

# CONSTRUÍMOS PROJETOS DE VIDA, CONSTRUÍMOS SONHOS: CONTRIBUIÇÕES DOS PROJETOS INTERDISCIPLINARES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

## WE BUILD LIFE PROJECTS, WE BUILD DREAMS: CONTRIBUTIONS OF INTERDISCIPLINARY PROJECTS IN TEACHER EDUCATION

Jucimara Rojas<sup>1</sup>  
Care Cristiane Hammes<sup>2</sup>  
Neidi Liziane Copetti da Silva<sup>3</sup>

**Resumo:** O objetivo foi compreender as possibilidades e limites de uma experiência pedagógica interdisciplinar realizada por meio de projetos de trabalho na construção de saberes docentes no âmbito da escola, desenvolvida no Instituto de Educação Ivoti/RS, onde foi realizado um projeto interdisciplinar com a participação de professores e alunos do terceiro ano do Ensino Médio. A pesquisa foi qualitativa, com análise de e-mails trocados entre os professores, depoimentos/entrevistas dos mesmos, bem como anotações do diário de campo. Apresentou como referenciais Santos (2004), Tardif (2004), Fazenda (2003), Japiassu (1976, 1996), Palmade (1979), Castrogiovanni (2003), Gonçalves, Hernández e Ventura (2000), Merleau-Ponty (2006) e outros. A pesquisa evidenciou que os professores construíram saberes integrados por meio de projetos interdisciplinares.

**Palavras-chave:** Interdisciplinar; Aprendizagem em Geografia; Saberes Docentes Integrados; Projetos de Trabalho.

---

<sup>1</sup> Pós-Doutora em Formação, Desenvolvimento e Ludicidade pela Universidade de Aveiro/Portugal. Doutora em Educação pela PUC/SP. Professora do Programa de Doutorado e Mestrado em Educação da UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mestre em Educação e Currículo pela PUC/SP.

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação pela UFMS. Mestre em educação pela UNISINOS. Bolsista CAPES. Atuou como professora dos cursos de Pedagogia, Geografia, Letras, Enfermagem, Física da UEMS.

<sup>3</sup> Mestranda em Educação pela UFMS. Atua como professora na rede municipal de ensino de Campo Grande e na Educação a Distância da UFMS. [ncopetti@gmail.com](mailto:ncopetti@gmail.com)

**Abstract:** The objective was to understand the possibilities and limits of an interdisciplinary learning experience realized through work projects in the construction of teacher knowledge within the school. The same was developed at the Institute of Education Ivoti/RS, where it was realized an interdisciplinary project involving teachers and students of the third year of high school. The research was qualitative with analysis of e-mails exchanged between teachers, testimonies/interviews of the same, as well as notes from the field diary. Presented as references Santos (2004), Tardif (2004), Fazenda (2003), Japiassu (1976, 1996), Palmade (1979), Castrogiovanni (2003), Gill, Hernandez and Ventura (2000), Merleau-Ponty (2006) and others. The research showed that teachers build knowledge integrated through interdisciplinary projects.

**Keywords:** Interdisciplinary; Learning in Geography; Teacher Knowledge Integrated; Work Projects.

## **Apresentação**

Ao acreditar que é possível melhorar a vida por meio da educação, visualizamos este momento como muito especial para pensar uma outra forma de processar a construção do conhecimento, uma forma que contribua para reconstruir a vida na Terra, esse magnífico lugar. Santos (2004) diz que o lugar é onde as possibilidades se realizam, e, portanto, ao agirmos nas localidades, com a ação educativa, mais do que nunca, estaremos transformando o mundo.

Acreditamos que esta pesquisa possa incentivar a reflexão sobre uma outra forma de organizar o conhecimento: por meio de uma produção em várias mãos e que apresenta como ponto de partida as ações da escola e o modo como esse movimento ocorre de fato. Talvez seja um grande de-

safio, mas acreditamos que vale a pena tentar. É necessário continuar com a esperança de que é possível criar outra forma de viver e que a educação pode contribuir de alguma forma nesse processo.

Tendo como ponto de partida essa reflexão, a pesquisa procura compreender as possibilidades e limites de uma experiência pedagógica interdisciplinar, realizada por meio de projetos de trabalho, na construção de saberes docentes no âmbito da escola. A experiência se constitui na construção e na implementação coletiva do “Projeto Missões Jesuíticas” no Instituto de Educação Ivoti – RS, no qual foi organizada uma saída de campo para a Região das Missões, no RS. Essa experiência envolveu a construção e a execução de um projeto interdisciplinar com a participação de professores e alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Buscamos compreender o papel do conhecimento geográfico na articulação dos conhecimentos de diferentes disciplinas do currículo e as possibilidades de projetos interdisciplinares, na construção de saberes docentes integrados.

Por meio da fenomenologia, foram analisados os e-mails trocados entre os professores, as entrevistas realizadas com os mesmos, bem como anotações do diário de campo. A revisão teórica apresentou como base a interdisciplinaridade, aprendizagem em Geografia, projetos de trabalho e saberes docentes que apresentamos a seguir.

## 1 A interdisciplinaridade

Para abordar o tema interdisciplinaridade a partir de sua origem, Japiassu (1976) aponta que é necessário investigar, inicialmente, o significado da palavra. O termo interdisciplinaridade é composto por três termos: *inter* – que significa ação recíproca, ação de A sobre B e de B sobre A; *disciplinar* – termo que diz respeito à disciplina, do latim *discere* – aprender, *discipulus* – aquele que aprende. O termo *dade* corresponde a qualidade,

estado ou resultado da ação. Desta forma, uma ação recíproca disciplinar – entre disciplinas, ou de acordo com uma ordem – promovendo um estado, qualidade ou resultado da ação equivaleria ao termo interdisciplinaridade.

Para pensar sobre a interdisciplinaridade é preciso expressar a palavra por meio do diálogo com os autores que estudam a interdisciplinaridade, a fim de elucidar esse conceito. Isso envolve um contexto mais amplo e mais complexo de mudanças que requer um pensamento abrangente, multidimensional, capaz de compreender a complexidade do real e construir um conhecimento que leve em consideração essa mesma amplitude.

Tecitura talvez seja a mais bela metáfora sobre interdisciplinaridade, seja ela a da dos tecidos, da elaboração, das tramas que compõem os panos, os tapetes, as colchas que nos envolvem, que nos protegem, que nos ornamentam, marcadas pelos compassos cotidianos, que são representações de nossas vidas.... (FAZENDA, 2001, p. 128).

O pensamento sobre interdisciplinaridade, a exemplo do fio, é tramado com um sem-número de fios, lenta e “pacientemente entrecruzados, articulados, sucedendo-se um ao outro, em um movimento sincronizado, fornecendo a forma, a cor, a resistência necessária, a beleza e a funcionalidade que o processo de sua constituição engendra” (FAZENDA, 2001, p. 128). A aprendizagem pode surgir como esse conhecimento que se produz nas regiões em que as fronteiras se encontram e “criam espaços de intersecção, onde eu e o outro, sem abrir mão de suas características e de sua diversidade, abrem-se disponíveis para a troca e para a transformação”. (FAZENDA, 2001, p. 168). A autora coloca em evidência que “o professor, construtor de pontes, cria condições para a aprendizagem, num ambiente de multiplicação e de associação na relação entre o pensar individual e coletivo, conhecer e ser, teoria e prática, velho e novo.” (FAZENDA, 2001, p. 78).

Fazenda (2003) evidencia que, no tecido, cada fio isoladamente possui uma força e uma resistência muito menor que a resultante de sua união aos demais fios (paradoxalmente, a perda da unidicidade em favor da trama não representa perda das características singulares). Dessa forma, o processo de “constituição do tecido tornará cada fio forte, único, considerando a especificidade de cada um. O conjunto, portanto, possibilitará ir além, ampliando horizontes, constituindo-se num todo”. (FAZENDA, 2001, p. 128).

O professor interdisciplinar visita situações novas e revisita velhas, transita entre os fragmentos da história e a memória cultural, faz elos, tece sua prática a cada dia. Ele se faz ponte, oferece ao educando acesso ao conhecer, permite que ele passe para um estado mais elevado de ser; para além do que é, superando-se. “Propicia o encontro do outro, não só com o conhecimento, mas consigo mesmo: o encontrar-se. Precisamos do outro para sabermos de nós mesmos. O educador gera o encontro com o outro, para a troca, cooperação e parceria”. (FAZENDA, 2001, p. 77).

Na obra de Fazenda (2003), encontra-se o princípio de que o conhecimento interdisciplinar busca a totalidade, respeitando-se a especificidade das disciplinas. Além disso, a autora ressalta que a interdisciplinaridade se desenvolve a partir do desenvolvimento da própria disciplinaridade, de uma forma reflexiva, dialógica e relacional. “Ela é a arte do tecido que nunca deixa ocorrer o divórcio entre seus elementos, entretanto de um tecido bem trançado e flexível”. (FAZENDA, 2003, p. 29).

Em termos de Interdisciplinaridade, Japiassú (1976) traz a ideia de que os diversos campos do saber estabelecem interações, conexões e diálogo. As relações de poder entre as disciplinas se dão de forma horizontal. Japiassú (1976) foi um dos primeiros a pesquisar sobre o tema, explicando a Interdisciplinaridade como sendo a axiomática comum a um grupo de disciplinas

conexas e definidas no nível hierárquico e imediatamente superior, introduzindo, assim, a noção de finalidade.

Em suma, a interdisciplinaridade não é apenas um conceito teórico; ela se faz e procede na ação. Cada vez mais, parece mostrar-se como uma prática individual e coletiva. Individual, por ser fundamental uma atitude de curiosidade, de abertura, de descoberta, de desejo de aprender com outros enfoques. Coletiva, pois não pode haver nenhum confronto sólido entre as disciplinas sem o contato efetivo de representantes qualificados de cada uma delas. Japiassú (1976, p. 82) diz que “é preciso que estejam todos abertos ao diálogo, que sejam capazes de reconhecer aquilo que lhes falta e que podem ou devem receber dos outros”.

Além disso, a interdisciplinaridade contribui para uma nova visão de conhecimento, mobiliza a transformação de metodologias, a construção de conceitos e a cooperação, e conduz ao enriquecimento mútuo dos envolvidos. A postura interdisciplinar é compreendida como o estudo do desenvolvimento de um processo dinâmico, integrador e, sobretudo, dialógico, intensificando as trocas entre os especialistas e a integração dos conhecimentos.

O trabalho interdisciplinar envolve um rigor epistemológico, implicando uma mudança de atitude do professor que, por sua vez, refletirá na mudança de postura do aluno diante do conhecimento. Tanto o professor quanto o aluno tendem a mudar para compreender que o conhecimento não existe, a priori, pronto e acabado - faz parte do compromisso de ambos participarem da elaboração do mesmo. Na atitude interdisciplinar tudo se expressa e se evidencia

É necessária uma metodologia bem definida ao realizar um trabalho interdisciplinar. Só assim é possível iniciar a construção do conhecimento

voltado para a inter-relação entre as disciplinas e seus conteúdos, o que levará à inter-relação e a conexão entre os conhecimentos de forma consciente. Japiassú (1976) diz que a metodologia se faz necessária como um meio que possibilita atingir um determinado objetivo cognitivo. Ser desenvolvido na forma como as práticas se organizam, no diálogo entre os professores e entre professores e alunos, como são estabelecidas as etapas de trabalho, os espaços que são ocupados, as fontes que servem como referenciais, a forma como são construídos os conceitos e outros.

A interdisciplinaridade pode estimular o pensar na totalidade do conhecimento, na grandeza de desenvolver um professor em todas as suas potencialidades. Por meio da interdisciplinaridade, pode-se realizar a parceria com outras áreas do conhecimento como forma de construir uma melhor percepção da noção de tempo e de espaço, ou mesmo de outra forma de conhecimento. Desse modo, são estabelecidas redes, contatos com o mundo da vida, com os lugares locais ou globais, imaginados ou virtuais, enfim, com a educação em sua grande função de repensar a caminhada humana, principalmente no contexto da Geografia em simbologias naturais que podem facilitar o processo do aprender do aluno.

## **2 Aprendizagem em geografia**

A Geografia é um ramo do conhecimento científico profundamente ligado aos demais, o que torna possível estabelecer muitas ligações com outros campos do conhecimento, sendo todas as ciências enriquecidas pela aproximação e troca de ideias. Santos (2004) revela que é importante trazer com clareza o objeto de uma disciplina, para que a mesma possa estar em diálogo com as demais. Define o espaço como objeto do estudo da Geografia e o conceitua como um “conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistema de ações” (SANTOS, 2004, p. 21). Com essa abor-

dagem, a Geografia precisa contribuir na interpretação da realidade, na análise das questões que envolvem a sociedade e, também, na construção de proposições para essa sociedade. Para ele, a Geografia deve ocupar-se com o estudo do espaço em sua totalidade, isto é, “o mundo é um só. Ele é visto através de um dado prisma, por uma disciplina, mas, para o conjunto de disciplinas, os materiais constitutivos são os mesmos.” (SANTOS, 2004, p. 20). O pensamento geográfico apresenta grande diversidade, como tendências específicas no estudo do espaço terrestre. Essa diversidade conceitual e metodológica se encontra nas influências das outras ciências sobre a origem e o desenvolvimento da Geografia.

Santos (1997) argumenta que é necessário discutir o espaço social e ver a produção do espaço como objeto. Tal espacialidade como fenômeno natural e humano no habitat do homem. Nesse sentido, é importante tentar fornecer as bases de reconstrução de um espaço geográfico que seja realmente o espaço do homem, o espaço de toda a gente. A Geografia é uma ciência que estuda o espaço e que permite a compreensão do mundo vivido. Estudar Geografia é entender o espaço como local de morada da humanidade, que é modificado, construído e reconstruído a cada momento pela ação do próprio homem, por momentos também interdisciplinares. O enfoque da Geografia supõe a existência dos objetos como sistemas interligados e complexos, não apenas como coleções separadas. Santos (2004) reconhece o valor dos objetos, mediante um enfoque geográfico. A significação geográfica dos objetos vem do papel que, pelo fato de formarem uma extensão contínua e estarem sistematicamente interligados, desempenham uma função no processo interacional espaço /homem. É uma ciência onde o espaço pode ser visto integrado, ou seja, abrange a rede de relações que se estabelecem entre o homem e o meio, a sociedade e a natureza, entre ela e as demais ciências. Santos (2004) reconhece como características analíticas internas do espaço a paisagem, a configuração



territorial, a divisão territorial, o espaço produzido ou produtivo, as rugosidades e as formas de conteúdo. O autor levanta, ainda, questão sobre recortes espaciais, propõe debates de problemas como o da região e o do lugar, o das redes e das escalas. O conteúdo geográfico do cotidiano também se inclui entre esses conceitos constitutivos e operacionais, próprios à realidade do espaço geográfico, junto à questão de uma ordem mundial e de uma ordem local. “É o lugar que oferece ao movimento do mundo a possibilidade de sua realização mais eficaz. Para se tornar espaço, o mundo depende das virtualidades do lugar”. (SANTOS, 2004, p. 338-339).

A Geografia é uma ciência onde o espaço pode ser visto integrado na realidade em sua totalidade, envolvendo a rede de relações do ser humano com o meio, da sociedade com a natureza, enfim, as próprias relações dos seres humanos entre si. Em sua visão interdisciplinar, evidencia, ainda, a valorização das relações entre a técnica e o espaço e entre o espaço e o tempo, bases para a construção de um sistema de conceitos coerentemente formulados, objetivando definir o espaço geográfico e seu papel ativo em sua dinâmica. Nessa visão, destaca que “cabe ao geógrafo propor uma visão totalizante do mundo, mas é indispensável que o faça a partir de sua própria província do saber, isto é, de um aspecto da realidade global” (SANTOS, 2004, p. 114). Partindo desse princípio, os lugares são partes da totalidade do espaço. Esses lugares apresentam uma identidade, uma estrutura, uma história, ou seja, são espaços dinâmicos, de relações, de ações, de fluxos, de mundo vida. Portanto, é essencial que o espaço seja compreendido em suas múltiplas dimensões, contradições, conflitos, “como um conjunto de objetos e de ações que revela as práticas sociais dos diferentes grupos que vivem num determinado lugar, interagem, sonham, produzem, lutam e o (re) constroem” (CASTROGIOVANNI *et al.*, 2003a, p. 7).

Em suas relações com as demais ciências, é essencial que a Geografia construa as noções básicas de localização, de representação e de compre-

ensão da estrutura do espaço, elaboradas dinamicamente pelas sociedades ao longo do tempo. Acredita-se que o ensino da Geografia pode contribuir para o entendimento da realidade vivida, na construção de identidade e pertencimento ao lugar. Propiciar caminhos para que o educando se sinta capaz de organizar e conduzir seu destino e, quem sabe, o espaço que o cerca. O educando pode tornar-se capaz de saber olhar, observar, descrever as paisagens dos lugares, que são formados de cores, movimentos, odores, sons e também são constituídos de raízes nas histórias das pessoas, grupos que ali vivem ou viveram. A Geografia, ao falar das coisas da vida, “fala dos espaços construídos pelos homens, que em sua trajetória marcaram os lugares com os resultados da luta pela sobrevivência. A tarefa da Geografia na análise da sociedade é exatamente debruçar-se sobre a realidade com o olhar espacial.” (CALLAI, 2003, p. 64).

Ao valorizar o espaço vivido, a Geografia, em articulação com as demais ciências, favorece a compreensão da realidade e de uma possível transformação da mesma. É importante incluir-se no globo, sentir-se e agir no planeta como alguém capaz de modificar o lugar onde vive, de (re) construí-lo e não apenas de ali estar como um personagem num palco. A Geografia, por meio da interdisciplinaridade, pode assumir uma postura de mudança, de repensar velhas formas de ver o mundo, de buscar novos sentidos para a existência humana, de resgatar a vida em todas as suas dimensões e de se assumir como parte integrante da Terra em sua magnífica totalidade.

### **3 Projetos de trabalho**

O educador espanhol Fernando Hernández (2000) apresenta uma proposta de organização do currículo por projetos de aprendizagem. Ele se baseia nas ideias de John Dewey (1859-1952), que defendia a relação da

vida com a sociedade, dos meios com os fins e da teoria com a prática. De acordo com Hernández (2000, p. 134-135), o projeto de trabalho:

[...] é uma resposta à necessidade de realizar uma organização globalizada e atualizada dos conhecimentos e das informações trabalhadas na escola. O sentido da globalização consiste em encontrar o nexo, cognoscitiva, o problema central, que vincula os conhecimentos e possibilita aprendizagem. Os projetos fundamentam sua concepção teórica em: a) um sentido da aprendizagem que se pretende construir de modo significativo para os alunos; b) sua articulação a partir de atitude favorável para o conhecimento por parte dos alunos; c) a previsão, por parte dos professores, da estrutura lógica e sequencial dos conhecimentos que pareça mais adequada para facilitar sua assimilação; d) a funcionalidade do que se aprende como um elemento importante dos conhecimentos que os alunos irão aprender.

Hernández e Ventura (1998, p. 63) entendem os projetos de trabalho como um “processo muito mais interno do que externo, no qual as relações entre conteúdos e áreas de conhecimento têm lugar em função das necessidades que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem”.

O projeto pode ser entendido como um processo em que os sujeitos desenvolvem uma atividade verdadeira com vistas a um fim. Essa atividade pode possibilitar dificuldades, problemas, e que professores e alunos construam planos, definindo objetivos e compreendendo situações. Conforme Hernández e Ventura (1998, p. 61), a função do projeto é:

[...] favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de

seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio.

Hernández e Ventura (1998) propõem que o docente abandone o papel de transmissor de conteúdos para se transformar num pesquisador. O aluno, por sua vez, passa de receptor passivo a sujeito do processo. Nesse sentido, os projetos de trabalho são apresentados como espaços privilegiados de construção, inclusive de novas práticas de produção de conhecimento no âmbito da escola, possibilitando formas de organização e de procedimentos de ensino que extrapolem o espaço da sala de aula e se estendam por outros espaços educativos, favorecendo o trabalho em equipe.

#### **4 Metodologia**

A metodologia empregada pode ser designada como pesquisa qualitativa de cunho fenomenológico. O termo fenomenologia, para Bicudo (2000), deriva de duas outras palavras de raiz grega: *phainomenon* (aquilo que se mostra a partir de si mesmo) e *logos* (ciência ou estudo). Etimologicamente, fenomenologia é o estudo ou ciência do fenômeno, sendo que, por fenômeno, em seu sentido mais genérico, entende-se tudo o que aparece, que se manifesta ou se revela por si mesmo.

A fenomenologia pode ser entendida como a ciência da essência do conhecimento ou a doutrina universal das essências. Busca tornar visível a estrutura do ser no mundo, fazer com que a coisa interrogada se revele. (BICUDO, 2000, p. 81). Parte-se sempre do que se vê, buscando compreender e descrever o dado, ir ao encontro, captar a essência, não partindo de ideias pré-concebidas. Para a Fenomenologia, o Eu desvela o fenômeno e o visualiza, assim como ele se apresenta à consciência. Fenômeno origina-se da expressão grega e significa “mostrar-se a si mesmo”. A compreensão do fenômeno vai se revelando, testemunhando e veracizando, modificando-se

no processo de pesquisa, e é aprofundada durante o trabalho de análise. A análise de dados implica a interpretação do fenômeno, compreendendo como ele se insere no contexto do qual faz parte.

O objetivo da investigação foi compreender as possibilidades e limites de uma experiência pedagógica com perspectiva interdisciplinar, realizada por meio de projetos de trabalho, na construção de saberes docentes no âmbito da escola. A experiência foi desenvolvida no Instituto de Educação Ivoti/RS, onde foi realizado um trabalho coletivo de elaboração e de aplicação do projeto intitulado “Missões Jesuíticas”, com a participação de professores e alunos do terceiro ano do Curso Normal. Na investigação dessa experiência, buscamos compreender o papel do conhecimento geográfico na articulação dos conhecimentos de diferentes disciplinas do currículo e as possibilidades de projetos de trabalho realizados em uma perspectiva interdisciplinar, na construção de saberes docentes no espaço da escola e em mudanças em suas práticas pedagógicas.

O material analisado para pesquisar os saberes docentes que foram construídos nas experiências foram os e-mails enviados pelos professores ao longo da construção e execução do projeto “Missões Jesuíticas”, os depoimentos dos professores que participaram dessa experiência e as anotações no diário de bordo. Todas as etapas do projeto foram construídas na comunicação por e-mail. Os professores enviavam as ideias, as sugestões e as combinações para o e-mail coletivo e, assim, o projeto pôde ser pensado, construído e realizado na escola. Também foi utilizado o quadro da sala dos professores para trocar recados, as reuniões proporcionadas pela escola, a hora do intervalo e outros momentos.

Os professores foram solicitados a falar livremente sobre as experiências. As questões não foram previamente estruturadas, mas havia um roteiro que tinha a função de lembrar algum assunto não abordado

pelo professor, que apresentamos a seguir: O projeto “Missões Jesuíticas” contribuiu com a ampliação dos conhecimentos na própria disciplina e nas outras disciplinas envolvidas no projeto? Poderias citar alguns exemplos? O projeto “Missões Jesuíticas” provocou alguma transformação em tua prática pedagógica e em relação aos alunos e aos colegas? De que forma e como? Como observaste isso através dos alunos e colegas? Como percebeste o processo de integração do grupo de professores envolvidos no projeto? Qual a origem dessa forma de pensar com perspectiva interdisciplinar por meio de trabalhos coletivos e de saídas de campo? Anotações feitas no diário de campo foram importantes para compreendermos como o projeto foi se desenvolvendo, ao longo do tempo, na escola. Procuramos notar falas, ideias significativas, ações que contribuíram com a construção do texto e da pesquisa.

## **5 Saberes construídos na realização do projeto “missões jesuíticas”**

A preocupação do grupo de professores que participou da experiência era repensar a forma de produzir conhecimento com os alunos, tendo em vista que a forma de conhecimento presente nos “currículos escolares produzem uma visão fragmentada do real, desvinculada de um contexto histórico e distanciada da realidade na qual o aluno vive.” (GONÇALVES, 1999b, p. 125).

Essa estrutura curricular gera um isolamento entre os professores, ficando cada um fechado em sua disciplina. Em Fazenda (1993, p. 15), encontramos a premissa de que “[...] nenhuma forma de conhecimento é em si mesma exaustiva. Tenta, pois, o diálogo com outras fontes do saber, deixando se irrigar por elas.” (p. 15). Aos professores, é colocado o desafio de transcender sua própria disciplina, tomando consciência de seus próprios limites para acolher as contribuições das outras disciplinas. De acordo com

Japiassu (1976, p. 26), “[...] uma epistemologia da complementaridade, ou melhor, da convergência, deve, pois, substituir a da dissociação.”

No projeto “Missões Jesuíticas”, foi importante a presença de uma disciplina articuladora das ideias, de sugestões, de opiniões de todas as disciplinas e de seus respectivos professores, procurando não impor suas ideias, mas incentivando a participação de todas as disciplinas. Isso impulsiona a construção de projetos, visando à integração de diferentes áreas. É importante que isso ocorra da forma mais horizontal possível. Ao fundar-se no “amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz numa relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. [...] A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo”. (FREIRE, 2005, p. 94).

Conforme Fazenda (1993, p. 18), “[...] projeto interdisciplinar surge, às vezes, de uma pessoa - a que já possui em si a atitude interdisciplinar - e espalha-se para as outras e o grupo”. No caso do projeto “Missões Jesuíticas”, a Geografia desempenhou o papel de articuladora entre todas as disciplinas envolvidas. Isso ocorreu em todas as etapas, da elaboração inicial do projeto, por e-mail, até o encerramento. Nesse contexto, a Geografia mostrou possibilidades pedagógicas de atuar como eixo articulador.

O projeto possibilitou o aprendizado e a construção da percepção de cada professor sobre o fato ocorrido ou sobre o espaço observado, assim como o reconhecimento da realidade de outros povos e de todo o processo histórico, geográfico e cultural ocorrido naquele espaço. Nesse sentido, a professora G (Estudos Sociais - História) manifestou seu envolvimento com os conhecimentos adquiridos durante a experiência ao fazer referência aos remanescentes dos Guaranis: “olhar hoje os remanescentes dos Guaranis no museu das Missões, naquele estado, muito sofridos, passando frio, fome [...], sendo que noutra época estavam tão bem, foi algo que chocou muito!”.

Ao contribuir com os saberes específicos de sua disciplina, cada professor possibilitou a ampliação do aprendizado de conhecimentos de outros campos do saber, enriquecendo a própria disciplina. Durante o projeto e nos depoimentos, os professores afirmaram ter construído muitos conhecimentos das outras áreas do saber, como revelam as palavras da professora B (Ciências - Biologia): “Eu sabia muito pouco sobre essa guerra, sobre esse povo, não tive muito sobre esse assunto e mesmo o RS no meu Ensino Médio. Acho que para isso foi muito bom, aprendi bastante”.

Ao participar do projeto “Missões Jesuíticas”, muitos professores sentiram que poderiam ampliar sua contribuição para os próximos projetos, pois aprenderam mais sobre como buscar o conhecimento de uma forma mais integrada. Além disso, cada professor participante foi contribuindo com os saberes específicos de sua disciplina, enriquecendo todo o processo. Esses saberes são conhecidos como disciplinares, pois, para Tardif (2004), correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes que emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

O grupo de professores realizou o planejamento da organização do pré-campo, campo e pós-campo. Em cada uma dessas etapas, os professores organizaram os conhecimentos básicos que poderiam ser observados durante a saída de campo, informando os professores participantes do projeto sobre os conteúdos específicos de suas disciplinas. Isso pode ser observado no e-mail enviado pela professora S (Didática no Ensino Normal Médio - Ciências), em que destaca a importância da pesquisa, na etapa pré-campo, sobre “a vegetação previamente existente, os remanescentes atuais e o levantamento do tipo de agricultura desenvolvida no local”. Para a etapa do campo, a professora S (Didática no Ensino Normal Médio - Ciências) sugeriu que os alunos observassem os diferentes espaços, com anotações e com registro de imagens.



Ao longo da comunicação por e-mail, cada professor mostrou refletir sobre a forma de como poderia participar do projeto, apresentando o ponto de vista de sua disciplina, já que a formação de cada um dos professores é disciplinar, e trazendo sugestões de como poderia ultrapassar os limites da própria disciplina, como revelam as palavras da professora M (Didática no Ensino Normal Médio - Ciências Sociais): “Acho que posso entrar com o estilo cultural do lugar. Casas, vegetação, ruas, construções e representações”.

O projeto interdisciplinar incentivou a formação de um professor-pesquisador, pois, como o projeto “Missões Jesuíticas” envolvia conhecimentos que ultrapassavam os conhecimentos disciplinares dos professores, muitos se sentiram instigados a ampliar seus conhecimentos, a pesquisar e a conversar com outros professores sobre os temas abordados. Tardif (2004, p. 234) afirma que os professores “[...] são realmente o polo ativo de seu próprio trabalho, e é, a partir e através de suas próprias experiências [...], que constroem seus saberes, novos conhecimentos e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação”. Isso pôde ser observado na fala da professora M (Didática no Ensino Normal Médio - Ciências Sociais): “Eu indiretamente me forcei a ler, pois se quisesse participar do processo precisava conhecer, então fui ler, e isso para mim foi um acréscimo”.

Cada uma dessas etapas se constituiu, na visão dos professores, como um processo que favoreceu a aprendizagem dos alunos do terceiro ano Normal do IEI (Instituto de Educação Ivoti). A professora G (Estudos Sociais - História) considerou importante que “[...] o olhar do aluno tenha sido preparado, os objetivos e propostas de trabalho estavam bem definidos, e cada grupo, durante toda a viagem tinha claro os aspectos para fazer observação, para registrar, de fato trabalharam”.

O projeto interdisciplinar gera aprendizado mais amplo, ao passo

que, em função de todo o planejamento e pesquisa, os alunos apresentaram, na visão dos professores, uma base teórica maior sobre o tema, expressa em seus trabalhos do pós-campo. O projeto pôde gerar diferentes possibilidades de aprendizagem para os alunos, visto que puderam dialogar com professores diferentes, visualizando os temas estudados sob diferentes perspectivas. “Eles sentiram que não tinham só uma professora para perguntar, mas várias, diferentes, [...] Eles tinham esse apoio, de pontos de vista diferentes” (M - Didática no Ensino Normal Médio - Ciências Sociais).

A construção de um conhecimento significativo para a vida foi o que fez com que os professores se envolvessem no projeto, acreditando que isso pode ocorrer pelas relações que se estabelecem entre diferentes disciplinas. Para a professora B (Ciências - Biologia), o conhecimento precisa ser menos engavetado; aliás, a “gaveta precisa ser grande, com uma grande confusão, tudo relacionado. Não adianta ter tudo separadinho. Eles precisavam ter tudo integrado, para que o conhecimento se torne significativo”.

Os saberes da experiência puderam ser percebidos nos momentos em que os professores manifestavam sobre o que já tinham vivido anteriormente e que favoreceu a construção e execução do projeto. Os saberes da experiência são aqueles que os professores desenvolvem em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. São incorporados à experiência individual e coletiva na forma de habilidades, de saber fazer e saber ser. Esses saberes são validados pela experiência dos professores. Para Tardif (2004, p. 110), significa dizer que está “incorporado à própria vivência do professor, à sua identidade, ao seu agir, às suas maneiras de viver”.

O trabalho coletivo foi concebido pelos professores como um processo histórico, passado de geração em geração na escola. A professora B (Ciências - Biologia) se reportou ao tempo de aluna e como percebia os trabalhos coletivos na escola. Lembra que “quando ainda era aluna, já se

trabalhava algumas coisas coletivas e como a gente achava legal, como aluno, quando eram realizados trabalhos parecidos com esse”. A professora B (Ciências - Biologia) ainda trouxe o exemplo de seu próprio pai, que foi também seu professor, como uma pessoa que acreditava no trabalho coletivo na escola. “Meu pai era um que achava que era essa uma forma de trabalhar, era um dos que puxavam a maneira de trabalhar de uma forma coletiva na escola. Além disso, a escola sempre estimula muito”.

Ao citar a escola como uma instituição que estimula a prática pedagógica interdisciplinar, a professora B (Ciências - Biologia) considera importante a valorização dos grupos de professores que trabalham de forma integrada, devendo ser evitadas as mudanças constantes de professores, e ser disponibilizado um tempo específico para reuniões, incentivando, assim, a formação continuada. Além disso, é importante que o trabalho do grupo de professores seja valorizado, que exista um estímulo financeiro para o trabalho em projetos, pelo fato de envolver muito tempo dos professores.

A realização do projeto “Missões Jesuíticas” demonstrou que, para construir um conhecimento significativo, não basta apenas apresentar conhecimentos da disciplina e ter experiência, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos. Como afirma Tardif (2004, p. 39), o professor é alguém que deve “conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

O projeto “Missões Jesuíticas” também exigiu dos professores um envolvimento na construção de um planejamento coletivo. Esse planejamento, na opinião dos professores, foi significativo e flexível, apesar de não ter tido espaços maiores para reuniões presenciais. Para a Professora G (Estudos Sociais - História), “fizemos um planejamento tão legal e ainda

tivemos a chance, durante a saída, de inserir um novo aprendizado, que era de visitar essa cooperativa, porque houve a oportunidade. Precisamos estar abertos para isso”.

No projeto “Missões Jesuíticas”, a integração entre diferentes disciplinas foi favorecida pelo diálogo. Isso trouxe a oportunidade de compartilhar a própria ideia e, ao mesmo tempo, aceitar a ideia do outro sem que estas fossem impostas. O diálogo entre os professores precisou ser ampliado, para que ocorresse maior participação. Além disso, o diálogo favoreceu uma maior integração dos professores com os alunos, fazendo com que os trabalhos fossem construídos com maior qualidade e criatividade, respeitando o ponto de vista de cada um dos envolvidos.

O grupo de professores foi apoiado, com grande interesse, pela coordenação pedagógica da escola, que organizou um e-mail coletivo onde o projeto foi sendo construído coletivamente. Isso foi muito significativo para o grupo, pois o incentivo, as sugestões e as críticas construtivas impulsionaram o grupo a crescer. A professora B (Ciências - Biologia) “evidencia que existe um estímulo da coordenação para que esse tipo de coisa aconteça. Isso é muito importante, e é um estímulo gostoso, porque a escola estimula a gente e não é no sentido de cobrança. No sentido de estimular mesmo [...]”.

A comunicação por e-mail foi muito importante para o desenvolvimento do projeto, e, por consequência, da parceria entre os professores. As palavras da professora M (Didática no Ensino Normal Médio - Ciências Sociais) revelam que a comunicação por e-mail favoreceu a elaboração do planejamento coletivo. “Eu achei que a gente se comunicou muito. Onde realmente conseguimos nos entender foi na comunicação por e-mail”. Completa a professora B (Ciências - Biologia) “que a gente conseguiu uma nova forma de unir as pessoas que foi via e-mail. Se não tivesse sido via e-mail,

a gente não teria conseguido fazer isso”.

Os professores se sentiram capazes de elaborar suas próprias práticas, sempre tendo em mente o projeto coletivo, o que, certamente, contribuiu para a ampliação de seus saberes pedagógicos. Tardif (2004, p. 230) resgata o ser professor como um ator, isto é, “um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta”.

A pesquisa mostrou que um projeto interdisciplinar gera maior participação dos professores, como revelam as palavras da professora M (Didática no Ensino Normal Médio - Ciências Sociais): “Faz-me sentir trabalhadora junto com o grupo”. Quando pensado em conjunto, todas as etapas da construção e execução do projeto são vividas. Para participar de um projeto, é preciso conhecer, ler, pesquisar, conceber o conhecimento em processo. Assim, todos os integrantes, professores e alunos, podem aprender uns com os outros num processo que incentiva a formação de um professor pesquisador e de um aluno criador de conhecimento.

O projeto se mostrou significativo aos professores, pois citaram que pretendiam realizá-lo com outras séries e com outros professores. Isso remete à ideia da continuidade do projeto, com a criação de novos projetos ou experiências interdisciplinares, e talvez novas práticas pedagógicas. “As escolas tornam-se, assim, lugares de formação, de inovação, de experimentação e de desenvolvimento profissional, mas também, idealmente, lugares de pesquisa e de reflexão crítica” (TARDIF, 2004, p. 280).

A organização do projeto exigiu também a capacidade de registro do grupo de professores. Todas as ideias foram organizadas coletivamente e registradas, sendo que a ideia do grupo acabava sempre prevalecendo. Conforme a professora G (Estudos Sociais - História), “quando a gente está

em grupo, quando a gente trabalha com mais pessoas no projeto, sempre fica muito mais rica a saída de campo e o desenvolvimento do projeto”.

A professora B (Ciências - Biologia) evidenciou a importância da integração entre professores e alunos, pois todo o projeto envolveu um planejamento prévio. “Eu acho que ampliou a minha visão de como trabalhar de forma integrada, por meio de um projeto único antes da saída de campo e com todos os pontos limitados sobre onde a gente queria chegar e como a gente queria fazer”. A professora G (Estudos Sociais - História) também considerou significativa “a ideia da gente ter feito grupos integrados, na verdade de turmas diferentes, misturados, não ser apenas um projeto interdisciplinar, mas que integra grupos mistos das duas turmas”. A professora M (Didática no Ensino Normal Médio - Ciências Sociais) expressou que participa de projetos porque quer:

uma escola diferente, uma escola que pensa assim tem outros resultados, não no sentido quantitativo, mas qualitativos. Acho que a escola, quando consegue trabalhar assim, em projetos significativos, turmas, alunos e professores trabalhando unidos. Não começa com aquela ideia isso é meu, isso é teu, isso eu posso [...] há um trabalho coletivo, onde o nós passa a ser prioridade. Uma busca pelo grupo conseguir. Eu acho que isso poderia gerar [...] um ser humano melhor, que não pensa só em si, mas no coletivo.

Ao longo da realização do projeto “Missões Jesuíticas”, os professores consideraram que a experiência de perceber os alunos construindo seus trabalhos, independentemente da disciplina, foi significativo para provocar mudanças na prática pedagógica, pois fez com que se repensassem os tempos e espaços da escola, concebendo-os de forma menos fragmentada. Isso pode ser percebido por meio das palavras da professora G (Estudos Sociais - História), ao evidenciar que “o aluno, executando trabalhos in-

terdisciplinares, para eles é mais interessante, independente se é História, Geografia, Ciências Naturais, Estudos Sociais, Educação e Contexto, eles estão lá trabalhando no mesmo projeto [...]”.

Destacamos ainda, nesse projeto atividades que envolvem outros saberes pedagógicos dos professores, como a construção coletiva de maquetas, painéis, álbuns, músicas e outras atividades. O saber planejar de forma coletiva provocou mudanças na prática pedagógica dos professores, na medida em que perceberam o quanto isso refletiu nas produções dos alunos. Os alunos construíram os trabalhos com muita criatividade e esforço, sendo aquelas produções muito significativas para suas vidas. Também puderam participar das decisões e das escolhas, o que tornou ainda mais significativa a construção dos trabalhos. Um dos principais saberes que os professores construíram em relação à prática pedagógica refere-se ao saber respeitar as escolhas dos alunos e de apresentar como ponto de partida suas concepções sobre os lugares, acontecimentos e outros. Esse processo gerou alterações na prática pedagógica, na medida em que todos pensam em conjunto a organização dos projetos.

Da mesma forma que todo o processo foi pensado e planejado em conjunto, a avaliação foi sendo pensada como processo mediador e emancipatório, e os critérios foram construídos pelos professores em conjunto com os alunos. Assim, os professores foram sentindo a necessidade de acompanhar as produções dos alunos, com o objetivo de provocar reflexão criativa que contribua com a construção de saberes integrados, situados no tempo e no espaço. Para Cunha (2005, p. 213), a “[...] avaliação emancipatória estimula o professor a desenvolver habilidades que o capacitem ao trato com o dinâmico, com as práticas pedagógicas que admitem rupturas e permitem olhares diferentes sobre o objeto de estudo”.

O projeto “Missões Jesuíticas”, na visão dos professores, também

favoreceu a construção de saberes éticos como a cooperação, a responsabilidade, o reconhecimento da realidade do outro, o respeito às diferenças espaciais e culturais e às realidades dos diferentes lugares visitados. Gonçalves (2006) afirma que os saberes éticos são constituídos de ações e decisões que se realizam no contexto das interações sociais. Esses saberes fazem parte de uma identidade moral, alicerçada na identidade do eu, com sua formação voltada para uma educação transformadora.

A cooperação foi muito importante na construção do projeto, pois envolveu a participação dos professores na construção de um trabalho coletivo. Conforme Gonçalves (2006, p. 15), a “[...] cooperação significa a capacidade de atuar em grupo, coordenando as suas ações com os demais, tendo em vista objetivos comuns, que transcendem aos interesses próprios”. De acordo com essa visão, as palavras da professora G (Estudos Sociais - História) apontam para a importância de valores como cooperação e responsabilidade, para que um projeto possa funcionar bem: “A confiança um no outro é importante e, por outro lado, a abertura, estar aberto a críticas”.

Outro saber ético importante que foi vivenciado ao longo do projeto “Missões Jesuíticas” foi a capacidade de diálogo. “O diálogo envolve a possibilidade de ouvir as ideias do outro e emitir as suas, com vistas a atingir o entendimento” (GONÇALVES, 2006, p. 16). É importante que, “além de ouvir e responder adequadamente ao que o outro diz”, é essencial saber “reconhecê-lo como parceiro de diálogo” (GONÇALVES, 2005, p. 42). Por meio do diálogo, os professores aprenderam a compartilhar ideias, a colocar sua palavra, enviar suas sugestões por e-mail, participando de um processo que envolveu a construção coletiva. Conforme afirma a professora B (Ciências - Biologia), “é preciso oportunizar situações diferentes, para que possamos dialogar, nos encontrar, buscar alternativas de encontros, como foi agora”. Além disso, todos os professores tiveram oportunidade



de vivenciar nessa experiência situações em que foi fundamental saber respeitar a opinião dos outros. Gonçalves (2006, p. 14) observa que o “respeito mútuo é uma atitude frente ao outro que tem em seu cerne o reconhecimento do outro”. A autora afirma que, vinculados estreitamente à dimensão do reconhecimento na formação da identidade moral, “respeito e solidariedade significam, neste contexto, os sentimentos básicos que integram o processo de compreensão e valorização do outro com as suas possibilidades e limitações” (2006, p. 14). Isso pôde ser ilustrado com as palavras da professora M (Didática no Ensino Normal Médio - Ciências Sociais), quando enviou suas sugestões para a construção do projeto: “[...] consegui anexar algumas sugestões. Gostaria que desse uma olhada nelas e compartilhasse comigo sua opinião. Fiz minhas anotações em verde”. A construção coletiva do processo favoreceu, assim, vivências de reconhecimento mútuo, pois, ao respeitar a ideia do colega que participa do projeto, cada professor participante buscou reconhecê-lo como parceiro de diálogo. Esse processo, que pode ser descrito com o auxílio das palavras de Gonçalves (2006) ao se referir à formação da identidade moral, “[...] envolve, assim, o comprometimento com valores que asseguram a participação, o diálogo, o pensamento crítico, a responsabilidade por si e pelo outro, visualizados no todo social onde se inserem” (GONÇALVES, 2006, p. 21).

### **Considerações finais**

A experiência realizada possibilitou pensar na totalidade do conhecimento. Mostrou que, por meio da interdisciplinaridade, pode ser realizada parceria com outras áreas do conhecimento estabelecendo redes, integrando conhecimentos, visando à interação dinâmica entre as disciplinas. Na percepção dos professores, os saberes que foram construídos por eles, ao longo da realização do “Projeto Missões”, contribuíram para o aprofundamento do conhecimento de outras áreas do conhecimento, para

a ampliação dos conhecimentos da própria área e para mudanças em sua prática pedagógica, e incentivaram o diálogo, a cooperação, a amizade, o respeito e o reconhecimento mútuo.

A pesquisa evidenciou que não vivemos sozinhos no mundo, mas com o outro que está próximo ou distante. Por isso, um sentimento fundamental para a educação é a solidariedade. Com experiências de trabalho coletivo e cooperativo, foi possível conhecer o outro que nos fala, buscando aprender a ser professores preocupados com mundo que nos cerca, e acreditar que ainda é possível criar uma outra forma de viver na Terra, por meio de uma educação que favoreça a vida em todas as suas dimensões.

## **Referências**

BICUDO, Maria Aparecida Viaggiani. **Fenomenologia**: confrontos e avanços. São Paulo: Cortez, 2000.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia é ensinada nas séries iniciais? Ou aprende-se Geografia nas séries iniciais. In: TONINI, Ivaine Maria. **O ensino da Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. **Ensino de Geografia**. Práticas e Textualizações. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003a.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; GOULARTE, Ligia Beatriz; KAERCHER, Nestor André. SCHAFFER, Neiva Otero. **Um globo em suas mãos: práticas para a sala de aula**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2003b.

CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade.** Um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1993.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido.** 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Dimensões da identidade moral: metas educativas na formação ética.** 2006. Artigo em fase de elaboração.

\_\_\_\_\_. Diálogo e solidariedade: bases de uma educação para cidadania. Presente! **Revista de Educação CEAP,** Salvador, Bahia, mar/mai 2005.

JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAPIASSÚ, Hilton. MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia.** 3. ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1996.

MERLEAU - PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 1971.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** 4.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n° 39 set/dez. 2008. ANPED Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Campinas - SP: Editora Autores Associados.