

**CARE CRISTIANE HAMMES**

**EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR ATRAVÉS DE PROJETO  
DE TRABALHO NO CONTEXTO DA ESCOLA – SABERES  
CONSTRUÍDOS PELOS PROFESSORES**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Orientador: Prof. Dra. Maria Augusta Salim Gonçalves**

**São Leopoldo**

**2007**

**CARE CRISTIANE HAMMES**

**EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR ATRAVÉS DE PROJETO  
DE TRABALHO NO CONTEXTO DA ESCOLA – SABERES  
CONSTRUÍDOS PELOS PROFESSORES**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.**

Aprovado em 09 de março de 2007.

---

Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Augusta Salim Gonçalves – Orientadora (UNISINOS)

---

Mari Margarete dos Santos Forster (UNISINOS)

---

Antônio Carlos Castrogiovanni (PUC/RS e UFRGS)

## **ESPAÇO PARA TODOS!!!**

**Gostaria de conhecer um espaço melhor  
Um espaço onde não prevaleça a dor  
Onde predomine o amor**

**Com tantos espaços vazios ou mal ocupados  
Eu questiono por que tantos sem terra, sem lar, tão mal amados?  
Por que tanta exclusão se tem espaço para todos?**

**Eu questiono a forma como temos ocupado o espaço  
Como um grande lixão ou esgoto  
Ou um espaço contaminado, apertado e poluído**

**Que espaços estamos deixando para os nossos filhos?  
Será que saberão, o que é um ar puro, os nossos netos  
E no que tem se transformado o espaço dos nossos corações?**

**É preciso construir um novo homem e um novo espaço  
Que não abandone o ser humano ao acaso  
Que o valão, a ponte, a calçada, as áreas íngremes ou irregulares não  
sejam seu abrigo**

**Que o espaço seja um lugar solidário e de criações  
Concebido como um conjunto indissociável de sistema de objetos e ações  
Onde as mãos estejam unidas em outras mãos**

**São as pequenas ações que fazem a diferença  
Plantar uma flor onde está nascendo a indiferença  
Construir um jardim onde predomina a discórdia**

**Todo espaço precisa ser repensado  
O espaço concreto, abstrato ou imaginário  
Seja como for, necessita ser renovado**

**Como educadores somos convidados a refletir sobre o espaço do  
aprendizado**

**Que o educando aprenda para melhorar a vida do seu próximo  
E com isso, se sinta feliz, amado e respeitado**

**Que a Educação possa ir além da reflexão sobre a forma como os homens  
ocupam o espaço.  
E ser o laço de união entre os seres humanos para construir um espaço  
para todos**

**Dedico essa poesia para todos os que acreditam que ainda é possível  
viver mais feliz!!!**

**Compositora: Care Cristiane Hammes**

## **AGRADECER**

Agradecer a Deus pelo dom da vida  
E a Nossa Senhora das Graças pela presença iluminada

Agradecer ao meu pai Pedro por todo o incentivo  
E a minha mãe Bernadete pelo enorme carinho

Agradecer ao meu marido Alexandre, companheiro fiel e amoroso  
Pela presença, ajuda, paciência e estímulo carinhoso

Agradecer à minha família do Alecrim  
Quero dedicar todo o carinho, todas as rosas e um belo jasmim

Agradecer a querida Guta pela orientação  
Com tanta competência, carinho, alegria e dedicação

Agradecer ao Castrogiovanni e a querida Roselane  
Pessoas iluminadas, estrelas na minha vida, meus exemplos de professores

Agradecer à Mari, uma pessoa muito especial  
És a luz da minha vida, grande amiga e uma pessoa sem igual

Agradecer aos professores e alunos do Instituto de Educação Ivoti  
Ó, querida escola da pesquisa, jamais esquecerei de ti

Agradecer a Glória, Dérti, Míriam, Beatriz e Simone pelo projeto Missões  
Vocês são exemplos de professoras, pessoas com grandes vocações

Agradecer aos meus colegas e professores do mestrado  
Especialmente a Vanessa, Luciane, Daiane e Fabiane pela amizade e  
aprendizado

A querida amiga Denise, quero agradecer

Pelo companheirismo, garra, ajuda, estímulo e vontade de vencer

Agradecer a UNISINOS pela oportunidade de estudar num lugar lindo

E a bolsa CAPES por proporcionar que eu completasse o mestrado

Agradecer aos alunos amados e a todas as escolas em que pude trabalhar

Me ensinaram a ser professora e a educação amar

Agradecer ao grupo de oração Kairós por me ensinar a amar

E à Renovação Carismática Católica estando a minha vida a renovar

Agradecer a todos que contribuíram

E sempre me estimularam

A vocês dedico todo o meu carinho e essa dissertação

Com todo o coração,

Care Cristiane Hammes

## RESUMO

O objetivo da investigação foi compreender as possibilidades e limites de uma experiência pedagógica com perspectiva interdisciplinar, realizada através 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, no primeiro semestre do ano de 2006. Na investigação dessa experiência, busquei 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. No processo de investigação, foram analisados, em uma perspectiva hermenêutica, os e-mails trocados entre os professores na fase do planejamento do trabalho coletivo, durante o desenvolvimento do projeto, na execução e avaliação do mesmo, as entrevistas realizadas com os professores, bem como anotações do diário de campo. O referencial teórico teve como foco a evolução do pensamento geográfico e seus reflexos no ensino, a questão da construção do conhecimento e a interdisciplinaridade, os fundamentos pedagógicos dos projetos de trabalho e os saberes docentes, tendo, como base de interlocução, autores como Santos, Tardif, Pimenta, Fazenda, Japiassu, Palmade, Castrogiovanni, Costella, Freire, Gonçalves, Hernández, Ventura, Gadamer, Flickinger e outros. O aprofundamento teórico permitiu concluir que a Geografia, na perspectiva cultural e crítica, pode ser um eixo articulador de uma prática pedagógica interdisciplinar ao favorecer a promoção do diálogo entre diferentes áreas do conhecimento. Os principais resultados mostram que os professores percebem ter construído diferentes saberes na realização do projeto “Missões Jesuíticas”. Dentre esses saberes, pode ser destacado um maior aprofundamento do conhecimento de cada professor na sua própria disciplina e a ampliação do conhecimento das outras disciplinas envolvidas no projeto. O estudo mostra que os professores desenvolveram saberes relativos às práticas pedagógicas e também saberes éticos, como o incentivo ao diálogo, à cooperação, à amizade, ao respeito e ao reconhecimento mútuo. Os limites encontrados referem-se a dificuldades financeiras dos alunos e a insuficiência de tempo disponível dos professores por trabalharem em outras escolas. A pesquisa permitiu concluir que a realização de uma experiência com perspectiva interdisciplinar na escola, por meio de projetos de trabalho, favorece a formação de um professor que reflete sobre a sua prática e que dá ênfase à pesquisa, ao trabalho coletivo e a um aprendizado rico em criatividade e descobertas.

**Palavras-chave:** interdisciplinar, saberes docentes, projetos de trabalho e Geografia.

## **ABSTRACT**

The objective of this investigation was to understand the possibilities and limits of a pedagogical experience in an interdisciplinary perspective, accomplished through work projects, in the construction of teacher's knowledge at a school scope. The experience was developed in the Instituto de Educação Ivoti/RS (Institute of Education of Ivoti/RS), where the collective work of production and application of the project "Missões Jesuíticas" took place, with participation of teachers and senior students from high school, in the first semester of 2006. In the investigation of this experience, my intention was to understand the role of the geographic knowledge linked to the knowledge of different disciplines of the curriculum and the possibilities of work projects that were accomplished in an interdisciplinary perspective, in the construction of teacher's knowledge in the school environment and in the changes in their pedagogical practices. In the inquiry process, the e-mails exchanged among teachers in the planning phase of the collective work, during the project development, when the project was carried out and evaluated, in the interviews carried through with the teachers, as well as the notes of the field diary, were analyzed in a hermeneutic perspective. The theoretical referential was focused on the evolution of geographic thought and on its consequences in education, on the issues of the construction of knowledge and the interdisciplinarity, on the pedagogical beddings of work projects and on the teacher's knowledge. As basis of interlocution, I worked with the production of authors such as Santos, Tardif, Pimenta, Fazenda, Japiassú, Palmade, Castrogiovanni, Costella, Freire, Gonçalves, Hernández, Ventura, Gadamer, Flickinger, among others. The theoretical studying allowed me to deduce that Geography, in cultural and critical perspective, may be a link of an interdisciplinary pedagogical practice as it promotes further dialogue among different areas of knowledge. The main results show us that the teachers realize they have built

different kinds of cognizance in the accomplishment of the project “Missões Jesuíticas”. Among these different kinds of cognizance, a better deepening of each teacher’s knowledge of his/her own discipline and the enlargement of the knowledge of other disciplines involved in the project can be highlighted. The study shows that the teachers developed knowledge related to pedagogical practices and ethical knowledge, as a stimulus to dialogue, cooperation, friendship, respect and mutual recognition. Some limits that were found are related to students’ financial problems and to teachers’ lack of available time, since they also work at other schools. This research allowed me to conclude that the accomplishment of an interdisciplinary experience at school through work projects favors the development of a teacher who reflects about his/her practice and gives emphasis to research, collective work and to a teaching/learning process full of creativity and discovery.

**Key-words:** Interdisciplinary, teacher’s knowledge, work projects and Geography.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	13
1 TRAJETÓRIA DE VIDA, QUESTÃO E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO.....	17
2 EXPERIÊNCIA: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS .....	27
2.1 INTERDISCIPLINARIDADE .....	28
2.2 AS PRINCIPAIS CORRENTES DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO E SEUS REFLEXOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA.....	35
2.2.1 As principais correntes do pensamento geográfico e o espaço.....	37
2.2.2 Geografia Tradicional .....	37
2.2.3 Geografia Crítica .....	40
2.2.4 Geografia Cultural .....	45
2.3 A GEOGRAFIA COMO EIXO ARTICULADOR.....	47
2.4 PROJETOS DE TRABALHO COM PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR .....	52
3 DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA .....	58
3.1 EXPERIÊNCIAS REALIZADAS ANTERIORMENTE .....	58
3.1.1 Alfabetização Cartográfica.....	58
3.1.2 Poesias e Paródias .....	68
3.2 REALIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA .....	77
3.2.1 Contextualização do local da experiência .....	77
3.2.2 Descrição geral da experiência .....	87
3.2.3 Planejamento e desenvolvimento do “Projeto Missões Jesuíticas” .....	92
4 INVESTIGAÇÃO DA EXPERIÊNCIA .....	101
4.1 POSTURA EPISTEMOLÓGICA.....	101
4.2 MATERIAL DE ANÁLISE.....	102
4.3 PROCESSO DE ANÁLISE.....	104
5 SABERES CONSTRUÍDOS NA EXPERIÊNCIA.....	108
5.1 SABERES DOCENTES: APROFUNDAMENTO TEÓRICO .....	108
5.2 SABERES CONSTRUÍDOS NA REALIZAÇÃO DO PROJETO “MISSÕES JESUÍTICAS” .....	113
5.2.1 Saberes disciplinares .....	113
5.2.2 Saberes da Experiência.....	119
5.2.3 Saberes pedagógicos.....	121

<b>5.2.4 Saberes éticos .....</b>	<b>127</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>130</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>136</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>147</b>

## INTRODUÇÃO

A reflexão sobre a realidade em que se inscreve a educação aponta com grande evidência o predomínio de uma lógica disciplinar. Os professores ainda são vistos como simples transmissores de conhecimentos produzidos por outros, e os alunos participam de forma muito incipiente da organização das práticas escolares e das aulas. O conteúdo, muitas vezes, é apresentado aos alunos como algo à parte da sua vida e com pouco significado para eles.

Como repensar o tempo e o espaço numa estrutura fragmentada de conceber o conhecimento? Como podemos formar um cidadão crítico, reflexivo e ativo, se os alunos não participam efetivamente da construção do currículo e das práticas diárias da sala de aula? Como repensar o papel do professor como alguém produtor de conhecimentos, como alguém que reflete sobre o que faz? São muitos os questionamentos que surgem diante da realidade em que a educação está inscrita.

Ao acreditar que é possível melhorar a vida através da educação, visualizo 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. Para ele, o lugar

[...] é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o

teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade (SANTOS, 2004, p. 322).

Esta reflexão suscita a discussão de que não basta *instruir* para aprender, mas é preciso realizar a construção do conhecimento que cause a *estranheza*, que conduza o aprendente a desafiar e a questionar os conceitos *ditos como acabados*, que provoque a *tensão* no ato de educar. A educação não é apenas um processo de ensino-aprendizagem, mas é um processo de entendimento, em que todos educam e todos aprendem: um processo criador e recriador.

A razão de ser da educação é o gesto de formar pessoas na inteireza de seu ser e de sua vocação de criarem-se a si mesmas e partilharem com os outros a construção livre e responsável de seu próprio mundo social da vida cotidiana. É uma experiência socialmente perene e pessoalmente permanente de cada um dos sujeitos: pessoas e povos (BRANDÃO 2003, p. 21).

Tendo como ponto de partida essa reflexão, a pesquisa, foco central desta dissertação, procura investigar os saberes construídos pelos professores em uma experiência com perspectiva interdisciplinar. A experiência se constitui na construção e na implementação coletiva do “Projeto Missões Jesuíticas” no Instituto de Educação Ivoti – RS, desenvolvido no primeiro semestre letivo do ano de 2006.

Acredito que esta pesquisa possa incentivar a reflexão sobre uma outra forma de organizar o conhecimento: através 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 desafio, mas acredito 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.

A dissertação está estruturada em cinco capítulos, nos quais procuro refletir sobre a experiência e a fundamentação teórica que a sustenta, permitindo a compreensão dos resultados alcançados na investigação.

No primeiro capítulo, relato a minha trajetória pessoal e profissional, pois foi nesse processo que este trabalho foi se gestando. A seguir, destaco os objetivos da experiência realizada e os objetivos da investigação, que é o foco central desta dissertação.

No segundo capítulo, procuro compreender e fundamentar, através do resgate das principais correntes do pensamento geográfico, a evolução do pensamento geográfico e seus reflexos no ensino de Geografia.

Ao pesquisar sobre a ciência geográfica, quero destacar a importância de compreender a sua trajetória inicialmente fragmentada e de serviço aos estados dominantes e, posteriormente, realizo a busca por um conhecimento mais generoso, historicamente construído, e que faça interface com outras ciências. Saliento também a importância da Geografia se constituir como ciência a serviço da vida, que pode ajudar na concepção de uma nova forma de ver a educação, baseada na crença de que outro mundo é possível e que esse mundo não pode ficar somente no sonho.

A compreensão de que a Geografia somente pode ser constituída como ciência com a contribuição das demais ciências torna fundamental a realização de estudos sobre a interdisciplinaridade como perspectiva de buscar o novo, estabelecendo as relações da Geografia com as demais ciências.

Nessa perspectiva, 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 e uma aprendizagem significativa. Os fundamentos desses projetos são abordados também nesse capítulo.

Ao buscar subsídios para a pesquisa, busco, no capítulo três, resgatar experiências anteriores, frutos de trabalho coletivo realizado na escola, como os

projetos “alfabetização cartográfica” e “paródias e poesias”. Esses projetos foram realizados com professores e alunos da quinta-série do Ensino Fundamental, e precederam à experiência interdisciplinar investigada nesta pesquisa sobre os saberes docentes que foram construídos no Projeto Missões Jesuíticas. Essas experiências anteriores trouxeram subsídios que possibilitaram a realização da pesquisa, o foco central desta dissertação.

A seguir, relato, nesse capítulo, o desenvolvimento da experiência investigada neste trabalho, que foi proporcionada pelo Instituto de Educação Ivoti/RS, envolvendo principalmente os professores do Terceiro ano do Curso Normal. A experiência se constituiu na realização do Projeto Missões Jesuíticas, no qual foi organizada uma saída de campo para a Região das Missões, no RS. Essa experiência envolveu a construção e execução de um projeto coletivo com perspectiva interdisciplinar. Nesse capítulo, contextualizo o local da experiência e descrevo a experiência vivida e construída conjuntamente.

No capítulo quarto, relato o processo de investigação, abordando o posicionamento epistemológico, os instrumentos utilizados, as etapas e os resultados da análise.

No capítulo cinco, procuro trazer uma reflexão sobre os saberes docentes, buscando um aprofundamento teórico para fundamentar essa temática. A seguir, discuto sobre os saberes docentes que foram construídos no desenvolvimento da experiência do Projeto Missões Jesuíticas, e, posteriormente, a realização e avaliação desse processo.

## 1 TRAJETÓRIA DE VIDA, QUESTÃO E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

O educador precisa estar sempre se apropriando de novos e infinitos conhecimentos. O tempo para isso é curto, como curta é a vida. A vida se prolonga na confluência de outras vidas que também são curtas, também são breves, mas juntas podem se alongar e assim se eternizar. Tal é o sentido da parceria na interdisciplinaridade.

Ivani Fazenda<sup>1</sup>

Ao referenciar Fazenda para relatar alguns momentos que foram fonte de inspiração para esta pesquisa, evidencio que essa história de vida se ocorreu em parceria com os professores<sup>2</sup>, com alunos e com outros grandes amigos que encontrei nas escolas e nos diferentes espaços em que estudei e percorri pela vida. Quando a autora escreve que a vida se prolonga na confluência de outras vidas, que também são curtas, e que juntas podem se eternizar, percebo o quanto tenho aprendido com os outros nessa minha trajetória pessoal e coletiva na construção de uma nova perspectiva de conhecimento e de prática de ensino.

Esta pesquisa parte de um sonho pessoal de visão de conhecimento interdisciplinar<sup>3</sup> que contribua para a melhoria da vida das pessoas através da educação. Também apresenta como ponto de partida a minha prática como professora de Geografia, as experiências de trabalhos dialogados com colegas e alunos em escolas particulares e públicas de Ensino Fundamental e Médio, especialmente O Instituto de Educação Ivoti/RS. Outra contribuição para este trabalho é o meu curso de graduação em Geografia no UNILASALLE, e também minha especialização em práticas e textualizações do cotidiano no ensino de

---

<sup>1</sup> FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade. Um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1993, p. 13.

<sup>2</sup> No sentido de facilitar a leitura, usarei a denominação professor/professores; aluno/alunos, de acordo com a norma culta da Língua Portuguesa, para a categoria que inclui professora/professoras; aluna/alunas.

<sup>3</sup> A interdisciplinaridade é termo polêmico e polissêmico, que não tem significado único, possuindo diferentes interpretações, mas em todas elas está implícita uma nova postura diante do conhecimento, uma mudança de atitude em busca da complementaridade do pensamento, uma transgressão disciplinar, [...] como busca de ultrapassagem das fronteiras estabelecidas arbitrariamente num dado momento histórico, como tentativa de resgate da totalidade (FERNANDES, 1999 p.18).

Geografia, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC-RS. Todo esse cenário é o ponto de partida para a concretização da reflexão, do diálogo, da vontade de mudar, de fazer a diferença enquanto pessoa no mundo.

Sempre senti, no dia-a-dia, que os desafios e inquietudes me instigavam a buscar algo que pudesse estar mais próximo dos alunos, que fizesse a diferença na minha vida e na vida deles. A forma como estava conduzindo o trabalho precisava ser repensada e continuamente pensada como um processo de fazer e refazer.

Quando eu era aluna da graduação, ouvia os meus professores dizendo que era essencial perceber as relações e os fluxos existentes, que não podemos perceber o espaço fragmentado, e que a Geografia somente se constitui como ciência em suas relações com as demais ciências. Não compreendia bem aquelas palavras, apenas fui entender como eram importantes mais tarde, como professora de Geografia. Naquele processo, consegui perceber que também eu me encontrava, muitas vezes, fragmentando o conhecimento. Sentia que era necessário fazer algo para tornar o meu trabalho mais significativo.

Assim, passei algum tempo insatisfeita com minhas aulas, vendo que era preciso fazer mais do que simplesmente repetir conceitos dos livros didáticos de Geografia. Percebia que o conhecimento não tinha muito sentido para os meus alunos, porque eu não estava incentivando a construção do conhecimento. Mas como fazer diferente? Como pensar diferente?

Quando iniciei minha carreira no magistério, em 1998, na Escola Estadual Santo Antônio Maria Claret – Esteio/RS, ainda no primeiro ano, constatei que a forma como eu estava organizando as aulas era extremamente concentrada no ensino, portanto, *em mim*. Era uma professora que, muitas vezes, falava sozinha, que organizava as aulas individualmente e, dessa forma, talvez estivesse criando um monólogo e não um diálogo. Eu achava que explicando tudo, ou seja, transmitindo conteúdos, era o suficiente para que aprendessem. Em certo momento do ano, por me sentir insatisfeita com as aulas, decidi dialogar com os alunos sobre como eles vivenciavam as aulas de Geografia, e se consideravam essa disciplina importante.

Sobre esse assunto, é essencial trazer o que diz Freire (2003, p. 123), porque, para ele,

[...] o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. Outra coisa: na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de saber que sabemos, que é algo mais do que só saber.

Nessa tentativa de refletir com os alunos, observei que, inicialmente, ficavam calados e não se manifestavam, talvez por medo, ou então por outro motivo. Não estávamos conseguindo estabelecer um diálogo. Voltei a insistir que falassem ou que escrevessem o que sentiam ou pensavam. Até que, num determinado momento, um aluno iniciou a fala, dizendo que não entendia por que aprender Geografia, que isso não fazia parte do seu mundo e que era *decoreba* sobre relevo, clima, vegetação do Continente Africano. Além disso, somente eu falava e, poucas vezes, lhes dava oportunidade para se manifestarem.

Posteriormente, vários alunos se posicionaram dizendo que, quando um determinado conteúdo não interessava, não conseguiam prestar atenção, visto que isso não os envolvia. Nesse momento, fiquei perturbada, porque sempre tendia a colocar a culpa pelo fracasso nos alunos, nas suas atitudes e, poucas vezes, fazia uma reflexão sobre meu desempenho enquanto professora e sobre toda a estrutura escolar que me cercava. Porém, em seguida, senti-me feliz, já que tinha conseguido ouvir os meus alunos e eles tinham falado sobre como entendiam as aulas de Geografia. Esse era o ponto inicial da minha mudança. Mas como e o que mudar?

Tentei me reportar ao tempo em que era estudante, compreender a fala dos alunos e me situar em seu mundo, em sua maneira de viver e de pensar. Lembrei-me que também não apreendi muitos conhecimentos, pelo fato de não entender sua utilidade e de não ver mesmo uma conexão com a vida. Estudava e tirava boas notas, mesmo decorando muitos conteúdos, com o objetivo de “crescer na vida”, já

que morava no interior de uma cidade muito pequena e com poucos recursos financeiros.

Lembro-me que eu sentava embaixo das árvores e ficava decorando o que não compreendia em aula. Também recorro que nunca perguntei para os meus professores o sentido, a origem ou o significado de estudar esta ou aquela matéria. Sempre guardei os questionamentos para mim. Porém, como professora, poderia pensar e agir diferente. Iniciei um longo processo de reflexão. Como fazer um trabalho melhor? Como não transmitir apenas conteúdos?

Queria que o conhecimento se tornasse mais significativo, mais próximo da realidade dos alunos, de suas formas de conceber o mundo. Também me dei conta que isso não poderia ser algo solitário, somente da disciplina<sup>4</sup> de Geografia. Percebia que era necessário unir forças, dar um novo vigor ao cotidiano da vida escolar. Mas como dialogar com os demais colegas, atuando sempre em escolas seriadas e disciplinares? Como pensar diferente se o diferente nem sempre é bem aceito? Como pensar em transformação quando a escola é massacrada pela falta de recursos financeiros e os professores são, em sua grande maioria, mal remunerados?

Foi em função desses e de muitos outros questionamentos que concluí que era preciso tentar a mudança, que era urgente repensar a minha própria *alienação* e re-significar minha vida. Comecei a pensar de forma diferente e a tentar outra possibilidade com meus alunos, com colegas e com as demais pessoas com as quais me relacionava. Sentia que era preciso começar a repensar a forma de conceber o conhecimento e estar atento ao outro, seja meu colega, meu aluno, ou seja, ainda, outra pessoa com quem convivesse. Para significar esse 'estar atento', resgato Brandão (2003, p. 208), quando diz que é

---

<sup>4</sup> DISCIPLINA: (substantivo feminino) 'doutrina, matéria de ensino, conjunto de conhecimentos que se professam em cada cadeira de um estabelecimento de ensino' século XIV. Do Latim disciplina, de *discere* 'aprender'. (Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa, 1986, p. 268). Do latim clássico a expressão *discere* corresponde a organizar aprendizagens, por isso a relação com o termo aprender.

[...] estar ao lado de um outro sujeito de vida que me fala enquanto eu silencio a boca e o coração para ouvi-lo inteiramente – as suas palavras, os seus silêncios. [...] Estar atento ao ouvir o outro, ao que me fala. Despojar-se de todo conhecimento prévio, de todo juízo que classifica antecipadamente [...].

Assim foi iniciada uma caminhada de diálogo, de desafio, de busca, de pesquisa, de estudo, de medo e de aprendizado sobre a vida dos meus alunos e de colegas. Aprendi a conhecer melhor como pensavam, como significavam o mundo, como viviam ou sobreviviam. Encontrei inspiração no sorriso e abraço dos colegas e alunos. Na medida em que me envolvia, ia constatando o quanto é significativo ser professor, especialmente uma professora de Geografia. Era preciso amor, serviço, humildade e audácia nessa causa.

Nesse período, ainda estava cursando a graduação e trabalhava quarenta horas semanais. Além das aulas de Geografia, eu também era professora de Educação Artística, Ensino Religioso e Matemática, situação que me fazia questionar muito a situação em que me encontrava e como o Estado pensava o papel do professor. Como eu era professora contratada do Estado, guardava os questionamentos para mim, porém, como estas questões poderiam fazer a diferença no meu trabalho, mais uma vez, para tentar a mudança, passei a dialogar, como fala Freire (2003), com meus alunos. Desse diálogo, ou seja, das falas, das reações e das expressões dos alunos, surgiram idéias significativas.

Naquele ano, 1999, foram realizados muitos trabalhos diferenciados, como construção de representações espaciais tridimensionais dos domínios morfoclimáticos da África, seminário sobre os problemas dos povos africanos em sua contextualização histórica, aproximando-os com a realidade local e com a do Brasil. Foram também confeccionados cartazes com frases e com imagens de diferentes espaços da África, além de inúmeros outros trabalhos, que chamaram a atenção da Direção e dos meus colegas de trabalho. Observei que queriam trabalhar em conjunto comigo. Assim, foi iniciada a construção de inúmeras propostas em equipe nas áreas de Educação Artística, Português e outros. Ainda não sabia sobre

a importância desses trabalhos em parceria<sup>5</sup> em que os alunos se envolviam com intensidade.

Nesta ocasião, em particular, os estudantes representaram o Continente Africano. Essas atividades foram realizadas de uma forma integrada, possibilitando que os alunos ficassem envolvidos no processo, produzissem as suas conclusões, se imaginando nos espaços e se sentindo parte do espaço representado, produzindo um posicionamento crítico e construtivo sobre o mesmo. A fim de reforçar esse aspecto, é importante o que traz Costella (2003, p.136-137) ao dizer que:

[...] cabe ao professor mediar um bom trabalho de aprendizagem, tendo consciência de que os alunos, a partir da construção do conhecimento, possam compreender as relações existentes entre os espaços mapeados e, com isso, teorizarem com maior prioridade e autonomia o fruto dessa construção. Essa mediação deve ser feita através de oficinas condizentes com a idade dos alunos. O ápice do trabalho está na construção e na interpretação de maquetas, atividade indispensável para a percepção do espaço.

Essa concepção de conhecimento, que se opõe à disciplinarização excessiva, começou a se expressar na forma como os alunos se envolviam com seus trabalhos, se sentindo parte deles. Lembro que eles faziam questão de expor o que haviam pesquisado, pois ficavam felizes em socializar o que haviam aprendido e construído. As vozes dos alunos e professores davam sentido ao conhecimento. Todos os demais alunos da escola ficavam em torno dos trabalhos, questionando sobre as pesquisas, interessados em aprender sobre a África. Recordo-me de uma ocasião em que a Diretora da escola até chamou o jornal Destaque de Esteio, para divulgar o nosso trabalho. Os alunos ficaram muito orgulhosos e realizados por aparecerem na imprensa. Eu sentia que todo o esforço estava fazendo diferença na vida dos alunos e dos professores.

No ano seguinte, 2000, fui contratada pelo Colégio Coração de Maria, uma escola particular de Esteio – RS, para ser professora de Geografia e História nas

---

<sup>5</sup> Parceria, aqui, é entendida como participação no trabalho, manifestada na vontade contribuir e na expectativa de produzir um espaço de interação professores-alunos e alunos-professores, em processo de decisões conjuntas do ensinar e do aprender.

quartas e quintas séries do Ensino Fundamental. Essa escola apresentava uma proposta construtivista, baseada em projetos interdisciplinares. Tinha um grupo de professores que trabalhava em conjunto e que, através de reuniões semanais, discutiam sobre propostas de trabalho e como estes seriam aplicados. Os alunos sempre participavam dessas discussões e eram muito ativos.

No ano de 2000, recebi uma proposta para ser professora de Geografia das séries finais do Ensino Fundamental, na Escola Tricentenário La Salle-Esteio, uma escola de ensino privado da rede Lasallista de Educação que apresenta uma proposta educativa sociointeracionista, fundamentada nos princípios epistemológicos e pedagógicos da interdisciplinaridade e contextualização. Em função disso, a escola possibilitou que eu, juntamente com outros professores, realizássemos muitos trabalhos em conjunto, alguns multidisciplinares<sup>6</sup> e outros com perspectiva interdisciplinar.

A escola apresenta uma estrutura seriada, com reuniões semanais para discussão sobre a perspectiva da realização de trabalhos em conjunto, aulas integradas<sup>7</sup> e outros trabalhos realizados de forma conjunta, na forma de projetos com perspectiva interdisciplinar. Essa perspectiva visa a analisar assuntos ou estruturas como a escrita, a poesia e outros, envolvendo saídas de campo com a participação de diferentes áreas do conhecimento.

Recordo que, em determinado momento do ano de 2004, a busca por repensar a forma de conceber e de construir o conhecimento em sua totalidade teve um momento muito significativo no diálogo com os alunos, num trabalho sobre a questão da água como fonte de vida. Vários alunos indagaram sobre a razão de estar sendo feito esses trabalhos, por que perceber o conhecimento como um todo, se era mais fácil dividir em disciplinas, como diziam.

---

<sup>6</sup> Gama de disciplinas que propomos simultaneamente, mas sem fazer aparecer as relações que podem existir entre elas. Sistema de um só nível e de objetos múltiplos; nenhuma cooperação (JAPIASSÚ, 1976, p. 73-74).

<sup>7</sup> Quando dois ou mais professores davam aula ao mesmo tempo na mesma turma. Essas aulas eram organizadas em conjunto com a supervisora da escola.

Nesse diálogo, buscando entender as falas dos alunos, comecei a me questionar ainda mais: como poderia fazer diferente? Por que os alunos vinham com essa fala, apesar do grupo de professores tentarem repensar a forma de conceber o conhecimento? Por que a escola fraciona tanto a vida? Por que na escola os alunos são treinados a abrir e fechar “gavetas”, sem estabelecerem conexões, se a sociedade e o mundo em que vivem é complexo, dinâmico e interligado? Como repensar essa forma de trabalhar o conhecimento?

Todas essas e outras perguntas que aparecem e reaparecem na minha trajetória de professora fizeram com que pensasse sobre a importância de pesquisar os saberes docentes construídos em uma experiência com perspectiva interdisciplinar. A caminhada tem sido objeto de muitas reflexões e também de dificuldades, assim como de descobertas e de criações, pois a simples iniciativa de tentar mudar se expressou em trabalhos de relevância, realizados com alunos e professores até o presente momento.

Paralelamente ao trabalho de professora, em 2004, cursei uma especialização em Geografia na Pontifícia Universidade Católica do RS, em que a perspectiva do trabalho era interdisciplinar. As aulas eram ministradas por mais de um professor (tiveram disciplinas em que quatro professores intermediavam o conhecimento da mesma) de uma forma muito diferente dos demais cursos que já realizei ou ouvi falar. A produção do conhecimento sobre o espaço não era fragmentado, e a teoria estava aliada à prática, não somente nas falas dos professores, como também em suas atitudes e nas práticas de ensino que desenvolviam com a turma. Foi um curso que, mesmo depois de concluído, em 2005, tem me conduzido a (re) pensar conceitos e práticas para o ensino de Geografia.

No início do ano de 2005, comecei a trabalhar no Instituto Superior de Educação de Ivoti, com a disciplina de Ciências Sociais e Naturais III, e no Instituto de Educação Ivoti, com a área de conhecimento Estudos Sociais, englobando, de forma integrada, Geografia e História. Essa instituição passou a ser o lugar da minha pesquisa, que foi realizada, especialmente, com os professores do terceiro ano do

Curso Normal. A escolha ocorreu por perceber que a escola incentivava os professores a trabalharem em conjunto, através de projetos com perspectiva interdisciplinar.

A experiência que investigo nesta pesquisa ocorreu no primeiro semestre do ano de 2006, em que desenvolvi, com os professores do terceiro ano, um projeto com perspectiva interdisciplinar, intitulado Missões Jesuíticas, fruto de um processo de construção coletiva. A investigação dessa experiência se constitui no foco central desta dissertação, e a partir da qual busco responder à seguinte questão:

**Quais as possibilidades e limites de uma experiência pedagógica, realizada com perspectiva interdisciplinar através de projetos de trabalho, na construção de saberes docentes?**

Para responder a essa questão, busco, neste trabalho, compreender o papel do conhecimento geográfico na articulação dos conhecimentos de diferentes disciplinas do currículo, as possibilidades de projetos de trabalho realizados em uma perspectiva interdisciplinar na construção de saberes docentes no espaço da escola e nas mudanças nas práticas pedagógicas dos professores.

A questão da pesquisa se desdobra assim nas seguintes questões, que orientaram o processo de investigação:

- De que forma o Projeto Missões contribuiu para a ampliação dos conhecimentos referentes à própria disciplina e às outras disciplinas envolvidas no projeto?
- Como os professores vivenciaram o processo de construção coletiva e que saberes foram por eles construídos?
- Quais as mudanças na prática pedagógica dos professores foram provocadas pela sua participação no Projeto Missões?

O material de análise se constitui nas minhas anotações pessoais, nos e-mails enviados pelos professores e nas entrevistas individuais realizadas no final da experiência.

Esse trabalho pretende contribuir para um possível repensar sobre as fronteiras entre as disciplinas e mesmo sobre a fragmentação existente dentro das próprias disciplinas, com vistas a resgatar a totalidade do conhecimento. Ao problematizar e refletir sobre os saberes construídos por professores em uma experiência realizada em perspectiva interdisciplinar, pretendo, neste trabalho, apontar possibilidades de ultrapassar os limites disciplinares presentes na organização do currículo escolar.

## **2 EXPERIÊNCIA: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

A compreensão de uma experiência desenvolvida a partir de um projeto coletivo, realizado em uma perspectiva interdisciplinar, necessita a realização de um aprofundamento teórico sobre as temáticas que abordem a interdisciplinaridade, a natureza da Geografia e suas possibilidades como eixo articulador de um projeto de trabalho interdisciplinar e a organização do currículo por projetos de trabalho.

Penso que, com perspectiva interdisciplinar, pode ser realizada a parceria com outras áreas do conhecimento, como forma de construir uma melhor percepção da noção de tempo e espaço, ou mesmo de outra forma de conhecimento. Para isso, é essencial compreender, a partir do resgate das principais correntes do pensamento geográfico, a evolução do pensamento geográfico e seus reflexos no ensino de Geografia, identificando-a como ciência interdisciplinar. Pelas relações que estabelece com outras disciplinas, é possível perceber que pode ser uma disciplina articuladora de projetos de trabalho nas escolas.

Nessa perspectiva, os projetos de trabalho se apresentam 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 que se estendam por outros espaços educativos, favorecendo o trabalho em equipe e uma aprendizagem significativa.

## 2.1 INTERDISCIPLINARIDADE

Uma disciplina é uma parcela autônoma, mas não independente, do saber geral. É assim que se transcendem as realidades truncadas, as verdades parciais, mesmo sem a ambição de filosofar ou de teorizar.

Milton Santos<sup>8</sup>

A compreensão de que o mundo, fragmentado nas diferentes disciplinas, é um só, aponta à necessidade de se estabelecer o diálogo como fonte de inspiração para entender a complexidade da perspectiva interdisciplinar, visto que é através do diálogo que todo o ser humano é brindado com a oportunidade de pronunciar a sua palavra.

Ao trazer essa postura dialógica, essencial para falar na perspectiva interdisciplinar e elucidar esse processo, resgato a dialogicidade de Freire, um autor brasileiro que pronunciou a sua palavra, refletiu sobre ela e a executou. Acreditou no ser humano, na possibilidade de criar o bem, na capacidade de amar. Como afirma esse autor,

[...] não há comunicação sem dialogicidade e a comunicação está no núcleo do fenômeno vital. Nesse sentido, a comunicação é vida e fator de mais-vida. Mas, se a comunicação e a informação ocorrem ao nível da vida sobre o suporte, imaginemos sua importância e, portanto, a da dialogicidade, na existência humana no mundo. Nesse nível, a comunicação e a informação se servem de sofisticadas linguagens e de instrumentos tecnológicos que “encurtam” o espaço e o tempo (FREIRE, 2004, p. 74-75).

Nesse sentido, é preciso expressar a palavra por meio do diálogo com os autores que estudam a interdisciplinaridade, a fim de elucidar esse conceito e trazer uma postura com perspectiva interdisciplinar, buscando o conhecimento em sua totalidade. Segundo essa idéia, todas as coisas presentes no Universo formam uma unidade. “Cada coisa nada mais é que parte da unidade, do todo, mas a totalidade não é uma simples soma das partes. As partes que formam a totalidade não bastam

---

<sup>8</sup> SANTOS, Milton. A natureza do Espaço – Técnica e Tempo – Razão e Emoção. 4. ed São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004. Página 20.

para explicá-la” (SANTOS, 2004, p. 115). O todo somente pode ser conhecido pelo conhecimento das partes e as partes somente podem ser conhecidas através do conhecimento do todo.

É essencial, de acordo com Santos (2004), que a disciplina, a parcela da realidade total, possa ser autônoma e, ao mesmo tempo, integrada à realidade total, pois o mundo é um só. Cada disciplina é apenas uma parte autônoma, mas não independente da realidade total. Os materiais constitutivos de todas as disciplinas são os mesmos. Assim, podemos superar verdades parciais, realidades truncadas e conhecimentos fragmentados.

A categoria da totalidade é como uma chave para o entendimento do movimento permanente de dissolução e de recriação de sentido do conjunto indissociável de objetos e ações, já que a consideramos como existindo dentro de um processo permanente de totalização que é, ao mesmo tempo, um processo de unificação e fragmentação e individualização. É assim que os lugares se criam, e se recriam e renovam, a cada movimento da sociedade (SANTOS, 2004, p. 25).

Sousa Santos (2004) evidencia que não se deve opor e colocar em gavetas à parte os diferentes saberes das áreas didáticas do conhecimento científico, filosófico e artístico. Diz que o paradigma emergente ou os novos paradigmas emergentes batem à porta das ciências e abrem as janelas da educação. Estão chegando para acordar para a idéia de que cada conhecimento só atualiza o seu pleno significado, quando conectado a campos e planos mais e mais integrados de compreensão. Isso fortalece a idéia de que o conhecimento não está pronto e acabado, mas sim em constante processo de construção e reconstrução.

Fazenda (2003) reforça a idéia de que a interdisciplinaridade encontra como base, como alicerçamento para a sua edificação, a filosofia, porque somente a filosofia pode dar à interdisciplinaridade o caráter de totalidade coerente que ela requer. Esse caráter está ligado a um método crítico e reflexivo.

Crítico, no sentido em que pensa as diferentes ciências e seus métodos sob uma atitude imparcial e engajada; imparcial na medida em que não procura um posicionamento tendencioso. O filósofo não está ligado a nenhuma ciência em particular. Reflexivo porque remonta a ação, afastando-se dela para aprendê-la em sua totalidade. O distanciamento da ação possibilita ao filósofo adquirir uma visão sintética da realidade. O não comprometimento com as partes, o poder de análise reflexiva e síntese, característica da atitude filosófica, podem levar os integrantes do processo interdisciplinar a novas revelações e conseqüentes reformulações de seus objetivos (FAZENDA, 2003 p. 44).

Na obra de Fazenda (2003), encontro o princípio de que o conhecimento interdisciplinar busca a totalidade, se respeitando a especificidade das disciplinas. Além disso, a autora ressalta que a interdisciplinaridade se desenvolve a partir do desenvolvimento das próprias disciplinas, 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). No conceito explicitado por Fazenda (1993), a interdisciplinaridade é a atitude diante do conhecimento que implica mudança de postura frente à questão do saber e da vida. Acrescenta ela que a interdisciplinaridade se faz em parceria, o que propicia cooperação, trabalho, diálogo entre as pessoas, entre as disciplinas e entre outras formas de conhecimento.

Para compreender a interdisciplinaridade, é importante analisar anteriormente o que vem a ser uma disciplina. Palmade (1979, p. 21) conceitua a disciplina como um “conjunto de conhecimentos que tem suas características próprias no terreno do conhecimento, da formação, dos mecanismos, métodos e matérias”. Pode ser concebida como uma progressiva exploração científica especializada numa certa área ou domínio homogêneo de estudo. Conforme Japiassú (1976, p. 61), uma disciplina “deverá antes de tudo estabelecer e definir suas fronteiras constituintes. Fronteiras estas que irão determinar seus objetos materiais e formais, seus métodos, sistemas, conceitos e teorias”. Dessa forma, falar de interdisciplinaridade é evidenciar a interação entre as disciplinas.

De acordo com Japiassú (1976), as relações entre as disciplinas se estabelecem em graus diferenciados: multidisciplinaridade<sup>9</sup>, pluridisciplinaridade<sup>10</sup>, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade<sup>11</sup>. As diferenças entre elas emergem das fronteiras entre as disciplinas, sedimentadas historicamente em função dos mais diversos interesses sociais e também entre teorias, paradigmas, campos epistemológicos, profissões e campos de saber/fazer. Tanto nas práticas multidisciplinares quanto nas pluridisciplinares, são realizadas apenas agrupamentos de certos módulos disciplinares, sem relação entre as disciplinas (multidisciplinaridade) ou com algumas relações (pluridisciplinares).

A interdisciplinaridade é um termo que não tem significado único, possuindo diferentes interpretações. Contudo, em todas elas está implícita uma nova postura diante do conhecimento,

uma mudança de atitude em busca da complementaridade do pensamento, uma transgressão disciplinar, [...] busca de ultrapassagem das fronteiras estabelecidas arbitrariamente num dado momento histórico, como tentativa de resgate da totalidade (FERNANDES, 1999 p.18).

Em termos de interdisciplinaridade, Japiassú (1976) traz a idéia 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 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. Ao explicar o conceito de uma forma mais detalhada, ele concebe a interdisciplinaridade como

---

<sup>9</sup> Gama de disciplinas que propomos simultaneamente, mas sem fazer aparecer as relações que podem existir entre elas. Sistema de um só nível e de objetivos múltiplos; nenhuma cooperação (JAPIASSÚ, 1976, p. 73-74).

<sup>10</sup> Justaposição de diversas disciplinas situadas geralmente no mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo a fazer aparecer as relações existentes entre elas. Sistema de um só nível e de objetos múltiplos; cooperação, mas sem coordenação (JAPIASSÚ, 1976, p. 73-74).

<sup>11</sup> Coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado, sobre a base de uma axiomática geral. Sistema de níveis e objetos múltiplos; coordenação com vistas a uma finalidade comum dos sistemas (JAPIASSÚ, 1976, p. 73-74).

[...] uma nova etapa do desenvolvimento do conhecimento científico e de sua divisão epistemológica, exigindo que as disciplinas científicas, em seu processo constante e desejável de interpenetração, fecundem-se cada vez mais reciprocamente, a interdisciplinaridade é um método de pesquisa e de ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si. Esta interação pode ir da simples comunicação das idéias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa. Ela torna possível a complementaridade dos métodos, dos conceitos, das estruturas e dos axiomas sobre os quais se fundam as diversas práticas científicas (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p.145).

Partindo dessa concepção de interdisciplinaridade, duas ou mais disciplinas entram num processo de interação e, ao mesmo tempo, num possível diálogo em pé de igualdade, evitando a supremacia de uma sobre as demais. As trocas são recíprocas e o enriquecimento pode ser mútuo. São colocados em comum não somente os axiomas e os conceitos fundamentais, como também os próprios métodos.

Em suma, a interdisciplinaridade não é apenas um conceito teórico. Cada vez mais, parece se mostrar 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. Só se adquire essa atitude de abertura no decorrer do trabalho em equipe interdisciplinar.

A perspectiva interdisciplinar visa à intercomunicação e à interação dinâmica entre as disciplinas. Contribui para uma nova visão de conhecimento, mobiliza a transformação de metodologias, a construção de conceitos, a cooperação e conduz ao enriquecimento mútuo dos envolvidos. Dessa forma, a interdisciplinaridade difere da concepção de pluri ou multidisciplinaridade, as quais apenas justapõem conteúdos. 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.

Em uma perspectiva filosófica, Rios (2003, p. 43) destaca que, neste mundo complexo, também se tornam mais complexas as tarefas dos professores. Ressalta que “um mundo fragmentado exige, para a superação da fragmentação, uma visão de totalidade, um olhar abrangente e, no que diz respeito ao ensino, à articulação estreita dos saberes e capacidades”.

Na visão de Freire (2005), a finalidade da interdisciplinaridade é estimular uma educação do pensar autêntico, que não se deixa emaranhar pelas visões parciais da realidade, buscando sempre os nexos que prendem um ponto a outro, ou um problema a outro. Para isso, não se pode

[...] falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, [...] ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. [...] Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seria mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la (FREIRE, 2005, p. 65-66).

Precisa existir, no ambiente interdisciplinar, um diálogo, tanto entre os pares — colegas e professores — quanto entre as disciplinas e seus respectivos conteúdos, para que haja troca de idéias. Para Freire (1987), o diálogo começa quando o professor pergunta em torno "de quê" ele vai dialogar com seus alunos. O diálogo, mantido no ambiente interdisciplinar, deve ajudar a estabelecer a comunicação e a cooperação entre alunos e professores.

O trabalho interdisciplinar envolve um rigor epistemológico. Isso implica uma mudança de atitude do professor que, por sua vez, refletirá na mudança de postura do aluno frente ao 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. Isso se dá através de uma atitude interdisciplinar que

[...] ante alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos não consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo, ao consigo mesmo, atitude de humildade ante a limitação

do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade, ante o novo, desafio em redimensionar o velho; atitude de envolvimento e de comprometimento com os projetos e com as pessoas nelas envolvidas; atitude, pois de comprometimento em construir sempre da melhor forma possível; atitude de responsabilidade, mas sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida (FAZENDA, 2003, p. 75).

Em um ambiente interdisciplinar, de acordo com Fazenda (1994), a dúvida conduz à reflexão, e esta à ação. Nesse contexto, surge a busca de uma teoria que fundamente a prática, em um processo contínuo de indagação e de insatisfação.

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 os conteúdos dessas, o que levará à inter-relação e à 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. Isso pode ser desenvolvido na forma como as práticas se organizam, no diálogo entre os professores e destes com os 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.

Os conceitos a serem trabalhados em um ambiente interdisciplinar necessitam ser apresentados de forma contextualizada para que adquiram um significado e tenham sentido. A fragmentação do conhecimento não conduz à crítica, pelo contrário, se traduz em alienação frente à realidade.

A perspectiva interdisciplinar pode estimular o pensar na totalidade do conhecimento, na grandeza de desenvolver um professor em todas as suas potencialidades. Incentiva a produção de conceitos novos, o diálogo, o amor, o respeito pela idéia do outro, o trabalho em equipe, a análise crítica e o resgate da auto-estima de todos os envolvidos no processo da aprendizagem.

Assim, através da interdisciplinaridade, pode ser realizada 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.

## **2.2 AS PRINCIPAIS CORRENTES DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO E SEUS REFLEXOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA**

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. Em Santos (2005, p. 21), é possível perceber, com clareza, essa integração quando ele descreve o espaço como “um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações”.

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 e o valor geográfico dos objetos vêm do papel que, pelo fato de formarem uma extensão contínua e estarem sistematicamente interligados, desempenham uma função no processo social.

É essencial compreender, resgatando as principais correntes do pensamento geográfico, como foi a trajetória histórica da Geografia e como é importante compreendê-la como ciência interdisciplinar. Também é preciso evidenciar que a Geografia pode ser uma disciplina articuladora de projetos que visam a adotar uma perspectiva interdisciplinar.

A Geografia, inicialmente, é conhecimento diluído na filosofia. A origem da palavra Geografia vem das palavras gregas *geo* e *graphos*, significando, respectivamente, terra e escrever. Considerada por alguns como uma das mais

antigas disciplinas acadêmicas, a Geografia surgiu na Antiga Grécia<sup>12</sup>, onde Anaximandro de Mileto constrói a primeira carta do mundo, sendo, no começo, chamada de história natural ou de filosofia natural.

Alguns Geógrafos dirão que a Geografia é um saber tão antigo quanto a própria história dos homens. Ela nasce colada, de um lado, às lutas democráticas que se desenrolam nas cidades gregas e atravessam praticamente toda a história e, de outro lado, aos interesses dos mercadores.

No século IV a.C., os gregos observavam o planeta como um todo, através de estudos filosóficos e de observações astronômicas. Grande parte do mundo ocidental conhecido era dominada pelos gregos, em especial o leste do Mediterrâneo. Sempre interessados em descobrir novos territórios de domínio e de atuação comercial, era fundamental que conhecessem o ambiente físico e os fenômenos naturais.

Com o colapso do Império Romano, os grandes herdeiros da geografia grega foram os árabes. Muitos trabalhos foram traduzidos do grego para o árabe. Ocorreram, no entanto, a partir daí, algumas regressões: após o ano de 900 d.C., as indicações de latitude e de longitude já não apareciam mais nos mapas. De todo modo, os árabes acabaram recuperando e aprofundando o estudo da Geografia.

Já no século XV, viajantes como Bartolomeu Dias e Cristóvão Colombo redescobririam o interesse pela exploração, pela descrição geográfica e pelo mapeamento. A confirmação do formato global da Terra aconteceu quinze anos mais tarde, em uma viagem de circunavegação, realizada pelo navegador português

---

<sup>12</sup> A Geografia nasce entre os gregos, que são os primeiros a registrar de forma sistemática os conhecimentos ligados a esse ramo do saber. São eles, aliás, que começam a rotular as informações relativas à superfície da terra de geografia. Estrabão parece ter sido o primeiro a utilizar o termo. Para alguns autores, Eratóstenes (275-195 a.C.), diretor da biblioteca de Alexandria, foi o primeiro autor de obra intitulada Geografia, muito embora a obra de Estrabão (200 anos mais tarde) seja mais consistente. E Heródoto é apontado por vários autores, não só como o pai da historiografia, mas também da Geografia (PEREIRA, 1999, p. 51).

Fernando Magalhães, permitindo uma maior precisão das medidas e das observações.

Isso mostra que o desenvolvimento da Geografia, ao longo da história, estava ligado ao poder dos Estados, servindo-os através de relatos e de mapas, o que aprisionava a sua real prática democrática e transformadora.

### **2.2.1 As principais correntes do pensamento geográfico e o espaço**

As principais correntes do pensamento geográfico serão aqui abordadas de forma resumida, procurando compreender a sua influência no ensino de Geografia e possibilitando uma outra abordagem com perspectiva interdisciplinar.

### **2.2.2 Geografia Tradicional**

A Geografia científica, tal como hoje é conhecida e popularizada na Escola, se desenvolveu a partir de 1870 aproximadamente, quando a Geografia se tornou uma disciplina institucionalizada nas universidades europeias. Antecede às mudanças da década de 1950 (revolução teórico-quantitativa) primeiramente, e, depois, na de 1970 (surgimento da Geografia Crítica). A denominada Geografia Tradicional nasce entre os alemães Kant<sup>13</sup>, Humboldt<sup>14</sup>,

---

<sup>13</sup> Um dos filósofos que mais profundamente influenciou a formação da filosofia contemporânea, Kant nasceu em Königsberg, na Prússia Oriental (Alemanha). Seu pensamento é dividido em pré-crítica e crítica. Professor de Geografia Física na Universidade de Königsberg de 1756 a 1796. Para Kant, o conhecimento científico, incluindo o geográfico, era obtido pelo uso da racionalidade ou dos sentidos ou através dos sentidos. Assim, a Geografia era vista como relatório descritivo de fenômenos que se sucediam no espaço.

<sup>14</sup> Humboldt era geógrafo, naturalista e explorador alemão, nasceu em Berlim e ficou conhecido pelas suas contribuições à Geologia, à Climatologia e à Oceanografia. A principal obra que escreveu foi intitulada 'Kosmos', na tentativa abrangente de descrever o universo como um todo, e mostrar que tudo estava inter-relacionado. Humboldt entendia a Geografia como a parte terrestre da ciência do cosmos, isto é, como uma espécie de síntese de todos os conhecimentos relativos à Terra. (MORAES, 1997, p.47).

Ritter<sup>15</sup> e Ratzel<sup>16</sup>, entre os mais proeminentes. Um detalhe muito significativo desse período histórico é o seu caráter marcadamente nacional: escola alemã, escola francesa, escola anglo-saxônica e escola sueca de Geografia. A Geografia Tradicional se fez sob a influência das chamadas escolas nacionais e se apresentou como uma escola metodológica, procurando se sobrepor aos exclusivismos locais. Manifestou-se por meio de organizações e publicações próprias, e buscou se difundir por meio de congressos, colóquios, intercâmbios de professores e outros. O centro de dispersão dessa tendência se confundia com o mundo anglo-saxão: os poderosos meios de difusão de que se dispôs fez com que se tornasse internacional. Dessa forma, a Geografia reproduzia a tendência da economia e da política, que se mundializavam a uma escala que antes não era mesmo possível imaginar.

Os postulados<sup>17</sup> do positivismo de Augusto Comte serão o patamar sobre o qual se ergue o pensamento geográfico tradicional, dando-lhe unidade. A Geografia passa a ser uma ciência empírica, pautada na observação, e a ter como características a descrição, a enumeração e classificação dos fatos referentes ao espaço. Apresenta uma visão empobrecedora da realidade, e o homem aparece como um elemento a mais da paisagem, como um dado do lugar, como mais um fenômeno da superfície da Terra. Buscou compreender como se dava o

---

<sup>15</sup> Ritter, geógrafo alemão, é conhecido como fundador da moderna ciência da Geografia e professor da Universidade de Berlim. Procurou estudar os vários sistemas de organização do espaço terrestre, comparando povos, instituições e sistemas de organização do espaço terrestre. Seu trabalho mais importante foi 'Die Erdkunde' (Ciência da Terra, 19 volumes, 1817-1859), que enfatizava a influência de fenômenos físicos na atividade humana. Para ele, o homem é o sujeito da natureza, sendo, por isso, sua proposta antropocêntrica. A Geografia deveria estudar estes arranjos individuais e compará-los. Cada arranjo abarcaria um conjunto de elementos, representando uma totalidade, onde o homem seria o principal elemento. (ANDRADE, 1989, p. 12).

<sup>16</sup> Ratzel era geógrafo e etnólogo alemão, fundador da Geografia Política Moderna (ou Geopolítica), o estudo da influência do ambiente na política de uma nação ou de uma sociedade. Dele originou-se o conceito de 'espaço vivo' (Lebensraum), que se preocupa com a relação de grupos humanos com os espaços do seu ambiente. Seu conceito de 'espaço vivo' foi depois usado pelo Partido Nacional Socialista (Nazista) para justificar a expansão germânica e a anexação de territórios que precedeu a Segunda Guerra Mundial. Ratzel viveu o momento histórico em que a Alemanha realizava a sua unidade, estando, em seu pensamento e em sua ideologia, bastante identificado com os anseios e as aspirações da burguesia alemã. Ele trouxe as reflexões a respeito do papel desempenhado pelo homem no território para o campo das divagações, escrevendo o seu famoso livro Antropogeografia, em que defendeu a teoria da grande influência do meio físico, da natureza, sobre o homem, a sua conduta e a sua estrutura social. Daí ser considerado, em geral, como o fundador da escola determinista alemã. (ANDRADE, 1989, p. 13).

<sup>17</sup> Aqui entendido como o conjunto das correntes não-dialéticas.

relacionamento entre o homem e a natureza, sem se preocupar com a relação entre os homens.

Em sua essência, a Geografia Tradicional privilegiou os conceitos de paisagem e de região. Conforme Corrêa (1986, p. 17), “[...] os debates incluíam os conceitos de paisagem, de região natural e de região-paisagem, assim como os de paisagem cultural, gênero de vida e de diferenciação de área”. A abordagem espacial que privilegiava a localização das atividades humanas e os fluxos era muito secundária entre os geógrafos desse período.

Por volta do século XIX, surgia a Escola Alemã determinista, que sustentava a idéia de que o clima era capaz de estimular ou não a força física e o desenvolvimento intelectual das pessoas. Afirmava que, nas zonas temperadas, a civilização teria um desenvolvimento mais elevado do que nas quentes e nas úmidas zonas tropicais. Foi um período em que os ingleses, os franceses, os belgas e, em seguida, os alemães, fizeram o levantamento de amplos territórios na Ásia e na África e organizaram as suas colônias. “A Geografia exploratória e descritiva tinha grande importância para a sustentação dessa política colonial” (ANDRADE, 1989, p. 13).

Já na primeira metade do século XX, é formada a Escola Francesa, que tinha suas idéias baseadas no possibilismo e afirmava que as pessoas poderiam determinar seu desenvolvimento a partir de seu ambiente físico, ou seja, sua escolha determinaria a extensão de seu avanço cultural. Essa escola tem seu principal formulador Paul Vidal de La Blache<sup>18</sup>. Ele trouxe para a França o eixo da discussão geográfica, situação que se manteve durante todo o primeiro quartel do século atual.

Em torno de 1950, a Geografia Tradicional começa a entrar em crise, suas certezas, desgastadas, começam a ruir. Novos caminhos são buscados, assim

---

<sup>18</sup> Vidal de La Blache foi o primeiro geógrafo francês a ocupar uma cátedra universitária de Geografia, e foi fundador da revista *Annales de Géographie*, meio de divulgação das suas idéias. Para La Blache, ao contrário do determinismo, o homem, dependendo das condições técnicas e do capital de que dispunha, poderia exercer influência sobre o meio. Daí o surgimento da expressão possibilismo, hoje apontada como principal característica da escola francesa de Geografia.

como nova linguagem, novas propostas, enfim, uma liberdade maior de reflexão e de criação. Novamente, se pergunta sobre o objeto, o método e o significado da Geografia. A partir de 1970, a Geografia Tradicional perde seu espaço.

O afastamento da Geografia Tradicional em relação à Filosofia e às demais ciências é unanimemente criticado. No entanto, as teorias científicas e as posturas filosóficas que cada um vai buscar para aproximar da nova Geografia serão as mais variadas e antagônicas. Esse movimento de renovação da Geografia não possui uma unidade, mas foi a busca empreendida por variados caminhos que geraram propostas antagônicas e diversificadas que podem ser agrupadas, como afirma em Geografia Pragmática<sup>19</sup> e Geografia Crítica.

### **2.2.3 Geografia Crítica**

O movimento de renovação do pensamento geográfico agrupa aquele conjunto de propostas que se pode denominar Geografia Crítica. Ela está fundamentada no materialismo histórico e na dialética.

Trata-se de uma revolução que procura romper, de um lado, com a Geografia Tradicional e, de outro, com a Geografia Teorético-quantitativa. Intensos debates entre geógrafos marxistas e não marxistas ocorrem a partir da década de 70. [...] No âmbito dos debates, o espaço reaparece como o conceito chave. Debate-se, de um lado, se na obra de Marx, o espaço está presente ou ausente e, de outro, qual a natureza e o significado do espaço. A identificação das categorias de análise do espaço é outra preocupação dos geógrafos críticos (CORRÊA, 1988, p. 5).

---

<sup>19</sup> A Geografia Pragmática vai propor uma ótica prospectiva, um conhecimento voltado para o futuro, que instrumentaliza uma Geografia aplicada. Assim, seu intuito geral é o de uma renovação metodológica, o de buscar novas técnicas e uma nova linguagem que dê conta das novas tarefas postas pelo planejamento. A finalidade explícita é a de criar uma tecnologia geográfica, um móvel utilitário. Com o decorrer do tempo, porém, a Geografia Pragmática não rompe com a Geografia Tradicional, pois visa apenas a uma redefinição das formas de veicular o pensamento tradicional e os interesses das classes dominantes, ou seja, o Estado burguês. Um outro questionamento levantado a respeito do conjunto de propostas, que constituem a Geografia Pragmática, incide no empobrecimento que ela introduz na reflexão geográfica, uma vez que visava à riqueza e ao poder dos Estados. A concepção da superfície da Terra era tratada como o espaço de fluxos, determinado pelo planejador central, o que desistoriciza e desumaniza a Geografia.

Os geógrafos da Geografia Crítica definem o espaço como o local da reprodução das relações sociais de produção, isto é, reprodução da sociedade. Merece destaque, nesse contexto, a contribuição de Lefébvre (1976). O espaço, para ele, desempenha um papel ou uma função decisiva na estruturação de uma totalidade, de uma lógica, de um sistema. O espaço, entendido como espaço social, vivido em estreita correlação com a prática social, não deve ser visto como espaço absoluto, vazio e puro, lugar por excelência dos números e das proporções.

A Geografia Crítica agrupa o conjunto de propostas que assumem uma postura crítica radical frente à Geografia existente. Criticam o empirismo da Geografia Tradicional, que manteve suas análises presas ao mundo das aparências, e todas as outras decorrências da fundamentação positivista. Também criticam a estrutura acadêmica, o apego a velhas teorias, o cerceamento da criatividade dos pesquisadores, o isolamento dos geógrafos, a má formação filosófica, a despolitização ideológica do discurso geográfico que afastava do âmbito dessa disciplina a discussão das questões sociais.

Os que defendem essa perspectiva apontam o conteúdo de classe da Geografia Tradicional, mostrando a vinculação entre as teorias geográficas e o imperialismo, o trabalho dos geógrafos vinculado aos interesses do Estado. Estabelecem o rompimento da neutralidade no estudo da Geografia, com a proposta de engajamento e criticidade junto a toda a conjuntura social, econômica e política do mundo. Esse ramo estabelece uma leitura crítica frente aos problemas e interesses que envolvem as relações de poder, e a pró-atividade frente às causas sociais, com a defesa da diminuição das disparidades sócio-econômicas e diferenças regionais. Os autores da Geografia Crítica assumem o conteúdo político de conhecimento científico, propondo uma Geografia militante que lute por uma sociedade mais justa.

No Brasil, a Geografia Crítica ganha força com Congresso Nacional da Associação Brasileira de Geógrafos (AGB) em Fortaleza, em 1978. Milton Santos realizou forte defesa de uma Geografia mais crítica, com abordagens da teoria

marxista. Deste evento, no Ceará, se disseminaram as sementes da vigorosa mudança semeada pelo país a partir desse momento.

O autor que formulou a crítica mais radical da Geografia Tradicional foi, sem dúvida, Lacoste (1980), em seu livro *A Geografia serve, antes de mais nada, para fazer a guerra*. Lacoste (1980) argumenta que o saber geográfico se manifesta em dois planos: a Geografia dos Estados-Maiores, que sempre existiu ligada à própria prática do poder, e a Geografia dos Professores. No caso da Geografia dos Professores, Lacoste (1980) argumenta que esta teria a função de mascarar a existência da Geografia dos Estados Maiores, apresentando o conhecimento geográfico como um saber inútil, desinteressante e, assim, mascarar o valor estratégico de saber pensar o espaço. Além disso, a Geografia dos Professores serve para levantar informações precisas sobre os variados lugares da Terra para a Geografia dos Estados Maiores. Discute, também, sobre a necessidade de construção de uma visão integrada do espaço, em uma perspectiva popular, e de socializar este saber, já que ele possui fundamental valor estratégico nos embates políticos.

Diversos fatores influenciaram esta nova corrente na Geografia, entre eles temos os protestos contra a guerra do Vietnã, a expansão do movimento feminista e outros. A Geografia Crítica também procurou se aproximar de várias posturas de pensamento inovador, como as idéias defendidas pelos estudiosos da Escola de Frankfurt, o anarquismo, o pensamento de alguns marxistas, como Gramsci, pensador que valorizou o aspecto territorial.

O pensamento crítico na Geografia significou uma aproximação com os movimentos sociais, principalmente na busca da ampliação dos direitos civis e sociais, como o acesso à educação de boa qualidade, à moradia pelo acesso à terra e pelo combate à pobreza, entre outras temáticas. Essa corrente procura agir de maneira diferente de todas as outras anteriores, justamente por não atender às conveniências governamentais.

A corrente crítica defendia também a mudança do ensino da Geografia nas escolas, ao estabelecer uma educação que estimulasse a inteligência e o espírito crítico (ao contrário da memorização de conceitos). Entretanto, essa postura se esbarrava na Geografia Tradicional. O desenvolvimento econômico e o contato com a revolução tecnológica, os direitos humanos e a globalização são alguns fatores que influenciaram essa nova postura. Essa corrente ganhou mais força nos meios acadêmicos e posteriormente foi chegando lentamente na escola.

Em termos de uma concepção mais global de Geografia, cabe uma exposição resumida da proposta de Santos (1997), apresentada em seu livro “Por uma Geografia Nova. Da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica”. Nessa obra, Milton Santos avalia criticamente a Geografia Tradicional, a crise do pensamento geográfico, as principais propostas de renovação, efetivadas pela Geografia Pragmática, e passa a expor sua concepção do objeto geográfico.

É essencial, ao falar da ciência geográfica, resgatar a grande contribuição de Milton Santos para as mudanças estruturais do ensino e da pesquisa da Geografia no Brasil, com Congresso Nacional da Associação Brasileira de Geógrafos (AGB) em Fortaleza, em 1978, e mesmo para a história da Geografia, quando esta enseja seu real sentido na incessante busca de um conhecimento mais generoso, significativo, transformador e na construção de um futuro melhor para todos. Suas obras apresentam um conjunto coerente de conceitos novos ou renovados, buscados todos na realidade histórica e, desse modo, operacionais à reflexão teórica e às análises empíricas. As questões da totalidade, da divisão do trabalho e dos eventos oferecem um arcabouço à construção de uma teoria geográfica e de uma teoria social.

Convém destacar que são inúmeras as obras publicadas por Milton Santos, dentre as quais se destaca, neste trabalho, “Por uma Geografia Nova” e “A natureza do Espaço – Técnica e Tempo – Razão e Emoção”. Para ele, a Geografia deve se ocupar 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. É isso, aliás, o que une as diversas disciplinas e o que para

cada qual, deve garantir, como uma forma de controle, o critério da realidade total. (SANTOS, 2004, p. 20).

Então, a Geografia é uma ciência que deve ver o espaço no seu todo, por ser interdisciplinar, e na perspectiva das relações que se estabelecem entre o homem e o meio, a sociedade e a natureza, entre ela e as demais ciências.

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.

Na atualidade e em toda a história da Geografia, foram questionados os objetos geográficos ou os objetos da Geografia. Santos (2004, p. 72) diz que

[...] os objetos geográficos que interessam à Geografia não são objetos móveis, mas também imóveis tais como uma cidade, uma barragem, uma estrada de rodagem, um porto, uma floresta, uma plantação, um lago, uma montanha, Tudo isso são objetos geográficos [...] Para os geógrafos, os objetos são tudo o que existe na superfície da Terra, toda a herança da história natural, todo o resultado da ação humana que se objetivou. Os objetos são esse externo, essa objetividade, isso que se cria fora do homem e se torna instrumento material de sua vida, em ambos os casos uma exterioridade. O espaço dos geógrafos leva em conta todos os objetos existentes numa extensão contínua, todos sem exceção.

Santos (1997) argumenta que é necessário discutir o espaço social e ver a produção do espaço como objeto. Esse espaço social ou humano é histórico, obra do trabalho, morada 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 e não o espaço a serviço do capital e de alguns” (SANTOS, 1997, p. 218).

Santos (1997) evidencia que nas condições atuais do mundo, o espaço, pode desempenhar um papel determinante na escravidão ou na libertação do homem. Diz que os geógrafos devem colocar “os fundamentos de um espaço que una os homens por e para seu trabalho. Um espaço reprodução da vida e não uma

mercadoria trabalhada por uma outra mercadoria, o homem artificializado” (SANTOS, 1997, p. 219).

Com a corrente crítica, a Ciência Geográfica começa a satisfazer às aspirações de uma parcela da sociedade, buscando soluções tanto para questões internas da própria Geografia (como a definição do seu objeto e de suas categorias de análise) quanto para os problemas sócio-ambientais que estão hoje colocados de maneira tão evidente.

#### **2.2.4 Geografia Cultural**

A Geografia cultural nasceu da diversidade dos gêneros de vida e das paisagens. Encontra seu dinamismo se ligando às representações e aos sentimentos de identidade que lhe estão vinculados. Cultura é concebida como “uma criação coletiva e renovada dos homens, que molda os indivíduos e define os contextos da vida social que são, ao mesmo tempo, os meios de organizar e de dominar o espaço” (CLAVAL, 2001, p. 61).

No que se refere à Geografia Cultural, o espaço adquire o significado de espaço vivido, virtual e imaginário. De acordo com Holzer, (1992, p 440) “o espaço vivido é uma experiência contínua, egocêntrica e social, um espaço de movimento e um espaço-tempo vivido [...]” que “[...] se refere ao afetivo, ao mágico, ao imaginário”. No estudo do espaço, passam a ser considerados os sentimentos espaciais e as idéias de um grupo ou do povo sobre o espaço, a partir da experiência. Para Claval (1997, p. 92), a Geografia cultural se construiu em torno de três eixos que são igualmente necessários e complementares:

[...] primeiro ela parte das sensações e das percepções; segundo, a cultura é estudada através da ótica da comunicação, que é pois compreendida na perspectiva da construção de identidades, insiste-se então no papel do indivíduo e nas dimensões simbólicas da vida coletiva.

O desenvolvimento da Geografia Cultural se deu em função do interesse, em primeiro lugar, pelos homens, para entender suas leituras, sensações,

compreensões, representações e percepções de mundo. Os homens percebem o mundo por meio dos sentidos, dos movimentos, dos discursos, das informações que circulam, das formas de agir. A cultura serve para dar um sentido à existência dos indivíduos e dos grupos nos quais eles estão inseridos. Ela resulta de um processo sem fim levado a cabo pelos indivíduos. Nessa perspectiva, a Geografia Cultural se dedica à experiência que os homens têm do mundo, da natureza e da sociedade.

O homem, para a Geografia Cultural, apreende o mundo através dos seus sentidos: ele observa as formas, escuta os barulhos e sente os odores daquilo que o envolve. Os movimentos do seu corpo constituem uma experiência direta do espaço. O gosto lhe revela, quando ele come ou bebe, outras propriedades do mundo que o envolve. O homem age, primeiramente, em função das indicações que ele recebe dos seus sentidos. A Geografia que estuda grupos humanos se detém nos diversos discursos e nas representações que os codificam, uma vez que estas últimas traduzem maneiras de ver padronizadas.

Aproximar-se da Geografia Cultural é, antes de mais nada, captar a idéia que temos do ambiente próximo, do país e do mundo. É se interrogar, em seguida, sobre a maneira como as representações são construídas, sobre o papel no modelamento do real e sobre sua permanência, sua fragilidade e as reações que provocam.

É preciso ver que o futuro da Geografia é se constituir verdadeiramente como ciência que possa fornecer os meios para uma melhor compreensão do mundo e para uma ação mais eficaz sobre ele. Importa entender o espaço em sua totalidade e em suas partes, para mudar o destino da Geografia, que ao invés de ser um conhecimento fragmentado, meio de alienação, útil apenas para aqueles que detêm o poder e fazem a guerra, se torne, ao contrário, um saber geográfico mais generoso, integrador, de conscientização e de orientação, voltado para o bem comum e o progresso social.

Ao refletir sobre uma possível maneira de repensar a fragmentação presente na história da Geografia, acredito que ela necessita das demais para se constituir

como ciência. E sobre a disciplinaridade presente na estrutura do conhecimento escolar, penso que é possível estabelecer um diálogo interdisciplinar, ou seja, perceber as nebulosidades existentes entre as fronteiras disciplinares.

### **2.3 A GEOGRAFIA COMO EIXO ARTICULADOR**

Ao pensar a Geografia nas suas relações com as demais ciências e nas ciências que a compõem, se pode dizer que o espaço é dinâmico, historicamente construído, e faz parte da totalidade social, tendo suas características internas determinadas e determinantes de sua interação com o todo.

Tempo, espaço e mundo são realidades históricas que devem ser mutuamente conversíveis, se a nossa preocupação epistemológica é totalizadora. Em qualquer momento, o ponto de partida é a sociedade humana em processo, isto é, realizando-se. Essa realização se dá sobre uma base material: o espaço e seu uso; o tempo e seu uso; a materialidade e suas diversas formas; as ações e suas diversas feições (SANTOS 2004, p.54).

Para isso, Santos (2004, p. 21) destaca 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”. Com essa abordagem, 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. Como afirma Carlos (2002, p. 8),

A ciência geográfica tem como tarefa a compreensão explicitamente reproduzida da realidade e o questionamento sobre o modo pelo qual a análise espacial pode contribuir para o entendimento do mundo e seu processo de transformação, recriando constantemente a necessidade de se repensar o papel explicativo da Geografia.

A compreensão da realidade necessita de uma visão de conhecimento com perspectiva interdisciplinar, especialmente em Geografia. Nesse caso, é essencial articular a Geografia com as demais ciências. Conforme Fazenda (1993, p. 64), “qualquer disciplina pode ser a articuladora de um novo fazer e de um novo pensar”.

Por isso, é importante buscar o diálogo para intermediar as diferenças, a totalidade do conhecimento, para que se compreenda a grandeza e a riqueza da vida, o respeito à especificidade das disciplinas e para que se busquem novas metodologias e formas de vivências. A isso está implícito, como pressuposto, que o conhecimento é construído pela humildade de aprender e de reaprender a cada dia e pela participação de cada um nessa construção.

Uma prática pedagógica com perspectiva interdisciplinar pode ser caracterizada pela integração das disciplinas e por trocas entre os especialistas. Envolve, assim como afirma Gonçalves (1996, p. 173), um “[...] esforço conjunto de professores de diferentes disciplinas do currículo escolar na busca de um eixo em torno do qual se articulam elementos teórico-metodológicos de suas disciplinas [...]”.

A Geografia se justifica como eixo articulador de uma prática pedagógica interdisciplinar na medida em que é capaz, por sua natureza, de favorecer a promoção de diálogo entre diferentes áreas do conhecimento. Ela 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 idéias.

Acreditando que a escola é o lugar privilegiado para educar de forma interdisciplinar, esse pode ser o espaço onde a Geografia possa contribuir para a superação da visão disciplinar, possibilitando a produção de saberes que conduzem à transformação do vivido.

Na prática do ensino de Geografia, em geral, falta o estabelecimento de relações entre as diferentes áreas do conhecimento, o que faz com que o espaço não seja entendido como um todo interligado. Sendo assim, o conhecimento geográfico é visto com pouca eficácia, ou, até mesmo, sem um sentido real. É importante que o conhecimento seja construído a partir de um enfoque interdisciplinar a fim de que esse quadro seja revertido.

O enfoque interdisciplinar consiste num esforço de busca da visão global da realidade, como superação das impressões estáticas, e do hábito de pensar fragmentador e simplificador da realidade. Ele responde a uma necessidade de transcender a visão mecanicista e linear e estabelecer uma ótica que vê a realidade, em seu movimento, constituída por uma dinâmica de inter-relações circulares, visando estabelecer o sentido de unidade que ultrapassa as impressões fracionadas (LUCK, 1994, p. 72).

A Geografia é uma ciência onde o espaço pode ser visto integrado na realidade total. 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 do trabalho, 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. Nesse sentido, pode-se dizer que, localmente, o espaço territorial age como norma. Cada lugar é ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente (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 na dinâmica social. 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 e de fluxos. “A totalidade é o resultado e a totalização é o processo. A totalização compreenderia o passado, o presente e o futuro. A totalidade está sempre em movimento, num incessante processo de totalização” (SANTOS, 2004, p.118-119).

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).

Fazer a leitura do mundo cada dia mais complexo, considerando a dimensão espacial, passa a ser o desafio da Geografia na sua articulação com as demais ciências. É necessário destacar que vem ocorrendo uma mudança profunda nas práticas culturais, bem como político-econômicas, vinculada à emergência de novas maneiras dominantes pelas quais se experimentam o tempo e o espaço.

Essa mudança profunda interfere no ensino de Geografia, o que faz com que o professor tenha a necessidade de repensar o seu papel como mediador de um conhecimento que leve à formação de alunos críticos em uma sociedade em constante transformação.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 2005, p.77).

Conduzir ao conhecimento sobre o espaço é refletir sobre a ambiência<sup>20</sup>, é provocar a *estranheza* no ato de aprender e reaprender, é desafiar e questionar os conceitos *ditos como acabados* e provocar a *tensão* no ato de educar e de integrar a Geografia com outros conhecimentos. É essencial sair da mesmice, desacomodar, repensar a forma de intermediar a produção do conhecimento.

Em suas relações com as demais ciências, é essencial que a geografia construa as noções básicas de localização, de representação e de compreensão da estrutura do espaço, elaboradas dinamicamente pelas sociedades ao longo do tempo.

No saber geográfico, devem estar incluídos conceitos como: localização, orientação, representação, paisagem, lugar e território e valorizadas algumas ferramentas, como a cartografia, que instrumentaliza o aluno para ser um leitor e mapeador ativo, consciente da perspectiva subjetiva na escolha do fato cartografado, marcado por juízo de valor (CASTROGIOVANNI et al, 2003a, p. 8).

Para Castrogiovanni et al (2003a), a representação dos segmentos espaciais é fundamental no processo de descentração do aluno, facilitando a leitura do todo espacial. Destaca, ainda, que o ensino de Geografia deve estudar o espaço em suas múltiplas dimensões, percebendo que cada lugar é habitado por grupos que produzem, interagem, conquistam e transformam o espaço, desenhando – o com suas vivências, crenças e culturas.

---

<sup>20</sup> O significado do termo ambiência deseja remeter a uma noção de espaço geográfico como um sistema composto por relações sociais articuladas a relações físico-sociais, espaço condicionador da existência humana e que pode, ser eleito como objeto catalisador de ações transformadoras exatamente por este motivo – por ser condicionador da existência humana. O espaço vivido pode ser entendido como a rede de manifestações da cotidianidade desse sistema em torno das intersubjetividades que são, por sua vez, as redes nas quais se constituem as existências individuais – no trabalho, na escola, na família, nas outras diversas formas da vida societária. Ambiências: conjuntos dentro de conjuntos, vasos comunicantes, formando a idéia de teceduras concêntricas nas quais, no centro, localiza-se em cada situação determinados sujeitos coletivos/individuais em comunicação com a geografia das redes em torno, condicionando essas redes e sendo condicionados por elas (HEIDRICH; REGO; SUERTEGARAY, 2000, p. 7-8).

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. Como afirma Castrogiovanni et al (2003b),

[...] o saber Geografia não é apenas evocar nomes. É reconhecer as influências, as interações que lugares e paisagens têm com nosso cotidiano. É importante incluir-se no globo, sentir 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. Dessa forma, para sabermos Geografia, precisamos ser alfabetizados na leitura dos lugares, sejam eles próximos ou distantes de nós. Isso passa necessariamente pelo uso de globos e de mapas (p. 15).

Além disso, é essencial que os professores façam o intermédio e dinamizem condições de trabalho que favoreçam os diferentes ritmos de aprendizagem. Também é necessário que incentivem uma aprendizagem ativa, participativa, dialógica, crítica, no sentido de assumir uma postura ética, de comprometimento coletivo, de mudança, buscando melhorar o planeta.

Considero que a Geografia, numa perspectiva interdisciplinar, 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.

## **2.4 PROJETOS DE TRABALHO COM PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR**

O cenário educacional atual tem colocado aos professores, de modo geral, uma série de desafios que, a cada ano, se expandem em termos de quantidade e de complexidade. Esses desafios não se esboçam de forma independente do contexto social mais amplo. Vivemos, atualmente, um processo profundo de mudanças – caracterizadas pela emergência de novas formas de organização social, econômica e política – que se reflete no campo educacional.

A velocidade com que se produzem as mudanças na área da tecnologia, a globalização e a competição exacerbada pela conquista de novos mercados têm configurado um cenário marcado por alterações significativas, especialmente nos modos de produção, nas tecnologias da informação e na democracia política. Os impactos dessas mudanças no campo educacional recobrem uma diversidade de espaços, produzindo uma variedade nova de desafios a serem enfrentados, além de uma manutenção da maioria daqueles já existentes.

Lidar com todos esses desafios que se apresentam, no exercício da profissão, tem requerido aos professores uma capacidade permanente de produção de novas sínteses, de reflexão sobre o seu trabalho e de reorganização das ações, em diferentes níveis, de forma a superar as crescentes dificuldades que vão surgindo no cotidiano de seu trabalho. Para isso, vem se tornando cada vez mais importante a parceria entre os professores, tendo em mente que o conhecimento ultrapassa as lógicas disciplinares. Esse processo é muito rico, tanto nas idéias que se mesclam, se intercalam, que se acrescentam tão fortemente no diálogo, quanto na prática ou na escrita.

É dentro desse contexto que pode ser pensada a organização do currículo por projetos de trabalho com perspectiva interdisciplinar, privilegiando a atuação conjunta de professores e alunos. Esse processo visa a repensar a fragmentação presente na educação e favorecer a criação do conhecimento significativo, sendo necessário que todos os envolvidos sejam efetivamente participantes, podendo se conhecer e reconhecer objetivos comuns.

Todo o projeto precisa estar relacionado com a dinâmica complexa da vida, seja dos professores, dos alunos ou de outros envolvidos. Assim, uma visão disciplinar, fragmentada e compartimentada é ultrapassada. A vida não cabe apenas numa disciplina, mesmo que o projeto seja desenvolvido apenas numa área. Dessa forma, ele pode ser interdisciplinar, pois normalmente supera os limites de uma disciplina.

O trabalho do docente se configura numa lógica especializada em função de seu processo de formação, por isso a importância de compartilhar com os outros professores. Exerça ou não a função de ativar, articular ou orientar, o professor sempre terá de exercer sua função de especialista, compartilhando seus conhecimentos e pesquisas com outros especialistas. Por especialista, num currículo por projetos de aprendizagem, se entende a função de coordenar os conhecimentos específicos de sua área de formação com as necessidades dos alunos de construir conhecimentos específicos. Diferentes especialistas podem se associar para identificar e relacionar aspectos do problema investigado que não estejam sendo contemplados ou que possam ser ampliados e aprofundados.

A visão de cada especialista num grupo de professores pode enriquecer o ambiente de aprendizagem onde se desenvolvem os diferentes projetos dos diferentes grupos. Cada especialista aporta sua valiosa contribuição para enriquecer as demais áreas do conhecimento. E isso pode ser harmoniosamente coordenado no que corresponde aos conteúdos selecionados e aos valores vivenciados para a solução dos problemas propostos no projeto do grupo.

Para Hernández (2000), se o docente tem uma concepção disciplinar e está ensinando Matemática, por exemplo, ele pode ensinar isso como um projeto. Pode também ensinar Língua Portuguesa. Projeto de trabalho não é uma fórmula, e sim uma concepção de educação. É preciso questionar por que são ensinadas essas disciplinas. Por que, dos seis mil campos de estudos que existem, são ensinadas apenas oito? Por que não se ensina Antropologia, Cosmologia, Sociologia, Economia? Ensina-se as mesmas disciplinas desde o final do século XIX.

A atividade de fazer projetos é intencional e natural do ser humano. Por meio dela, o homem busca a solução de problemas e desenvolve um processo de construção de conhecimento, que tem gerado tanto as artes quanto as ciências naturais e sociais.

A proposição de atuar na docência por meio de projetos não se constitui uma inovação na prática pedagógica. Na realidade, Dewey (1859-1952) já apresenta

a metodologia de ensino por meio do desenvolvimento de projetos nos anos de 1915 e 1920, junto com Kilpatrick (1978). Quanto mais semelhante for a situação da aprendizagem em relação à vida, de acordo com esses autores, tanto maior probabilidade haverá de que a mesma se realize, pois tanto mais provavelmente será o novo conhecimento, necessitado e solicitado na situação nova.

O educador espanhol Fernando Hernández (2000) apresenta uma proposta de organização do currículo por projetos de aprendizagem. Ele se baseia nas idéias 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 seqüencial 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) propõe 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. É importante entender que não há um método a seguir, e sim uma série de condições a pensar, repensar e respeitar. O primeiro passo é determinar um assunto — a escolha pode ser feita partindo de uma sugestão do professor ou dos alunos. Como afirma Hernández e Ventura (1998) todas as coisas podem ser ensinadas por meio de projetos, basta que se tenha uma dúvida inicial e que se comece a pesquisar e a buscar evidências sobre o assunto.

Cabe aos professores saber aonde chegar, e apresentar os alunos como ponto de partida e chegada. Também é essencial estabelecer um objetivo e exigir que as metas sejam cumpridas. Por isso, Hernández (2000) alerta que não basta o tema ser "do gosto" dos alunos. Se não despertar a curiosidade por novos conhecimentos, nada feito. Então, uma etapa importante é a de levantamento de dúvidas e definição de objetivos de aprendizagem.

É importante, ainda, frisar que há muitas maneiras de garantir a aprendizagem. Os projetos são apenas uma delas. De acordo com Hernández e Ventura (1998), é bom e necessário que os estudantes tenham aulas expositivas, participem de seminários, trabalhem em grupos e individualmente, ou seja, estudem em diferentes situações. Ao propor projetos de trabalho, pode ser promovida uma aproximação maior do mundo real e de interesse dos alunos.

A formação de um professor com esse perfil implica, necessariamente, uma ênfase a ser dada à pesquisa e ao trabalho coletivo. A formação baseada na ação/reflexão/ação exige um processo constante de distanciamento do próprio fazer pedagógico, no sentido de se propiciar uma reflexão mais ampla e aprofundada sobre esse fazer: problematizando situações vivenciadas; buscando novos elementos que permitam uma abordagem e uma análise mais ampla das questões colocadas e, finalmente, possibilitando um redimensionamento do fazer pedagógico,

a partir dos novos elementos integrados ao sistema de referências e de ações do professor aprendiz. Isso tudo se dá no diálogo com o outro e com o mundo.

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.

A aprendizagem e o ensino não aparecem como uma trajetória fixa, mas sim como proposições que irão sendo selecionadas a partir da discussão com os envolvidos no processo. Portanto, a negociação, a pesquisa, o consenso e o envolvimento são características essenciais na proposição de projetos de trabalho. A escolha do ensino como pesquisa proporciona a formação do professor pesquisador, o trabalho coletivo e um aprendizado rico em criatividade e descobertas.

### **3 DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA**

Ao buscar subsídios para a pesquisa, busco, neste capítulo, resgatar experiências anteriores, frutos de trabalho coletivo realizado na escola, como os projetos “Alfabetização cartográfica” e “Paródias e poesias”. Esses projetos foram realizados com professores e alunos da quinta-série do Ensino Fundamental, e precederam à experiência interdisciplinar, investigada nesta pesquisa, sobre os saberes docentes que foram construídos no Projeto Missões Jesuíticas. Essas experiências anteriores contribuíram para realização da pesquisa, que se constitui no foco central desta dissertação.

A seguir, relato o desenvolvimento da experiência investigada neste trabalho, que foi proporcionada pelo Instituto de Educação Ivoti/RS, e que envolveu os professores do Terceiro Ano do Curso Normal. A experiência se constituiu na realização do Projeto Missões Jesuíticas, sendo organizada uma saída de campo para a Região das Missões, no RS. Essa experiência envolveu a construção e execução de um projeto coletivo com perspectiva interdisciplinar. Nesse capítulo, contextualizo o local da experiência e descrevo a experiência vivida e construída conjuntamente.

#### **3.1 EXPERIÊNCIAS REALIZADAS ANTERIORMENTE**

Neste item, trago um relato das experiências anteriores que trouxeram subsídios para a realização da pesquisa abordada nessa dissertação.

##### **3.1.1 Alfabetização Cartográfica**

Neste item, relato uma experiência realizada com professores e alunos da quinta-série do Ensino Fundamental da Escola Tricentenário La Salle – Esteio/RS, com o objetivo de favorecer o processo de alfabetização cartográfica. Inicialmente,

trarei umas reflexões sobre os pressupostos teóricos que embasaram essa experiência e, a seguir, descreverei o seu desenvolvimento.

### **3.1.1.1 Pressupostos teóricos**

Ao pesquisar sobre o processo de alfabetização, acredito que o aluno não é uma “tábula rasa onde se inscrevem as letras e as palavras segundo determinadas método” (FERREIRO, 2001, p. 33), e sim que aprendem desde que nascem, ou seja, são eternos construtores de conhecimento. Com o objetivo de compreender o mundo que os rodeia, levantam problemas e encontram respostas para esses problemas por si mesmos. Ferreiro (2001, p. 8) diz que estão construindo objetos complexos de conhecimento e o sistema de escrita é um deles. O aluno “se coloca problemas, constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse objeto social particularmente complexo que é a escrita, tal como ela existe em sociedade”.

Assim, o aluno vai descobrindo as propriedades dos sistemas simbólicos através de um prolongado processo construtivo. O aluno começa a aprender mesmo antes de entrar na escola. É importante que a escola apresente como ponto de partida e chegada essas descobertas que os alunos fazem sobre a escrita com o objetivo de refletir e entender o processo. Do ponto de vista do aluno, o processo de alfabetização nada tem de mecânico. A língua escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas. “É um modo de a língua existir, é um objeto social, é parte de nosso patrimônio cultural” (FERREIRO, 2001, p. 102).

Um importante pressuposto que fundamentou a experiência é que a alfabetização se dá num determinado espaço e tempo. Acredito que a construção do conhecimento numa perspectiva interdisciplinar contemple, na quinta série do Ensino Fundamental, os conhecimentos que os alunos precisam para conviver com o espaço e os sistemas de objetos e ações que se encontram nele. Como exemplo, pode ser citado a orientação do corpo, da cidade, a possibilidade de interpretar e de realizar uma planta/projeto utilizando a cartografia, a análise crítica do espaço vivido,

o reconhecimento de certas regularidades e relações entre os relevos/superfícies, o trabalho com distintas grandezas lineares e espaciais, dentre outros.

O conhecimento e o uso de noções espaciais perpassam outras disciplinas como o espaço corporal (Educação Física), o espaço de expressão artística (Artes), o espaço da expressão escrita (Língua Portuguesa), a noção de medidas (Matemática), a história dos lugares e das pessoas, o espaço concreto, imaginário, virtual, dentre outros. A expressão do espaço na criança passa por algumas etapas como a etapa do vivido, a etapa do percebido e a etapa do concebido.

A primeira aproximação que os alunos apresentam do espaço é aquela vivida por elas através de seus movimentos, da relação que estabelecem com os objetos que os contornam e os objetos entre si. Também se relacionam com o espaço pelas ações físicas, como, por exemplo, brincando e correndo. No momento em que conseguem distinguir posições, tamanhos, distâncias entre objetos, estão na etapa do espaço percebido. Quando os alunos passam a observar, ascendem ao espaço concebido: trata-se do espaço abstrato, no qual as formas podem ser relacionadas. Nessa etapa, parece mais visível o objetivo de desenvolver noções de geometria para os alunos, pois estas noções podem ajudar os alunos a entender suas relações e possíveis semelhanças com o espaço, representar e descrever o mundo que lhe rodeia. Conforme Castrogiovanni et al (2003a, p. 22-23),

[...] na alfabetização espacial, faz-se necessário que a criança tome consciência do espaço ocupado por seu corpo. A escolarização deve ajudá-la a orientar-se no espaço. A delimitação dos objetos e a posição relativa que ocupam é indispensável nos estudos espaciais. A alfabetização geográfica requer o trabalho com a esquematização espacial a partir do corpo, lidando com os intervalos através de referências não apenas obtidas pela observação, mas já com recursos do euclidianismo (lógico-matemático).

Acreditando que a construção da noção de espaço se dá por meio de uma perspectiva interdisciplinar, é importante estabelecer o diálogo com os professores, alunos, bem como com os teóricos que são a base desse pensamento.

### 3.1.1.2 Descrição da experiência

As práticas sobre as quais procuro teorizar ocorreram em parceria com professores/alunos da quinta série da Escola Fundamental Tricentenário La Salle – Esteio/RS, no ano de 2004. Essa escola, de ensino privado, pertence à Rede Lasallista de Educação. Inicialmente ocorreu um diálogo entre os professores sobre como a proposta seria construída e organizada nos tempos e espaços da escola.

Como geralmente acontece, o processo da organização das práticas se deu em função de um problema ou de outra situação de dúvida, de interesse, manifestada pelos professores/alunos. Esse processo fez com que todos os envolvidos fizessem uma reflexão a partir de conversas paralelas, reuniões pedagógicas na hora do recreio e também no início, durante e no fim das aulas, a fim de organizar o estudo sobre o tema/problema de interesse coletivo.

Na etapa seguinte, a partir do estudo sobre o problema/tema, foi estabelecido coletivamente um roteiro de trabalho com perspectiva interdisciplinar, partindo das preocupações dos alunos em sua realidade social circundante, procurando uma construção coletiva de escolarização que conduza à autonomia e à cidadania.

Buscar enxergar o outro não implica de forma alguma aceitá-lo como é; não há prática educativa coerente se não houver inconformidade, dado que a própria palavra “educação” significa conduzir para um lugar diferente daquele em que se está. No entanto, a incompreensão da gênese e desdobramentos dos valores e conhecimentos daqueles com os quais convivemos é um obstáculo brutal para uma relação pedagógica autônoma e produtiva (CORTELLA, 1998, p. 50-51).

Havia uma preocupação dos professores com o aprendizado dos alunos da quinta série, já que o grupo de professores manifestava grandes dificuldades em mediar o conhecimento nessas séries. As dificuldades também eram presentes nas falas dos alunos. Diziam que, na quarta-série, a professora era *melhor*, que lhes

dava atenção, que aprendiam mais<sup>21</sup>. Destacavam que ter muitos professores diferentes dificultava sua vida. Alguns manifestavam que nem sabiam o nome de todos os professores. Também diziam que alguns professores os tratavam como se fossem *adultos*, que não compreendiam suas explicações.

O grupo de professores considerava os alunos da quinta série *agitados demais*, que não conseguiam se concentrar, não *paravam* no lugar, não *copiavam a matéria*. Enfim, era um dilema estabelecer qualquer espécie de diálogo ou aprendizagem com os alunos. Esse processo de conflito gerou a preocupação e a percepção de que algo não andava bem, e que era preciso repensar o processo de construção do conhecimento.

Os alunos começaram a dialogar sobre as dificuldades enfrentadas e a refletir sobre como seria possível estabelecer conjuntamente outra proposta pedagógica. Ao ouvir os alunos e partindo de suas falas, o grupo percebeu que poderia trabalhar em conjunto, numa possível perspectiva interdisciplinar. O ponto de partida passou a ser o aluno: sua história de vida, seu corpo, suas concepções, manifestações, ambiência, etc.

Em outras palavras, nós, educadores, precisamos ter o universo vivencial discente como princípio (ponto de partida), de maneira a atingir a *meta* (ponto de chegada) do processo pedagógico; afinal de contas, a prática educacional tem como objetivo central fazer avançar a capacidade de compreender e intervir na realidade para além do estágio presente, gerando autonomia e humanização (CORTELLA, 1998, p. 125).

O primeiro passo seria resgatar suas histórias de vida. Nesse momento, a professora de História iniciou um processo de construção das histórias de vida com os alunos. Ao questionar os alunos sobre como queriam escrever sobre suas vidas, destacaram que tinham fotografias sobre seus bisavós, avós, pais e outros. Poderiam fazer desenhos, colocar fotografias, fazer em forma de história em quadrinhos, etc. A professora de História ficou encantada com tantas idéias diferentes e decidiu que cada aluno iria contar a sua vida com sua própria

---

<sup>21</sup> É interessante observar que até a quarta-série há uma predominância de um professor por turma, favorecendo a possibilidade de vínculos *mais fortes* entre professor/aluno.

criatividade. Os alunos escreveram sobre si em forma de cartazes, de livros, de pastas, dentre outros. As demais disciplinas participaram dessa atividade na organização da produção textual (Língua Portuguesa), na contagem cronológica do tempo (Matemática), na localização espacial dos diferentes lugares citados nas histórias (Geografia) e nos desenhos e tipos de cores utilizadas (Educação Artística).

Em Geografia, apresentando o princípio inicial de valorizar os alunos e suas formas de conceber o mundo, decidimos realizar a alfabetização espacial a partir da construção do mapa do próprio corpo. Essa atividade se por meio de diálogo, não somente com professores/alunos, mas também com teóricos da prática do ensino de Geografia, como Castrogiovanni et al (2003a) e Costella (2003). Realçando a importância desse trabalho, torna-se importante iniciar com as palavras de Costella (2003, p 136-137), quando diz que

[...] cabe ao professor mediar um bom trabalho de aprendizagem, tendo consciência de que os alunos, a partir da construção do conhecimento, possam compreender as relações existentes entre os espaços mapeados e, com isso, teorizarem com maior prioridade e autonomia o fruto dessa construção. Essa mediação deve ser feita através de oficinas condizentes com a idade dos alunos.

Os alunos foram convidados a desenhar, contornando os limites do corpo de um colega sobre papel pardo, deitados no piso da sala. Em seguida, recortaram o contorno fazendo bonecos. Essa atividade ajuda no processo de descentração espacial, visto que cada boneco foi colocado à frente do respectivo aluno para que construísse sua projetividade. A descentração, conforme Castrogiovanni et al (2003a), consiste em compreender a posição e o movimento dos objetos exteriores, não mais em relação a si próprio (observador), mas com relação a outros objetos.

Os bonecos recortados foram expostos no quadro para comparação do tamanho dos membros e das costas. Um aluno traçou uma linha no corpo. Isso trabalhou a lateralidade direita espelhada (nos pés). Posicionaram-se sobre a cabeça do boneco e pisaram com o pé direito na mão esquerda. Depois, ficaram de frente para os pés do boneco e pisaram na mão direita do mesmo e no pé esquerdo, e assim por diante. Essa etapa favoreceu a orientação espacial, pois para que os

alunos se orientassem no espaço, foi necessário que se orientassem no seu próprio corpo.

Os bonecos foram orientados de acordo com pontos de referência como sol, lua, cruzeiro do sul, bússola e outros. A posição dos bonecos foi sendo alternada na sala para apontar quem está a leste ou a oeste de alguém, estabelecendo referenciais. Em seguida, ocorreu a construção da rosa-dos-ventos com os pontos cardeais, colaterais e sub-colaterais. Todo o processo de orientação ocorreu com os bonecos deitados no piso ou nas classes, para que o norte não fosse projetado para *cima* e o sul para *baixo*. Nessa construção, foi discutida a idéia de que não existe *acima de* e *embaixo de* quando se trata de orientação e representação espacial. Além disso, é preciso aprender a *caminhar* nos mapas<sup>22</sup> e interpretá-los criticamente. É importante resgatar Castrogiovanni et al (2003a, p. 39), quando ressalta que, “[...] O aluno precisa ser preparado para ‘ler’ representações cartográficas. Só lê mapas quem aprendeu a construí-los”.

Na etapa seguinte, desenharam boca, nariz, olhos, blusa, calça e outros nos bonecos. Em seguida, foram criados símbolos bem complexos para representar o que havia sido desenhado. Os colegas foram convidados a adivinhar o significado dos símbolos que desenharam. O objetivo era demonstrar que os símbolos não apresentam explicação explícita do que o mapa apresenta, e sim que são convenções estabelecidas. Ex: uma bola representando a boca. As convenções cartográficas são os símbolos e a legenda é a explicação desses símbolos.

Em seguida, foi lançado o desafio de representar os bonecos numa folha de papel tamanho ofício. Ao estabelecer essa possibilidade, os alunos decidiram medir os bonecos através do palmo da mão. Para representar cada palmo numa folha de papel ofício, foi necessário pensar numa redução; então, foi estabelecido que cada palmo seria a largura do dedo indicar, quando desenhado na folha de ofício. Assim,

---

<sup>22</sup> A palavra mapa, de origem cartaginesa, significa “toalha de mesa”. Os comerciantes e navegadores, ao discutirem rotas e caminhos em lugares públicos, estendiam uma toalha e rabiscavam sobre ela. Surgiu assim, o documento gráfico chamado mapa (CASTROGIOVANNI, 2003b, p. 88).

foi iniciada a construção da noção de escala, no momento em que se estabeleceu a relação entre o tamanho real e o tamanho representado no papel.

Ainda, no outro lado dos bonecos de papel, foram representados os hemisférios corporais, sendo que os bonecos foram dobrados ao meio. Na parte central, desenharam a Linha do Equador. Em seguida, os bonecos foram dobrados novamente ao meio, mas em sentido oposto, estabelecendo o Meridiano de Greenwich. Posteriormente, foram traçadas linhas paralelamente à linha do Equador, a cada dois dedos delimitando os paralelos e linhas paralelamente ao Meridiano de Greenwich (também com dois dedos), estabelecendo os meridianos.

Seguindo o trabalho, os alunos localizaram pontos exatos nos bonecos, ou seja, determinaram a latitude<sup>23</sup> e a longitude<sup>24</sup> de um determinado ponto do corpo (estudo das coordenadas geográficas<sup>25</sup>). Em seguida, tudo isso foi comparado ao Globo.

Falar em medidas de área e superfície quando esta noção não está clara para os alunos, leva, no mínimo, a uma falha comum que é o esquecimento (como conceito não construído) de que uma área ou superfície envolve duas dimensões: uma largura e um comprimento, e, por isso as representações destas unidades

---

<sup>23</sup> A latitude de um lugar da superfície da Terra é a medida do ângulo cujo vértice é o centro da Terra e que tem uma das extremidades no lugar e a outra sobre a linha do Equador, no ponto onde esta linha cruza o meridiano do referido lugar. Como a latitude é uma medida angular, ela é sempre indicada em graus. A medida da latitude varia de 0 grau, na linha do Equador, a 90 graus nos pólos. Esta medida corresponde a uma quarta parte do valor total da circunferência (360graus). (CASTROGIOVANNI et al, 2003b, p. 93).

<sup>24</sup> Dois lugares situados sobre dois meridianos diferentes na superfície da Terra formam, no cruzamento destes meridianos com o plano do Equador e o centro da Terra, um ângulo. Longitude é a medida deste ângulo. Para calculá-la, toma-se como referência o Meridiano de Greenwich. A longitude também é uma medida angular e, por isso, é sempre indicada em graus. A medida angular de longitude varia de 0 grau, em Greenwich, a 180 graus, posiciona-se exatamente oposta ao Meridiano de Greenwich e é denominada de antimeridiano. Estes graus de longitude são contados a leste e a oeste de Greenwich e são indicados pelas letras W (oeste) e E (leste) (CASTROGIOVANNI et al, 2003b, p. 99).

<sup>25</sup> A palavra coordenada significa diretriz, orientação, indicação. Implica a possibilidade de criar condições para localizar, orientando aquele que precisa saber onde está um lugar. [...] As coordenadas geográficas reúnem as informações necessárias à localização de qualquer ponto na superfície da Terra (CASTROGIOVANNI et al, 2003 b, p. 89b).

devem vir acompanhadas do “metro ao quadrado” ( $m^2$ ), daí reiterar a importância de alfabetizar cartograficamente, que é

[...] trabalhar mentalmente os alunos, através de desafios e de questionamentos que os levem a entender o mundo em uma escala sideral, para melhor compreender os espaços geográficos mais restritos e vividos (COSTELLA, 2003, p. 135).

Na etapa seguinte, os alunos mediram as suas próprias classes, a sala e, por fim, a escola. A representação espacial tridimensional da Escola Fundamental Tricentenário La Salle apresentou conhecimentos cartográficos, trabalhados conjuntamente com Matemática (expressam sistemas de medidas, geometria e outros); Educação Artística, (na arte que expressaram nas cores, nas formas, nos tamanhos e em outros), na Língua Portuguesa, (nas produções textuais que realizaram sobre a escola), em Inglês, (com pequenas produções textuais sobre os espaços da escola, dentre outros). Em Geografia, foi trabalhada a escala, a legenda, a orientação, a localização, o espaço vivido ou imaginado, etc. Os passos que os alunos seguiram, com o intermédio dos professores, estão resumidamente descritos abaixo:

- Inicialmente, localizaram a escola na rua, no bairro, no município, na região metropolitana, no estado, no país...;
- O passo seguinte foi estabelecer a orientação tendo como ponto de referência o sol. Para isso, construíram uma rosa-dos-ventos com os pontos cardeais, colaterais e sub-colaterais;
- Após, mediram a escola com fita métrica e mostraram que, como não poderiam representar a escola do tamanho que ela é, teriam que criar uma proporção entre seu tamanho real e sua representação. Aprenderam a trabalhar com regra de três em Matemática e chegaram à conclusão, com o intermédio dos professores, que era necessário expressar essa proporção através de uma escala gráfica ou de uma escala numérica;

- Sob a orientação da professora de Educação Artística, os alunos construíram a representação espacial tridimensional da escola com todos os tipos de materiais que possuíam, desde caixas de fósforo, pedaços de papelão, cartolina, folhas de árvores, até automóveis de brinquedo para representar o estacionamento, canetinha, cola, tesoura, lápis de cor, tinta têmpera e outros;
- Utilizando a legenda, nos idiomas Inglês e Português, identificaram tudo o que se apresentava na representação espacial tridimensional com cores e com símbolos. Também produziram pequenos textos em inglês, nos quais explicavam como costumavam se deslocar na escola e quais lugares eram preferidos no recreio escolar;
- Localizaram a sua sala de aula e as salas vizinhas, tendo como ponto de referência o sol;
- Na hora de cada grupo apresentar a forma como havia construído a escola, os professores lançaram alguns questionamentos, como, por exemplo: “Esse espaço sempre foi assim? Que modificações aconteceram para esse espaço ser assim? Como será esse espaço daqui a cem anos? Que acontecimentos foram mais significativos nesse espaço? Quais são os limites da escola ou o que está em torno da escola?”. Esses questionamentos trabalham o espaço imaginário do aluno, pois, conforme Costella (2003, p. 135),

Alfabetizar cartograficamente é trabalhar mentalmente os alunos, através de desafios e de questionamentos que os levem a entender o mundo em uma escala sideral, para melhor compreender os espaços geográficos mais restritos e vividos.

Quando todos os trabalhos haviam sido finalizados, os mesmos foram expostos na entrada da escola para que os colegas, os pais e as demais pessoas da comunidade pudessem apreciar o que o grupo havia produzido.

Na parte final das diferentes construções espaciais, foi estabelecido um diálogo sobre como esse trabalho poderia ter uma continuidade e o que seria construído nas próximas aulas. Os alunos sugeriram que, para eles, seria importante trabalhar com mídia e seus padrões de beleza, partes do corpo humano, sexualidade, representação do corpo através de desenhos, construção de poesias, paródias, etc. Essa conversa sobre padrões de beleza surgiu durante a construção dos bonecos, porque aqueles que eram mais *gordos* ficaram envergonhados e não queriam mostrar os seus bonecos. Isso deu início a uma discussão sobre como a sociedade atual associa a beleza ao ser magro, alto...

Essa perspectiva interdisciplinar, no dizer de Fazenda (1993), expressa que tanto o professor quanto o aluno podem mudar para compreender que o conhecimento não existe, *a priori*, pronto e acabado. É necessário o comprometimento de ambos na elaboração do mesmo, o que se dá por meio de uma atitude interdisciplinar.

Os envolvidos no processo se mostraram felizes com a caminhada que haviam realizado. O grupo tinha a clareza de que ocorreu um aprendizado significativo. Por meio de observação, pude constatar que os conflitos iniciais diminuíram e à medida que amizade aumentou. É importante destacar que esse processo envolve muito trabalho, organização e pré-disposição para mudar, escutar, dialogar e valorizar a outra pessoa.

### **3.1.2 Poesias e Paródias**

Este projeto teve como inspiração a construção da poesia<sup>26</sup> e da paródia<sup>27</sup> como práticas pedagógicas. As poesias e as paródias foram construídas pela própria professora e serviram como inspiração para que os alunos fizessem suas próprias produções.

---

<sup>26</sup> Significa criar algo com a palavra. O ato ou processo de criação do poema é a poesia, que às vezes pode designar o conjunto de uma obra poética. (MORA, 2001. Tomo III).

<sup>27</sup> Entendida como a alteração da letra de uma música com fins educativos.

Esse tipo de trabalho é mobilizador, pois trabalha o conhecimento integrado com o sentimento. Desenvolve a textualização, a expressão escrita, verbal e corporal, o interesse pelo conhecimento, que se torna vivo, dinâmico e parte da vida do aluno. Assim, “o conhecimento precisa se apresentar como uma conexão viva com a realidade dos alunos” (FREIRE E SHOR, 2003, p. 15).

Esse trabalho foi realizado conjuntamente com a disciplina de Língua Portuguesa e de Artes. O que motivou o diálogo entre os professores foi a questão da escrita dos alunos e como incentivá-los a escrever. Para a construção da paródia, os alunos escolheram uma determinada música e modificaram a sua letra, adaptando ao conteúdo estudado. Aprenderam como realizar uma produção textual em Português. Depois, ensaiaram as paródias, organizaram coreografias, criaram instrumentos musicais com latinhas, pedaços de madeira e pedras. Os alunos que tinham violão em casa os trouxeram para a aula. Nessa etapa, foi importante a presença da Educação Artística no momento da criação dos instrumentos e das formas de apresentação das paródias.

As poesias também foram construídas em conjunto com a disciplina de Português. Eles aprenderam a produzir poesias com a professora de Português, e os temas foram debatidos nas aulas de Português e de Geografia. Geralmente, a escolha do tema partiu das problematizações do cotidiano, vividas por todos os envolvidos no processo.

A inspiração para construir paródias e poesias é estabelecida por momentos diferenciados, como ouvir uma música ou declamar uma poesia, conversar sobre um assunto, observar uma paisagem ou uma situação de vida. A paródia sobre o significado da Geografia partiu de uma discussão da turma sobre esse assunto. Os alunos criaram paródias sobre o tema e apresentaram aos colegas e aos professores. Essas paródias e poesias serão apresentadas a seguir.

**Paródia: Para entender a Geografia**

Música original: Ursinho de dormir

Hoje eu descobri

O quanto eu quero

Entender que a Geografia

Estuda o espaço em que vivemos

As transformações feitas pelo homem

A construção do amor

Luta por um mundo melhor

Hoje eu descobri

O quanto eu quero

Saber que a Geografia

É o estudo da vida

Nesse momento eu quero

Anunciar para vocês

A nova Geografia

A ciência do espaço

Estuda a complexidade da vida

Eu vou te levar

Para a escola

Estudar as relações

Do ser humano no espaço

Para entender o significado

Da Geografia

[Autores: alunos da turma 52]

### **Poesia: O olhar de uma criança da rua!!!**

A poesia “O olhar de uma criança da rua” foi motivada pela visita realizada a uma invasão de terrenos no município de Eldorado do Sul, onde muitas crianças mostravam em seu olhar como se sentiam excluídas de uma vida digna. A poesia, que transcrevo a seguir, intitulada “Reforma Agrária”, revelou a indignação dos alunos sobre a concentração de renda e terras no Brasil num debate realizado na turma.

Quero falar do olhar de uma criança, da rua que vi

Da expressão de angústia, tristeza e súplica que senti

Por viverem uma vida tão distante da felicidade

Dividindo o espaço da rua com a fome, as doenças, a indiferença e a criminalidade

Esse olhar tão puro e inocente

Faz com que eu me questione o que se faz com nossa gente

Gente pequena que nasce numa rua sem culpa de não ter um lar

De não ter uma família e uma casa para morar

Crianças que expressam através do seu olhar até onde chegou a ignorância e o egoísmo

Não entendem por que vivem tão distante do paraíso

Esse paraíso é distante na vida real

Massacrados por um sistema desumano em que prevalece o capital

Capital que gera um consumo exacerbado para alguns, fazendo com que as crianças dividam as ruas onde andam, com o lixo

Caminham com elas também falta de carinho, as baratas, a lama e o esgoto

Parece que a rua é sua única amiga

Já que é abandonada e não tem família

Ruas no campo, ruas na cidade

São ruas da mesma forma e expressam a realidade

Realidade de crianças que pedem por dignidade

Olhares que são o presente e futuro da humanidade

Essa é uma grande reflexão

Diante desse olhar, qual será nossa missão?

Buscar uma rua com mais união

Mais justiça, paz e amor no coração

Buscando em Deus a luz e a inspiração

E na vida não perder a esperança, acreditando no poder da união para a transformação

Autora: Care Cristiane Hammes

### **Poesia : Reforma Agrária**

A reforma agrária

É muito necessária

Para acabar no Brasil  
Com esta situação precária  
Enquanto uns possuem terra demais  
Outros morrem de fome  
Crianças sendo maltratadas  
Sem identidade ou mesmo sem nome  
Muitos pessoas lutam  
Por um país mais justo  
Enquanto outros condenam  
Pois estão levando um susto  
Ainda se a maioria das terras improdutivas  
Fossem com trabalho digno compradas  
O mais injusto de tudo  
É muitas terras que de geração em geração são herdadas  
Mais injusto ainda  
É ver fazendeiros ricos  
E o povo ali ferrado  
Cada vez mais pobre e roubado  
Mas alguns não se interessam  
Não sabem reivindicar  
Por uma causa que é de todos

Que deviam se interessar  
Culpando os nossos Sem Terra  
Alguns ficam calados  
Mas se enganam quando pensam  
Que não estão sendo prejudicados  
Por isso vamos lá  
Está na hora de mudar  
Um país mais decente  
Quem fará será a gente  
[Autores: Alunos da turma 51]

Essa produção foi construída com o envolvimento dos sentimentos, da subjetividade do aluno. Nesse caso, é importante que a dinâmica adotada seja de reflexão, de análise da realidade, de observação de um espaço, etc.

Quando Freire (1999) destaca que a educação é uma forma de intervenção no mundo, ele propõe a nós, professores, a reflexão para que nos entendamos como mediadores do conhecimento, provocadores, estimulados a dar voz a todos os agentes do processo de aprendizagem. Durante esta atividade, ficou claro que todos queriam falar e que, para isso, era preciso ter muita organização, a fim de que todos conseguissem dizer o que sentiam ou como percebiam esse processo, fazendo com que os alunos aprendessem a respeitar a idéia do outro e a sua forma de conceber o conhecimento. Essa atividade teve continuidade na aula de Português, sendo que os alunos trabalharam com produção textual, a qual evidenciou o quanto todos se envolveram.

Esse trabalho é mobilizador, pois desenvolve o conhecimento integrado com o sentimento, o afetivo do professor/aluno, motivado pela construção coletiva, pelo

diálogo que impulsionava as reflexões do grupo sobre o assunto. Desse modo, ao mesmo tempo em que o conhecimento se torna significativo para o aluno, se desenvolve tanto a expressão escrita, verbal e corporal, como também o interesse por esse conhecimento.

Quanto ao processo avaliativo, houve duas situações diferenciadas. Quando os alunos construíram as paródias e as poesias, a avaliação ocorreu de forma integrada com a prática pedagógica, sendo que tanto a Geografia como a Língua Portuguesa realizaram a avaliação das poesias e das paródias e os alunos foram sendo convidados a fazer e refazer suas produções. Participaram da avaliação, tanto no processo de aprender reconstruindo o texto, como na forma de avaliar suas produções textuais.

Durante a alfabetização espacial, mesmo apresentando o objetivo inicial de realizar a avaliação como processo global e integrado em toda a aprendizagem, esta acabou acontecendo individualmente em cada disciplina. Não conseguimos dialogar sobre a avaliação. Acredito que a avaliação ainda é o maior desafio a ser repensado.

Eis os desafios para a Geografia com perspectiva interdisciplinar: repensar a concepção de espaço/tempo como uma forma de (re)significar o ato de ensinar/aprender/avaliar, construindo novos significados para a vida; realizar a possibilidade de intermediação do conhecimento e perceber que o aluno, apreendendo dessa forma, pode compreender o espaço em sua totalidade, interpretando-o criticamente.

Assim, pode ser percebido o quanto é significativo estabelecer a parceria na escola. Cabe aos professores apresentar como ponto de partida as diferentes concepções dos alunos e intermediar a ampliação e o aprofundamento dessas idéias, fazendo com que aluno amplie sua visão de mundo, aprendendo a “caminhar” pelos mapas e a olhar o espaço em que vive de forma mais crítica, de maneira a construir um espaço melhor para todos.

É extremamente significativo o modo como os alunos se expressaram, o que revelou que o conhecimento envolve sentimento, amor, afetividade, carinho, sonhos e paixão.

Paixão por uma idéia irrecusável: gente foi feita para ser feliz! E esse é o nosso trabalho; não só nosso, mas também nosso. Paixão pela inconformidade de as coisas serem como são; paixão pela derrota da desesperança; paixão pela idéia de, procurando tornar as pessoas melhores, ser melhores a si mesmo ou mesma; paixão, em suma, pelo futuro (CORTELLA, 1998, p. 157).

Desenvolver práticas pedagógicas como esta é uma maneira de (re)significar o ato de aprender e traz um novo encanto para a vida, já que aprender com alegria e entusiasmo é a melhor receita para alcançarmos a realização pessoal como alunos e professores. É realizar com esperança a intermediação do conhecimento e perceber que o estudante aprende a amar a si mesmo e a todas as formas de vida do planeta.

A luta cotidiana por melhores condições de vida para todos encontrará maior equilíbrio através de um conhecimento que estabeleça relações, reconheça a diversidade de formas de vida e de viver, de valores, de culturas, que desenvolva a tolerância com as diferenças, que possibilite a dialogicidade na relação com o outro e que aceite a subjetividade dos outros. Enfim, que respeite a diversidade cultural visando à transformação da sociedade. É preciso, para Castrogiovanni et al (2003a, p. 9), “instrumentalizar os alunos para lidarem com a espacialidade em suas múltiplas dimensões”. Isso faz com que o aluno analise as contradições e os conflitos sociais do cotidiano e compreenda a realidade social refletida nos diferentes lugares.

Essas práticas com perspectiva interdisciplinar possibilitaram a realização da experiência investigada neste trabalho, cujo desenvolvimento será relatado a seguir.

## **3.2 REALIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA**

Neste item, relato a experiência que constitui o foco central deste trabalho e o objeto da investigação, que visa a compreender os saberes docentes construídos nessa experiência, realizada na escola, em uma perspectiva interdisciplinar, envolvendo professores de diferentes disciplinas do terceiro ano do Curso Normal, por meio da execução do projeto de trabalho “Missões Jesuíticas”.

No primeiro momento, contextualizo o local da experiência e, em seguida, descrevo a experiência vivida e construída conjuntamente.

### **3.2.1 Contextualização do local da experiência**

A escola na qual realizei a prática com perspectiva interdisciplinar está localizada geograficamente no município de Ivoti, região metropolitana de Porto Alegre, no estado do RS – Brasil. O nome da escola é Instituto de Educação Ivoti. Para compreender a origem da escola, procuro realizar um breve resgate histórico, visando à compreensão de seu papel dentro da situação espaço-temporal de sua abrangência.

As escolas comunitárias são frutos da imigração alemã, que se iniciou em São Leopoldo, no dia 25 de julho de 1824, no atual Bairro Fectoria. O imigrante de língua alemã, oriundo das mais diversas áreas do centro da Europa, era originário de regiões onde o analfabetismo praticamente inexistia. No Brasil, especialmente na região em torno da escola, não existiam escolas regulares como as da Alemanha. Em função disso, há inúmeros exemplos em que pais ensinavam seus filhos em casa, permitindo, nesse caso, a participação dos filhos dos vizinhos. É assim que nasce a escola particular, que, muitas vezes, por anos a fio, funcionava num recinto de moradia de professor(a) que, geralmente, era uma pessoa idosa, com certo nível de formação. Ensinava as primeiras letras e noções de aritmética às crianças. Aos poucos, surgia a escola em prédio comunitário. Entretanto, havia problemas no

emprego de professores de formação maior, já que o imigrante e seus descendentes lutavam pela simples sobrevivência.

A vontade de preencher as lacunas do atendimento religioso e escolar mobilizou comunidades católicas e evangélicas (de confissão luterana) para a formação de um professor que fosse líder na comunidade rural. Ocorreram duas primeiras tentativas: a primeira ocorreu no Colégio Conceição, em São Leopoldo, e a segunda, localizada no mesmo município, no Colégio Independência. Somente a partir de 1898, com o início das ações da União de professores Católicos teuto-brasileiros, e de 1901, com a fundação da Associação de Professores Evangélicos, foi possível dar forma à preparação e ao apoio do professor paroquial ou professor da comunidade<sup>28</sup>.

O professor paroquial e o professor de comunidade evangélica passaram a assumir uma função de “elemento de unificação, um agente de síntese e de promoção das percepções do grupo humano no qual se inseria ativamente, seja no campo social, político, religioso e cultural” (KREUTZ, 1991, p. 7).

Os imigrantes alemães protestantes, de acordo com as concepções teológicas e pedagógicas de Martin Lutero, se empenharam, como afirma Gomes (2005, p. 135-136),

[...] em construir, organizar e manter suas escolas, considerando-as como espaço privilegiado de formação da cidadania. A forma de organização das mesmas, em uma realidade onde a educação estava relegada a um segundo plano, significou algo de inédito, de original no cenário educacional brasileiro da época (p.135-136).

Diferentes tentativas, dentre elas no Colégio Independência, constituíram o período de formação do Seminário Evangélico de professores, cujas atividades iniciaram em 1909, no município de Taquari, que foi criado junto aos Asilos Pella-

---

<sup>28</sup> Professor paroquial é uma designação geralmente adotada em comunidades católicas, com tradução do termo *Pharrschullehrer*. Nas comunidades evangélicas de confissão luterana, o termo correspondente mais adotado era *Gemeindeschullehrer*, cuja tradução poderia ser professor em escola da comunidade (DETSCH, 2005, p. 54).

Bethânia em Taquari/RS, em 1909, por decisão unânime dos membros do XXI Concílio Geral do Sínodo Riograndense, precursor da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. Esse Seminário foi uma das alternativas encontradas para oferecer bons professores para a rede de escolas comunitárias que atendia a todas as crianças de origem alemã da comunidade local e que, na prática, se confundia com a comunidade religiosa, dadas às características impostas pelo Império Brasileiro à colonização alemã no sul do Brasil.

Em 1910, o Seminário de Formação de Professores é transferido para Santa Cruz do Sul/RS, sob a denominação de Selecta. Em 1913, foi criado o Seminário Evangélico Alemão de Professores<sup>29</sup>, que oferecia um curso com duração de três anos, destinado a alunos com mais de 14 anos. O exame final do curso previa uma aula prática realizada pelo candidato ao magistério, perante uma banca examinadora.

Em 1926, o Seminário é transferido para São Leopoldo, sendo ampliada a duração do curso para quatro anos e, logo a seguir, para cinco anos de formação. O Seminário, também chamado de Escola Normal Livre, não era reconhecido pelo Estado. A quase totalidade das aulas do Seminário era ministrada em alemão, contudo os professores formados deveriam ter condições de ministrar um ensino bilíngüe. Alguns professores do Seminário eram enviados e mantidos pelo governo alemão, e os professores brasileiros ocupavam as cadeiras de Língua Portuguesa, História e Geografia do Brasil. O Seminário mantinha um Internato, no qual residia a quase totalidade dos alunos. A partir de 1927, foram admitidas moças, na época avanço significativo na tradição da escola teuto-brasileira.

Respeitando as raízes da cultura local, a escola buscava suprir as necessidades no campo educacional, especialmente das comunidades do interior, formadas por pequenos agricultores. Essa missão se apresentou como fundamento da relação escola/Igreja, bem como se apresentou como um forte argumento para a criação e manutenção de vínculo com entidades de apoio na Alemanha. Essas

---

<sup>29</sup> Deutsches Evangelisches Lehrerseminar.

entidades alemãs<sup>30</sup>, conforme Hoppen (1991, 26), “tomaram muito a sério a existência de um seminário para formação de professores evangélicos, que atuassem em comunidades da região de colonização alemã, no sul do Brasil”.

Para a sobrevivência do Seminário, foi criado em Berlim, no ano de 1911, um Conselho Curador. Esse aporte financeiro foi decisivo para a formação das primeiras turmas, tendo em vista que a maioria dos alunos era oriunda de famílias humildes.

Nos anos que se seguiram, o Seminário foi atingido pelas duas grandes guerras mundiais. Na Primeira Guerra Mundial, “agravaram-se as dificuldades financeiras do povo alemão” (HOPPEN, 1991, p.32), o que praticamente acarretou na suspensão das contribuições regulares. Com a segunda Guerra Mundial, as dificuldades maiores foram as de ordem política, na realidade nacional brasileira e também local. No final da década de trinta, cresceram as pressões nacionalistas com a ameaça do nazismo. Iniciaram-se, nesse período, as medidas repressivas contra a língua, escola e acervo cultural teuto-brasileiro.

O Estado iniciou, conforme Fleck (2001), a Campanha de Nacionalização de Ensino, não reconhecendo a colaboração oferecida pela iniciativa privada, desencadeando o fechamento de 465 escolas evangélicas. Existiam 508 e sobraram somente 43. “É importante destacar que um terço dos alunos no estado do RS freqüentavam escolas particulares, ensejando uma grande economia para os cofres públicos” (FLECK, 2001, p. 372).

Todo esse cenário ocasionou o fechamento das portas do Seminário, em 1939. A Campanha de Nacionalização do Ensino atingiu o Seminário Evangélico de Professores, localizado, nesse período, em São Leopoldo, de forma direta por causa do seu fechamento, e ainda indireta por causa dos efeitos sobre os núcleos rurais teuto-brasileiros, exatamente de onde o alunado da escola era originário e para os

---

<sup>30</sup> As entidades a que me refiro no texto são a sociedade Evangélica de Barmen e o conselho Superior da Igreja da Prússia, de Berlim.

quais objetivava se preparar. Além disso, a língua alemã foi alvo dessa Campanha de Nacionalização e fiscais eram designados às escolas para averiguar se os alunos falavam o idioma alemão.

Essa política de nacionalização do Estado Novo não conseguiu implantar uma rede de escolas públicas e muito menos substituir os professores de fala alemã por professores de fala portuguesa na rede de escolas comunitárias. Ou seja, a nacionalização, na prática, apenas restringiu ainda mais o acesso à escola para as crianças das colônias alemãs. Assim, em 1939, o seminário é transformado em Instituto de Ensino Comercial. Encontrando impedimentos legais definitivos, abandona completamente a formação de professores.

A formação de professores para a rede de escolas comunitárias foi interrompida entre 1938 a 1948. Nesse último ano, a Igreja Evangélica Luterana reabriu, nos prédios do extinto Seminário, em São Leopoldo, um curso de formação de professores com uma turma mista de doze alunos. Mesmo sem ser oficial, o curso seguia o currículo da Escola Normal Regional, que consistia na formação do primeiro ciclo, do 6º ao 9º ano escolar, conforme a legislação federal.

Tal estrutura curricular na formação do magistério representava um avanço para a época, porque o estado gaúcho ainda não havia implementado a legislação federal. O curso foi além do disposto na referida lei, ampliando o currículo e a carga horária nas disciplinas de cultura geral: Português, História e Geografia Geral, Ciências Físicas e Naturais em todas as séries. Adotou o Alemão como a primeira língua estrangeira e, posteriormente, o Inglês. A Educação Artística, sobretudo Música e Artes Cênicas, também foi introduzida no currículo.

Somente em 1950 teve início a reorganização do Seminário, passando a ser denominado de Escola Normal Evangélica (ENE), em 1953. Em 1954, acontece o reconhecimento do curso por parte da Secretaria de Educação e Cultura do RS, sob a denominação de Escola Normal (Regional) Evangélica, sendo retomada, então, a formação de professores vinculados à rede de escolas comunitárias de Ensino Fundamental.

Com o passar do tempo, a língua alemã deixava de ser motivo de desconfiança ou até de repressão. O ensino do alemão é, desde então, permitido somente com autorização específica da Inspeção de Ensino e fora do Plano de Curso do Nível Fundamental e Médio. No Secundário, era permitido apenas como matéria complementar.

Desde a sua criação até 1965, o nível de escolaridade do egresso da ENE (Escola Normal Evangélica) se limitava ao ginásial (correspondendo mais ou menos ao Nível Fundamental). A partir de então, a Associação Evangélica de Ensino (AEE) determinou que a abrangência desse ensino deveria ser ampliado para o nível Colegial (hoje equivalente ao Ensino Médio) e formar agentes em comunidades da IECLB (Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil). Mas os prédios da escola não comportavam a ampliação exigida, sendo que teria que se construir novas salas de aula e moradia para o estudante originário do interior.

Em abril de 1962, foram iniciadas as obras da construção dos novos prédios e, em 1966, a Escola Normal Evangélica - ENE é transferida para a cidade de Ivoti. Este município, próximo à região metropolitana e com características mais rurais do que urbanas, ia ao encontro da realidade de futura atuação dos estudantes (na época, a maioria dos egressos do curso normal era enviada às escolas localizadas na zona rural).

Nesse ano, também teve início o Curso Normal Colegial (equivalente ao Curso Normal em nível Médio), com vistas a propiciar ao estudante não só a preparação para o magistério, mas também a habilitação para assumir funções de apoio pastoral nas comunidades. O nível médio passou a conjugar o equivalente a dois cursos: o Normal Colegial e o de Catequista.

Em 1977, devido à incorporação do Instituto Pré-Teológico de São Leopoldo, a ENE passou a se chamar Escola Evangélica Ivoti (IEI). A partir do ano 2000, em decorrência de uma determinação legal, a EEI passou a ser denominado Instituto de Educação Ivoti (IEI).

Apesar dos vários nomes e locais de funcionamento, preparar professores e lideranças comunitárias com ênfase na formação humanística e integral de seus alunos sempre acompanhou a instituição ao longo de sua história. Um significativo número de professores formados pela escola conclui o curso com o apoio financeiro da própria instituição, que concede bolsa de estudos. Sem essa possibilidade, para muitos alunos os estudos seriam inviáveis.

O IEI (Instituto de Educação Ivoti), através do seu sistema de moradia estudantil, tem mais de cento e cinquenta adolescentes residentes. Esses alunos são da região e também de vários estados brasileiros e provenientes, principalmente, de comunidades interioranas que procuram a escola com o objetivo de estudar no Ensino Médio ou no Curso Normal. Essa peculiaridade concede ao IEI uma característica pedagógica específica, pois permite um processo de formação em tempo integral, a construção de uma consciência de trabalho em equipe e o desenvolvimento de relações interpessoais e intrapessoais.

A instituição mantém uma equipe de professores e outros profissionais que acompanham os estudantes fora do período curricular, inclusive em finais de semana. Parte-se da premissa de que o professor precisa, antes de tudo, aprender por iniciativa própria a discernir, a examinar criticamente novas idéias e experiências e também a avaliá-las. Somente com essa base seria desenvolvida a formação profissional que, desde o início, seria essencialmente vinculada a atividades de observação e de prática no curso de aplicação.

Além de moradia estudantil, a instituição também oferece algumas moradias para professores. Essa situação proporciona uma maior integração tanto entre o corpo docente, o corpo discente e os funcionários da casa, favorecendo, inclusive, a relação familiar dos mesmos. Faz parte do planejamento da Mantenedora reservar uma parte das moradias escolares para estudantes do ensino superior.

Atualmente, o Instituto compreende os seguintes cursos: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Normal em Nível Médio, Normal em Nível Médio

– Modalidade Complementação de Estudos<sup>31</sup>, Técnico em Informática, Técnico em Informática Educativa<sup>32</sup> e Educação de Jovens e Adultos.

O Curso Normal em Nível Médio é destinado à formação de professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, comprometido com educação de qualidade que privilegie a criatividade, a liderança e a responsabilidade social. O curso apresenta duração de três anos em turno integral, seguido de estágio. As aulas ocorrem nos turnos da manhã e da tarde. Os componentes curriculares obrigatórios são:

- Língua Portuguesa e Literatura
- Estudos Sociais
- Ensino das Artes
- Educação Física
- Língua Estrangeira Moderna
- Matemática
- Informática Educativa
- Ensino Religioso
- Princípios e Métodos da Educação Infantil
- Ciências da Natureza
- Didática dos Anos Iniciais
- Fundamentos da Educação
- Política Educacional

---

<sup>31</sup> Não é equivalente a um curso de nível médio, mas o complementa.

<sup>32</sup> Os cursos técnicos não são equivalentes a um curso de nível médio, mas os complementam.

Além dos componentes curriculares obrigatórios específicos para cada curso, a escola oferece ampla alternativa de atividades denominadas Componentes Curriculares Optativos e Facultativos, que complementam a formação de aluno. Eles se apresentam listados a seguir:

- Língua Estrangeira Moderna: Alemão, Inglês, Espanhol
- Informática e Robótica
- Música: Canto Coral, Orquestra, Aulas de Teoria e de Instrumento Musical
- Danças: Modernas, Gaúchas, Alemãs
- Esportes: Atletismo, Vôlei, Basquete, Xadrez
- Práticas Comunitárias
- Educação Financeira
- Teatro
- Projetos

A escola também apresenta

- \* Salas próprias de Música, Vídeo, Informática e Artes
- \* Laboratório de Ciências Físicas e Biológicas
- \* Serviço de Orientação Educacional, Pedagógica e Pastorado Escolar
- \* Programas de Intercâmbio

Essas atividades representam elementos essenciais da própria identidade do educandário. Isso possibilita que os alunos desenvolvam um grande número de atividades facultativas, favorecendo seu desenvolvimento pessoal e comunitário. Basta um primeiro contato com os alunos, professores e demais pessoas da escola para perceber isso.

Dentre os muitos destaques, gostaria de mencionar a Excursão Artística, uma viagem de ônibus de duas ou três semanas ao interior de três estados da Região Sul. Dentre seus objetivos, estão a convivência com as famílias anfitriãs e a divulgação cultural nas diferentes comunidades na forma de apresentações artísticas. A viagem é realizada com periodicidade anual desde 1950. Esse ano a Excursão será para o Rio de Janeiro.

Na contextualização da escola, não se pode deixar de mencionar o Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI), com o Curso Normal Superior e o Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã (IFPLA). O Instituto Superior de Educação, através do Curso Normal Superior, é destinado à formação de professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse curso foi elaborado com base na experiência acumulada em noventa e três anos pelo Instituto de Educação Ivoti na formação de professores em Nível Médio.

A proposta de formação de professores se baseia na compreensão de que a liberdade advinda da fé na cruz, compromete-nos a buscar dignidade de vida para todos. Além disso, a formação de professores deve passar por intenso suporte teórico-pedagógico. Os professores têm a tarefa de, ao valorizar as experiências prévias das crianças, ajudá-las em seu desenvolvimento e na compreensão do mundo em que vivem.

O IFPLA, integrante do projeto IEI-IFPLA, desenvolve suas atividades, atualmente, em prédios da UNISINOS. Alunos concluintes do Ensino Médio que pretendem seguir o magistério e que possuem conhecimentos lingüísticos em língua alemã, verificados e atestados pelo Instituto Goethe, podem se candidatar a uma bolsa que lhes possibilite dedicação integral ao estudo. Um número significativo de candidatos provém do IEI.

### 3.2.2 Descrição geral da experiência

A reflexão sobre a realidade escolar retrata, ainda com grande evidência, a lógica disciplinar, em que cada professor é um ser *solitário* com seus alunos, isolado em sua sala. Os alunos participam de forma muito incipiente da organização das práticas ou das aulas. O conteúdo é apresentado aos alunos como algo alheio às suas vidas ou com pouco significado. Como repensar o tempo e o espaço numa estrutura fragmentada de conceber o conhecimento? Como podemos formar um cidadão crítico, reflexivo e ativo se os alunos não participam efetivamente da construção do currículo e das práticas diárias da sala de aula? Como repensar o planejamento se as escolas, muitas vezes, não proporcionam o tempo para isso? São muitos os questionamentos que surgem diante da realidade em que se inscreve a educação.

A escola na qual realizei a pesquisa apresenta uma vontade de repensar o processo de construção do conhecimento. É importante destacar que a prática pedagógica foi desenvolvida com os professores do Terceiro Ano do Curso Normal em Nível Médio, do IEI - Instituto de Educação Ivoti - RS, no primeiro semestre de 2006. São professores com especialização (uma professora), com mestrado (duas professoras) e com doutorado (uma professora), evidenciando que apresentam um elevado nível de formação.

Somos constantemente incentivados a construir projetos com perspectiva interdisciplinar, tanto pelos colegas e como pela coordenação pedagógica. Isso fica claro no e-mail enviado para todos os professores do Terceiro Ano do Curso Normal em Nível Médio pela coordenação pedagógica,

Vários professores estão envolvidos na elaboração de projetos e desejam compartilhar suas idéias e ampliá-las para que mais áreas do conhecimento possam se envolver. Como temos dificuldades em encontrar horários para nos reunirmos, surgiu a idéia da comunicação por e-mail. Tomei a liberdade de reunir os vossos endereços eletrônicos e organizar o grupo das terceiras séries do Curso Normal. Ao enviar este e-mail para vocês, estará lançado o desafio. Quem inicia? Fiquei sabendo que o projeto Missões já está a mil. A C (Estudos Sociais – Geografia) se prontificou para sistematizar o que foi planejado até o momento. Lancem sonhos, idéias, propostas [...] (D Coordenadora Pedagógica, 2006).

Para construirmos projetos com perspectiva interdisciplinar, a comunicação por e-mail foi o início da construção deste projeto. Construímos todo o projeto intitulado “Missões Jesuíticas”, que se constitui no objeto desta investigação, através da comunicação virtual por e-mail. Os professores que não conseguiram ter acesso aos e-mails sugeriram que deixássemos uma cópia impressa num plástico fixado ao quadro de avisos da sala dos professores. Assim, poderiam escrever suas sugestões no próprio projeto. Outros deixaram seus recados na minha gaveta, também na sala dos professores. Enfim, diferentes meios e espaços foram utilizados para que ocorresse o diálogo e a participação de todos os professores.

Para organizarmos a construção do projeto, a área da Geografia, organizada na área de Estudos Sociais em conjunto com a História, se apresentou como eixo articulador das demais áreas. As primeiras idéias foram lançadas por essa área e as demais áreas foram sugerindo, modificando, acrescentando idéias em cores diferentes ao projeto inicial. Isso pode ser percebido no e-mail enviado pela D (Coordenadora Pedagógica - Pedagogia).

Acho que é por aí. Jogar idéias e deixar o grupo interagir. Já disseste que é preciso tornar o projeto mais objetivo, completo e significativo. Precisamos ser rápidos. O projeto está previsto para maio. Temos pouco tempo. Fiz uma e outra observação em vermelho. Não entendi a atividade 9. Sugiro aos colegas que também usem cores para suas observações e complementações e as encaminhem ao grupo. Vamos brincar de coelho.

Os encontros presenciais foram realizados no recreio, no início e no fim das aulas e em reuniões organizadas pela escola. Acredito que a parceria na escola é um processo que precisa ser construído e pode começar de alguma forma e em algum lugar. Isso pode proporcionar um processo reflexivo sobre a prática docente, ou seja, reflexão na e sobre a prática. Na perspectiva de Pimenta (2005, p. 31), “a formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório”.

Depois que construímos as primeiras idéias de um projeto, foi verificada pelos professores a necessidade de dialogar com os alunos a fim de perceber suas reações, seu envolvimento, seu potencial. Também seria importante, no dizer dos

professores, *falar a mesma linguagem*. O e-mail de M (Didática no Ensino Normal Médio – Ciências Sociais) explicita essa idéia:

C (Geografia), maravilha. Tudo está nos conformes. Acredito no potencial deles. Faremos em grupo, não é? Acho que posso entrar com o estilo cultural do lugar, casas, vegetação, ruas, construções e representações. O que achas? C (Estudos Sociais - Geografia) que dia tu tens aula com eles? Tentarei vir neste dia de aula para falarmos sobre a maquete. Outra coisa, como ficou, iremos lançar juntas as idéias? Assim estaremos falando a mesma linguagem? Acho importante pelo menos tu e a G (Estudos Sociais - História), que tal?

No dia vinte de abril de 2006, o projeto foi discutido com os alunos do terceiro ano do Curso Normal, na sala do vídeo. Foi um momento muito significativo, porque além de acontecer a apresentação e o debate sobre o projeto, foi um momento de integração entre as duas turmas e entre os professores. Eu e a professora M (Didática no Ensino Normal Médio – Ciências Sociais) apresentamos o projeto que havia sido construído coletivamente, e a professora G (Estudos Sociais - História) explicou a proposta do roteiro, a data e os valores da saída de campo.

Os alunos se manifestaram sugerindo que se repensasse um pouco o roteiro. Propuseram que fossem a Santo Ângelo ao invés de Ijuí. Isso decorreu do fato de alguns alunos já terem visitado o local da saída de campo e considerarem mais significativo conhecer o Museu de Santo Ângelo e a Catedral Metropolitana de Santo Ângelo. As atividades de pré-campo, campo e pós-campo que aparecem detalhadas no tópico 3.2.3 foram discutidas entre professores e alunos como um processo significativo de construção de conhecimento, já que todos os alunos estão sendo formados para serem professores e que poderão realizar esse processo com seus futuros alunos. Na fala da professora G (Estudos Sociais - História), aparece essa perspectiva, pois, em sua opinião, em algum momento da vida esses alunos serão professores de quarta-série e esse projeto poderia ser uma forma de contribuir em sua formação.

Antes da saída de campo, os professores realizaram o estudo sobre a temática, preparando o olhar do aluno a partir da pesquisa, da discussão e da construção de paródias sobre o tema. As paródias que foram construídas pelos

alunos foram apresentadas durante a saída de campo. Para isso, os alunos levaram violão e outros instrumentos musicais.

A saída de campo aconteceu nos dias quatro e cinco de maio, com a participação de três professores e de aproximadamente trinta e dois alunos do terceiro ano normal. Foi um processo muito significativo para todos. Envolveu grande interesse dos professores e dos alunos.

Ao longo da saída de campo, os professores foram se tornando mais amigos e próximos. Cada um contou a sua história de vida, e passamos a conhecer mais sobre o outro. Conhecia muito pouco sobre a professora B (Ciências - Biologia). Na correria da escola, muitas vezes, anos trabalhando juntos não são suficientes para conhecer a vida da outra pessoa. Em apenas dois dias de convívio, descobri que minhas colegas são pessoas muito lutadoras e com grandes virtudes. Isso mostrou que um trabalho em parceria promove a amizade, o carinho, o cuidado com o outro.

O aprendizado está ligado diretamente à vida. Nós aprendemos vivenciando o conhecimento. Durante a visita às grutas de Nova Esperança, surgiram muitos questionamentos sobre a formação desse espaço, e os professores iam dialogando com os alunos para elucidar as dúvidas e promover novas perguntas. Nos lugares onde o terreno se apresentava muito íngreme, todos se ajudavam para que ninguém se machucasse. Ficamos o tempo todo em grupos. Os professores e os alunos estavam muito felizes.

Os professores combinaram a avaliação de forma coletiva e foram estabelecidos alguns critérios que foram discutidos com os alunos durante a saída de campo, sendo que os próprios alunos participaram e contribuíram com as suas idéias. Os critérios iniciais foram enviados por e-mail para os colegas que não puderam participar da saída de campo. O objetivo era que se realizasse uma avaliação coletiva e democrática.

Na fala da professora B (Ciências - Biologia), o aprendizado acontece ao longo de toda a vida. Em vários momentos, ela evidenciou que estava aprendendo

muito. A professora G (Estudos Sociais - História) apresentava grande interesse em promover a integração das duas turmas e organizar todas as etapas da saída de campo. Quando já estávamos retornando, a professora G (Estudos Sociais - História) destacou que as duas turmas estavam integradas e todos conversavam com todos. Os professores também ficaram felizes com o interesse dos alunos, o qual expresso em suas perguntas, anotações, fotografias e outros.

Nas semanas posteriores à saída de campo, os alunos construíram os trabalhos propostos, como as representações espaciais tridimensionais, os painéis e os álbuns explicativos. Os trabalhos foram construídos durante os períodos de todos os professores que participaram do projeto, de forma que não se fragmentasse em disciplinas, mas sim que tivesse uma continuidade. Os alunos se envolveram, construindo os trabalhos e pesquisando sobre os temas. As dúvidas eram compartilhadas com todos os professores e colegas.

Quando os trabalhos foram concluídos, o grupo de professores e alunos realizou uma exposição no saguão da escola, explicando o que haviam aprendido sobre a saída de campo para as outras turmas. Quando os trabalhos foram recolhidos, aproveitamos as maquetas para refletir sobre os espaços que os diferentes grupos escolheram para representar. Desenhamos essas maquetas vistas sob diferentes pontos de vista no caderno: de cima, de lado, etc. Os critérios para a construção dos trabalhos e todos os detalhes do pré-campo, campo e pós-campo, organizados conjuntamente, estão mais detalhados no projeto Missões Jesuíticas, no tópico 3.2.3.

A idéia central é que todos participem do processo para que ele possa ser coletivo e democrático. Penso que é preciso repensar os processos de ensino-aprendizagem, de modo que o objetivo de formar cidadãos para intervir de forma relativamente autônoma e crítica na sociedade, orientem e configurem as práticas educativas. Como evidenciam Sacristán e Gómez (1998, p. 26),

apenas vivendo de forma democrática na escola pode se aprender a viver e sentir democraticamente na sociedade, a construir e respeitar o delicado

equilíbrio entre a esfera dos interesses e necessidades individuais e as exigências da coletividade.

Isso requer um pensar crítico reflexivo, um viver compartilhado, um pensamento solidário com a causa do próximo, uma educação que não *fragmente* a própria vida e um processo de participação ativa e crítica dos alunos na aula e na sociedade.

A seguir, apresento o projeto, cuja construção coletiva deu início ao Projeto Missões Jesuíticas.

### **3.2.3 Planejamento e desenvolvimento do “Projeto Missões Jesuíticas”**

O educador precisa estar sempre se apropriando de novos e infinitos conhecimentos. O tempo para isso é curto, como curta é a vida. A vida se prolonga na confluência de outras vidas que também são curtas, também são breves, mas juntas podem se alongar e assim se eternizar. Tal é o sentido da parceria<sup>33</sup> na interdisciplinaridade.

Ivani Fazenda<sup>34</sup>

Neste item, apresento o projeto, elaborado em conjunto pelos professores, e relato o desenvolvimento da experiência.

A experiência teve os seguintes objetivos:

- valorizar e resgatar a história do Rio Grande do Sul para melhor entender o presente e as perspectivas para o futuro;

- reconhecer as riquezas naturais do Estado do Rio Grande do Sul e sensibilizar o educando para um convívio harmonioso com a Terra, respeitando todas as formas de vida;

---

<sup>33</sup> Parceria aqui é entendida como participação no trabalho, manifestada na vontade contribuir e na expectativa de produzir um espaço de interação professores alunos, alunos professores em processo de decisões conjuntas do ensinar e do aprender.

<sup>34</sup> FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade. Um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1993, p. 13.

- observar, descrever, localizar e desenhar os espaços visitados;
- comparar, apontando semelhanças e diferenças entre os lugares visitados e a nossa cidade;
- reconhecer as diferentes paisagens presentes ao longo da viagem: planalto (matas e fósseis), depressão central, campanha, monocultura, rios, mata ciliar, cidades, parques;
- reconhecer a importância da preservação dos recursos naturais e o seu papel fundamental na preservação da vida com qualidade;
- pesquisar sobre as Missões Jesuíticas: localização, quadro natural, sócio-econômico e intervenções humanas;
- desenvolver a expressão escrita e oral através da história das Missões Jesuíticas;
- preservar e divulgar a importância do Patrimônio Histórico do Rio Grande do Sul;
- identificar a influência dos padres Jesuítas na formação das reduções;
- identificar as manifestações artísticas, culturais e educacionais presentes no acervo Jesuítico e, a partir disso, desenvolver o teatro, a música, a construção de representações espaciais tridimensionais, a pintura, o desenho e outros;
- reconhecer a religiosidade indígena;
- identificar tipos de culturas (monoculturas) presença de “ilhas” de vegetação nativa com ou sem corredores;
- favorecer a troca de descobertas, hipóteses e informações;
- estabelecer comunicação utilizando recursos diversificados;
- identificar os elementos fonéticos presentes na fala dos moradores daquela região (sotaque).

### 3.2.3.1 Justificativa

Dando continuidade à perspectiva de desenvolver cada vez mais uma prática com perspectiva interdisciplinar<sup>35</sup> que leve à construção do conhecimento e que reverta as práticas pedagógicas fragmentadas, reflexo da realidade sociocultural em que vivemos, a equipe de professores do terceiro ano normal, juntamente com os alunos e equipes pedagógicas de apoio, propôs-se, no primeiro semestre do ano letivo de 2006, a desenvolver o projeto “Missões Jesuíticas”.

Ora, o desenvolvimento integral dos indivíduos não pode ser dissociado da realidade que os cerca, por esta razão, este projeto busca propiciar ações dialógicas com o passado e o presente, e, aí então, possibilitar reflexões acerca do futuro.

### 3.2.3.2 Abordagem metodológica

Ao acreditar que a produção do conhecimento se dá pela sobreposição do cotidiano aos conhecimentos científicos de forma interdisciplinar, é importante desenvolver inúmeras práticas pedagógicas que apresentam como ponto de partida a representação da vida dos educandos, de seus valores, ambiências e de suas idéias de mundo. Para isso, é preciso repensar a fragmentação excessiva presente no ensino e buscar uma outra postura diante do conhecimento, uma mudança de atitude em busca da complementaridade do pensamento, uma *transgressão* disciplinar “[...] como busca de ultrapassagem das fronteiras estabelecidas arbitrariamente num dado momento histórico, como tentativa de resgate da totalidade” (FERNANDES, 1999 p.18).

---

<sup>35</sup> [...] uma nova etapa do desenvolvimento do conhecimento científico e de sua divisão epistemológica, exigindo que as disciplinas científicas, em seu processo constante e desejável de interpenetração, fecundem-se cada vez mais reciprocamente, a interdisciplinaridade é um método de pesquisa e de ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si. Esta interação pode ir da simples comunicação das idéias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa. Ela torna possível a complementaridade dos métodos, dos conceitos, das estruturas e dos axiomas sobre os quais se fundam as diversas práticas científicas (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p.145).

Apresentando esse princípio, uma ciência é complemento da outra, e a dissociação, a separação entre as ciências é substituída pela convergência a objetivos comuns. Interdisciplinaridade é uma exigência natural e interna das ciências, no sentido de uma melhor compreensão da realidade que elas nos fazem conhecer. Impõe-se tanto à formação do homem quanto às necessidades de ação. De acordo com Fazenda (2003, p 15),

Essa forma de conceber o conhecimento procura tecer redes, dialogar com outras fontes do saber, deixando-se irrigar por elas. Assim, por exemplo, confere validade ao conhecimento do senso comum, pois é através do cotidiano que damos sentido a nossas vidas. Ampliado pelo diálogo com o conhecimento científico, o senso comum tende a uma dimensão maior, a uma dimensão, ainda que utópica, capaz de enriquecer nossa relação como outro e com o mundo.

Para que um projeto em parceria com perspectiva interdisciplinar aconteça, é necessária uma maior interação entre os professores e entre professores-alunos no processo de construção do conhecimento. Por meio da contextualização e da constante preocupação do professor com a construção reflexiva do conhecimento, se adapta o conhecimento a uma linguagem própria do educando, criando situações de aprendizagem, significando os conteúdos, favorecendo a formação de um cidadão crítico e participativo.

A análise do conhecimento do tempo e do espaço<sup>36</sup> na atualidade necessita que o aluno descreva, questione e entenda a realidade em que está inserido. Para que isso seja alcançado, é preciso fazer uso das mais diversas práticas e vivências, como a saída a campo, a poesia, o teatro, o jogo, o desenho, a música, a charge, o mapa, a representação espacial tridimensional (maqueta) e outros. É necessário considerar as mais diferentes idéias que os alunos já possuem e formar representações a partir das leituras que os alunos apresentam sobre os temas que envolvem/formam o espaço. Além disso, o aluno deve ser estimulado com linguagens rápidas, cuja interação é constante. Na valorização das significações dos alunos, é importante saber o que é mais importante para ele e o que o *incomoda* e

---

<sup>36</sup> Espaço, na concepção de Santos (2004) como um conjunto indissociável de objetos e sistema de ações.

lhe apresenta significado, provocando a *estranheza* no aluno para que ele possa reagir, e que isso conduza ao conhecimento.

A escola, enquanto espaço de produção do saber, precisa incentivar a construção dos conteúdos de forma significativa para que os educandos os percebam como um todo e que fazem parte do seu dia-a-dia, ou ainda que podem compreendê-los na busca da sua inserção na sociedade. Assim sendo, o conhecimento é, para Freire (1987), parte da ação. É um momento da própria ação, isto é, a motivação se dá na medida em que está atuando, e não antes de atuar. A motivação tem que estar inserida no próprio ato de estudar, dentro do conhecimento.

Apresentando esses princípios como ponto de partida, o grupo de professores/alunos do Terceiro Ano do Curso Normal se propôs a desenvolver uma saída de campo para as Missões, realizando o pré-campo, campo e pós-campo. Os itens que constaram no planejamento estão descritos de forma esquemática a seguir.

### **3.2.3.3 Pré-campo:**

O pré-campo se constituiu de:

- pesquisa, estudo, análise crítica e reflexiva do conhecimento sobre as Missões Jesuíticas, bem como a construção dos primeiros conceitos sobre o conteúdo;
- preparação do olhar do educando para o campo;
- estudo da história local e dos antepassados;
- análise da época e ambiente sócio-cultural em que viviam estes povos;
- alerta para um trabalho de equipe (turmas), em que um precisa do outro;

- identificação das diferenças regionais: costumes, tradições, linguagem;
- reconhecimento da importância dos processos evolutivos para a manutenção da vida e sua influência sobre a biodiversidade;
- conhecimento das evidências do processo evolutivo;
- reconhecimento das diferenças e semelhanças entre os seres vivos atuais e entre os atuais e seus ancestrais;
- pesquisa sobre a vegetação previamente existente e os remanescentes atuais;
- levantamento do tipo de agricultura desenvolvido no local;
- pesquisa sobre a subsistência de tribos indígenas.

#### **3.2.3.4 Campo:**

As atividades do campo foram:

- observação dos diferentes espaços, com anotações e registro de imagens;
- registro de nomes de ruas, de bairros, e de cidades (pesquisar o porquê destes nomes);
- análise das regiões percorridas e sua influência na atividade econômica do estado;
- anotação das “falas” das pessoas oriundas da região, percebendo as diferenças em seus sotaques e significados para nossa região;
- registro, através de fotografia/filmagem, dos mais diversos momentos vivenciados do grupo, focalizando o resultado final;

- influência do Índio na região (traços de sua estada);
- busca de informações sobre a vegetação e condições ambientais previamente existentes e comparar com cenário atual;
- anotação do processo de fossilização.

### **3.2.3.5 Pós-Campo:**

As atividades do pós-campo foram:

- construção de uma representação espacial tridimensional do espaço que o aluno considerou mais significativa durante a saída de campo. Os educandos foram convidados a representar essa maquete com orientação (determinar, com uma rosa-dos-ventos, pontos de referência: sol, lua, cruzeiro-do-sul, bússola, GPS - Sistema de Posicionamento Global), escala, legenda em português e através de um outro idioma (inglês, alemão, ou outro idioma). Todas as informações da maquete foram identificadas. Cada educando foi convidado a justificar a sua escolha e a pesquisar sobre o lugar escolhido. (Essa atividade foi desenvolvida pela C (Estudos Sociais – Geografia), G (Estudos Sociais - História), M (Didática no Ensino Normal Médio - Ciências Sociais) e outros que quiserem participar);
- produção de réplicas dos lugares visitados, apontando lugares significativos histórico/ espacialmente;
- trabalho com teatro da época;
- construção de painéis e de álbuns explicativos sobre o roteiro da saída de campo;
- realização de uma exposição do material coletado, dos registros, das maquetas, etc.

### 3.2.3.6 Processo de avaliação

A avaliação é concebida numa perspectiva integrada, inerente ao processo pedagógico, e não como algo à parte, procurando focar o aluno como ser que está aprendendo de uma forma global, ressaltando “a conveniência de aspirar ao conhecimento dos alunos como sujeitos frente à fragmentação e parcialização de suas características que supõem as práticas tradicionais” (GÓMEZ; SACRISTÁN, 1998, p. 342). É um processo global, contínuo, dialógico, com o objetivo de desenvolver o educando como um todo, conduzindo à reflexão, à transformação e ao rigor científico. Para Freire, em diálogo com Shor (2003, p. 131), “o rigor científico vem de um esforço para superar uma compreensão ingênua do mundo. A ciência sobrepõe o pensamento crítico àquilo que observamos na realidade, a partir do senso comum”.

O processo avaliativo foi desenvolvido a partir da utilização de diferentes instrumentos avaliativos, da valorização de todas as produções dos educandos, bem como de sua participação nas aulas. Também foi desenvolvido o processo de fazer e re-fazer o que for necessário.

Em outras palavras, nós, educadores, precisamos ter o universo vivencial discente como princípio (ponto de partida), de maneira a atingir a *meta* (ponto de chegada) do processo pedagógico; afinal de contas, a prática educacional tem como objetivo central fazer avançar a capacidade de compreender e intervir na realidade para além do estágio presente, gerando autonomia e humanização (CORTELLA, 1998, p. 125).

Nessa perspectiva, é evidenciada a qualidade de um projeto com perspectiva interdisciplinar que estimula o pensar na totalidade do conhecimento, a grandeza de desenvolver o aluno e o professor em todas as suas potencialidades. Incentiva a produção de conceitos novos, o diálogo, o amor, o respeito pela idéia do outro, o trabalho em equipe, a análise crítica e o resgate da auto-estima de todos os envolvidos no processo da aprendizagem.

### **3.2.3.7 Critérios de avaliação pensados conjuntamente**

O grupo de professores realizou uma avaliação individual e coletiva do processo. Ocorreu uma discussão com os alunos sobre o que seria avaliado em cada trabalho e durante todo o processo. Podem ser destacados alguns aspectos como o envolvimento individual e coletivo de cada integrante dos grupos, a pesquisa sobre os temas escolhidos pelos grupos, o cumprimento dos prazos estabelecidos previamente, o respeito pelas idéias dos colegas e dos professores, a criatividade e a organização na elaboração dos trabalhos, a produção de idéias novas e articuladas, a construção de conhecimentos menos fragmentados, a seriedade na organização dos trabalhos e o respeito ao que foi estabelecido previamente para cada trabalho.

No apêndice A, trago um quadro com o que foi pensado, em termos de critérios de avaliação, por professores e alunos para cada trabalho que foram os responsáveis pela saída de campo, como a duração, o roteiro e o material encaminhado para os alunos do Terceiro Ano Normal a ser observado na saída de campo e construído no campo e pós-campo.

Esse processo de construção do projeto de forma coletiva possibilitou o envolvimento, o comprometimento, a participação, com o objetivo de preparar o aluno para a saída de campo, favorecendo a construção de um conhecimento significativo em várias mãos e a integração entre professores e alunos.

## **4 INVESTIGAÇÃO DA EXPERIÊNCIA**

Neste capítulo, relato o processo de investigação da experiência “Projeto Missões”, buscando compreender as possibilidades e os limites de uma experiência pedagógica interdisciplinar, realizada através de projetos de trabalho, na construção de saberes docentes. Iniciando este capítulo, abordo o posicionamento epistemológico. Na seqüência, explico os instrumentos utilizados, as etapas e os resultados da análise.

### **4.1 POSTURA EPISTEMOLÓGICA**

A investigação da experiência pedagógica interdisciplinar pode ser designada como pesquisa qualitativa de cunho fenomenológico-hermenêutico. Na concepção de Gadamer, a hermenêutica é a arte de compreender. Tudo precisa ser “entendido a partir do individual, e o individual desde o todo” (GADAMER, 2000, p. 141). Para a hermenêutica, compreender pressupõe uma abertura ao outro. Nesta forma de compreender a realidade, o sujeito da pesquisa não pode ser visto como objeto de conhecimento, como algo manejável, dominável e disponível, mas como participante ativo da pesquisa.

Segundo a hermenêutica, eu compreendo o fenômeno e o interpreto, assim como ele se apresenta à minha consciência. A compreensão do fenômeno vai se modificando durante o 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. Esta análise inclui interrupções, clima emocional, imprevistos e introdução de novos elementos durante o processo.

A hermenêutica parte do pressuposto de que somos parte do fluxo histórico, por isso considera importante a descrição do contexto em que vive o pesquisador e suas origens. Para Gadamer (1959), o sujeito vai se descobrindo como incluído em processo histórico. Cada um toma consciência de si já fazendo parte de um

ambiente histórico. Na pesquisa, a hermenêutica pretende compreender a racionalidade sem negar a temporalidade.

De acordo com Gadamer (1959), o diálogo tem um papel importante na construção do conhecimento, e se constitui pela participação dos dialogantes. Daí está o significado de encontrarmos, na própria prática da pesquisa, os procedimentos de análise. O pesquisador estaria, assim, exposto ao permanente diálogo, a partir de onde emergiria, na continuidade do processo, as unidades de análise. Na pesquisa de cunho hermenêutico, o intérprete analisa o seu objeto do olhar de quem participa, sendo que a subjetividade do pesquisador e do entrevistado deve ser considerada como parte do processo.

O pesquisador tem suas expectativas com os resultados e concepções prévias sobre as questões que serão refletidas, oriundas dos seus referenciais teóricos. Além disso, é importante que seja analisado o contexto (ambiente físico e social) onde o entrevistado está inserido, as interações que ele estabelece, e não apenas sua fala. Em algumas circunstâncias, as condições ambientais e físicas podem se mostrar mais importantes como dados a serem analisados do que a própria fala do entrevistado.

O pesquisador precisa se entregar ao processo de pesquisa como um todo, entender seus pré-juízos, como parte do processo de compreender e de aprender, lembrando que todas as interpretações feitas de um fenômeno emergiram de um campo que nunca será neutro.

## **4.2 MATERIAL DE ANÁLISE**

O material analisado para pesquisar os saberes docentes que foram construídos na experiência são os e-mails enviados pelos professores ao longo da construção e execução do projeto Missões, as entrevistas realizadas com os professores que participaram dessa experiência e as minhas anotações pessoais.

Os e-mails foram organizados pela coordenação pedagógica, que passou a incentivar que enviássemos o que íamos organizando para os colegas. Todas as etapas do projeto foram construídas na comunicação por e-mail. Os professores enviavam as idéias, as sugestões e as combinações para o e-mail coletivo e, assim, o projeto pode ser pensado, construído e realizado na escola. Também utilizamos o quadro da sala dos professores para trocar recados, as reuniões proporcionadas pela escola, a hora do recreio e outros momentos.

Na entrevista, os professores foram solicitados a falarem 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 apresento a seguir:

O projeto Missões contribuiu na ampliação dos conhecimentos na própria disciplina e nas outras disciplinas envolvidas no projeto? Poderias citar alguns exemplos?

O projeto Missões provocou alguma transformação na 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?

As anotações feitas no diário de campo foram importantes para compreender como o projeto foi se desenvolvendo, ao longo do tempo, na escola. Procurei anotar falas, idéias significativas, ações que contribuíram na construção do texto e da pesquisa.

### 4.3 PROCESSO DE ANÁLISE

Com base na hermenêutica, observando os critérios estabelecidos anteriormente, segui algumas etapas no procedimento de análise das entrevistas e de e-mails da pesquisa, baseado nos passos indicados por Gonçalves (1999a):

- Transcrição – realizei a transcrição das entrevistas, seguindo fielmente o que as professoras entrevistadas falaram. Também transcrevi os e-mails das professoras, organizando a parte da elaboração do projeto, a execução e a avaliação do mesmo.

- Leitura de todo o material - em seguida, realizei a leitura de todo o material (e-mails e entrevistas), com o objetivo de obter uma compreensão geral. Para Gonçalves (2005), na perspectiva fenomenológica, deve ser feita uma ruptura com a atitude natural, procurando se acercar do objeto sem preconceitos.

- Leitura com a finalidade de identificar unidades de significado – ao ler as entrevistas e e-mails, sublinhei as partes do texto que apresentaram significado aos questionamentos da pesquisa ou ao objeto investigado.

- Transformação das expressões cotidianas do sujeito na linguagem de enfoque da pesquisa – interpretei o significado das expressões cotidianas dos sujeitos e escrevi na linguagem das teorias.

- Categorias, temas ou dimensões do fenômeno investigado – emergiram das unidades de significado.

Ao realizar essas etapas, construí um quadro-síntese (ver Apêndice B), do qual apresento uma pequena parte, a seguir, para ilustrar:

Descrição das entrevistas e delimitação das unidades de significado	Interpretação dos dados	Categorias, temas ou dimensões do fenômeno investigado	Referenciais Bibliográficos <sup>37</sup>
<p>Entrevista com a G (Estudos Sociais - História)</p> <p>Data: 18 – 05 - 2006-05- 06</p> <p>G (Estudos Sociais - História): Todo o projeto, mesmo que já se tenha feito, né, como no caso das Missões, a gente já fez várias idas, vários projetos relacionados com o tema Missões.</p> <p>Em cada projeto, sempre há algo novo. Nesse projeto, o que achei assim interessante, foi <u>a questão do álbum. Fotos a gente sempre tirava, mas a questão de fazer o álbum e solicitar que cada aluno ficasse responsável por uma tarefa, achei uma coisa bem significativa. Isso vai ficar marcado na história deles, é um documento, uma testemunha do projeto em si, que cada um vai levar e cada componente do grupo nunca mais vai esquecer.</u> Vai ficar de testemunha, pois serão futuros professores.</p> <p>A questão das maquetes a gente já trabalhava, mas o que foi, está sendo positivo</p>	<p>Significado da construção de um álbum sobre a saída de campo e o desenvolvimento da responsabilidade de cada aluno ao assumir tarefas.</p> <p>Conhecimento assume uma dimensão significativa ao marcar a história dos alunos</p>	<p>Saberes da experiência</p> <p>Conhecimento significativo marca história dos alunos</p>	<p>TARDIF, 2004, p. 48, 63 e 109, 110 e 111</p> <p>PIMENTA, 2005, p. 20</p> <p>FAZENDA, 1993, p. 15 (primeiro parágrafo)</p> <p>TARDIF, 2004,</p>

<sup>37</sup> FAZENDA, Ivani Catarina. Interdisciplinaridade. Um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1993.  
PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

<p>também, <u>é essa idéia 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.</u> Isso foi uma coisa muito legal também.</p> <p>Care: na tua disciplina, nas outras disciplinas como percebeste o processo?</p> <p>G (Estudos Sociais - História)-<u>Na área da Botânica, da Biologia, o que a B (Ciências – Biologia) colocou foi muito importante.</u> Nosso conhecimento se restringe mais à nossa área de conhecimento. No caso, o meu, a parte histórica das Missões, tu contribuíste bastante com a Geografia.</p>	<p>Importância da integração das turmas ao organizar grupos integrados</p> <p>Aprendizado sobre outras áreas do conhecimento</p> <p>Aprender sobre diversas áreas de conhecimento e de uma forma bem ampla</p>	<p>Integração</p> <p>Saberes disciplinares</p> <p>Saberes disciplinares</p> <p>Interdisciplinaridade</p>	<p>p. 38</p> <p>PIMENTA, 2005, p. 21</p> <p>FAZENDA, 1993, p.20</p> <p>FAZENDA, 1993, p. 18</p> <p>(múltiplas barreiras e trabalho coletivo)</p>
---	--	--	--

#### 4.3.1.1 Síntese

O exame do quadro possibilitou elaborar a síntese que apresento a seguir.

Os saberes da experiência puderam ser percebidos nos momentos em que os professores manifestavam sobre o que já tinham vivido anteriormente, seja nas experiências de seu tempo de alunos, seja na construção de projetos em diferentes escolas, nas leituras que fizeram, no que viram seus colegas fazendo, dentre outros, que favoreceu a construção e a execução do projeto.

Os saberes pedagógicos se manifestaram na construção e realização de um projeto coletivo, ou seja, todas as etapas da construção e execução do projeto com perspectiva interdisciplinar, apresentando a avaliação como algo inerente ao processo. Essa construção coletiva favoreceu a integração que possibilitou que os professores participantes pudessem aprender uns com os outros, num processo que incentiva a formação de um professor pesquisador e de um aluno criador de conhecimento.

O projeto Missões favoreceu a construção de saberes éticos, como a cooperação, a colaboração, a observação e o reconhecimento da realidade do outro, o respeito às diferenças espaciais e às realidades dos diferentes lugares visitados e estudados. Além de ouvir e de responder adequadamente ao que o outro me fala, é essencial saber reconhecê-lo como parceiro de diálogo e como um ser humano digno de todo o respeito.

Tendo como base essa análise, no capítulo a seguir, faço a reflexão sobre as possibilidades de construção de saberes docentes na realização de uma experiência interdisciplinar, desenvolvida através de projetos de trabalho.

## **5 SABERES CONSTRUÍDOS NA EXPERIÊNCIA**

A atuação docente envolve a mobilização de diversos saberes de forma integrada. Neste capítulo, procuro trazer uma reflexão sobre os saberes docentes, buscando, inicialmente, trazer um aprofundamento teórico que fundamente esta discussão sobre os saberes docentes que foram construídos no desenvolvimento da experiência do Projeto “Missões Jesuíticas”. Posteriormente, trago reflexões sobre a realização e a avaliação dessa experiência, dando ênfase aos saberes construídos pelos professores durante esse processo.

### **5.1 SABERES DOCENTES: APROFUNDAMENTO TEÓRICO**

Como compreender o professor como um produtor de saberes, criador de conhecimento significativo, e não apenas transmissor de conhecimentos elaborados por outros? Como podem ser entendidos os saberes e de que forma pode ser pensada a integração dos saberes quando a formação de professores ocorre, muitas vezes, de forma fragmentada, dominada por lógicas disciplinares? Tardif (2004, p 241) evidencia que na

[...] formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc, que foram concebidas, na maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor. Além do mais, [...] a formação para o ensino ainda é enormemente organizada em torno das lógicas disciplinares. Ela funciona por especialização e fragmentação.

Para provocar a reflexão sobre os saberes construídos numa experiência interdisciplinar, procuro, primeiramente, trazer uma reflexão sobre os saberes, trazendo o referencial teórico para fundamentar essa temática. A seguir, discuto a integração dos saberes através do desenvolvimento de práticas interdisciplinares.

O saber docente se compõe de vários saberes, provenientes de diferentes fontes e origens. Tardif (2004, p. 36) define o saber docente como o “saber plural,

formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Os saberes específicos ou disciplinares são os originados dos diversos campos do conhecimento historicamente produzidos, que se encontram delimitados e institucionalmente organizados. São saberes que resultam do processo de seleção da cultura. Também podem ser concebidos como saberes especializados, porque foram produzidos por um corpo de especialistas. Como ressalta Tardif (2004, p. 38), “são saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas: matemática, história [...]”.

Os professores também se apropriam, ao longo da carreira, dos saberes curriculares. Conforme Tardif (2004, p 38), esses saberes são “discursos, objetivos, conteúdos, e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos. Ex: programas escolares”.

A atuação docente envolve a participação de outros saberes, aqui designados de saberes da formação profissional, das ciências da educação e da ideologia pedagógica. “São saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)” (TARDIF, 2004, p.36). O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação.

A prática docente também é uma atividade que mobiliza diversos saberes, que podem ser denominados pedagógicos. Tardif (2004, p. 37) designa os saberes pedagógicos como um corpo do conhecimento que abriga doutrinas ou concepções provenientes da “reflexão sobre a prática pedagógica no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa”.

Os saberes da experiência são aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por

outros educadores. Enfim, são saberes que “brotam da experiência e da prática e são por ela validados. Eles são incorporados à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2004, p.39). É através dos saberes da experiência que os professores dialogam com os saberes disciplinares e curriculares e que julgam a formação que receberam.

Aos saberes trazidos por Tardif (2004), gostaria de acrescentar os saberes éticos, que também podem ser construídos no cotidiano do trabalho do professor, tais como a cooperação, a responsabilidade, o respeito ao outro, o reconhecimento mútuo, etc. Para Gonçalves (2006, p. 16-17),

os saberes éticos se concretizam em ações e decisões, realizadas na trama concreta e temporal das interações sociais. São integrantes de uma identidade moral, calcada na identidade do eu, e a sua formação se constitui em um dos objetivos centrais de uma educação transformadora.

Assumir que os professores são produtores de um saber prático, originário das respostas que produzem em face à imprevisibilidade e à ambigüidade da prática, possibilita avançar no entendimento da profissionalidade docente, como sendo o conjunto de saberes específicos, construídos no trabalho docente, e que caracterizam profissionalmente o professor.

É importante que os professores possam se assumir como sujeitos de suas práticas, analistas do contexto em que atuam, articuladores dos conhecimentos teóricos com as dinâmicas sociais e com as necessidades de aprendizagem de seus alunos. Está é, então, uma concepção da atuação docente que extrapola as balizas colocadas pelas concepções tradicionais e técnicas do fazer docente, e que enfatiza que os professores precisam deixar de ser meros consumidores de conhecimento, transmissores de conhecimentos produzidos por outros e passem a produzi-lo, numa perspectiva colaborativa, valorizando a si e seus parceiros. Tardif (2004, p. 238) reforça isso ao destacar que

[...] se pare de ver os professores de profissão como objetos de pesquisa e que eles passem a ser considerados como sujeitos do conhecimento. [...] Se o professor é realmente um sujeito do conhecimento e um produtor de

saberes, é preciso então reconhecê-lo como tal e dar-lhe um espaço nos dispositivos da pesquisa.

Fruto de avanços significativos no campo da produção teórica e política, essa visão concebe os professores como produtores de saberes que se desenvolvem a partir de sua própria prática. A reflexão sobre esses saberes realimenta as práticas futuras, bem como sua formação e seu papel no mundo educativo atual que procura lhes conferir posição de protagonistas. No entanto, por si só a visão sobre os professores como produtores de saberes não é suficiente para implementar novos arranjos no interior dos espaços de trabalho dos professores e nas relações profissionais que aí se estabelecem e, ainda, implementar o desenvolvimento de novas práticas. Para que isso ocorra, muito há que ser feito no sentido de se discutir com os professores o que eles podem fazer no sentido de assumir o controle dos rumos de sua atuação profissional.

O professor pode ser o protagonista vital para gerar conhecimentos pedagógicos e, conseqüentemente, promover as modificações necessárias no ensino. A investigação-ação e a reflexão na ação vêm se apresentando como um processo significativo e essencial para colaborar na consolidação de mudanças de caráter qualitativo no trabalho pedagógico. Isso permite que o professor elabore e re-elabore criticamente sua própria prática em parceria com outros professores. Pimenta (2005, p. 31) diz que “desenvolver pesquisas nessa tendência implica posições político-educacionais que apostam nos professores como autores na prática social”.

O trabalho dos professores que atuam nas escolas precisa ser “considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimento e de saber-fazer específicos ao ofício de professor” (TARDIF, 2004, p. 234).

A criação pelos professores de um projeto com perspectiva interdisciplinar pelos professores estimula a autonomia e favorece a criação de uma comunidade de docentes que constrói conhecimentos, reflete sobre a prática, conduzindo à

interdisciplinaridade. Assim como evidencia Freire (2005, p. 77), a educação não pode

[...] fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

É necessário que esse processo leve em conta o entorno, o indivíduo, o coletivo, a instituição, a comunidade, as bases implícitas subjacentes, as decisões e as atitudes do professorado em um contexto específico – a escola, a aula –, capaz de tornar mais eficiente a atuação e os saberes que a sustentam. Ou seja, uma formação que tenha a prática educativa e o ensinar como objeto de análise, que assegure os elementos que permitam aos professores compreender as relações entre a sociedade e os conhecimentos produzidos, e que os ajude a desenvolver a atitude de pesquisar como forma de aprender.

[...] a perspectiva aqui defendida por parte dos professores de profissão, o esforço de se apropriarem da pesquisa e de aprenderem a reformular seus próprios discursos, perspectivas, interesses e necessidades individuais ou coletivas em linguagens suscetíveis de uma certa objetivação.[...] Se os professores são efetivamente, sujeitos do conhecimento, devem fazer, então, o esforço de agir como tais, ou seja, o esforço de se tornarem atores capazes de nomear, de objetivar e de partilhar sua própria prática e sua vivência profissional (TARDIF, 2004, p.239).

Para tanto, é necessário que se compreenda a interdisciplinaridade a partir da confluência entre a pessoa do professor, seus saberes, seu trabalho, sua vida e as relações que estabelece com outros professores. “Produzir a vida do professor implica valorizar, como conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas” (PIMENTA, 2005, p.29).

A formação de professores com perspectiva interdisciplinar requer a função de integração de saberes, criação e re-criação do conhecimento. Assim, produzir conhecimento não é transferir, imitar ou reproduzir a realidade. Aprender para a interdisciplinaridade significa elaborar uma representação pessoal sobre um objeto

da realidade ou do conteúdo estudado, tendo como ponto de partida as experiências, os interesses e os conhecimentos prévios.

Fazenda (1993) evidencia a importância de buscar, no ponto de confluência e não na justaposição das diferentes identidades, um projeto em parceria. É necessário compreender e respeitar o modo de ser peculiar de cada um. Respeitar também o caminho que cada indivíduo empreendeu na busca de sua autonomia, identidade e marca teórica. É importante “[...] promover a possibilidade de trocas, estimular o autoconhecimento sobre a prática de cada um e contribuir para a ampliação da leitura de aspectos não desvelados das práticas cotidianas” (FAZENDA, 1993, p. 69).

A perspectiva interdisciplinar se constitui na experiência de inúmeras decisões, que vão sendo tomadas nas trocas e no intercâmbio de saberes. Nesse caso, a formação para a interdisciplinaridade precisa estar centrada em experiências estimuladoras da decisão, da responsabilidade e da liberdade, como a que constitui o foco central deste trabalho.

## **5.2 SABERES CONSTRUÍDOS NA REALIZAÇÃO DO PROJETO “MISSÕES JESUÍTICAS”**

Nesse item, proponho uma discussão sobre os saberes docentes que os professores construíram ao longo da experiência do projeto “Missões Jesuíticas”, desenvolvido em uma perspectiva interdisciplinar. O saber docente é concebido como um conjunto de saberes, ou seja, saberes da experiência, dos conhecimentos disciplinares, pedagógicos, éticos e outros.

### **5.2.1 Saberes disciplinares**

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 produz uma visão

fragmentada do real, desvinculada de um contexto histórico e distanciada da realidade na qual o aluno vive” (GONÇALVES, 1999b, p. 125). Prosseguindo, essa autora diz que

Tendo por base uma visão de conhecimento e sociedade de cunho positivista, a forma de organização dos currículos escolares se caracteriza, na grande maioria dos casos, por um conjunto de disciplinas isoladas, ministradas ao aluno sem nenhuma ligação entre si e desvinculadas da vida concreta, perpassando a escola em todos os seus níveis (GONÇALVES, 1996, p. 172).

Essa estrutura curricular gera um isolamento entre os professores, ficando cada um fechado na sua disciplina. Em Fazenda (1993, p. 15), encontro 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”.

A prática pedagógica com perspectiva interdisciplinar, como a experiência que investiguei neste trabalho, mostrou possibilitar a ruptura com a rigidez do currículo dividido em disciplinas com um horário pré-fixado para cada uma. Cada disciplina pôde contribuir para o projeto com perspectiva interdisciplinar através do diálogo entre os professores. A experiência realizada mostrou também que é significativo criar projetos para que cada vez mais disciplinas possam se envolver, favorecendo o trabalho coletivo na escola.

A educação escolar, por sua vez, está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e alunos, cuja finalidade é contribuir com o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento numa perspectiva de inserção social, crítica e transformadora (PIMENTA, 2005, p. 23).

No projeto “Missões Jesuíticas”, foi importante a presença de uma disciplina articuladora das idéias, de sugestões, de opiniões de todas as disciplinas e de seus

respectivos professores, procurando não impor as suas idéias, 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. Para Freire (2005, p. 94), isso pode ocorrer através do diálogo.

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz numa relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia. [...] A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo (p. 94).

Conforme Fazenda (1993, p 18), “o projeto interdisciplinar surge, às vezes, de uma pessoa - a que já possui em si a atitude interdisciplinar - e espraia-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. Por si só, como já foi abordado anteriormente, é uma ciência enriquecida com as demais ciências, sendo que seu objeto de estudo, o espaço geográfico, pode proporcionar uma visão de totalidade. Ao mesmo tempo, essa disciplina se beneficia com o trabalho conjunto. No ensino de Geografia, nas relações que estabelece com outras disciplinas, “sugerem-se propostas que vão refletir e propor um ensino da Geografia não-fragmentado, ou seja, propostas que buscam a articulação da natureza e sociedade” (GALENO; SILVAS, 2004, p.197).

Em suas falas, os professores destacaram a importância da realização do projeto, especialmente da saída de campo, para a construção de um conhecimento integrado. Isso pode ser observado na fala da professora G (Estudos Sociais - História).

É muito importante para a História do RS, pois envolve uma série de acontecimentos históricos, que mostra que todo esse conflito dos Guaranis, dos povos indígenas, sobre a questão do que de fato foi essa presença indígena, sobre a questão do que de fato foi essa presença espanhola e portuguesa na América, o quanto essas decisões desconsideravam a realidade local, o que se passava aqui no RS, o Tratado de Madri, que desconsiderou os povos Missionários.

O projeto possibilitou, assim, 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 o 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 da sua disciplina, cada professor possibilitou a ampliação do aprendizado de conhecimentos de outros campos do saber, enriquecendo a própria disciplina. Durante o projeto e na entrevista final, os professores afirmaram ter adquirido 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 a sua contribuição para os próximos projetos, pois aprenderam mais sobre como buscar o conhecimento de uma forma mais integrada. Isso é expresso pela Professora B (Ciências - Biologia) na fala a seguir:

Isso foi muito bom e acho que se a gente fizesse de novo eu já iria entrar com muito mais recursos da área de ciências, do que os alunos poderiam anotar, pois ampliou a minha visão de como trabalhar de forma mais integrada, como buscar o conhecimento de uma forma mais integrada. Acho que isso foi muito válido. Por exemplo, falando de vegetação, de espécies que não conheciam, isso tudo eles podem ir buscando. Diversos ambientes da biodiversidade que encontrariam nesses ambientes que a gente não explorou e poderia ser explorado no próximo ano.

Como vimos durante o processo de construção do projeto, 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 enviando 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 da 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 com perspectiva interdisciplinar mostrou incentivar também a formação de um professor-pesquisador. 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 pólo ativo de seu próprio trabalho, e é, a partir e através de suas próprias experiências [...], que constroem seus saberes, assimilam 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 já tinha claro os aspectos para fazer observação, para registrar, de fato trabalharam. Foi uma das saídas mais proveitosas que a gente teve.

A professora G (Estudos Sociais - História) ainda destaca que os alunos se emocionaram ao assistir o Som e Luz. Isso somente ocorreu pelo fato de que haviam estudado anteriormente sobre o tema, visualizando-o a partir de diferentes perspectivas, e conseguiram, com isso, vivenciar e se reportar ao passado. Além disso, estavam no lugar onde tudo ocorreu no passado. Na expressão da Professora G (Estudos Sociais - História), “um espaço rico, aquele chão de terra vermelha, terreno plano ou levemente ondulado”.

O projeto com perspectiva 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, tu, a G (Estudos Sociais - História), a S (Didática no Ensino Normal Médio - Ciências), a B (Ciências - Biologia), eu... [...] 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 precisam ter tudo integrado, para que o conhecimento se torne significativo”.

### **5.2.2 Saberes da Experiência**

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.

O saber da experiência é um saber existencial, já que está relacionado também com a história 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”. A pesquisa revelou que os professores, em inúmeros momentos, se reportavam ao que já tinham vivenciado, para explicar a razão de estarem participando do projeto Missões, o que fez com que fossem reconstruindo sua própria prática pedagógica. A Professora G (Estudos Sociais - História) diz que

[...] a nossa prática pedagógica, ao longo dos anos, foi sempre sendo reconstruída. Se eu me olho há alguns anos atrás [...] Sou filha da ditadura, onde havia uma formação extremamente segmentada, onde dificilmente havia esta integração, esse elo comum [...] Mas ao longo do tempo, dos anos, com muitas leituras, estudo em instituições em que eu participava, especialmente na Rede Sinodal, já na escola anterior, a gente começou a ter cada vez mais esta preocupação em ter uma linguagem comum, um elo comum, atingir juntos objetivos [...].

O trabalho coletivo com perspectiva interdisciplinar 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”. Pimenta (2005, p. 20) traz isso como “os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda a sua vida escolar”.

A professora B (Ciências - Biologia) ainda trouxe o exemplo do 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 puxava a maneira de trabalhar de uma forma coletiva na escola. Além disso, a escola sempre estimula muito”.

O saber da experiência é um “saber heterogêneo, pois mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes, adquiridas a partir de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes” (TARDIF, 2004, p. 109). Isso pode ser percebido ao longo da pesquisa na forma como os professores foram reagindo e participando do projeto, bem como nas diferenças apresentadas no “Projeto Missões” em relação a projetos anteriores. A professora G (Estudos Sociais - História) manifestou que, “em todo o projeto, mesmo que já se tenha feito, como no caso das Missões em que a gente já fez várias idas, vários projetos relacionados com o tema Missões, em cada projeto, sempre há algo novo. Nesse projeto, foi a questão do álbum de fotografias”.

Os professores manifestaram, em vários momentos das entrevistas, que a construção da parceria, do trabalho coletivo, foi ocorrendo com o auxílio do que viram os outros fazendo, com o que vivenciaram em outros ambientes, na própria escola e na família. Foram os saberes da experiência que fizeram com que acreditassem nessa proposta, favorecendo a sua participação no projeto Missões e em outros projetos da escola.

De acordo com Tardif (2004, p. 109), o saber da experiência é interativo na medida em que ocorre nas interações entre os professores e outras pessoas da comunidade escolar. “Ele traz, portanto as marcas dessas interações [...] impregnado de normatividade e de afetividade e recorre a procedimentos de interpretação de situações rápidas, instáveis e complexas”. A pesquisa mostrou que a confiança, a forma como os professores se relacionam, bem como o conhecimento do trabalho do colega favorecem o desenvolvimento de projetos. Isso se revela nas palavras da professora G (Estudos Sociais - História):

Eu acho que essa experiência vem da primeira instituição onde eu trabalhava, onde cada um [...] onde eu sabia o que cada um trabalhava, eu sabia o conteúdo que os colegas trabalhavam, o programa deles, do bimestre, e a gente junto então pensava, construía. Tudo isto de uma forma muito natural, nunca era forçado.

Ao citar a escola como uma instituição que estimula a prática pedagógica com perspectiva 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.

### **5.2.3 Saberes pedagógicos**

A realização do projeto “Missões Jesuíticas” demonstrou que, para construir um conhecimento significativo, não basta apenas apresentar conhecimentos da disciplina e ter experiência, mas que 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 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, a integração entre diferentes disciplinas foi favorecida pelo diálogo. Isso trouxe a oportunidade de compartilhar a própria idéia e, ao mesmo tempo, aceitar a idéia 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, criatividade, respeitando o ponto de vista de cada um dos envolvidos. As palavras de Freire (2005, p. 16) revelam que o diálogo “é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes admiram um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se [...]. O isolamento não personaliza porque não socializa”.

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, 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. Essa comunicação se dava quase que diariamente, e sempre que um dos professores tinha uma idéia que pudesse ampliar o projeto, a enviava para todo o grupo. Tal idéia foi se

ampliando com a participação dos outros 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. Eu acabei levando isso para a oitava-série onde os professores acharam que via e-mail poderia funcionar. Um monte de gente já se animou a participar de outros projetos.

Com isso, acredito que essa foi uma experiência que favoreceu o melhor uso do tempo para planejamento e possibilitou que boa parte dos professores tivesse a oportunidade de pronunciar sua palavra. Mesmo quando não era possível a comunicação por e-mail, procurávamos deixar bilhetes nas gavetas dos colegas, escrever recados no quadro da sala dos professores, fazer combinações na hora do recreio e também nas reuniões para planejamento que a escola oferecia. Todos os momentos possíveis eram essenciais para trocar idéias. Os professores se sentiram capazes de elaborar suas próprias práticas, sempre tendo em mente o projeto coletivo, o que, certamente, contribuiu para a ampliação dos seus saberes pedagógicos. Em Tardif (2004, p. 230), resgato o ser professor como um

ator no sentido forte do termo, 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 com perspectiva 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, ao trazer novas perspectivas às suas práticas pedagógicas, citaram que pretendiam realizá-lo com outras séries e com outros professores. Isso remete à idéia 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 idéias foram organizadas coletivamente e registradas, sendo que a idéia 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. Apesar de já ter feito trabalhos, a gente nunca fez de uma maneira tão integrada, que fosse feito um trabalho único, 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 idéia 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 quantitativos, mas qualitativos. Acho que a escola, quando consegue trabalhar assim, em projetos significativos, turmas, alunos e

professores trabalhando unidos. Não começa com aquela idéia 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, 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 através das palavras da professora G (Estudos Sociais - História):

O aluno sente que olhando para os terceiros anos, trabalhando nas nossas disciplinas, executando trabalhos interdisciplinares, para eles é mais interessante, independente se é História, Geografia, Ciências Naturais, Estudos Sociais, Educação e Contexto, eles estão lá trabalhando no mesmo projeto [...].

A construção de trabalhos e de produções que envolveram todas as disciplinas obteve bons resultados, certamente devido ao planejamento realizado anteriormente. No caso da saída de campo realizada no projeto Missões, houve a necessidade de planejar com os alunos as diferentes etapas dessa saída, preparando o olhar deles. A professora M (Didática no Ensino Normal Médio - Ciências Sociais) destaca que isso trouxe alterações na sua prática pedagógica, ao passo que a teoria pesquisada e estudada na aula foi vivenciada na prática. As suas palavras revelam isso, ao dizer que “toda aquela conversa anterior que nós fizemos justificando o projeto, dizendo por que estávamos indo, realmente fez sentido, porque eles estavam vivenciando, vivenciaram isso lá”.

Gostaria, ainda, de destacar nesse projeto atividades que envolvem outros saberes pedagógicos dos professores, como a construção coletiva de maquetas, painéis, álbuns, músicas e outras atividades que fizeram parte do projeto. A construção de trabalhos envolvendo diferentes áreas pode favorecer o desenvolvimento de uma metodologia que privilegie a criação de um conhecimento significativo para o protagonismo do aluno.

O saber planejar de forma coletiva provocou mudanças nas práticas pedagógicas 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 as suas vidas. Também puderam participar das decisões e das escolhas, o que tornou ainda mais significativa a construção dos trabalhos.

Ao organizar os álbuns com roteiros, fotos e explicações mais significativas, todos os alunos escolheram fotografias que retratavam os momentos mais felizes, desafiadores, ou num lugar que os marcou muito. Em quase todas as fotografias, eles mesmos aparecem, o que mostra que o conhecimento é significativo quando apresenta a vida como ponto de partida e de chegada. Os lugares que os alunos escolheram para representar nas maquetas demonstraram que o que é significativo para uns não é significativo para os outros.

Um dos principais saberes que os professores construíram em relação à prática pedagógica é o de 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 nas práticas pedagógicas na medida em que todos pensam em conjunto a organização dos projetos. Saber ouvir os colegas e os alunos é um grande desafio, mas, ao mesmo tempo, um grande passo para pensar uma escola mais democrática.

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 na construção de saberes integrados, situados no tempo e no espaço. Para Cunha (2005, p 213), a

[...] avaliação emancipatória, que reconhece a diferença e a condição sociocultural do processo educativo, 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 grupo também sentiu a necessidade de realizar uma avaliação do projeto e dos trabalhos produzidos pelos alunos de forma coletiva, e não apenas individualizada. Dessa forma, se “aprende a reconhecer a provisoriedade do conhecimento e a importância dos processos coletivos. Com eles reforça a dimensão da solidariedade” (CUNHA, 2005, p. 214).

Pôde ser percebido pelos professores que, à medida que se trabalha de forma coletiva, surge a necessidade de uma maior participação de todos os envolvidos. Isso pode ocorrer através de um planejamento compartilhado e da busca da união teoria/prática. Também pôde ser destacada, nessa experiência, a importância da pesquisa em equipe, da integração das turmas e disciplinas, e da participação dos alunos em todas as etapas do processo para ocorrer mudanças nas práticas pedagógicas. Esse processo pode ser realmente democrático se todos forem perguntados e ouvidos, como ocorreu nessa experiência com perspectiva interdisciplinar.

#### **5.2.4 Saberes éticos**

Constato, nesta investigação, que o projeto Missões, na visão dos professores, 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 a 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 foi a capacidade de diálogo. “O diálogo envolve a possibilidade de ouvir as idéias 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).

De acordo com Freire (2005, p. 90-91), dizer a

[...] palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isso, ninguém pode dizer a palavra verdadeiramente sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos demais.

Através do diálogo, os professores aprenderam a compartilhar idéias, a colocar a sua palavra, enviar as 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 desses 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 idéia 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 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).

Isso significa 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, que faz com que cada um se preocupa com o bem do próximo. E, esclarece Gonçalves (2005, p. 43),

a solidariedade se refere à felicidade e ao bem-estar dos membros de um grupo social, e se origina da compreensão de que partilhamos um mundo comum – um mundo de necessidades, valores, crenças, formas de agir, pensar e sentir, que nos identificam uns com os outros.

As palavras da professora B (Ciências - Biologia) expressam sentimentos de solidariedade relacionados a vivências na realização do projeto, quando expressou o quanto é importante conhecer o outro não só como professor, mas como pessoa: “Uma coisa legal é que eu não te conhecia tão bem. Não só nos conhecemos como professores, mas também como pessoas, e acho isso muito importante”. 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, através de uma educação que favoreça a vida em todas as suas dimensões.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das professoras, ao dizer que o “conhecimento se faz através da interação e da interconectividade” revela que, na visão desses professores, um dos principais saberes que eles construíram ao longo do Projeto Missões Jesuíticas foi a integração. Isso significa que eles perceberam a importância de trabalhar o conhecimento de forma integrada, verificando que, quando se pensa em conjunto, se aprende a pensar para todos.

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.

O resgate da história das principais correntes do pensamento geográfico colocou em evidência como a Geografia Tradicional ainda está presente na forma como se trabalha o conhecimento geográfico, ou seja, de forma fragmentada, sem relações entre os diferentes elementos. Neste trabalho, quero destacar a importância da Geografia Crítica e Cultural para a construção de projetos de trabalho com perspectiva interdisciplinar, que vise a estabelecer uma educação que estimule a inteligência e o espírito crítico, ao contrário da memorização de conceitos, porque tem como ponto de partida as sensações, as diferentes percepções e a valorização das diferentes culturas.

A Geografia, na perspectiva cultural e crítica, pode ser um eixo articulador de uma prática pedagógica interdisciplinar na medida em que é capaz, por sua natureza, de favorecer a promoção do diálogo entre diferentes áreas do conhecimento. Com isso, todas as ciências são enriquecidas pela aproximação e troca de idéias. Esse processo favorece a formação de um professor que reflete sobre a prática e que dá ênfase à pesquisa, ao trabalho coletivo e a um aprendizado rico em criatividade e descobertas.

Essa construção coletiva se faz com grande alegria, mas também com dificuldades e desafios. A realização do projeto na escola apresentou dificuldades, como as de ordem financeira, impedindo alguns alunos de participarem da saída de campo, e ainda as de ordem do trabalho docente, como o fato dos professores precisarem trabalhar em diferentes instituições, os impedindo de participar integralmente de todas as etapas do projeto. Isso precisa ser repensado para os próximos projetos, à medida que se constituem em condições importantes, para que, realmente, o projeto consiga atingir seus objetivos.

Penso que seria interessante que estudos futuros sobre o tema abordem a questão de como ocorre a formação dos professores na atualidade e como poderia ocorrer de forma a estimular uma outra lógica de formação, em que todos tenham a oportunidade de vivenciar a interdisciplinaridade. Além disso, poderia ser pesquisado sobre a organização dos tempos/espacos nas escolas, percebendo que esse é um fator importante para produzir uma outra concepção de conhecimento.

Nesta pesquisa, gostaria de evidenciar que, 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, para mudanças na sua prática pedagógica e incentivaram o diálogo, a cooperação, a amizade, o respeito e o reconhecimento mútuo.

Comprovando o reconhecimento da importância de um trabalho dessa natureza, está o fato dos professores realizarem projetos coletivos em outras séries

da escola, acreditando que essa perspectiva favorece a formação de um professor que pesquisa e que reflete sobre a sua ação, e também favorece o desenvolvimento de um aluno criador de conhecimento.

Essa visão de conhecimento mostrou que pode mobilizar transformações nas práticas pedagógicas, incentivar a cooperação e conduzir ao enriquecimento mútuo dos envolvidos. Durante esse processo, diferentes saberes foram construídos: experienciais, disciplinares, pedagógicos, éticos e outros. Esses saberes foram construídos de forma integrada e estão expressos resumidamente, a seguir, na poesia de minha autoria.

### **Saberes Construídos na Experiência com Perspectiva Interdisciplinar**

#### **Saber ouvir**

**Ouvir o que o outro tem a me dizer**

#### **Saber dialogar**

**Dialogar implica em ouvir e celebrar a palavra**

#### **Saber dizer a própria palavra**

**Palavra que dignifica o ser humano**

#### **Saber cooperar**

**Cooperar para construir com o outro**

#### **Saber respeitar**

**Respeitar diferentes formas de pensar, ser e viver**

#### **Saber compartilhar**

**Compartilhar alegrias, tristezas, conquistas e criações**

#### **Saber repensar**

**Repensar tempos e espaços**

**Saber criar**

**Criar novos tempos e espaços**

**Saber construir**

**Construir trabalhos coletivos**

**Saber dar continuidade**

**Continuidade em projetos e propostas de vida**

**Saber conviver**

**Com as dificuldades e limites**

**Saber ultrapassar**

**As fronteiras disciplinares**

**Saber conceber**

**Conceber o conhecimento de forma interdisciplinar**

**Saber integrar**

**Integrar idéias e pessoas**

**Saber pensar**

**Pensar outras práticas pedagógicas**

**Saber aprender sempre**

**Aprender a viver e a reaprender**

**Saber construir de forma coletiva**

**Construir contando com o outro**

**Saber contribuir com o seu conhecimento**

**Contribuir para ampliar os conhecimentos dos outros**

**Saber ser pesquisador**  
**Pesquisar para ampliar seus próprios conhecimentos**

**Saber para melhorar**  
**Melhorar o espaço em que vivemos**

**Saber reconhecer**  
**Reconhecer as diferenças**

**Saber a ser um professor reflexivo**  
**Que reflete na ação e sobre a ação**

**Saber para melhorar a prática**  
**Prática que parte de um conhecimento significativo**

**Saber para melhorar**  
**Melhorar e restaurar a vida na Terra**

**Saber cultivar flores na alma**  
**Flores que enfeitam jardins e iluminam vidas**

**Saber transformar**  
**Transformar a si mesmo**

**Saber iluminar**  
**Iluminar novas vidas**

**Saber ser**  
**Ser instrumento da paz**

**Saber amar**  
**Amar de forma incondicional**

**Saber viver**  
**Viver para ser feliz**

Finalizando, gostaria de destacar que penso ser importante que o professor possa ser uma eterna criança: perguntadora, curiosa, inventiva, confiante em sua capacidade de pensar, entusiasmado por explorações e por descobertas, persistente nas suas buscas de soluções, aprendendo a aprender, a continuar aprendendo e descobrindo. Também é essencial que ele não faça isso sozinho, mas em conjunto com outros professores e alunos, visto que aprendemos que a vida se faz na confluência e no encontro com outras vidas.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Manuel Correia. Geografia. *Caminhos e Descaminhos da Geografia*. Campinas: Papyrus, 1989.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A Pergunta a Várias Mãos: A Experiência da Partilha da Pesquisa na Educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

BOGDAN, R, e BIKLEN, S.K. *Qualitative Research for Education*. Boston, Allyn and Bacon, Inc, 1982.

CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). *Novos Caminhos da Geografia*. São Paulo: Contexto, 2002.

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.

CLAVAL, Paul. *Geografia Cultural*. In: CASTRO, Iná Elias, CORRÊA, Roberto Lobato, GOMES, Paulo César. *Explorações Geográficas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

CORRÊA, Roberto Lobato. *Região e Organização Espacial*. São Paulo: Ática, 1986.

\_\_\_\_\_. *O espaço geográfico: algumas considerações*. São Paulo: Hucitec, 1988. Coleção Novos Rumos da Geografia.

CORTELLA, Mário Sérgio. *A Escola e o Conhecimento. Fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo-SP: Cortez, 1998.

COSTELLA, Roselane Zordan. Como ambiência reflete na construção de maquetes. In: AIGNER, Carlos; LINDAU, Heloísa; PIRES, Cláudia; REGO, Nelson. *Um Pouco do Mundo Cabe nas Mãos: geografizando em educação o local e o global*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2003. Coleção Geração de Ambiências.

CUNHA, Maria Isabel da (org.). *Formatos Avaliativos e Concepção de Docência*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

DETSCH, Rudolfo José. *Ciência, ética e ação comunicativa: prática pedagógica realizada no contexto da escola*. Tese – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Leopoldo-RS: UNISINOS, 2005.

*Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. Editora Nova Fronteira 1986. ISBN: 8520908462 / 85-209-0846-2 EAN: 9788520908464.

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

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

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. *Sala de Aula Universitária – ruptura, memória educativa, territorialidade – o desafio da construção pedagógica do conhecimento*. Porto Alegre, RS. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Orientadora: Doutora Denise Leite. 200 p. 1999.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre Alfabetização. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FLECK, Lucio. A saga do vale: História da Imigração alemã no Vale do Rio Dos Sinos. V.2. São Paulo: Edição do autor, 2001, 381p.

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

\_\_\_\_\_. *À Sombra desta Mangueira*. 4. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água. 2004.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia. O cotidiano do professor*. 10.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano; MAZZA, Débora (org.). *Fazer escola conhecendo a vida*. São Paulo: Papyrus, 1987.

GADAMER, Hans-Georg. Sobre o Círculo da Compreensão, 1959. In: ALMEIDA, Custódio Luís Silva de. *Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans Georg Gadamer*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

GALENO, Alex; SILVA, Aldo A. Dantas da (orgs). *Geografia Ciência do Complexus. Ensaios Transdisciplinares*. Porto Alegre: Sulina, 2004.

GÓMEZ, A. L. Pérez. SACRISTÁN J. Gimeno. *Compreender e Transformar o ensino*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa – 4. ed. – ArtMed, 1998.

GOMES, Derti J. *Seminário Evangélico de Formação de Professores: origem e trajetória da instituição e perfil dos egressos*. São Leopoldo: EST, 2005. 149 p. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Teologia, Escola superior de Teologia, 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.

\_\_\_\_\_. *Sugestões de procedimentos de análise de cunho fenomenológico-hermenêutico*. Pesquisa IV, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, Unisinos, 1999a.

\_\_\_\_\_. *Teoria da ação comunicativa de Habermas: Possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola*. In *Educação e Sociedade*, ano XX, número 66, abril 1999b. p. 125-140

\_\_\_\_\_. *Ação interdisciplinar na escola e educação básica: reflexões introdutórias*. In: STRECK, Danilo. *Educação Básica e o Básico na Educação*. Porto Alegre: Sulina/UNISINOS, 1996. p. 169-180

HAMMES, Care Cristiane. SILVEIRA, Denise. *Fronteiras Nebulosas*. Artigo (em forma de pôster) apresentado no IV Congresso Internacional de Educação. A Educação nas Fronteiras do Humano. UNISINOS. Ago-set de 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HEIDRICH, Álvaro; REGO, Nelson; SUERTEGARAY, Dirce. *Geografia e Educação. Geração de Ambiências*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2000.

HOLZER, W. *A Geografia Humanista – Sua Trajetória de 1950 a 1990*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Geografia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, datilografada, 2 volumes, 1992.

HOPPEN, Arlindo. *Formação de Professores Evangélicos no Rio Grande do Sul, I parte (1909-1939)*. São Leopoldo: Edição do autor, 1991. 71p.

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.

KILPATRICK, William Heard. *Educação para uma civilização em mudança*. 16. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978. 92 p.

KREUTZ, Lécio. *Material didático e currículo na escola teuto-brasileira do Rio Grande do Sul*. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 1991.

LEFÉBVRE, H. *Espacio y Política*. Barcelona: Ediciones Península (original em francês de 1973). 1976.

LUCK, Heloísa. *Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MORA, J. Ferrater. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Loyola, 2001. Tomo III.

MORAES, Antônio Carlos Robert. *Geografia*. Pequena história crítica. 10.ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

PALMADE, Guy. *Interdisciplinariedad e Ideologias*. Espanha/Madrid: Narcea, S, A de Ediciones, 1979.

PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. *Da Geografia que se ensina à gênese da geografia moderna*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido (org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

QUAINI, Massino. *A construção da geografia humana*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

RICOEUR, P. *O conflito das interpretações*. Porto: Rés-editora, 1988.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e ensinar*. Por uma docência da melhor qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003

SANTOS, Milton. *Por Uma Geografia Nova*. Da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. São Paulo: Hucitec, 1990.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço*. : Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Um Discurso sobre as Ciências*. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2004.

SZYMANSKI Heloisa (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília, Líber Editora, 2004. p. 63-86

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

**OBRAS CONSULTADAS**

AIGNER, Carlos; LINDAU, Heloísa; PIRES, Cláudia; REGO, Nelson. *Um Pouco do Mundo Cabe nas Mãos: geografizando em educação o local e o global*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2003. Coleção Geração de Ambiências.

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2004.

ALMEIDA, Custódio Luís Silva de. *Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans Georg Gadamer*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

ANDRADE, Manuel Correia. *Ciência da sociedade. Uma Introdução à análise do pensamento geográfico*. São Paulo: Atlas, 1987.

ANDRÉ, Marli. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

BECKER, Fernando. *Educação e Construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BERGER, G. *Opinions and Facts in Interdisciplinarity: problems of teaching and research in universities*. OECD: Paris, 1972.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (org.) *Repensando a pesquisa participante*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense. 1985.

\_\_\_\_\_ (org.) *Pesquisa participante*. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense. 1990.

CASTRO, Iná Elias, CORRÊA, Roberto Lobato, GOMES, Paulo César da Costa. *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

\_\_\_\_\_. *Explorações Geográficas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

CHARLES, C. M. *PIAGET ao alcance dos professores*. Tradução da Professora Ingeborg Strake, da Equipe do Currículo do Departamento de Ensino Regular da DGP da Fundação Educacional do Distrito Federal. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1975.

CLAVAL, Paul. *A Geografia Cultural*. 2.ed. - Florianópolis: Ed. da UFSC, 2001.

COOL, César et al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1998.

CREMA R. *Rumo à Nova Transdisciplinaridade: sistemas aberto de conhecimento*. São Paulo: Summus, 1993.

COSTELLA, Roselane Zordan. *A alfabetização cartográfica interdisciplinar nas séries iniciais do Ensino Fundamental e a interação do educando no seu contexto sócio – ambiental*. Porto Alegre, RS. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Orientador: Doutor Nelson Rego. Instituto de Geociências. Curso de Pós-Graduação em Geografia. 2001.185 p.

EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia Marcondes; SHIROMA, Eneida Oto. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1994.

FLICKINGER, Hans Georg. *Gadamer e a Educação: contribuições da hermenêutica filosófica*. Entrevista concedida a Avelino da Rosa Oliveira, editor-responsável. Cadernos de Educação, Pelotas: FAE/UFPEL, ano 11, nº.18, p.111-121, jan./jun.2002.

FLICKINGER, Hans-Georg; ALMEIDA, Custódio L. S. de. RODEN, Luiz. *Hermenêutica Filosófica: nas trilhas de Hans Georg Gadamer*. Porto Alegre: EDIPUC - RS, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. *Na escola que fazemos. Uma reflexão interdisciplinar em educação popular*. Petrópolis: Vozes, 1990.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artmed, 1991.

GARCIA, M. F. *Ambiente Logo e Interdisciplinaridade: a concepção dos professores*. Campinas: UNICAMP, 1995. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação, Campinas, Unicamp, 1995.

GOULART, Íris Barbosa. *PIAGET: experiências básicas para utilização pelo professor*. 20.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1992.

LACOSTE, Y. *A geografia serve antes de mais para fazer a guerra*. Cópia de uma edição mimeografada traduzida para o português. Sem editora e sem data.

\_\_\_\_\_. *“Lês ecologistes, Lês geographes et les ‘Ecolos”*. In: Hérodote, Paris, n. 26, 1982.

LAVILLE, Christian. *Tecnologia de Eu e Educação*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O Sujeito da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

MENDONÇA, Francisco. *Geografia Física: Ciência Humana?* 7.ed. São Paulo: Contexto, 2001. (Repensando a Geografia).

MINAMO, Maria Cecília da Sousa (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 9. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

MOREIRA, Ruy. *O que é Geografia?* São Paulo: Brasiliense, 1982.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. - 10.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

\_\_\_\_\_. *Ciência com consciência*. São Paulo: Publicações Europa-América, 1982.

\_\_\_\_\_. *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 9.ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2004.

MUSSKOPF, Egon. (Coord.) *Construindo: Formação de professores Evangélicos no Rio Grande do Sul. II Parte (1939-1999)*. Novo Hamburgo: Echo, 1999. 336p.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org.). *Para onde vai o ensino de Geografia?* São Paulo: Contexto, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo T. *Globalização e Interdisciplinaridade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SODRÉ, Nelson Werneck. *Introdução à Geografia. (Geografia e Ideologia)*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. *In: HELLER, Agner et al. A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

STRECK, Danilo R. *Educação para um novo contrato social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

TEIXEIRA, Salete Kozel; NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. *A Geografia das representações e sua aplicação pedagógica: contribuições de uma experiência vivida*. Revista do Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, n. 13, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

WEIL, P.; D'AMBRÓSIO U.; CREMA R. *Rumo à Nova Transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento*. São Paulo: Summus, 1993.

ZABALA, Antoni. *Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo*. Uma proposta para o currículo escolar. Trad. Ernani Rosa. – Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A - Quadro Síntese dos Critérios de Avaliação,  
Responsáveis, Duração e Material  
encaminhado para os alunos na realização  
do Projeto Missões Jesuíticas**

Trabalhos	Critérios de avaliação coletiva
<p>Representação espacial tridimensional (maqueta)</p>	<p>Construção de uma <b>representação espacial tridimensional (maqueta)</b> do espaço que o aluno (a) considerou mais significativa durante a saída de campo. Os alunos serão convidados a representar essa maqueta</p> <p>A) Com orientação (determinar através de uma rosa-dos-ventos (pontos cardeais, colaterais e sub-colaterais), pontos de referência: sol, lua, cruzeiro-do-sul, bússola, GPS: Sistema de Posicionamento Global);</p> <p>B) Escala: estabelecer a relação entre o tamanho real e o tamanho representado;</p> <p>C) Legenda em português e através de um outro idioma (a escolher);</p> <p>D) Todas as informações da maqueta deverão ser identificadas: título, nome dos componentes, turma, etc.</p> <p>E) Cada educando será convidado a justificar a sua escolha e a pesquisar sobre o lugar escolhido. Colar uma folha com a justificativa junto com a maqueta;</p> <p>F) Poderá ser em duplas ou em trios;</p>

	<p>G) Essa atividade será desenvolvida em conjunto com a professora M (Didática no Ensino Normal Médio - Ciências Sociais) e G (Estudos Sociais - História). Apresentar a maquete para as professoras C (Estudos Sociais – Geografia) e M (Didática no Ensino Normal Médio - Ciências Sociais);</p> <p>H) Serão fornecidos dois períodos da disciplina de Estudos Sociais para construir a maquete. Data a ser combinada com a professora C (Estudos Sociais – Geografia);</p> <p>I) Evitar o uso do isopor. Caso for utilizado, deverá ser bem encapado para não soltar pedaços. Ela quebra depois de certo tempo. Pode ser utilizado o papelão, massa de modelar e outros materiais.</p>
Painel	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Domínio de conteúdo na apresentação e argumentação das idéias;</li> <li>- Clareza;</li> <li>- Comunicação visual: tamanho da letra, cor, contraste, espaço, limpeza, apresentação;</li> <li>- Atenção à poluição visual e à colocação de textos extensos e com letra pequena;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contextualização do mapa do RS, ou seja, evidenciar os países vizinhos, caso for elaborado em forma de mapa.</li> <li>- Observação do conteúdo relevante;</li> <li>- Capacidade de resumir e trazer as idéias centrais</li> </ul>
<p>Álbum explicativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicação visual: tamanho da letra, cor, contraste, espaço, limpeza, apresentação;</li> <li>- Organização das fotografias em ordem de visitação da saída de campo com uma breve explicação dos lugares visitados, evidenciando os aspectos mais significativos;</li> <li>- Confecção de um roteiro da saída de campo, destacando as cidades, as rodovias (estaduais, vicinais) e outros;</li> <li>- Criatividade na organização do álbum.</li> </ul>

**RESPONSÁVEIS:** C (Estudos Sociais – Geografia), D (Coordenação Pedagógica - Pedagogia), G (Estudos Sociais - História), M (Didática no Ensino Normal Médio - Ciências Sociais), B (Ciências - Biologia), S (Didática no Ensino Normal Médio - Ciências) e todos que quiserem participar.

DATA: quatro e cinco de maio de 2006.

COMPONENTES CURRICULARES

- Estudos Sociais
- Ciências da Natureza
- Didática no Ensino Normal Médio
- Coordenação Pedagógica - Pedagogia

**Duração:** cinco meses

**Roteiro:**

Dia 04 – 04 - 2006

- Saída de Ivoti
- Chegada (café da manhã)
- Museu da cidade de Mata
- Almoço
- Gruta Nova Esperança
- Ruínas de São Miguel
- Alojamento – Pousada
- Show de Som e Luz
- Janta

Dia 05 – 04 - 2006

- Museu UNIJUÍ

- Às dezessete horas começamos a viagem de retorno, com previsão de chegada às vinte e três horas.

**Material encaminhado para os alunos do Terceiro Ano Normal para ser observado na saída de campo e construído no campo e pós-campo.**

1- Construção de uma **representação espacial tridimensional (maqueta)** do espaço que o aluno (a) considerou mais significativa durante a saída de campo. Os alunos serão convidados a representar essa maqueta:

A) Com orientação (determinar através de uma rosa-dos-ventos (pontos cardeais, colaterais e sub-colaterais), pontos de referência: sol, lua, cruzeiro-do-sul, bússola, GPS: Sistema de Posicionamento Global).

B) Escala: estabelecer a relação entre o tamanho real e o tamanho representado.

C) Legenda em português e em um outro idioma (a escolher).

D) Todas as informações da maqueta deverão ser identificadas: título, nome dos componentes, turma, etc.

E) Cada aluno será convidado a justificar a sua escolha e a pesquisar sobre o lugar escolhido. Colar uma folha com a justificativa junto à maqueta.

F) Poderá ser em duplas ou em trios.

G) Essa atividade será desenvolvida em conjunto com a professora M (Didática no Ensino Normal Médio - Ciências Sociais) e G (Estudos Sociais - História). Apresentar a maqueta para todos os professores.

H) Serão fornecidos períodos das disciplinas para construir a maqueta. Data a ser combinada ao longo do processo.

I) Evitar o uso do isopor. Caso for utilizado, deverá ser bem encapado para não soltar pedaços. Ter cuidado ao utilizar a argila. Ela quebra depois de certo tempo. Pode ser utilizado o papelão, amassa de modelar e outros materiais.

2. Construa um álbum explicativo do roteiro da saída de campo: desenho ou fotografia e explicação de cada ponto turístico.

- Serão organizados grupos compartilhados entre as duas turmas. Mais ou menos dois componentes de cada turma.

- Os alunos poderão se organizar em relação aos grupos.
  - Todos os grupos formados irão realizar as atividades 1 e 2.
  - Cada grupo será responsável em organizar um painel (no pós-campo) sobre um dos temas a seguir:
3. ( ) Desenhar um quadro comparativo evidenciando diferentes formas de relevo e *suas respectivas formas de vegetação observadas ao longo da saída de campo*.
  4. ( ) Construir um desenho representando o tempo (nublado, ensolarado...) ao longo dos dois dias de visitação. Como   o clima do RS?
  5. ( ) Descrever as diferenças/semelhanças observadas entre a paisagem dos locais visitados e a de Ivoti (quadro natural e humano integrado).
  6. ( ) Comparar a economia (agricultura (monocultura), pecuária, indústria, comércio...) da Região visitada com a do município de Ivoti. Relacione com o quadro natural (destrui o da vegeta o nativa, utiliza o de agrotóxicos e outros).
  7. ( ) Registrar as diferentes manifesta es culturais que observar durante o percurso da saída de campo. Anote palavras e/ou expressões de origem indígena/portuguesa/espanhola que observar nos lugares visitados na saída de campo.
  8. ( ) Observar a situa o atual dos grupos indígenas sobreviventes.
  9. ( ) Construir desenhos comparando a Missão de São Miguel Arcanjo antes da Guerra Guaranítica e o que restou e será observado durante a saída de campo.
  10. ( ) Elaborar de um livro ilustrando as diferentes fases geológicas/ambientais da Mata.
  11. ( ) Elaborar um esquema ilustrando o processo da fossiliza o.

**APÊNDICE B – Quadro das Entrevistas Realizadas  
com os Professores do Terceiro  
Ano do Curso Normal do IEI –  
Instituto de Educação Ivoti/RS.**

Descrição das entrevistas e delimitação das unidades de significado	Interpretação dos dados	Categorias, temas ou dimensões do fenômeno investigado.	Referenciais Bibliográficos
<p>Entrevista com a G (Estudos Sociais - História) Data: 18 – 05 - 2006</p> <p>G (Estudos Sociais - História): Todo o projeto, mesmo que já se tenha feito, né, como no caso das Missões, a gente já fez várias idas, vários projetos relacionados com o tema Missões.</p> <p>Em cada projeto, sempre há algo novo. Nesse projeto, o que achei assim interessante, foi <u>a questão do álbum. Fotos a gente sempre tirava, mas a questão de fazer o álbum e solicitar que cada aluno ficasse responsável por uma tarefa, achei uma coisa bem significativa. Isso vai ficar marcado na história deles, é um documento, uma testemunha do projeto em si, que cada um vai levar e cada componente do grupo nunca mais vai esquecer. Vai ficar de testemunha, pois serão futuros professores.</u></p> <p>A questão das maquetes a gente já trabalhava, mas o que foi, está sendo positivo também, <u>é essa idéia 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.</u> Isso foi uma coisa muito legal também.</p> <p>C (Estudos Sociais - Geografia): na tua disciplina, nas outras disciplinas como percebeste o processo??</p>	<p>Significado da construção de um álbum sobre a saída de campo e o desenvolvimento da responsabilidade de cada aluno ao assumir tarefas.</p> <p>Conhecimento assume uma dimensão significativa ao marcar a história dos alunos</p> <p>Importância da integração das turmas ao organizar grupos integrados</p> <p>Aprendizado sobre outras áreas do conhecimento</p>	<p>Saberes da experiência</p> <p>Conhecimento significativo marca história dos alunos</p> <p>Integração</p> <p>Saberes disciplinares</p>	<p>TARDIF, 2004, p. 48, 63 e 109, 110 e 111</p> <p>PIMENTA, 2005, p. 20</p> <p>FAZENDA, 1993, p. 15 (primeiro parágrafo)</p>

<p>G (Estudos Sociais - História)-Na área da <u>Botânica, da Biologia, o que a B (Ciências - Biologia), colocou foi muito importante.</u> Nosso conhecimento se restringe mais à nossa área de conhecimento. No caso, o meu à parte histórica das Missões, tu contribuístes bastante com a Geografia.</p> <p>A questão <u>da gente observar também não só lá nas Missões, mas também nos municípios próximos, a economia, a questão do relevo, a questão de a gente aproveitar de uma forma de fato bem ampla.</u> Então eu acho que tudo são... (se refere a aprendizado). Principalmente quando <u>a gente está em grupo, quando a gente trabalha com mais pessoas no projeto, sempre (tocou o telefone) fica muito mais rica a saída de campo e o desenvolvimento do projeto.</u></p> <p>C (Estudos Sociais - Geografia): Tu falou dos exemplos, alguma outra coisa que te marcou durante a saída, antes, depois....</p> <p>G (Estudos Sociais - História): Antes, por exemplo, pelo grupo, <u>nós não tivemos muitas possibilidades de fazer reuniões, mas nós conversávamos por e-mail, as coisas vinham acontecendo..., a gente foi projetando, fazendo o projeto, às vezes sem grandes reuniões, e fizemos um projeto muito legal! Aconteceu de uma forma muito natural, mas muito bem pensado.</u></p> <p>Talvez esse fato (a questão do e-mail, a gente conversando nas entrelinhas, no recreio, daqui a</p>	<p>Aprender sobre diversas áreas de conhecimento e de uma forma bem ampla</p> <p>Importância de trabalhar com os outros, em grupos, de forma coletiva enriquece o projeto Fazenda 12 e 13</p> <p>Presença de dificuldades para reuniões onde todos pudessem se encontrar</p> <p>Construção do projeto por e-mail apresentou-se como uma forma significativa de construir um projeto pensado coletivamente</p> <p>O projeto foi se construindo como algo não acabado, não cristalizado, mas como um processo de fazer e refazer, construir e reconstruir</p> <p>Importância da integração do grupo, da amizade, da</p>	<p>Saberes disciplinares</p> <p>Trabalho em projetos coletivos</p> <p>Dificuldades para reuniões</p> <p>Organização de alternativas para acontecer o diálogo</p> <p>Projeto construído como processo</p> <p>Importância da amizade, confiança para um projeto</p> <p>Saberes da experiência</p>	<p>TARDIF, 2004, p. 38</p> <p>PIMENTA, 2005, p.21</p> <p>FAZENDA, 1993, p.20</p> <p>FAZENDA, 1993, p. 18 (múltiplas barreiras e diálogo)</p> <p>FAZENDA, 1993, p. 15</p> <p>FREIRE, 2005, p. 17</p> <p>FAZENDA, 1993, p. 13 (atitude interdisciplinar)</p> <p>TARDIF, 2004, p.48, 63 e 109, 110 e 111</p> <p>PIMENTA, 2005, p. 20</p>
---	---	---	---

<p>pouco a gente lembrava de um detalhe...) de as <u>idéias irem e voltarem</u>, tornou o projeto significativo. De repente alguém sugeria algo e o grupo pensava que dessa forma não poderia dar certo. Quer dizer, o grupo, a gente, foi <u>construindo, reconstruindo muitas vezes</u>, e acho que pelo fato da gente <u>se dar bem</u>, essa <u>questão da confiança no outro</u>, da <u>segurança de cada professor na sua área</u>, acho que <u>isso ajuda bastante</u>. <u>Ter certeza de dar o passo seguro, sempre acompanhado, sempre sustentado, nunca sozinho, por esse grupo aqui, que a gente acabou formando de professores,</u></p>	<p>confiança, do acompanhamento do outro para a realização de um projeto interdisciplinar</p>	<p>Participação dos alunos</p>	<p>TARDIF, 2004, p.48, 63 e 109, 110 e 111 PIMENTA, 2005, p. 20</p>
<p>C (Estudos Sociais - Geografia): Em relação ao alunos...</p>	<p>Importância da participação dos alunos na realização do projeto. Se envolveram trabalhando.</p>	<p>Dificuldades financeiras e busca de alternativas <b>Saberes da experiência</b></p>	<p>TARDIF, 2004, p.48, 63 e 109, 110 e 111 PIMENTA, 2005, p. 20</p>
<p>G (Estudos Sociais - História): Os <u>alunos eu acho que foram muito especiais</u>, são muito especiais, <u>porque desde o início eles se entusiasmaram, começaram a trabalhar</u>, eu não percebi nunca nenhum momento de resistência, de falta de motivação, muito pelo contrário, eu achei, <u>com exceção de alguns que não foram porque tiveram dificuldades financeiras, ... O financeiro sempre é problema, em todos os projetos, quando a gente precisa fazer uma saída que envolve gastos, nem sempre é fácil, né?</u> Claro que há <u>alternativas</u>, mas a gente tem que pensar... <u>Foi uma época que na escola já tinha muitas rifas e muitas outras coisas acontecendo. Então a gente não podia estar promovendo...</u></p>	<p>Problemas financeiros representam entrave para projetos com saída de campo</p> <p>Dificuldades para conseguir dinheiro pois a escola estava com muitas rifas e eventos. (no caso do terceiro ano, a escola possibilita que eles realizem duas “ações entre amigos” por ano e dois merendões para conseguir dinheiro). Muitos alunos retiraram dinheiro do <i>caixa da formatura</i> para poder participar da saída de campo.</p>	<p>Dificuldades financeiras e busca de alternativas <b>Saberes da experiência</b></p>	<p>TARDIF, 2004, p.48, 63 e 109, 110 e 111 PIMENTA, 2005, p. 20</p>

<p>Mas os alunos <u>criaram muito</u>, achei muito interessante que eles <u>foram para o campo com objetivos bem definidos, propostas de trabalho, e cada grupo, durante toda a viagem, já tinha claro os aspectos para fazer observação, para registrar, de fato trabalharam...! Foi uma das saídas de campo mais proveitosas que a gente teve. Da forma como nós conduzimos....,</u></p> <p>É interessante para nós professores, que fomos, também acrescentou, porque na saída de campo (na volta) <u>a gente continuou a “bolar” a avaliação, a gente começou a ver o que ainda poderíamos avaliar e construir com os alunos,</u> e nossa!!! ...</p> <p>Para nós ela também foi <u>muito produtiva</u>. Onde cada uma de nós, <u>a C (Estudos Sociais - Geografia) contribuindo com os aspectos mais geográficos, a gente se ajudando mutuamente, a B (Ciências -</u></p>	<p>O olhar do aluno foi preparado para a saída de campo.</p> <p>Os alunos tinham sido trabalhados previamente e sabiam o que fazer, registrar e observar durante a saída de campo</p> <p>Importância da saída de campo para que os professores pudessem construir os critérios de avaliação em conjunto com os alunos</p> <p>Aprender com as outras áreas do conhecimento e a ajuda mútua na área do conhecimento.</p>	<p>Importância do planejamento <b>Saberes da formação profissional (pedagógicos)</b></p> <p>Construção de critérios de avaliação em conjunto com os alunos <b>Saberes da formação profissional (pedagógicos)</b></p> <p><b>Saberes disciplinares</b></p>	<p>TARDIF, 2004, p. 36, 37 (saberes da formação profissional) PIMENTA, 2005, 24</p> <p>PALMADE, 1979, p. 99</p> <p>PIMENTA, 2005, p.21, 22 TARDIF, 2004, p.38 (saberes disciplinares)</p> <p>FAZENDA, 1993, p. 15</p>
---	--	--	---

<p><u>Biologia) com os aspectos mais botânicos, biológicos e das ciências e a gente então, juntas, cada uma acrescentando, cada uma fazendo observações, aproveitamos o máximo!</u></p> <p>C (Estudos Sociais - Geografia): Na parte que os professores foram sugerindo, das suas áreas de conhecimento ao projeto, o que significou para ti....</p> <p>G (Estudos Sociais - História): os outros colegas ?</p> <p><u>C (Estudos Sociais - Geografia): os outros colegas, mesmo os que não puderam ir na saída de campo?</u></p> <p><u>G (Estudos Sociais - História): Eu achei muito legal, muito importante. A gente percebeu que <u>nem sempre todos poderão ir numa saída de campo, mas acho que nós conseguimos atingir um bom grupo de professores.</u> Isso é muito...</u></p> <p><u>A riqueza é que a gente vê o conhecimento das outras áreas. A interdisciplinaridade é isso, pois <u>perpassou varais ciências vários conhecimentos,</u></u></p> <p>C (Estudos Sociais - Geografia): Em termos de prática pedagógica, achas que pode ter provocado alguma mudança na tua prática?</p>	<p>Aprendizagem mais completa</p> <p>Dificuldades de todos os professores estarem participando da saída de campo</p> <p>Importância de aprender sobre outras áreas do conhecimento</p> <p>Importância do projeto como</p>	<p><b>Aprender com os outros</b></p> <p><b>Aprendizagem mais completa</b></p> <p>Dificuldades de participação na saída de campo</p> <p><b>Saberes disciplinares</b></p> <p><b>Saberes pedagógicos</b></p>	<p>(irrigar por outras ciências)</p> <p>PIMENTA, 2005, p. 21, 22 TARDIF, 2004, 38 (saberes disciplinares)</p> <p>TARDIF, 2004, p. 36, 37 (saberes da formação profissional) PIMENTA, 2005, p.24</p>
--	---	---	---

<p>G (Estudos Sociais - História): Como sempre todo o projeto que a gente desenvolve, a saída, essa prática pedagógica, <u>como deu certo, como foi muito positiva, sempre é uma nova motivação para novas práticas pedagógicas.</u></p> <p>A gente percebe que o <u>ensino através de projetos e temáticas, significa(demonstra) que a gente está trabalhando com qualidade,</u> procurando desenvolver habilidades e competências. Estamos construindo, mais do que professores <u>muito presos e centrados em conteúdos apenas, ou seja, aquelas propostas mais tradicionais. A gente também atingiu (se visto por professores mais tradicionais) também está cumprindo com as exigências quanto à conteúdos, só que trabalhados de uma forma diferente.</u></p> <p>C (Estudos Sociais - Geografia): o que é esse diferente para ti, G (Estudos Sociais - História)?</p> <p>G (Estudos Sociais - História): Mas isso..., <u>trabalhar de forma integrada, interdisciplinar, não trabalhar assim com segmentos separados.</u> Um fala uma coisa, daqui a pouco outro fala outra coisa, De repente eles estão falando a mesma coisa, <u>mas nunca perceberam que tem um elo comum naquilo que eles falam, naquilo que eles defendem... Aquela questão das caixinhas.... Quando não há um elo em comum, quando não há uma consciência do comum, ... isso não surte tanto efeito, para o aluno e para a aprendizagem, quando as pessoas não tem consciência disso. Acho que quando têm</u></p>	<p>motivador de novas práticas pedagógicas</p> <p>Provoca a formação de professores que vão além das propostas de valorização apenas de conteúdos. Na verdade traz a reflexão para além dos conteúdos</p> <p>Importância do projeto com perspectiva interdisciplinar para trabalhar de forma integrada, criar um elo ou consciência comum e produzir uma aprendizagem significativa para os alunos.</p>	<p><b>Saberes pedagógicos</b></p> <p><b>Construção de projetos integrados Saberes pedagógicos, disciplinares e da experiência</b></p>	<p>FAZENDA, 1993, p. 20 TARDIF, 2004, p.33</p> <p>TARDIF, 2004, p.222</p> <p>TARDIF, 2004, p.222</p>
---	---	---	--

<p><u>consciência o resultado é muito mais..... quando falam a mesma linguagem. O aluno sente que, olhando para os terceiros anos, trabalhando nas nossas disciplinas, executando trabalhos interdisciplinares, para eles é mais interessante, independente se é História, Geografia, Ciências Naturais, Educação e Contexto..., eles estão lá trabalhando, no mesmo projeto, desenvolvendo habilidades bem variadas, assim, densas e bem profundas.</u></p> <p>C (Estudos Sociais - Geografia): E quando falaste naquele dia, no cálculo. Como vocês resolveram isso, o cálculo da escala?</p> <p>G (Estudos Sociais - História): <u>Todas as áreas são afins.</u> Na história da maquete para fazer o projeto, eu não tinha tanta competência para explicar a matemática, porque tem uma fórmula que dá para fazer uma redução utilizando uma proporção. O professor de matemática, em um dois, três, explicou. Ele se envolveu. Ele já tinha dado algumas dicas, ele se envolveu, já a matemática se envolveu. <u>Quando eu trabalhei(e trabalho) com escala com os alunos, o professor de matemática me auxiliou, a gente fez um projeto integrado. Então na construção das maquetes houve a presença do professor de matemática. Ele tranquilamente participa.</u></p> <p>C (Estudos Sociais - Geografia): Já fizeste outros trabalhos significativos, parecidos com este, integrando várias áreas?</p>	<p>Num projeto com perspectiva interdisciplinar as diferentes áreas de conhecimento estão interligadas, são afins. Participação da Matemática para a construção da noção de escala com os alunos</p>	<p><b>Integração de diferentes áreas de conhecimento, de diferentes saberes</b></p> <p><b>Origem do trabalho com perspectiva interdisciplinar</b></p> <p><b>Construção de diferentes saberes</b></p>	<p>TARDIF, 2004, p. 48, 63 e 109, 110 e 111</p> <p>PIMENTA, 2005, p. 20</p> <p>TARDIF, 2004, p. 36, 37</p> <p>(saberes da</p>
--	--	--	---

<p>G (Estudos Sociais - História): Já participei de muitos outros projetos com meus colegas. Tem um que trabalhamos com o filme “Diário de Motocicleta” onde integraram-se várias áreas.</p> <p>A área de português se envolve na confecção dos cartazes, na questão da síntese, para confecção dos painéis para exposição (a questão da comunicação...) Aí já entra a área do Português, da Linguagem. A área das artes, com todas as dicas de como construir um bom cartaz. Além do conteúdo, a questão das artes, a questão visual, é fundamental.</p> <p>C (Estudos Sociais - Geografia): Sobre a origem desta tua forma de pensar, porque você acredita nisso. O que te faz movimentar esta perspectiva? Esta iniciativa, esta forma de integrar as pessoas. O que fez com que tu te formasse assim?</p> <p>G (Estudos Sociais - História): Eu não sei bem te explicar isso. Eu acho que é da natureza da pessoa. <u>Ser aberta é uma questão muito de caráter e personalidade... de acolher os outros, de não isolar. Em relação aos professores novos eu acolho e sou uma pessoa muito aberta. É uma característica pessoal.</u></p> <p>Em relação ao trabalhar em conjunto, claro que a gente <u>viveu, a gente foi se reconstruindo, através dessas experiências. A nossa prática pedagógica, ao longo dos anos, foi sempre sendo reconstruída.</u> Se eu me olho há alguns anos atrás...! Sou filha da ditadura, onde tudo era de uma formação</p>	<p>O trabalho através de projetos é um processo que ocorre ao longo do tempo e se envolvendo de diferentes formas</p> <p>Importância de ser aberto, acolhedor e não se isolar para trabalhar em conjunto.</p> <p>A experiência e participação em projetos interdisciplinares</p>	<p><b>Saberes pedagógicos e da experiência</b></p> <p><b>O projeto interdisciplinar é um processo histórico e de construção coletiva</b></p> <p><b>Desenvolve a integração de saberes</b></p>	<p>formação profissional) PIMENTA, 2005, 21, 22, 24 TARDIF, 2004, p.38 (saberes disciplinares)</p>
--	--	---	--

<p>extremamente segmentada, onde dificilmente havia esta integridade, esse elo comum..., mas aí ao longo do tempo, dos anos, com muitas leituras, estudo em instituições em que eu participava, especialmente da Rede Sinodal, já na escola anterior, a gente começou a ter cada vez mais esta preocupação em ter uma linguagem, um elo comum, atingir juntos, <u>“pegar todo mundo juntos” uma mesma temática, isso em diversas questões: disciplinares, questões de valores (de defender os mesmos valores) trabalhar na construção de atitudes, trabalhar aspectos comportamentais dos alunos e não apenas de conteúdos... e isso foi perpassando....</u> Eu acho que essa experiência vem da primeira instituição onde eu trabalhava, onde cada um... (isso é que é o legal!) onde eu sabia o que cada um trabalhava..., o meu colega da Ciência, da área das Línguas..., eu sabia o conteúdo que os colegas trabalhavam, o programa deles, do bimestre, e a gente junto então pensava, construía... Tudo isto de uma forma muito natural, nunca era forçado. Os projetos eram chamados de temas transversais que era como naquela época chamávamos, e a gente via como isto para o aluno era importante, <u>para transformar e reconstruir determinados saberes, já</u> construídos, muitas vezes de forma errada. A gente “pegando junto” (trabalhando juntos) colhíamos muitos frutos.</p> <p>C (Estudos Sociais - Geografia): Gostaria de acrescentar alguma idéia, algo que você considera importante.</p>	<p>ou de outro sentido é um processo que se realiza ao longo do tempo, com a vontade de repensar, participar, criar elo comum, com leituras, com o incentivo de instituições e outros.</p> <p>Se desenvolve com a necessidade de criar uma linguagem comum, um elo comum, de atingir objetivos junto com os outros, produzindo valores, atitudes, conhecimentos.....</p> <p>Projeto interdisciplinar como processo de construir e reconstruir saberes</p>	<p><b>Construção e reconstrução de saberes docentes</b></p> <p><b>Valorização do professor pela instituição de saberes integrados.</b></p> <p><b>Realização de avaliação do projeto em conjunto</b></p>	<p>TARDIF, 2004, p. 36, 37 (saberes da formação profissional)</p> <p>PIMENTA, 2005, 24</p>
---	---	---	--

<p>G (Estudos Sociais - História): Acho que a gente precisa <u>continuar só ampliando este tipo de prática pedagógica, inovando e aperfeiçoando</u>. Eu vejo que o <u>grupo é bem integrado</u>. Isso é o bonito (importante), quando <u>uma instituição tem um grupo, quando ela consegue manter um grupo</u>, porque a escola que troca seus profissionais seguidamente, ela não consegue ter uma certa segurança e um certo conhecimento do grupo. Num grupo onde <u>dois, três já se conhecem, as coisas fluem naturalmente porque, mesmo nos projetos, a questão da confiança, a questão do planejamento, não precisa nem se conversar muito, a gente com poucas palavras já entende o que o colega quer dizer</u>. A gente já entra no trabalho do colega, <u>a gente já repensa, a gente já reconstrói</u>. Essa integração é muito importante, e é facilitada quando já há um grupo <u>experiente e que se conhece</u>. Eu quero dizer com isso que a <u>experiência do grupo é muito importante</u>. <u>O auto-conhecimento, a confiança um no outro é importante (e bem importante!) e por outro lado, a abertura, estar aberto a críticas</u>.</p>	<p>Importância de uma instituição que valoriza o os grupos de professores que trabalham de forma integrada, evitando trocas constantes de professores.</p> <p>O projeto com perspectiva interdisciplinar favorece a confiança, o conhecimento do outro, o fluir naturalmente, o planejamento coletivo, o pensar e repensar, o construir e reconstruir.</p> <p>A experiência favorece o processo de integração.</p>	<p><b>Saberes pedagógicos</b></p> <p><b>Construção de valores</b></p>	<p>TARDIF, 2004, p. 36, 37 (saberes da formação profissional)</p> <p>PIMENTA, 2005, p.24</p>
<p><u>Depois nós vamos fazer nossa avaliação também, do que poderia ter sido melhor sobre o projeto, além daquela avaliação integrada. Não adianta fazer o projeto interdisciplinar e depois cada um fazer a sua avaliação individualizada; isto é bem (totalmente) contraditório</u>.</p>	<p>Necessidade da realização de uma avaliação do projeto e dos trabalhos produzidos pelos alunos de forma coletiva e não apenas individualizada. Para isso é importante que sejam estabelecidos critérios comuns de avaliação</p>	<p><b>Saberes pedagógicos</b></p>	<p>PIMENTA, 2005, 21, 22</p> <p>TARDIF, 2004, p.38 (saberes disciplinares)</p>

<p>C (Estudos Sociais - Geografia): Valores: Gostaria de destacar alguns valores que são construídos nessas experiências.</p> <p>G (Estudos Sociais - História): <u>A integração, o conhecimento de outras realidades, de diferentes espaços históricos, culturais, geográficos, a importância de saber reconhecer e valorizar as diferenças, olhar com olhos críticos e ao mesmo tempo não com olhos destrutivos. Olhar com olhos culturais.</u> Precisa explicar porque é assim, porque essas casas...(por exemplo), porque Mata não é “tão bonita”? Por que isso ocorre? Que tipo de construção, arquitetura, influência existe lá? Nós vivemos num lugar de origem alemã, com jardins belos, casas bem cuidadas, onde o poder econômico é bem maior..., claro que há uma diferença! <u>Saber trabalhar isso, saber reconhecer, justificar....</u></p> <p>Um grande valor para um projeto funcionar bem é o da <u>cooperação, colaboração..., a observação, saber olhar, ter olhos para, já sair com...</u></p> <p><u>Se a gente não tivesse feito todo um trabalho de pré-campo, poderíamos ter ido lá e ninguém teria observado nada, seria uma viagem de turismo, mesmo assim muito pobre.</u> A forma como a gente trabalhou....</p> <p>C (Estudos Sociais - Geografia): Para a área de</p>	<p>O projeto favoreceu a construção de valores como o da cooperação, colaboração, observação e reconhecimento da realidade do outro, respeito as diferenças espaciais e as realidades dos diferentes lugares visitados.</p> <p>Importância do planejamento para a realização de um projeto com perspectiva interdisciplinar.</p>	<p><b>Saberes éticos</b></p> <p><b>Importância da pesquisa para a realização de um projeto com perspectiva interdisciplinar</b></p> <p><b>Respeito as diferenças e</b></p>	
--	--	--	--

<p>Geografia e História(Estudos Sociais), qual é a importância?</p> <p>G (Estudos Sociais - História): É muito importante. Para a História do RS, envolve uma série de <u>conhecimentos históricos</u>, que mostra todo esse conflito dos Guaranis, dos povos indígenas, sobre a questão do que de fato foi essa presença espanhola e portuguesa na América, o quanto essas decisões desconsideravam a realidade local, o que se passava aqui no RS, o Tratado de Madri, que desconsiderou os povos Missioneiros. Assistindo o Som e Luz, na minha opinião está bom, foi regravado, em termos de História, especialmente, na Guerra Guaranítica, onde os portugueses e espanhóis chegam..., os combates em si, o massacre...</p> <p><u>Os alunos se emocionaram</u>, relatos que a gente ouviu depois. E por outro lado <u>eles só se emocionaram porque eles sabiam a História e conseguiram entrar no clima. Conseguiram vivenciar, se reportar ao passado histórico</u>. Eles inseriram-se no contexto do Som e Luz. Para minha área especialmente saídas de campo são fundamentais.</p> <p>Outra questão, <u>é toda a questão geográfica, porque os padres jesuítas escolheram aquele espaço... Como era um espaço rico! Se a gente olha geograficamente, terras férteis, aquele chão vermelho, terreno plano, formas planas...</u>;</p>	<p>Importância da saídas de campo para todas as áreas de conhecimento, especialmente para a Geografia e História</p> <p>Importância da pesquisa para a construção de um projeto envolvendo a saída de campo. Nesse caso, o estudo anterior do que será visto no campo, ou seja o pré-campo. Isso favorece o aprendizado e a construção da percepção de cada aluno sobre o fato ocorrido ou sobre o espaço observado.</p> <p>Favorece o reconhecimento da realidade de outros povos e todo o processo histórico,</p>	<p><b>reconhecimento das mudanças espaciais Saberes éticos</b></p> <p><b>Importância da teoria e prática num projeto interdisciplinar</b></p> <p><b>Abertura ao novo</b></p> <p><b>Professor como pesquisador da sua prática</b></p>	<p>TARDIF, 2004, p.230 e 223 <b>(professor pesquisador)</b></p>
--	---	--	---

<p>E olhar hoje, <u>olhar 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! Isto faz com que o aluno enxergue a realidade das outras pessoas, no caso os guarani.</u></p> <p>Outra coisa fantástica foi a visita à cooperativa Cotrijuí, onde os alunos enxergaram a soja. Para alguns alunos foi a primeira vez <u>que enxergaram a soja</u>. Isso foi legal para o projeto.</p> <p>Fizemos um planejamento tão legal e ainda tivemos chance, durante a saída, <u>de inserir um novo aprendizado, que era visitar essa cooperativa, porque houve a oportunidade, deu certo. Precisamos estar abertos para isso. Isso não estava previsto e acabou fechando, acontecendo.</u></p> <p>C (Estudos Sociais - Geografia): Ver a B (Ciências - Biologia) falando sobre os agrotóxicos...</p> <p>G (Estudos Sociais - História): Sim. <u>Ela está pesquisando sobre soja</u>, deve ter achado o máximo!</p> <p>C (Estudos Sociais - Geografia): Eu agradeço pela entrevista</p> <p>G (Estudos Sociais - História): Estou a disposição.</p>	<p>geográfico, cultural ocorrido naquele espaço</p> <p>Importância de conhecer e reconhecer o que havia sido pesquisado anteriormente sobre a monocultura da soja</p> <p>Estar aberto a mudanças e inserção de novas aprendizagens, roteiros...</p> <p>A formação do professor como pesquisador</p>	<p><b>Professor Pesquisador da sua prática</b></p>	<p>TARDIF, 2004, p. 230 e 223 <b>(professor pesquisador)</b></p>
---	---	--	--

<p>Abraços</p> <p>P.S. Entrevista foi realizada durante plantão de internato, onde seguidamente a entrevistada era solicitada pelas alunas ou tinha que atender telefone, tendo que interromper suas falas, retomando posteriormente.</p>			
<p>Entrevista M (Didática no Ensino Normal Médio - Ciências Sociais)</p> <p>Querida!!!</p> <p>C (Estudos Sociais - Geografia): Poderias falar sobre a experiência vivida nesse projeto Missões?</p> <p>M (Didática no Ensino Normal Médio - Ciências Sociais): Eu sou sonhadora, acho que o magistério é uma das mais belas profissões e eu constantemente no meu ver, procuro acompanhar a evolução dos pesquisadores, dos grandes pesquisadores <u>que pesquisam sobre essa nossa contemporaneidade e se possível me tornar uma pesquisadora.</u> Eu acredito muito no trabalho interdisciplinar e gostaria de trabalhar muito mais assim. E quando tu lançou o projeto, eu achei pronto, que bom, que ótimo, agora nós vamos poder fazer um trabalho bem legal. Só que como todos os projetos, <u>se a gente não consegue sentar para conversar com todo o grupo e ter hora, horário para isso, ele vai se desenrolar conforme a possibilidade, e eu acho que foi realizado dentro das nossas condições.</u></p> <p><u>Eu achei que a gente se comunicou muito. Onde realmente nós conseguimos nos entender foi na</u></p>	<p>Vontade de pesquisar sobre a própria prática</p> <p>Dificuldades de horários para reuniões com todos os professores. Realização do projeto dentro das condições que o grupo possuía</p> <p>Alternativa criada para favorecer o diálogo foi a comunicação por e-mail: discutir as idéias e a</p>	<p><b>Formação do professor como pesquisador</b></p> <p><b>Repensar os tempos e espaços da escola</b></p> <p><b>Diálogo construído na comunicação por e-mail</b></p> <p><b><u>Saberes experienciais</u></b></p>	<p>TARDIF, 2004, p.48, 63 e 109, 110 e 111</p> <p>PIMENTA, 2005, p. 20 (saberes da experiência)</p>

<p><u>comunicação por e-mail, nós professores.</u></p> <p>Apesar de termos realizado uma reunião com as duas turmas para discutir o projeto, <u>senti que poderia ter maior comunicação com os alunos e a participação deles na construção inicial do projeto.</u> Quando fomos colocar o projeto para os alunos, eu senti que eles estavam sabendo, mas não tinham construído junto essa parte inicial com a gente. Senti um pouquinho de dificuldade pelo menos com uma das turmas em relação a isso.</p> <p>Mas toda a situação do vamos ou não vamos (se referiu aos problemas financeiros), e enfim saiu a saída de campo <u>e como estavam preparados devido ao pré-campo, o retorno foi muito gratificante, foi valioso.</u> Toda aquela conversa anterior que nós fizemos justificando o projeto, dizendo <u>porque estávamos indo</u> realmente fez sentido, porque eles <u>estavam vivenciando, vivenciaram isso lá.</u></p> <p>Por outro lado eu senti falta, embora logo tenha dito</p>	<p>organização do projeto em todas as suas fases.</p> <p>A participação dos alunos é fundamental na construção e execução de um projeto interdisciplinar. Pode ser percebido que a medida que se trabalha de forma coletiva, aparece a necessidade de maior participação de todos os envolvidos.</p> <p>Organização para a saída de campo e realização de pré-campo, campo e pós-campo como um fator importante para a realização e sucesso do projeto com perspectiva interdisciplinar.</p> <p>Importância de vivenciar na prática o que foi vista na teoria</p> <p>Importância da participação dos professores em todas as etapas e momentos do projeto</p>	<p><b><u>Necessidade de participação de todos no processo. Saberes experienciais.</u></b></p> <p><b><u>Importância do planejamento compartilhado, da participação dos alunos e da união teoria/prática Saberes pedagógicos e da experiência</u></b></p> <p><b><u>Participação em todas as etapas do projeto e dificuldades que se apresentam para isso ocorrer de fato. Saberes da</u></b></p>	<p>TARDIF, 2004, p.48, 63 e 109, 110 e 111 PIMENTA, 2005, p. 20 TARDIF, 2004, p. 36, 37 (saberes da formação profissional) PIMENTA, 2005, p. 21, 22, 24 TARDIF, 2004, p.38 (saberes disciplinares)</p>
---	---	--	--

<p>que não poderia ir junto, eu senti falta de ir junto. Porque eu <u>trabalhando em sala de aula não tenho como me integrar totalmente, pois estava me faltando um pedaço</u> (fala do fato de não poder ter ido na saída de campo) e acredito que isso meus colegas também sentiram. Então assim quando a gente pensa em trajeto, <u>temos que pensar em quem vai fazer e todo ele</u>. Todos acompanhando, puxando o olhar para a sua área.</p>	<p>e dificuldades para isso ocorrer em função de dificuldades do cotidiano da sociedade, sendo que muitos professores precisam trabalhar em várias escolas para poder sobreviver. Dessa forma o professor, muitas vezes, não consegue participar de forma integral nos projetos.</p>	<p><b>pedagógicos e da experiência</b></p>	<p>TARDIF, 2004, p.48, 63 e 109, 110 e 111 PIMENTA, 2005, p. 20 TARDIF, 2004, p. 36, 37 (saberes da formação profissional) PIMENTA, 2005, 21, 22, 24 TARDIF, 2004, p. 38 (saberes disciplinares)</p>
<p>Poderia ter ficado ainda muito melhor, embora o projeto está ficando muito bom. A gente percebe nessas últimas semanas <u>as falas, na presença dos pais na entrega dos boletins constantemente apareceu o projeto Missões como um processo de grande aprendizado, que foi profundo e o profundo não só porque eles participaram ou viajaram, mas porque eles tinham uma base teórica, entenderam, construíram e ainda estão construindo seus trabalhos: maquetas, painéis, álbum explicativo músicas.....</u> Inclusive a turma 3NA apresentou uma música para os pais hoje de manhã sobre as Missões com instrumentos musicais.... e a turma 3NB fez exposição com a presença das primeiras maquetas....</p>	<p>O projeto com perspectiva interdisciplinar gera aprendizado mais profundo, pois em função de todo o planejamento e pesquisa os alunos apresentam uma base teórica, expressa em seus trabalhos do pós-campo.</p>	<p><b>Repensar tempos e espaços para construir um projeto interdisciplinar</b></p>	<p>FREIRE, 2005, p. 16 e 17</p>
	<p>Importância de repensar os</p>	<p><b>Importância do</b></p>	<p>TARDIF, 2004,</p>

<p>Mas se a gente pensar num outro projeto interdisciplinar, envolvendo <u>todos os professores, ainda é um sonho. Também não acredito mais na questão de tu queres ou não queres, não conseguimos pois estamos limitados a horas que precisam ser cumpridas aqui, em outra instituição e temos pouco tempo para nos reunirmos. Temos que seguir horários, não podemos faltar horas aula, inclusive isso me impediu de participar da saída de campo e de todos os passos do projeto, pois trabalho em outra instituição.</u> Isso eu gostaria de construir de novo e continuar.</p> <p>Nós fizemos uma tentativa que deu certo e com isso a gente já pode estar <u>consertando, melhorando sempre mais, reconstruindo o processo.</u></p> <p>Mas assim o projeto é pelos alunos, que eu tenho acompanhado mais. Com <u>os professores a comunicação tem sido mais por e-mail.</u> O que quero deixar <u>claro que podemos sentar, em reuniões para melhorar cada vez mais o projeto.</u> Como iria ficar mais interdisciplinar ainda. <u>Seria o tempo inteiro, todo o processo. Como teve professores que não conseguiram participar, apesar de todas as tentativas que foram feitas, e-mail, colocar o projeto no quadro....</u></p> <p>Mas assim acho que foi um <u>dos primeiros projetos que participei,</u> em que eu <u>podia dizer que eu tinha uma participação,</u> embora faça a minha queixa que não pude participar mais. Não <u>podia pois estava</u></p>	<p>tempos e espaços da escola para favorecer a participação de todos os professores num projeto com perspectiva interdisciplinar.</p> <p>Também perceber o projeto como um processo de construir e reconstruir...</p> <p>O diálogo entre os professores precisa ser ampliado para que ocorra maior participação dos professores.</p> <p>Importância de realizar diversas tentativas para integrar o grupo de professores.</p> <p>O projeto com perspectiva interdisciplinar gera maior participação dos professores, faz sentir-se trabalhadora junto com o grupo. Quando pensado em conjunto faz com que se sinta todas as etapas da construção e execução do</p>	<p><b>diálogo entre os professores ampliação tentativas integração Saberes experiência pedagógicos</b></p> <p><b>Participação processo construção coletiva. Saberes experiência pedagógicos</b></p>	<p>os – das de da e no de da e</p> <p>p.48, 63 e 109, 110 e 111 PIMENTA, 2005, p. 20 TARDIF, 2004, p. 36, 37 (saberes da formação profissional) PIMENTA, 2005, p. 21, 22, 24 TARDIF, 2004, p. 38 (saberes disciplinares)</p>
---	--	---	--

<p><u>trancada com meus horários, com outros compromissos em relação a outra escola. Mas foi um dos primeiros projetos em que <u>consegui me sentir mais trabalhadora junto. Pelo menos eu senti o corpo, o todo do projeto e do conteúdo envolvido antes, durante e depois da saída de campo.</u></u></p> <p>C (Estudos Sociais - Geografia): Teve algum conhecimento que te marcou durante esse projeto... Gostaria de falar do olhar dos alunos, <u>pois o olhar que eles tiveram das ruínas, quando foram para lá era um olhar dos guaranis, dos padres jesuítas e isso aconteceu naquela região das Missões. E o olhar deles quando voltaram teve um olhar histórico, geográfico, e eu construí junto com eles isso, eu aprendi junto com eles isso, porque eu também não tenho um grande conhecimento sobre as Missões, porque as pesquisas estão continuando lá no próprio campo, do que realmente foram as Missões.</u> Eu estava em Ijuí duas semanas anteriores e comprei um livro sobre os Jesuítas e comprei um livro sobre as ruínas. Era mais um caderninho, trouxe inclusive para trabalhar em aula. Eu preciso ler sobre o assunto, pois quando vou ajudar eu tenho o meu conhecimento, mas ele não estava atualizado. Então o que eu fui fazer, fui ler sobre os Jesuítas, como eles eram, por que vieram, o que eles queriam, que são noções que a gente tem da nossa escolaridade e das Missões também, o que aconteceu nas Missões, todo o estágio até os dias atuais. Esse livrinho que eu trouxe dá uma boa ajuda para os alunos.</p>	<p>projeto.</p> <p>O projeto com perspectiva interdisciplinar faz com que todos os integrantes aprendam uns com os outros e incentiva a formação de um professor pesquisador.</p> <p>Traz a idéia de conhecimento como um processo não acabado, mas em construção pelas pesquisas que o próprio ser humano vai realizando.</p> <p>Para participar de um projeto é preciso conhecer, ler pesquisar...., conceber o conhecimento em processo</p>	<p><b>O projeto com perspectiva interdisciplinar incentivou a pesquisa e o aprender com os outros. Saberes disciplinares, pedagógicos</b></p> <p><b>Importância da pesquisa/do professor pesquisador</b></p>	<p>TARDIF, 2004, p. 230 e 223 (professor pesquisador)</p> <p>TARDIF, 2004, p.48, 63 e 109, 110 e 111 PIMENTA, 2005, p. 20 TARDIF, 2004, p. 36, 37 (saberes da formação profissional) PIMENTA, 2005, p. 21, 22, 24</p>
---	--	--	---

<p>Eu <u>indiretamente me forcei a ler, pois se quisesse participar do processo precisava conhecer, então fui ler e isso para mim foi um acréscimo.</u> Assim quando ficamos falando das ruínas em sala de aula, da distribuição geográfica e mesmo da maquete, eu consegui ajudar em muitas coisas, <u>não porque eu tinha participado da saída de campo, mas porque eu tinha estudado sobre isso.</u></p> <p>C (Estudos Sociais - Geografia): Em termos de prática pedagógica, isso provocou alguma mudança?</p> <p>M (Didática no Ensino Normal Médio - Ciências Sociais): Com certeza. Eu acho que foi fundamental o que tu fizeste, tu nos provocaste, no bom sentido, no tempo inteiro. C (Estudos Sociais - Geografia), <u>tu mandava os e-mails, perguntava a gente aqui, colocou o projeto pindurado no quadro da sala dos professores, nos cutucando.</u> Na verdade deveríamos estar nesse projeto de forma normal e não ter que ter alguém por trás nos cutucando, <u>já que a escola apresenta a perspectiva ou pelo menos tenta incentivar o trabalho interdisciplinar.</u> Isso deveria fazer parte da nossa profissão. Acho que as tentativas foram todas feitas, como te disse, não foi porque não queríamos, mas porque <u>estamos enrolados em burocracias,</u> por isso não conseguimos nos encaixar melhor, <u>no meu caso na saída de campo.</u></p> <p>A minha prática mudou, porque estou vendo que a turma está <u>extremamente integrada,</u> e como eles sentiram que <u>não tinham só uma professora para</u></p>	<p>Importância de uma área articuladora num projeto com perspectiva interdisciplinar, para reunir as idéias de todos os componentes do grupo, procurando não impor as suas idéias, mas incentivar a participação de todos os envolvidos.</p> <p>Papel importante da escola em incentivar o trabalho interdisciplinar</p> <p>Importância do projeto com o objetivo de gerar maior integração entre os alunos, pois para um mesmo trabalho poderiam dialogar com cinco professores diferentes.</p>	<p><b>Eixo articulador de um projeto com perspectiva interdisciplinar</b></p> <p><b>Gerou integração da turma e diálogo entre diferentes concepções, pontos de vista sobre um assunto. Saberes pedagógicos, da experiência</b></p>	<p>TARDIF, 2004, p. 38 (saberes disciplinares)</p>
---	--	--	--

perguntar, mas várias diferentes, tu, a G (Estudos Sociais - História), a S (Didática no Ensino Normal Médio - Ciências Biológicas), a B (Ciências - Biologia), eu.....Tinham cinco professoras que poderiam perguntar. Embora as vezes me faltasse as respostas, procurávamos juntos nos livros, pesquisando. Eles tinham esse apoio, não tinham só um professor e portanto pontos de vista diferentes.

Eu gostaria de estar fazendo mais projetos...Estamos fazendo um projeto na sexta-série e tem mais três professores que estão participando. É um projeto sobre as regiões brasileiras, que já vinha fazendo com mais outras colegas. Eu percebo que a dificuldade em se organizar um projeto fica no sabor do resultado. Ou seja, é uma dificuldade em organizar o projeto, até tu conseguir, vamos juntar a turma, vamos falar com os professores, é todo um processo que custa muito para ficar bem elaborado, a gente tem precisa ir atrás, a gente precisa procurar informações, precisa discutir com teu colega professor, isso é um desgaste. Mas esse desgaste, essa dificuldade ela tem depois o sabor do retorno. O retorno é maravilhoso e apaga essas memórias das dificuldades. É isso, nesse momento eu acho que

Organizar um projeto interdisciplinar é trabalhoso mas gera um retorno maravilhoso, com grandes recompensas para os envolvidos.

**Projeto interdisciplinar pode gerar crescimento para os envolvidos**

<p>valeu o nosso esforço. Acho que é uma recompensa grande.</p> <p>C (Estudos Sociais - Geografia): Por que você pensa assim?</p> <p>Porque eu quero <u>uma escola diferente</u>, uma escola que pensa assim tem outros resultados, não no sentido quantitativos, <u>mas qualitativos</u>. Acho que a escola, quando consegue trabalhar assim em projetos significativos, turmas, <u>alunos e professores trabalhando unidos</u>. Não começa com aquela idéia <u>isso é meu, isso é teu, isso eu posso, há um trabalho com coletivo onde o nós passa a ser prioridade. Uma busca pelo grupo conseguir</u>. Eu acho que isso poderia gerar uma humanidade, <u>um ser humano melhor, que não pensa só em si, mas no coletivo</u>. Não teríamos talvez tanta corrupção, tanto egoísmo. Eu sonho com uma escola assim. Quando eu posso, e o que eu posso fazer....., gostaria de arriscar mais.....Estamos ligados a um sistema</p> <p>C (Estudos Sociais - Geografia): fala teu nome, formação, série em que atua</p> <p>M (Didática no Ensino Normal Médio - Ciências Sociais), tenho formação com Ciências Sociais, trabalho com as disciplinas de Fundamentos da Educação, Didática no Ensino Normal Médio, História e Geografia no Ensino Fundamental.</p> <p>C (Estudos Sociais - Geografia): Agradeço por conceder essa entrevista</p> <p>Nós somos professoras (não gravou o restante da conversa e eu não me lembro mais o que nós</p>	<p>Projeto com perspectiva interdisciplinar pode gerar resultados qualitativos, mudança do <i>eu para o nós</i> através do trabalho coletivo. Isso poderia gerar um ser humano que valoriza o seu próximo, o coletivo.</p>	<p><b>Pode gerar um outro projeto de educação ou mesmo de vida Saberes éticos</b></p>	
---	--	---	--

falamos)			
<p>Entrevista D (Coordenação Pedagógica - Pedagogia)</p> <p>Acredito que o pensar com perspectiva interdisciplinar faz <u>parte da história da formação de professores</u> no IEI (Instituto de Educação Ivoti). Abordo considerações sobre a capacidade interdisciplinar dos professores na década de 1930 na minha dissertação de mestrado a partir da página 122. Ali também me refiro à necessidade de discutir a formação interdisciplinar de <u>professores fazendo com que os futuros professores vivenciem a interdisciplinaridade para apresentar mudanças nas práticas de professores</u>. Apresentarei a seguir uma cópia desta parte da dissertação.</p> <p>A organização curricular do Curso Normal em Nível Médio desafia professores que tiveram uma formação fragmentada a atuarem de forma interdisciplinar. Temos: Estudos Sociais onde, no antigo currículo se tinha Geografia e História; Ciências da Natureza onde, se tinha Biologia, Química e Física, etc.</p>	<p>O pensar com perspectiva interdisciplinar é um processo histórico que se constrói com um processo de formação de professores. Também é importante que os professores vivenciem a interdisciplinaridade</p> <p>Organização do currículo em grandes áreas de conhecimento que envolvam mais de uma disciplina</p> <p>Importância do apoio da coordenação na organização de projetos envolvendo o maior número de componentes</p>	<p><b>Contribuição da formação de professores para a construção de um projeto com perspectiva interdisciplinar Saberes pedagógicos</b></p> <p><b>Organização por de áreas conhecimento envolvendo disciplinas Saberes disciplinares</b></p> <p><b>Saberes relacionados a coordenação pedagógica/ da área</b></p>	<p>TARDIF, 2004, p. 36, 37 (saberes da formação profissional)</p> <p>PIMENTA, 2005, p. 24</p> <p>TARDIF, 2004, p.48, 63 e 109, 110 e 111</p> <p>PIMENTA, 2005, p. 20</p> <p>TARDIF, 2004, p. 36, 37 (saberes da formação profissional)</p> <p>PIMENTA, 2005, p. 21, 22, 24</p> <p>TARDIF, 2004, p. 38</p>

<p>Cabe à coordenação pedagógica desafiar, incentivar e auxiliar no processo de envolvimento de um número cada vez maior de componentes curriculares.</p> <p>A seguir o texto da dissertação:</p> <p>Os professores do Seminário são lembrados pela vasta cultura, pela metodologia e pelo rigor na avaliação. Arno Sommer, ex-aluno, relata:</p> <p>O professorado [...] era heterogêneo, mas tinha em comum a orientação de exigir o máximo dos estudantes e de aplicar notas altas muito parcimoniosamente.</p> <p>Sobre o mesmo assunto Fiedhold Altmann afirma:</p> <p><u>Ainda hoje me admiro dos grandes conhecimentos gerais e da vasta cultura dos nossos professores. Todos praticamente sabiam tudo e podiam ter dado aulas em qualquer das matérias. [...] Sempre de novo nós ficávamos surpreendidos quando um professor de Literatura e História, por exemplo, demonstrava ser um excelente ginasta, tanto em exercícios de solo como em aparelhos ou em natação.</u></p> <p>Fiedhold Altmann faz uma consideração sobre a capacidade interdisciplinar dos professores. No</p>	curriculares	<b>pedagógica</b>	(saberes disciplinares)
--	--------------	-------------------	-------------------------

decorrer da história da formação de professores, estes deixaram de construir esta visão mais ampla. Arroyo, ao se referir à LDB Lei 5.692/71, afirma que a mesma “descaracterizou a escola e os currículos de formação. As licenciaturas desfiguraram seus mestres. Os currículos gradeados e disciplinares empobreceram o conhecimento, a escola e os professores. [...] Reduzimos a escola a ensino e os mestres a ensinantes”.<sup>3</sup> Estas marcas foram acentuadas na formação dos professores. Muitas se fazem presentes até hoje nas práticas pedagógicas.

Atualmente, a necessidade da formação interdisciplinar está novamente em discussão. Lenoir, ao abordar a importância da interdisciplinaridade na formação de professores do ensino fundamental, coloca como condições preliminares:

É certo que as mudanças nas práticas de formação por parte dos formadores são a primeira condição para mudanças nas práticas dos professores. É ilusório pensar, a menos que se acredite em milagres, que uma transformação importante nas práticas de intervenção dos professores possa ocorrer sem que seja sustentada por uma formação. É conveniente, portanto, que as práticas de formação adotem elas mesmas perspectivas interdisciplinares, o que requer uma estrutura curricular que possa favorecer tais práticas por parte dos formadores.<sup>4</sup>

O mesmo autor apresenta, como fundamentos

epistemológicos subjacentes às opções de formação, a hipótese construtivista de Piaget e a intervenção educativa interativa defendida por Vigotsky. Em sua análise, “essas duas opções epistemológicas se unem numa perspectiva socioconstrutivista” e passam a favorecer uma abordagem interdisciplinar.<sup>5</sup>

Segundo Miguel Arroyo, no ensino fundamental as competências profissionais não se podem limitar às competências disciplinares. A escola não é mais apenas local de instrução, mas também de educação.

Deve-se, por isso, levar em consideração que “o espírito do aluno não é compartimentado conforme as categorias de objetos que seriam as disciplinas”, da mesma forma que “sua vivência e a maneira pela qual descobre ou analisa o meio não são naturalmente limitadas a um quadro predeterminado”. Não se pode, pois, continuar adotando uma abordagem compartimentada da formação. Conforme Lenoir, “os saberes e competências profissionais necessários para atuar com sucesso na profissão de professor extrapolam os saberes disciplinares”. Faz-se necessário que o currículo de formação de professores se torne não só interdisciplinar, mas também transdisciplinar.

O diretor Fräger, no início da década de 1930, reforçava a importância da interdisciplinaridade. A sua forma de atuar no curso de formação de

<p>professores fazia com que os alunos se conscientizassem da necessidade de extrapolar os saberes disciplinares para atuarem como professores primários. Sobre esta concepção, assim se manifesta um ex-aluno de Fräger:</p> <p>Fräger achava que o professor tinha que ter condições de conhecer e saber lecionar tudo o que queria que seus alunos precisassem na vida. Não aceitava especializações na tarefa do professor primário, na maioria em escola colonial e isolada. Ele servia de exemplo. As matérias que lecionava no Seminário eram Geometria, Pedagogia, Psicologia. No ensino da Metodologia, ele também achava que o professor do Seminário, em suas aulas, devia servir de exemplo vivo. Assim, um dia – bem me lembro – ele se propôs a dar-nos aula sobre a poesia lírica “Wanderers Nachtlid”, se não me engano, de Goethe. Depois de uma introdução de mestre, preparo do ambiente e do espírito, no ponto em que tinha de vir a declamação da poesia, ele o fez com rara maestria. Mas qual não foi a nossa admiração quando, com a maior naturalidade, dirigiu-se ao grande harmônio [...] e entoou em alto nível de voz a mesma poesia, acompanhando o canto, tocando o acompanhamento musical, como um verdadeiro profissional. Seus conhecimentos e sua cultura geral eram quase universais.<sup>8</sup></p>			
<p>Entrevista B (Ciências - Biologia)  Professora de Ciências da Educação Básica  Formação: Mestrado pela UFRGS e Graduação pela UNISINOS</p>			<p>JAPIASSÚ,  1976, p. 26, 27</p>

<p>C (Estudos Sociais - Geografia): Que conhecimentos foram significativos na tua área e das demais áreas?</p> <p>B (Ciências - Biologia): Eu acho que eu mais <u>aprendi nesse projeto é interagir. Eu acho que ampliou a minha visão de como trabalhar de forma integrada. Apesar de já ter feito trabalhos, a gente nunca fez de uma maneira tão integrada, que fosse feito um trabalho único, um projeto único antes da saída de campo e com todos os pontos delimitados sobre onde a gente queria chegar e como a gente queria fazer.</u></p> <p>Isso foi muito bom e acho que se a gente fizesse de novo eu já iria entrar com muito <u>mais recursos da área de ciências</u>, do que os alunos poderiam anotar, pois ampliou a minha visão de como trabalhar de forma mais integrada, como buscar o conhecimento de uma forma mais integrada. <u>Acho que isso foi muito válido. Por exemplo, falando de vegetação, de espécies que não conheciam, isso tudo eles podem ir buscando. Diversos ambientes, da biodiversidade que encontrariam nesses ambientes, que a gente não explorou e poderia ser explorado no próximo ano.</u></p> <p>C (Estudos Sociais - Geografia): Me fala sobre o aprendizado na tua disciplina e nas outras disciplinas durante a construção e execução do projeto?</p>	<p>Importância da integração para a configuração de um projeto com perspectiva interdisciplinar</p> <p>Importância do planejamento com delimitação do que se quer realizar, como e para que.</p> <p>Contribuição e participação das disciplinas podem ser ampliadas ao realizar projetos interdisciplinares.</p> <p>Contribui na ampliação do aprendizado sobre as outras</p>	<p><b>Importância da integração e do planejamento para a realização de um projeto com perspectiva interdisciplinar. Saberes pedagógicos e da experiência</b></p> <p><b>Saberes disciplinares</b></p>	<p>(interagir com o outro) TARDIF, 2004, p.48, 63 e 109, 110 e 111 PIMENTA, 2005, p. 20 TARDIF, 2004, p. 36, 37 (saberes da formação profissional) PIMENTA, 2005, p. 21, 22, 24 TARDIF, 2004, p. 38 (saberes disciplinares)</p> <p>JAPIASSÚ, 1976, p. 26, 27 (interagir com o outro) TARDIF, 2004, p.48, 63 e 109,</p>
--	---	--	--

<p>B (Ciências - Biologia): <u>Aprendi demais de outras áreas, porque eu nunca tinha ido, então foi muito legal a parte das ruínas, eu sabia muito pouco sobre essa guerra (Refere-se a guerra Guaranítica), sobre esse povo, não tive muito sobre esse assunto e mesmo o RS no meu Ensino Médio, e acho que para isso foi muito bom, aprendi bastante....</u></p> <p>C (Estudos Sociais - Geografia): Em relação a tua prática pedagógica, ocorreu alguma mudança?  B (Ciências - Biologia): Acho que sim, é justamente no <u>trabalho integrado, onde tu precisa buscar os teus colegas e precisa saber o que estão trabalhando, engaja uma coisa na outra,</u>  Acho que quanto aos alunos, eles também viram, a professora está trabalhando uma coisa bem parecida com o conteúdo da senhora, nós aprendemos isso ali, agora estamos aprendendo isso aqui, tem há ver. Os próprios alunos vão fazendo essas relações.</p> <p>Aconteceu exatamente isso com a <u>S (Didática no Ensino Normal Médio - Ciências Biológicas), ela estava trabalhando com a evolução e eu também, vocês estão trabalhando com conteúdos bem parecidos, mas com enfoques um pouco diferentes. Isso foi bem legal. Isso reflete uma coisa bem boa na gente, que o aprendizado passa a ser significativo. Estão conseguindo relacionar os pontos.</u></p>	<p>áreas do conhecimento</p> <p>Contribuição do trabalho integrado para a mudança da prática pedagógica</p> <p>Integração de disciplinas favorece a construção de aprendizagem significativa</p> <p>Importância de repensar a fragmentação presentes nos cursos em geral, especialmente nos cursos de formação.</p>	<p><b>Aprendizado de outras áreas do conhecimento Saberes disciplinares</b></p> <p><b>Integração como contribuição na prática pedagógica</b></p> <p><b>Saberes disciplinares integração de conteúdos</b></p>	<p>110 e 111  PIMENTA, 2005, p. 20  TARDIF, 2004, p. 36, 37  (saberes da formação profissional)  PIMENTA, 2005, p. 21, 22, 24  TARDIF, 2004, p. 38  (saberes disciplinares)</p>
--	---	--	---

<p>C (Estudos Sociais - Geografia): Quando tu falas em integrar os pontos, integrar conhecimentos, tu acreditas nisso? Como percebes a educação nesse sentido?</p> <p>B (Ciências - Biologia): Eu acho extremamente importante, ainda mais para um <u>Curso Normal, onde eles terão que trabalhar de uma forma integrada, aliás, para qualquer curso isso é importante.</u> No curso Normal é mais importante ainda, que eles não tenham conhecimentos engavetados, em que cada matéria tenha a sua gaveta.</p> <p>Na verdade a <b><u>gaveta precisa ser grande com uma grande confusão, tudo relacionado. Não adianta ter tudo separadinho. Eles precisam ter tudo integrado, para que o conhecimento se torne significativo. Se não tu sabe um monte de coisas que tu não consegue aproveitar na tua vida.</u></b></p> <p>Para a escola foi muito significativo, porque impulsionou alguma coisa que <u>estava começando a se acomodar.</u> Porque querendo ou não <u>a gente tenta fazer projetos, mas é importante ter um líder que puxe o pessoal e isso foi muito bom.</u></p> <p>A gente conseguiu uma nova forma <u>de unir as pessoas que foi via e-mail.</u> Se não tivesse sido via e-mail a gente não teria conseguido fazer isso, então <u>introduziu uma nova maneira.</u> Eu acabei <u>levando isso para a oitava-série onde os professores acharam que via e-mail poderia funcionar.</u> Um</p>	<p>Construção de conhecimento significativo para a vida através do estabelecimento de relações entre os conhecimentos/diferentes área.</p> <p>Importância de uma área ou disciplina articuladora para impulsionar a construção de projetos e integrar diferentes áreas. Isso da forma mais horizontal possível</p> <p>Novas tentativas, por e-mail, para a construção de projetos com perspectiva interdisciplinar.</p> <p>Continuidade do projeto com outras séries e outros professores</p> <p>Importância de oportunizar</p>	<p><b>Saberes Pedagógicos Formação de professores/repensar o processo de fragmentação do ensino</b></p> <p><b>Área ou disciplina integradora</b></p> <p><b>Conhecimento significativo para a vida</b></p> <p><b>Integração por e-mail Contribuição do projeto Missões para</b></p>	<p>JAPIASSÚ, 1976, p. 26, 27 (interagir com o outro)</p> <p>TARDIF, 2004, p.48, 63 e 109, 110 e 111</p> <p>PIMENTA, 2005, p. 20</p> <p>TARDIF, 2004, p. 36, 37 (saberes da formação profissional)</p> <p>PIMENTA, 2005, p. 21, 22, 24</p> <p>TARDIF, 2004, p. 38 (saberes disciplinares)</p>
---	---	--	--

<p>monte de gente já se animou a participar de outros projetos.</p> <p>Isso é importante, pois de tempos em tempos precisa ocorrer uma <u>renovação, porque senão as pessoas não tem condições de se comunicar.</u></p> <p>Acho que o nosso grupo de professores é muito bom, acho que precisamos <u>encontrar maneiras de se encontrar. É preciso oportunizar situações diferentes para que possamos dialogar, nos encontrar. Encontrar alternativas de encontros como foi agora. Acho que grande parte se envolveu. Numa próxima, acho que mais gente pode se envolver.</u></p> <p>Um coisa legal é que <u>eu não te conhecia</u> também, não só <u>se conhecendo como professores, mas também como pessoas</u> e acho isso importante, porque isso acaba <u>transmitindo uma unidade</u> para os alunos</p> <p>C (Estudos Sociais - Geografia): Me fala um pouco sobre como se originou essa forma de pensar, agir... em relação a projetos integrados?</p> <p>B (Ciências - Biologia): Eu fui aluna dessa escola. Quando <u>ainda era aluna já se trabalhava algumas coisas coletivas e como a gente achava legal, como aluno quando eram realizados trabalhos parecidos com esse. Quando eu comecei a dar aula, sempre fui uma daquelas que queria dar uma aula como eu gostaria de ter tido.</u> Quando preparo as aulas sempre penso muito nisso. Como eu gostaria de ter</p>	<p>diferentes situações de encontro para o diálogo entre os professores, e por consequência, entre diferentes áreas do conhecimento.</p> <p>Importância de conhecer o outro como pessoa, para construir uma unidade entre os professores.</p> <p>Trabalho coletivo como um processo histórico passado de geração em geração na escola. Se reportou ao tempo de aluna e como percebia os trabalhos coletivos na escola. Contribuição dos pais professores e do incentivo da família para pensar mais no coletivo do que no eu. Estímulo da escola para trabalhos integrados</p>	<p><b>outros projetos na escola</b>  <b>Diferentes alternativas para favorecer o diálogo entre diferentes áreas de conhecimento</b>  <b>Saberes pedagógicos, disciplinares e da experiência</b></p> <p><b>Saberes da experiência</b>  <b>Conhecer o outro que me fala</b></p> <p><b>Processo histórico de construção de mudanças nas práticas pedagógicas e contribuição da escola</b>  <b>Contribuição da família para a construção de um projeto coletivo</b></p>	<p>Projeto coletivo FAZENDA, 1993, p. 45 em diante.</p>
--	--	---	---

<p>aprendido, então pego muitas idéias de ex-professores meus, de coisas que eles fizeram e outras idéias também que eu vou criando a partir de tudo que não é tão legal, a gente também se corrige. <u>Meus pais também eram professores, costumavam trabalhar de forma coletiva. Meu pai era um que achava que era essa uma forma de trabalhar, era um dos que puxava a maneira de trabalhar de uma forma coletiva. Além disso, a escola sempre estimula muito.</u></p> <p>Então todos os anos, final de ano, início de ano <u>a D (Coordenação Pedagógica - Pedagogia) me chama e fala “não te isola, vai trabalhar com os outros professores...” 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 e isso eu acho muito importante.</u></p> <p>C (Estudos Sociais - Geografia): Tens mais algo para falar....</p> <p>B (Ciências - Biologia): Acho que um <u>estímulo maior para nós professores é que a gente tivesse também um estímulo financeiro. Isso é muito importante, pois a gente gasta muito tempo. Tu sabes melhor do que ninguém quanto tempo investiu nisso, então acho que estimularia mais gente a participar de projetos.</u> Nem sempre todos conseguem se envolver em tudo, mas então outros grupos pudessem se reunir para elaborar projetos.</p>	<p>Estímulo da coordenação pedagógica para trabalhar com os outros professores</p> <p>Importância de ter um estímulo financeiro para o trabalho em projetos, pois envolve muito tempo dos professores. Isso poderia contribuir para a participação de mais professores no processo</p> <p>Criação de músicas/paródias sobre as Missões como um processo significativo para melhorar as aulas.</p>	<p><b>Estímulo da coordenação pedagógica para trabalhos integrados Saberes pedagógicos ou da coordenação pedagógica</b></p> <p><b>Estímulo financeiro</b></p>	
--	---	---	--

<p>Também é muito legal o envolvimento dos alunos com a música. Não é a aula de ciências que vai ser chata ou a aula de não sei quem vai ser chata, basta a gente transformar isso em algo legal, em algo que eles possam apresentar em forma de música, por exemplo. Como no caso das músicas das Missões, que eles cantaram na aula e no ônibus.</p> <p>C (Estudos Sociais - Geografia): Muito obrigada pela entrevista</p> <p>B (Ciências - Biologia): Estou a disposição</p>			
<p>Entrevista S (Didática no Ensino Normal Médio - Ciências Biológicas)</p> <p>Ao acompanhar os alunos em suas pesquisas, acaba-se <u>adquirindo conhecimentos de várias áreas ampliando-se, assim, o conhecimento.</u> Posso citar como exemplo, dados sobre a <u>arquitetura das ruínas, número original de construções e proporcionalidade entre cada edificação.</u></p> <p>Isso aprendi ao <u>ajudar os alunos a calcularem as proporções das edificações para a construção das maquetes.</u></p> <p>A minha prática pedagógica, em geral, vem sendo direcionada para <u>pesquisa dirigida e trabalho</u></p>	<p>Aprendizagem com as outras áreas e com as relações que os alunos constroem entre as diferentes áreas.</p> <p>Importância da construção de trabalhos envolvendo diferentes áreas para a ampliação dos conhecimentos de outras áreas, nesse caso as maquetes.</p> <p>Importância da pesquisa, integração das turmas e disciplinas para a mudança na</p>	<p><b>Saberes disciplinares</b> <b>Aprender com as outras áreas</b></p> <p><b>Trabalhos coletivos envolvendo diferentes áreas:</b> <b>maquetes</b> <b>Saberes pedagógicos disciplinares</b> e</p>	<p>JAPIASSÚ, 1976, p. 26, 27 (interagir com o outro)</p> <p>TARDIF, 2004, p.48, 63 e 109, 110 e 111.</p> <p>PIMENTA, 2005, p. 20</p> <p>TARDIF, 2004, p. 36, 37 (saberes da formação profissional)</p> <p>PIMENTA,</p>

<p><u>integrando as duas turmas e também outras disciplinas.</u></p> <p>Mas neste projeto, <u>em particular, mais disciplinas foram envolvidas, tornando o trabalho ainda mais significativo.</u> Isso aliado à <u>prática da saída de campo</u> que é, sem dúvida, uma <u>das ferramentas mais eficientes na construção de conceitos pelos alunos.</u></p> <p>A interação do grupo foi satisfatória. Acredito que <u>o grupo que efetivamente participou da saída, foi o que esteve mais envolvido e integrado.</u> Infelizmente <u>alguns alunos e também alguns professores não puderam acompanhar a turma e isso, com certeza prejudica o aproveitamento completo do projeto.</u></p> <p>Mesmo assim pude perceber <u>que todos se esforçaram para desenvolver as atividade pós-campo propostas.</u></p> <p>A forma de pensar através da perspectiva interdisciplinar surge também da <u>proposta da própria escola que, em sua grade curricular, apresenta disciplinas integradoras como ciências sociais e naturais, ou arte e movimento, por exemplo.</u></p> <p>Ao mesmo tempo, acredito que <u>os professores envolvidos no projeto entendem e apostam num</u></p>	<p>prática pedagógica</p> <p>Participação dos envolvidos em todas as etapas</p> <p>Esforço de todos os envolvidos para a realização do que havia sido proposto para o pós-campo</p> <p>Escola favorece e estimula o trabalho com perspectiva interdisciplinar através da criação de disciplinas integradoras.</p> <p>Importância do professor acreditar e apostar na integração de diferentes</p>	<p><b>Pesquisa e Integração de áreas e pessoas para a mudança nas práticas pedagógicas Saberes da experiência e pedagógicos</b></p> <p><b>Saberes da experiência Participação de todos os envolvidos.</b></p> <p><b>Saberes da experiência pedagógicos.</b></p> <p><b>Importância das disciplinas integradoras. Saberes</b></p>	<p>2005, p. 21, 22, 24 TARDIF, 2004, p. 38 (saberes disciplinares)</p>
---	---	---	--

<p><u>trabalho em que as várias disciplinas estejam envolvidas, uma vez que o conhecimento não se faz de forma fragmentada e, sim, através da interação e interconectividade.</u></p> <p>Querida C (Estudos Sociais - Geografia): Muito sucesso na tua dissertação de Mestrado.</p> <p>Um grande abraço, S (Didática no Ensino Normal Médio - Ciências Biológicas)</p>	<p>áreas/disciplinas</p> <p>Conhecimento se faz através da interação e da interconectividade</p>	<p><b>disciplinares</b></p> <p><b>Acreditar na integração das diferentes áreas pois a construção do conhecimento se dá através da interação e da interconectividade. Saberes todos integrados</b></p>	
--	--	---	--

**APÊNDICE C – E-mails enviados pelos professores durante  
a construção e execução do Projeto  
Missões Jesuíticas.**

Descrição das entrevistas e delimitação das unidades de significado	Interpretação dos dados	Categorias, temas ou dimensões do fenômeno investigado.	Referências Bibliográficas
<p><b><u>M (DIDÁTICA NO ENSINO NORMAL MÉDIO - CIÊNCIAS SOCIAIS)</u></b></p> <p><b><u>Primeira fase: construção do projeto e pré-campo</u></b></p> <p>C (Estudos Sociais - Geografia), querida, só consegui dar uma olhada hoje. Confesso, não li todo ele agora, mas consegui anexar algumas sugestões. Gostaria que desses <u>uma olhada nelas e compartilhasse comigo sua opinião.</u></p> <p>Fiz minhas anotações em <b><u>verde.</u></b></p> <p>BJS.</p> <p>C (ESTUDOS SOCIAIS - GEOGRAFIA), lindinha. Tb gosto muito de ti. <u>Sinto falta de trocar algumas idéias contigo POXA.</u></p> <p>C (Estudos Sociais - Geografia), não havia lido este e-mail e enviei o outro já com algumas anotações e, adivinha, casamos com as <u>idéias da maquete e exposição. Acredito que nós precisamos mostrar este trabalho a comunidade escolar. Vamos registrar este acontecimento mas precisamos fazer bonito e para tal precisamos dos alunos tb. Quando vamos falar com eles sobre este assunto? depois da Páscoa? Seria super legal se pudéssemos reunir as duas turmas e juntas (eu/tu G (Estudos Sociais - História) e.....) lançarmos a idéia que achas? Mas tb precisamos organizar bem a viagem para isto vms nos encontrar .</u> Que dias tu estás na escola mesmo?</p> <p>Bom espero ansiosa o teu retorno....</p> <p>BJS Bom FINDI Prof. Miriam</p> <p>Data: 08 – 04</p>	<p>Traz a idéia do compartilhar com o outro a própria idéia. Aceitar a idéia do outro</p> <p>Importância da afetividade, da troca de idéias, e da participação dos alunos na construção do projeto.</p> <p>Trocas em relação aos saberes</p>	<p>Saber aceitar a idéia do outro</p> <p>Saberes da experiência</p> <p>Troca de saberes relativos ao conteúdo específico Saberes disciplinares</p>	<p>TARDIF, 2004, p. 48, 63 e 109, 110 e 111</p> <p>PIMENTA, 2005, p. 20 (saberes da experiência)</p> <p>PIMENTA, 2005, 21, 22, 23</p>

<p>C (ESTUDOS SOCIAIS - GEOGRAFIA), maravilha. Tudo está nos conformes. Acredito no potencial deles. Faremos em grupo né? Acho que posso entrar com o estilo cultural do lugar. Casas, vegetação, ruas, construções e representação/ que achas? C (Estudos Sociais - Geografia) que dias que tu tens aula com eles? Tentarei vir neste dia de aula para falarmos sobre a maquete. Outra coisa, como ficou? Iremos lançar juntas a idéia? Acho importante pelo menos tu e a G (Estudos Sociais - História), que tal? C (Estudos Sociais - Geografia), tu és mui especial... bjs bom FINDI Mirian</p>	<p>disciplinares, relacionados à realidade cultural onde o aluno vive.</p>	<p>Saberes disciplinares e da experiência</p>	<p>TARDIF, 2004, p.38 (saberes disciplina-res)</p>
<p>Dia 15 de abril C (ESTUDOS SOCIAIS - GEOGRAFIA),OK, apresentaremos o projeto dia 20, me confirma a hora aula que tens com eles para poder me preparar e ir até a escola. Virei de outra escola. Uma aula está bem para lançar e organizar o projeto? Abraços FELIZ PÁSCOA Mirian</p>	<p>Reconhecimento da importância de discutir o projeto com os alunos e pensar no envolvimento dos mesmos: suas sugestões, reações, críticas....</p>	<p>Saberes pedagógicos, disciplinares</p>	
<p>Dia 15 – 04 C (Estudos Sociais - Geografia), irei para a primeira aula, assim poderei retornar depois para a outra escola. Gostei muito da organização. Minha única duvida é sobre o tempo. Temos tempo para observar tudo isto? Tentaremos! Tu és ORGANIZADA hein. C (Estudos Sociais - Geografia) qual é a tua turma, o A ou B? Que tal se juntarmos as duas turmas neste dia? Com a G (Estudos Sociais - História) tb? Assim estaremos falando a mesma linguagem né? Precisaríamos ver só quem está com a outra turma e encaminhar uma troca deste professores com a G (Estudos Sociais - História), que tal?</p>	<p>Valorização da organização como qualidade da coordenação das atividades interdisciplinares</p>		<p>TARDIF, 2004, p. 36, 37 PIMENTA, 2005, p. 24-28</p>
<p><b>Sugestões da professora M (Didática no Ensino Normal Médio -</b></p>	<p>Organização das</p>		<p>(saberes da</p>

<p><b>Ciências Sociais) (em verde) ao projeto Missões</b></p> <p><b>Pré-campo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Podemos explorar a história local e dos seus antepassados</li> <li>- Estudar a época, em que ambiente sócio-cultural viviam estes povos.</li> <li>- Alertar para um trabalho de equipe (turmas) em que um precisa do outro</li> <li>- Lembrar do diferente da região, costumes tradições, linguagem</li> </ul> <p><b>Campo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Registrar nomes de ruas, bairros, e cidades (pesquisar o porquê destes nomes)</li> <li>- Analisar as regiões percorridas e sua influencia na atividade econômica do estado;</li> <li>- Anotar as “falas” das pessoas oriundas da região, percebendo suas diferenças em seus sotaques e significados para nossa região.</li> <li>- Fotografar/ filmar os mais diversos momentos vivenciados do grupo, focalizando o resultado final</li> <li>- Influencia do Índio na região (encontrar traços de sua estada....)</li> </ul> <p><b>Pós-Campo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção de uma representação espacial tridimensional do espaço que o aluno considerou mais significativa durante a saída de campo. Os educandos serão convidados a representar essa maquete com orientação (determinar através de uma rosa-dos-ventos, pontos de referência: sol, lua, cruzeiro-do-sul, bússola, GPS: Sistema de Posicionamento Global.), escala, legenda em português e através de um outro idioma (inglês, alemão...). Todas as informações da maquete deverão ser identificadas. Cada educando será convidado a justificar a sua escolha e a pesquisar sobre o lugar escolhido. (Essa atividade foi organizada em conjunto comigo)</li> <li>- Produzir réplicas dos lugares visitados apontando lugares significativos histórico/ espacialmente.</li> <li>- Trabalhar com teatro a época</li> </ul>	<p>atividades para construção do roteiro de pré-campo, campo e pós-campo</p>	<p>Saberes pedagógicos (interação professor aluno na construção do conhecimento)</p>	<p>formação profissional)</p> <p>PIMENTA, 2005, 21, 22, 23</p> <p>TARDIF, 2004, p.38 (saberes disciplinares)</p>
--	--	--	--

<p>- Realizar uma exposição do material coletado e dos registros</p> <p>C (Estudos Sociais - Geografia), o que achaste da reunião? Eu gostei. <u>Acredito que precisamos empolgar os alunos agora. Com o 3º ano B farei o possível para a maioria ir..</u> Espero que esteja aproveitando o feriado tanto qt eu "trabalhando" bjyus MIRIAN</p> <p><b><u>EXECUÇÃO: Campo e pós campo :</u></b> Data: 06 – 05 - 06</p>	<p>Manifesta o reconhecimento da importância de envolver os alunos no processo de construção de conhecimento numa perspectiva interdisciplinar</p>	<p>Saberes construídos numa experiência coletiva: diálogo, integração, interação... Saberes pedagógicos</p>	<p>TARDIF, 2004, p. 36, 37 PIMENTA, 2005, p. 24-28 (saberes da formação profissional)</p>
<p>C (Estudos Sociais - Geografia), já imprimi <u>os critérios de avaliação estabelecidos por ti, G (Estudos Sociais - História), Bea... com os alunos no ônibus. Concordo com tudo. Como sempre muito bem organizado. Estarei levando os critérios de avaliação comigo para fins de anotações. Acho que durante o processo iremos observar alguns pontos ainda consideráveis para avaliar(?) Tu tens MSN? Qual? Fica melhor para conversar assim.</u> Mirian</p> <p>Data: 11-05-2006</p> <p>C (Estudos Sociais - Geografia) eu só os terei aula na segunda, dia 15. Vejo com eles o que falta e terminaremos, é isto? <i>(se refere a construção das maquetas, painéis e álbuns em que um professor continua o que começou por outro)</i> Data: 11-05-2006</p>	<p>Estabelecimento de critérios de avaliação em conjunto com os alunos.</p> <p>Construção coletiva dos trabalhos do pós-campo, que acontecerá nas aulas de todos os professores envolvidos. Os trabalhos tiveram continuidade durante</p>	<p>Saberes pedagógicos</p> <p>Importância do diálogo</p>	<p>TARDIF, 2004, p. 36, 37 PIMENTA,</p>

<p>C (Estudos Sociais - Geografia), pelo jeito estás a mil por aí. Bom esta semana estarei com as turmas da S (DIDÁTICA NO ENSINO NORMAL MÉDIO - CIÊNCIAS) também, isto significa que estou simultaneamente com as duas turmas. Tenho encontro com eles na 2ª e 4ª feira e conversarei sobre a saída com eles. Na semana do dia 11 posso ajudar na montagem se precisar. Vê com eles e pede para eles encaminhar o pedido anteriormente se acharem necessário. Fico feliz em ter dado certo e ainda mais que a turma foi legal... Bjus. Mirian</p>	<p>os períodos de todos os professores. Integração das turmas do terceiro ano para a construção do trabalho coletivo Repensar as fronteiras disciplinares para produzir um trabalho coletivo</p>	<p>Saberes pedagógicos e da experiência</p>	<p>2005, p. 24-28 (saberes da formação profissional) FAZENDA, 1993, p. 20 TARDIF, 2004, p.33</p>
<p>Idéia de realizar uma exposição dos trabalhos na escola Data: 18-05-2006 Gurias, o que falta... a apresentação? Amanhã conversarei com as duas turmas, que tal ver com eles se conseguem ou não? Afinal são os mais implicados nisto né? Converso com eles amanhã bem sério e vejo se eles podem apresentar os trabalhos para nós durante a semana que vem, quem sabe na aula da G (Estudos Sociais - História) e B (Ciências - Biologia) o 3NB e na da B (Ciências - Biologia) e C (ESTUDOS SOCIAIS - GEOGRAFIA) o 3NA assim vcs podem avaliar a estrutura e ver se é possível até 5ª feira que vem. Forço ainda a idéia de apresentar agora para o público (apoio) e pela dimensão que irá percorrer.. vms ver com eles. Se eles quiserem farão o possível, aliás, que tal o professor de português entrar junto na semana que vem????? bjus Mirian 18 – 05</p>	<p>Manifestação de interesse em expor as maquetas e apresentar os trabalhos para as demais turmas da escola</p>	<p>Saberes pedagógicos e da experiência</p>	<p>FREIRE, 2005, p. 16 e 17</p>
<p><b><u>AVALIAÇÃO</u></b> Gurias, consegui dar uma passada e lida nos trabalhos. Embora temos algumas coisas a melhorar (sempre) achei de muita visibilidade os trabalhos. Poderíamos <u>ter pedido mais maquetas, pois foram os pontos altos. Fui visitar com os alunos da 4ª série e eles não saíam na frente das maquetas e, inclusive ficaram estimulados e prontos para realizar um trabalho destes também. Conseguimos explorar o tema em aula também,</u></p>	<p>Pensar coletivamente o processo avaliativo para produzir a formação dos alunos</p>	<p>Saberes da experiência</p>	<p>TARDIF, 2004, p. 48, 63 e 109, 110 e 111 PIMENTA, 2005, p. 20 (saberes da experiência) TARDIF, 2004, p. 36, 37 PIMENTA,</p>

<p><u>positivo para os 3<sup>a</sup> anos que conseguiram passar este estímulo através dos projetos expostos. Percebi em sala de aula muito interesse e dedicação por parte dos alunos na tarefa de produzir o material na busca de melhores resultados. Acredito que realizaram um trabalho muito bom no que eu acompanhei.</u></p> <p>Gurias (C (Estudos Sociais - Geografia), G (Estudos Sociais - História), S (Didática no Ensino Normal Médio - Ciências) e Bea) <u>acho que conseguimos realizar um ótimo trabalho e..... deveríamos pensar em outro projeto. Podem contar comigo.</u></p> <p>Mirian</p> <p>Data: 02-06-2006</p> <p>C (Estudos Sociais - Geografia), esté bem de acordo com o apresentado. Dei uma olhada nos álbuns, embora <u>as fotos dos próprios alunos apareçam</u> (ou eu as olhei assim) em primeiro plano (importância) acredito que o resultado foi o esperado.</p> <p>bjus e bom domingo</p> <p>Mirian</p>	<p>de novos projetos ou experiências interdisciplinares. Isso provocou um conhecimento significativo para professores e alunos.</p> <p>Importância do conhecimento envolver a vida do aluno ou apresentar a vida dos alunos como ponto de partida.</p>		<p>2005, p. 24-28 (saberes da formação profissional)</p> <p>CASTRO-GIOVANNI, 2003 p. 7,8</p> <p>TARDIF, 2004, p. 48, 63 e 109, 110 e 111</p> <p>PIMENTA, 2005, p. 20 (saberes da experiência)</p>
<p><b><u>S (DIDÁTICA NO ENSINO NORMAL MÉDIO - CIÊNCIAS)</u></b></p> <p><b><u>Projeto (construção)</u></b></p> <p>Oi C (Estudos Sociais - Geografia)</p> <p>Na minha opinião está ficando bem legal!</p> <p>Algumas sugestões em <b>azul</b> no texto.</p> <p>Bjs, S (Didática no Ensino Normal Médio - Ciências)</p> <p>Sugestões em azul da S (Didática no Ensino Normal Médio - Ciências)</p> <p><u>Objetivos-</u></p>	<p>Organização de atividades e objetivos para a saída de campo, conforme as diferentes disciplinas.</p>	<p>Saberes pedagógicos, disciplinares e da experiência</p>	<p>TARDIF, 2004, p. 48, 63 e 109, 110 e 111</p> <p>PIMENTA,</p>

<p><u>Identificar tipos de culturas (monoculturas) presença de “ilhas” de vegetação nativa com ou sem corredores</u></p> <p><b>Pré-campo:</b> - Pesquisa sobre <u>a vegetação previamente existente e os remanescentes atuais. Levantamento do tipo de agricultura desenvolvido no local. Subsistência de grupos indígenas???</u></p> <p><b>Campo:</b> - <u>Observação dos diferentes espaços, com anotações, registro de imagens.....</u> Os alunos poderiam ser divididos em grupos e cada grupo ficar responsável por um aspecto para não sobrecarregar-los demais na viagem. Se não eles acabam não “curtindo” o passeio...</p> <p>Que bom que deu tudo certo! Agora vamos <i>tentar explorar bastante a saída!</i> Um grande abraço, S (Didática no Ensino Normal Médio - Ciências)</p> <p><b><u>AValiação</u></b> Acho que o roteiro ficou bom. Talvez pudesse acrescentar um item tipo "<u>apresentação geral</u>" ou "<u>acabamento final</u>" que teria mais relação com o visual e com os detalhes finais. Aí aqueles conceitos que estão em dúvidas podem, talvez, ser decididos. Mas acho que podemos elogiá-los de maneira geral, porque ficaram bem bonitos! <u>Será também uma lembrança para eles e percebe-se que muitos gostaram realmente de elaborar os álbuns. Acho que isso é muito importante!</u> Abraço, S (Didática no Ensino Normal Médio - Ciências)</p>	<p>Construção de conhecimentos das diferentes disciplinas ao longo da saída de campo</p> <p>Trabalhar com os alunos toda a saída de campo</p> <p>Oportunizar a flexibilidade ao estabelecer novos critérios de avaliação. Conhecimento significativo para a vida ao gostar de elaborar, construir, produzir álbuns, por exemplo.</p>	<p>Saberes da experiência e pedagógicos Conhecimento o significativo.</p>	<p>2005, p. 20 (saberes da experiência) TARDIF, 2004, p. 36, 37 PIMENTA, 2005, p. 24-28 (saberes da formação profissional) PIMENTA, 2005, 21, 22, 23 TARDIF, 2004, p.38 (saberes disciplina-res)</p> <p>CASTRO-GIOVANNI</p>
<p><b><u>B (CIÊNCIAS - BIOLOGIA)</u></b></p> <p><b><u>Projeto (construção)</u></b> Irà enviar suas idéias essa semana</p>	<p>Problemas para receber e-mail por</p>	<p>Saberes da</p>	<p>TARDIF,</p>

<p>Oi C (Estudos Sociais - Geografia)!  Estava tentando ler o projeto, mas estou com dificuldades porque só o recebi no formato htm. <b><u>Como meu computador é meio velho, está chegando tudo desconfigurado e não consigo mais configurar. Por favor, podes me mandar uma cópia no Word, nenhum outro formato será compatível.</u></b></p> <p><b>Abraços B (Ciências - Biologia)</b>  Data: 19-04-05  Oi C (Estudos Sociais - Geografia)!  Tudo bem?  Primeiramente desculpe a demora em te responder, andei um pouco atrapalhada.  Mas é importante que saibas que estou recebendo teus e-mails. Olhei o projeto final e achei muito bom. Parabéns as elaboradoras. Só modifiquei e acrescentei algumas coisinhas, <u>principalmente na área de ciências</u>. Não sei quando vão apresentar o projeto para os alunos, mas se já tiverem encaminhado, posso conversar com eles à parte sobre minhas sugestões. No pós-campo, acrescentei duas atividades que eu acho importantes e legais para ilustrar. Pode ser?  Estou a disposição para ajudar na correção dos trabalhos, especialmente se algum grupo fizer maquete que envolva <u>mais o conteúdo de ciência ou se, dos trabalhos optativos, escolherem aqueles que propus</u>. Mesmo se alunos precisarem de aulas para trabalharem, posso ceder uma, mas mais fica complicado.  Já foi estabelecido <u>quem serão os professores acompanhantes? Creio que todos não poderão ir, porque as demais turmas terão aula normalmente</u>. Tenho muito interesse em acompanhar a turma, porque não conheço a região, isso dificulta meu envolvimento. No entanto, meu trabalho de mestrado foi parcialmente subsidiado por um grupo de estrangeiros que estarão nos dias 3 e 4 no Brasil e querem falar comigo. Estou aguardando a confirmação da data do meu encontro e isso provavelmente só vai acontecer no final da próxima semana.</p>	<p>não ter um computador configurado</p> <p>Complementação do projeto com a contribuição das diferentes áreas do conhecimento.</p> <p>O trabalho interdisciplinar possibilita a ruptura com a rigidez do currículo dividido em disciplinas com um horário pré-fixado para cada uma.</p> <p>Diálogo com os alunos sobre a contribuição da sua área ao projeto.</p>	<p>experiência</p> <p>Saberes disciplinares</p> <p>Saberes pedagógicos</p> <p>Importância do diálogo para a interdisciplinaridade.</p>	<p>2004, p. 48, 63 e 109, 110 e 111  PIMENTA, 2005, p. 20 (saberes da experiência)</p> <p>PIMENTA, 2005, 21, 22, 23  TARDIF, 2004, p.38 (saberes disciplinares)</p> <p>TARDIF, 2004, p. 36, 37  PIMENTA, 2005, p. 24-28 (saberes da formação profissional)</p> <p>FREIRE,</p>
--	---	--	---



<p><i>túneis, possivelmente em função de rios subterrâneos ou água subterrânea.)</i></p> <p>Oi C (Estudos Sociais - Geografia)</p> <p>Tudo bem?Mandei um e-mail na semana passada para o grupo, mas ele voltou e só vi agora.Conversei com a Miriam e nós chegamos a conclusão de que seria legal apresentar os trabalhos das Missões durante o encontro de pais que acontecerá no próximo final de semana (27 e 28/5). Teríamos que ver se os alunos teriam condições de terminar os trabalhos, se todas as professores concordam, se nós temos condições de organizar uma exposição até lá e se há espaço disponível. A G (Estudos Sociais - História) achou muito em cima do laço. Agora, eu mesma já não sei mais porque está super em cima da hora mesmo e também não queremos um trabalho matado... O que tu achas? Vamos mobilizar os professores e alunos?</p> <p>Beijos B (Ciências – Biologia)</p>	<p>Diálogo com os colegas e alunos ao pensar numa possível exposição dos trabalhos na escola. Todos precisam ser perguntados e ouvidos.</p>	<p>Saberes da experiência e importância do diálogo.</p>	<p>TARDIF, 2004, p. 48, 63 e 109, 110 e 111 PIMENTA, 2005, p. 20 (saberes da experiência) FREIRE, 2005, p. 16 e 17</p>
<p><b>G (ESTUDOS SOCIAIS - HISTÓRIA)</b></p> <p><b><u>Projeto (construção)</u></b></p> <p>Organizou o roteiro da saída de campo</p> <p>C (Estudos Sociais - Geografia) e meninas</p> <p>Inicialmente tínhamos previsto viajar nos dias 11 e 12 de maio, mas não será possível pois os alunos terão a prova de astronomia, parece que na sexta. Assim a data mais provável é nos dias 4 e 5. <b><u>O que acham?</u></b></p> <p>Não deveria ser mais tarde pois dia 28 já teremos o intercâmbio com Córdoba.</p> <p>Abraços G (Estudos Sociais - História).</p> <p>Já pedi para a Taísa fazer o levantamento dos preços e as devidas ligações. Penso em manter o mesmo roteiro do ano passado: 1 Mata, depois visita à Gruta e após São Miguel, onde passamos a noite numa</p>	<p>Diálogo com o grupo de professores para organizar o roteiro da saída de campo. Participação de todos no processo, evitando a imposição de idéias.</p>	<p>Saberes da experiência e a importância do diálogo</p>	<p>TARDIF, 2004, p. 48, 63 e 109, 110 e 111 PIMENTA, 2005, p. 20 (saberes da</p>

<p>pousada, e , ainda na noite do dia 4 assistimos o espetáculo do Som e Luz.</p> <p>A visitação às ruínas aconteceria na manhã do dia 5. O Almoço seria em Ijuí, onde na parte da tarde visitaríamos o museu e no máximo até as 17 h começaríamos a viagem de retorno, com previsão de chegada p/ as 23h.</p> <p>Santo Angelo ficaria fora pois é muita coisa para pouco tempo. O que vcs acham?</p> <p>Abçs G (Estudos Sociais - História)  <i>( A professora G (Estudos Sociais - História) sugeriu que <u>organizássemos grupos compartilhados entre as duas turmas para favorecer a integração e a amizade.</u></i></p> <p><b>Saída de campo</b>  <i>- Durante a saída de campo a professora G (Estudos Sociais - História) trazia a idéia de que não poderíamos separar as duas turmas e que <u>a integração deveria ser favorecida entre os alunos.</u></i>  <i>- Organizou todo o roteiro da saída e negociava os valores das entradas nos lugares visitados.</i>  <i>- Explicava sobre os lugares visitados, principalmente sobre a parte histórica das Missões.</i></p> <p><b>PÓS-CAMPO</b>  <i><u>Ainda no ônibus, organizamos os critérios de avaliação da saída de campo)</u></i></p> <p>Colegas!!!!</p> <p>Tive o privilégio de assistir e participar de uma conversa com o renomado Sr. Milton Schaefer, quando da sua participação na feira do livro de Ivoti.</p> <p>Através dele tive conhecimento de que vocês possuem um acervo de obras sobre as Missões Jesuíticas e isso despertou-me um grande interesse. Justifico: sou professora de História do Instituto de Educação Ivoti, que é uma entidade que muito valoriza a arte e a cultura, inclusive temos aqui uma projeto cultural, que visa especialmente o</p>	<p>Importância da integração entre as duas turmas através da organização de grupos compartilhados.</p>	<p>Integração de turmas Saberes da experiência</p>	<p>experiência)  FREIRE,  2005, p. 16 e 17</p> <p>TARDIF,  2004, p. 48, 63 e 109, 110 e 111  PIMENTA,  2005, p. 20 (saberes da experiência)  FREIRE,  2005, p. 16 e 17</p>
---	--	--	--

<p>desenvolvimento da música instrumental, entre tantos outros. Nossa escola possui duas orquestras e três grupos de canto coral.</p> <p>Somos uma instituição que já desde 1909 atua na formação de professores, nos níveis médio e superior, formando lideranças que se espalham para diferentes municípios do RS e do país. <u>Atualmente estamos desenvolvendo um projeto de estudos exatamente sobre as Missões Jesuíticas. Fizemos, de forma interdisciplinar, um estudo pré-campo, de campo e agora estamos organizando trabalhos pós campo, com a apresentação de várias temáticas relacionadas ao tema Missões e, estamos preparando uma mostra dos trabalhos realizados. Seria muito interessante se conseguíssemos integrar a exposição do acervo de vocês nesta mostra.</u></p> <p><u>Temos um espaço privilegiado para exposições, que poderia ser útil. A pergunta que fica: isso seria possível?</u></p> <p>Essa exposição poderia ser nos dias 26, 27 e 28 de maio? A razão destas datas é que aqui se realiza um grande encontro de pais, que vêm de diferentes partes do RS e Brasil. Eles também poderiam desfrutar de tão rica oportunidade cultural.</p> <p>Em nome de minhas colegas de trabalho e projeto, despeço-me cordialmente, na esperança de obter um retorno positivo.</p> <p>G (Estudos Sociais - História) Trapp e-mail: G (Estudos Sociais - História)@iei.org.br</p> <p>Telefone residencial: 3563 3467 Telefone do Instituto: 3563 1318</p> <p>Acabei de receber uma ligação do Sr. Adair. Ficamos quase uma hora conversando. <u>Essa exposição é algo muito especial, já percorreu vários países do mundo e ele quer que façamos dela um grande evento, com divulgação e convite para autoridades.</u> Citou inclusive o governador. O ofício deve ir em nome do município. Eles fazem inclusive um "wordshopp", onde os artistas vão para um local público, retratando-o, dando início à primeira pinacoteca do município (caso não exista).</p>	<p>Importância de valorizar a cultura e as produções artísticas das instituições e dos alunos da escola</p>	<p>Valorização da história e da cultura, bem como da exposição das produções dos alunos. Saberes da experiência</p>	<p>Claval (Geografia cultural) TARDIF, 2004, p. 48, 63 e 109, 110 e 111 PIMENTA, 2005, p. 20 (saberes da experiência)</p>
---	---	---	---

<p>O evento só não pode ser nas datas sugeridas (encontro de pais) pois eles já possuem um compromisso.</p> <p>O custo que teremos é apenas buscar os artistas em POA e suas obras, dar-lhes hospedagem e refeição.</p> <p>Fiquei empolgada, pois em termos de cultura é realmente um grande evento!</p> <p>Com certeza, antes da <u>exposição precisamos conferir todo o material. Também já corrigi aspectos de conteúdo mal formulado e equívocos cometidos.</u> Se tudo der certo a exposição fica marcada para a semana de 5-10 de junho, depois dos intercâmbios.</p> <p>Abcs G (Estudos Sociais - História). 18- 05</p> <p>LEMBREI-ME QUE NO DIA 1 DE JUNHO MUITOS ALUNOS ESTARÃO NO INTERCÂMBIO. OS QUE FICAM PODEM TRABALHAR. PRECISAMOS LEMBRÁ-LOS PARA QUE DEIXEM OS MATERIAIS. OS TRABALHOS PODEM SER CONCLUÍDOS NA SEMANA QUE VEM.</p> <p>G (Estudos Sociais - História) 18- 05</p> <p><b>AVALIAÇÃO</b></p> <p>Oi, tudo bem?</p> <p>Como os álbuns são individuais, sugiro que recolhas os do 3NA e eu os do 3NB. O diferencial mesmo são os álbuns, pois os trabalhos foram bem apresentados e explicados.</p>	<p>Necessidade de acompanhar as produções e realizar as devidas correções ou provocar a reflexão sobre a avaliação</p> <p>Organização do processo de avaliação</p>	<p>Avaliação como processo</p> <p>Avaliação como processo</p>	<p>GOMEZ, SACRIS-TÁN, 2000, p. 348, 349, 350, 351</p>
<p><b>D (COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA) (coordenadora pedagógica)</b> <b>Projeto (construção)</b></p>	<p>Participação da</p>		<p>TARDIF,</p>

<p>Vários professores estão envolvidos na elaboração de projetos e <u>desejam compartilhar suas idéias e ampliá-las para que mais áreas do conhecimento possam se envolver. Como temos dificuldades em encontrar horários para nos reunirmos, surgiu a idéia da comunicação por e-mail. Tomei a liberdade de reunir os vossos endereços eletrônicos e organizar o grupo das terceiras séries do Curso Normal. Ao enviar este e-mail para vocês estará lançado o desafio. Quem inicia? Fiquei sabendo que o projeto Missões já está a mil. A C (Estudos Sociais - Geografia) se prontificou para sistematizar o que foi planejado até o momento. Lancem sonhos, idéias, propostas...</u> (DERTI JOST, 2006)</p>	<p>coordenação pedagógica no projeto com perspectiva interdisciplinar para incentivar a integração das diferentes áreas. Importância de compartilhar projetos, idéias para que mais áreas possam se envolver. Comunicação por e-mail e construção de um endereço eletrônico coletivo para a troca de idéias.</p>	<p>Saberes pedagógicos Coordenação Pedagógica como mediadora do processo. Compartilhar projetos</p>	<p>2004, p. 36, 37 PIMENTA, 2005, p. 24-28 (saberes da formação profissional)</p>
<p><u>Estimada C (Estudos Sociais - Geografia). Parabéns pela iniciativa.</u></p>	<p>Compartilhar projetos</p>	<p>Compartilhar projetos</p>	<p>FAZENDA, 1993, p. 20 TARDIF, 2004, p.33</p>
<p><u>Acho que é por aí. Jogar as idéias e <b>deixar o grupo interagir</b>. Já disseste que é preciso tornar o projeto mais objetivo, completo e significativo. Precisamos ser rápidos. O projeto está previsto para maio. Temos pouco tempo.</u></p>	<p>A área de Estudos Sociais (Geografia e História) através da Geografia como eixo integrador do projeto Missões.</p>		
<p>Fiz uma e outra observação em vermelho. Não entendi a atividade 9. <b>Sugiro aos colegas que também usem cores para suas observações e complementações e as encaminhem ao grupo. Vamos brincar de coelho.</b></p>			
<p>Abraços, A atividade 9 sugeriu trocar americana/inglesa/alemã pelo que consta a seguir. Anotar palavras e/ou expressões de origem indígena/portuguesa/espanhola que observar nos lugares visitados na</p>	<p>Incentivo ao trabalho e presença amiga da</p>		

<p>saída de campo. Oi gurias. <b><u>Pós-campo</u></b> Data: 08-05-06 Fico feliz que deu tudo certo. <u>Parabéns pelo empenho.</u> Vão em frente. LEMBREM DE RESERVAR O ESPAÇO QUE IRÃO UTILIZAR PARA AS ATIVIDADES. Abraços, Derti Oi meninas. Estou, meio de longe, <u>acompanhando as preocupações de vocês. Belo envolvimento.</u> Acho que a programação especial da semana de intercâmbio pode ajudar. Estou prevendo para 5ª-feira di 1º de junho três períodos seguidos onde os que ficam, das duas turmas, estarão trabalhando juntos no 1º período com o acompanhamento da C (Estudos Sociais - Geografia); no 2º período com o acompanhamento da B (Ciências - Biologia) e no 3º período com o acompanhamento da G (Estudos Sociais - História). Os que vão para o intercâmbio teriam que deixar sua parte pronta com os colegas que ficam.</p> <p>Abraços, Derti</p> <p><b>AVALIAÇÃO</b> Oi C (Estudos Sociais - Geografia). Que bom que vocês estão se mobilizando em relação a avaliação do Projeto Missões. Sempre te vejo a mil. A vida é assim mesmo tanto durante o mestrado como</p>	<p>coordenação pedagógica. Pensar nos tempos/espacos que serão utilizados no processo de construção dos trabalhos.</p> <p>Pensar a avaliação como processo.</p>	<p>Saberes pedagógicos</p> <p>Saberes da experiência</p> <p>Avaliação como processo</p>	<p>TARDIF, 2004, p. 36, 37 PIMENTA, 2005, p. 24-28 (saberes da formação profissional) TARDIF, 2004, p. 48, 63 e 109, 110 e 111 PIMENTA, 2005, p. 20 (saberes da experiência)</p> <p>GOMEZ, SACRIS-TÁN, 2000, p. 348, 349, 350, 351</p>
--	---	---	--

<p>depois também. A gente sempre acaba se envolvendo com muita coisa. Que bom que podemos <u>nos envolver tão intensivamente</u> . Abraços, Derti</p>			
<p>Caros colegas!!!! A saída de campo foi maravilhosa. Os alunos foram ótimos: perguntavam, anotavam, fotografavam.....Deu tudo certo. Durante a saída de campo <u>sobrou um tempinho e a G (Estudos Sociais - História), B (Ciências - Biologia) e eu organizamos os critérios de uma avaliação coletiva. Esses critérios foram discutidos com os alunos, dentro do ônibus, que sugeriram alterações e trouxeram novas idéias ao processo. Fiquem a vontade para sugerir e modificar o rascunho inicial.</u> Também organizamos o construção dos trabalhos para os dias 11, 12, 15, 16 e 17 de maio. Os que não conseguirem terminar até esse dia deverão terminar em casa. Durante esses dias podemos orientar e ajudar os alunos em suas dúvidas. Isso poderá ocorrer nos períodos da G (Estudos Sociais - História), B (Ciências - Biologia), C (Estudos Sociais - Geografia), S (Didática no Ensino Normal Médio - Ciências) e M (Didática no Ensino Normal Médio - Ciências Sociais). Pode ser???</p> <p>Os alunos terão até o dia 11 para revelar as fotografias e organizar o material para a maquete, painél e álbum explicativo. Depois iremos combinar a exposição e avaliação final. Um grande abraço: G (Estudos Sociais - História), B (Ciências - Biologia), M (Didática no Ensino Normal Médio - Ciências Sociais), D (Coordenação Pedagógica), S (Didática no Ensino Normal Médio - Ciências) e eu</p> <p><b>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO PENSADOS CONJUNTAMENTE</b> <u>Critérios de avaliação coletiva</u> Representação espacial tridimensional (maquete) Construção de uma representação espacial tridimensional (maquete) do</p>	<p>Estabelecimento de critérios de avaliação com a participação de todos os envolvidos: professores, alunos e coordenação pedagógica (pensado como um processo coletivo)</p>	<p>Pensar a avaliação como processo.</p>	<p>GOMEZ, SACRIS-TÁN, 2000, p. 348, 349, 350, 351</p>

espaço que o aluno (a) considerou mais significativa durante a saída de campo. Os alunos serão convidados a representar essa maquete

A) Com orientação (determinar através de uma rosa-dos-ventos (pontos cardeais, colaterais e sub-colaterais), pontos de referência: sol, lua, cruzeiro-do-sul, bússola, GPS: Sistema de Posicionamento Global..),

B) Escala: estabelecer a relação entre o tamanho real e o tamanho representado.

C) Legenda em português e através de um outro idioma (a escolher)

D) Todas as informações da maquete deverão ser identificadas: título, nome dos componentes, turma.....

E) Cada educando será convidado a justificar a sua escolha e a pesquisar sobre o lugar escolhido. Colar uma folha com a justificativa junto com a maquete.

F) Poderá ser em duplas ou trios.

G) Essa atividade será desenvolvida em conjunto com a professora Miriam e G (Estudos Sociais - História). Apresentar a maquete para as professoras C (Estudos Sociais - Geografia) e Miriam.

H) Serão fornecidos dois períodos da disciplina de Estudos Sociais para construir a maquete. Data a ser combinada com a professora C (Estudos Sociais - Geografia).

I) Evitar o uso do isopor. Caso for utilizado, deverá ser bem encapado para não soltar pedaços. Ela quebra depois de um certo tempo. Sugerimos a utilização de papelão, massa de modelar e outros materiais.

Painel

- Domínio de conteúdo na apresentação e argumentação das idéias
- Clareza
- Comunicação visual: tamanho da letra, cor, contraste, espaço, limpeza, apresentação.
- Evitar a poluição visual

Caso for elaborado em forma de mapa, colocar o mapa no contexto: RS e países vizinhos....

- Evidenciar o conteúdo relevante

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de resumir e trazer as idéias centrais</li> <li>- Evitar a colocação de textos extensos e com letra pequena</li> </ul> <p>Álbum explicativo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicação visual: tamanho da letra, cor, contraste, espaço, limpeza, apresentação.</li> <li>- Organizar as fotografias em ordem de visitação da saída de campo com uma breve explicação dos lugares visitados, evidenciando os aspectos mais significativos.</li> <li>- Colocar um roteiro da saída de campo destacando as cidades, rodovias (estaduais, vicinais....) e outros.</li> <li>- Criatividade na organização do álbum</li> </ul> <p><b>AVALIAÇÃO</b></p> <p>Assim como começamos o projeto juntas agora temos a importante tarefa de realizar a avaliação dos trabalhos. Sei que todos foram avaliando ao longo do processo, ao acompanhar os alunos, auxiliando-os nos momentos de reconstrução, mas precisamos dar um retorno desse processo aos alunos. Os critérios já foram estabelecidos.</p> <p>Tive a idéia de construir uma tabela para tentarmos realizar a avaliação (com tudo bem provisório). Na semana passada eu tentei iniciar uma possível avaliação, mas tive dificuldades pois os painéis estavam sem nome e não sei o que é de quem. As maquetas consegui avaliar. Falei com a G (Estudos Sociais - História) e ela concordou comigo que as maquetas ficaram Muito Boas. Não vi eles apresentando os trabalhos pois tive que apresentar um trabalho na ANPED Sul (sou bolsista CAPES). Quanto aos álbuns, como podemos realizar a avaliação? Acho que o primeiro que tiver acesso a eles, poderia avaliar os mesmos e passar para os demais. Assim que fosse possível gostaria de levar para casa para poder ler o que os alunos escreveram nos álbuns.</p> <p>Pode ser como vocês quiserem. Estou aqui pensando nisso!!!</p> <p>O que vocês estão pensando?</p>	<p>Avaliação das produções dos alunos ao longo do processo, evitando a fragmentação</p>	<p>Avaliação como processo</p>	<p>GOMEZ, SACRIS-TÁN, 2000, p. 348, 349, 350, 351</p>
--	---	--------------------------------	---

Abraço fantástico para todos!!!! C (Estudos Sociais - Geografia)			
---	--	--	--

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CARE CRISTIANE HAMMES**

**EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR ATRAVÉS DE PROJETO**  
**DE TRABALHO NO CONTEXTO DA ESCOLA – SABERES**  
**CONSTRUÍDOS PELOS PROFESSORES**

**São Leopoldo**

**2007**