



UFOP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO – UFOP
CENTRO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA - CEAD
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PRÁTICAS PEDAGÓGIAS



BEUQUIS FERNANDA DOS SANTOS MARQUES

**PROJETOS INTERDISCIPLINARES: CONEXÃO ENTRE ESCOLA,
ALUNO E SOCIEDADE**

**OURO PRETO - MG
2025**

BEUQUIS FERNANDA DOS SANTOS MARQUES

**PROJETOS INTERDISCIPLINARES: CONEXÃO ENTRE
ESCOLA, ALUNO E SOCIEDADE**

Monografia apresentada ao curso de
Práticas Pedagógicas da
Universidade federal de Ouro Preto
como requisito parcial para obtenção
do título de Especialista em Práticas
Pedagógicas.

Professor orientador: DSc. Paulo

Henrique Aguiar Mendes

Professor coorientador: Me. Mirian
Cristina da Silva

**OURO PRETO – MG
2025**

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

M357p Marques, Beuquis Fernanda dos Santos.

Projetos interdisciplinares [manuscrito]: conexão entre escola, aluno e sociedade. / Beuquis Fernanda dos Santos Marques. - 2025.

31 f.: il.: color..

Orientador: Prof. Dr. Paulo Henrique Aguiar Mendes.

Coorientadora: Profa. Ma. Miriam Cristina da Silva.

Produção Científica (Especialização). Universidade Federal de Ouro Preto. Centro de Educação Aberta e a Distância.

1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. 2. Escolas - Integração Escola-Sociedade. 3. Práticas Pedagógicas. I. Mendes, Paulo Henrique Aguiar. II. Silva, Miriam Cristina da. III. Universidade Federal de Ouro Preto. IV. Título.

CDU 378

Bibliotecário(a) Responsável: Maristela Sanches Lima Mesquita - CRB-1716



FOLHA DE APROVAÇÃO

Beuquis Fernanda dos Santos Marques

PROJETOS INTERDISCIPLINARES: CONEXÃO ENTRE ESCOLA, ALUNO E SOCIEDADE

Monografia apresentada ao curso de Práticas Pedagógicas da Universidade federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Práticas Pedagógicas.

Aprovada em 06 de Agosto de 2025.

Membros da banca

Prof .Dr. Paulo Henrique Aguiar Mendes-orientador-Universidade Federal de Ouro Preto
Profa. Dra. Gabriela Cristina Vaz Camargo
Profa. Me. Míriam Cristina da Silva

Prof. Dr. Solano de Souza Braga, Coordenador do Curso, aprovou a versão final e autorizou se depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Cursos da UFOP em 05/09/2025



Documento assinado eletronicamente por **Solano de Souza Braga, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 08/09/2025, às 11:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0973799** e o código CRC **4BFF8F52**.

Referência: Caso responda este Documento, indicar expressamente o Processo nº 23109.011408/2025-61

SEI nº 0973799

R. Diogo de Vasconcelos, 122, - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35402-163
Telefone: (31)3559-1355 - www.ufop.br

RESUMO

Este artigo analisa o papel dos projetos interdisciplinares na educação, destacando sua capacidade de fortalecer a relação entre escola, estudantes e sociedade. Objetiva compreender como essa abordagem supera a fragmentação do conhecimento, promove o engajamento discente e contribui para uma formação crítica e cidadã. A metodologia combina pesquisa bibliográfica, com base em autores como Japiassu (1976), Fazenda (1994) e Morin (1999), e um relato de experiência do projeto "Arte em Movimento", desenvolvido na Escola Estadual Machado de Assis, em Vespasiano/MG. Os resultados demonstram que a interdisciplinaridade, ao integrar disciplinas e conectar saberes a contextos reais, ressignifica a aprendizagem, tornando-a mais significativa e contextualizada. O projeto evidenciou benefícios como o aumento da motivação dos estudantes, o desenvolvimento de habilidades críticas e a valorização do patrimônio cultural, além de enfrentar desafios como a resistência docente e a rigidez curricular. Conclui-se que os projetos interdisciplinares são estratégias pedagógicas essenciais para formar indivíduos autônomos e capazes de intervir criticamente na sociedade, reforçando a necessidade de práticas educativas que unam teoria e prática.

Palavras-chave: Projetos Interdisciplinares; Educação Interdisciplinar; Integração Escola-Sociedade; Práticas Pedagógicas

ABSTRACT

This article analyzes the role of interdisciplinary projects in education, highlighting their capacity to strengthen the relationship between school, students, and society. It aims to understand how this approach overcomes the fragmentation of knowledge, promotes student engagement, and contributes to critical and civic education. The methodology combines bibliographic research, based on authors such as Japiassu (1976), Fazenda (1994), and Morin (1999), with an experience report of the project "Art in Motion," developed at Machado de Assis State School, in Vespasiano, Minas Gerais. The results demonstrate that interdisciplinarity, by integrating subjects and connecting knowledge to real-life contexts, redefines learning, making it more meaningful and contextualized. The project revealed benefits such as increased student motivation, the development of critical skills, and the appreciation of cultural heritage, while also facing challenges such as teacher resistance and curricular rigidity. It is concluded that interdisciplinary projects are essential pedagogical strategies for fostering autonomous individuals capable of critically intervening in society, reinforcing the need for educational practices that connect theory and practice.

Keywords: Interdisciplinary Projects; Interdisciplinary Education; School-Society Integration; Pedagogical Practices

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	5
2 BASES TEÓRICAS DA INTERDISCIPLINARIDADE: INTEGRAÇÃO DO SABER E FORMAÇÃO CIDADÃ	6
2.1 Interdisciplinaridade na Educação	6
2.2 Escola, aluno e sociedade: uma relação necessária	11
2.3 Projetos Interdisciplinares como estratégia pedagógica	15
3 METODOLOGIA	20
4 RELATO DE EXPERIÊNCIA: PROJETO “ARTE EM MOVIMENTO”	21
5 CONCLUSÃO	28
REFERÊNCIAS.....	31

1 INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta o desafio de superar a fragmentação do conhecimento, um legado do modelo disciplinar tradicional que, embora tenha organizado o saber em áreas específicas, acabou por distanciar a escola das complexidades da vida social. Nesse contexto, os projetos interdisciplinares emergem como uma estratégia pedagógica essencial para reconectar os saberes escolares às demandas da sociedade, promovendo uma formação mais integral e crítica dos estudantes. Este artigo aborda a interdisciplinaridade como uma resposta à compartmentalização do conhecimento, destacando seu potencial para fortalecer a relação entre escola, estudantes e sociedade, conforme defendido por autores como Japiassu (1976), Fazenda (1994) e Morin (1999).

A fragmentação do saber, criticada por Morin (1999) como uma "patologia" que impede a compreensão da realidade em sua totalidade, reflete-se também no distanciamento entre a escola e a sociedade. Enquanto a educação tradicional privilegia a transmissão vertical de conteúdos desconectados do cotidiano, a interdisciplinaridade propõe uma abordagem integradora, que valoriza a contextualização e a aplicação do conhecimento em situações reais. Essa dicotomia entre teoria e prática, somada à rigidez curricular e à resistência docente, configura o problema central deste estudo: como os projetos interdisciplinares podem aproximar a escola da sociedade e contribuir para a formação de cidadãos críticos e participativos?

O objetivo geral deste artigo é analisar como os projetos interdisciplinares podem fortalecer a relação entre escola, estudantes e sociedade, enquanto os objetivos específicos incluem: (1) identificar os benefícios e desafios da interdisciplinaridade na percepção de professores e estudantes; (2) investigar o impacto desses projetos no engajamento discente; e (3) propor estratégias para sua implementação no contexto escolar. Para tanto, recorre-se a uma abordagem qualitativa que combina pesquisa bibliográfica e relato de experiência, centrada no projeto "Arte em Movimento", desenvolvido na Escola Estadual Machado de Assis (Vespasiano/MG).

A relevância desta pesquisa justifica-se pela urgência de uma educação que dialogue com as questões sociais e prepare os estudantes para enfrentar os

desafios de um mundo complexo. Como apontam Fazenda (1994) e Freire (2021), a interdisciplinaridade não apenas rompe com a hierarquia tradicional do saber, mas também incentiva uma aprendizagem dialógica, em que a escola se abre para as demandas da comunidade. Além disso, a experiência prática do projeto "Arte em Movimento" demonstra como a integração entre disciplinas e contextos culturais pode ressignificar o aprendizado, tornando-o mais significativo e engajador.

Este artigo está organizado em seções que abordam as bases teóricas da interdisciplinaridade, a relação entre escola, estudante e sociedade, os projetos interdisciplinares como estratégia pedagógica, a metodologia adotada e um relato de experiência. Por fim, as considerações finais sintetizam as contribuições do estudo e apontam caminhos para futuras pesquisas, reforçando a interdisciplinaridade como um princípio educativo indispensável para a formação de indivíduos autônomos e críticos.

2 BASES TEÓRICAS DA INTERDISCIPLINARIDADE: INTEGRAÇÃO DO SABER E FORMAÇÃO CIDADÃ

2.1 Interdisciplinaridade na Educação

A interdisciplinaridade na educação emerge como um imperativo diante da crescente complexidade do mundo e da fragmentação do saber, um problema que ressoa nas obras de Hilton Japiassu (1976), Ivani C. Arantes Fazenda (1994) e Edgar Morin (1999), e encontra eco em Paulo Freire (2021). Esses autores, em um diálogo entre suas perspectivas, convergem na crítica a um modelo de conhecimento compartmentado e propõem a integração como caminho para uma compreensão mais integral e transformadora.

Segundo Japiassu (1976), a exigência pela interdisciplinaridade não representa um avanço genuíno do conhecimento, mas sim um sintoma da condição patológica em que este se encontra. A autora atribui esse estado à hiperespecialização, caracterizada pela proliferação excessiva de campos rigidamente delimitados, que resulta em uma fragmentação progressiva do horizonte epistemológico. Nesse contexto, o saber torna-se fragmentado, e a busca pela interdisciplinaridade surge menos como um progresso e mais como uma manifestação de carência, produto de uma inteligência por ela denominada como "esfacelada"

O vício da especialização consiste em saber tudo sobre nada, resultando na fragmentação das disciplinas. Diante dessa patologia do saber, a interdisciplinaridade se apresenta como uma exigência, um vasto e complexo conceito que implica a cooperação e coordenação entre disciplinas para atingir um objetivo comum, visando à unidade do saber. Japiassu (1976) destaca que o fenômeno interdisciplinar está muito longe de ser evidente, sendo uma necessidade para a reorganização do campo científico e da educação.

Fazenda (1994) complementa essa visão, afirmando que trabalhar com a interdisciplinaridade transcende a mera previsão ou quantificação do que será produzido:

Quando se começa a trabalhar com as questões da Interdisciplinaridade..., pode-se imaginar para onde pretendemos nos encaminhar; porém, é totalmente impossível prever o que será produzido e em que quantidade. Poderes novos e energias diferentes acabam por invadir aprender a vida daquele que a esses estudos se dedica. É preciso aprender a navegar entre a loucura que a atividade interdisciplinar desperta e a lucidez que a mesma exige. (FAZENDA, 1994, s.p.)¹

De acordo com a autora, é fundamental valorizar saberes novos e distintos que promovam a lucidez, sendo que a própria prática interdisciplinar demanda tal abertura. Ela sustenta que é necessário equilibrar-se entre a desordem criativa que o trabalho interdisciplinar pode instigar e o rigor lúcido que ele simultaneamente exige para atingir seus objetivos. A autora ao citar Montessori comprehende a interdisciplinaridade como um meio para alcançar um saber mais integrado e livre, capaz de transformar a compreensão da realidade e superar as limitações impostas pela fragmentação do conhecimento.

Revisitando Montessori...encontramos a busca de uma pedagogia científica, mas de um científico que objetivava a educação dos sentidos, portanto, da subjetividade. Partia de elementos da filosofia e da psicologia, porém, aplicando-as a vida pessoal, inalienável particular, subjetiva da criança. (FAZENDA, 1994, p.40)

A prática interdisciplinar do educador configura-se como uma missão que envolve processos de reafirmação, negociação, criação e resolução de saberes, contribuindo para a construção de uma identidade docente alicerçada no autoconhecimento. A autora destaca que, na ausência de regras preestabelecidas, é imperativo que o professor possua uma ampla leitura de vida e de mundo, uma vez

¹ Texto extraído da contracapa do livro Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.

que aprender está intrinsecamente ligado à experiência vital. Além disso, enfatiza a importância de cultivar o gosto pela pesquisa – originado na relação preceptor-discípulo – e o espírito de disposição para trabalhar, criar, ousar e construir (FAZENDA, 1994, p. 41).

Para aprofundar o entendimento dessas propostas, faz-se necessário a distinção entre interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade. Morin (1999), em seu anexo Inter-poli-transdisciplinaridade, oferece distinções cruciais, como a definição de disciplina:

Disciplina é uma categoria organizadora dentro do conhecimento científico; ela institui a divisão e a especialização do trabalho e responde à diversidade das áreas que as ciências abrangem. Embora inserida em um conjunto mais amplo, uma disciplina tende naturalmente à autonomia pela delimitação das fronteiras, da linguagem em que ela se constitui, das técnicas que é levada a elaborar e a utilizar e, eventualmente, pelas teorias que lhe são próprias. (MORIN, 1999, p.105)

Ou seja, a disciplina é como uma categoria organizadora que instaura a divisão e especialização do trabalho, mas que, paradoxalmente, tende à autonomia e à delimitação de suas fronteiras, podendo levar à hiperespecialização e à coisificação do objeto estudado.

Morin (1999), em sintonia com Japiassu (1976), elucida as diferenças:

- a) Interdisciplinaridade: Morin (1999) a descreve como um estágio mais avançado, onde as disciplinas se reúnem em volta de uma mesma mesa ou, mais ainda, estabelecem um intercâmbio e cooperação mais orgânicos. Japiassu (1976) a define como um sistema de dois níveis com múltiplos objetivos, onde há comunicação e troca entre as disciplinas;
- b) Multidisciplinaridade: é caracterizada como uma associação de disciplinas em torno de um projeto ou objeto comum. As disciplinas, segundo Morin (1999), atuam de forma isolada, como técnicos especializados, ou em interação limitada. Japiassu (1976) detalha que, nesse nível, as disciplinas se sucedem, mantendo cada qual sua especificidade;
- c) Transdisciplinaridade: Para Morin (1999), representa a integração de conhecimentos por meio de esquemas cognitivos que podem atravessar as disciplinas, culminando em um sistema teórico comum. Japiassu (1976), por sua vez, a descreve como a integração de várias disciplinas, geralmente em dois ou mais níveis.

Morin (1999) amplia a discussão sobre a integração do conhecimento ao propor duas abordagens complementares: a ecodisciplinar e a metadisciplinar. O autor defende que as disciplinas devem ser "ecologizadas", ou seja, compreendidas em seus contextos culturais e sociais, analisando-se as condições em que surgem, se desenvolvem e se transformam. Paralelamente, Morin (1999) apresenta o conceito de metadisciplinar, que implica ultrapassar as fronteiras disciplinares sem, contudo, desconsiderar suas contribuições específicas. Nessa perspectiva, as disciplinas precisam manter um equilíbrio dialético entre abertura e fechamento, preservando sua identidade ao mesmo tempo em que dialogam com outros campos do saber (MORIN, 1999).

A fragmentação do conhecimento constitui um dos problemas mais urgentes e profundos da contemporaneidade, caracterizando-se por uma inadequação crescente entre saberes compartmentalizados em disciplinas estanques e realidades que são, por natureza, polidisciplinares, transversais e globais. O autor argumenta que essa hiperespecialização torna invisíveis fenômenos complexos, como as interações entre partes e todo, entidades multidimensionais e problemas essenciais, uma vez que impede a percepção tanto do global – que é fragmentado em parcelas – quanto do essencial – que se dissolve na compartmentação excessiva (MORIN, 1999, p. 13).

Diante da patologia do saber fragmentado, Morin (1999) propõe uma reforma paradigmática do pensamento, orientada para a formação de "cabeças bem-feitas" em detrimento de "cabeças bem cheias". Para o autor, uma cabeça bem-feita caracteriza-se pela capacidade de organizar conhecimentos de modo a evitar sua acumulação estéril, operando por meio de processos circulares de ligação e separação, análise e síntese. Esse modelo de pensamento permite tratar problemas complexos e atribuir sentido ao conhecimento, superando a disjunção entre cultura científica e humanística. Morin (1999) fundamenta-se em Pascal para afirmar a interdependência entre partes e todo, argumentando que a reforma do pensamento é uma necessidade democrática urgente, pois a hiperespecialização enfraquece a cidadania e limita a compreensão dos desafios globais. A educação para uma cabeça bem-feita, portanto, deveria ser um processo contínuo capaz de integrar culturas disciplinares e preparar indivíduos para responder à complexidade da vida social, política e global (MORIN, 1999, pp. 24, 33). Sendo assim, para o autor a

reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino.

Freire (2021a), embora não use diretamente os termos interdisciplinaridade ou fragmentação do saber no mesmo sentido de Morin (1999), sua pedagogia oferece uma poderosa resposta à compartmentação do conhecimento. Ele critica a "educação bancária", a qual é definida como:

Eis aí a concepção "bancária" da educação, em que a única margem de ação que oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los [...] Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, 2021a, p. 81-82).

Este modelo, para Freire (2021a), nega a educação e o conhecimento como processos de busca, perpetuando a passividade e a cultura do silêncio. O autor propõe uma educação problematizadora, baseada no diálogo. Para o educador, no processo educacional dialógico, o conhecimento não se constitui como uma simples transferência, mas como uma construção contínua e crítica, na qual tanto educadores quanto educandos assumem o papel de sujeitos ativos na investigação da realidade. O autor destaca a indissociabilidade entre alfabetização e conscientização, uma vez que a leitura do mundo e da palavra demanda uma abordagem crítica e transformadora. Nessa perspectiva, Freire (2021a) concebe a palavra como práxis, que é síntese entre ação e reflexão, enfatizando que o ato de proferir a palavra autêntica representa um compromisso com a transformação social.

Essa concepção fundamentalmente integrada do saber e da ação ressoa com a busca por superação da fragmentação, pois ao descodificar sua realidade, os indivíduos vão percebendo como atuavam ao viverem a situação analisada, chegam ao que chamamos antes de percepção da percepção anterior", o que os leva a uma nova, mais crítica, compreensão da totalidade.

Em suma, Japiassu (1976) e Fazenda (1994) lançam as bases conceituais e críticas da interdisciplinaridade como resposta à patologia da fragmentação. Morin (1999) eleva a um imperativo existencial e civilizacional, propondo uma reforma do pensamento para uma cabeça bem-feita capaz de lidar com a complexidade. Freire (2021), por sua vez, oferece a dimensão pedagógica e filosófica dessa integração, defendendo uma educação dialógica que liberte os indivíduos da educação bancária e os capacite a compreender e transformar sua realidade de forma crítica e unificada, rompendo o silêncio imposto por um saber compartmentado. Juntos,

esses pensadores apontam para um novo paradigma educativo que transcende as fronteiras disciplinares e promove a união do saber em prol da humanização e da compreensão da complexidade da condição humana.

2.2 Escola, aluno e sociedade: uma relação necessária

A relação entre a autonomia do educando e a autoridade do educador nas práticas pedagógicas é um tema central para uma educação que se propõe a ser libertadora e transformadora. Diversos pensadores, embora com abordagens e focos distintos, convergem na defesa de uma educação dialética, crítica e profundamente enraizada na realidade social. Essa convergência se manifesta na valorização da contextualização do conhecimento e na integração dos saberes como elementos essenciais de uma prática pedagógica emancipatória.

Freire (2021b) estabelece um princípio fundamental: Ensinar não é transferir conhecimento. Para ele, o ato de ensinar deve ser compreendido como criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção por parte do educando. Essa perspectiva se baseia na consciência do inacabamento do ser humano, que nos impele a uma permanente busca e nos torna seres educáveis. A autonomia do educando, nesse sentido, não é um dado, mas uma construção que se dá na experiência de decisões e responsabilidades. A autoridade do educador, por sua vez, deve ser exercida de forma democrática, distinguindo-se do autoritarismo que afoga a liberdade do educando, e está intrinsecamente vinculada à sua competência profissional e coerência ética. A ausência de um preparo científico contínuo e sério compromete a base moral necessária para coordenar as atividades em sala de aula. Paralelamente, é imperativo que essa competência técnica coincida com uma retidão ética, manifestada no respeito ao outro, na integridade e na recusa de permitir que questões pessoais interfiram no trato profissional. O exercício da docência exige, portanto, a dedicação humilde e perseverante a esses dois pilares indissociáveis: a qualificação técnica e a conduta ética.

O educador destaca dois pilares fundamentais para a prática docente: a competência profissional e a coerência ética. A autoridade do educador não se sustenta pelo autoritarismo, mas pela segurança técnica e pelo compromisso com a formação contínua, que legitimam sua atuação pedagógica. Além disso, ressalta que o rigor científico deve estar aliado à integridade moral, pois a ausência de ética

corrompe o processo educativo e fragiliza a relação com os educandos. Essa dualidade entre saber e ser reforça que a educação libertadora exige docentes que unam conhecimento sólido e postura respeitosa, recusando-se a distorcer críticas ou agir por impulsos pessoais. Assim, a verdadeira autoridade pedagógica nasce não do controle, mas da capacidade de articular expertise e princípios, criando condições para uma aprendizagem dialógica e emancipatória.

Além disso, o pensador afirma que: "o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros." (FREIRE, 2021b, p. 58). Ele afirma que a prática educativa, portanto, é "gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral", e jamais neutra. O diálogo e a escuta paciente e crítica são essenciais, permitindo que o professor transforme seu discurso ao estudante em uma fala "com ele, promovendo a criatividade e a curiosidade crítica.

Libâneo (1990) complementa essa visão ao destacar que a escola assume um papel fundamental na formação cidadã ao instrumentalizar os estudantes com conhecimentos e métodos que possibilitam uma compreensão crítica da realidade. Esse processo visa ao desenvolvimento de capacidades cognitivas e habilidades que permitem a elaboração autônoma de saberes, capacitando-os para uma atuação ativa e consciente nas dinâmicas sociais, em consonância com os interesses coletivos. Isso significa que escolarização visa desenvolver uma compreensão crítica da realidade por meio do estudo e de métodos que ampliam as capacidades cognitivas, o que permite a formação de habilidades para produzir conhecimentos alinhados aos interesses sociais e participar ativamente das lutas por transformação. Assim, a educação não apenas instrui, mas prepara os indivíduos para intervir na sociedade de forma consciente e engajada.

Nesse sentido, o trabalho docente configura-se como um compromisso primordial com a sociedade, cuja responsabilidade central é a preparação dos estudantes para atuarem como cidadãos participativos em diversas esferas, como a família, o trabalho, as associações de classe, bem como na vida cultural e política. Libâneo (1990, p.52) demonstra que, justamente por a pedagogia não ser neutra e refletir concepções de sociedade, o professor precisa atuar com consciência política, articulando sua prática pedagógica a objetivos claros que respondam às demandas sociais. Dessa forma, a docência transforma-se em um ato intencional: enquanto a

educação expressa os valores dominantes de cada contexto, o professor consciente organiza seu trabalho para formar sujeitos capazes de intervir criticamente nessa mesma realidade, promovendo a justiça social.

Santos (2000), por sua vez, advoga por uma transição paradigmática que supere a fragmentação disciplinar e promova uma compreensão mais integrada e emancipadora do conhecimento. Ele critica uma razão que desperdiça a experiência e perde a problemática do futuro, insistindo na necessidade de um novo senso comum que dialogue com os diferentes saberes e realidades. O autor ainda argumenta que a educação deve ser uma forma de conhecimento-emancipação, que não se limita a constatar a realidade, mas a transformá-la. Essa visão se conecta diretamente com a ideia de Freire, de que a educação é uma intervenção no mundo e com a preocupação de Libâneo com a formação cidadã que capacite o estudante a atuar na realidade social.

Nesse cenário, Fazenda (1994) concebe a interdisciplinaridade como uma ponte essencial entre teoria e prática, atribuindo-lhe um caráter teórico-prático dialético. Para a autora, esse movimento possibilita o desdobramento de componentes do conhecimento e a geração de sínteses sucessivas, promovendo uma compreensão integral da realidade. Além disso, enfatiza que a interdisciplinaridade transcende a mera organização de saberes, configurando-se como uma exigência intrínseca às ciências e uma ferramenta crucial para a formação humana e a ação educativa, visando à integração com a realidade social (FAZENDA, 1994, p. 82, 91).

O primeiro passo para a construção de uma prática interdisciplinar é a tomada de consciência do educador sobre sua própria capacidade de integrar saberes. A autora afirma que "executar uma tarefa interdisciplinar pressupõe antes de mais nada um ato de perceber-se interdisciplinar" (FAZENDA, 1994, p.77). Essa percepção envolve não apenas o reconhecimento das próprias limitações, mas também a crença de que o outro, seja estudante ou colega, também pode desenvolver uma postura interdisciplinar. Nesse sentido, a interdisciplinaridade configura-se não como um método predefinido, mas como um processo contínuo de (re)construção didática. A autora sustenta que a edificação de uma didática interdisciplinar pressupõe, primordialmente, que o educador perceba a si mesmo como interdisciplinar. Essa autorreflexão exige uma análise crítica de sua trajetória,

com o objetivo de identificar tanto lacunas quanto potenciais para uma efetiva integração entre a teoria e a prática pedagógica.

A passagem de uma didática tradicional, marcada pela fragmentação e pela transmissão vertical do conhecimento, para uma didática interdisciplinar exige uma revisão dos aspectos cotidianos do trabalho docente. Esse processo ocorre na forma como esses aspectos são revistos, indicando que a mudança não está apenas nos conteúdos, mas na maneira como o professor os aborda. A prática pedagógica, nessa perspectiva, é singular e intransferível, pois está vinculada à trajetória de vida de cada educador. No entanto, quando compartilhada e refletida coletivamente, ela pode revelar aspectos obscuros, não descritos das práticas individuais. Essa análise conjunta favorece a superação de modelos engessados e a construção de uma didática mais flexível e integradora.

Fazenda (1994) evoca exemplos de escolas inspiradas em Decroly, Montessori e Freinet, onde o ensino é concebido como um processo ativo e investigativo. Nessas instituições, ensinar é aprender, e tanto estudantes quanto professores assumem o papel de eternos aprendizes.

Nessa escola interdisciplinar, o professor não se apressa em "virar a página", mas se demora nela, aprofundando-se no conhecimento e valorizando o processo de construção do saber. Essa postura exige paciência e critério, mas é fundamental para que a interdisciplinaridade transcendente o discurso e se concretize em práticas pedagógicas significativas.

Em suma, a relação entre autonomia do educando e autoridade do educador é essencial para uma educação libertadora. Freire (2021b) defende que a autoridade docente deve basear-se na competência profissional e ética, não no autoritarismo, promovendo diálogo e respeito à autonomia. Libâneo (1990) reforça o papel da escola na formação cidadã, destacando que a educação deve preparar para a transformação social. Santos (2000) propõe a superação da fragmentação do saber, integrando conhecimentos para uma visão emancipadora. Fazenda (1994) apresenta a interdisciplinaridade como ponte entre teoria e prática, exigindo do educador reflexão e abertura ao diálogo entre disciplinas. Juntos, esses autores mostram que uma educação transformadora requer professores éticos, críticos e interdisciplinares, capazes de mediar um aprendizado ativo e significativo, formando cidadãos autônomos e engajados. A escola, nessa visão, torna-se espaço de

construção coletiva do conhecimento, onde ensinar e aprender são processos indissociáveis e emancipatórios.

2.3 Projetos Interdisciplinares como Estratégia Pedagógica

A educação contemporânea tem enfrentado o desafio de superar a fragmentação do saber, impulsionada pela especialização disciplinar. Nesse contexto, a interdisciplinaridade emerge como uma abordagem promissora para integrar conhecimentos e promover uma visão integrada da aprendizagem. Conforme Fazenda (2011), a interdisciplinaridade exige não apenas a colaboração entre diferentes áreas do conhecimento, mas também flexibilidade curricular e um foco em temas que sejam relevantes para o contexto social. Japiassu (1976), por sua vez, corrobora essa perspectiva, destacando que a interdisciplinaridade é fundamental para superar a patologia do saber fragmentado, incentivando a realização de conexões significativas entre os diversos campos do conhecimento e reconhecendo o fenômeno humano como uma totalidade complexa. Para Morin (2000), o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade, reconhecendo que diferentes elementos são inseparáveis e constitutivos do todo, formando um tecido interdependente e interativo. A educação do futuro, segundo ele, deve desenvolver a aptidão do espírito humano para situar informações em contexto e em conjunto, ensinando métodos que permitam estabelecer relações mútuas e recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo.

A implementação de projetos interdisciplinares oferece uma série de benefícios que impactam diretamente a qualidade da aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, entre eles estão: o engajamento discente, a aprendizagem significativa e o desenvolvimento de habilidades críticas, os quais serão tratados a seguir.

A abordagem prática e contextualizada inerente aos projetos interdisciplinares tende a aumentar significativamente o interesse e o envolvimento dos estudantes. Para Dewey (1938) a verdadeira experiência educativa envolve a “relação íntima e necessária entre os processos de nossa experiência real e a educação” (DEWEY, 1938, p.8), na qual a aprendizagem deve responder a apelos diretos e vitais do estudante. O pedagogo critica a rigidez da educação tradicional e defende uma

abordagem mais progressista baseada na experiência, ele enfatiza que a educação progressista não deve cair no oposto da educação tradicional, mas sim reconstruir princípios como autoridade e organização de modo orgânico, baseado na experiência:

Porque a educação velha impunha ao jovem o saber, os métodos e as regras de conduta da pessoa madura, não se segue, a não ser na base da filosofia dos extremos de “isto-ou-aquilo”, que o saber da pessoa madura não tenha valor de direção para a experiência do imaturo. Pelo contrário, baseando-se a educação na experiência pessoal, pode isto significar contatos mais numerosos e mais íntimos entre o imaturo e a pessoa amadurecida do que jamais houve na escola tradicional e, assim, consequentemente, mais e não menos direção e orientação por outrem. (DEWEY, 1938, p.9)

Dewey (1938) defende um caminho intermediário, onde não haja o controle absoluto da educação tradicional, nem a desordem de um progressismo mal compreendido, mas sim, uma organização viva, emergente da experiência compartilhada entre educador e educando.

Segundo Sacristán (2000), a desconexão entre o currículo tradicional e os interesses e realidades dos estudantes pode gerar reações negativas, como desmotivação, recusa ou confronto. O autor associa problemas como o fracasso escolar, as relações professor-estudante e a indisciplina diretamente à inadequação do currículo oferecido e à forma como é ministrado. Quando a cultura escolar ignora os interesses discentes, os estudantes tendem a mostrar-se refratários a ela, manifestando diversas formas de resistência ou afastamento. O autor defende um currículo mais flexível, complexo e significativo, o que torna o ensino essencial, vivo e ativo. Sacristán, assim, ecoa preocupações similares às de Dewey, ao argumentar que a escola deve repensar seus saberes e métodos para não se tornar um espaço de reprodução vazia, mas sim um ambiente onde os estudantes encontrem sentido e preparação para o mundo atual. A solução passa por reformular o currículo de modo que ele seja menos dogmático e mais aberto às necessidades e interesses das novas gerações.

Os projetos interdisciplinares surgem como uma proposta pedagógica que responde as críticas expostas pelos autores, pois integram conhecimentos, conectam-se aos interesses dos estudantes e promovem a aplicação destes conhecimentos em situações reais, o que facilita uma aprendizagem mais ativa e contextualizada. Dewey (1938) insiste que a verdadeira experiência educativa

envolve continuidade e interação entre quem aprende e o que é aprendido, e que o estudo científico guia e aprofunda essa experiência. Ele sugere que a matéria de estudo seja aproximada às aplicações sociais possíveis do conhecimento, conectando cultura às necessidades do estudante e ligando-a a aplicações sociais. Sacristán (2000) complementa essa visão ao afirmar que o currículo pode ser entendido como uma representação da cultura, embora essa concepção apresente desafios devido às múltiplas perspectivas de análise das invariantes culturais. O autor destaca que, ao ser utilizado como meio de socialização e preparação para a vida fora da escola, o currículo deve abranger uma variedade de componentes culturais e sociais. Esse debate é especialmente relevante em contextos de ampliação da escolaridade obrigatória, que implica maior exposição dos estudantes à cultura e às dinâmicas institucionais escolares.

O autor discorre também sobre a proposta de organizar os programas escolares em torno de unidades globais, como módulos curriculares ou projetos de aprendizagem, os quais permitem a integração de conteúdos diversos em unidades coerentes que apoiam uma aprendizagem mais integrada e com sentido cultural para os estudantes, superando a justaposição arbitrária de saberes. A natureza dos projetos interdisciplinares estrutura o conhecimento de forma mais orgânica, além de favorecer o desenvolvimento de capacidades essenciais, como: resolução de problemas, trabalho em equipe e pensamento criativo, ampliando assim, as possibilidades formativas do currículo.

Nessa mesma perspectiva, Morin (2000, p.38-40) defende que é necessário desenvolver a aptidão natural do espírito humano para contextualizar e integrar saberes, combatendo a hiperespecialização que fragmenta e impede a percepção do global. Ele argumenta que os problemas fundamentais e globais estão ausentes das ciências disciplinares, e que mentes formadas apenas por disciplinas perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes. A interdisciplinaridade busca uma ordem de conceitos que conduza a novos modos de prática.

Embora não use o termo "interdisciplinaridade" diretamente, Dewey (1938) argumenta que o método científico é o único meio autêntico para obter a compreensão da real significação das experiências do dia a dia, servindo como modelo operante e eficaz para utilizar experiências para extrair conhecimentos que guiem para frente em um mundo em expansão. Enquanto, Sacristán (2000, p.29)

reforça a ideia de que a interdisciplinaridade, ao integrar conhecimentos de diferentes disciplinas, serve como um núcleo de aproximação para muitos outros conhecimentos sobre a educação, facilitando a compreensão da prática escolar.

Portanto, a interdisciplinaridade surge como uma resposta essencial aos desafios educacionais contemporâneos, e tem como proposta romper com a fragmentação do conhecimento, promovendo assim, uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Ao integrar diferentes áreas do saber, os projetos interdisciplinares enriquecem o currículo, além de cultivar habilidades fundamentais para a atualidade, como por exemplo, a colaboração, a criatividade e a resolução de problemas complexos. Morin, Dewey e Sacristán destacam que essa abordagem restaura a capacidade humana de pensar de forma integral, assim como transforma a prática pedagógica, aproximando-a das demandas de um mundo que está em constante transformação. Assim, a interdisciplinaridade consolida-se como uma metodologia eficaz, assim como, um princípio educativo indispensável para formar indivíduos autônomos, críticos e capazes de enfrentar os desafios globais com uma visão global e integradora.

Apesar dos claros benefícios, a adoção de projetos interdisciplinares enfrenta obstáculos significativos dentro dos sistemas educacionais. Entre esses obstáculos está a resistência docente, pois os professores possuem dificuldade em abandonar metodologias tradicionais e se adaptar a novas abordagens. Hernández (1998) aponta que a transdisciplinaridade, embora uma possibilidade para o currículo integrado, choca-se com a estrutura departamentalizada do ensino e a resistência de muitos docentes. Sacristán (2000) detalha essa resistência, explicando que o professorado muitas vezes está socializado profissionalmente em esquemas rígidos e burocráticos, aceitando-os como normais. O autor ainda destaca que a própria identidade profissional dos professores, especialmente no ensino secundário e universitário, é construída em torno da especialização disciplinar, criando uma forte barreira entre as diferentes áreas do saber. A falta de uma formação inicial e continuada adequada para abordar a interdisciplinaridade resulta em professores desarmados intelectualmente e dependentes de materiais didáticos pré-elaborados, que reforçam a compartmentação.

Outro obstáculo é a estrutura curricular rígida, pois os sistemas educacionais frequentemente apresentam estruturas curriculares fragmentadas e inflexíveis, que

dificultam a integração entre disciplinas. Sacristán (2000) descreve como o currículo tradicional se baseia na valorização dos saberes distribuídos em disciplinas especializadas, ou áreas onde os componentes disciplinares são justapostos, mas não integrados:

Boa parte da teorização curricular esteve centrada nos conteúdos como resumo do saber culto e elaborado sob a formalização das diferentes "disciplinas". Surge da tradição medieval que distribuía o saber acadêmico no *trivium* e no *cuadrivium*. P. É uma concepção que recolhe toda a tradição acadêmica em educação, que valoriza os saberes distribuídos em disciplinas especializadas – ou, quando muito, em áreas nas quais se justapõem componentes disciplinares – como expressão da cultura elaborada, transformando-as em instrumento para o progresso pela cala do sistema escolar, agora numa sociedade complexa que reclama uma maior preparação nos indivíduos. (SACRISTÁN, p.39)

Sacristán (2000, p.38) ainda critica a ausência de uma ordem para a teorização curricular, o qual resultaram em discursos parciais e na falta de um projeto global para transformar os problemas práticos. A organização dos conteúdos em parcelas estanques sem relação recíproca leva a uma cultura pouco integrada nos estudantes. A política curricular é frequentemente vista como um campo de decisões políticas e administrativas, onde o currículo é imposto "de fora" e as reformas são ligadas a mudanças estruturais, não a um debate permanente sobre as necessidades do sistema educativo. A burocratização e o intervencionismo na administração reforçam essa rigidez, limitando a autonomia dos professores para inovar.

E por último e não menos importante, a falta de recursos e apoio, segue sendo um dos principais desafios para a implementação de projetos interdisciplinares. A carência de recursos, incluindo formação docente, tempo e materiais didáticos adequados, é um entrave significativo. Sacristán (2000, p.25 e 158) enfatiza que a renovação qualitativa da prática exige a produção alternativa de materiais didáticos e sistemas de apoio direto aos professores, o que grupos isolados de professores não podem resolver massivamente. A dependência de livros-texto, que muitas vezes são produtos estereotipados e culturalmente deficientes, impede uma abordagem mais rica e contextualizada. A falta de tempo e recursos para a preparação da prática leva os professores a dependerem de elaborações pré-existentes do currículo. Além disso, a cultura profissional individualista dos docentes, reforçada pela estrutura institucional, dificulta o trabalho em equipe e a coordenação necessária para projetos interdisciplinares. Para

Sacristán (2000), a transformação das relações pedagógicas, que é necessária para novos currículos, exige não apenas mudanças nos conteúdos e métodos, mas também nas condições escolares e na formação de professores.

Em síntese, os projetos interdisciplinares representam um caminho essencial para uma educação mais significativa e contextualizada, capaz de formar cidadãos com habilidades críticas para um mundo complexo. No entanto, sua plena implementação depende da superação de resistências profundamente enraizadas na cultura escolar, na formação docente e na própria estrutura dos sistemas educacionais. A transição para um modelo verdadeiramente interdisciplinar exige um compromisso multifacetado que envolva a revisão da formação de professores, a flexibilização curricular e a criação de ambientes de trabalho colaborativos, onde a teoria e a prática se entrelacem de forma orgânica e contínua.

3 METODOLOGIA

A metodologia adotada neste artigo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, que combina pesquisa bibliográfica e relato de experiência, visando analisar de que forma os projetos interdisciplinares podem fortalecer a relação entre escola, estudantes e sociedade. Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, cujo objetivo é compreender os impactos da interdisciplinaridade na educação, fundamentando-se tanto em revisão teórica quanto na análise de uma experiência prática desenvolvida em contexto escolar.

A pesquisa bibliográfica constitui um dos pilares metodológicos, baseando-se na análise de autores renomados, que discutem a interdisciplinaridade e sua relevância no campo educacional. A revisão teórica permite explorar as contribuições desses pensadores, destacando a importância da integração entre diferentes áreas do conhecimento e sua conexão com questões sociais mais amplas. Essa fundamentação teórica sustenta a reflexão sobre como a interdisciplinaridade pode promover uma educação mais significativa e articulada com as demandas da sociedade.

Complementarmente, o estudo inclui um relato de experiência, no qual se descreve detalhadamente um projeto interdisciplinar desenvolvido na Escola Estadual Machado de Assis, localizada em Vespasiano/MG. Essa etapa da pesquisa

possibilita a análise concreta de como a interdisciplinaridade se materializa no cotidiano escolar, investigando seus efeitos na dinâmica pedagógica, no engajamento dos estudantes e na aproximação entre a escola e a comunidade. A combinação entre a reflexão teórica e a prática educativa permite uma compreensão mais abrangente e contextualizada do tema, evidenciando os desafios, as potencialidades e os resultados obtidos por meio dessa abordagem metodológica.

4 RELATO DE EXPERIÊNCIA: PROJETO “ARTE EM MOVIMENTO”

Como professora de Matemática e coordenadora do projeto Arte em Movimento, vivenciei uma experiência transformadora ao integrar saberes matemáticos a contextos culturais e artísticos. O projeto, desenvolvido na Escola Estadual Machado de Assis, em Vespasiano/MG entre 2023 e 2024, nas turmas do 6º ao 9º do fundamental e do ensino médio. O teve como premissa romper as barreiras disciplinares, conectando as disciplinas a espaços como museus, quilombos e patrimônios arquitetônicos. Meu relato destaca como a abordagem interdisciplinar foram essenciais para ressignificar o ensino da disciplina, tornando-a mais significativa e contextualizada.

O projeto idealizado por uma equipe de professores das seguintes disciplinas: Sociologia, Patrimônio Cultural, Práticas Comunicativas e Criativas, Escrita Criativa, Linguagens, Leitura e Escrita em Linguagem Estrangeira, Cinema, Laboratório Criativo, Artes, Núcleo de Inovação Matemática, Introdução ao Mundo do Trabalho, Matemática na Sustentabilidade e Esporte e Inclusão. O projeto tinha como objetivos principais: proporcionar uma experiência imersiva em espaços culturais e patrimônios históricos, enriquecendo o conhecimento e a compreensão dos estudantes sobre diversas manifestações artísticas e culturais; incentivar a análise crítica por meio da observação e interpretação das manifestações artísticas culturais e patrimônios materiais e imateriais, desenvolvendo o senso crítico e a capacidade reflexiva; integrar as visitas aos espaços culturais com o conteúdo curricular, relacionando obras de arte e manifestações culturais com temas abordados em sala de aula para uma aprendizagem mais contextualizada e significativa e reforçar o senso de pertencimento dos estudantes à sua própria cultura, história e identidade, promovendo o respeito à diversidade cultural.

A metodologia do projeto demonstra robustez, com uma seleção criteriosa dos espaços culturais a serem visitados, considerando a diversidade e relevância para objetivos propostos. Em todas as disciplinas envolvidas, foram realizadas atividades preparatórias em sala de aula, incluindo o estudo prévio das obras e manifestações, a fim de familiarizar os estudantes e estimular a reflexão durante o trabalho de campo. Como produto final, os estudantes registraram suas impressões, reflexões e aprendizados por meio de diários, fotografias ou produções artísticas, além da elaboração de um portfólio para avaliar o impacto da experiência.

A implementação do projeto Arte em Movimento enfrentou desafios em diversas frentes, com destaque para as complexidades inerentes ao calendário escolar. A necessidade de harmonizar as visitas a espaços culturais com períodos de avaliações, eventos institucionais e datas comemorativas demandou negociações cuidadosas, limitando, por vezes, a flexibilidade desejada para as atividades externas. Paralelamente, a questão dos recursos financeiros emergiu como um obstáculo considerável, particularmente no que diz respeito ao custeio do transporte, que era assumido individualmente pelos estudantes. Essa condição, além de impor um ônus logístico, levantou preocupações sobre equidade de acesso, com o risco potencial de exclusão de alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

A resistência de parte do corpo docente também se configurou como uma barreira significativa. Muitos professores percebiam a logística envolvida (o planejamento detalhado, o deslocamento e a supervisão durante as visitas) como uma sobrecarga em sua já exigente rotina, gerando relutância em abraçar plenamente a iniciativa.

Por fim, a dimensão temporal do planejamento mostrou-se crítica. A organização meticulosa necessária para articular as saídas, desde o contato preliminar com as instituições culturais até o alinhamento curricular e a preparação de materiais, demandou um investimento de tempo substancial por parte da equipe coordenadora, tempo esse que não estava previsto ou remunerado em sua carga horária regular. Esses desafios coletivamente sublinham a importância de um suporte institucional mais robusto, da alocação de verbas específicas e de uma maior flexibilização das estruturas escolares para que projetos interdisciplinares inovadores, como o Arte em Movimento, possam não apenas ser realizados, mas florescer de maneira sustentável e inclusiva.

A organização das visitas em campo demandou um planejamento minucioso e coordenado pela equipe de professores. Inicialmente, era realizado o agendamento prévio com os espaços culturais (museus, parques, instituições históricas), incluindo a contratação de guias especializados quando necessário, para garantir não apenas o acesso, mas também uma mediação qualificada durante as visitas. Paralelamente, era elaborado um roteiro detalhado que articulava os objetivos pedagógicos específicos de cada disciplina com as potencialidades educativas de cada local, assegurando coerência entre a experiência externa e o currículo. A captação de recursos financeiros mostrou-se um desafio central, especialmente para custear transporte e alimentação. Diante da ausência de verba específica, buscaram-se alternativas como parcerias com a secretaria de educação municipal e, em alguns casos, contribuição simbólica de alguns professores, sempre com atenção à situação socioeconômica dos estudantes para evitar exclusões.

O aspecto burocrático também exigiu atenção rigorosa, com a elaboração e coleta de autorizações assinadas pelos responsáveis para todos os alunos menores de idade, documento indispensável para a realização de qualquer atividade fora da escola. Além disso, foi necessário realizar cotação e contratação de empresas de transporte idôneas, assegurando condições de segurança e conforto, e definir combinados com restaurantes ou fornecedores de alimentação que oferecessem custo acessível.

Essa organização da logística de acompanhamento foi planejada com base em critérios de segurança e pedagógicos, definindo-se uma proporção adequada de professores e monitores por grupo de alunos, assegurando supervisão constante e um aproveitamento significativo da experiência. Todo esse processo, ainda que complexo, foi fundamental para o sucesso das saídas pedagógicas e para a consecução dos objetivos do projeto.

Em 2023/2024, as visitas incluíram a Comunidade Quilombola Mato do Tição, o Museu do Mineirão e Conjunto Arquitetônico da Pampulha, o Museu Casa Kubitschek, a Casa do Baile, Inhotim, Ouro Preto e Museu da Matemática.

A visita à Comunidade Quilombola Mato do Tição foi um momento crucial, especialmente próximo ao Dia da Consciência Negra. Os estudantes tiveram uma imersão nas raízes da cultura afro-brasileira que promoveu uma compreensão

profunda da diversidade étnica do nosso país e estimulou a reflexão sobre o respeito à memória e às tradições culturais. Estudantes do ensino fundamental e médio, juntamente com professores das diversas disciplinas, tiveram a oportunidade de mergulhar na rotina quilombola, proporcionando um olhar reflexivo e empático.



Figura 01: Visita a Comunidade Quilombola Mato do Tício
Fonte: Projeto “Arte em Movimento”, 2024.

A visita ao Conjunto Arquitetônico da Pampulha foi fundamental para destacar sua importância histórica e cultural como patrimônio mundial da UNESCO. No contexto da disciplina, complementou os estudos sobre Modernismo e Patrimônio Mundial, além da observação de figuras geométricas e simetrias, solidificando o conhecimento adquirido em sala de aula e cultivando uma apreciação mais profunda pela riqueza cultural e histórica da arquitetura moderna brasileira. Na mesma ocasião, os estudantes visitaram o Estádio Mineirão e o Museu do Futebol, situado em suas dependências, onde tiveram a oportunidade de acessar o gramado do estádio e apreciar a exposição museográfica dedicada à história do futebol.



Figura 02: Visita ao Estádio Mineirão
Fonte: Projeto “Arte em Movimento”, 2024.



Figura 03: Visita ao Museu do Futebol
Fonte: Projeto “Arte em Movimento”, 2024.



Figura 04: Conjunto Arquitetônico da Pampulha
Fonte: Projeto “Arte em Movimento”, 2024.

A visita ao Museu de Arte Contemporânea de Inhotim proporcionou uma experiência que mescla arte, natureza e arquitetura. Estimulou a apreciação estética e fomentou a criatividade, além de promover reflexões sobre a interação entre seres humanos e meio ambiente.



Figura 05: Museu de Arte Contemporânea - Inhotim
Fonte: Projeto “Arte em Movimento”, 2024.

Além das visitas, o projeto implementou iniciativas inovadoras como o “Museu Vivo”, onde os estudantes, sob coordenação das disciplinas de Patrimônio Cultural e Artes, apresentaram os espaços a serem visitados, dando vida a personagens emblemáticos. A nomeação dos “Embaixadores”, estudantes selecionados para colaborar ativamente no projeto, fortaleceu os laços entre professores e estudantes e proporcionou um valioso protagonismo estudantil.

A vista à cidade de Ouro Preto, considerada uma das cidades mais importantes para o patrimônio histórico do Brasil, proporcionou uma imersão cultural e artística. No contexto da visita foram abordados assuntos relacionados ao Barroco Brasileiro, arte colonial e preservação do patrimônio histórico, permitindo aos estudantes observar in loco a riqueza arquitetônica, os detalhes ornamentais e a simbologia presente nas igrejas e construções do período. A imersão na cidade fortaleceu o conhecimento teórico adquirido em sala de aula, além de despertar uma maior valorização pela herança cultural e artística do Brasil Colonial. Na mesma ocasião, os estudantes visitaram o Museu da Inconfidência, onde tiveram contato com documentos e objetos históricos relacionados ao movimento da Inconfidência Mineira, enriquecendo sua compreensão sobre o papel de Ouro Preto na formação da identidade nacional. A exploração das ruas de paralelepípedos, das ladeiras e dos casarões seculares proporcionou uma vivência única, conectando-os ao passado e à grandiosidade de uma das cidades mais emblemáticas do Brasil.



Figura 06 e 07: Visita à Ouro Preto
Fonte: Projeto “Arte em Movimento”, 2024.



Figura 08 e 09: Visita à Ouro Preto
Fonte: Projeto “Arte em Movimento”, 2024.

A visita ao Museu da Matemática foi uma experiência enriquecedora, destacando a importância dessa ciência como ferramenta fundamental para o desenvolvimento do pensamento lógico e criativo. No contexto da disciplina, a atividade complementou os estudos sobre geometria, álgebra e aplicações práticas da matemática no cotidiano, permitindo aos estudantes interagir com instalações interativas, jogos educativos e experimentos que tornam os conceitos abstratos mais tangíveis e fascinantes. A vivência no museu reforçou o conhecimento teórico visto em sala de aula, além de despertar uma maior curiosidade e apreço pela matemática como linguagem universal e campo de infinitas possibilidades.



Figura 10 e 11: Visita ao Museu da Matemática - UFMG
Fonte: Projeto “Arte em Movimento”, 2024.

Por fim, o projeto confirmou que estratégias pedagógicas inovadoras, mesmo em meio a desafios podem transformar a relação dos estudantes com o aprendizado. A superação dos obstáculos resultou em ganhos que transcendem o domínio de conteúdos: os estudantes passaram a enxergar as disciplinas como uma ferramenta de interpretação do mundo, manifestando maior motivação e senso de pertencimento. A experiência reiterou a importância de sair da zona de conforto didático, incorporando espaços não formais e saberes múltiplos ao currículo.

Como lição principal, destaca-se que o papel do educador não se limita à transmissão de conhecimentos, mas à criação de condições para que os estudantes atribuam significado ao aprendizado. O projeto reforça que a educação, quando contextualizada e humanizada, pode ser um vetor de empoderamento e transformação social. Futuras pesquisas poderão investigar os efeitos de longo prazo dessa metodologia no desempenho acadêmico e na autoestima dos discentes, especialmente em comunidades vulneráveis.

5 CONCLUSÃO

Os projetos interdisciplinares, como demonstrado no decorrer do artigo, representam uma potente estratégia pedagógica para fortalecer a relação entre escola, estudantes e sociedade. Ao integrar diferentes áreas do conhecimento e

conectar os conteúdos curriculares a contextos reais, esses projetos transcendem os muros da escola, aproximando os estudantes de questões sociais, culturais e históricas relevantes. O relato do projeto "Arte em Movimento" ilustra como visitas a espaços como quilombos, museus e patrimônios arquitetônicos podem ressignificar o aprendizado, tornando-o mais significativo e engajador. Essa abordagem não apenas amplia o horizonte cultural dos estudantes, mas também fortalece seu senso de pertencimento e responsabilidade social.

A interdisciplinaridade, como defendida por autores como Morin, Freire e Fazenda, contribui para uma formação mais crítica e cidadã ao romper com a fragmentação do saber e promover uma visão integrada da realidade. Ao enfrentar problemas complexos a partir de múltiplas perspectivas, os estudantes desenvolvem habilidades essenciais para o século XXI, como pensamento crítico, criatividade e colaboração. Além disso, a interdisciplinaridade estimula a reflexão sobre o papel do indivíduo na sociedade, incentivando a participação ativa e a transformação social. Como evidenciado no projeto, quando os estudantes analisam obras de arte, patrimônios históricos ou questões étnico-culturais de forma integrada, eles não apenas assimilam conceitos disciplinares, mas também aprendem a questionar, interpretar e intervir no mundo ao seu redor.

Para avançar nessa discussão, sugere-se a realização de estudos futuros que incluam entrevistas com os participantes do projeto "Arte em Movimento", tanto estudantes quanto docentes, com o objetivo de investigar os impactos de longo prazo dessa metodologia em suas trajetórias escolares e profissionais. Essas entrevistas poderiam compor uma tese de mestrado, explorando, por exemplo, como a vivência interdisciplinar influenciou a autonomia dos estudantes, sua visão crítica sobre a sociedade e seu engajamento em questões coletivas. Da mesma forma, seria relevante analisar como os professores envolvidos no projeto ressignificaram suas práticas pedagógicas e como lidaram com os desafios da interdisciplinaridade no cotidiano escolar.

Para concluir, os projetos interdisciplinares são ferramentas poderosas para humanizar a educação, transformando-a em um processo dinâmico e contextualizado. Eles não apenas enriquecem o currículo, mas também preparam os estudantes para atuar como cidadãos conscientes e críticos, capazes de enfrentar os desafios de uma sociedade em constante mudança. A experiência do "Arte em

Movimento" reforça que, quando a escola se abre para o diálogo com a sociedade e integra saberes diversos, ela cumpre seu papel fundamental na formação de indivíduos autônomos, éticos e comprometidos com o bem comum. Futuras iniciativas nessa direção devem ser incentivadas, pois representam um caminho promissor para uma educação verdadeiramente transformadora.

REFERÊNCIAS

- DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução de: Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976.
- ESCOLA ESTADUAL MACHADO DE ASSIS (Vespasiano, MG). **Projeto Arte em Movimento - Imersão Cultural: 2023-2024**. Vespasiano: Escola Estadual Machado de Assis, 2024.
- FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (1^a ed.)
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.
- MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita: Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 22. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

Centro de Educação Aberta e a Distância



Declaração de Legitimidade do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

Curso de Especialização em Práticas Pedagógicas

DECLARAÇÃO

Eu, Bequuis Fernanda dos Santos Marques matrícula 2024.10388 regularmente matriculado (a) no Curso de Especialização em Práticas Pedagógicas, na modalidade a distância, do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), declaro a quem possa interessar e para os devidos fins que:

- a- Sou o (a) legítimo (a) autor (a) do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, intitulado Projetos Interdisciplinares: conexão entre escola, aluno e sociedade.
- b- Respeitei a legislação vigente de direitos autorais, em especial citando sempre as fontes às quais recorri para transcrever ou adaptar textos produzidos por terceiros.
- c- Estou ciente de que toda e qualquer referência bibliográfica contida no corpo de texto foi utilizada para o enriquecimento e complementação das ideias e argumentos apresentados no presente trabalho de conclusão de curso, o que torna o texto inédito, fruto apenas das minhas palavras e criações.

Declaro estar ciente das implicações administrativas atinentes ao presente Trabalho de Conclusão de Curso, que no caso de ser apurada a falsidade das declarações acima, o TCC será considerado nulo e terei que cursar a reoferta da disciplina Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso.

Por ser verdade, firmo a presente declaração.

Cidade	Estado	data
Belo Horizonte	Minas Gerais	03/09/2025

Documento assinado digitalmente

gov.br

BEQUUIS FERNANDA DOS SANTOS MARQUES
Data: 27/01/2026 15:51:37-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>