diretor, as supervisoras contataram os pi-bidianos e as coordenadoras, e foi decidido que o grafiteiro seria questionado para tentar entender qual a seu posicionamento a respeito. Ele argumentou que há muitos anos o grupo de grafiteiros que integra utiliza essa *tag* e que a mesma não era uma intencional apologia ao uso da maconha, porém, mesmo contrariado, ele apagou a inscrição.

Interessados em problematizar, junto à comunidade escolar, este acontecimento, sugerimos à escola um encontro do grupo do PIBID com alunos e professores em um sábado. Nesta ocasião, nos dividimos em grupos: alguns de nós ficamos com os professores, procurando compreender como eles lidavam com a questão das drogas e demais assuntos que surgiam no cotidiano escolar, e outros realizaram, com os alunos, uma oficina de *stencil* onde o tema sobre as drogas foi abordado.

O termo “4:20”, segundo vários textos da internet, inclusive da revista americana *High Times*, surgiu nos Estados Unidos no ano de 1971. O mesmo faz referência ao horário que os grupos de adolescentes das escolas de São Francisco marcavam para se encontrar e fumar a erva, geralmente coincidindo com o horário de saída das aulas. O termo 4:20 ou 420, então se popularizou, e até hoje serve como “marca”, sendo usado como convite para que as pessoas se reúnam no mesmo horário.

Como o uso do termo é amplamente conhecido justamente por representar esse “convite com hora marcada” e pode ser considerado como apologia ao uso da droga, trabalhamos com os alunos o assunto que veio à tona nesse momento, já que a escola é, por excelência, um ambiente formador de opinião.

⁷ *Tag* é o termo utilizado no *graffiti* para as inscrições utilizadas na pintura, normalmente é a assinatura do grafiteiro ou do grupo ao qual ele pertence (GANZ, 2010).

3. A comunicação não-verbal do *graffiti*

O *graffiti* trabalha muito com uma outra linguagem que não a que estamos habituados a compreender, ainda que estejamos acostumados a percebê-la: a linguagem que se dá por meio das imagens e símbolos. Muitas vezes, o que nos falta é o momento de reflexão sobre essas imagens que se mostram continuamente e diariamente, que não possuem traduções prontas, mas que, ainda sim, precisam ser decifradas.

Segundo Lucrécia Ferrara (2002) o texto não-verbal está presente no cotidiano da cidade, porém, ao contrário do verbal, ele não agride nossos sentidos, forçando nossa atenção. Para ser notado, o não-verbal exige que se crie uma atenção intencional a ele direcionada, pois somente assim ele será percebido pelo espectador/transeunte. A leitura não-verbal é a dedução ou conclusão dessa linguagem. O não-verbal não apresenta uma saturação de informações, aumentando o esforço do receptor que deseja compreendê-lo. Esse não possui código, uma vez que os elementos nele presentes não possuem uma ligação de imediato, sendo que essa associação precisa ser construída. O não-verbal é uma mistura de todos os códigos, até mesmo o verbal, porém este sem função determinante. Essa forma de linguagem não se apresenta em lugares óbvios ou de fácil visualização, elas têm um espaço próprio, dado à sua característica única de conter uma variada mistura de signos. A cidade está repleta de textos não-verbais, que se mostram nos mais variados lugares e formas, como arquitetura, paisagem, desenho urbano, meios de comunicação, etc. É justamente essa outra linguagem que foi apresentada aos alunos da escola através dos *graffiti*.

A comunicação não-verbal que, inclusive, pode se tornar de maneira sutil uma manipuladora de opinião (como é possível identificar nas mídias e, por exemplo, em algumas campanhas publicitárias) precisa também ser trabalhada nas escolas; o *graffiti* pode ser um caminho, pois é uma linguagem contemporânea, uma arte atrativa, colorida, dinâmica e com uma linguagem voltada ao jovem. Assim, para melhor trabalharmos no ambiente escolar, devemos estar sempre atentos às novas formas de ler as mensagens visuais que os alunos produzem e decodificam no ambiente social em que estão inseridos.

4. Conclusão

Acreditamos que discutir e propiciar vivências em Artes Visuais aos estudantes, neste caso através do *graffiti*, seja fundamental para for-

mação dos indivíduos. “A vivência da arte, tanto para a criança quanto para os adolescentes, ocorre principalmente no fazer artístico e também através da apreciação estética, ao interagirem enquanto expectadores da obra de arte” (Ferraz; Fusari, 1993, p. 91).

Acreditamos que o trabalho interdisciplinar do PIBID 3, com proposta de tema advindo de um diagnóstico, foi muito rico. Pudemos aprender muito ao vivenciar essa experiência, pois os projetos de trabalho direcionam o processo educativo com ênfase ao aluno e seu cotidiano e não a um assunto isolado, proporcionando uma aprendizagem que está a favor dos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a compreender.

Nesta perspectiva, acreditamos que o trabalho desenvolvido na escola obteve sucesso porque fez com que os indivíduos se colocassem dentro do processo de ensino/aprendizagem, realmente aprendendo e repensando sua trajetória através da Arte, mesmo e com os percalços surgidos pelo caminho.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEB, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso em: 2 de julho de 2012.

FERRARA, Lucrécia D’Aléssio. *Leitura sem palavras*. 4ª ed. São Paulo, Ática, 2002.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T; FUSARI, Maria F. de Rezende e. *Metodologia do Ensino de Artes*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GANZ, Nicholas. *O Mundo do Grafite: arte urbana dos cinco continentes*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GITAHY, Celso. *O que é graffiti*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

3. A FRUIÇÃO EM DANÇA COMO FORMA DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

MAIARA GONÇALVES
DANIELA CASTRO

A ação de apreciar uma obra artística, ainda hoje, está bastante distante da realidade escolar, que não possui uma grande inserção da Arte em seus espaços devido à estrutura de ensino existente na educação brasileira. Apesar desse fato, buscamos, com a Dança, associar à fruição ao ensino como um todo.

Assim, ao participarmos do desenvolvimento do Projeto Interdisciplinar “Hip Hopirando no Monsa” na Escola Estadual de Ensino Médio Monsenhor Queiróz, buscamos introduzir os saberes da Dança a partir da construção de conhecimento baseado na apreciação/fruição. O projeto visou proporcionar ações interdisciplinares e disciplinares sobre a temática do “Movimento *Hip Hop*”, que possibilitassem à comunidade escolar novas percepções e reflexões a cerca de sua(s) identidade(s), contribuindo, dessa forma, para a vivência de relações cotidianas mais dialógicas e tolerantes.

Ao longo desse artigo, iremos abordar a inserção da Dança neste projeto, com um enfoque na fruição das obras de arte que fizeram parte da realização do mesmo.

1. A Dança no projeto “Hip Hopirando no Monsa”

Relatar a atuação da Dança neste projeto tem um sentido muito importante para nós, futuras licenciadas em Dança, já que se trata de abordar a presença dessa área no ensino formal, a qual ainda é pouco presente. Ao contextualizarmos a Dança no projeto, é importante que reflitamos sobre o lugar ela ocupa na escola, o que vem sendo desenvolvido e quem são os profissionais que ministram esta disciplina.

Enquanto área de conhecimento autônoma, a Dança tem um histórico pouco relevante, no ensino regular, possuindo as meras atribuições de: socializar, descontrair ou desinibir, mas, raramente sendo considerada como disciplina com conteúdos específicos [...] (Tomazzoni; Wosniak; Marinho, 2010, p.135).

No século XX, foram muitos os fatores sociais, educacionais e culturais que atuaram no processo de inserção do ensino de Arte na Escola. A Arte é área de conhecimento obrigatório na educação básica, conforme aponta a LDB (9394/96, art. 26, §2o), ao descrever que: “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

A Dança é uma linguagem artística que nasce da relação entre corpo, movimento, espaço, tempo e significados. E é nela que se torna possível conhecer, compreender e ressignificar o mundo onde se vive. Um dos motivos pelo qual se torna importante ensinar Dança na Escola, se dá, pois, no entendimento de que a Dança enquanto Arte pode ser um objeto de transformação do ser humano, e dentro da escola mais ainda, contribuindo para a formação integral do aluno.

[...] Deve partir do pressuposto de que o movimento é uma forma de expressão e comunicação do aluno, objetivando torná-lo um cidadão crítico, participativo e responsável, capaz de expressar-se em várias linguagens, desenvolvendo a auto expressão e aprendendo a pensar em termos de movimento (Scaparto *apud* Strazzacappa; Morandi, 2006, p. 73).

Ao entendermos a importância do ensino da Dança na escola, percebemos que, para estarmos inseridas em um projeto interdisciplinar, não precisávamos eliminar a nossa disciplina, mas sim, torná-la comunicativa com as outras. Precisávamos pensar em como a Dança poderia contribuir para o desenvolvimento da temática e alcançar os objetivos propostos. Então, buscando ampliar nosso conhecimento, encontramos nos PCN's que:

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados (Brasil, 1999, p. 89).

Dessa forma, procuramos encontrar meios de trabalhar com a Dança e, ao mesmo tempo, nos relacionarmos com as outras três áreas que participavam do projeto interdisciplinar. Dentro desse projeto destacamos algumas atividades como: apresentações artísticas, batalhas,

oficina de Danças Urbanas e ainda uma “oficina de pichação⁸ corporal”. Esta última, que relacionou a Dança com as Artes Visuais, proporcionou a problematização sobre o *graffiti* e a pichação, tendo como proposta a vivência, por parte dos alunos, de uma “pichação do corpo” através do movimento.

Após as vivências práticas com o corpo, disponibilizamos tintas de várias cores e folhas de ofício em branco para que os alunos tivessem livre expressão de ideias e pensamentos, transpassando os movimentos realizados para o papel.

Ao buscarmos a construção do conhecimento em Dança (com base na fruição da obra artística), procuramos desenvolver atividades que fizessem um diálogo interdisciplinar e que também atingissem nossos objetivos. Isso pôde ser feito através de intervenções, apresentações e batalhas, sendo estas algumas das formas que encontramos para aproximar as Danças Urbanas do contexto escolar. É importante ressaltar que, ao desenvolver a fruição como um conteúdo específico da Dança, estamos auxiliando na formação de indivíduos críticos. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, a apreciação é prevista para a construção de conhecimento em Arte da seguinte forma:

Apreciar refere-se ao âmbito da recepção, incluindo percepção, decodificação, interpretação, fruição de arte e do universo a ela relacionado. A ação de apreciar abrange a produção artística do aluno e a de seus colegas, a produção histórico-social em sua diversidade, a identificação de qualidades estéticas e significados artísticos no cotidiano, nas mídias, na indústria cultural, nas práticas populares, no meio ambiente (Brasil, 1998, p. 50).

Embora tenhamos proporcionado outras atividades em Dança na Escola Monsenhor, este artigo aborda principalmente as ações que lidam com a apreciação artística das Danças Urbanas, pois essas, além de serem as que mais se destacaram, também foram as ações mais presentes na atuação da Dança dentro deste projeto.

2. As Danças Urbanas na Escola

O gênero “Danças Urbanas” foi escolhido para o trabalho específico de nossa área devido à temática do projeto. A escolha por este tema

⁸ Ato de escrever ou riscar sobre propriedade alheia.

esteve relacionada ao processo de diagnóstico onde foram encontradas questões que abordavam as várias identidades dos adolescentes. Buscávamos conhecer e legitimar essas identidades, abarcando um dos objetivos do projeto que foi proporcionar aos alunos experiências coletivas que estimulassem respeito, cooperação e tolerância.

O movimento *Hip Hop*, influenciado pela cultura negra, nasceu nos Estados Unidos. De acordo com Fochi (2007, p.62), essa cultura surgiu “a partir de ações para conter as inúmeras guerras e disputas entre gangues que assolavam a periferia de Nova York.” Conforme Colombero (2011), a origem das danças urbanas veio de matrizes negras norte-americanas, nos motivando a contribuir com as reflexões realizadas pela escola sobre a temática Consciência Negra, e também dar maior visibilidade a cultura popular, ao movimento negro e ao *Hip Hop*.

Através das ações interdisciplinares, colocamos em discussão o movimento *Hip Hop* e seus quatro segmentos: o *Rap*, o *DJ*, o *graffiti* e o *Break*.

A cultura hip hop passa ser caracterizada pelo grafite, a dança break, o DJ e o MC, o rap com significado de ritmo e poesia surge nas festas, enquanto os DJs mandavam os beats, os MCs pegavam o microfone para animar as pessoas rimando na batida da música funk. Com o tempo essa batida foi ficando mais marcada, pedindo um *feeling* diferente, o que era mais em cima, uma energia que saltava das pessoas, virou um ritmo mais pesado, mais para baixo, em contato com a terra, por influência das raízes africanas. O rap com falas rimadas e ritmadas trazia a realidade dos guetos. O termo rap também incorpora o conceito “revolução através da palavra” (Colombero, 2011, p.4).

Para a realização de nossas ações e uma maior apropriação do grupo sobre a temática, levamos para nossas reuniões convidados ligados ao movimento, a fim de nos capacitar ainda mais sobre o assunto. Eles destacaram, além dos quatro elementos, um quinto, que trata do conhecimento, pois, segundo Colombero (2011), hoje alguns pesquisadores já consideram esse elemento como parte da cultura *Hip Hop*.

Dessa forma, proporcionamos – para a escola – uma palestra sobre o assunto com os convidados, estendendo o diálogo para a especificidade da Dança. Esta atividade aconteceu após uma apresentação artística desses convidados, o que provocou os estudantes a pensarem sobre aquilo que apreciaram. “A presença em pessoa do artista na escola por meio de espetáculos, exposições, palestras, demonstrações etc. pode

ser também muito rica para o aprendizado dos estudantes” (Marques; Brazil, 2012, p. 59). Trabalhando nesta perspectiva, buscamos desenvolver a educação do sensível, proporcionando aos alunos o exercício da percepção do outro.



Figura1: Apresentação de Dança do Grupo “Trem do Sul” no recreio

As danças urbanas foram o caminho mais coeso encontrado por nós, da Dança, para levarmos o *Hip Hop* para os alunos e professores da Escola Monsenhor Queiroz. Através de intervenções com participação dos alunos, apresentações e batalhas realizadas por bailarinos da área, conseguimos aproximar a escola da também chamada Dança de Rua.

Dentro das Danças Urbanas existem vários subgêneros, como relata Colombero (2011, p.1): “O termo *streetdance* (Dança de Rua) também é usado, por apresentar os diferentes estilos da dança, conhecidos como *Funk*, *Locking*, *Popping*, *Breaking*, *Hip Hop Freestyle*, *House Dance*, e *Krump*, assim como as suas subdivisões”. Tentamos, através de experiências estéticas, levar a eles alguns desses subgêneros. Além disso, promovemos uma oficina de Danças Urbanas que buscou dar uma noção básica dos diversos estilos, usando como estratégia de ensino a opção de levar para a escola o acesso às informações através de profissionais da área.

O artista não traz somente o glamour para a escola, ou um jeito diferente

de se vestir, de falar, de andar, de se expressar. O artista traz, principalmente, outro jeito de ver o mundo, de se relacionar com as pessoas e de compreender as redes de relações existentes em nossos cotidianos (Marques; Brazil, 2012, p. 59).



Figura 2: Oficina de Danças Urbanas

Mesmo os alunos que não se sentiram próximos às identidades do movimento *Hip Hop* demonstraram interesse e curiosidade ao observar e apreciar a Dança de Rua trazida por nossos convidados. Ao assistir uma coreografia, um improviso, uma *performance* de uma arte cênica, o espectador é capaz de construir seus próprios significados. Assim, como afirma Leite (2008, p. 33): “de qualquer forma, então, para o público, as expressões artísticas, sejam elas quais forem, são formas de partilha de ações e significados”.

Levar o produto do artista para dentro da escola é levar conhecimento, e os saberes tornam-se conhecimento através das relações. A Arte isoladamente pode cumprir a função de educar, despertando um olhar crítico e sensível, mas a escola se torna fundamental para problematizar essa relação entre a Arte e o educando. “Ou seja, a arte em si exerce papel educacional. Mas isso não transforma o artista em professor e nem a frequência sem a intermediação da escola substitui a sistematização e articulação do conhecimento que ela deve proporcionar” (Marques; Brazil, 2012, p. 157). Dessa forma, nosso papel enquanto pibianas foi o de intermediar a relação entre a fruição, o conhecimento e o aluno.

3. Considerações Finais

Levar o tema do movimento *Hip Hop* para dentro da escola se mostrou de extrema relevância não somente por este se constituir em uma temática que despertou o interesse dos alunos (já que este se difundiu pelo mundo e está constantemente presente na mídia), mas pela sua capacidade de propiciar discussões e debates importantes entre o corpo escolar. Pudemos estabelecer, junto aos alunos, relações como, por exemplo, o *Hip Hop* e a cultura negra. Como define Costa (2005, p.92) “[...] acima de tudo, o *Hip-Hop* é um movimento sócio cultural, que busca a emancipação e a inserção do negro na sociedade, não como pária, mas como cidadão”.

Com o projeto interdisciplinar, percebemos também o quanto a Dança tem a contribuir com outras áreas de conhecimento e a importância da troca constante entre essas diferentes áreas. Acreditamos, dessa forma, que o objetivo de plantar sementes para refletir em relações humanas mais dialógicas e tolerantes foi alcançado. Além disso, conseguimos, mesmo que temporariamente, legitimar e inserir a área da Dança dentro da escola, trabalhando com a apreciação como um conteúdo pedagógico para o ensino da Dança.

Assim, concluímos que as danças urbanas auxiliaram no processo de construção de conhecimento através da fruição estética e, ainda, foram capazes de produzir reflexões importantíssimas para a constituição das identidades dos alunos do Ensino Médio da Escola Monsenhor Queiroz.

Referências

- BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 20 de dezembro, de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 2 de Julho de 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte/Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília : MEC/SEE, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12657:parametros-curriculares-nacionais-50-a-80-series&catid=195:seb-educacao-basica&Itemid=859> Acesso em: 11 de julho de 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEB, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso em: 27 de junho de 2013.
- COLOMBERO, R. *Danças Urbanas: uma história a ser narrada*. Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar – FEUSP. [s. c.], 2011. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/agenda_2011_09.pdf> Acesso em: 11 de julho de 2013.
- COSTA, M. *A dança do movimento hip-hop e o movimento da dança hip-hop*. Anais III Fórum de Pesquisa Científica em Arte. Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Curitiba, 2005. Disponível em: <http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/anais3/mauricio_priess.pdf> Acesso em: 11 de julho de 2013.

- FOCHI, M. *Hip hop brasileiro: Tribo urbana ou movimento social?* [s. c.] FACOM - nº 17, 2007. Disponível em: <http://www.faap.br/revista_faap/revista_facom/facom_17/fochi.pdf> Acesso em: 11 de julho de 2013.
- LEITE, M. *Educação e as linguagens artístico-culturais: processos de apropriação/fruição e de produção/ criação*. In FRITZEN, C.; MOREIRA J. (orgs). *Educação e Arte: as linguagens artísticas na formação humana*. Campinas: Papirus, 2008.
- MARQUES, I.; BRAZIL, F. *Arte em Questões*. São Paulo: Digitexto, 2012.
- STRAZZACAPPA, M.; MORANDI, C. *Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2006.
- WOSNIAK, C. Bacharelado e/ou licenciatura: quais são as opções do artista da Dança no Brasil. In: TOMAZZONI, A.; WOSNIAK, C.; MARINHO, N. (orgs.). *Algumas perguntas sobre dança e educação*. Joinville: Nova Letra, 2010, p.121-136

4. SAÍDA DE CAMPO: GEOGRAFIA E INTERDISCIPLINARIDADE

CAROLINA GONÇALO
WILLIAM POLLNOW

Este trabalho é parte das reflexões teórico-práticas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência III, elaboradas pelo grupo GeoArtes na Escola Estadual Monsenhor Queiróz, localizada no centro da cidade de Pelotas- RS.

Após um aprofundamento teórico, partimos para a pesquisa com 5 turmas do 1º ano do ensino médio do turno da tarde. Diagnosticamos então a necessidade de se trabalhar questões pontuais com esses alunos, tais como: etnias, diversidade, cultura, aceitação, entre outros. Construímos nosso projeto de forma em que as quatro áreas (Geografia, Música, Dança, e Artes Visuais) se interligassem, uma completando a outra, para que desta forma todas as dificuldades apontadas pudessem ser abarcadas de maneira uniforme.

Participamos ativamente de todas as atividades propostas, observando e redirecionando atividades, de acordo com a participação dos alunos, porém, nossa etapa do projeto teve culminância em uma saída de campo em busca de pichações e *graffiti*. Com uma rota previamente planejada para que os alunos pudessem observar os arredores da escola, esta caminhada tinha como objetivo que os alunos fotografassem e registrassem em seu diário de campo o local exato das imagens coletadas. O objetivo era revelar as fotos selecionadas pelos alunos e mapear essas rotas com as fotografias (reveladas em tamanho 10x6), observando quais locais possuíam maior concentração de *graffiti* ou pichações.

Para a realização deste projeto foi feito um aprofundamento teórico, um levantamento de dados da escola e dos alunos, além de pesquisas e conversas informais com alunos e professores, para que desta forma pudéssemos inserir a Geografia dentro do projeto e fazer *links* com as demais áreas.

Na busca pela interdisciplinaridade, enfrentamos diversas dúvidas sobre como trabalhar com a mesma. Neste processo de descoberta, nossas discussões passaram pela pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, na busca de melhor compreender tais processos. Encontramos, nos textos de Pombo (2004), um espaço para expressarmos exatamente essas dúvidas:

Há uma família de quatro elementos que se apresentam como mais ou menos equivalentes: pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Sentimo-nos um pouco perdidos no conjunto destas quatro palavras. As suas fronteiras não estão estabelecidas, nem para aqueles que as usam, nem para aqueles que as estudam, nem para aqueles que as procuram definir (POMBO, 2004. p.4).

Esse trabalho interdisciplinar só foi possível porque as áreas integrantes do grupo intitulado Geoartes estavam focadas em desenvolver uma experiência em conjunto. Mantivemos em foco que o importante na construção das atividades seria, sem dúvida, a qualidade de atendimento à necessidade do aluno. Ressaltamos que amadurecemos com a proposta porque no decorrer de nossas reuniões fomos compreendendo que, muitas vezes, para se chegar à interdisciplinaridade, todos tínhamos que ceder e aceitar as ideias propostas pelos colegas do grupo (independentemente da área que ele representava) e, principalmente, entender que muitas vezes uma área se sobressaia em relação a outra, não como superior, mas como aquela que possuía as melhores condições de entendimento e esclarecimento para determinada problemática. Podemos confirmar isso com base no texto de Barbosa (2002):

No que se refere a interdisciplinaridade [...], “inter”, vai indicar a inter-relação entre duas ou mais disciplinas, sem que nenhuma se sobressaia sobre as outras, mas que se estabeleça uma relação de reciprocidade e colaboração, com o desaparecimento de fronteiras entre as áreas do conhecimento (Barbosa, 2002, p. 85).

Lembrando que a base da Geografia é o estudo do espaço, logo pensamos em planejar uma saída de campo com os alunos, para que todos pudessem construir e aprimorar seus conhecimentos sobre a realidade dessas Artes de rua, observando as diferenças entre o *graffiti* e a pichação, que ainda é tratada como um ato de vandalismo e não como Arte. Assim, pudemos aproximar os alunos da realidade existente nos arredores da escola. Para essa atividade buscamos embasamento em Freinet, que nos mostra a importância de uma aula passeio.

A classe-passeio foi para mim a tábua da salvação. Em vez de cochilar diante de um quadro de leitura do reinício das aulas à tarde, saíamos para o campo que circundava a aldeia. Ao atravessar as ruas, parávamos

para admirar o ferreiro, o marceneiro ou o tecelão, cujos movimentos metódicos e seguros nos despertavam a vontade de imitá-los. Observávamos o campo nas diversas estações: no inverno, quando eram abertos grandes panos debaixo das oliveiras para receber as azeitonas que caíam; ou na primavera, quando as flores de laranjeiras desabrochadas pareciam oferecer-se à colheita. Já não examinávamos escolarmente as flores e os insetos, as pedras e os riachos à nossa volta. Nós os sentíamos com todo o nosso ser, e não só objetivamente, mas com toda a nossa sensibilidade. E voltávamos com nossos tesouros: fósseis, amentilhos de avelaira, argila ou um pássaro morto [...] (Freinet, 1998, p. 27).

Na construção deste projeto procuramos levar em consideração a bagagem cultural dos alunos, e, nesse sentido, visamos à soma dos conhecimentos previamente identificados, sem que houvesse a exclusão total ou parcial dos saberes que os mesmos já possuíam. Buscamos um caminho que levaria à adição de conhecimentos e visões de mundo. Procurando na saída de campo uma contraposição à pedagogia da abstração e do sedentarismo, nos preocupamos em colocar esses alunos em contato com a realidade.

A valorização do trajeto cultural do aluno deve ser ponto de partida e referencia na construção de conhecimentos e não o limite do desenvolvimento, porque a cultura não é só memória e preservação é o próprio chão que irá revestir o futuro. Por isso, aproveitar o que o aluno já sabe, acumulou de experiência pessoal, apresenta como identidade cultural é habilidade crucial do professor (Demo, 2002, p. 26).

1. Roteiro e desenvolvimento da saída de campo

Baseados nos objetivos do projeto, procuramos fazer com que esses fossem de fato cumpridos, tratando de buscar ajuda nas outras áreas a fim de construir um trabalho em conjunto. Logo encontramos suporte nas Artes Visuais, que nos auxiliaram com a ideia da construção de um mapa. Esse mapa nos mostraria em quais bairros da cidade de Pelotas existiria a maior concentração de *graffiti* e/ou pichações.

Inicialmente, pedimos aos alunos que trouxessem fotografias de seus bairros, sempre com a temática da pichação e do *graffiti* em foco, e, caso eles não encontrassem nada em seu percurso, pedimos que trouxessem imagens do que eles consideravam mais importante.

Essa primeira ideia logo se mostrou não viável, pois os alunos não trouxeram as imagens na data marcada. Assim, tivemos que readaptar rapidamente nosso planejamento para conseguirmos a realização da atividade.

A mudança nos possibilitou fazer algo nos arredores da escola, lugar que os alunos não frequentavam muito, uma vez que os mesmos eram oriundos de diversos bairros da cidade e não necessariamente conheciam os entornos do local. Sendo assim, pensamos em dois roteiros para desenvolvermos a saída de campo com a turma.

Marcamos nossa saída para as 15 horas, pois tivemos a parceria dos professores que cederam seus períodos de aula para que nós pudessemos executar nossa atividade com quatro das cinco turmas com que estávamos trabalhando. As equipes formadas possuíam um aluno pibidiano de cada área, uma supervisora da escola, uma coordenadora do PIBID e os alunos da escola. Nosso percurso teve duração de aproximadamente 1 hora, onde os alunos tiraram fotos e anotaram o local exato, para que, após a revelação, soubéssemos onde as mesmas haviam sido tiradas.

Ao retornarmos à escola, coletamos as imagens que os alunos trouxeram, selecionamos e mandamos revelá-las. Depois, marcamos para a semana seguinte a oficina que seria realizada com o intuito de reorientar os alunos no trajeto feito na saída de campo, através de um mapa fotográfico ampliado.

A oficina se deu da seguinte forma: colagem do mapa na base de isopor; reconhecimento do trajeto percorrido; recorte e colagem das fotos; fixação das fotos no mapa; debate com os alunos sobre o que eles acharam da atividade e observação de quais locais do trajeto possuíam maior concentração de pichação/*graffiti*.

Neste dia houve a participação de poucos alunos na oficina, pois a escola encontrava-se em término de trimestre e muitos alunos faziam provas neste horário. Infelizmente, não pudemos transferir a mesma para outra data, pois a escola já se encaminhava para a finalização do ano letivo. Assim, finalizamos nossa atividade com os alunos e colocamos nossos mapas no saguão da escola, para que toda a comunidade escolar pudesse observar e reconhecer os pontos trabalhados.

A experiência adquirida neste projeto foi de valor inestimável para nós licenciandos, pois dificilmente encontramos oportunidades semelhantes dentro de nossos cursos. Aprendemos como é o real funcionamento da rotina escolar e aprendemos mais ainda com as discussões e debates realizados entre as diferentes áreas, que ocorreram até que che-

gássemos a um acordo sobre a realização das atividades. Vale ressaltar que tais discussões nem sempre surgiam do embate com outras áreas, mas sim dentro do próprio grupo da Geografia. Coube a cada um ceder e acreditar nas ideias dos colegas pibidianos.

Aprendemos também que, para sermos professores, temos que estar constantemente preparados para reformular e repensar nossas atividades o tempo todo, pois nem tudo o que foi planejado é, de fato, aplicado com êxito. Comprovamos isso tanto quando os alunos não levaram as fotografias pedidas, quanto em nossa oficina. Em ambos os casos, tivemos logo de reinventar as atividades planejadas.

Buscar o novo e transformar conteúdos muitas vezes considerados ultrapassados pelos alunos faz parte da tarefa de ser professor; tornar esses conteúdos parte da vida dos alunos, fazendo pontes entre a teoria e a realidade vivenciada pelos mesmos, também. Acreditamos, após a vivenciarmos na prática, que a interdisciplinaridade só será plenamente possível quando os professores abrirem suas “gavetas” e compartilharem seus conhecimentos com outros professores, abrindo a possibilidade do trabalho em equipe. Caso contrário, a educação seguirá compartimentada, cada qual fazendo a sua própria educação.

2. Considerações Finais

Com base no trabalho realizado no PIBID 3, percebemos que o professor deve, antes de tudo, ser pesquisador; a aula deve deixar para trás seu caráter repetitivo e o professor deve motivar o aluno a realizar suas próprias produções, fazendo disso a meta da formação.

O aluno deve aprender a aprender, deve ser instigado e motivado a alcançar sua emancipação social, técnica e política. O professor assume o papel de orientador, sendo sua principal função a de motivar o processo de pesquisa e formação própria do aluno. A prática deve começar a fazer parte dos currículos. “Toda prática deve estar no contexto da formação acadêmica, unindo saber & mudar, desde a aplicação teórica até a fundação científica do sujeito social e profissional” (Demo, 1990, p. 102).

Assim, busca-se uma prática docente contextualizada pela teoria e pela extensão, ou seja, toda prática deve estar ligada com a formação acadêmica, bem como com a formação de cidadania. Ainda buscamos proporcionar aos alunos um maior conhecimento sobre seu bairro, formação e história do mesmo. Dessa forma, pudemos introduzir a leitura

no cotidiano do aluno de forma diversificada, trabalhando com diferentes tipos de textos e leituras, incluindo principalmente atualidades relacionadas à Geografia.

Concluimos que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência é de grande importância para os acadêmicos das licenciaturas, pois estes, durante o curso, podem conhecer, entender e compreender como se dá a rotina escolar, a vida e o funcionamento da escola, o que propicia uma formação adequada ao futuro docente. A oportunidade de executar projetos que surgem com propostas de interdisciplinaridade é algo enriquecedor para a formação dos licenciandos, sendo de valor inestimável.

Referências:

- BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). São Paulo: Cortez, 2002, pag. 85.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa: Princípio Científico e Educativo*. São Paulo: Cortez, 1990.
- FREINET, C. *Ensaio de Psicologia sensível*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M11_Marianna%20da%20Cunha%20Canova%20Costa.pdf acessado em: 11 de julho de 2013.
- POMBO, O. *Interdisciplinaridade e Integração dos Saberes*. 2004. Disponível em <<http://revista.ibict.br/liinc/index.php/liinc/article/viewFile/186/103>>. Acesso em: 01 de Julho de 2012.

5. FORMAÇÃO CONTINUADA, AÇÃO INTERDISCIPLINAR E REPERCUSSÃO NA PRÁTICA DOCENTE

ROSANA NUNES
ADRIANA ARRIADA

Podemos afirmar que nossa atuação como supervisoras do PIBID 3/GEOARTES foi uma experiência única. Materializada através da mediação entre a escola e a universidade, essa oportunidade nos tem possibilitado a aquisição de novas competências profissionais, porque se constitui em um privilegiado espaço de leituras, reflexão e de trocas de saberes, que acena, sem dúvida, para melhoria da qualidade do ensino. O professor se atualiza quando reflete, quando realiza trocas e pesquisa.

O início das ações do PIBID nas escolas aconteceu em um momento ímpar, quando nos deparávamos com a necessidade de adaptação às novas diretrizes propostas pelo Regimento Referência das Escolas de Ensino Médio Politécnico da Rede Estadual. Tornou-se imprescindível, a partir de então, que ocorressem mudanças na forma de organização das disciplinas. Segundo os pressupostos explicitados neste documento, “a concepção de escola e ensino deve levar em conta a prática social e a teoria que deve contribuir para uma ação transformadora da realidade” (Rio Grande do Sul, 2011, p. 9). Além disso, o texto prevê que a metodologia utilizada pelas instituições estaduais de Ensino Médio deverá necessariamente ser norteada pela Interdisciplinaridade, pela Pesquisa Pedagógica Estruturada e pelo Trabalho como Princípio Educativo.

Em função da dificuldade inicial dos professores em encontrar um tema gerador que lhes permitisse trabalhar com a interdisciplinaridade, o então Diretor da escola, por já vir desenvolvendo há aproximadamente seis anos atividades relacionadas ao Projeto OBA (Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica), sugeriu o tema. Assim, os professores puderam estabelecer algumas parcerias, realizar alguns primeiros estudos e, em interação com suas disciplinas, realizar exercícios interdisciplinares. Foi nesse movimento de reconstrução das práticas pedagógicas pelo qual a escola estava passando que o PIBID/GEOARTES se inseriu.

A interdisciplinaridade dentro da Escola Monsenhor ocorreu de forma coletiva e paralela, pois direção, equipe pedagógica, professores e PIBID estavam engajados em uma mesma proposta: procurar caminhos que apontassem para a alteração das práticas docentes pela via da integração e diálogo entre as disciplinas. Foi dentro desse clima de tentativa

de superação dos problemas advindos das contradições naturais que são impostas pelo paradigma disciplinar, que o PIBID/GEOARTES procurou proporcionar uma ampliação da percepção espacial, física, visual e sonora, abrindo espaço para que cada aluno tivesse, a partir de suas vivências, uma oportunidade de se relacionar com os conteúdos, relacionando-os entre si.

Os resultados desse trabalho foram extremamente interessantes, porque o diálogo entre as áreas ficou evidente. Os alunos perceberam essa integração e comentaram que a “mistura das disciplinas” e a forma lúdica como os conteúdos foram desenvolvidos, possibilitou a eles estabelecerem conexões entre Música, Dança, Geografia e Artes Visuais. Todas as ações tiveram uma avaliação positiva por parte de professores e alunos. O Diretor da Escola, que é professor de Física, elogiou a iniciativa e ficou muito satisfeito com os resultados.

O processo de confecção do Projeto OBA foi marcado por questionamentos e acirrados debates entre os alunos-bolsistas. Foram vivenciados estudos e reflexões acerca do que é interdisciplinaridade, se existem e quais são as fronteiras entre interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e multidisciplinaridade. Acreditamos que esses momentos de incertezas, dúvidas e tentativas de compreender e apreender conceitos tenham sido fundamentais para o êxito do projeto.

Nós, professoras supervisoras do projeto, assim como os licenciandos, fomos em busca de bibliografias especializadas que nos auxiliassem a entender melhor esses conceitos para que pudéssemos contribuir com uma participação ainda mais qualificada.

Após esse período, pudemos experienciar outro projeto, desta vez tendo o *Hip Hop* como ponto de partida. O “Hip Hopirando no Monsa” surgiu a partir de apontamentos e observações realizados nos primeiros diagnósticos do PIBID/GEOARTES com alunos, funcionários e professores da escola. Esse diagnóstico revelou a importância de trabalhar com questões de identidades e diversidade sociocultural dos alunos. Uma vez que os estudantes provêm dos mais diferentes bairros e também de regiões centrais da cidade, percebemos guetos, culturas e pensamentos diversos entre os alunos. Constatou-se ainda a necessidade de promover atividades que contemplassem o interesse do alunado e que também contribuíssem com gestores, professores e equipe pedagógica em um processo de construção e apropriação de novas práticas, metodologias e tecnologias educacionais.

Com o intuito de apresentar algumas impressões sobre o Projeto “Hip Hopirando no Monsa”, selecionamos alguns dos depoimentos que seguem, para que possamos apreender aspectos analisados e percebidos pelo coletivo da escola.

Porta bandeira de escolas de samba e dançarina de *Hip Hop*, a menina gaga costumava sofrer *bullying* na escola. Na primeira atividade de dança do projeto, entretanto, ela se integrou. Foi bem aplaudida e muitos alunos ficaram surpresos com seu bom desempenho. Os aplausos, com certeza, devem ter sido importantes para a autoestima dela, já que, nesse momento de reconhecimento, ela se sentiu integrada.

A menina relatou que estava muito feliz por ter dançado na escola, que já fazia algum tempo que tinha deixado de ir às aulas de dança, mas que a oportunidade que ela teve na escola foi definitiva para tomar a decisão de voltar a dançar. Emocionada revelou, “tenho uma relação muito profunda com a dança” (Relato, 2012).

A fala da aluna mostra o quanto é importante que a escola conecte e valorize as formas como os jovens dão sentido às suas vidas e constroem seus sentimentos, crenças e práticas. Ou seja, é necessário incorporar ao currículo culturas que costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas ou deformadas.

Segundo Silva:

[...] o currículo é o espaço em que se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados entre o social e o político. O currículo representa um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do(a) estudante (Silva *apud* Moreira; Candau, 2008, p. 28).

Assim como a menina, outros alunos possivelmente tenham se sentido contemplados ao se deparar com a temática no cotidiano do espaço escolar. Nisso consistiu a importância do projeto “Hip Hopirando no Monsa”: trazer para dentro da escola indagações a respeito das identidades e diversidades dos nossos alunos. Dar voz e vez à grupos sociais e etno- raciais que tem sido pouco valorizados e ou representados de forma estereotipada no cenário escolar.

Para Santomé:

Uma instituição escolar que não consiga conectar a cultura juvenil que tão apaixonadamente os estudantes vivem em seu contexto, em sua família, com suas amigas, seus amigos, com as disciplinas acadêmicas do currículo está deixando de cumprir um objetivo, de vincular as instituições escolares com o contexto, única maneira de ajuda-los/as a melhorar a compreensão de suas realidades e comprometer-se em sua transformação (Santomé, 2013, p. 20).

Em oposição àqueles alunos que se sentiram representados no projeto “Hip Hopirando no Monsa”, outros, que assistiam às atividades e eram vinculados a outras “tribos urbanas”, principalmente os roqueiros, sentiram-se discriminados e excluídos. Questionaram o porquê de apenas a cultura *Hip Hop* ter tido lugar nesse projeto. Disseram que *Hip Hop* “não tem nada a ver” e é “horrrível”.

Esta e outras manifestações traduzem o quanto é difícil para os jovens lidar com as diferenças. Nesta fase, estão passando por inúmeras transformações de caráter biológico, psicológico e social, que, sem dúvida, tem repercussões na sua autoimagem. A busca de auto-afirmação e a construção de sua identidade ocorrem através da interação com seus pares.

Segundo Gomes:

[...] a experiência da diversidade faz parte dos processos de socialização, de humanização e desumanização. Sendo um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade, ela se faz presente na produção de práticas, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem. Por mais que seja um elemento constitutivo do processo de humanização há uma tendência de culturas, de um modo geral, de ressaltar como positivos e melhores os valores que lhe são próprios, gerando um certo estranhamento e, até mesmo uma rejeição em relação ao diferente. (Gomes, 2008, p. 35).

Durante a efetivação do projeto, tivemos a presença de diferentes convidados que enriqueceram o diálogo estabelecido através do processo de formação e vivência interdisciplinar. Relatamos a seguir, trechos da conversa que os *Dj's* tiveram, inicialmente, com o Grupo do PIBID/GEOARTES e, posteriormente, com os alunos.

Os visitantes explicaram que o *Hip Hop* conquistou as periferias das cidades por ser um gênero musical em que o protesto e contestação da ordem social, a denúncia à pobreza, à violência, à exclusão, o racismo e a marginalização da população negra estão presentes, sendo temas abordados nas letras das músicas. Um deles explicou também que foi justamente essas letras que narram fatos cotidianos tão semelhantes àqueles vividos por ele e muitos outros jovens da periferia que mudaram radicalmente sua vida, afastando-o das drogas. Através do *Hip Hop* o mesmo desenvolveu uma consciência política, ferramenta essencial que o auxiliou a valorizar a negritude e procurar realizar ações que buscassem solucionar os problemas que afligem jovens com ele. Falou a respeito da sedução que o uso de droga e o tráfico exercem sobre jovens que vivem em áreas periféricas das cidades e ressaltou que mesmo sendo difícil não se deixar corromper pelas “facilidades” proporcionadas pelo tráfico de drogas, é preciso resistir e escolher outros caminhos que não os conduzam à esse perverso mundo.

Os bailarinos que mostraram seu trabalho na escola nas duas vezes que compareceram para apresentação, também conversaram com o Grupo Geoartes e com os alunos. Um dos artistas explicou aos acadêmicos o tipo de trabalho que realizava na periferia da cidade. Para o professor dos bailarinos, o projeto que desenvolvem visa o aperfeiçoamento profissional e o desenvolvimento intelectual da comunidade.

O acesso à cultura e à bens culturais, são direitos negados à população pobre. Relatou que procura sempre vencer as barreiras financeiras e levar o grupo para festivais, mesmo sabendo que os grupos que concorrem, em geral, são frequentadores de academias e que possuem um nível social alto. Enfatizou que viajar com a “gurizada” é essencial porque oportuniza a eles conhecerem a história e a geografia de outras regiões do país, podendo entrar em contato com múltiplas linguagens de dança. Contou que já participaram de vários festivais: em São Paulo, no Espaço de Arte, conquistaram o terceiro lugar; e no *Open Street Brazil* foram convidados para dançar na França. “O *Hip Hop* é uma vivência e normalmente o professor vem do mesmo meio social que o aluno”, explicou. Mencionou ainda que o Bairro Navegantes, onde moram alguns de seus alunos, abriga muitos meninos e meninas em situação de marginalidade e vulnerabilidade social. Por isso, considera que é necessário desenvolver no aluno uma consciência crítica a respeito do mundo que o cerca, incentivando-os a lutar por uma melhor qualidade de vida.

Bailarino, morador da periferia da cidade de Rio Grande, outro artista relatou sua experiência de vida. Trabalha com Danças Urbanas há aproximadamente doze anos. Seus alunos possuem entre sete e dezoito anos. Pesquisador de dança, participou de eventos de dança em Curitiba, Joinville, São Paulo, Rio de Janeiro e em Porto Alegre. Explicitou a dificuldade de conseguir patrocínio para custear as despesas dos eventos e afirmou que, algumas vezes, precisam realizar jantares e bingos. Salientou que:

[...] foi o projeto de um grupo que o tirou do mundo do tráfico. Já perdeu amigos. Usavam drogas, hoje estão mortos. Pensar em frequentar uma faculdade é quase impossível. No bairro o sonho é ser jogador de futebol. A gurizada pensa nisso como salvação da pobreza. O professor precisa levantar a autoestima de seus alunos, fazê-los acreditar que é possível vencer. Incentivá-los a continuar estudando, ir para a Universidade. Porque não? Porque a gurizada da periferia não pode sonhar em entrar para a Universidade? (Entrevista, novembro, 2012)

Os dois dançarinos presentes, de forma unânime, creditam ao *Hip Hop* um papel fundamental em suas trajetórias de vida e também na vida de muitas outras pessoas que crescem na periferia.

Um dos licenciandos, em um dos encontros com os bailarinos na escola, colocou que possuía muitas dúvidas sobre *Hip Hop* por não ter nenhuma ligação com o movimento, nem com as músicas, pertencendo ao movimento musical Nativista. Durante as discussões afirmou que:

O legal é que o Movimento Hip Hop defende uma causa. É um movimento social e cultural que é vivo. Não é fechado. Não é engessado. O movimento tira as pessoas das drogas, da rua. O MTG (Movimento Tradicionalista Gaúcho) não tira crianças da zona de vulnerabilidade. O MTG não traz contribuição social. O CTG também não tem um projeto social (Entrevista, novembro, 2012).

A percepção deste aluno-bolsista é significativa, principalmente porque quando foi decidido que o tema do projeto seria o *Hip Hop*, ele confessou que não se sentia confortável ao trabalhar com esse tema devido ao pouco conhecimento que possuía. Mas, na medida em que as atividades aconteciam e este ia conversando com os dançarinos, ele começou a entender e respeitar o Movimento pelo tom de resistência, denúncia e engajamento social.

Considerações Finais

Desde a elaboração das ações do OBA, já podíamos perceber uma maior integração entre as áreas participantes do PIBID/GEOARTES, possivelmente porque os bolsistas já tinham travado inúmeras discussões e buscado apoio em bibliografias que lhes dessem suporte para organizar e estruturar ações pautadas no paradigma interdisciplinar.

Segundo Lück, “trabalhando dentro de um sistema de interdisciplinaridade é que o professor produz conhecimento útil, portanto, interligando teoria e prática, estabelecendo relação entre o conteúdo de ensino e a realidade social escolar” (2010, p. 39). Desse modo, foram inauguradas, na escola, práticas educativas que procuraram superar a fragmentação disciplinar, estabelecendo uma relação de proximidade e diálogo entre as diferentes áreas que compõem o PIBID.

O mesmo nível de diálogo e interação não ocorreu plenamente, por exemplo, no desenvolvimento do projeto “Hip Hopirando no Monsa”, talvez porque as atividades não tenham sido realizadas pelos licenciandos e sim pelos convidados (*Dj*, dançarinos, grafiteiros). Entretanto, as ações deste projeto foram extremamente ricas, pois trouxeram para dentro da escola indagações a respeito das identidades e diversidades do alunado e questionamentos sobre grupos sociais e étnico-raciais que tem sido pouco representados ou ainda, representados de forma estereotipada nos conteúdos escolares.

O caráter indagador do projeto “Hip Hopirando no Monsa”, permitiu que ampliássemos o olhar sobre a riqueza das identidades e da diversidade cultural presente na escola e na sociedade e procurássemos encontrar formas de contemplar essas subjetividades no currículo.

Ao estimular a experimentação de práticas didático-pedagógicas inovadoras, o PIBID, embora tendo como foco a iniciação à docência, funciona também como formação continuada ao professor supervisor. Isto porque, por meio de processos interativos, de reflexão, de discussão e de permanentes questionamentos, o mesmo cria espaços nos quais o mediador desenvolve reflexões que permitem a ele realizar uma autocrítica sobre sua ação pedagógica e, ao mesmo tempo, reconstruir saberes e gerar aprendizagens mais significativas, despertando os interesses dos alunos. Por meio da interdisciplinaridade, cujo sentido é transcender os limites das disciplinas e dos conceitos, o projeto traz uma visão de educação múltipla e mais reflexiva. Percebemos, assim, nossa abertura para desenvolver trabalhos com diferentes áreas de conhecimento.

Além disso, a vivência no Programa despertou-nos o desejo de voltar a ler sobre pedagogia, currículo, temas transversais, interdisciplinaridade e diferentes assuntos que se relacionam com Educação em revistas de Filosofia, Sociologia, Língua Portuguesa, História, entre outras. Assim, conseguimos nos manter atualizadas e conhecer projetos interdisciplinares que podem ser aplicados em sala de aula, embora às vezes não seja muito fácil encontrar parcerias.

Conforme Santomé, “temos medo de nos equivocarmos ou de que os outros descubram lacunas em nossos saberes, pois nos ensinaram que os erros, dúvidas, falhas, medos e dificuldades são algo que merece punição ou castigo” (2013, p. 20). Possivelmente seja esta a razão pela qual algumas pessoas não se arrisgam a vivenciar uma experiência interdisciplinar.

Como professoras do campo da Arte, ainda pouco explorado e ofertado no ensino regular, foi uma oportunidade importante de demarcação de espaço e de visibilidade dessa área dentro do projeto e dentro da escola, já que abriu novas possibilidades de inserção das outras áreas de conhecimento.

Referências:

- GOMES, Nilma Lino. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- LUCK, Heloísa. *Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teóricos-metodológicos*. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- MOREIRA, A.F.B. e CANDAU V.M. *Indagações Sobre Currículo: currículo conhecimento e cultura*: Brasília Ministério da Educação, 2008.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. *Regimento Referência das Escolas de Ensino Médio Politécnico da Rede Estadual*: Porto Alegre, 2011.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. Trabalho cooperativo e coordenado. *Revista Pátio Ensino Médio Profissional e Tecnológico*. Ministério da Educação FNDE . a.5, n.16, mar/mai, 2013.
- SILVA, T.T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.



CAPÍTULO IV

Escola Estadual de Ensino Médio Santa Rita



1. PIBID/GEOARTES: UMA PROPOSTA DE PROJETO INTERDISCIPLINAR NA ESCOLA

**ISABEL BONAT HIRSCH
VERA SALDANHA FERNANDES
MARIA CECILIA COSTA SANTOS**

O Programa PIBID da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) tem por premissa desenvolver projetos tanto disciplinares quanto interdisciplinares. Estes projetos são desenvolvidos por acadêmicos dos cursos de licenciatura das mais diversas áreas do conhecimento, que são selecionados e encaminhados para as escolas inscritas para o desenvolvimento do Programa. O artigo em questão, trata de uma proposta de projeto interdisciplinar desenvolvido pelo PIBID/UFPel. Mais precisamente, essa reflexão surge do trabalho realizado na Escola Estadual de Ensino Médio Santa Rita em Pelotas- RS pelo grupo PIBID 3UFPel, intitulado, pelo grupo, de GEOARTES.

O PIBID/GEOARTES na Escola Santa Rita contou com o trabalho de 16 alunos – bolsistas, divididos entre as áreas de Artes Visuais, Dança, Geografia e Música, duas supervisoras, professoras desta escola e uma coordenadora que era da área de Música.

Anteriormente ao trabalho interdisciplinar desenvolvido, o grupo realizou várias reuniões de estudo apoiando-se nas leituras que carregam os conceitos sobre a interdisciplinaridade na escola para a compreensão da amplitude de considerações que o tema traz. Estes estudos iniciaram-se nas áreas que compõe o grupo GEOARTES, tendo como base os Parâmetros Curriculares Nacionais e demais teóricos que abordam o tema interdisciplinar. São leituras que oportunizaram um primeiro contato teórico com o tema a ser estudado.

Após os estudos preliminares, realizou-se um diagnóstico interdisciplinar na escola, envolvendo os alunos das quatro áreas de conhecimento e, com base neste material, os acadêmicos concluíram qual era a demanda do grupo a ser trabalhada. Apesar do grupo ter tido várias ideias para desenvolver um projeto interdisciplinar na escola, os acadêmicos perceberam e detectaram alguns problemas que, por meio do projeto interdisciplinar, poderiam ser resolvidos. Perceberam que havia um trabalho anterior a ser realizado com os alunos das duas turmas de sexta série da escola.

Assim, foi proposto um projeto interdisciplinar de acordo com as especificidades e necessidades das duas turmas desta escola específica. Os alunos procuraram desenvolver as ações do projeto de forma a fazer uma conexão entre os conhecimentos adquiridos nos seus cursos de origem com as experiências adquiridas nos estudos interdisciplinares.

A seguir, apresentamos os caminhos utilizados para desenvolver o trabalho interdisciplinar na Escola Santa Rita.

Olhares interdisciplinares: em busca do espaço escolar

A escola recebeu o grupo de dezesseis alunos de braços abertos, na expectativa de desenvolver um trabalho diferente. Quando chegamos lá, no início do projeto, não sabíamos que o trabalho a ser desenvolvido daria tão certo com um grupo tão heterogêneo e de cursos distintos.

Apesar de chegarem pautados pelos olhares disciplinares, os acadêmicos aos poucos conquistaram e se deixaram conquistar pela comunidade escolar, desenvolvendo um trabalho até então distante da realidade de cada um.

Muitas reuniões foram utilizadas para a discussão do tema. Muitas questões foram levantadas pelos alunos e professoras envolvidas no projeto, como: o que é interdisciplinaridade? sabemos trabalhar interdisciplinarmente? como iniciar um trabalho interdisciplinar?

Com essas questões em evidência, partimos para os estudos com teóricos que fundamentam o tema interdisciplinaridade para sanar as dificuldades encontradas.

Primeiramente, precisávamos compreender o termo interdisciplinaridade. Pombo (1993), nos responde afirmando que interdisciplinaridade é:

Qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objetivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objeto comum. A interdisciplinaridade implica, portanto, alguma reorganização do processo de ensino/aprendizagem e supõe um trabalho continuado de cooperação dos professores envolvidos (Pombo, 1993, p. 13).

Para responder outras questões, principalmente as que faziam referência à como iniciar um projeto interdisciplinar, recorremos aos Parâmetros Curriculares Nacionais das áreas de Geografia e de Artes nas modalidade Música e Dança para o Ensino Fundamental e também aos

Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Assim, os PCN's enfatizam que o trabalho interdisciplinar precisa:

[...] partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários (Brasil, 1999, p. 88-89).

Para tanto, os professores envolvidos precisam estar cientes de que não irão trabalhar individualmente na sua área de conhecimento e, sim, partilhar da sua experiência com o outro. Nesse sentido, Fazenda (1994) vai mais além, afirmando que:

[...] há necessidade de o professor apropriar-se do conhecimento científico, de saber organizá-lo e articulá-lo, de ter competência. Mas essa competência, para o verdadeiro educador, deve estar impregnada de humildade, de simplicidade de atitudes. É necessário enxergar o outro, construir com ele o alicerce do conhecimento, não só para servir a sociedade, mas para enaltecer a vida (Fazenda, 1994, p. 63).

Nossos estudos foram se intensificando e essas questões levaram a um outro questionamento: como desenvolver um trabalho interdisciplinar se a nossa formação é disciplinar? Iniciava-se, aqui, o desafio de pensar e repensar de que forma os conteúdos disciplinares poderiam contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de forma interdisciplinar.

Neste sentido, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999):

[...] a interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados (Brasil, 1999, p. 89).

Desta forma, com base nos textos e estudos interdisciplinares que nos auxiliaram a compreender mais sobre o tema em questão, foi realizado o diagnóstico que deu origem ao trabalho interdisciplinar na escola Santa Rita.

1. O diagnóstico, o grupo e o projeto interdisciplinar

Uma das propostas do PIBID/GEOARTES na Escola Santa Rita, foi o de buscar ações que oportunizassem aos acadêmicos uma formação docente por meio da interdisciplinaridade. Assim, o trabalho desenvolvido foi baseado, principalmente, nos dados do diagnóstico elaborado pelos alunos PIBIDIANOS das áreas de Artes Visuais, Dança, Geografia e Música.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (2002), “a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para resolver às questões e aos problemas sociais contemporâneos” (Brasil, 2002, p. 34).

Neste sentido, Gallo (1999) afirma que:

[...] se, no lugar de partirmos de racionalizações abstratas de um saber previamente produzido, começarmos o processo educacional na realidade que o aluno vivencia em seu cotidiano, poderemos chegar a uma educação muito mais integrada, sem dissociações abstratas (Gallo, 1999, p. 38).

Conhecer as pessoas e o local de trabalho é importante para o bom desenvolvimento do projeto. Por isso, o diagnóstico tinha por objetivo conhecer a realidade escolar e identificar quais possíveis ações poderiam ser desenvolvidas com o grupo escolhido. As duas turmas de sextas séries foram selecionadas para desenvolver o trabalho porque eram as únicas turmas que haviam ficado de fora das atividades disciplinares no turno da tarde, no Ensino Fundamental, e os acadêmicos, juntamente com as supervisoras, detectaram um trabalho possível com as duas turmas de acordo com os objetivos propostos.

As supervisoras haviam comentado que os alunos entravam e saíam da escola sem se importar com o ambiente e gostariam que estes alunos valorizassem e se apropriassem mais do local de estudo.

Os acadêmicos realizaram um diagnóstico mais específico, questionando os alunos das duas turmas de sexta série sobre o que eles pensavam da escola, o que eles gostariam de conhecer (diferente daquilo que aprendiam em sala de aula) e quais assuntos interessavam mais, pois o projeto tinha por objetivo proporcionar uma valorização da escola por parte dos alunos, para que eles sentissem o ambiente escolar como um lugar de pertencimento e não de passagem. Além disso, os acadêmicos perceberam que era importante que os alunos da escola tivessem a com-

preensão dos seus deveres e responsabilidades para com esta.

Os alunos das duas turmas de sexta série não percebiam a instituição como um lugar de pertencimento e sim como um ambiente de passagem, sem significado. Desta forma o grupo interdisciplinar optou por desenvolver atividades que relacionassem o tema “lugar na escola” com os alunos integrantes destas turmas.

Muitas foram as respostas e surgiram pedidos como: trabalhos voltado à saída da escola, internet, ginástica, vídeos, fotos e o meio ambiente.

Depois de escolhido o tema a ser desenvolvido, denominado “Lugar Escola”, os acadêmicos, supervisoras e coordenadora iniciaram a organização do projeto interdisciplinar.

Antes de iniciar a elaboração do projeto entre os quatro grupos, foram discutidas as várias possibilidades em conjunto, para posteriormente dividir os grupos por afinidade de ideias. Chegaram à conclusão de que os alunos da escola deveriam refletir em relação à ela pelo debate, pela fotografia, pela escrita e pelo desenho.

Desta forma, os quatro grupos de pibidianos foram divididos e cada um deles elaborou um subprojeto que comporia o projeto final.

Para iniciar o trabalho, foram realizadas várias reuniões com o grupo interdisciplinar para definir de que forma o projeto seria desenvolvido, pois os dados já haviam sido coletados e o projeto já poderia ser iniciado. Neste sentido, os acadêmicos dos quatro cursos foram incentivados a conhecer melhor as áreas de conhecimento dos seus colegas.

Como eram dezesseis alunos pibidianos, foram formados quatro grupos com quatro integrantes, com um aluno de cada área. Desta forma, todos puderam ter a visibilidade dos outros cursos, o que auxiliou na compreensão do olhar de cada um.

Assim, possibilitou-se o trabalho em equipe, o desenvolvimento teórico-prático do aluno, o conhecimento de outra área que não a sua, o pensamento crítico-reflexivo do futuro professor e, principalmente, o respeito entre todos: alunos, funcionários, professores da escola e todo o grupo interdisciplinar do PIBID na escola Santa Rita.

O projeto foi escrito pelo grupo interdisciplinar e aprovado pela equipe diretiva da escola. O projeto, depois de aprovado, foi exposto a todos os professores que trabalhavam com as duas turmas para que os mesmos pudessem participar do projeto e para que alguns horários fossem cedidos para o desenvolvimento do trabalho.

Muitos professores colocaram os horários à disposição, acreditando no trabalho dos pibidianos, porém, tínhamos que realizar as ações nos dias específicos de reunião do PIBID na escola Santa Rita, ou seja, nas segundas e quintas-feiras, dias em que os bolsistas tinham compromisso com a escola.

Foi elaborado um cronograma com as duas turmas e foi possível desenvolver o projeto nas datas estipuladas. As turmas foram trabalhadas, separadamente, na biblioteca da escola, pois era um ambiente grande e confortável para o desenvolvimento das ações.

Dentro do cronograma acatado por todos, as duas turmas trabalhavam com as mesmas ações no mesmo dia e foi programado um intervalo entre as ações para que os acadêmicos pudessem discutir o andamento das atividades. Desta forma, os acadêmicos poderiam avaliar o andamento do trabalho entre uma turma e outra, já que cada uma das turmas possuía particularidades e percepções diferentes.

O trabalho foi dividido em quatro grupos assim denominados:

- Grupo 1: Projeto Lugar Escola: um “Papo Cabeça” com os alunos;
- Grupo 2: Fotografia: um instrumento de valorização do lugar escola;
- Grupo 3: A “Experiência” da Escrita Crítico-Reflexiva;
- Grupo 4: Resignificando o Lugar Escola;
- Todos: Papo cabeça com os alunos II;

2. A formação de professores na perspectiva interdisciplinar

O PIBID/UFPel possibilitou aos alunos dos cursos de Artes Visuais, Dança, Geografia e Música (na Escola Santa Rita) uma experiência crítica-reflexiva, fruto de um trabalho conjunto entre os acadêmicos e os alunos da escola.

Essa experiência trouxe à tona o pensamento do grupo sobre a prática pedagógica do professor que, segundo Veiga (1992), é vista como:

[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização (Veiga, 1992, p. 16).

O projeto proporcionou um desafio aos acadêmicos, que experienciaram uma atividade que até então era desconhecida para eles. Na in-

tenção de repassar seus conhecimentos, os acadêmicos levaram questões reflexivas aos alunos da escola, fazendo com que assimilassem um assunto que não havia sido abordado no currículo. Kenski (2001), afirma que:

O papel do professor em todas as épocas é ser o arauto permanente das inovações existentes. Ensinar é fazer conhecido o desconhecido. Agente das inovações por excelência o professor aproxima o aprendiz das novidades, descobertas, informações e notícias orientadas para a efetivação da aprendizagem (Kenski, 2001, p. 103).

Neste sentido, os alunos acadêmicos também proporcionaram uma formação continuada aos professores da escola que participaram das atividades interdisciplinares, na intenção de construir uma identidade para o grupo. Nóvoa (1995) enfatiza que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (Nóvoa, 1995. p. 25).

Ao mesmo tempo em que os alunos acadêmicos levaram a formação interdisciplinar aos professores da escola, eles também estavam exercitando sua formação, pois sempre havia uma troca entre os grupos. As relações entre professores e futuros professores tinham a finalidade de socializar saberes e experiências nas reflexões abordadas a cada etapa finalizada das ações interdisciplinares. Assim, Silva e Almeida (2010) afirmam que:

A formação continuada possibilita o encontro sistemático entre professores para fomentar diálogos em torno de suas práticas pedagógicas, dos problemas que enfrentam e das soluções que tecem. Tal situação favorece o entrelace de ideias, valores, costumes e de vivências constituintes do cotidiano da escola e da sala de aula. Este entrelace compõe redes de aprendizagem dos docentes ao fazer da reflexão fundamentada da prática pedagógica individual e coletiva o cerne do processo formativo na escola. É da natureza pedagógica da formação continuada socializar saberes e experiências didático pedagógicas entre os professores (Silva e Almeida, 2010, p.17).

Este trabalho proporcionou inúmeras possibilidades de ações entre a Escola e a Universidade. No entanto, ainda precisamos aprender muito ainda sobre a interdisciplinaridade, pois nossa formação ainda é disciplinar. Para que isso ocorra, de fato, é preciso que paradigmas sejam quebrados e que queiramos mudanças na educação. Savater (2000) enfatiza que “esse processo de ensino, nunca é uma simples transmissão de conhecimentos objetivos ou destrezas práticas, mas vem acompanhado de um ideal de vida e de um projeto de sociedade” (Savater, 2000, p. 171).

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação-MEC, Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias*. Brasília, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2002.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite (Orgs.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 17-42.
- KENSKI, V.M. O papel do Professor na Sociedade Digital. In: CASTRO, A. D. de CARVALHO, A.M.P de (Org.). *Ensinar a Ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média*. São Paulo; Ed. Pioneira Thompson Learning, 2001.
- NÓVOA, A. (Org). A Formação de Professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org). *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote. 1995.p.15-34.
- POMBO, O. *O conceito de interdisciplinaridade e conceitos afins*. Lisboa, Texto Editora, 1993.
- SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- SILVA, J. F; ALMEIDA, L.A.A. Política Permanente de Formação Continuada de Professores: entraves e possibilidades. In: Andrea Tereza Brito Ferreira, Shirleide Pereira da Silva Cruz. *Formação continuada de professores: reflexões sobre a prática*– Recife. Ed. Universitária da UFPE, 2010.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de Didática*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

2. PROJETO LUGAR ESCOLA: UM “PAPO CABEÇA” COM OS ALUNOS

LUCIANA RASSWEILER DE CAMPOS
PRISCILA BARTEL MONTEIRO
RODRIGO MADRID PERES VIEIRA
SUELEN RAMOS NOVACK

O presente artigo relata a primeira oficina do Projeto Interdisciplinar “Lugar Escola” do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/GEOARTES da Universidade Federal de Pelotas, desenvolvida com duas turmas de sexta série do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Ensino Médio Santa Rita – Pelotas/RS.

A oficina “Papo cabeça” foi construída por um dos quatro subgrupos interdisciplinares das quatro áreas atuantes na escola que abarcam os componentes do GeoArtes: a Geografia, a Música, a Dança e as Artes Visuais. O grupo foi formado por um aluno de cada área de acordo com a metodologia adotada nas reuniões conduzidas pelas professoras supervisoras da escola e pela coordenadora da área da Música, responsável pelo trabalho interdisciplinar nesta escola.

O tema problema diagnosticado na escola partiu do levantamento dos dados físicos, pedagógicos e de entrevistas com os alunos. Assim, chegou-se ao tema principal “Lugar Escola”, onde se constatou o problema de identidade dos alunos em relação ao local onde eles estudam. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais Mais para o Ensino Médio, “a forma mais direta e natural de se convocar temáticas indisciplinadas é simplesmente examinar o objeto de estudo [...]” (Brasil, 2009, p. 15).

A análise dos dados levantados norteou o grupo a chegar ao problema principal que deveria ser solucionado. Assim, buscando interligar as áreas em um tema comum, os Parâmetros Curriculares Nacionais nos colocam que o importante é “o estabelecimento de metas comuns envolvendo cada uma das disciplinas de todas as áreas, a serviço do desenvolvimento humano dos alunos e também dos professores” (Brasil, 2009, p. 17).

Desta maneira, após a construção do tema, o grupo interdisciplinar dividiu o projeto em cinco oficinas que abordaram o tema “Lugar escola”. Neste contexto, a primeira oficina desenvolvida foi denominada “Papo Cabeça”, onde a intenção era aproximar os alunos do tema a ser desenvolvido. Com o objetivo de inteirar os alunos sobre o desenvolvimento do projeto dentro da escola, a oficina Papo Cabeça teve como foco principal estabelecer um primeiro contato entre os alunos da escola

e os pibidianos. Isso, pois o projeto exigiria um espaço de tempo razoável onde a relação de parceria seria imprescindível para o bom andamento e um possível resultado do mesmo.

A metodologia utilizada para desenvolver a atividade foi uma análise teórica acerca da interdisciplinaridade e um diagnóstico investigativo da escola e dos alunos. Para o desenvolvimento da atividade, foram pesquisados textos e recursos multimídias que se adequassem a proposta da oficina.

1. A Construção da Oficina

A construção da oficina desenvolveu-se por meio da necessidade do grupo interdisciplinar de estabelecer uma relação mais estreita com os alunos, sem a hierarquia formal entre educador e educando. Para tal, o grupo organizou o espaço na biblioteca da escola de forma que os alunos sentassem em colchonetes postos em forma de círculo, abrindo espaço para se colocarem conforme suas afinidades.

Após a apresentação dos bolsistas e seus respectivos cursos de licenciatura, o grupo de pibidianos passou a questionar os alunos sobre a importância da escola através de uma contextualização sobre o conceito de lugar e através de vídeos que relacionassem escola-conhecimento-responsabilidade, além de dinâmicas que estimulassem um maior conhecimento de si mesmo. Isso levou os jovens a ter um contato com seus próprios valores, buscando a reflexão a respeito do que eles consideram mais importante para suas vidas.

2. O Desenvolvimento da Oficina

Antes de desenvolver um trabalho sobre o “lugar escola” foi imprescindível contextualizar o que é um lugar, um não lugar ou um entre lugares. Desta forma, não se buscou somente uma abordagem geográfica sobre a importância do lugar, mas uma visão sistêmica de como as trocas de relações e atitudes constituem a formação de lugares. Diante desse contexto foi abordado o que é um lugar e se a escola se constitui como um lugar para os alunos.

Porque debater sobre a importância do lugar? Os alunos consideram a escola um lugar? Castrogiovanni (2011), afirma que:

[...] embora seja aclamada por muitos pais/políticos/empresários como sendo a solução para os descompassos das relações familiares e das políticas

injustas, tão frequentemente existentes, a escola não tem dado conta destas atribuições, aliás, será que deve dar? Na realidade a escola parece ser um entrelugar, pois ela tem funcionado como um terceiro espaço entre o espaço família e o espaço sociedade global (Castrogiovanni, 2011).

Os alunos da escola, ao serem questionados sobre o “lugar escola” reproduziram este sentimento de “entrelugares” ao qual Castrogiovanni se refere, de um lugar de passagem obrigatório. Ao perceberem o que o conceito de lugar busca explicar, os educandos puderam questionar o seu papel na escola e o papel da escola em suas vidas.

O objetivo dessa introdução teórica sobre o tema trabalhado era instigar os alunos a perceberem a importância deste lugar e de como podemos nos sentir sujeitos pertencentes à escola.

3. Os vídeos utilizados

Diante do contexto “lugar”, foram reproduzidos trechos de vídeos que elucidassem sobre a construção do conhecimento e das relações que se estabelecem entre os alunos e a escola, onde esses estão inseridos na realidade dos alunos, buscando assim uma identificação dos jovens com o vídeos apresentados. Assim, foram trabalhados um vídeo da série “Chaves”, um trecho do filme “Uma Professora Muito Maluquinha” e um vídeo onde a VJ Marimoom questiona a importância do conhecimento e dos estudos. Os vídeos tinham entre 3 e 6 minutos aproximadamente e, após serem assistidos, eram dialogados/discutidos com as turmas (Fig. 1).



Figura 1: Papo cabeça com os alunos - Vídeo VJ MTV
Foto: arquivo PIBID Santa Rita

3. Dinâmicas Utilizadas

Com uma perspectiva de buscar uma maior interação com os alunos, foram acrescentadas atividades práticas. A primeira foi uma composição de improviso de uma música a partir de temas que foram abordados nas atividades anteriores, sugeridas pelos alunos das sextas séries (Turma 61 e 62). Destes temas escolhidos foi criada a composição “Meu caminho qual é”. Esta dinâmica teve por objetivos perceber os valores pessoais; conhecer mais nossas relações com os alunos; iniciar a integração do grupo, partindo do conhecimento mútuo, a fim de desfazer tensões; desenvolver a socialização, relacionamento interpessoal, empatia, comunicação e a descontração (Fig. 2).

A partir dessas discussões, os alunos foram encaminhados a desenharem o trajeto de casa até à sala de aula. O intuito de tal atividade era a construção de mapas geofictícios, levando a reflexão do entorno, do conceito de lugar e não lugar, partindo da memória de cada aluno ali presente. A atividade prática escolhida teve como pressuposto que os alunos precisariam experienciar e idealizar o que seria lugar, entre lugares e não lugares. A atividade foi inspirada na obra *Porto Alegre/RS encontra Porto/ RN* da artista Maya Redin exposta na 8ª Bienal do MERCOSUL realizada no ano de 2011 na cidade de Porto Alegre - RS, onde a artista criou diálogos entre a imagem, a palavra e o pensamento, gerando encontros que só existem na ficção.



Figura 2: Papo cabeça com os alunos - Desenho do caminho até a sala de aula.
Fonte: Arquivo PIBID Santa Rita

Através dessa atividade de deslocamento imaginativo podíamos levá-los a uma imensidão de lugares. No entanto, o trajeto escolhido

para atividade teve como tema o caminho de casa até a escola, por fazer parte de uma demanda da turma que possuía grande dificuldade de localização.

Após os desenhos prontos, foi montado um grande mapa fictício com todos os trajetos realizados por eles no cotidiano e, em seguida, os alunos caminharam pela sala observando, refletindo sobre as questões até então trabalhadas.

4. Considerações finais

Visando iniciar uma caminhada interdisciplinar entre as quatro áreas correspondentes ao projeto na escola, a oficina Papo Cabeça buscou despertar nos alunos da escola o interesse pelo tema trabalhado e envolvê-los na proposta do PIBID.

Fazenda (1999), afirma que interdisciplinaridade:

[...] é algo que vai sendo construído num processo de tomada de consciência gradativa das capacidades, possibilidades e probabilidades de execução, [e] configura-se num projeto individual de trabalho e de vida (Fazenda, 1999, p. 48).

A proposta do PIBID/UFPel de trabalhar interdisciplinarmente trouxe uma nova visão de trabalho, desestruturando uma concepção pré-estabelecida de que cada disciplina faz a sua parte.

Neste sentido, Câmara (1999) afirma que:

A interdisciplinaridade deve ser pensada como entre ciências, por um lado, considerando o território de cada uma delas e, ao mesmo tempo, identificando possíveis áreas que possam se entrecruzar, buscando as conexões possíveis. E essa busca se realiza por meio de um processo dialógico que permite novas interpretações, mudança de visão, avaliação crítica de pressupostos, um aprender com o outro, uma nova reorganização do pensar e do fazer (Câmara, 1999, p. 15).

Desta forma, interagindo em grupo e criando um projeto a partir de um problema diagnosticado na escola, não houve uma divisão segmentada das áreas distintas, Artes Visuais, Dança, Geografia e Música, mas sim, a adequação de cada uma para o desenvolvimento de atividades significativas para a aprendizagem dos alunos.

Referências

- CÂMARA, Maria Lúcia Botelho. *Interdisciplinaridade e formação de professores na UCG: uma experiência em construção*. Brasília, 1999. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.
- CASTROGIOVANNI, A. C. *Espaço Geográfico Escola e os Seus Arredores: descobertas e aprendizagens*. In: Helena CopettiCallai. (Org.). *Educação Geográfica - reflexão e prática*. 1ed. Ijuí/RS: Editora Ijuí, 2011, v. 1, p. 61-74.
- FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa*. Campinas, SP: Papyrus, 1999. 4 ed.
- MARIMOON - *Conhecimento, estudo: isso ninguém tira de você*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=WG8Xjr9cvU8>> Acesso em: 04 de fevereiro de 2013, 16:30:30.
- BRASIL, Secretária de Educação. *PCN+ Ensino Médio: Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF. 2009.
- UMA PROFESSORA MUITO MALUQUINHA. André Alves Pinto. 2011, 90 min, vídeo. Disponível em: <<http://www.filmesonlinegratis.net/assistir-uma-professora-muito-maluquina-nacional-online.html>> Acesso em: 04 de fevereiro de 2013, 18:00:00

3. FOTOGRAFIA: UM INSTRUMENTO DE VALORIZAÇÃO DO LUGAR ESCOLA

JANICE ROCHA DE SOUZA DO AMARAL
VANIA BARBOSA ELIZABETE

O segundo subgrupo interdisciplinar do grupo GeoArtes da Escola Estadual de Ensino Médio Santa Rita, participante do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID formado pelos acadêmicos dos cursos de Artes Visuais, Música, Dança e Geografia desenvolveu a segunda atividade do Projeto Lugar Escola em função do problema de identidade dos alunos em relação ao seu ambiente escolar.

O projeto teve por objetivo aproximar alunos e escola de forma a construir uma relação de valorização deste espaço. Nesse sentido, Almeida (2002) afirma que o projeto rompe com as fronteiras disciplinares, tornando-as permeáveis na ação de articular diferentes áreas de conhecimento, mobilizadas na investigação de problemáticas e situações da realidade.

Para a construção do *projeto interdisciplinar*, buscou-se embasar os estudos nos documentos que contemplam os processos educacionais tais como: a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira* n.9394/96, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e, *Referenciais teóricos* como Gomes (1996), Barbosa (2003), dentre outros.

Nesse sentido, foi elaborada uma oficina com ênfase na fotografia para “enxergar” a escola através do olhar sobre as fotos registradas, levando os alunos a refletirem sobre os espaços (sonoro, visual, geográfico, corporal) que os cercam, tendo a possibilidade de ressignificá-los. Na realização desta oficina, notou-se que as imagens estimularam nos educandos uma percepção mais detalhada do ambiente escolar. Quanto à isso, Barbosa (2003) enfatiza que:

[...] é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolvendo a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (Barbosa, 2003 p. 18).

A finalidade deste trabalho foi nada mais que despertar nos educandos a interação com o meio escolar e situá-los como cidadãos críticos e reflexivos dispondo de direitos e deveres. Como destacam os Parâmetros Curriculares Nacionais:

[...] que os alunos sejam capazes de compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (Brasil, 2000, p. 107).

Toda essa proximidade com o ambiente escolar fez com que os alunos percebessem que eram parte do meio de aprendizagem, que pertencem sim à escola e que devem cuidar da mesma para o seu próprio bem estar.

A importância da fotografia na atualidade serve como aporte para diversas atividades. Ao longo de sua história ela foi ocupando lugar de destaque em várias áreas como na arte, no jornalismo, para estudos sociológicos e também na medicina. Colocou-se, assim, como uma importante manifestação da poética visual contemporânea e, ao invés de se tornar um suporte, ela se manifestou como arte. Segundo Bittencourt (1998):

Fotografias apresentam o cenário no qual as atividades diárias, os atores sociais e o contexto sociocultural são articulados e vividos. Existem estudos sobre os detalhes tangíveis representados em fotografias que permitem a elucidação de comunicações não verbais tais como um olhar, um sentimento, um sistema de atitudes, assim como mensagens de expressões corporais, faciais movimentos e significados de relações espaciais entre pessoas e padrões de comportamento através do tempo. Imagens fotográficas retratam a história visual de uma sociedade, documentam situações, estilos de vida, gestos atores sociais e rituais, e aprofundam a compreensão da cultura material, sua iconografia e suas transformações ao longo do tempo, (Bittencourt, 1998 p. 199).

A fotografia é palpável, é bidimensional, é material. Entretanto, o que está inserido no conteúdo da imagem transforma e incentiva a imaginação a criar, produzir. Um olhar através de uma imagem desvenda sentimentos ainda não revelados ou percebidos.

Com a utilização da fotografia pode-se desenvolver atividades que contemplem a educação e possibilitem a reflexão dos estudantes sobre aspectos ainda não observados ou analisados no âmbito escolar. De acordo com Gomes (1996), a imagem fotográfica, ao registrar a experiência, pode provocar novas percepções, produzir a subjetividade inerente ao ato de olhar, e imortalizar o fato e os espaços captados, contextualizando-os.

Atualmente ela exerce um papel muito importante na sociedade, pois está inserida nos diversos meios de comunicação e de informação e podem ser visualizadas de várias formas: estáticas ou dinâmicas, monocromática, policromática, texturizada, etc. É instrumento fundamental na busca da própria identidade, pois faz parte do universo visual e ambiental do cidadão comum e também da sociedade, da humanidade em geral. Ela registra um momento no presente ou no passado, momento esse único que não se repete nem se vive novamente, ela capta o inesperado, o desejado ou o ainda não visto.

O registro fotográfico proporciona reflexão e questionamentos sobre algo, possibilitando diversas interpretações, pois a fotografia é a comprovação de um fato ocorrido, é a visualização de algo almejado ou inesperado, possibilita congelar o momento preservando-o na memória material, pois a fotografia é um instrumento de conhecimento, cultura e crítica social.

O manuseio da fotografia na escola provoca e atrai os educandos, pois atualmente é um dos meios mais utilizados pelos jovens, por meio dos aparelhos tecnológicos como a câmera do celular, a câmera digital, o *notebook* e o *tablet*. Hernández (2007), alerta para o fato de que a tarefa fundamental da escola hoje é focar, em suas práticas, as novas visualidades culturais, refletindo sobre os modos de constituição do olhar nas interações do sujeito com o mundo.

O registro de uma imagem pode ser feita por vários aparelhos tecnológicos, mas a imagem somente pode ser feita uma vez no momento exato que o indivíduo detecta o ato desejado e o registra-o.

Os alunos, através de câmeras digitais e celulares, saíram pelo interior, exterior e arredores da escola registrando imagens (Fig. 3). Antes, pediu-se que cada aluno pensasse nos lugares bons e não tão bons pertencentes à escola. Delimitou-se então, duas fotos por aluno: uma do lugar que mais gostasse e outra do lugar que menos gostasse (Fig. 4). De volta à sala, as imagens foram trazidas para o computador e projetadas no data show para que todos, ao ver os registros, refletissem sobre o porquê de gostar ou não daqueles lugares. Segundo Silva (2007):

[...] é uma representação interpretativa da realidade, no sentido de ser algo recortado pela percepção do olhar. A imagem quando divulgada publicamente é uma janela aberta através da qual podemos ver lugares e pessoas que não conheceríamos de outra forma. Ela nos contextualiza, faz-nos imaginar como seria estar em certo ambiente vivenciando experiências (Silva, 2007 p. 611).



Figura 3: Um instrumento de valorização da escola - quadra de esportes
Fonte: Arquivo PIBID Santa Rita



Figura 4: Um instrumento de valorização da escola - parede do corredor da turma 62
Fonte: Arquivo PIBID Santa Rita

Ao final da atividade, propôs-se um momento de reflexão, bem informal, onde cada aluno poderia comentar sobre suas fotos, porque escolheram tais espaços, como eles viam esses lugares e, se não gostassem, como poderiam fazer para melhorá-los. Nessa conversa, vendo diversas fotografias, principalmente dos lugares onde não gostavam – banheiros quebrados e sujos, salas de aula com paredes riscadas, pátio com lixo, marcação da quadra de esportes quase apagada e outros – os alunos mesmos destacaram a importância de zelar pelo espaço onde se estuda. Local onde se passa boa parte do dia, e onde todos devem focar seus esforços

priorizando o “saber”. Com isso, puderam entender o seu papel dentro da escola e que a mesma – com todas as suas limitações – empenhasse ao máximo para o bem estar do aluno e o aluno deve empenhar-se também cuidando e melhorando esse espaço, sabendo que não tem só direitos, mas também deveres, como todo cidadão.

A partir dessa reflexão, escolheu-se um desses espaços a serem melhorados e assim, ressignificados como, por exemplo, a quadra de esportes e o corredor interno da escola que receberiam uma pintura personalizada – pelos alunos – atividade essa que seria feita numa próxima oficina.

Sendo assim, podemos concluir que se faz necessário vivenciar atividades práticas e por projetos, as quais possibilitem lidar diretamente com elementos que destaquem a sensibilidade e a percepção dos estudantes. Desta forma, podemos destacar a fotografia como fonte de registro e reflexão estética, cultural, indenitária e da memória, pois esta possibilita estabelecer conexões e refletir sobre o ambiente escolar e seu cotidiano.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. *As mutações do conceito e da prática*. In BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003. Cap. 1, p. 13-25.
- BITTENCOURT, L. A. 1998 'Algumas considerações sobre o uso da imagem fotográfica na pesquisa antropológica'. Em B. Feldman-Blanco *et al.*, *Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. Campinas, Papirus.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental* Brasília: MEC/SEF, 2000.
- GOMES, P. *Da escrita a imagem: da fotografia à subjetividade*. 1996. 62f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da Cultura Visual*. Proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- SILVA, Sérgio Luiz P. *Cultura Visual e Afirmações Indenitárias: Novos Processos de Reconhecimento Social*. *Anais*. II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia. UFS. Florianópolis. 2007. p.606-618. Disponível em: www.sociologia.ufsc.br/npms/sergio_silva.pdf Acesso em: 15 jun 2012.

4. A “EXPERIÊNCIA” DA ESCRITA CRÍTICO-REFLEXIVA

FELIPE DA SILVA MARTINS
QUELI DAIANE SILVA RIOS
FRANCIELE SERPA COSTA

Tanto a leitura quanto a escrita, são atividades de suma importância indispensáveis no processo de alfabetização. Para que um indivíduo tenha a habilidade de escrever bem, é estritamente necessário que este domine a aptidão da leitura. No entanto, existem casos em que permanece somente a reprodução gráfica do que o indivíduo conhece. Isto fica claro quando Cagliari (1998, p.4) descreve que “se uma pessoa não souber ler, o ato de escrever será simplesmente cópia sem significado”. Deste modo, fica claro que a leitura é um elemento crucial para o alcance do conhecimento e ainda como meio de comunicação, expressão e socialização.

A leitura é o elemento que interfere diretamente na aprendizagem da escrita, pois ela colabora na formação de hábitos, interpretação, cognição de conhecimento, socialização, elaboração de conceitos entre outras cooperações significativas para o processo de desenvolvimento do educando.

Para Barbosa (1994), a leitura é uma afinidade que estabelece uma relação entre o leitor e o texto, onde o leitor – por meio de algumas estratégias básicas – reconstrói o significado para o texto. Barbosa esclarece ainda que não se ensina ninguém a ler, levando em conta que a leitura é mais do que um saber, ela é uma prática.

O ato da escrita e leitura deve ser espontâneo, não devendo coexistir em meio à cobrança extrapolada, medo e/ou punição, nem com o descaso e reprodução mecânica. É necessário que as atividades sejam contextualizadas pelos educandos por meio de ações que tenham significados para eles, fazendo com que esta ocasião seja o mais prazerosa possível.

Nesta linha de pensamento, Freire (2000) explica que o ato de memorizar mecanicamente as palavras não deve ser exercido pelos educandos, pois estas não farão sentido algum; do contrário, se o aluno buscar compreender o significado de cada palavra de modo que se faça entender seu significado, será muito mais proveitoso e interessante para ele.

Assim, o triunfo na alfabetização está sujeito a transformação da escola, tornando-a um ambiente repleto de incentivos para a ação da lei-

tura e escrita, promovendo a compreensão do funcionamento da língua escrita, levando o aluno a pensar e refletir sobre a mesma.

Para que a alfabetização ocorra, é necessário que o educador explique aos educandos o sentido e a importância de que aprender a ler e escrever terá para suas vidas. Afinal, será por meio da alfabetização que cada educando poderá interferir e ou transformar sua vida. E, desta forma, a leitura e a escrita são ferramentas chave, as quais os levarão a serem leitores críticos e conscientes do papel que exercem na sociedade em que vivem.

A alfabetização é estritamente necessária na vida de um indivíduo, não só pelo ato de aprender a ler e escrever, mas também para compreender seu papel na sociedade, bem como o significado de cidadania, o qual se refere à consciência e formação de seu papel político e social e ainda no exercício de seus direitos e deveres perante a sociedade.

Sendo assim, é importante destacar que a alfabetização integral não se limita a ensinar a soletrar ou assinar o nome, estas ferramentas devem remeter a uma experiência de ação individual, estabelecendo relação entre autor, texto e leitor. A leitura e a escrita devem ser vistas como elementos fundamentais na integração entre o sujeito e a cidadania.

Diante deste dilema, uma das propostas do grupo foi criar - por meio da escrita crítico-reflexiva - um espaço onde os alunos participantes do projeto tivessem a oportunidade de expressar-se sobre tal assunto.

Para que a atividade fosse realizada, formou-se um grupo com um acadêmico do curso de Artes Visuais, um de Dança, um de Geografia e um de Música, todos bolsistas do PIBID/GEOARTES para planejar e executar tal oficina, como parte do projeto interdisciplinar como um todo. Vale ressaltar que todos os bolsistas deste grupo já estavam trabalhando nesta escola a aproximadamente doze meses e, desta forma, já tinham uma certa ligação com o cotidiano da escola.

A oficina foi concebida com o objetivo principal de oportunizar aos alunos participantes a experiência da valorização da escrita crítico-reflexiva, levando-os a construir argumentos plausíveis sobre as demandas estruturais que a escola passava naquele momento e a ver possíveis soluções para tais casos.

Com a leitura e escrita em foco, apresentamos aqui os resultados obtidos nesta oficina, onde o trabalho foi calcado nos diagnósticos disciplinares e interdisciplinares, onde se constatou a necessidade de trabalhar com o tema “Lugar Escola”.

Verificou-se que as sextas séries do Ensino Fundamental do turno da tarde se relacionavam com a escola de maneira distante, não enxergando o ambiente escolar como lugar de pertencimento.

1. A experiência

Nosso principal objetivo foi proporcionar uma experiência. Segundo Heidegger (1987), o conceito de experiência significa:

[...] fazer uma experiência é como algo significa que algo nos acontece, nos alcança: que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos assim sair transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (Heidegger, 1987, p.143).

Assim, compreendendo a experiência como algo que nos acontece e nos transforma, planejamos uma oficina onde todos os envolvidos obtivessem uma oportunidade de vivenciar os conceitos e objetivos a serem trabalhados, que a ação fosse o norte da atividade e que a necessidade e a valorização da escrita fossem construídas pelos participantes.

Que o “deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso”, chegasse não somente aos alunos participantes, mas a todos os presentes na oficina, ou seja, nós bolsistas, os professores da turma e nossos colegas da universidade que acompanhavam a oficina.

2. A oficina

A oficina buscou incentivar a prática da escrita, levando em consideração a sua importância enquanto ferramenta chave na alfabetização e na autonomia do educando.

Deste modo, a atividade foi realizada com alunos da 6ª série do Ensino Fundamental, tendo como tema para a escrita a reflexão dos alunos sobre a escola em que estudavam. O tempo de duração desta oficina

foi de duas horas/aula, tempo este em que cada aluno refletiu sobre pontos que consideravam negativos e positivos em sua escola.

A atividade foi dividida em momentos, nos quais o primeiro serviu para instigar o senso crítico dos alunos, por intermédio de uma pequena reflexão acerca escola em que estão inseridos; e no segundo, os alunos tomaram conhecimento de *blogs* referentes às diferentes realidades escolares, com base no diálogo sobre o tema.

No terceiro momento, foram entregues folhas em branco, nas quais - individualmente - os educandos escreveram dois pontos negativos e dois positivos sobre a escola em questão. No penúltimo momento, cada aluno trocou com seu colega sua folha escrita e, em seguida, os alunos leram para o grupo o que havia sido escrito nas folhas recebidas. Por fim, com base na escrita da folha recebida, cada aluno desenvolveu um texto descrevendo seus apontamentos em relação ao tema sugerido.

Os textos resultantes desta oficina apresentaram possíveis soluções palpáveis a serem realizadas. Nestes textos, os educandos demonstraram-se adolescentes maduros, reflexivos e conscientes de que muitos dos problemas da escola são causados por eles mesmos.

3. O trabalho interdisciplinar: um desafio.

O grupo de bolsistas que se envolveram na execução desta oficina foi formado por dois graduandos do último ano de seus respectivos cursos e por outros dois que se encontram da metade final de seu curso. Suas experiências de vida são as mais plurais possíveis, tornado, assim, o trabalho muito próximo da realidade escolar com a qual os futuros docentes se depararão ao final de seus cursos.

Todas estas diferenças somaram para a formulação do trabalho como um todo, que envolveram não só conceitos técnicos, que se diferenciavam conforme a área de formação de cada um, mas também as experiências individuais.

[...] A prática profissional se caracteriza por apresentar situações de instabilidades e de incertezas que nem sempre são resolvidas pelo profissional, pois seu repertório de saberes não dá as respostas exigidas no dia-a-dia do exercício da profissão”. As referidas situações supõem a mobilização de saberes e de competências que ultrapassem os conhecimentos técnicos adquiridos nos processos formativos (Schön, 2000, p 29).

Várias destas situações de instabilidade durante o processo de nossa oficina foram sanadas por este cuidado de compreender que o processo deveria ser interdisciplinar e que ele deveria respeitar as diferenças de cada um e somar soluções a ela, não simplesmente evidenciando tais diferenças como um problema, mas sim como um possível recurso. Afinal, nosso projeto buscava proporcionar algumas soluções e não criar mais demandas àquela comunidade.

3. A ação reflexiva

Comum em nossa formação, os quatro bolsistas compreenderam a necessidade da formação de um cidadão crítico-reflexivo ativo na atual sociedade, acreditando ainda que a escola seja um dos principais locais a nos proporcionar uma possibilidade de ação.

Desta forma buscamos, por meio de uma dinâmica, gerar no grupo trabalhado a conscientização de que o processo de qualquer mudança depende de uma ação, seja ela individual ou coletiva e que a escrita crítico-reflexiva também é uma forma de agir diante de várias situações, pois segundo Koch *apud* Paixão (2010):

Os textos, como formas de cognição social, permitem ao homem organizar, cognitivamente o mundo. E em razão dessa capacidade que são também excelentes meios de intercomunicação, bem como de produção, preservação e transmissão do saber. Determinados aspectos de nossa realidade social só são criados por meio da representação dessa realidade e só assim adquirem validade e relevância social, de tal modo de que os textos não apenas tornam o conhecimento visível, mas, na realidade, sociocognitivamente existente (Koch *apud* Paixão, 2010).

Após a execução da dinâmica com o grupo, levamos os alunos a um debate onde as perguntas iniciais foram: como poderíamos solucionar algumas demandas da escola e qual a maneira mais formal para que estas soluções fossem colocadas em prática?

Chegamos, após alguns minutos de debate, ao coeficiente de que a escrita poderia ser um caminho de oficializar e buscar tais soluções. Assim, distribuímos aos alunos materiais para que eles pudessem escrever as demandas e suas soluções. Salientamos, durante todo este processo, que a crítica vazia não é o fato mais importante quando o objetivo é so-

lucionar uma demanda, mas sim a ação-reflexiva, onde podemos analisar quais são as nossas atitudes diante de tais demandas.

Segundo Paixão (2010):

O ensino da leitura e da escrita deverá ser significativo, ou seja, estar ligado aos contextos sociais dos sujeitos da aprendizagem, pois, faz parte do exercício da cidadania. As escolas precisam promover a educação para todos os indivíduos, a fim de que participem ativamente da sociedade, despertando no educando os aspectos cognitivos, emocionais e, sobretudo, sociais, que devem ter prioridade em todos os sistemas de governo (Paixão, 2010).

Buscamos, dessa forma, a contribuição para uma demanda local na escola onde estes alunos estudam, porém, transferimos esta possível solução para outras situações cotidianas de suas vidas, levando-os a crer que eles são cidadãos capazes de modificar varia demandas da sociedade de maneira organizada e ativa.

Assim, a contribuição que nós, futuros docentes, buscamos deixar com os alunos envolvidos, não se limita a uma ação isolada em um dia específico durante o ano de 2012, mas sim uma ação cujas significações diferentes permearam os sentidos tanto dos alunos quanto os nossos, para uma transformação real e possível na sociedade na qual nós e eles estamos inseridos, reafirmando que a “experiência” vivida, neste caso, é algo que se apodera de nós e nos transforma.

Referências

- BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o Bá – Bé – Bi – Bó – Bu*. São Paulo: Scipione, 1998.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*: três artigos que se completam. 39 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- HEIDEGGER, Martin. *La esencia del habla*. In *De camino al habla*. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1987.
- SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.
- PAIXÃO, Adenilde S. *A VALORIZAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL*, 2010, disponível em <<http://www.webartigos.com/artigos/a-valorizacao-da-leitura-e-escrita-para-a-transformacao-social/38497/#ixzz2LCVAmHkx>>. Acesso em 10/02/2013.

5. RESSIGNIFICANDO O LUGAR ESCOLA

DAIANE FIGUEIREDO ROSENHEIN
JANINE LOPES OTT

O que é escola? Um lugar onde aprendemos a dar respostas a perguntas prontas ou um lugar onde devemos ser instigados a buscar a resposta através de vivências e reflexões? Acreditando no potencial formador de indivíduos pensantes, o grupo PIBID/GEOARTES planejou um projeto interdisciplinar com base em teorias estudadas, adequando-as para as necessidades observadas na escola.

Para construir um projeto interdisciplinar, é importante conhecer os documentos que permeiam os processos educativos na atualidade, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais, além das contribuições de autores como Ferraz e Fusari (2009), Laban (1990), Piaget (1976), Freire (1997) e Strazzacappa (2001).

De acordo com a LDB 9.394/96 art. 32 o Ensino Fundamental tem por objetivos:

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV- o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social;

Com o intuito de desenvolver nos estudantes a compreensão do ambiente natural e social e o fortalecimento de vínculos, que começou a se pensar a atividade “Colorindo a Escola”.

O trabalho contou com a fundamentação nos PCN’s, que salienta a necessidade de uma educação que desenvolva a formação humana, objetivada nas [...] “capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação ampla” (Brasil, 1997, p. 47).

Na ordem cognitiva, o aluno desenvolve a capacidade de resolver problemas e lidar com os códigos de representação; a física engloba a ex-

pressão corporal e afetiva relacionada ao convívio social, a sensibilidade e a autoestima.

O conhecimento e o desenvolvimento cognitivo são importantes, pois estão relacionados com os processos de aquisição do saber, onde as diversas linguagens, percepções, memórias e culturas que influem na corporeidade⁹ do ser humano, refletem sobre o mundo em que vivemos, provocando possíveis mudanças de comportamento que ampliam cada vez mais o potencial do aluno.

E, para termos uma relação mais ampla com o mundo, é preciso se relacionar afetivamente com ele. Segundo Piaget (1976), o afeto é essencial para o funcionamento da inteligência. Para o autor:

[...] vida afetiva e vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas. E são inseparáveis porque todo intercâmbio com o meio pressupõe ao mesmo tempo estruturação e valorização. Assim é que não se poderia raciocinar, inclusive em matemática, sem vivenciar certos sentimentos, e que, por outro lado, não existem afeições sem um mínimo de compreensão (Piaget, 1976, p, 16).

Quando o afeto faz parte da escola, é possível estabelecer uma sensação de pertencimento através do conhecimento, da reflexão e dos questionamentos, sem os quais não há desenvolvimento intelectual.

Afetividade e cognição se complementam e uma dá suporte ao desenvolvimento da outra. Para Piaget (1976), o afeto pode acelerar ou retardar o desenvolvimento das estruturas cognitivas. O afeto acelera o desenvolvimento das estruturas, no caso de interesse e necessidade, e retarda quando a situação afetiva é obstáculo para o desenvolvimento intelectual.

A afetividade não explica a construção da inteligência, mas as construções intelectuais são permeadas pelo aspecto afetivo. Toda conduta tem um aspecto cognitivo e um afetivo, e um não funciona sem o outro. Assim, é necessário aos estudantes o conhecimento das diversas linguagens manifestadas pelo homem, porque desenvolvendo a capacidade cognitiva e afetiva nos alunos, podemos relacioná-las ao seu cotidiano e trabalhar seu senso crítico, construir sua corporeidade e identidade cultural, para que eles possam se sentir cada vez mais pertencentes ao ambiente onde se encontram.

⁹ Capacidade do indivíduo de sentir e utilizar o corpo como ferramenta de manifestação e interação com o mundo.

Na necessidade de desenvolver o sentimento de pertencimento dos alunos em relação à escola e manter uma relação afetiva para com ela, propõe-se a possibilidade de uma educação formadora de indivíduos que saibam, além dos conteúdos básicos, manterem uma postura crítica e sensível ao mundo.

Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental do quarto ciclo, indicam “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas” (BRASIL, 1998, p. 7).

Com estes objetivos e no intuito de aproximar os alunos da escola de forma a construir uma relação de valorização do espaço escolar, estabeleceu-se a atividade “Colorindo a Escola”, que finalizou o projeto interdisciplinar com a sexta série do Ensino Fundamental, das turmas 61 e 62, no turno da tarde.

A atividade Colorindo a Escola baseou-se nas possibilidades presentes no ensino da arte, entre elas a pintura como expressão e identidade cultural, já que ao produzir arte o aluno se posiciona no mundo.

A dimensão social das manifestações artísticas revela modos de perceber, sentir e articular significados e valores que orientam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade. A arte estimula o aluno a perceber, compreender e relacionar tais significados sociais. Essa forma de compreensão da arte inclui modos de interação como a empatia e se concretiza em múltiplas sínteses (Brasil, 1998, p. 19).

A oficina tinha como atividade principal a pintura de um lugar dentro da escola escolhido pelos alunos com a devida liberação da direção. Assim, cada turma deveria escolher um espaço na escola para transformar durante a realização da atividade intitulada “Fotografia - um instrumento de valorização do lugar escola”.

Durante a atividade, que aconteceu separadamente com cada turma, a turma 62 deixou claro que gostaria de pintar a parede em frente a sua sala de aula, pela situação de abandono que se encontrava e pela grande quantidade de pichações. A turma 61 não deixou claro nesta atividade o lugar, sendo este escolhido na atividade posterior intitulada “Lugares na escola: um olhar pela escrita”, na qual escolheram a quadra poliesportiva, refazendo as demarcações das quadras do futsal, vôlei e basquete, além de pintar os desenhos criados por eles no centro da mesma (Fig. 5).



Figura 5: Marcações quadra poliesportiva
Foto: arquivo PIBID Santa Rita

A atividade Colorindo a Escola foi toda realizada pelos alunos, com auxílio dos pibidianos que prepararam o fundo da parede e misturaram as tintas. Os ministrantes apresentaram para os alunos um pouco da história da arte mural com exemplos de pinturas da pré-história, afrescos, muralismo mexicano e *graffiti*, para eles entenderem que através da pintura podemos deixar nossa assinatura sem, necessariamente, usar a palavra.

Também se comentou que muitas vezes a pintura serve para contar uma história que aconteceu ou modificar uma paisagem já existente. A definição de *graffitie* pichação foi discutida com eles pelos ministrantes, que ressaltaram que, para se pintar um espaço dentro da escola, deve-se pedir autorização da Diretora e que não se deve sair escrevendo o nome pela escola ou pintando as paredes, porque ela não é só nossa. Foi uma conversa bem produtiva e esclarecedora.

É preciso deixar claro ainda que o intuito da atividade não era o de estudar a história da arte e nem o de exigir uma pintura baseada nos conceitos da linguagem visual e suas técnicas. O objetivo era oportunizar aos alunos a vivência da expressão artística a partir dos seus repertórios, vinculados aos conceitos de socialização com a escola (colegas, professores e instituição) e a expressão corporal de cada um. Isso, pois “quando estão se expressando ou representando com a sensibilidade e a imaginação o mundo da natureza e da cultura, os autores de trabalho artístico também agem e reagem diante das pessoas e do próprio mundo social” (Ferraz; Fussari, 2009, p. 21).

A expressão está presente em todas as linguagens de arte, sendo muito importante para a corporeidade do ser humano e, como mostra Laban (1990, p. 100): “Expressar-se não é privilégio só das Artes e [...] toda forma de expressão (seja falar, escrever, cantar, pintar ou dançar) utiliza o corpo como veículo”.

Os pibidianos envolvidos nesta atividade orientaram os alunos à realizar um esboço desenhando elementos do cotidiano deles para pintar no lugar escolhido. O processo de esboço e pintura aconteceu de forma diferente nas turmas.

Na turma 62, os alunos juntaram seus esboços em grupos, fazendo composições com os desenhos. Cada grupo definiu o que pintaria e em qual parte da parede com a orientação dos ministrantes e demais pibidianos (Fig. 6).

No início, os alunos ficaram receosos para começar, mas aos poucos foram se organizando, e, como o tempo que os alunos tinham para realizar as atividades era de dois períodos, a atividade prolongou-se por mais um dia.



Figura 6: **Turma 62 trabalhando.**

Fonte: Arquivo PIBID Santa Rita

No segundo dia, os alunos estavam muito envolvidos com o término da atividade e deram sugestões na composição dos desenhos dos grupos na parede. Souberam harmonizar os desenhos com os tons das tintas e todos trabalharam em grupo. Depois de muitas inquietações e dificuldades a serem superadas, os alunos concluíram a atividade (Fig.7).



Figura 7: Conclusão do trabalho com a turma 62
Fonte: Arquivo PIBID Santa Rita

Com a turma 61 este processo foi mais lento pelo fato da quadra ser grande e os alunos se dispersarem, por ter muitas marcações para fazer, pela quadra não ser coberta e chover em alguns dias da atividade e, ainda, pela dificuldade da turma em trabalhar em grupo. Mas, no último dia da atividade, os alunos se dedicaram para finalizar a atividade, enquanto uns pintavam o desenho do centro, outros ajudavam na marcação da quadra (Fig. 8 e Fig. 9).



Figura 8: Turma 61 trabalhando
Fonte: Arquivo PIBID Santa Rita



Figura 9: Trabalho da turma 61 em conclusão
Fonte: Arquivo PIBID Santa Rita

Essa dispersão dos alunos pode ser atribuída ao fato da turma 61 estar com pouca sinergia entre eles, pelo o fato de que o espaço mais aberto e extenso provoca dispersão a quem não está acostumado a lidar com corpo e espaço. Isto vem de uma deficiência originada pelos costumes que as escolas têm de disciplinar o corpo dos alunos, onde corpo disciplinado é o corpo imóvel, tornando mais fácil o comando do regente da escola.

Seria necessário o autoconhecimento do corpo e suas relações entre outros corpos e o mundo para seu desenvolvimento corporal, carência que a Dança, como fonte expressiva na escola, pode prover.

Dá para imaginar o que representa para uma criança que passou sete anos se movimentando, ser subitamente “amarrada” e “amordaçada”, para, como se diz, “aprender” o que é, para ela, uma linguagem às vezes estranha? A linguagem da imobilidade do silêncio? [...] O interessante é que, nós, professores, não suportamos a mobilidade da criança, mas queremos que ela suporte nossa imobilidade (Freire 1997, p. 12).

Strazzacapa (2001) demonstra o quão significativa é a proposta de práticas corporais que acabam por melhorar o ambiente do colégio, influenciando tanto atitudes de professores, quanto de alunos. Para a autora, o ensino da dança vai além do que normalmente é proposto nas aulas de Educação Física, uma vez que o trabalho com dança proporciona à expressão de cada educando a manifestação de suas ideias e emoções, a coletividade e o trabalho em grupo, e não somente está preocupada com a mecânica da execução de movimentos.

Dentro das imagens apresentadas tanto pela turma 62 quanto pela 61, notou-se claramente que a pintura baseou-se em estereótipos, já que tem-se na história da educação em Artes um histórico voltado à cópia, que tinha por objetivo desenvolver olho, a mão e a memorização (Ferraz; Fusari, 2009).

E para romper com esses estereótipos é preciso dar oportunidade para os alunos se manifestarem.

Os resultados apresentaram, dessa forma, algumas respostas para tantas indagações. Em suas falas, os estudantes analisaram que a possibilidade de pintarem as paredes da escola provocou neles sentimentos de afeto com relação ao lugar escola. Declararam que se antes se sentiam obrigados a frequentar um espaço no qual não se reconheciam, depois de ter suas identidades valorizadas pela escola desenvolveram um sentimento de pertencimento com espaço escolar.

O pintar a escola não sana todos os problemas entre a escola e o aluno, mas mostra que dar voz ativa aos estudantes possibilita um aprender elaborado pelo aluno, caracterizando processos pedagógicos em prol de uma educação mais humana.

Conclui-se que proporcionar aos estudantes a possibilidade de se manifestarem no espaço escolar e fomentar trabalhos em grupos, os faz descobrirem novas formas de aprender, estabelecer vínculos afetivos e sociais. A compreensão e reflexão das diversas manifestações artísticas, seja com pintura, seja se relacionando com o colega e com o espaço, pode desenvolver o conhecimento social e cultural do aluno, contribuindo para a formação de sua corporeidade e identidade.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC /SEF, 1998. 116 p.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. e T. FUSARI, Maria F. Rezende. *Metodologia do ensino de Arte: fundamentos e proposições*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 205 p.
- LABAN, Rudolf. *Dança Educativa Moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.
- PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. São Paulo: Scipione, 1997.
- STRAZZACAPPA, Márcia. *A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola*. Campinas, Cadernos CEDES. v. 21, nº 53, abr. 2001.





OBSERVATÓRIO-GRÁFICO

Edições de livros, revistas e peças gráficas

51 3226-3560 / 84963690

observa@ig.com.br