



CAPÍTULO 2

A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM GRUPOS REFLEXIVOS SOBRE VIOLENCIA DOMÉSTICA: UMA PERSPECTIVA DE GÊNERO

<https://doi.org/10.22533/at.ed.266192514072>

**Fernanda Mila Rodrigues Pádua
Fernanda de Oliveira Rocha**

INTRODUÇÃO

A violência doméstica constitui um grave problema social e de saúde pública, afetando majoritariamente mulheres e crianças em diversos contextos culturais e sociais. No Brasil, esse fenômeno está intimamente ligado à estrutura patriarcal que ancora a sociedade, evidenciando desigualdades de gênero que se perpetuam nas relações familiares e afetivas. A Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006), marco jurídico no combate à violência doméstica, trouxe avanços importantes, não apenas no campo punitivo, mas também na promoção de medidas educativas e preventivas.

Dentre essas medidas, os grupos reflexivos voltados para homens autores de violência doméstica destacam-se como ferramentas de responsabilização e reeducação. Neles, busca-se romper com o ciclo da violência por meio do diálogo, da reflexão crítica e da desconstrução de padrões de masculinidade tóxica. É nesse cenário que se insere a figura do pedagogo, profissional cuja formação e prática são voltadas para a mediação educativa, o desenvolvimento humano e a transformação social.

O presente artigo tem como objetivo discutir a atuação do pedagogo em grupos reflexivos com homens autores de violência doméstica, analisando sua contribuição a partir da perspectiva de gênero. Argumenta-se que a intervenção pedagógica, fundamentada em princípios dialógicos e emancipatórios, pode promover mudanças significativas nas atitudes e nos discursos desses sujeitos, contribuindo para a prevenção da reincidência e para a promoção de uma cultura de equidade.

A violência doméstica é uma expressão das relações de poder desiguais entre homens e mulheres. Trata-se de uma violência com raízes estruturais, sustentada por uma lógica de dominação masculina que atravessa todas as esferas da vida social. Como afirma Bourdieu (2002), o poder simbólico do patriarcado se manifesta não apenas em instituições formais, mas também nas práticas cotidianas, naturalizando a submissão das mulheres e legitimando a violência masculina como forma de resolução de conflitos ou manutenção da autoridade.

Raewyn Connell (1995), ao desenvolver o conceito de masculinidade hegemônica, destaca que existe uma forma dominante de ser homem que é construída em oposição ao feminino e às demais formas de masculinidade subordinadas. Essa masculinidade se caracteriza por traços como agressividade, autoritarismo, negação da vulnerabilidade e necessidade de controle. Em muitos casos, a violência doméstica surge como uma tentativa do agressor de reafirmar essa identidade ameaçada diante de situações de frustração, conflito ou perda de poder.

Nesse contexto, a compreensão da violência doméstica requer uma abordagem interseccional, que considere não apenas o gênero, mas também os marcadores sociais como classe, raça, orientação sexual e idade. Mulheres negras, pobres e periféricas, por exemplo, enfrentam não apenas a violência do parceiro, mas também a negligência ou a revitimização por parte do sistema de justiça, como apontam estudiosas como Carla Akotirene (2019).

Os grupos reflexivos surgem como uma das estratégias previstas pela Lei Maria da Penha para atuar na prevenção da reincidência da violência doméstica. São espaços coletivos de acompanhamento psicossocial voltados para homens encaminhados pelo sistema judiciário, com o objetivo de promover a reflexão crítica sobre suas práticas e os impactos da violência nas relações afetivas.

Diferentemente de abordagens punitivas ou moralistas, os grupos reflexivos partem da premissa de que a mudança de comportamento requer conscientização, responsabilização e reconstrução de sentidos. Segundo Moura et al. (2021), os encontros são planejados com temas relacionados a gênero, masculinidade, poder, comunicação não violenta, afetividade e paternidade responsável. A metodologia envolve dinâmicas de grupo, análise de situações concretas, estudos de caso e exercícios de escuta ativa.

É nesse espaço que o pedagogo pode contribuir de forma significativa. Sua formação voltada para a prática educativa, a mediação de conflitos e a promoção da cidadania o capacita a conduzir os encontros de forma dialógica, acolhedora e crítica. O pedagogo atua como facilitador do processo de aprendizagem, estimulando os participantes a refletirem sobre suas trajetórias, valores e comportamentos.

A presença do pedagogo nos grupos reflexivos é ainda incipiente, mas cada vez mais reconhecida como estratégica. Sua atuação vai além da aplicação de técnicas: trata-se de promover um processo educativo que favoreça a autocrítica, a responsabilização e a transformação ética dos sujeitos.

Inspirado nos princípios da pedagogia de Paulo Freire (1996), o pedagogo não impõe saberes, mas constrói com o grupo um ambiente de diálogo e problematização. A partir da escuta sensível e do respeito à trajetória de cada participante, ele provoca questionamentos e amplia a compreensão das causas e consequências da violência.

Por exemplo, ao trabalhar o tema da masculinidade, o pedagogo pode propor uma dinâmica em que os participantes compartilhem o que aprenderam sobre “ser homem” ao longo da vida. A partir das falas, é possível identificar padrões comuns, como a repressão emocional, a valorização da força e a desvalorização do cuidado. Com isso, o grupo passa a questionar criticamente esses modelos e a buscar novas formas de ser e de se relacionar.

Outro aspecto importante da atuação pedagógica é a construção coletiva de valores como empatia, respeito, igualdade e responsabilidade afetiva. O pedagogo estimula o grupo a reconhecer o sofrimento causado às vítimas, a importância do consentimento e a necessidade de desenvolver habilidades de comunicação não violenta. Tais aprendizagens têm impacto não apenas na vida dos participantes, mas também em suas famílias e comunidades.

Apesar do potencial transformador da atuação pedagógica, há diversos desafios que precisam ser enfrentados. Um dos principais é a resistência dos participantes. Muitos homens chegam aos grupos por imposição judicial, sem motivação intrínseca ou compreensão do processo. Alguns negam a violência cometida, responsabilizam a vítima ou demonstram cinismo.

Nesse contexto, o pedagogo precisa desenvolver estratégias para lidar com a resistência sem adotar uma postura punitiva ou autoritária. A construção de vínculos de confiança e a valorização das experiências individuais são fundamentais para engajar os participantes no processo reflexivo.

Outro desafio é a falta de formação específica para os pedagogos atuarem com essa temática. A maioria dos cursos de pedagogia ainda não contempla em sua grade curricular disciplinas sobre gênero, masculinidade ou justiça restaurativa. Assim, é necessário investir em formação continuada, articulação com profissionais de outras áreas (psicologia, serviço social, direito) e produção de materiais didáticos específicos.

Além disso, é preciso considerar as limitações institucionais. Muitos grupos funcionam com recursos escassos, sem apoio da gestão pública ou continuidade dos projetos. A atuação do pedagogo, nesse sentido, também envolve a defesa de políticas públicas que garantam a estruturação, financiamento e acompanhamento das ações educativas voltadas para autores de violência.

Apesar das dificuldades, a experiência de atuação pedagógica em grupos reflexivos tem demonstrado resultados positivos. Em relatos coletados por Estrela et al. (2019), os facilitadores observam mudanças no discurso e na postura dos participantes ao longo dos encontros. Muitos homens passam a reconhecer que suas atitudes foram violentas, manifestam arrependimento e demonstram interesse em mudar suas formas de se relacionar.

Essas mudanças são importantes, ainda que não garantam, por si só, a cessação da violência. Elas indicam que o processo educativo pode romper o ciclo de negação e legitimação da violência, criando brechas para a reconstrução de vínculos mais saudáveis e igualitários.

A atuação do pedagogo, nesse processo, é fundamental. Por meio da escuta, do acolhimento e da reflexão crítica, ele contribui para que os participantes desenvolvam habilidades socioemocionais, ampliem sua consciência ética e construam novos sentidos para sua masculinidade.

Além disso, o trabalho do pedagogo tem impacto indireto na rede de proteção às mulheres. Ao atuar na prevenção da reincidência, contribui para a segurança das vítimas, a redução da demanda no sistema de justiça e a promoção de uma cultura de paz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência doméstica é uma realidade complexa e multifacetada, que exige respostas interdisciplinares e articuladas. Os grupos reflexivos com homens autores de violência constituem uma estratégia inovadora e promissora, pois combinam responsabilização com educação para a transformação.

A inserção do pedagogo nesses espaços é não apenas legítima, mas necessária. Sua formação voltada para a mediação do conhecimento, a escuta ativa e a promoção da cidadania permite conduzir processos educativos potentes, que tocam subjetividades, desconstruem estereótipos e promovem mudanças duradouras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Suely Ferreira Deslandes de; ANDRADE, Mayra. Grupos reflexivos de gênero e responsabilização de homens autores de violência doméstica: sentidos, experiências e tensões. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 162–171, 2017. <https://doi.org/10.1590/1807-03102017v29n1p162>

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. Tradução: Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Diário Oficial da União, Brasília, 8 ago. 2006.

CONNELL, Raewyn W. Masculinities. 2. ed. Berkeley: University of California Press, 2005.

CONNELL, Raewyn; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241–282, jan./abr. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000100014>

ESTRELA, Fernanda Medeiros et al. Grupos reflexivos com homens para prevenção da violência conjugal: como organizá-los. Revista Baiana de Enfermagem, v. 33, 2019. <https://doi.org/10.18471/rbe.v33.31469>

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

MOURA, Elenice da Silva et al. Grupos reflexivos para autores de violência doméstica: proposta de pesquisa e intervenção. Caderno PAIC, v. 22, n. 1, p. 553–576, 2021. Disponível em: <https://cadernopaic.fae.edu/cadernopaic/article/view/438>. Acesso em: 14 jul. 2025.

PESSÔA, Ana Gabriela; WANDERLEY, Paula Ingrid. A reeducação do homem agressor: grupo reflexivo de violência doméstica. Revista Reconto, v. 3, n. 1, 2023. Disponível em: <https://revistareconto.com.br/index.php/Reconto/article/view/41>. Acesso em: 14 jul. 2025.

SAMPAIO, Márcia Cristina de Carvalho. Violência doméstica e familiar contra a mulher e os grupos reflexivos para homens autores de violência: entre a penalização e a reeducação. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/6722>. Acesso em: 14 jul. 2025.

SCOTT, Janine Brás; OLIVEIRA, Ítala Fernanda de. Grupos reflexivos para homens autores de violência doméstica: estudo comparativo entre experiências no Brasil e no exterior. Psicologia: Teoria e Prática, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 1–23, 2021. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v23n1p1-23>

TONELLI, Maria José; SCOTT, Janine B. Grupos reflexivos para homens autores de violência doméstica: desafios e possibilidades. O Presente, 2023. Disponível em: <https://www.opresente.com.br/colunas/nenhuma-a-menos/grupos-reflexivos-para-homens-autores-de-violencia-domestica-desafios-e-possibilidades/>. Acesso em: 14 jul. 2025.



C A P Í T U L O 3

A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL EXPLORANDO FORMAS DE INTEGRAR DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.266192514073>

**Elisângela Cristina de Mello Moreno
Geice Carvalho Veiga
Gislaine Cristina Botacin de Souza
Magali Aparecida Galdino Ré
Mariana do Santos**

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar a interdisciplinaridade como proposta pedagógica no Ensino Fundamental, destacando seus fundamentos teóricos, sua relevância no processo de ensino-aprendizagem e estratégias viáveis para sua implementação no cotidiano escolar. Partindo da constatação de que o conhecimento não se apresenta de forma compartmentalizada na realidade, defende-se a superação da fragmentação curricular tradicional por meio da integração entre diferentes áreas do saber, como Ciências, Matemática, Língua Portuguesa, entre outras. Fundamentado em autores como Fazenda, Freire, Morin, Hernández e Beane, e nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o texto discute como a interdisciplinaridade contribui para a construção de aprendizagens mais significativas, contextualizadas e alinhadas às demandas da sociedade contemporânea. A partir de uma abordagem qualitativa e bibliográfica, são analisadas estratégias como projetos interdisciplinares, sequências didáticas integradas, resolução de problemas reais e uso de tecnologias educacionais. Ressalta-se também a importância do planejamento coletivo docente e da avaliação interdisciplinar como elementos fundamentais para a efetivação dessa prática. Conclui-se que a interdisciplinaridade, além de promover a articulação entre os saberes, amplia a capacidade crítica, investigativa e participativa dos estudantes, sendo um caminho promissor para a construção de uma educação mais reflexiva, transformadora e humanizadora.

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade; Ensino Fundamental; Integração Curricular; Práticas Pedagógicas; Aprendizagem Significativa.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta o desafio constante de preparar os alunos para um mundo dinâmico, complexo e em constante transformação. A fragmentação do conhecimento, tradicionalmente organizada em disciplinas estanques, tem se mostrado insuficiente para responder às demandas de uma sociedade que exige a capacidade de lidar com problemas reais, que são por natureza interdisciplinares. Diante disso, a interdisciplinaridade surge como uma proposta pedagógica que busca integrar diferentes áreas do saber, promovendo um ensino mais contextualizado, significativo e conectado com as experiências dos alunos.

No Ensino Fundamental, essa abordagem torna-se ainda mais relevante, uma vez que é nesta etapa que se consolidam as bases para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças e adolescentes. A construção de aprendizagens que dialoguem entre si e que façam sentido para o aluno favorece não apenas o desempenho acadêmico, mas também a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de compreender a realidade de forma ampla. Como destaca Fazenda (2008), “a interdisciplinaridade é antes de tudo uma atitude de abertura ao outro, um exercício de escuta e de diálogo entre os saberes” (FAZENDA, 2008, p. 21), sendo, portanto, um instrumento para a superação da fragmentação do currículo escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que orienta os currículos da Educação Básica brasileira, reforça essa perspectiva ao propor o desenvolvimento de competências gerais que exigem a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, como o pensamento científico, crítico e criativo, a comunicação, a argumentação e a resolução de problemas. Segundo o próprio documento, “a integração entre os diferentes componentes curriculares contribui para a construção de conhecimentos contextualizados e significativos” (BRASIL, 2017, p. 13), evidenciando a importância de práticas pedagógicas interdisciplinares para o cumprimento das diretrizes educacionais atuais.

Autores como Paulo Freire (1996) também apontam para a necessidade de uma educação que vá além da simples transmissão de conteúdos, defendendo uma prática pedagógica dialógica, reflexiva e libertadora. Para Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47), o que pressupõe um currículo que dialogue com a realidade dos educandos, respeite seus saberes prévios e promova a construção coletiva do conhecimento.

Neste contexto, a interdisciplinaridade se apresenta como uma alternativa promissora para reconfigurar a prática docente e reestruturar o currículo, por meio de metodologias que incentivem a investigação, o trabalho colaborativo e a integração de saberes. Contudo, sua implementação efetiva ainda enfrenta

inúmeros desafios, como a formação fragmentada dos professores, a rigidez dos horários escolares, a cultura disciplinar predominante e a ausência de tempo para o planejamento coletivo.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar a interdisciplinaridade como um instrumento pedagógico no Ensino Fundamental, abordando seus fundamentos teóricos, sua relevância no processo de ensino-aprendizagem e apresentando possibilidades concretas de aplicação no cotidiano escolar. Por meio de uma abordagem qualitativa e de revisão bibliográfica, propõe-se refletir sobre caminhos possíveis para a integração curricular, visando contribuir para uma educação mais significativa, transformadora e alinhada às demandas da sociedade contemporânea.

A INTERDISCIPLINARIDADE COMO CONCEITO E PRÁTICA

A compreensão da interdisciplinaridade como um processo educativo complexo, dinâmico e integrador tem se consolidado nas últimas décadas, especialmente frente às crescentes exigências por uma formação mais holística e contextualizada. A fragmentação do saber, que por muito tempo predominou nas práticas escolares, vem sendo questionada por não responder adequadamente às demandas de um mundo cada vez mais interligado e multifacetado.

Segundo Fazenda (2008), precursora nos estudos sobre interdisciplinaridade no Brasil, o termo não deve ser reduzido a uma técnica ou metodologia, mas compreendido como “um processo de construção de conhecimento, que implica diálogo, troca, escuta e abertura ao outro” (FAZENDA, 2008, p. 21). Para a autora, a interdisciplinaridade exige uma postura investigativa e colaborativa, tanto entre os docentes quanto entre os próprios saberes escolares, favorecendo o rompimento com a lógica disciplinar tradicional.

É importante destacar que o surgimento da ideia de interdisciplinaridade está vinculado à constatação de que os fenômenos da realidade não se apresentam de forma compartmentalizada, mas interligada. Como afirma Japiassu (1976), “a interdisciplinaridade supõe um nível de integração em que as disciplinas dialogam entre si, estabelecendo inter-relações que ampliam a compreensão dos objetos de estudo” (JAPIASSU, 1976, p. 74). Ou seja, a proposta interdisciplinar busca a construção de um conhecimento mais completo, que contemple a complexidade dos temas abordados.

Na prática pedagógica, isso implica na superação do ensino compartimentado, em que cada área do conhecimento é tratada isoladamente, com pouca ou nenhuma articulação com as demais. Essa separação, muitas vezes reforçada por currículos rígidos e estruturas escolares engessadas, compromete a construção de aprendizagens significativas e a formação de um pensamento crítico e integrado. Como aponta Morin (2000), “é preciso ensinar a condição humana, reconhecer a unidade e a diversidade dos saberes e enfrentar a complexidade do real” (MORIN, 2000, p. 43).

Para que a interdisciplinaridade seja efetiva, é necessário que os professores compreendam sua função como mediadores do conhecimento e se disponham a trabalhar de forma cooperativa. Isso exige planejamento conjunto, escuta ativa e flexibilidade curricular. Como afirma Beane (1997), “um currículo interdisciplinar parte de temas significativos, conectando-os com as experiências dos alunos e articulando os diversos saberes em torno de problemas reais” (BEANE, 1997, p. 32). Essa abordagem contribui para que os estudantes construam sentido para aquilo que aprendem, reconhecendo a relevância do conhecimento em suas vidas.

Além disso, a interdisciplinaridade não deve ser confundida com a justaposição de conteúdos ou a simples realização de atividades em grupo. Ela exige intencionalidade, coerência epistemológica e clareza nos objetivos de aprendizagem. De acordo com Zabala (1998), é fundamental que os conteúdos interdisciplinares estejam organizados em torno de eixos estruturantes, que favoreçam a mobilização de competências cognitivas, sociais e afetivas. Isso implica considerar o conhecimento como uma rede de saberes em constante reconstrução, e não como um conjunto estanque de informações.

Portanto, a interdisciplinaridade demanda uma mudança de paradigma na forma de ensinar e aprender. Ela representa não apenas uma metodologia de trabalho, mas uma concepção de educação comprometida com a formação integral do sujeito. Ao integrar diferentes áreas do conhecimento em torno de problemas reais e relevantes, a escola passa a cumprir seu papel social de preparar o estudante para a vida em sociedade, dotando-o de instrumentos para compreender e transformar a realidade.

INTERDISCIPLINARIDADE E A BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, constitui um marco regulatório na educação brasileira, ao definir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes da Educação Básica. Seu caráter normativo e orientador tem como objetivo garantir uma formação comum, que respeite a diversidade e promova a equidade no acesso ao conhecimento. Em sua estrutura, a BNCC organiza os conteúdos por áreas do conhecimento e componentes curriculares, mas propõe também uma abordagem integradora, centrada no desenvolvimento de competências e habilidades que exigem uma perspectiva interdisciplinar.

A interdisciplinaridade na BNCC não está apenas sugerida, mas é uma condição necessária para o alcance das dez competências gerais propostas, dentre elas: o pensamento científico, crítico e criativo; a argumentação; a empatia; a cooperação; e a responsabilidade. Essas competências demandam que os alunos sejam capazes de mobilizar conhecimentos diversos para compreender e intervir em situações do cotidiano, o que rompe com a lógica fragmentada do ensino disciplinar tradicional.

Segundo a BNCC (2017): “A integração entre os diferentes componentes curriculares contribui para a construção de conhecimentos contextualizados e significativos, possibilitando ao estudante compreender fenômenos e agir em diferentes situações da vida cotidiana” (BRASIL, 2017, p. 13).

Nesse sentido, a BNCC reconhece que os desafios da sociedade contemporânea — como as questões ambientais, sociais, econômicas e culturais — exigem uma formação que transcendam os limites de uma única disciplina. A escola, portanto, deve assumir a responsabilidade de articular os saberes escolares com os problemas reais do mundo, o que implica na adoção de práticas pedagógicas integradoras. Como apontam Sacristán e Gómez (2000), “a estrutura curricular precisa favorecer a articulação entre as disciplinas, permitindo que o aluno compreenda a complexidade da realidade e desenvolva uma aprendizagem significativa” (SACRISTÁN E GÓMEZ, 2000, p. 79).

A proposta da BNCC também se aproxima da concepção de aprendizagem significativa desenvolvida por Ausubel (2003), ao enfatizar que o conhecimento precisa fazer sentido para o aluno. Isso só é possível quando os conteúdos são abordados de forma contextualizada, em articulação com outras áreas e com as vivências dos estudantes. Assim, a interdisciplinaridade atua como um elo entre o conhecimento escolar e o mundo vivido, tornando a aprendizagem mais relevante e engajadora.

No Ensino Fundamental, essa perspectiva se expressa na proposta de organização por áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Embora os componentes curriculares estejam preservados, a BNCC encoraja o trabalho em equipe entre os docentes e a construção de projetos interdisciplinares, nos quais os conteúdos de diferentes áreas convergem para o estudo de temas comuns. Para isso, é fundamental que a gestão escolar promova espaços de planejamento coletivo, formação continuada e troca de experiências.

Além disso, temas contemporâneos transversais, como cidadania, sustentabilidade, diversidade, saúde e tecnologia, ganham destaque na BNCC e exigem um tratamento pedagógico que envolva diferentes áreas do saber. Esses temas não pertencem exclusivamente a uma disciplina, mas são questões complexas que atravessam o currículo como um todo, exigindo uma abordagem integrada. Como afirma Morin (2000), “é preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une, que relate os saberes e os contextualize” (MORIN, 2000, p. 67).

Apesar das diretrizes favoráveis, é necessário reconhecer os desafios existentes na implementação efetiva da interdisciplinaridade no cotidiano escolar. Entre os principais obstáculos estão a formação fragmentada dos professores, a carga horária disciplinar rígida, a falta de tempo para planejamento conjunto e a

pressão por resultados em avaliações externas, que frequentemente priorizam conteúdos descontextualizados. Conforme alerta Hernandez (1998), muitas vezes a interdisciplinaridade é tratada apenas como “retórica curricular”, sem que haja mudanças reais nas práticas pedagógicas.

Portanto, a BNCC representa um avanço ao propor um currículo que favoreça a articulação entre saberes e o trabalho colaborativo entre os docentes. No entanto, para que a interdisciplinaridade se concretize como prática educativa, é necessário repensar a estrutura escolar, investir na formação docente e criar condições institucionais que favoreçam a construção coletiva do conhecimento.

ESTRATÉGIAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE

A consolidação da interdisciplinaridade como prática pedagógica efetiva no Ensino Fundamental exige mais do que mudanças curriculares formais. Ela demanda uma reorganização do fazer docente, com foco em estratégias que promovam o diálogo entre os componentes curriculares, a participação ativa dos estudantes e a articulação do conhecimento escolar com os contextos socioculturais dos alunos. Como destaca Sacristán (2000), trata-se de uma mudança que envolve a identidade profissional dos educadores e a cultura organizacional da escola:

A incorporação da interdisciplinaridade implica rever as concepções de ensino, modificar práticas sedimentadas e assumir um currículo que valorize o saber construído coletivamente, em detrimento da simples transmissão de conteúdos isolados. Esse processo exige uma postura aberta ao diálogo, à escuta e à colaboração entre os docentes, além do comprometimento com uma formação crítica e reflexiva dos alunos. (SACRISTÁN, 2000, p. 124).

Uma das estratégias mais consistentes para viabilizar a interdisciplinaridade é a metodologia de projetos. Esta permite a investigação de temas reais e significativos que envolvem múltiplas áreas do saber. Como explica Hernández (1998), os projetos de trabalho possibilitam “a construção de conhecimentos integrados, a partir da problematização da realidade vivida pelos alunos, rompendo com a fragmentação do currículo” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 67). Os projetos favorecem o protagonismo discente, a pesquisa colaborativa e a construção coletiva do conhecimento, ao mesmo tempo em que respeitam o desenvolvimento cognitivo e os interesses dos estudantes.

Além disso, as sequências didáticas interdisciplinares também representam uma forma eficiente de integrar conteúdos. Nessas sequências, os professores planejam de forma conjunta e intencional, conectando objetivos de aprendizagem de diferentes disciplinas em torno de um tema comum. Zabala (1998) destaca que “a sequência didática interdisciplinar deve partir de uma situação-problema que exija a mobilização de saberes diversos para ser compreendida e solucionada” (ZABALA, 1998, p. 143), promovendo assim uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Outra estratégia relevante é a resolução de problemas reais, que envolve o uso de situações do cotidiano como ponto de partida para a investigação e a análise crítica. Problemas sociais, ambientais, econômicos e culturais, por exemplo, permitem que os alunos articulem conhecimentos de Ciências, Matemática, Geografia, História e Língua Portuguesa de forma integrada. Essa abordagem se inspira nos princípios do ensino por investigação, que, segundo Delizoicov e Angotti (1994), promove o desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico e da capacidade de argumentação dos estudantes.

A utilização das tecnologias digitais também tem papel fundamental na implementação da interdisciplinaridade. Ambientes virtuais de aprendizagem, plataformas colaborativas, recursos audiovisuais e aplicativos educativos permitem a criação de atividades integradoras, que estimulam a produção de conhecimento de forma coletiva e interativa. Moran (2013) ressalta que “a tecnologia, quando bem utilizada, amplia as possibilidades de expressão, pesquisa, autoria e diálogo, aproximando os estudantes de práticas sociais reais” (MORAN, 2013, p. 54). Nesse sentido, cabe lembrar que:

A interdisciplinaridade mediada pelas tecnologias digitais exige um novo olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem, um olhar que reconheça o aluno como sujeito ativo, autor de sua aprendizagem, e o professor como um facilitador que conecta saberes, amplia horizontes e constrói pontes entre a escola e a realidade social. (MORAN, 2013, p. 61).

Cabe destacar ainda a importância do planejamento coletivo entre os docentes. A interdisciplinaridade só pode acontecer se houver intencionalidade pedagógica, diálogo entre os professores e um espaço institucional que favoreça a construção conjunta de propostas. Beane (1997) enfatiza que “currículos interdisciplinares nascem do trabalho colaborativo dos educadores, que precisam compartilhar concepções, expectativas e formas de avaliação” (BEANE, 1997, p. 43). Para isso, é fundamental que as escolas criem momentos de formação continuada e reuniões pedagógicas com foco na interdisciplinaridade.

Outro aspecto relevante diz respeito à avaliação interdisciplinar, que deve considerar não apenas os conteúdos específicos de cada disciplina, mas também as competências gerais desenvolvidas pelos alunos, como o raciocínio lógico, a argumentação, a criatividade, a colaboração e a resolução de problemas. A avaliação deve ser processual, formativa e reflexiva, considerando a participação dos estudantes, suas produções, seu engajamento e a capacidade de mobilizar saberes em diferentes contextos.

Por fim, é necessário reforçar que a implementação da interdisciplinaridade não ocorre de maneira instantânea ou uniforme. Trata-se de um processo progressivo, que exige mudanças na cultura escolar, apoio da gestão, engajamento docente e

políticas públicas que favoreçam práticas pedagógicas integradoras. Como ressalta Fazenda (2008), “a interdisciplinaridade é uma construção contínua, que se fortalece no exercício do diálogo, na superação de fronteiras e na busca de um conhecimento mais significativo e transformador” (FAZENDA, 2008, p. 88).

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA INTERDISCIPLINARIDADE

A interdisciplinaridade não é apenas uma prática metodológica que visa integrar conteúdos escolares; trata-se, sobretudo, de uma concepção epistemológica que questiona a fragmentação do saber e propõe um novo modo de pensar e organizar o conhecimento. Suas bases encontram respaldo em autores que criticam a lógica disciplinar tradicional e defendem a necessidade de um pensamento mais integrado, complexo e contextualizado.

Para Japiassu (1976), um dos primeiros a abordar o tema no Brasil, a interdisciplinaridade surge como reação à especialização excessiva e à compartmentalização do saber, características que, segundo ele, acarretam uma “patologia do conhecimento”. Ele afirma:

A interdisciplinaridade é, pois, uma tentativa de recompor o saber, uma reação contra a compartmentalização do conhecimento. O excesso de especialização, ao fragmentar a realidade, impede a apreensão global dos problemas humanos. É necessário resgatar a unidade do conhecimento, a totalidade que foi quebrada pelo avanço das disciplinas científicas isoladas. (JAPIASSU, 1976, p. 75).

Nesse contexto, a interdisciplinaridade deve ser compreendida como uma postura crítica diante dos limites epistemológicos impostos pela divisão do conhecimento em disciplinas estanques. É uma forma de romper com o isolamento entre os campos científicos e de promover o diálogo entre diferentes perspectivas teóricas e metodológicas.

Edgar Morin (2000), um dos pensadores mais influentes da contemporaneidade, propõe a superação do pensamento simplificador por meio do que ele denomina “pensamento complexo”. Para Morin, o mundo não pode mais ser entendido de forma linear e fragmentada, mas sim como um sistema de inter-relações, de múltiplas causas e efeitos. O autor defende que:

A compartmentalização do saber, ao invés de esclarecer, obscurece. O pensamento que isola, que separa, que compartimenta, torna-se inábil para captar o que é tecido junto. É necessário aprender a contextualizar, a religar os saberes, a considerar a complexidade do real. O conhecimento deve ser ao mesmo tempo multidimensional, relacional e globalizante. (MORIN, 2000, p. 66).

A perspectiva epistemológica interdisciplinar exige, portanto, a construção de um novo paradigma educacional, no qual o conhecimento seja concebido como processo aberto, dinâmico, coletivo e situado. Esse paradigma implica o reconhecimento de que nenhuma área do saber é capaz de, isoladamente, dar conta da complexidade dos fenômenos humanos, sociais e naturais.

Ivani Fazenda (2008), referência central nos estudos sobre interdisciplinaridade no campo educacional brasileiro, reforça essa ideia ao afirmar que a interdisciplinaridade é mais do que uma articulação entre conteúdos: trata-se de uma atitude ética, política e epistemológica frente ao conhecimento. Em suas palavras:

A interdisciplinaridade não se reduz a uma técnica de ensino, tampouco a um modismo pedagógico. Ela representa uma exigência da própria realidade, cada vez mais interdependente e desafiadora. Para assumir a interdisciplinaridade, é preciso humildade, escuta, disposição para o diálogo e coragem para romper com o conforto da especialização. Trata-se de um exercício cotidiano de abertura ao outro, ao novo, ao múltiplo. (FAZENDA, 2008, p. 45).

Essa abordagem epistemológica amplia o papel do professor, que deixa de ser um transmissor de conteúdos fragmentados para tornar-se um mediador da construção coletiva do saber. Também amplia o papel do aluno, que passa a ser protagonista ativo no processo de aprendizagem, articulando informações, problematizando a realidade e construindo sentido a partir de diferentes perspectivas.

Assim, os fundamentos epistemológicos da interdisciplinaridade desafiam a estrutura tradicional da escola e convidam educadores e gestores a repensar o currículo, a organização do tempo e do espaço escolares e as práticas avaliativas. Promover a interdisciplinaridade é, antes de tudo, adotar uma concepção de educação comprometida com a formação integral do sujeito, com o desenvolvimento da autonomia intelectual e com a transformação social.

A INTERDISCIPLINARIDADE NA PRÁTICA

Com o objetivo de ilustrar de forma detalhada como a interdisciplinaridade pode ser efetivada no cotidiano escolar, propõe-se a seguir um exemplo hipotético de projeto interdisciplinar voltado aos anos iniciais do Ensino Fundamental. O projeto foi estruturado a partir dos princípios apresentados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas concepções de autores que defendem o diálogo entre saberes e a aprendizagem significativa.

Título do projeto: A Água que nos Une

Duração: 3 semanas (15 aulas de 50 minutos cada)

Etapa de ensino: Ensino Fundamental – Anos Iniciais (3º ou 4º ano)

Área(s) envolvida(s): Ciências da Natureza, Matemática, Língua Portuguesa, Geografia e Artes

Tema integrador: A importância da água para a vida, o consumo consciente e a preservação dos recursos hídricos

Justificativa

A escolha do tema se fundamenta na necessidade de desenvolver nos estudantes uma consciência crítica e reflexiva acerca do uso e preservação da água, recurso essencial à vida e frequentemente ameaçado pelo consumo excessivo e desperdício. A abordagem interdisciplinar possibilita que o aluno estabeleça conexões entre fenômenos naturais, dados numéricos, produção textual e expressões artísticas, ampliando sua compreensão sobre a temática.

A BNCC destaca que “a integração entre os diferentes componentes curriculares contribui para a construção de conhecimentos contextualizados e significativos” (BRASIL, 2017, p. 13), o que legitima a articulação proposta neste projeto.

Objetivos gerais

Integrar conteúdos de diferentes áreas do conhecimento em torno do tema “Água”.

Desenvolver habilidades de pesquisa, análise crítica e produção textual.

Estimular atitudes de preservação ambiental e cidadania responsável.

Promover a aprendizagem significativa, relacionando conteúdos escolares ao cotidiano.

Objetivos específicos

- | Ciências: compreender o ciclo da água, os estados físicos e a importância para os seres vivos.
- | Geografia: identificar recursos hídricos locais e discutir acesso e distribuição da água.
- | Matemática: coletar e organizar dados de consumo de água, construindo tabelas e gráficos.
- | Língua Portuguesa: produzir textos informativos, cartas e cartazes de conscientização.
- | Artes: criar representações visuais (cartazes, murais e maquetes) sobre o tema.

Metodologia

O projeto será desenvolvido em etapas, privilegiando a metodologia de projetos descrita por Hernández (1998), que enfatiza a construção de conhecimento a partir de problemas reais:

“O trabalho por projetos permite que os conteúdos escolares sejam reconstruídos de acordo com as necessidades de compreensão da realidade vivida, rompendo com o ensino fragmentado” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 67).

Etapas do projeto:

Sensibilização: roda de conversa inicial sobre o uso da água na escola e em casa. Apresentação de vídeos curtos e leitura de textos informativos.

Investigação: levantamento de dados sobre o consumo de água na escola (conta mensal, hábitos de uso). Alunos registram informações em tabelas simples.

Integração das áreas:

Em Ciências, experimentos demonstrando estados físicos da água.

Em Matemática, cálculo do consumo médio por turma e confecção de gráficos de barras.

Em Língua Portuguesa, produção de cartas aos familiares explicando o projeto e convidando-os a economizar água.

Em Geografia, análise de mapas para localizar rios e represas da região, discutindo abastecimento local.

Em Artes, criação de um mural coletivo e maquetes representando o ciclo da água e ações sustentáveis.

Produção: confecção de cartazes informativos e ensaio de pequenas apresentações orais sobre o tema.

Culminância: exposição dos trabalhos para toda a escola e entrega das cartas produzidas pelos alunos aos familiares.

Avaliação final: debate sobre o que aprenderam, elaboração de um painel de compromissos com o uso consciente da água.

Recursos necessários:

Vídeos educativos e slides.

Materiais de papelaria (cartolina, tinta, pincéis, cola, tesoura).

Dados de consumo de água (conta de água da escola).

Mapas e atlas regionais.

Materiais recicláveis para maquetes.

Formas de avaliação:

A avaliação será contínua e processual, considerando:

A participação nas atividades;

A capacidade de mobilizar saberes de diferentes áreas;

A qualidade dos produtos finais (cartazes, maquetes, gráficos);

A argumentação e apresentação oral durante a culminância.

"A avaliação interdisciplinar não deve limitar-se ao conteúdo, mas abranger o processo, a capacidade de relacionar saberes e a aplicação dos conhecimentos adquiridos" (FAZENDA, 2008, p. 112).

Resultados esperados:

Espera-se que os alunos compreendam a importância do consumo consciente da água, desenvolvam habilidades de pesquisa, escrita e cálculo, além de ampliarem sua percepção crítica sobre questões ambientais locais. O projeto favorece, portanto, a formação de sujeitos ativos e responsáveis, capazes de relacionar o conteúdo escolar com sua realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a interdisciplinaridade representa uma proposta pedagógica fundamental para promover um ensino mais significativo, contextualizado e conectado às demandas da contemporaneidade. Ao romper com a fragmentação do conhecimento e ao integrar diferentes áreas do saber, a escola se posiciona como espaço de reflexão crítica, criatividade e formação cidadã.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) oferece diretrizes importantes para a implementação da interdisciplinaridade no Ensino Fundamental, ao estabelecer competências que demandam a articulação entre os saberes. Contudo, sua efetivação prática depende diretamente de condições estruturais e pedagógicas que envolvem desde o planejamento coletivo dos docentes até o apoio da gestão escolar, passando por políticas públicas que valorizem a formação continuada e a inovação curricular.

Como demonstrado, estratégias como projetos integradores, sequências didáticas interdisciplinares, resolução de problemas reais e uso de tecnologias educacionais são caminhos promissores para promover a articulação entre os conteúdos e tornar a aprendizagem mais envolvente, dinâmica e útil para a vida dos estudantes. Essas abordagens, quando bem elaboradas e intencionalmente conduzidas, contribuem para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais, fundamentais para a formação integral do aluno.

Contudo, os desafios são numerosos. A cultura escolar ainda é fortemente marcada pela organização disciplinar, pela rigidez dos horários e pela ausência de tempo institucional destinado ao planejamento colaborativo. Além disso, a formação inicial de professores muitas vezes não contempla uma abordagem interdisciplinar, o que reforça práticas pedagógicas isoladas e conteudistas.

Diante disso, reafirma-se a necessidade de investir na reconstrução do currículo e na transformação da prática docente, com base em uma concepção de educação crítica e humanizadora. Como destaca Freire (1996), “a prática educativa deve estar a serviço da libertação, da autonomia e da construção de sujeitos conscientes e transformadores da realidade” (FREIRE, 1996, p. 25). A interdisciplinaridade, nesse contexto, não é apenas uma alternativa metodológica, mas um compromisso ético e político com uma educação mais justa, democrática e integradora.

Portanto, mais do que um modismo ou um discurso teórico, a interdisciplinaridade deve ser compreendida como uma necessidade urgente e concreta. Sua implementação requer sensibilidade, formação adequada, planejamento estratégico e coragem para romper com modelos escolares tradicionais. Ao integrar saberes e aproximar o conteúdo escolar da realidade vivida pelos estudantes, a educação cumpre seu papel social e prepara os sujeitos para atuar com criticidade e responsabilidade no mundo em que vivem.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva.** Lisboa: Plátano, 2003.
- BEANE, James A. **Currículo integrado: construindo conexões entre os saberes.** Porto Alegre: Artmed, 1997.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 jul. 2025.
- DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 1994.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** 12. ed. Campinas: Papirus, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** Campinas: Papirus, 2013.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Ángel Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.