



ISABELA COUTINHO BARROS AZEVEDO

ISABELA COUTINHO BARROS AZEVEDO

**FUNDAMENTOS INTERDISCIPLINARES PARA A
FORMAÇÃO DOCENTE ATUANTE EM CENTROS DE
APRENDIZAGEM EM UMA ESCOLA BILÍNGUE NA
BAIXADA SANTISTA**

SANTOS

2025

ISABELA COUTINHO BARROS AZEVEDO

**FUNDAMENTOS INTERDISCIPLINARES PARA A
FORMAÇÃO DOCENTE ATUANTE EM CENTROS DE
APRENDIZAGEM EM UMA ESCOLA BILÍNGUE NA
BAIXADA SANTISTA**

Dissertação e Produto Educacional de
Mestrado Profissional apresentados ao
Programa de Mestrado Práticas Docentes
no Ensino Fundamental da Universidade
Metropolitana de Santos, para obtenção de
título de Mestre em Práticas Docentes no
Ensino Fundamental.

Orientador: Prof. Dr. Gerson Tenório dos
Santos

SANTOS

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

A994f AZEVEDO, Isabela Coutinho Barros

Fundamentos interdisciplinares para a formação docente atuante em Centros de Aprendizagem em uma escola bilíngue na Baixada Santista. / Isabela Coutinho Barros Azevedo. – Santos, 2025. 220 f.

Orientador: Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos
Dissertação (Mestrado Profissional) Universidade Metropolitana de Santos, Programa de Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental, 2025.

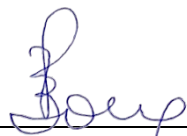
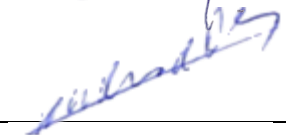
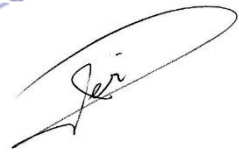
1. Interdisciplinaridade. 2. Formação docente. 3. Centros de Aprendizagem

I. Fundamentos interdisciplinares para a formação docente atuante em Centros de Aprendizagem em uma escola bilíngue na Baixada Santista

CDD: 370

Vanessa Laurentina Maia
Crb8 71/97
Bibliotecária Unimes

A Dissertação de Mestrado intitulada “**FUNDAMENTOS INTERDISCIPLINARES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE ATUANTE EM CENTROS DE APRENDIZAGEM EM UMA ESCOLA BILÍNGUE NA BAIXADA SANTISTA**” e o Produto Educacional “**SABERES QUE SE ENTRELAÇAM: CENTROS DE APRENDIZAGEM COMO PONTES PARA A INTERDISCIPLINARIDADE**” de **ISABELA COUTINHO BARROS AZEVEDO** foram apresentados e aprovados em 28/11/2025, perante banca examinadora composta por:

Banca examinadora:	Resultado:	Assinatura
Profa. Dra. Graziela Pigatto Bohn – Universidade Católica de Santos	(X) Aprovado () Reprovado	
Prof. Dr. Alberto Luiz Schneider – Universidade Metropolitana de Santos	(X) Aprovado () Reprovado	
Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos – Universidade Metropolitana de Santos.	(X) Aprovado () Reprovado	

Homologação do resultado pelo presidente da banca examinadora:

(X) Aprovado(a) () Reprovado(a)



Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos

Presidente da banca examinadora



Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos

Coordenador do Programa de Pós-Graduação

Programa: Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Área de Concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade e Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Data da Defesa: 28/11/2025

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha irmã Júlia, que foi a razão do meu ingresso na vida docente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus por me capacitar e permitir realizar essa grande conquista de cursar o mestrado.

Agradeço meu marido Paulo, que me incentivou a seguir este caminho até o fim, mesmo quando as condições eram adversas.

À minha filha Catarina, que mesmo tão pequena e sem entender, me inspira a ser uma profissional cada dia melhor para as crianças do meu universo.

Aos meus pais, Paulo e Mônica, que sempre acreditaram em mim, me apoiaram e cuidaram da minha filha com todo amor para eu frequentar as aulas do mestrado.

À escola Maple Bear São Vicente e mantenedoras, Juliana e Carolina Ferramenta, por permitirem aplicar a pesquisa no colégio.

Ao meu professor e orientador querido Gerson Tenório dos Santos, que pacientemente me guiou e me segurou pela mão ao longo dessa jornada.

À colega e amiga Raphaela, que me ajudou imensamente com a construção e concretização desta pesquisa.

Às companheiras de sonhos por uma educação com respeito, equidade e dignidade, Ana Beatriz Vieira, Ana Sgarbi e Ariel Nascimento, educadoras que me inspiram com suas formas de ensinar e acreditar em mudanças através do fazer docente.

Aos alunos, instituições, colegas de professorado e alunado que fazem parte desta trajetória construída há tantos anos e tocada por diversos corações.

Agradeço sinceramente aos membros da banca examinadora pelas valiosas considerações apresentadas durante a qualificação, que contribuíram para o amadurecimento e o aprimoramento deste trabalho.

RESUMO

AZEVEDO, Isabela Coutinho Barros. **FUNDAMENTOS INTERDISCIPLINARES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE ATUANTE EM CENTROS DE APRENDIZAGEM EM UMA ESCOLA BILÍNGUE NA BAIXADA SANTISTA**, 2025. 226 fls. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos - SP, 2025.

A presente pesquisa investigou os fundamentos epistemológicos da interdisciplinaridade e sua aplicação pedagógica por meio dos Centros de Aprendizagem, tomando como lócus uma unidade da rede Maple Bear, localizada no município de São Vicente (SP). Partiu-se da constatação de que muitos professores desenvolvem propostas interdisciplinares de forma fragmentada ou superficial, sem domínio teórico sobre os conceitos que sustentam essa abordagem, o que compromete sua eficácia formativa. Com base em autores como Fazenda, Morin, Piaget e Dewey, o estudo defende que a interdisciplinaridade deve ser compreendida como uma atitude epistemológica, e não somente como estratégia metodológica, exigindo do professor intencionalidade pedagógica, reflexão crítica e fundamentação teórica. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, com delineamento de pesquisa-ação, articulada à prática profissional da pesquisadora. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário com perguntas abertas, aplicado a quatro docentes que atuam com Centros de Aprendizagem na escola investigada. As respostas foram analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin e à luz do referencial teórico, contendo critérios graduais de apropriação da interdisciplinaridade. Como produto educacional, elaborou-se um manual formativo voltado à qualificação da prática pedagógica interdisciplinar por meio dos Centros de Aprendizagem, contemplando fundamentos epistemológicos e propostas metodológicas articuladas ao currículo. Pretendeu-se, assim, contribuir para o fortalecimento de uma formação docente mais crítica, autônoma e teoricamente orientada.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Formação docente; Centros de Aprendizagem; Epistemologia; Maple Bear.

ABSTRACT

AZEVEDO, Isabela Coutinho Barros. **INTERDISCIPLINARY FUNDAMENTALS FOR TEACHER TRAINING WORKING IN LEARNING CENTERS AT A BILINGUAL SCHOOL IN BAIXADA SANTISTA**, 2025. 226 pages. Dissertation of the Professional Master's Program Teaching Practices in Elementary Education at the Metropolitan University of Santos, Santos - SP, 2025.

This research investigated the epistemological foundations of interdisciplinarity and its pedagogical application through Learning Centers, taking as its locus a unit of the Maple Bear school network, located in the municipality of São Vicente (SP). It was based on the observation that many teachers develop interdisciplinary proposals in a fragmented or superficial manner, without theoretical mastery of the concepts underpinning this approach, which compromises its formative effectiveness. Drawing on authors such as Fazenda, Morin, Piaget, and Dewey, the study argues that interdisciplinarity should be understood as an epistemological attitude rather than merely a methodological strategy, requiring pedagogical intentionality, critical reflection, and theoretical grounding from the teacher. This was a qualitative, applied research study, employing an action-research design and closely connected to the researcher's professional practice. Data collection was carried out through an open-ended questionnaire applied to four teachers working with Learning Centers at the investigated school. The responses were analyzed using the content analysis technique, according to Bardin and in light of the theoretical framework, containing gradual criteria for the appropriation of interdisciplinarity. As an educational product, a formative manual was developed to support the enhancement of interdisciplinary pedagogical practices through Learning Centers, incorporating epistemological foundations and methodological proposals articulated with the curriculum. The intention was thus to contribute to the strengthening of a more critical, autonomous, and theoretically guided teacher education.

Key-words: Interdisciplinarity; Teacher education; Learning Centers; Epistemology; Maple Bear.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Comemoração do meu aniversário de 10 anos no colégio COC Novomundo.....	19
Figura 2 – <i>NM Music Show</i>	20
Figura 3 – Minha turma da 8ª série Carlos Drummond de Andrade.....	21
Figura 4 – Abertura dos Jogos Regionais de Praia Grande no Ginásio Rodrigo.....	22
Figura 5 – Colação de grau da oitava série no Centro de Convenções de São Vicente.	22
Figura 6 – Coreografia <i>Chorus Line</i> em Espetáculo "Broadway" no Teatro Procópio Ferreira, Guarujá.....	23
Figura 7 – Grupo de líderes de torcida do Objetivo Baixada em ensaio na unidade "Embaré".....	24
Figura 8 – Time de futebol feminino no torneio Interclasses Objetivo no Ginásio Rebouças.....	25
Figura 9 – Atuação como auxiliar volante no horário da saída no Colégio Privilégio.	26
Figura 10 – Baile de formatura Objetivo Baixada no Mendes Convention Center.....	27
Figura 11 – Primeiro ano de faculdade de pedagogia na Universidade Católica de Santos.....	28
Figura 12 – Despedida das colegas de pedagogia na Universidade Católica de Santos.....	29
Figura 13 – Despedida de amigos em casa, em São Vicente.....	30
Figura 14 – <i>Times Square</i> , Nova Iorque.....	31
Figura 15 – Família Bukraba no <i>Mall of America</i> em Bloomington, Minnesota.....	32
Figura 16 – Curso de inglês para estrangeiros no <i>International Minnesota Institute</i> , Saint Paul.....	32
Figura 17 – Natal tipicamente americano: neve lá fora, abrindo os presentes nas meias de pijama em Eagan, Minnesota.....	33
Figura 18 – Parque Epcot, Orlando Florida.....	34
Figura 19 – Oak Ridge <i>Elementary School</i> , Eagan, Minnesota.....	35
Figura 20 – Sala de aula da Oak Ridge <i>Elementary School</i>	36
Figura 21 – Dinâmica e organização dos alunos na Oak Ridge <i>Elementary School</i>	36
Figura 22 – Alunos do Colégio Privilégio me reconhecendo como antiga professora.	37
Figura 23 – Entrega dos projetos de oficinas literárias no CNA em São Vicente.....	38

Figura 24 – Atividade sobre <i>4th of July</i> no Colégio Privilégio em São Vicente.....	40
Figura 25 – Apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso.....	41
Figura 26 – Amigas do colégio Objetivo celebrando a conquista na Unisantos.....	41
Figura 27 – Colação de grau da Licenciatura em Pedagogia.....	42
Figura 28 – Amigas do colégio COC Novomundo comemorando comigo.....	42
Figura 29 – Ex-professores que se tornaram colegas na comemoração de aniversário do Colégio COC Novomundo.....	43
Figura 30 – Parceria com outras professoras para as apresentações em inglês nos eventos de "Tempo Junto" do Colégio COC Novomundo.....	44
Figura 31 – Professora e mantenedora Lúcia França na Premiação de desempenho....	44
Figura 32 – Turma de sexto ano do Colégio COC Novomundo.....	45
Figura 33 – Apresentação sobre Literatura Fantástica na Unisantos.....	46
Figura 34 – Turma de <i>Teens</i> do CNA São Vicente.....	47
Figura 35 – Foto para o crachá da Maple Bear Santos.....	48
Figura 36 – Rotina de aula na Maple Bear Santos.....	49
Figura 37 – Dinâmica de sala de aula na Maple Bear.....	50
Figura 38 – Bourbon Atibaia Resort.....	52
Figura 39 – Family Day na Maple Bear.....	53
Figura 40 – Maple Bear Santos, evento <i>Open House</i>	54
Figura 41 – Ensaio de casamento na cidade de Santos.....	55
Figura 42 – Hora da leitura na Escola Americana de Santos.....	56
Figura 43 – Atividade de Matemática na UME Maria Emília Reis.....	57
Figura 44 – Turma de 5º ano na UME José Bonifácio.....	58
Figura 45 – Treinamento para gestores – Maple Bear Tatuapé.....	60
Figura 46 – Mesmo em idades diferentes, minha filha Catarina foi algumas vezes comigo para o trabalho na UME Luiz Lopes.....	61
Figura 47 – Encontro de Pesquisa e Iniciação Científica da Unimes.....	63
Figura 48 – Sala de aula com Centros de Aprendizagem na Maple Bear.....	117
Figura 49 – Sala de aula com Centros de Aprendizagem na Maple Bear.....	118

Figura 50 – Laboratório de ciências naturais dividido em centros.....	119
Figura 51 – Espaço ao ar livre para o desenvolvimento de atividades.....	120
Figura 52 – Sala de aula com as produções dos alunos nas paredes.....	121
Quadro 1 - Estrutura do curso de formação docente – Trilha formativa “saberes que se entrelaçam”.....	142

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
RME	Rede Municipal de Educação
UME	Unidade Municipal de Educação
HTPC	Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECN	<i>Canadian Education Centre Network</i>
SEL	<i>Social Emotional Learning</i>
OSSD	<i>Ontario Secondary School Diploma</i>
PBL	<i>Project-Based Learning</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. ENTRE FRONTEIRAS E DESCOBERTAS: VIVÊNCIAS QUE FORMARAM MEU OLHAR PEDAGÓGICO.....	19
2. A REDE DE ENSINO CANADENSE MAPLE BEAR.....	66
2.1. Contexto histórico, origem e fundação da rede.....	66
2.2. Fundação e primeiras iniciativas.....	66
2.3. Expansão e consolidação da rede.....	67
2.3.1. Linha do tempo da expansão global.....	69
2.4. Adaptações culturais e pedagógicas em diferentes países.....	71
2.5. A chegada da Maple Bear ao Brasil.....	73
2.6. Adaptação da Maple Bear ao contexto educacional brasileiro.....	74
2.7. A filosofia educacional da Maple Bear.....	76
2.8. Concepções de infância, aprendizagem e papel do educador na Maple Bear.....	77
2.9. O currículo da Maple Bear e as províncias canadenses.....	79
2.10. O equilíbrio entre os conteúdos curriculares e as competências.....	81
2.11. Relação com a base nacional comum curricular.....	83
3. SABERES QUE SE ENTRELAÇAM: A EPISTEMOLOGIA DA INTERCONEXÃO DISCIPLINAR.....	86
3.1. Percursos históricos e epistemológicos da interdisciplinaridade.....	86
3.2. Expandindo conceitos e fundamentos contemporâneos da interdisciplinaridade.....	87
3.3. A compreensão epistemológica da interdisciplinaridade como fundamento da autonomia docente	92
3.4. O modelo pedagógico da Maple Bear e seu diálogo com a interdisciplinaridade.....	100
3.5. Desafios da formação de professores para o trabalho interdisciplinar e contextualizado.....	104

4. CENTROS DE APRENDIZAGEM COMO PONTES PARA A INTERDISCIPLINARIDADE NA MAPLE BEAR.....	111
4.1. Estrutura e funcionamento prático dos Centros de Aprendizagem.....	117
4.2. Estruturação prática dos Centros de Aprendizagem.....	123
4.3. Relações pedagógicas e responsabilidades compartilhadas nos Centros de Aprendizagem.....	129
4.4. Impactos na aprendizagem e no desenvolvimento socioemocional.....	131
5. PERCURSO METODOLÓGICO.....	134
5.1. Justificativa.....	134
5.2. Problemática de pesquisa.....	136
5.3. Objetivo geral.....	136
5.4. Objetivos específicos.....	136
5.5. Delineamento.....	137
5.6. Participantes.....	138
5.7. Instrumentos desenvolvidos.....	139
5.7.1. Questionário para os professores participantes.....	139
5.8. Produto educacional.....	141
5.9. Trilha formativa do produto educacional.....	140
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO: UMA ESCUTA SENSÍVEL ÀS VOZES DOCENTES.....	144
6.1. Diagnóstico inicial dos participantes: perfil, trajetória e formação docente.....	145
6.2. Categoria 1 – compreensão docente sobre a interdisciplinaridade.....	147
6.3. Categoria 2 – interdisciplinaridade na prática pedagógica.....	149
6.4. Categoria 3 – centros de aprendizagem como pontes para a interdisciplinaridade...	152
6.5. Categoria 4 – demandas formativas para a interdisciplinaridade.....	154
6.6. Síntese das reflexões.....	156

7. PRODUTO EDUCACIONAL.....	159
7.1. Fundamentação do produto educacional a partir da pesquisa.....	159
7.2. Acesso ao produto educacional.....	160
7.3. Prints de tela do produto educacional.....	161
7.4. Validação do produto educacional.....	206
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	208
REFERÊNCIAS.....	210
9. ANEXOS.....	218
9.1. Termo de consentimento livre e esclarecido para estudos em ambiente virtual.....	218
9.2. Parecer consubstanciado do CEP.....	223
9.3. Termo de anuência institucional (TAI).....	226
9.4. Folha de aprovação do produto educacional.....	227

INTRODUÇÃO

As transformações na educação contemporânea exigem do professor uma postura reflexiva, crítica e sensível às múltiplas demandas que atravessam o cotidiano escolar. Em meio às pressões por resultados, à fragmentação curricular e às mudanças nas políticas educacionais, o docente é impulsionado a repensar não apenas o que ensina, mas como e por que ensina. Nesse cenário, a interdisciplinaridade se manifesta como uma resposta epistemológica e pedagógica às limitações do modelo tradicional de ensino, ao propor a integração dos saberes como forma de construir aprendizagens mais significativas, contextualizadas e formativas.

No entanto, apesar de seu amplo reconhecimento em documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e de seu apelo nas práticas inovadoras, a interdisciplinaridade ainda encontra obstáculos em sua concretização. Muitos docentes a compreendem como uma junção pontual de conteúdos ou como uma estratégia de enriquecimento das aulas, mas não como uma perspectiva epistemológica que exige intencionalidade, planejamento e domínio conceitual. Como afirmam Fazenda (2008), Morin (2000) e Japiassu (1976), a interdisciplinaridade demanda mais do que boa vontade pedagógica: ela exige uma reconfiguração do olhar sobre o conhecimento, sobre a função da escola e sobre o papel do professor na mediação entre diferentes áreas do saber.

Foi a partir dessa inquietação que se originou esta pesquisa, cujo objetivo é investigar como os Centros de Aprendizagem podem atuar como pontes da interdisciplinaridade. Os Centros de Aprendizagem, enquanto práticas estruturadas de ensino com base em propostas diversificadas e organizadas em torno de um tema em comum, têm ganhado espaço em escolas mais inovadoras por sua capacidade de fomentar a autonomia do estudante, a personalização da aprendizagem e a articulação entre teoria e prática.

Embora sua implementação de fato represente um avanço metodológico, é preciso problematizar de que forma os professores se apropriam dessa estratégia e se, de fato, compreendem os fundamentos epistemológicos que sustentam sua relação com a interdisciplinaridade. Muitos docentes planejam os centros de forma fragmentada, improvisada ou desarticulada dos objetivos curriculares, o que compromete o potencial formativo dessa proposta. Além disso, há uma lacuna significativa na formação continuada dos profissionais quando se trata de promover uma reflexão crítica sobre o uso dos centros como espaços de integração de saberes e de experiências.

Com base nesse contexto, a presente dissertação parte da escuta das docentes atuantes com Centros de Aprendizagem em uma escola da rede Maple Bear para compreender como elas percebem a interdisciplinaridade, como vivenciam suas práticas e quais são suas demandas formativas. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada e com delineamento de pesquisa-ação, cujos dados foram coletados por meio de questionário com perguntas abertas e analisados à luz da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

A investigação se desenvolve em dois eixos complementares: o primeiro de caráter teórico, dedicado à revisão dos principais autores que discutem a interdisciplinaridade, a formação docente e os Centros de Aprendizagem; o segundo, de caráter empírico, fundamentado nas percepções das docentes, que serviram de base para a elaboração de um produto educacional em formato de curso autoinstrucional. Intitulado Saberes que se entrelaçam: Centros de Aprendizagem como pontes para a interdisciplinaridade, o curso foi concebido como resposta direta às lacunas formativas evidenciadas pelas participantes da pesquisa e tem como finalidade apoiar os professores no planejamento, na implementação e na avaliação de práticas interdisciplinares a partir dos Centros de Aprendizagem.

A estrutura desta dissertação foi organizada de modo a evidenciar o percurso formativo, investigativo e propositivo que sustenta a pesquisa. Ao longo dos capítulos, articulam-se as experiências vividas, aportes teóricos, decisões metodológicas, vozes docentes e proposições pedagógicas que se entrelaçam na busca por compreender e fortalecer práticas interdisciplinares no contexto dos Centros de Aprendizagem.

O capítulo inicial é dedicado ao memorial formativo da autora, construído a partir de experiências escolares, acadêmicas, profissionais e culturais que contribuíram para o desenvolvimento de um olhar sensível à prática pedagógica e às lacunas formativas vividas ao longo da docência. São vivências na educação básica e na atuação docente em instituições privadas, especialmente aquelas relacionadas ao ensino bilíngue, bem como passagens por formações internacionais que ampliaram o repertório e provocaram inquietações sobre a organização do trabalho pedagógico nas escolas brasileiras. Esse percurso pessoal é compreendido como ponto de partida da investigação, na medida em que fundamenta a escolha do objeto e a postura reflexiva que atravessa todo o trabalho.

No Capítulo 2, a pesquisa se volta à caracterização da rede educacional onde o estudo foi desenvolvido: a Maple Bear. São apresentadas suas diretrizes pedagógicas, seu currículo bilíngue e a forma como a proposta canadense é ressignificada no contexto brasileiro.

O Capítulo 3 introduz os fundamentos epistemológicos da interdisciplinaridade, compreendida não como mera junção de conteúdos ou temas, mas como um paradigma que se opõe à fragmentação do conhecimento e propõe um olhar relacional e complexo sobre os fenômenos educativos. Com base em autores como Ivani Fazenda (1994; 2002), Edgar Morin (2000), Hilton Japiassu (1976) e Olga Pombo (2008), discute-se a historicidade do conceito, suas implicações teóricas e sua relevância na formação de professores. A interdisciplinaridade é, aqui, apresentada como eixo ético e político, capaz de transformar não apenas a prática pedagógica, mas também os modos de compreender e produzir conhecimento na escola.

O Capítulo 4 aprofunda o foco na prática pedagógica da Maple Bear, concentrando-se na análise dos Centros de Aprendizagem como dispositivos que organizam o cotidiano da sala de aula. São discutidas suas origens, intencionalidades, estrutura e formas de implementação. Com base em documentos da rede e na vivência da pesquisadora, o capítulo reflete sobre o potencial dos centros como espaços de integração de saberes, bem como os desafios para que sejam de fato planejados de forma interdisciplinar, coerente e significativa.

No Capítulo 5, são apresentados os caminhos metodológicos da pesquisa. A investigação seguiu uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com delineamento de pesquisa-ação, tendo como foco a escuta sensível de docentes atuantes com os Centros de Aprendizagem na unidade escolar investigada. A coleta de dados ocorreu por meio de questionário com perguntas abertas, e a análise se deu por meio da técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011).

O Capítulo 6 apresenta a análise dos resultados da pesquisa, estruturada em quatro categorias temáticas: a compreensão das docentes sobre a interdisciplinaridade; sua expressão na prática pedagógica cotidiana; o uso dos Centros de Aprendizagem como espaços de articulação entre saberes; e as demandas formativas identificadas pelas participantes. Cada categoria é explorada ancorando-se nas vozes das docentes e dialogando com os autores que fundamentam esta investigação.

O Capítulo 7 apresenta as considerações finais da pesquisa, retomando os principais achados e refletindo criticamente sobre as contribuições do estudo para o campo da formação docente e da prática interdisciplinar.

Por fim, o Capítulo 8 apresenta o produto educacional intitulado Saberes que se entrelaçam: Centros de Aprendizagem como pontes para a interdisciplinaridade. Trata-se de um curso autoinstrucional elaborado com base nos dados da pesquisa e voltado à formação continuada de docentes da rede básica. O capítulo justifica a estrutura do curso, seus objetivos,

conteúdos, formato e linguagem, articulando as escolhas pedagógicas ao que foi escutado e analisado ao longo do trabalho. O curso busca promover a reflexão crítica, ampliar o repertório metodológico e fortalecer a prática docente interdisciplinar a partir dos desafios e desejos formativos evidenciados pelas participantes da pesquisa.

Ao longo desse percurso, a dissertação procura articular criticamente as contribuições da teoria com as vozes das professoras, propondo caminhos possíveis para fortalecer a prática docente por meio da formação continuada e da valorização de abordagens pedagógicas integradoras. Que este trabalho possa contribuir para a construção de escolas mais dialógicas, para a formação de professores mais conscientes de seu papel social e para a valorização de práticas que entrelaçam saberes, experiências e sentidos no cotidiano da educação básica.

1. ENTRE FRONTEIRAS E DESCOBERTAS: VIVÊNCIAS QUE FORMARAM MEU OLHAR PEDAGÓGICO

Minha formação escolar ocorreu integralmente no contexto do ensino particular. Na infância, estudei no Colégio Santa Marcelina, localizado no bairro de Perdizes, em São Paulo. A instituição, de orientação católica, possui uma estrutura ampla, com prédios de sete e quatro andares, além de integrar uma faculdade e uma chácara. Havia várias turmas por série, e as disciplinas como música, religião e artes eram ministradas por freiras, enquanto as demais contavam com professoras regentes. As festividades religiosas faziam parte do cotidiano, com destaque para as comemorações de Páscoa, festas juninas e celebrações natalinas, que envolviam toda a comunidade escolar.

Com a mudança da minha família para a Baixada Santista em busca de uma rotina mais tranquila, passei a residir em São Vicente - SP, e concluí o Ensino Fundamental no Colégio COC Novomundo, localizado em Praia Grande, onde alguns primos também estudavam. Apesar da distância entre as cidades, realizava o percurso diariamente por meio de transporte escolar. Essa mudança representou uma nova fase na minha trajetória acadêmica e pessoal. Anos mais tarde, retornei à mesma instituição como docente, o que trouxe uma nova perspectiva sobre o local.

Figura 1 – Comemoração do meu aniversário de 10 anos no colégio COC Novomundo



Fonte: Acervo pessoal da autora (2001).

Como aluna, percebia que os professores adotavam uma didática semelhante, baseada no uso de livros e apostilas fornecidos pelo sistema de ensino. O caderno era um recurso

amplamente utilizado, e a avaliação dos alunos ocorria por meio de provas mensais e bimestrais. Os boletins eram enviados às famílias, e era necessário obter média mínima de 7,0 para evitar a recuperação paralela.

Apesar do formato tradicional, havia projetos interdisciplinares que promoviam a integração entre diferentes séries e o envolvimento das famílias. Um dos eventos mais marcantes era o *NM Music Show*, um concurso de paródias em que os estudantes precisavam adaptar letras de músicas conhecidas aos temas do projeto anual, que variavam entre valores humanos, escritores brasileiros e movimentos sociais contemporâneos. Minha participação nesse evento foi significativa, pois fui vencedora com a paródia intitulada "*Nação Indígena Potiguara*". A apresentação contou com fantasias cedidas pela prefeitura de São Vicente, utilizadas anteriormente na Encenação da Vila de São Vicente, graças à mediação da professora responsável.

Figura 2 – *NM Music Show*



Fonte: Acervo pessoal da autora (2002).

Outro evento de destaque era a *Big Gincana*, que mobilizava toda a escola em uma série de desafios a serem cumpridos ao longo de algumas semanas. Cada turma do Ensino Fundamental II era acompanhada por alunos mais velhos do Ensino Médio e um professor orientador. Além de provas recreativas, as tarefas envolviam ações de caridade, apresentações artísticas e atividades de integração entre a escola e a comunidade. Embora minha turma nunca tenha sido campeã, a experiência de participação era sempre muito satisfatória.

Figura 3 – Minha turma da 8ª série Carlos Drummond de Andrade



Fonte: Acervo pessoal da autora (2006).

Embora na época não houvesse muita integração entre as disciplinas, a escola empenhava esforços nas conexões entre os alunos. Além dos eventos mencionados acima, havia os jogos esportivos internos e externos. Tinham times masculinos e femininos de futebol e handebol que representavam o colégio em torneios e campeonatos regionais. Por isso, a equipe de Educação Física decidiu montar um grupo feminino de líderes de torcida, que poderiam participar garotas a partir da oitava série. Eu estava na sétima série, mas queria muito fazer parte. Então ia aos ensaios, fazia os treinos de força e alongamento com as meninas mais velhas, repetia as coreografias no fundo da sala e treinava em casa. Duas semanas antes da abertura dos Jogos Regionais de Praia Grande, que a escola iria se apresentar com a música do Skank “É uma partida de futebol” usando os uniformes oficiais do time masculino, uma menina do 3º ano desistiu e ali vi minha chance de entrar para o grupo. Houve uma nova seletiva (que eu participei sem nenhum facilitador) e fui escolhida. Porém, dois dias depois, tive um acidente nos jogos interclasses de handebol: um nariz quebrado. Para minha sorte, só poderia fazer a cirurgia depois que desinchasse, e o médico liberou minha participação com o nariz torto.

Figura 4 – Abertura dos Jogos Regionais de Praia Grande no Ginásio Rodrigo



Fonte: Acervo pessoal da autora (2006).

Nesse contexto, observava a existência de um projeto de monitoria, no qual algumas alunas do Ensino Médio eram selecionadas para atuar como monitoras nas turmas de Educação Infantil. Como retribuição, recebiam descontos nas mensalidades. Algumas primas participavam desse programa, o que despertava em mim grande curiosidade e interesse. As atividades desempenhadas eram relativamente simples, como auxiliar na troca de roupas das crianças, acompanhá-las ao banheiro ou em aulas extras e preparar materiais para determinadas atividades. No entanto, nunca tive a oportunidade de integrar essa iniciativa, pois, ao final do Ensino Fundamental, deixei a escola para cursar o Ensino Médio no Colégio Objetivo, em São Vicente.

Figura 5 – Colação de grau da oitava série no Centro de Convenções de São Vicente



Fonte: Acervo pessoal da autora (2006).

No novo ambiente escolar, a dinâmica era bastante diferente. As aulas eram mais curtas e havia um volume extenso de conteúdo a ser abordado em um tempo reduzido. O período de permanência era longo, e os alunos tinham contato diário com diversos professores. As turmas eram numerosas, e a escola oferecia uma ampla variedade de atividades extracurriculares, como clube de xadrez, dança, líderes de torcida, teatro, reforço de todas as disciplinas, esportes e aulas de idiomas. Essas atividades eram estruturadas para preparar os grupos para eventos competitivos, como o FESCETE (Festival de Cenas Teatrais) e o FESADAN (Festival Santista de Dança). Durante minha permanência na escola, participei dessas competições e, em algumas edições, conquistamos vitórias.

Figura 6 – Coreografia *Chorus Line* em Espetáculo “Broadway” no Teatro Procópio Ferreira, Guarujá



Fonte: Acervo pessoal da autora (2008).

O modelo avaliativo era centrado em provas e simulados, sem a presença de projetos integradores. Além disso, a equipe gestora mantinha um contato mais distante dos alunos e suas famílias, pois o foco pedagógico era a preparação para os vestibulares. As turmas eram organizadas conforme o desempenho acadêmico dos estudantes, visando à orientação específica para vestibulares de universidades públicas ou privadas. A escola contava com um número relevante de alunos bolsistas, grupo no qual me incluía, tendo ingressado por meio de um concurso de bolsas oferecido antes da matrícula.

Figura 7 – Grupo de líderes de torcida do Objetivo Baixada em ensaio na unidade “Embaré”



Fonte: Acervo pessoal da autora (2008).

O sistema de ensino do Colégio Objetivo organizava as disciplinas em “frentes”, o que ampliava substancialmente o volume de conteúdo a ser estudado, mas tornava as aulas mais segmentadas e específicas. Essa estrutura exigia dos alunos um alto nível de organização para acompanhar a divisão dos temas ao longo do ano letivo.

A disciplina de Matemática era subdividida em três frentes: a frente 1 abordava conceitos fundamentais, como álgebra, operações com polinômios e introdução à geometria; a frente 2 tratava de tópicos mais avançados, incluindo funções, trigonometria, progressões aritméticas e geométricas; e a frente 3 concentrava-se em cálculo, combinatória, probabilidade e geometria analítica.

A mesma lógica se aplicava às demais disciplinas. Em Física, a frente 1 abrangia mecânica básica, cinemática e as leis de Newton; a frente 2 incluía termodinâmica, hidrostática e ondas; enquanto a frente 3 tratava de eletromagnetismo e óptica. Química também seguia essa estrutura: a frente 1 correspondia à química geral, com estudos sobre a tabela periódica, ligações químicas e reações básicas; a frente 2 era voltada à química orgânica, incluindo hidrocarbonetos e funções orgânicas; e a frente 3 abordava química física e inorgânica avançada, com temas como equilíbrio químico e eletroquímica.

Em Biologia, a frente 1 englobava citologia, histologia e genética básica; a frente 2 tratava de fisiologia humana, ecologia e evolução; enquanto a frente 3 explorava microbiologia, biotecnologia e biologia molecular. História era dividida entre frente 1, com história geral da

Antiguidade e Idade Média; frente 2, que cobria história moderna e contemporânea; e frente 3, focada na história do Brasil, com ênfase nos períodos colonial, imperial e republicano.

Geografia também adotava essa segmentação: a frente 1 abrangia geografia física, incluindo relevo, clima e hidrografia; a frente 2 trabalhava geografia econômica e geopolítica, com temas como globalização e estudos regionais; e a frente 3 focava na geografia do Brasil, enfatizando aspectos econômicos, sociais e ambientais.

Na disciplina de Português, a frente 1 concentrava-se no estudo da gramática, com análise sintática e morfológica; a frente 2 abordava literatura e interpretação de textos; e a frente 3 era voltada à redação, com práticas de escrita dissertativa e argumentativa. Inglês seguia a mesma estrutura: a frente 1 enfatizava vocabulário e compreensão básica; a frente 2 trabalhava interpretação de textos e gramática aplicada; e a frente 3 promovia a leitura e análise de textos mais complexos. Sociologia e Filosofia, por sua vez, possuíam apenas duas frentes: a frente 1 apresentava conceitos básicos e principais autores; e a frente 2 explorava aplicações contemporâneas e a análise crítica de problemas sociais e filosóficos.

Figura 8 – Time de futebol feminino no torneio Interclasses Objetivo no Ginásio Rebouças



Fonte: Acervo pessoal da autora (2009).

Embora essa segmentação permitisse um aprofundamento em diferentes áreas do conhecimento, as disciplinas eram ministradas de maneira isolada, sem articulação entre si e sem relação com a realidade dos alunos ou com seus conhecimentos prévios. A ausência de uma abordagem interdisciplinar limitava a construção de um aprendizado mais significativo, uma vez que os conteúdos não eram contextualizados de forma integrada. Meu desempenho era considerado regular, mesmo sendo aluna bolsista, pois era difícil dar conta de estudar diariamente tantos conteúdos e ainda participar das demais atividades que eu me interessava.

Durante esse período, minha mãe engravidou da minha única irmã, Júlia. Com catorze anos de diferença entre nós, eu já era capaz de auxiliá-la nos cuidados diários. Todos os dias, após sair da escola, caminhava até o berçário que ela frequentava e aguardava nossos pais nos buscarem. Ela permanecia comigo até o final da tarde, quando eles retornavam do trabalho de vez.

O berçário era uma nova unidade dentro de uma escola de pequeno porte, o Colégio Privilégio, e minha irmã foi a primeira criança matriculada. Em um dia comum, enquanto eu cursava o segundo ano do Ensino Médio, a mantenedora me abordou com uma proposta: perguntou se eu tinha disponibilidade no período da tarde e se teria interesse em atuar como auxiliar de classe. Em troca, concederia um desconto para minha irmã permanecer em período integral. Já havia uma colega da minha turma desempenhando essa função, pois era sobrinha da dona da escola. Vi ali a oportunidade que tanto desejei anteriormente e, em conjunto com meus pais, decidi aceitar.

No mesmo ano, finalizei meus estudos de inglês no Centro Norte Americano (CNA) e desejava dar continuidade ao aprendizado do idioma. Entretanto, apenas a Cultura Inglesa oferecia cursos avançados, e o valor da mensalidade era consideravelmente mais alto. Utilizei, então, o salário que recebia como auxiliar de classe para custear minhas próprias aulas de inglês, aos 15 anos.

Figura 9 – Atuação como auxiliar volante no horário da saída no Colégio Privilégio



Fonte: Acervo pessoal da autora (2008).

Durante esse período, pesquisei opções de intercâmbio para *High School*, mas os custos eram inviáveis naquele momento, e adiei esse projeto para outra ocasião. Meu interesse pelo idioma ia além do aprendizado formal: a cultura exibida em filmes, séries e relatos de conhecidos sempre me despertou curiosidade. Além disso, tinha grande facilidade com a língua inglesa, tanto na oralidade quanto na escrita. Era capaz de compreender conteúdos sem legendas e conduzir diálogos de forma autônoma, o que reforçava meu desejo de aprofundar meus estudos nessa área.

Ao concluir o Ensino Médio, meu interesse profissional estava direcionado para áreas que envolvessem o uso da língua inglesa. Inicialmente, considerei os cursos de Letras e Turismo, e até cogitei Relações Internacionais. No entanto, ao ler o edital das carreiras do concurso do Itamaraty, percebi que não me identificava com o percurso exigido para a área e descartei a possibilidade.

Figura 10 – Baile de formatura Objetivo Baixada no Mendes Convention Center



Fonte: Acervo pessoal da autora (2009).

Inserida em um ambiente cercado por pedagogas e incentivada por elas, pela dona da escola em que trabalhava e por membros da minha família, incluindo meus avós e tias-avós, todos professores do magistério —, decidi ingressar no curso de Pedagogia na Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), em 2010. Na época, tinha 17 anos, trabalhava em período integral e frequentava a faculdade no período noturno. Como ainda era menor de idade, precisei que meu pai, responsável legal, me acompanhasse no processo de formalização do meu

primeiro registro profissional, após dois anos atuando na instituição sem vínculo empregatício formal.

Esse momento marcou uma transição importante na minha trajetória, pois, além de continuar minha experiência prática no ambiente escolar, agora também iniciava uma formação acadêmica que me permitia compreender teoricamente o que já vivenciava no cotidiano profissional. As aulas de Psicologia da Educação possibilitavam associar situações concretas a concepções teóricas, enquanto as discussões sobre Didática da Educação permitiam visualizar as bases metodológicas das práticas docentes que eu observava. Esse período foi essencial para a construção do meu repertório pedagógico, pois conciliava aprendizado teórico e experiência prática de forma simultânea e contextualizada.

Figura 11 – Primeiro ano de faculdade de pedagogia na Universidade Católica de Santos



Fonte: Acervo pessoal da autora (2010).

No primeiro ano do curso, as disciplinas foram bastante diversificadas e abrangiam diferentes áreas do conhecimento educacional. Estudei Antropologia Cultural, História, Filosofia e Sociologia da Educação, Escola como Espaço Político, Problemas do Homem Contemporâneo, Psicologia da Educação, Saúde e Desenvolvimento Físico, Metodologia da Pesquisa e Cultura Administrativa Escolar. Além disso, realizei estágio em Trabalho Comunitário, atuando em um projeto de música na igreja católica que frequentava, chamada Nossa Senhora das Graças, em São Vicente. Esta atuação complementou minha formação inicial e reforçou a importância do papel social do educador.

Ao completar 18 anos, me inscrevi no programa de intercâmbio *Au Pair*, uma modalidade de intercâmbio cultural e trabalho remunerado regulamentada pelo governo dos Estados Unidos

e aceita por alguns países europeus. O programa consiste em morar com uma família anfitriã no exterior e auxiliar no cuidado das crianças em troca de um salário semanal, moradia, refeições e oportunidades de estudo. Além disso, as famílias costumam oferecer uma bolsa de estudos no valor de 500 dólares para a *au pair* estudar o que for de seu interesse.

Essa opção me parecia vantajosa pelo custo-benefício: as taxas de participação eram reduzidas, a remuneração cobria despesas básicas, e o programa contava com o suporte de agências especializadas, facilitando a documentação e o processo de seleção. Entre os requisitos exigidos estavam a comprovação de experiência com crianças, apresentação de referências pessoais e profissionais e, em alguns casos, a posse de carteira de habilitação. Como já trabalhava em ambiente escolar e auxiliava nos cuidados da minha irmã mais nova, atendia a esses critérios sem dificuldades.

Após completar meu perfil na plataforma do programa, incluindo informações sobre minha experiência, habilidades domésticas e religião, aguardei contato das famílias. A comunicação ocorria por meio de e-mails e chamadas pelo *Skype*. Algumas famílias demonstraram interesse inicial, mas sem avanços concretos. Após algumas semanas, recebi o contato de uma família residente em Eagan, Minnesota, composta por um casal e três filhos: Isabella (8 anos), Jack (6 anos) e Jacob (5 meses). Um dos fatores que despertou o interesse deles foi minha participação no coral da igreja Nossa Senhora das Graças. A família era cristã e valorizava o envolvimento religioso, o que contribuiu para a conexão inicial.

Figura 12 – Despedida das colegas de pedagogia na Universidade Católica de Santos



Fonte: Acervo pessoal da autora (2011).

Após algumas conversas e alinhamento das expectativas, agendamos minha viagem para o dia 13 de junho de 2011. O processo envolveu a obtenção do visto americano, organização da

documentação, preparação da mala e a conclusão do terceiro semestre da graduação em Pedagogia. Para garantir que minha saída não comprometesse meu desempenho acadêmico, precisei adiantar algumas provas e trabalhos. Com tudo organizado, embarquei para viver o meu “*American Dream*”.

Figura 13 – Despedida de amigos em casa, em São Vicente



Fonte: Acervo pessoal da autora (2011).

Ao chegar aos Estados Unidos, todos os intercambistas passaram a primeira semana hospedados no *Hotel Hilton*, em um subúrbio de Nova Jersey. Durante esse período, éramos agrupadas de acordo com nossos destinos finais e eu dividi o quarto com uma colega brasileira e outra tailandesa. O treinamento incluía aulas sobre primeiros socorros, direitos e deveres dos habitantes nos Estados Unidos, conduta esperada nas casas das famílias anfitriãs e cuidados infantis para diferentes faixas etárias, entre outros temas fundamentais para a adaptação ao programa.

Uma das experiências mais marcantes dessa semana foi a oportunidade de visitar Manhattan e caminhar pela *Times Square*. A sensação de estar ali, no centro de um dos lugares mais icônicos do mundo, foi indescritível. Naquele momento, senti que era capaz de alcançar qualquer objetivo que desejasse, independente das barreiras ou desafios.

Figura 14 – *Times Square*, Nova Iorque



Fonte: Acervo pessoal da autora (2011).

Ao final do treinamento, embarquei para Minnesota para encontrar a família que me acolheria durante o intercâmbio. Fui bem recebida e, nos primeiros dias, vivenciei uma verdadeira imersão cultural. A alimentação, os automóveis, as casas e até mesmo os hábitos de higiene eram completamente diferentes dos do Brasil, mas consegui me adaptar rapidamente. Além da interação com a família, conheci outras *Au Pairs* que já moravam na região, vindas de diversos países, como México, Reino Unido, Colômbia, Alemanha, Suécia e Brasil, o que me permitiu expandir ainda mais minha perspectiva cultural e criar laços de amizade.

Com o tempo, compreendi um fator que havia influenciado a baixa procura por meu perfil no processo seletivo: nos Estados Unidos, eu ainda era menor de idade. Embora no Brasil já tivesse atingido a maioridade, lá eu não possuía os mesmos direitos e privilégios, o que limitava algumas atividades do dia a dia. A falta dessa informação antes da viagem pode parecer um descuido, mas, há mais de dez anos, os recursos para pesquisa e a disseminação de informações sobre o programa eram mais restritos do que nos dias atuais. Apesar desse detalhe, a experiência foi enriquecedora em todos os aspectos, contribuindo para meu desenvolvimento pessoal, cultural e profissional.

Figura 15 – Família Bukraba no *Mall of America* em Bloomington, Minnesota



Fonte: Acervo pessoal da autora (2011).

Apesar da família anfitriã oferecer uma bolsa de estudos de 500 dólares, esse valor permitia apenas a realização de cursos livres, geralmente em escolas menores e por um período limitado. Embora eu tenha optado por um programa de intercâmbio que combinava trabalho e estudo, meu objetivo sempre foi viajar para me aprimorar academicamente. Por isso, utilizei parte do meu pagamento semanal para custear outros cursos que complementassem minha formação.

Figura 16 – Curso de inglês para estrangeiros no *International Minnesota Institute, Saint Paul*



Fonte: Acervo pessoal da autora (2011).

As universidades americanas exigiam o pagamento individual por créditos acadêmicos, o que tornava inviável, financeiramente, a matrícula em cursos regulares de grande porte. Diante

disso, busquei alternativas que me permitissem continuar estudando. Frequentei o *International Minnesota Institute*, em *St. Paul*, para aperfeiçoar o inglês, fiz aulas de redução de sotaque, técnicas de escrita e leitura no *Hennepin Technical College*, em *Brooklyn Park* e participei de aulas livres de conversação para estrangeiros na *Eagan Hills Church*, igreja localizada no subúrbio onde morava. Estar imersa na cultura e no idioma foi fundamental para aprimorar minhas habilidades de comunicação e desenvolver um nível de fluência mais próximo ao de falantes nativos. Sentia grande satisfação quando, ao mencionar que era brasileira, recebia elogios pela minha eloquência e domínio do inglês.

Figura 17 – Natal tipicamente americano: neve lá fora, abrindo os presentes nas meias de pijama em Eagan, Minnesota



Fonte: Acervo pessoal da autora (2011).

Viver por um ano em uma cultura diferente, com um alto grau de independência, me proporcionou um grande crescimento pessoal. Tive a oportunidade de experimentar as quatro estações de forma bem definida, ver cachoeiras congeladas no inverno, praticar esportes na neve e explorar diversas cidades dos Estados Unidos. As possibilidades de viagens acessíveis me permitiram conhecer lugares emblemáticos como a Casa Branca, a Golden Gate Bridge, as Cataratas do Niágara, a Estátua da Liberdade, a Disney e a cidade de Chicago. A sensação era semelhante a viver dentro de um filme, no qual eu era a protagonista.

Figura 18 – Parque Epcot, Orlando Florida



Fonte: Acervo pessoal da autora (2012).

Sou extremamente grata aos meus pais por terem me possibilitado essa vivência, que trouxe inúmeros aprendizados e oportunidades. Durante esse período, convivi com cidadãos americanos que, de modo geral, se mostraram gentis, acolhedores e respeitosos com as leis e com os estrangeiros, sempre demonstrando preocupação em me fazer sentir bem e incluída ao novo ambiente.

Como integrante da família Bukraba, para quem eu trabalhava, tive a oportunidade de frequentar alguns eventos escolares na *Oak Ridge Elementary School*, onde as crianças estudavam. Acompanhei apresentações em um show de talentos, participei de mostras de arte e estudos, estive presente em dias especiais em que convidados podiam almoçar com os alunos e assisti ao espetáculo de encerramento do ano letivo, chamado *A Little Bit of Us*. Esse evento consistia em apresentações organizadas pelas turmas, que compartilhavam músicas, poemas ou leituras de produções acadêmicas desenvolvidas ao longo do ano letivo.

Figura 19 – Oak Ridge *Elementary School*, Eagan, Minnessota



Fonte: Redes sociais da escola (2025).

Durante essas visitas, observei diferenças expressivas entre o modelo educacional norte-americano e aquele que eu conhecia no Brasil. A organização dos espaços escolares era um dos aspectos mais marcantes. As paredes das salas de aula eram dinâmicas e repletas de materiais visuais, incluindo pôsteres com palavras-chave, esquemas, mapas mentais e produções dos próprios alunos. Ao entrar em uma sala, era possível identificar imediatamente os temas dos projetos em andamento, pois o ambiente era preparado para refletir os conteúdos estudados.

As crianças demonstravam grande entusiasmo ao falar sobre suas aprendizagens, explicando os projetos que desenvolviam, as pesquisas realizadas em computadores e livros e os registros que produziam a partir de suas descobertas. Outro aspecto notável era a organização das salas de aula, que possuíam um espaço amplo, com mesas agrupadas em pequenos grupos, cujas formações variavam ao longo do ano e eram sinalizadas por etiquetas indicativas. Em alguns momentos, os grupos eram divididos por cores; em outros, os próprios alunos tinham autonomia para escolher suas equipes.

Figura 20 – Sala de aula da Oak Ridge *Elementary School*



Fonte: Redes sociais da escola (2025).

Figura 21 – Dinâmica e organização dos alunos na Oak Ridge *Elementary School*



Fonte: Redes sociais da escola (2025).

A dinâmica da aula também era distinta do que eu havia vivenciado até então. Os estudantes transitavam pelo espaço independentemente, organizavam seus materiais e pareciam sempre saber qual atividade deveriam realizar. O professor assumia um papel menos centralizador, e os alunos recorriam pouco à sua ajuda, demonstrando independência para seguir a rotina escolar e concluir as atividades propostas. Essa estrutura pedagógica me chamou

atenção, pois mesmo com o conhecimento adquirido nos estudos em Pedagogia, percebi que as crianças precisavam de pouca assistência para realizar suas tarefas de casa, o que reforçava a construção de um aprendizado significativo e autônomo.

Outro aspecto interessante da escola era o incentivo à participação das famílias na construção do ambiente escolar. Os pais e responsáveis eram frequentemente convidados a compartilhar costumes, celebrações culturais e histórias pessoais, o que contribuía para um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e plural. Em um desses eventos, o Dia das Nações, minha família anfitriã e eu representamos o Brasil, vestindo camisetas da seleção brasileira e levando guaraná e brigadeiro, que consegui comprar em uma loja brasileira localizada em uma cidade próxima. A experiência de apresentar um pouco da cultura brasileira para aquela comunidade escolar foi enriquecedora e evidenciou o compromisso da escola com a valorização da diversidade cultural.

Meu retorno ao Brasil foi marcado por muitas incertezas. Embora eu apreciasse profundamente minha vida nos Estados Unidos, mantinha contato diário com minha família e amigos no Brasil, mesmo que, na época, os recursos para comunicação à distância não fossem tão acessíveis quanto hoje. Meus pais solicitaram que eu voltasse para concluir minha graduação, com a possibilidade de buscar novas oportunidades no exterior posteriormente. Embora relutante, aceitei a decisão e retornei ao país.

Figura 22 – Alunos do Colégio Privilégio me reconhecendo como antiga professora



Fonte: Acervo pessoal da autora (2012).

A readaptação foi desafiadora, tanto emocional quanto afetivamente. Sentia grande saudade da rotina que construí em Minnesota, e minha estadia de apenas 12 meses parecia ter sido muito mais longa. Voltei para a faculdade de Pedagogia, mas precisei me integrar a uma turma que havia ingressado um ano depois de mim. Paralelamente, retomei meu trabalho no Colégio Privilégio, onde havia iniciado minha trajetória profissional. Agora, atuava como professora do período integral, trabalhando no contraturno com as crianças e desenvolvendo atividades em inglês. A proposta não era ensinar o idioma de forma tradicional, mas sim utilizá-lo como meio de comunicação dentro das atividades diárias, buscando inserir os alunos na vivência da língua. Inspirada pela experiência nos Estados Unidos, tentava reproduzir, em pequena escala, elementos da cultura e da metodologia que vivenciei durante meu intercâmbio. Foi um trabalho muito agradável de se desenvolver. Essas aulas imersivas, posteriormente, determinariam o título do meu trabalho de conclusão de curso em pedagogia, que foi: Educação bilíngue: a importância da cultura para sua prática.

Além dessa função, também passei a lecionar inglês na escola de idiomas CNA, onde anteriormente havia sido aluna. Rapidamente, conquistei a confiança das mantenedoras e assumi diversas turmas, uma vez que o método da escola agrupava os alunos por nível de proficiência de acordo com suas idades. A rotina era intensa: trabalhava em dois empregos, estudava à noite e mantinha o desejo de, após a graduação, repetir a experiência do programa *Au Pair*.

Figura 23 – Entrega dos projetos de Oficinas literárias no CNA em São Vicente



Fonte: Acervo pessoal da autora (2012).

Ainda durante a faculdade, fui apresentada ao PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior (CAPES). O programa oferecia bolsas de iniciação à docência para estudantes de licenciatura que se dedicassem ao estágio em escolas públicas e, posteriormente, assumissem o compromisso com o magistério na rede pública. A proposta do programa era antecipar a inserção dos futuros professores nas realidades das escolas públicas, proporcionando experiência prática e contato direto com o cotidiano da educação básica.

Dessa forma, meu primeiro contato com a rede pública de ensino ocorreu por meio do PIBID, e a primeira escola onde atuei foi a UME Mário de Almeida Alcântara, localizada no centro da cidade de Santos - SP. Tratava-se de uma comunidade carente, em um bairro simples, com uma escola que atendia os segmentos de Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio. O contraste da unidade com as instituições que eu conhecia foi impactante. Passado o choque inicial, pude observar que a metodologia predominante consistia na cópia de textos e respostas a questionários no caderno, com poucas discussões aprofundadas em sala de aula. Durante essa fase inicial, minha atuação era estritamente observacional, sem intervenções diretas no processo de ensino-aprendizagem. No segundo semestre do programa, fomos orientados a aplicar uma atividade simples relacionada aos conteúdos desenvolvidos pela professora regente.

Posteriormente, fui designada para a UME Barão do Rio Branco, uma escola pequena localizada no bairro Campo Grande, próximo ao Canal 2, em Santos. O contraste em relação à experiência anterior foi evidente: a escola possuía infraestrutura mais organizada, e os alunos apresentavam um poder socioeconômico mais elevado, o que refletia em um maior envolvimento das famílias e em um ambiente escolar mais bem cuidado. Acompanhei uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, mas, nesse estágio, não cheguei a aplicar atividades diretamente.

Minha terceira experiência foi na UME 28 de Fevereiro, no bairro Saboó, onde permaneci por um curto período, também com um estágio apenas observacional. O programa estabelecia que os estagiários não substituíssem professores ausentes, e, caso houvesse faltas da regência, éramos realocados para outras turmas. Além disso, havia um limite de um estagiário por sala, o que impedia que mais de um bolsista acompanhasse a mesma turma simultaneamente.

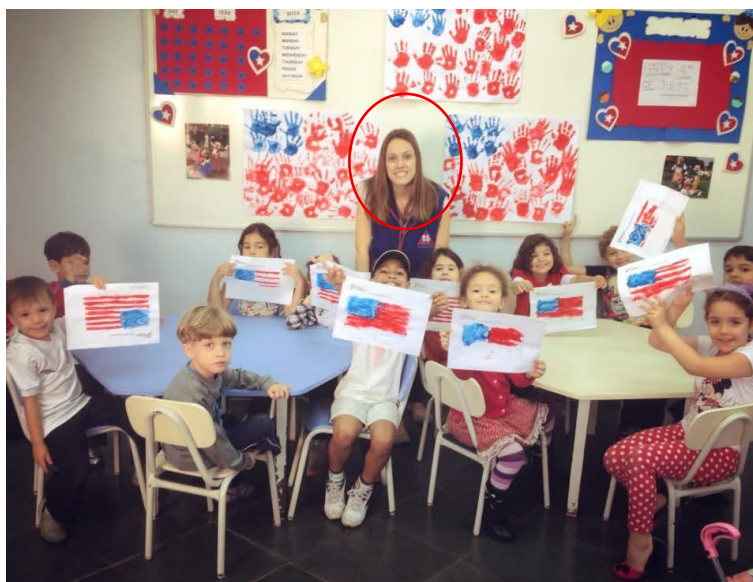
O programa oferecia uma bolsa da CAPES no valor de 400 reais mensais, destinada a custear nossa dedicação às atividades de estágio. Nossa frequência nas escolas era de uma vez por semana, e, ao final de cada mês, precisávamos entregar relatórios detalhados ao professor da universidade responsável pelo acompanhamento do programa. Esses documentos incluíam a descrição das aulas observadas, o registro das atividades realizadas pelos alunos e reflexões sobre o ambiente escolar.

A experiência no PIBID me permitiu conhecer diferentes realidades educacionais e observar como fatores socioeconômicos, infraestrutura e metodologias impactam a dinâmica escolar. Esse foi um aprendizado essencial para minha formação docente, ampliando minha compreensão sobre os desafios da educação pública no Brasil.

Ainda durante a graduação, ao precisar escolher um tema para meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), tive o desejo de utilizar a bagagem adquirida no intercâmbio. Em 2013, que, embora recente, ainda representava um período com escassos materiais sobre práticas bilíngues e educação bilíngue, encontrei poucas referências acadêmicas sobre o tema. A maior parte dos estudos disponíveis abordava educação bilíngue para surdos ou o bilinguismo associado ao português e às línguas indígenas.

Diante dessa limitação, e em diálogo com o professor Paulo Ângelo Lorandi, escolhemos como tema do meu trabalho que mencionei anteriormente: "Educação Bilíngue – A Importância da Cultura para sua Prática". A partir dessa definição, desenvolvi meu primeiro estudo acadêmico, aprofundando minha compreensão sobre como a cultura influencia o ensino e a aprendizagem de uma segunda língua.

Figura 24 – Atividade sobre 4th of July no Colégio Privilégio em São Vicente



Fonte: Acervo pessoal da autora (2013).

Após meses de dedicação, concluí o trabalho com a nota 9,0. Apesar do bom desempenho, senti um certo grau de frustração, pois esperava alcançar a nota máxima. Além disso, todas as turmas da Pedagogia eram convidadas para assistir à defesa, o que aumentava a expectativa. Convidei também minhas amigas da escola, minhas chefes, minha família e meus pais para

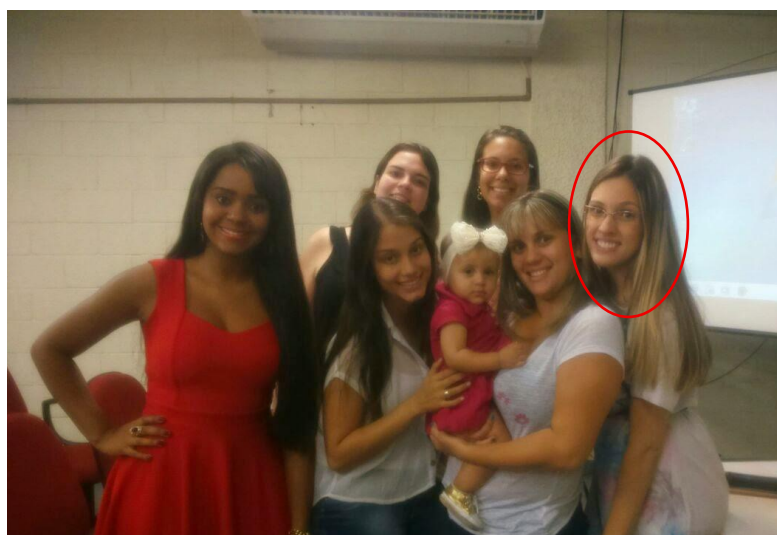
prestigiarem a apresentação. Fiz uma exposição segura e bem estruturada, e, com o tempo, passei a valorizar essa experiência. Hoje, tenho muito orgulho desse trabalho, pois ele representou não apenas o encerramento da graduação, mas também um marco na minha formação acadêmica e no meu interesse pela pesquisa.

Figura 25 – Apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso



Fonte: Acervo pessoal da autora (2013).

Figura 26 – Amigas do colégio Objetivo celebrando a conquista na Unisantos



Fonte: Acervo pessoal da autora (2013).

No dia da minha colação de grau, tive a oportunidade de ministrar uma aula experimental de inglês no Colégio COC Novomundo, instituição na qual havia estudado assim que me mudei para São Vicente. Ao final da aula, fui admitida como professora. Meu contrato incluía turmas

do Jardim I, Jardim II, Pré-escola, Ensino Fundamental completo e as três turmas de sexto ano. No total, eram 19 turmas e mais de 100 alunos apenas nessa escola.

Figura 27 – Colação de grau da Licenciatura em Pedagogia



Fonte: Acervo pessoal da autora (2013).

Figura 28 – Amigas do colégio COC Novomundo comemorando comigo



Fonte: Acervo pessoal da autora (2013).

Para assumir essa nova função, precisei me desvincular do Colégio Privilégio, onde trabalhava no período integral bilíngue. Essa decisão foi difícil e dolorosa, pois eu apreciava muito o trabalho desenvolvido ali. No entanto, sabia que estava indo para um espaço maior, com novos desafios e oportunidades, além de ter a experiência única de retornar como professora na escola onde fui aluna. Agora, meus antigos professores eram meus colegas de trabalho e, em alguns casos, meus coordenadores diretos.

Figura 27 – Ex-professores que se tornaram colegas na comemoração de aniversário do Colégio COC Novomundo



Fonte: Acervo pessoal da autora (2015).

Apesar do modelo de ensino tradicional, o colégio possuía uma organização extremamente funcional. Toda a gestão escolar era digitalizada, e a equipe docente participava de reuniões semanais com pautas relevantes. Os professores e demais profissionais estavam sempre atualizados sobre as questões pedagógicas e o acompanhamento dos alunos, o que resultava em uma estrutura de trabalho eficiente e bem coordenada.

As responsabilidades como professora eram inúmeras. Era necessário corrigir e carimbar todos os livros de todos os alunos, de todas as turmas, além de preparar e aplicar avaliações periódicas. A partir do Ensino Fundamental, os alunos realizavam provas mensais, provas bimestrais e projetos integradores com outras disciplinas a cada bimestre. Além disso, havia um evento chamado “Tempo Junto”, no qual as crianças se apresentavam cantando músicas em inglês para suas famílias, promovendo uma interação entre escola e comunidade.

Figura 30 – Parceria com outras professoras para as apresentações em inglês nos eventos de “Tempo Junto” do Colégio COC Novomundo



Fonte: Acervo pessoal da autora (2015).

A escola utilizava um sistema de gestão chamado GED – Gestão Eletrônica de Documentos, que integrava faltas e presenças, conteúdos abordados em sala de aula, agenda escolar, calendário de eventos, anotações disciplinares e pedagógicas individuais dos alunos. Todas as atividades passavam por esse sistema para serem analisadas, aprovadas e impressas. Esse modelo de trabalho exigia rígido controle pedagógico e administrativo, garantindo uma organização diferenciada em relação a outras escolas onde havia lecionado.

Figura 31 – Professora e mantenedora Lúcia França na Premiação de desempenho



Fonte: Acervo pessoal da autora (2015).

Todas as turmas de sexto ano eram monitoradas por um professor que já tivesse dado aula anteriormente para a classe no Ensino Fundamental. Eu era responsável pelo sexto ano C, em uma espécie de “guardiã da transição”. Mantinha contato com os pais, observava os alunos atentamente e ajudava-os com a organização da nova dinâmica, agora com muitos professores, tarefas e carga horária estendida. Além desse projeto, a escola mantinha a *Big Gincana*, o antigo *NM Music Show* agora se chamava *COC Show* e não era mais uma competição. Também existiam eventos como o “Africanidades”, “Sarau literário”, participação em eventos externos de teatro, mostra de arte e olimpíadas acadêmicas. O contato com as famílias era constante com reuniões bimestrais, saídas diferenciadas e estes eventos mencionados acima. A integração entre a equipe gestora, o corpo docente, os monitores, a inspetoria e demais profissionais era notável. Apesar de ser uma instituição de grande porte, o entrosamento entre todos os setores permitia um acompanhamento muito próximo dos alunos. Havia um sentimento coletivo de cuidado e responsabilidade que fazia com que todos conhecessem bem a realidade de cada estudante, uma experiência rara e marcante, que deixou lembranças muito especiais em minha trajetória.

Além desse forte vínculo entre os profissionais da escola, havia uma proposta pedagógica sustentada por inúmeros projetos integradores, muitos dos quais contavam com a participação ativa das famílias e até de ex-alunos, muitos deles, inclusive, pais ou responsáveis dos estudantes atuais. Esse conjunto de práticas colaborativas criava um ambiente com forte caráter interdisciplinar, no qual diferentes saberes, experiências e gerações se entrelaçavam de forma orgânica e significativa.

Figura 32 – Turma de sexto ano do Colégio COC Novomundo



Fonte: Acervo pessoal da autora (2015).

Embora tenha sido contratada devido à minha experiência na docência do inglês, eu não possuía licenciatura em Letras, apenas em Pedagogia. Essa questão formativa me gerou certa insegurança, pois temia que a ausência do título específico comprometesse minha permanência na escola. Diante disso, assim que concluí a graduação em Pedagogia, ingressei também no curso de Letras na Universidade Católica de Santos, buscando consolidar minha formação na área.

Ao ingressar no novo curso, tive dispensa em algumas disciplinas devido à equivalência com matérias já cursadas na Pedagogia, mas precisei cursar outras disciplinas essenciais para a formação em Letras, o que exigiu uma nova adaptação acadêmica. Essa decisão foi fundamental para fortalecer minha atuação profissional e garantir minha continuidade no ensino da língua inglesa.

Figura 33 – Apresentação sobre Literatura Fantástica na Unisantos



Fonte: Acervo pessoal da autora (2015).

Minha rotina profissional era intensa. Ministrava aulas às segundas, quartas e sextas no colégio particular em Praia Grande, e às terças, quintas e sábados na escola de idiomas em São Vicente. Além disso, continuava participando do PIBID, agora como estagiária de Letras, realizando atividades uma vez por semana pela manhã na UME Cidade de Santos, e à noite frequentava a faculdade.

Diferente do que havia planejado inicialmente, não sentia mais vontade de retornar aos Estados Unidos. Aos 22 anos, já recém-formada, tinha uma carga de trabalho intensa, mas

também bons salários para alguém no início da carreira. O volume de responsabilidades era alto, mas a experiência profissional me proporcionava um desenvolvimento muito satisfatório. Já vivia, também, um relacionamento sério com aquele que viria a se tornar meu marido, o que também contribuiu para a decisão de seguir minha trajetória profissional no país.

Figura 34 – Turma de *Teens* do CNA São Vicente



Fonte: Acervo pessoal da autora (2016).

Ao longo dessa trajetória, percebi que enfrentava dificuldades em atender às demandas pedagógicas de alunos neuroatípicos ou com dificuldades de aprendizagem. A formulação de provas e atividades adaptadas era um desafio para mim, pois não compreendia plenamente os fundamentos pedagógicos que embasavam essas adaptações. Embora tivesse experiência docente e uma formação sólida, faltava-me o conhecimento especializado na área da Psicopedagogia Institucional, essencial para atuar de forma mais efetiva junto a esses alunos.

Diante dessa necessidade, decidi buscar uma pós-graduação que me auxiliasse a compreender melhor o universo dos alunos com defasagem de aprendizagem de origem clínica e escolar. Fiz uma pesquisa aprofundada sobre as opções de cursos disponíveis, buscando uma formação que realmente sanasse essa lacuna e me capacitasse para oferecer um ensino mais inclusivo e adaptado às necessidades individuais dos estudantes. As disciplinas ofertadas pelo curso eram: Diagnóstico, intervenção e orientação psicopedagógica; Estratégias de ensino e aprendizagem; Fundamentos da psicopedagogia institucional: conhecimento e aprendizagem; Gestão da educação na escola e na empresa: avaliação de currículos e programas; Neurociência e psicopedagogia: educação especial e inclusão; Psicologia do desenvolvimento: aprendizagem, não-aprendizagem e dinâmica das relações familiares e escrevi minha monografia com o título de "A influência dos vínculos afetivos nas relações de aprendizagem: sob a perspectiva da psicopedagogia."

A pós-graduação em Psicopedagogia foi um percurso de aprofundamento que dialogou bastante com os conhecimentos que eu já havia adquirido na graduação em Pedagogia. Muitas das teorias e abordagens já me eram familiares, o que facilitou a assimilação dos conteúdos. Ainda assim, o curso proporcionou uma base teórica mais sólida e ampliada, que contribuiu significativamente para minha atuação em sala de aula, especialmente no que diz respeito à compreensão dos processos de aprendizagem e às estratégias de intervenção pedagógica.

Em junho de 2016, recebi uma proposta de trabalho para atuar em uma instituição com uma metodologia totalmente diferente de tudo que eu havia conhecido até então – a escola bilíngue canadense *Maple Bear*. O modelo pedagógico da escola trazia algumas semelhanças estruturais com a instituição que conheci em Minnesota, mas, naquele momento, minha compreensão sobre seu funcionamento era superficial.

A proposta representava um grande dilema profissional. Para aceitar a nova função, precisaria renunciar aos três ambientes escolares onde já atuava, nos quais estava acostumada e satisfeita. Além disso, seria uma mudança no meio do ano letivo, o que implicava romper com as turmas e equipes com as quais já possuía vínculos consolidados. No entanto, a oportunidade oferecia uma carga horária integral, com trabalho nos períodos matutino e vespertino, e me colocaria frente a uma nova abordagem pedagógica, que eu pouco conhecia, mas que despertava minha curiosidade.

Após refletir sobre os desafios e possibilidades, decidi seguir adiante. Redigi minhas cartas de aviso prévio, finalizei minhas responsabilidades nas instituições anteriores e ingressei no novo ambiente, disposta a compreender e me aprofundar na metodologia proposta pela *Maple Bear*.

Figura 35 – Foto para o crachá da Maple Bear Santos



Fonte: Acervo pessoal da autora (2016).

A *Maple Bear* é uma rede de escolas canadenses que adota o melhor dos currículos das províncias do Canadá, garantindo um ensino alinhado às práticas pedagógicas desse país. A metodologia é constantemente revisada e aprimorada, pois, a cada semestre, a escola recebe treinadores canadenses responsáveis por avaliar a qualidade do trabalho dos professores e propor ajustes pedagógicos. Essa adaptação se faz necessária porque o modelo de ensino adotado na rede difere significativamente das práticas tradicionais brasileiras, exigindo planejamento rigoroso, estudo constante e uma abordagem colaborativa entre os docentes.

Minha transição para esse ambiente foi desafiadora. A escola possuía um número reduzido de alunos, e a metodologia aplicada demandava um alto nível de preparação, organização e trabalho em equipe. As salas eram compartilhadas entre professores, o que exigia um alinhamento preciso para ter os objetivos pedagógicos alcançados de maneira integrada. Apesar das dificuldades iniciais, me encantei com a proposta pedagógica e rapidamente percebi seu potencial para transformar a experiência de aprendizagem dos alunos.

Foi nessa escola que tive meu primeiro contato estruturado com os Centros de Aprendizagem, conceito que, até então, eu conhecia apenas de maneira fragmentada. Na *Maple Bear*, esses centros funcionavam como espaços temáticos, nos quais os alunos desenvolviam atividades de forma autônoma e com mínima interferência docente. Os estudantes já conheciam os processos e sabiam como organizar-se para que as tarefas fossem realizadas com fluidez. Ajustes e intervenções eram necessários em algumas situações, mas, de maneira geral, as crianças conduziam seu próprio aprendizado, reforçando a importância da autonomia e da responsabilidade no ambiente escolar. De início, as crianças dominavam a dinâmica melhor do que eu.

Figura 36 – Rotina de aula na Maple Bear Santos



Fonte: Acervo pessoal da autora (2016).

As turmas eram organizadas por série, e as aulas ocorriam de forma interativa e dinâmica. O planejamento de cada dia era estruturado em diferentes momentos. Inicialmente, os alunos participavam da *Group Lesson*, uma exposição do tema a ser trabalhado, conduzida pela professora titular. Após essa introdução, os estudantes eram divididos em grupos e direcionados para os Centros de Aprendizagem, onde realizavam diferentes atividades relacionadas ao conteúdo apresentado. Cada grupo desempenhava uma tarefa distinta, enquanto a professora titular, a professora auxiliar e a assistente de classe se alternavam entre os grupos para oferecerem suporte e mediação.

Um dos aspectos mais interessantes dessa dinâmica era o sistema de rodízio entre os grupos. Após um período determinado – sinalizado por um sino, cronômetro ou outro marcador sonoro –, os alunos trocavam de estação, garantindo que, ao final da semana, todos tivessem passado por todas as atividades propostas. Essa estrutura de ensino promovia aprendizagem ativa, autonomia e desenvolvimento de múltiplas habilidades dentro de um mesmo período letivo.

Um dos pilares fundamentais dessa metodologia era a interdisciplinaridade, pois as atividades nos Centros de Aprendizagem não eram isoladas por disciplinas, mas integradas dentro de um mesmo contexto de aprendizado. O planejamento curricular permitia que diferentes áreas do conhecimento fossem abordadas de maneira articulada e significativa, algo que diferenciava esse modelo do ensino tradicional segmentado.

Figura 37 – Dinâmica de sala de aula na Maple Bear



Fonte: Site oficial da escola (2025).

O ingresso na Maple Bear representou não apenas uma mudança de ambiente escolar, mas um verdadeiro ponto de inflexão na minha trajetória profissional e pessoal. A proposta pedagógica da escola, centrada na autonomia, no respeito à infância e na interdisciplinaridade, rapidamente despertou em mim um sentimento de identificação profunda. Fui acolhida por uma coordenadora que me acompanhou de perto nos primeiros meses, oferecendo não apenas direcionamentos técnicos, mas também um modelo formativo de liderança docente. Com paciência e generosidade, ela me ensinava fazendo junto: construíamos planejamentos em dupla, discutíamos intencionalidades pedagógicas, ajustávamos estratégias e analisávamos, com base em observações sistemáticas, o desenvolvimento das crianças e a efetividade das atividades propostas. Lembro especialmente de uma orientação que transformou minha forma de me comunicar com os alunos: diante de uma negativa, como não poder ir ao parque por conta da chuva, ela me mostrou como reformular a resposta, explicando os motivos e oferecendo alternativas significativas, sem anular o desejo da criança com um simples “não”. Essa e outras práticas marcaram profundamente meu modo de ser professora e, mais tarde, de ser mãe.

Essa intensa imersão na cultura institucional da escola foi amplificada pelos vínculos que construí com os demais professores. A equipe era formada por educadores altamente qualificados, sensíveis, estudiosos e comprometidos com a formação continuada. Eu me sentia genuinamente encantada com a inteligência, a criatividade e a seriedade com que minhas colegas conduziam o trabalho pedagógico. Admirava a maneira como se preparavam para as formações, como partilhavam estratégias em reuniões e como acolhiam com escuta ativa as demandas das famílias e das crianças. Essa admiração mútua foi o alicerce de amizades que ultrapassaram os limites da escola e que, até hoje, me acompanham, inclusive na elaboração deste memorial, que foi cuidadosamente lido e comentado por algumas dessas colegas.

A convivência entre a equipe docente era tão próxima que se estendia para além dos muros da escola. Participávamos dos aniversários das crianças, de apresentações de patinação, música e até jogos de futebol. Em uma das ocasiões, as famílias dos alunos organizaram uma viagem de formatura para um resort e fizeram questão de custear nossa participação como professoras da turma, um gesto que simboliza o nível de confiança e parceria construído ao longo daquele ano. Esses momentos de convivência fortaleciam o vínculo entre educadores, alunos e famílias, gerando um ambiente escolar afetivo e comprometido.



Fonte: Acervo pessoal da autora (2018).

No cotidiano da sala de aula, esse envolvimento se refletia em práticas pedagógicas colaborativas e inovadoras. O planejamento era estruturado em torno de momentos como a *Group Lesson*, conduzida pela professora titular, seguida da divisão dos alunos em grupos que circulavam pelos Centros de Aprendizagem. As atividades eram integradas e interdisciplinares, e cada grupo realizava tarefas diferentes, com rodízio ao longo da semana. O suporte era oferecido por uma equipe formada por professora titular, auxiliar e assistente, que se alternavam entre os grupos. Essa dinâmica exigia não apenas organização e planejamento rigoroso, mas também diálogo constante e espírito de colaboração entre os profissionais.

A cultura pedagógica da Maple Bear, centrada no respeito à infância, na escuta ativa, na valorização da autonomia e na prática reflexiva, me transformou profundamente como educadora. Foi também por isso que me envolvi de maneira tão intensa com a escola, a ponto de aceitar futuramente um convite para assumir um cargo de coordenação, em outra unidade. Isso representou o reconhecimento de um vínculo profissional e afetivo muito significativo. Meu compromisso com a proposta era tão forte que, ao decidir onde minha filha iniciaria sua trajetória escolar, escolhi justamente esse espaço, por acreditar que ali ela encontraria um ambiente de acolhimento, escuta e respeito, valores que eu mesma havia vivido como professora.

Contudo, essa intensidade também trouxe desafios. Em contextos de grande envolvimento afetivo, os limites entre o profissional e o pessoal podem se tornar difusos. Com o crescimento da escola e a chegada de novos profissionais, surgiram mudanças na dinâmica interna que nem sempre foram fáceis de assimilar. A alta identificação com a instituição me fez viver, com igual intensidade, os momentos de ruptura. A decisão de sair foi difícil, marcada por

um sentimento de perda, mas também por um movimento de preservação daquilo que havia sido construído em mim até então.

Hoje reconheço que essa experiência foi, ao mesmo tempo, formadora e transformadora. Foi nela que encontrei um modelo de escola que não apenas educa, mas também acolhe, forma e inspira seus profissionais, e, por isso, permanece como uma das marcas mais significativas da minha trajetória. Ao revisitar esse percurso, compreendo que foi ali que me formei não apenas como professora, mas como alguém capaz de pensar a educação para além dos conteúdos escolares. A vivência me mostrou, na prática, como é possível construir uma escola comprometida com a formação integral do aluno e com o desenvolvimento contínuo do professor. E foi também nesse espaço que encontrei educadores cuja sensibilidade, inteligência e generosidade seguem me inspirando até hoje.

Figura 39 – *Family Day* na Maple Bear



Fonte: Acervo pessoal da autora (2018).

Na Maple Bear, atuei na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, lecionando Inglês, Matemática e Ciências. Todas as disciplinas eram ministradas integralmente em inglês, e os alunos compreendiam plenamente o idioma, demonstrando grande capacidade de assimilação linguística. O uso da língua portuguesa era mínimo, ocorrendo apenas em situações muito específicas, como na mediação de conflitos entre alunos.

Figura 40 – Maple Bear Santos, evento *Open House*



Fonte: Acervo pessoal da autora (2018).

Após quatro anos atuando nessa unidade, recebi a oportunidade de continuar trabalhando na mesma rede, mas agora em uma escola localizada em São Paulo, no bairro Vila Mascote, na Zona Sul da cidade. Nesse período, já havia concluído a graduação em Letras, o que consolidava minha formação e minha atuação na área. A mudança, no entanto, trouxe um novo desafio logístico: passei a realizar a viagem de comutação diariamente, conciliando a rotina intensa de deslocamento com minhas atividades profissionais. A unidade em São Paulo me fez uma oferta de salário irrecusável – a escola crescia junto de seus alunos, e eles iniciariam o ensino fundamental naquele ano. Diante minha experiência trabalhando tantos anos na rede, além de todo o preparo de materiais e espaços para dar início ao segmento, fiquei responsável também por *workshops* para as famílias compreenderem o processo de aprendizagem nesta dinâmica diferente e por algumas formações docentes institucionais, das quais eu já tinha participado em anos anteriores, direcionadas ao Ensino Fundamental.

Após um ano trabalhando na unidade em São Paulo, decidi retornar a Santos para integrar a equipe da Escola Americana de Santos, que estava passando por um processo de reinauguração. Fui professora titular das turmas de 1º ano do Ensino Fundamental por três anos, lecionando todas as disciplinas. A minha decisão de retornar a Santos também esteve vinculada a uma importante mudança pessoal: casei-me nesse período, o que reforçou meu desejo de estabelecer minha vida profissional e familiar na cidade.

Figura 41 – Ensaio de casamento na cidade de Santos



Fonte: Acervo pessoal da autora (2009).

O contexto dessa reinauguração foi muito significativo, pois a escola, que possui uma infraestrutura muito grande e diferenciada, estava sendo reestruturada do zero, demandando um trabalho coletivo para a construção de processos pedagógicos e administrativos. Fazer parte desse início foi uma experiência extremamente enriquecedora, pois pude acompanhar e contribuir diretamente para a organização curricular, metodológica e institucional da escola. A estrutura física oferecia inúmeros recursos, quadras, parques, salas de ginástica, áreas externas amplas, cozinha equipada, além de uma forte cultura de festividades e passeios escolares, o que ampliava as possibilidades pedagógicas e proporcionava um ambiente estimulante para os estudantes. No entanto, apesar desses diferenciais, o material didático adotado era apostilado e bastante segmentado. Embora os temas propostos dialogassem entre si em alguns momentos, a interdisciplinaridade não era intencionalmente construída no material, ficando a cargo do professor estabelecer as conexões entre os conteúdos e promover articulações mais significativas entre as áreas do conhecimento.

Figura 42 – Hora da leitura na Escola Americana de Santos



Fonte: Acervo pessoal da autora (2020).

Paralelamente ao trabalho como docente, também desenvolvia atividades como redatora *freelancer*, conciliando as demandas da sala de aula com a produção de material acadêmico e conteúdos especializados. Eu escrevia planos de aula para a empresa YOU Bílingue, que desenvolve programas bilíngues para escolas que desejem adotar a modalidade. O trabalho era *home office* e eu tinha reuniões de alinhamento e prazos semanais para cumprir. Esse envolvimento com a escrita sempre esteve presente na minha trajetória, e considero relevante abordar essa experiência, pois ampliou minha atuação profissional para além do ambiente escolar.

Permaneci na Escola Americana de Santos por três anos, até ingressar na carreira pública da educação ao ser aprovada no concurso para o cargo de Professor Adjunto I no município de Santos. Desde então, faço parte da Rede Municipal de Ensino, atuando na função de professora substituta. Junto a isso, fui devidamente contratada como redatora na editora. Ao me desligar da rede particular, me foi oferecido um cargo fixo na empresa YOU Bílingue como redatora pedagógica, o qual permaneci por três anos.

O trabalho do professor adjunto na rede municipal segue uma dinâmica específica. No início do ano letivo, somos responsáveis por cobrir faltas eventuais dentro da mesma unidade escolar para a qual fomos designados, funcionando como uma espécie de plantão pedagógico. Dessa forma, comparecemos diariamente à escola e, caso haja a ausência de um professor ou alguma necessidade administrativa ou pedagógica, assumimos a função necessária. Se não houver demandas específicas, podemos ser liberados após um período determinado ou atuar como auxiliares de classe, oferecendo apoio pedagógico para os docentes titulares.

Além dessas substituições pontuais, ao longo do ano ocorre um processo de atribuição de aulas para a cobertura de licenças mais longas de professores titulares do Ensino Fundamental I (PEB-1). Nesses casos, assumimos a carga horária completa do professor afastado, seja por motivos de saúde, licença ou porque o titular foi designado para um cargo de confiança. Quando isso acontece, permanecemos na mesma escola até o final do período de afastamento, podendo chegar até o encerramento do ano letivo.

Durante minha trajetória na rede pública de Santos, atuei em diversas unidades escolares. Como professora substituta volante, passei pelas escolas:

UME Antônio Demóstenes de Souza Brito, no Boqueirão. Escola de Ensino Fundamental I, com turmas matutinas e vespertinas, bem estruturada e organizada. A frequência dos alunos era regular e havia poucas faltas de professoras, o que reduzia a necessidade de substituições. Em alguns momentos, devido à transição de gestão administrativa, atuei no suporte burocrático, auxiliando na organização de documentos e outras demandas internas.

UME Emília Maria Reis, localizada no Campo Grande, no Canal 2. Trata-se de uma escola maior, com um número mais elevado de turmas e professores. Permaneci por dois meses como professora de assinatura de ponto, realizando substituições frequentes devido à maior incidência de ausências docentes. Além das aulas regulares, também cobria horários de Educação Física e Artes, garantindo que os professores titulares pudessem cumprir suas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

Figura 43 – Atividade de Matemática na UME Maria Emília Reis



Fonte: Acervo pessoal da autora (2022).

Em Santos, o ingresso na rede municipal ocorre inicialmente por meio do cargo de Professor Adjunto I, função que equivale ao papel de professor substituto. No início do ano letivo, quando ainda há poucas licenças concedidas e os cargos de confiança na SEDUC não foram totalmente preenchidos, os professores adjuntos permanecem fixos em uma unidade escolar, atuando como plantonistas. Caso seja necessário, assumimos turmas temporariamente; caso contrário, após um período determinado, podemos ser liberados.

Atuei nessa condição até maio, quando fui designada para uma turma de 5º ano na UME José Bonifácio. Escolhi essa escola pela proximidade com minha residência, localizada na Avenida Conselheiro Nébias, sem imaginar que os desafios enfrentados na unidade seriam tão complexos. O bairro ao redor da escola possuía vulnerabilidade social significativa, situando-se próximo ao Mercado Municipal de Santos, região marcada por uma população em situação de rua, moradias precárias e altos índices de vulnerabilidade. Muitos alunos vinham de cortiços, vivendo em espaços extremamente reduzidos com suas famílias. Algumas mães trabalhavam com prostituição, e havia casos de alunos cujos responsáveis enfrentavam problemas com o uso de substâncias psicoativas.

Figura 44 – Turma de 5º ano na UME José Bonifácio



Fonte: Acervo pessoal da autora (2022).

Ao iniciar o trabalho com minha turma, percebi que havia uma grande defasagem na aprendizagem, principalmente em operações matemáticas básicas. Diante dessa realidade,

precisei reiniciar o processo de ensino do zero, estruturando um planejamento que atendesse às dificuldades apresentadas pelos estudantes. A carência educacional ia além do aspecto cognitivo, abrangendo também questões socioemocionais, o que exigia um olhar atento e estratégias pedagógicas diferenciadas.

Infelizmente, não consegui concluir o ano letivo com a turma, pois precisei afastar-me por licença-maternidade. Esse desligamento foi difícil para mim, não apenas pelo comprometimento com o processo de ensino, mas também pelo envolvimento emocional que eu havia construído com os alunos. No contexto da rede pública, percebi que muitos professores, sobrecarregados por longas jornadas e por anos de atuação sob condições desafiadoras, acabam, por vezes, deixando de olhar para o estudante em sua totalidade, como sujeito com necessidades que vão além do aspecto cognitivo.

Com isso em mente, busquei criar vínculos verdadeiros e oferecer um cuidado mais amplo às crianças. Muitas vezes, organizei doações de mochilas, calçados e meias para os que mais precisavam. Fazia bolos para celebrar aniversários, levei jogos para as aulas, propus dias do brinquedo e atividades na quadra, mesmo com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, alunos que, por serem considerados “grandes”, muitas vezes já não eram tratados como crianças e acabavam privados de vivências lúdicas e afetivas.

Planejei, inclusive, uma formatura simples para marcar simbolicamente a conclusão daquela etapa, como forma de valorização e reconhecimento do percurso deles. Embora não tenha conseguido colocá-la em prática antes do meu afastamento, esse desejo expressa o quanto aquela turma me tocou e o quanto acredito na importância de gestos simbólicos e afetivos na construção da experiência escolar.

Durante esse período, mesmo afastada, continuei trabalhando de casa e refletindo sobre minha prática pedagógica. Foi nesse contexto que reafirmei a importância da interdisciplinaridade como estratégia para otimizar o tempo de aula e garantir um aprendizado significativo. Diante da necessidade de integrar conteúdos e desenvolver habilidades múltiplas de forma simultânea, passei a utilizar textos das apostilas de História, Geografia e Ciências como base para as atividades de interpretação textual. Além disso, elaborava problemas matemáticos contextualizados com os temas dessas disciplinas, o que proporcionava uma aprendizagem mais conectada e coerente. Essa abordagem interdisciplinar não apenas facilitava o ensino, mas também respeitava o material didático fornecido pela rede, garantindo que os alunos tivessem acesso ao conteúdo de maneira mais fluida e integrada. Essa experiência foi

fundamental para consolidar minha visão sobre a importância da interdisciplinaridade no ensino.

Mesmo em licença-maternidade, recebi uma proposta para assumir um cargo de coordenação na nova unidade da Maple Bear, que foi inaugurada em São Vicente no início de 2025. Por já ter uma história consolidada na rede e um conhecimento aprofundado da metodologia canadense, aceitei o convite e iniciei um período intenso de preparação para a função de gestão. Desde então, venho participando de reuniões estratégicas, treinamentos com a central da rede e formações específicas, garantindo a apropriação completa das responsabilidades e processos envolvidos na coordenação pedagógica dessa nova unidade.

Figura 45 – Treinamento para gestores – Maple Bear Tatuapé



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Ao retornar da licença, me deparei com a escola municipal ainda mais defasada e vulnerável. Substituí uma professora no 3º ano, e não consegui estabelecer vínculos afetivos com a turma e com o novo corpo docente atuante, o que foi extremamente difícil para mim, que estava vivendo fora dos muros da escola uma experiência tão bonita e intensa. Quando a professora retornou, precisei escolher uma nova escola. Fui redirecionada para a UME Orlando Adegas, com o cargo de PAPI – Profissional de Apoio à Primeira Infância – e posso afirmar que

foi ainda mais difícil do que a escola anterior, devido ao momento que eu me encontrava. A escola é situada no morro da Penha, área de extrema vulnerabilidade. Isso aconteceu no mês de novembro, muitos professores faltavam e eu precisava substituí-los em turmas numerosas, que eu não estava familiarizada e não sabia como atuar, afinal nunca tinha trabalhado em creches antes. O acesso era difícil, a equipe não me acolheu bem, provavelmente devido à estafa de fim de ano, e tudo o que eu mais desejava era estar com a minha bebê, e não com as bebês de outras mães.

Esta também foi uma substituição que durou pouco – fui novamente realocada, desta vez em uma nova creche, UME Luiz Lopes, no morro da Nova Cintra. Lá, permaneci até maio de 2025. Aos poucos, fui me reconhecendo novamente como educadora, depois de tanto tempo exercendo apenas a função de mãe. Por muitas vezes precisei levar minha filha comigo, e foram momentos gostosos e felizes. Atualmente estou na UME Porchat de Assis, na Ponta da Praia, como segunda professora.

Figura 46 – Mesmo em idades diferentes, minha filha Catarina foi algumas vezes comigo para o trabalho na UME Luiz Lopes



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

Ao longo dessa trajetória, fui acumulando experiências práticas que, embora muito enriquecedoras, também me despertaram inquietações profundas quanto à forma como os professores compreendem e aplicam o conceito de interdisciplinaridade no contexto escolar. Mesmo em instituições que se propõem inovadoras, pude perceber que, frequentemente, os docentes reproduzem modelos sem uma compreensão teórica mais apurada sobre os

fundamentos epistemológicos que sustentam o trabalho interdisciplinar. Essa constatação se tornou ainda mais evidente durante os treinamentos com os consultores canadenses, quando era comum observar que muitos profissionais reduziam a interdisciplinaridade a uma mera justaposição de conteúdos, mantendo o ensino compartimentalizado sob o disfarce de integração.

A partir da minha vivência pedagógica, compreendi que a interdisciplinaridade não pode ser concebida como um arranjo casual entre disciplinas, mas sim como uma abordagem que exige o rompimento com a lógica fragmentada do conhecimento, buscando conexões genuínas entre saberes distintos, de modo que esses se articulem em torno de problemas reais e contextos significativos para os alunos. Referências como Fazenda e Morin passaram a iluminar minhas reflexões sobre o tema, ao defenderem que o conhecimento precisa ser compreendido em sua complexidade e que a articulação entre áreas deve emergir de uma atitude epistemológica crítica e integradora, e não apenas de conveniências didáticas.

Ao lado dessas referências contemporâneas, os estudos de Jean Piaget também solidificaram a minha compreensão da interdisciplinaridade, especialmente no que se refere à construção do conhecimento como um processo ativo, no qual o sujeito interage com o meio, reorganizando continuamente seus esquemas mentais. A teoria construtivista de Piaget aponta para a necessidade de oferecer experiências de aprendizagem que não se limitem à repetição de conteúdos, mas que envolvam múltiplas perspectivas e permitam que o aluno estabeleça relações entre diferentes campos do saber, favorecendo o desenvolvimento cognitivo em sua totalidade.

No cotidiano escolar, percebi que muitos professores aplicam atividades interdisciplinares sem um domínio conceitual do que isso realmente representa. Essa prática, desprovida de embasamento teórico, resulta frequentemente em projetos fragmentados, superficiais e pouco eficazes para a construção de aprendizagens significativas. Foi então que compreendi que não bastava dominar as metodologias propostas: era necessário aprofundar-me nos fundamentos que as sustentam, compreendendo as bases epistemológicas que orientam a interdisciplinaridade enquanto princípio formativo e pedagógico.

Foi nesse contexto que surgiu a inquietação que motivou meu ingresso no Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). Percebi que, para transformar de fato a prática pedagógica e apoiar outros docentes na construção de propostas interdisciplinares autênticas, era necessário desenvolver um trabalho de pesquisa que não apenas apresentasse experiências bem-sucedidas com os

centros de aprendizagem, mas que também fundamentasse essas experiências em referenciais teóricos sólidos. A proposta de estudo que venho desenvolvendo parte, portanto, da necessidade real de oferecer subsídios aos professores para que estes compreendam a interdisciplinaridade não como um modismo pedagógico, mas como um modo de pensar e organizar o conhecimento, capaz de formar sujeitos críticos, criativos e socialmente implicados.

Figura 47 – Encontro de Pesquisa e Iniciação Científica da Unimes



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Ao escolher os centros de aprendizagem como eixo estruturante do meu projeto, retomo a experiência vivida na Maple Bear, mas agora com um olhar analítico e investigativo, buscando compreender como essa estratégia pode, de fato, promover a interdisciplinaridade em sua essência. A pesquisa pretende contribuir para o campo da formação docente, apresentando uma proposta que alia prática e teoria, fundamentada nas experiências concretas que vivenciei, mas também ancorada em autores que discutem o conhecimento em rede, a complexidade e a interdisciplinaridade como caminhos possíveis para a superação da fragmentação do saber.

Neste caminho, me deparei com muitas novidades para o meu próprio aprendizado. O universo acadêmico, após tantas experiências docentes, teve um novo significado. A interdisciplinaridade, que eu já buscava de forma intuitiva em minha prática, passou a ganhar contornos mais teóricos, críticos e fundamentados. As disciplinas do mestrado não se apresentaram como blocos isolados de conteúdo, mas como espaços interconectados de

reflexão, nos quais temas centrais da educação, como currículo, práticas docentes, políticas públicas e diversidade, eram constantemente revisitados sob diferentes ângulos.

As discussões promovidas pelos professores, sempre sensíveis e provocadoras, nos convidavam a cruzar fronteiras entre áreas do conhecimento e a repensar nossos próprios modos de ensinar, planejar e avaliar. A interdisciplinaridade, assim, deixou de ser apenas um ideal pedagógico e passou a se revelar como uma necessidade ética e epistemológica diante da complexidade das realidades escolares. Essa vivência ampliou minha compreensão sobre o papel do educador como alguém que articula saberes, escuta contextos e constrói sentidos com os alunos, num movimento contínuo de ressignificação.

A disciplina de Metodologia da Pesquisa Científica foi um marco importante para o desenvolvimento da minha escrita acadêmica. Mais do que retomar normas e estruturas formais, o curso me ajudou a organizar ideias, afinar o recorte temático e reconhecer a importância de uma construção coerente do problema de pesquisa. As reflexões propostas ao longo das aulas foram decisivas para dar direção ao trabalho que viria a ser aprofundado posteriormente.

A disciplina de Interdisciplinaridade dialogou diretamente com a minha trajetória profissional e com os interesses investigativos que venho desenvolvendo. Os conteúdos abordados não apenas fortaleceram aspectos da minha prática docente, como também ofereceram fundamentos teóricos sólidos sobre o tema. Tê-la cursado como aluna regular e, depois, como ouvinte, possibilitou novas leituras e interpretações, enriquecendo ainda mais meu repertório e ampliando as possibilidades de articulação entre teoria e prática.

Ao abordar diferentes correntes teóricas, a disciplina Escola, Ensino Fundamental e Práticas Docentes provocou reflexões relevantes sobre o papel da escola e os sentidos atribuídos à docência. Os estudos voltados às teorias críticas e não críticas exigiram um exercício contínuo de análise e comparação, muitas vezes desafiador, mas que contribuiu para expandir minha visão sobre as múltiplas influências que moldam a prática pedagógica. O seminário final possibilitou um exercício de aproximação entre essas perspectivas e o foco da minha pesquisa.

A disciplina de Leitura de Imagem trouxe aportes importantes para repensar o uso de imagens como recurso didático. Ao explorar abordagens que atravessam diferentes áreas do conhecimento, as discussões estimularam a construção de um olhar mais crítico e sensível sobre os materiais visuais utilizados em sala de aula. Essa experiência permitiu ressignificar práticas já consolidadas e refletir sobre novas possibilidades metodológicas dentro da perspectiva interdisciplinar.

A disciplina Políticas Públicas Implementadas no Ensino Fundamental proporcionou uma mudança significativa na perspectiva sobre o papel das políticas educacionais. O conteúdo abordado despertou reflexões críticas acerca da importância de conhecer os direitos dos cidadãos e de compreender como essas políticas podem tanto manter situações de desigualdade quanto promover avanços na qualidade do ensino. As discussões realizadas foram conduzidas com sensibilidade e profundo conhecimento da realidade educacional, o que enriqueceu a compreensão sobre os desafios e as possibilidades existentes no campo público da educação.

A disciplina de Educação Inclusiva no Ensino Fundamental foi essencial para ampliar minha percepção sobre as múltiplas dimensões envolvidas no processo de inclusão escolar. As discussões e leituras abordadas ao longo do curso me permitiram repensar atitudes, estratégias e concepções que permeiam o cotidiano docente, especialmente no que diz respeito à valorização das singularidades dos alunos. Ao deslocar o olhar da deficiência para as potencialidades de cada estudante, aprofundei minha compreensão sobre o papel da escola na promoção de uma aprendizagem acessível, acolhedora e equitativa para todos. Esses aprendizados passaram a orientar de forma mais consciente minha atuação em sala de aula.

Atravessar as disciplinas do mestrado até este momento que antecede a qualificação tem sido uma jornada de aprofundamento teórico e amadurecimento profissional. As discussões construídas ao longo do curso têm alimentado reflexões importantes sobre minha atuação como docente e, mais recentemente, como coordenadora pedagógica. Neste memorial, essas experiências se conectam ao desafio atual de contribuir com a consolidação do projeto pedagógico da escola Maple Bear, na qual atuo atualmente. Em um contexto de implantação, minha intenção é aproximar a equipe docente dos fundamentos que sustentam estratégias como os centros de aprendizagem, articulando teoria e prática de forma a favorecer uma educação mais integrada, significativa e responsiva às necessidades dos alunos.

Dessa forma, esta pesquisa surge como uma resposta às inquietações surgidas na prática e se estrutura como uma proposta formativa voltada à qualificação dos processos pedagógicos, com vistas à construção de uma escola mais coerente com os desafios contemporâneos e com o compromisso ético de uma educação verdadeiramente integradora.

2. A REDE DE ENSINO CANADENSE MAPLE BEAR

2.1. Contexto histórico, origem e fundação da rede

A concepção da *Maple Bear Canadian School* está intrinsecamente ligada à atuação do *Canadian Education Centre Network (CECN)*, uma organização sem fins lucrativos apoiada pelo governo canadense e pela *Asia Pacific Foundation of Canada*. O CECN tinha como missão promover a educação canadense no exterior, visando atrair estudantes internacionais para o Canadá. Durante suas atividades, os gestores do CECN identificaram uma demanda crescente por uma educação bilíngue de alta qualidade, baseada no modelo canadense, especialmente entre pais de classe média emergente que haviam estudado fora de seus países, muitos dos quais no Canadá (Maple Bear South Asia, 2024).

Rodney Briggs, um dos fundadores da Maple Bear, foi essencial nesse processo. Com uma carreira diplomática iniciada em 1981, Briggs serviu em diversas missões canadenses, incluindo a Tailândia, China e Coreia do Sul. Em 1996, assumiu a vice-presidência do projeto CECN na *Asia Pacific Foundation of Canada* e, em 1997, tornou-se o primeiro presidente da recém-formada *Canadian Education Centre Network*. Sob sua liderança, o CECN expandiu-se de três centros na região Ásia-Pacífico para uma presença em 17 países (Maple Bear CEE, 2024).

A ideia de criar a Maple Bear surgiu da percepção de Briggs sobre a necessidade de oferecer uma educação de qualidade, baseada nas melhores práticas canadenses, adaptadas ao contexto local de diferentes países. Assim, em 2003, foi fundada a *Maple Bear Global Schools Ltd.*, com o objetivo de proporcionar uma educação bilíngue de excelência, combinando a metodologia canadense com as especificidades culturais e educacionais de cada região (Maple Bear EUA, 2024).

2.2. Fundação e primeiras iniciativas

A fundação da primeira escola Maple Bear ocorreu em 2005, em Indirapuram, um subúrbio de Nova Délhi, Índia. Essa iniciativa foi resultado direto das observações feitas por gestores do *Canadian Education Centre Network (CECN)*. O CECN tinha como missão promover a educação canadense no exterior, visando atrair estudantes internacionais para o Canadá (Maple Bear CEE, 2025).

A escolha de Indirapuram como local para a primeira escola não foi aleatória. A região, em rápido desenvolvimento, apresentava uma população crescente de famílias que valorizavam

a educação internacional e buscavam oportunidades para seus filhos adquirirem proficiência em inglês desde a infância. A oferta de uma educação baseada nas melhores práticas canadenses, adaptadas ao contexto local, encontrou receptividade nesse cenário (Maple Bear South Asia, 2025).

Em 2007, apenas dois anos após a inauguração da primeira escola, a Maple Bear tornou-se uma empresa privada, consolidando sua presença internacional com uma dúzia de escolas operando na Coreia do Sul, Brasil e Índia. Esse crescimento inicial foi impulsionado pela reputação do sistema educacional canadense e pela crescente valorização da educação bilíngue em diversos países. A Maple Bear adaptou seu currículo para atender às exigências educacionais de cada país, mantendo os princípios fundamentais da pedagogia canadense (Maple Bear CEE, 2025).

2.3. Expansão e consolidação da rede

A trajetória de expansão da *Maple Bear Global Schools*, desde sua fundação em 2005, caracteriza-se por um crescimento exponencial e estratégico, consolidando-se como uma das redes educacionais bilíngues de maior alcance internacional.

A expansão da Maple Bear não se limitou a países com laços históricos com o Canadá. A rede estabeleceu presença em regiões diversas, como América Latina, Europa, Ásia e África, demonstrando sua capacidade de adaptar-se a diferentes realidades educacionais. No Brasil, por exemplo, a primeira unidade foi inaugurada em 2006, e atualmente o país abriga mais de 150 escolas da rede, distribuídas por todos os estados, evidenciando a aceitação e o sucesso do modelo educacional canadense em território brasileiro (Maple Bear EUA, 2025).

A consolidação da rede também se deve à implementação de um rigoroso sistema de controle de qualidade. Educadores canadenses realizam treinamentos periódicos com os professores locais, assegurando a fidelidade à metodologia e aos padrões estabelecidos. Além disso, a marca implementa processos de certificação e avaliação contínua para monitorar o desempenho acadêmico e institucional (Maple Bear EUA, 2024).

Atualmente, a franquia está presente em mais de 30 países, com mais de 500 escolas e cerca de 45.000 alunos em todo o mundo. A expansão continua, com planos de abrir unidades em novos mercados, incluindo Austrália, Canadá, Gana, Grécia, Paraguai, Espanha e Uzbequistão nos próximos anos (Maple Bear EUA, 2024).

No âmbito de redes educacionais privadas, é possível observar a adoção de estruturas institucionais criadas para garantir que a proposta pedagógica se mantenha coerente em

diferentes unidades, mesmo quando distribuídas em múltiplos contextos socioculturais. Estudos como os de Lafontaine e Shaw demonstram que, ao manter uma parcela das escolas sob gestão direta, a rede fortalece sua capacidade de acompanhar de perto as práticas pedagógicas, compreender os desafios reais vividos na escola e, a partir disso, orientar com maior precisão a formação dos educadores nas unidades franqueadas. Essa permanência da escola-matriz como espaço vivo de referência não se restringe à dimensão administrativa, mas funciona como lugar de preservação de intencionalidade pedagógica, de observação prática do cotidiano escolar e de atualização constante das orientações formativas (Lafontaine; Shaw, 2001).

Do ponto de vista educacional, trata-se de uma estratégia que visa assegurar que o currículo não se fragmente, que a mediação docente preserve o sentido original da proposta e que haja continuidade nas aprendizagens esperadas entre uma unidade e outra da mesma rede. Pesquisas sobre redes educacionais internacionais evidenciam que, em vez de depender exclusivamente de documentos normativos, essas redes operam por meio de rotinas contínuas de formação de professores, acompanhamento pedagógico e devolutivas qualificadas que alimentam um movimento cíclico de reflexão e revisão de práticas. Assim, o que as caracteriza não é apenas a expansão territorial, mas o esforço por sustentar, ao longo do tempo, uma cultura pedagógica intencional e compartilhada, que não depende da iniciativa individual de cada docente, mas é estruturada como prática institucional (Farrell; Wohlstetter; Smith, 2012; Crawford; Hares; Todd, 2024).

No caso de redes bilíngues de inspiração internacional, como é o caso da Maple Bear no Brasil, essa lógica se expressa por meio de uma cultura institucional que integra formação docente contínua, observação da prática em sala e processos sistemáticos de revisão pedagógica. O envio periódico de formadores externos, frequentemente vinculados à equipe canadense, não se limita ao acompanhamento técnico, mas cumpre a função de preservar a integridade da proposta educacional original, promovendo alinhamento curricular entre unidades geograficamente distantes. Esse movimento não opera apenas na direção vertical de transmissão de orientações, mas envolve devolutivas formativas às docentes, construção colaborativa de melhorias e atualização constante do repertório pedagógico, de modo que a coerência metodológica se mantenha mesmo com a pluralidade de contextos locais (Mendes, 2020; Adrião *et al.*, 2015).

Dessa forma, a presença de formadores externos e a existência de instâncias regulares de acompanhamento pedagógico não se configuram apenas como mecanismos de supervisão, mas como práticas institucionais voltadas à manutenção de uma base formativa comum. Em redes

bilíngues como a Maple Bear, tais dispositivos cumprem a função de assegurar que os princípios pedagógicos da proposta, como a centralidade da experiência do aluno, a integração entre linguagem e construção de conhecimento e a progressão intencional do currículo, permaneçam consistentes, ainda que reinterpretados a partir de realidades socioculturais distintas. Trata-se de um modelo que combina diretrizes globais e reinterpretações locais, operando com a premissa de que a coerência metodológica não exige uniformidade absoluta, mas sim a preservação de uma identidade pedagógica compartilhada (Mendes, 2020; Adrião *et al.*, 2015).

2.3.1. Linha do tempo da expansão global

- **2003 – Fundação**

A rede Maple Bear foi fundada por Rodney Briggs, na cidade de North Vancouver, Canadá, com origem vinculada à *Canadian Education Centre Network (CECN)*, uma iniciativa voltada à exportação da educação bilíngue canadense para o cenário internacional.

- **2005 – Primeira escola internacional**

A primeira unidade escolar da Maple Bear em operação foi inaugurada em Indrapuram (Nova Délhi), na Índia. O conceito estruturante era de oferecer, em territórios estrangeiros, programas de imersão bilíngue baseados na metodologia educacional canadense.

- **2006 – Primeira Escola no Brasil**

A primeira unidade da Maple Bear no Brasil foi inaugurada na cidade de São Paulo, em Alphaville. Este marco representou o início da consolidação da proposta canadense em território brasileiro, antecipando o crescimento exponencial que ocorreria na década seguinte (Maple Bear Brasil, 2025).

- **2007 – Transição para Propriedade Privada**

Rodney Briggs adquiriu integralmente os direitos da Maple Bear junto à CECN, transformando a rede em uma marca educacional global de propriedade privada. Até esse ano, aproximadamente 12 escolas já estavam em operação em países como Índia, Brasil e Coreia do Sul.

- **Década de 2010 – Expansão Acelerada**

Durante os anos 2010, a Maple Bear expandiu suas operações para a América Latina, Oriente Médio e Sudeste Asiático. O Brasil destacou-se como mercado prioritário, consolidando-se como um dos principais polos de crescimento da rede no segmento de educação bilíngue *premium* da Educação Infantil ao Ensino Médio.

- **2016 – Marco no Brasil**

O Brasil tornou-se oficialmente o maior mercado da Maple Bear, com dezenas de unidades abertas nas principais capitais e centros urbanos. Neste mesmo período, a rede passou a oferecer programas completos de Educação Básica, incluindo o Ensino Médio.

- **2020 – Aquisição pelo Grupo SEB**

O Grupo SEB, um dos maiores conglomerados educacionais do país, adquiriu 70% da participação na *Maple Bear Global Schools*. O objetivo da operação foi ampliar a escalabilidade do modelo pedagógico, com apoio estrutural e financeiro de uma organização robusta do setor educacional.

- **2021 – Transição de Liderança e Expansão Estratégica**

Arno Krug foi nomeado CEO Global da Maple Bear.

Rodney Briggs se aposentou das funções executivas, mantendo-se como presidente do conselho até 2024.

Neste mesmo ano, a empresa anunciou planos de expansão para os Estados Unidos, África e Austrália.

- **2022 – Expansão do Ensino Médio Global**

Foi lançado o *Global High School Program*, em parceria com a *Rosedale International Education* (Canadá). Esse programa passou a oferecer dupla certificação: diploma nacional + *Ontario Secondary School Diploma (OSSD)*, reconhecido internacionalmente.

- **2024 – Encerramento da Liderança Fundadora**

Em junho de 2024, Rodney Briggs desligou-se integralmente da rede, marcando a transição para uma nova geração de lideranças. A partir desse momento, o foco estratégico passou a ser a expansão para mercados emergentes e o fortalecimento da presença global.

- **2025 – Situação Atual**

A Maple Bear conta com mais de 580 escolas em 33 países, distribuídas pelas Américas, Ásia, África, Europa e Oriente Médio. Atende a mais de 45 mil estudantes em escala global, com internacionalização contínua para novos mercados como Gana, Grécia, Iraque e Austrália.

2.4. Adaptações culturais e pedagógicas em diferentes países

A presença da Maple Bear em mais de trinta países exige que a proposta pedagógica seja não apenas replicada, mas profundamente ajustada a cada realidade sociocultural. Embora o cerne da metodologia seja fundado nas diretrizes educacionais de províncias canadenses, como British Columbia e Ontario, a efetiva implementação dos princípios da abordagem pedagógica, notadamente o ensino bilíngue por imersão, o foco no desenvolvimento integral do aluno e a aprendizagem centrada na criança, depende de cuidadosos processos de mediação curricular, linguística e institucional. Em países com forte tradição educacional centralizada, como o Brasil e a Coreia do Sul, a rede promove adaptações significativas para garantir simultaneamente a qualidade pedagógica e o respeito às normativas nacionais. No Brasil, por exemplo, a Maple Bear integrou elementos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao seu currículo, permitindo que os alunos estejam em conformidade com as exigências do Ministério da Educação, ao mesmo tempo em que desenvolvem competências em um segundo idioma. Essa harmonização curricular é feita sem prejuízo da proposta original, graças à atuação de pedagogos canadenses responsáveis pela supervisão técnica das unidades, em conjunto com profissionais brasileiros que contextualizam os conteúdos e práticas (Maple Bear, 2024).

A adaptação cultural vai além dos ajustes curriculares e atinge os aspectos linguísticos, simbólicos e afetivos da vida escolar. Em países como a Coreia do Sul, onde os valores coletivistas são fortemente arraigados, a Maple Bear incorpora elementos da cultura local nas práticas cotidianas da escola, como festividades tradicionais, atividades temáticas e integração das famílias nas decisões escolares. O mesmo pode ser observado em nações europeias, como a Polônia, onde a valorização da história e dos símbolos nacionais é incorporada às atividades escolares em inglês, criando um ambiente que respeita as identidades culturais e estimula o bilinguismo por meio de práticas significativas. Essas práticas refletem a crença da rede de que a aprendizagem não ocorre no vácuo, mas é fruto da relação entre o sujeito e seu contexto. Assim, as unidades da instituição são orientadas a incorporar elementos locais em sua arquitetura, planejamento de aulas, escolha de temas de projetos e até na alimentação oferecida,

quando aplicável, respeitando as normas de saúde e cultura alimentar de cada região (Maple Bear Korea, 2025; Maple Bear Poland, 2023).

Outro pilar essencial na adaptação internacional é o investimento sistemático na formação continuada de professores e gestores, de modo a garantir que os fundamentos pedagógicos sejam compreendidos e adequadamente aplicados no cotidiano escolar, mesmo em realidades com tradições educacionais distintas. Para isso, são promovidos treinamentos regulares ministrados por especialistas canadenses, tanto presencialmente quanto a distância, com o objetivo de desenvolver competências docentes relacionadas à didática bilíngue, avaliação formativa, uso de centros de aprendizagem (*learning centers*) e condução de atividades interdisciplinares. Além disso, avaliações internas e externas são realizadas periodicamente para monitorar a qualidade da implementação pedagógica e administrativa em cada escola. Esses mecanismos asseguram a manutenção de um elevado padrão educacional em diferentes países, sem comprometer a coerência institucional e, ao mesmo tempo, respeitando a autonomia local para adaptação ao ambiente em que cada unidade está inserida. (Maple Bear EUA, 2024).

A rede também promove projetos intercontinentais de cooperação entre os alunos, como o “*Global Connections for Sustainability*”, que incentiva crianças e adolescentes de diferentes países a desenvolverem projetos voltados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas. Nessas atividades, os alunos compartilham soluções para desafios ambientais, sociais e econômicos em seus contextos locais, enquanto desenvolvem habilidades comunicativas em inglês e ampliam sua consciência sobre cidadania global. Essa perspectiva de internacionalização da educação, que valoriza o particular sem perder de vista o global, é uma das características mais distintivas da proposta da instituição e reforça seu compromisso com uma pedagogia cosmopolita, mas enraizada nas realidades dos estudantes. (Maple Bear, 2021).

Por fim, o sucesso da Maple Bear em sua internacionalização pedagógica está diretamente ligado ao respeito pelas comunidades onde atua. As unidades são incentivadas a valorizar tradições, celebrar feriados nacionais, dialogar com as famílias sobre práticas de ensino e abrir espaços para que a diversidade cultural de cada país esteja presente no cotidiano escolar. Essa atitude ética e política, que reconhece que nenhuma proposta educacional deve ser aplicada de forma uniforme em contextos culturalmente diversos, é o que permite à instituição preservar sua identidade enquanto se reinventa a cada nova realidade. Em vez de impor um currículo inflexível, a organização adota uma postura de escuta e adaptação, promovendo uma pedagogia relacional que entende a cultura local não como obstáculo, mas como aliada na formação de

sujeitos bilíngues, críticos e sensíveis às demandas do presente. (Maple Bear Poland, 2023; Maple Bear Korea, 2025).

2.5. A chegada da Maple Bear ao Brasil

A inserção da instituição no cenário educacional brasileiro ocorreu em 2006, com a inauguração da primeira unidade da rede no país, localizada em Alphaville, bairro de Santana de Parnaíba, São Paulo. Essa escola, denominada Escola Fernão Gaivota – Maple Bear Alphaville, foi pioneira na implementação da metodologia bilíngue canadense no Brasil, marcando o início de uma trajetória de expansão e consolidação da marca no território nacional (Escola Fernão Gaivota, 2025).

A Escola Fernão Gaivota, fundada em 1981 como Escola de Educação Infantil Caramelo, passou por diversas transformações ao longo dos anos, ampliando seus segmentos de ensino e consolidando-se como referência educacional na região. Em 2006, ao adotar a metodologia da *Maple Bear Global Schools*, tornou-se a primeira unidade da rede no Brasil, oferecendo uma proposta pedagógica que integra o currículo canadense com as diretrizes educacionais brasileiras, promovendo o bilinguismo por meio de imersão e o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI (Escola Fernão Gaivota, 2025).

A expansão da rede no Brasil ganhou novo impulso em 2017, quando o Grupo SEB, liderado pelo empresário Chaim Zaher, adquiriu grande parte da operação brasileira da marca canadense. Essa aquisição estratégica visava não apenas fortalecer sua presença no país, mas também impulsionar a entrada em outros mercados da América Latina. Com a compra, o Grupo SEB tornou-se o principal franqueador da bandeira na região, assumindo a responsabilidade pela gestão e crescimento das unidades franqueadas. (Forbes, 2017).

O Grupo SEB, fundado por Chaim Zaher, é um dos maiores conglomerados educacionais do Brasil, com atuação em diversos segmentos da educação básica e superior. A aquisição da rede bilíngue integrou-se à estratégia do grupo de diversificar seu portfólio e oferecer propostas pedagógicas inovadoras e alinhadas às demandas contemporâneas. A partir dessa parceria, a iniciativa passou a contar com o suporte e a expertise do Grupo SEB para expandir sua atuação, aprimorar seus processos e consolidar sua metodologia no contexto educacional brasileiro (Exame, 2017).

Desde então, a Maple Bear tem registrado um crescimento significativo no Brasil, ampliando sua presença em diversas regiões do país. A proposta pedagógica da rede tem atraído

famílias em busca de uma educação bilíngue de qualidade e alinhada às competências exigidas no século XXI (Exame, 2017).

2.6. Adaptação da Maple Bear ao contexto educacional brasileiro

A chegada da instituição bilíngue ao Brasil em 2006 coincidiu com um momento de crescente valorização desse modelo educacional no país, ainda que, à época, permanecesse restrito a uma elite socioeconômica que buscava diferenciais para seus filhos. A proposta pedagógica original do Canadá, centrada na aprendizagem ativa, na formação de competências e na aquisição de uma segunda língua por imersão, contrastava com os métodos tradicionalmente vigentes em grande parte das escolas brasileiras, marcados por práticas conteudistas, ensino centrado no professor e avaliações focadas principalmente na memorização. Nesse contexto, essa alternativa inovadora propôs uma reorganização do cotidiano escolar em torno do protagonismo discente, do respeito à diversidade cultural e do compromisso com o desenvolvimento integral dos estudantes (Maple Bear EUA, 2024; Exame, 2017).

A literatura evidencia que a educação bilíngue contemporânea não se limita à justaposição de duas línguas, mas constitui um projeto formativo orientado à construção de repertórios intelectuais ampliados. Megale argumenta que tal proposta ultrapassa a lógica instrumental do ensino de língua adicional, configurando-se como um espaço de elaboração de novas formas de compreender e significar o mundo. Nessa perspectiva, a educação bilíngue exige uma estrutura institucional que favoreça a intencionalidade pedagógica, a continuidade curricular e a reflexão sistemática sobre os modos pelos quais a linguagem media a aprendizagem, o que demanda planejamento coletivo e coerência entre princípios formativos e práticas pedagógicas. Assim, trata-se de um modelo que pressupõe uma organização escolar capaz de sustentar não apenas o acesso a conteúdos em outra língua, mas a construção progressiva de uma cultura acadêmica bi/multilíngue (Megale, 2005; Megale; El Kadri, 2023).

García, ainda, destaca que estudantes bilíngues não operam com sistemas linguísticos rigidamente separados, mas com um repertório integrado que é mobilizado de maneira adaptativa conforme as exigências cognitivas e discursivas das situações de aprendizagem. Essa compreensão desloca a ideia de bilinguismo como soma de competências isoladas e reforça a necessidade de modelos educacionais que acolham formas plurais de construção de sentido, em vez de impor fronteiras rígidas entre os códigos de linguagem. Logo, a educação bilíngue requer não apenas autorização para a presença múltipla das línguas, mas a institucionalização de

condições pedagógicas que permitam que esse repertório seja efetivamente reconhecido e mobilizado como instrumento legítimo de pensamento e aprendizagem (Yip; García, 2018; García; Lin, 2016).

Neste sentido, a adaptação da metodologia canadense à realidade educacional brasileira exigiu, em primeiro lugar, a articulação entre os referenciais curriculares do país, notadamente das províncias de British Columbia e Ontario, e os marcos normativos do Brasil, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017. A BNCC estabelece direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser assegurados a todos os estudantes da educação básica, com foco na formação integral e no desenvolvimento de dez competências gerais. A Maple Bear, ao incorporar esses princípios à sua proposta, reforçou seu compromisso com uma educação voltada para a construção de sujeitos críticos, autônomos e capazes de atuar de forma ética e responsável na sociedade. Isso se traduz, por exemplo, na adoção de projetos interdisciplinares, no uso dos chamados “*learning centers*” e na valorização das interações como eixo estruturante do currículo, práticas que se alinham ao campo teórico do construtivismo e às orientações da BNCC (SPONTE, 2024; Maple Bear SJC, 2025).

Outro aspecto relevante no processo de adaptação foi a consideração da língua portuguesa como eixo estruturador da identidade e da aprendizagem dos estudantes brasileiros. Embora a metodologia adote o inglês como língua de instrução nos anos iniciais, especialmente na Educação Infantil e no começo do Ensino Fundamental, a rede reconhece o papel fundamental da língua materna na construção do pensamento e na inserção cultural da criança. Para isso, foram implementadas estratégias pedagógicas específicas que asseguram uma alfabetização em português sólida e contextualizada, alinhada às competências da BNCC. Nesse modelo, o processo de letramento ocorre paralelamente à aquisição do inglês, por meio de práticas que respeitam o ritmo de aprendizagem de cada estudante e promovem, de forma integrada, o desenvolvimento da leitura, escrita, escuta e oralidade em ambas as línguas. (Maple Bear SJC, 2025; Maple Bear EUA, 2024).

A formação e a valorização docente constituem um eixo central na consolidação da proposta Maple Bear no Brasil. Em um contexto marcado pela precarização das condições de trabalho e por lacunas na formação inicial, muitas vezes insuficiente para preparar os profissionais para práticas inovadoras e bilíngues, a rede investe fortemente em desenvolvimento profissional contínuo. Os professores das unidades brasileiras participam de capacitações regulares conduzidas por educadores canadenses, que abordam não apenas aspectos metodológicos, mas também temas como avaliação formativa, planejamento

interdisciplinar, mediação de conflitos e adaptação cultural. Dessa forma, a proposta pedagógica é constantemente recontextualizada com base nas práticas locais, valorizando a trajetória e os saberes dos educadores brasileiros, ao mesmo tempo em que oferece subsídios teóricos e metodológicos alinhados aos parâmetros internacionais da rede (Maple Bear, 2024; Forbes, 2017).

Também é fundamental considerar o contexto sociopolítico que atravessa a educação no Brasil. Ao se consolidar como rede bilíngue de orientação internacional, a Maple Bear responde à demanda de famílias urbanas, majoritariamente de classe média e alta, por uma formação acadêmica de excelência, voltada para a inserção em um mundo globalizado, com acesso a universidades estrangeiras e participação em circuitos culturais plurilíngues. Essa expectativa, embora legítima, impõe à escola o desafio de articular uma proposta internacionalizada sem desconsiderar as complexidades da realidade brasileira, marcadas por desigualdades sociais, diversidade étnico-racial, pluralidade religiosa e tensões entre tradição e inovação. Nesse processo de adaptação ao contexto nacional, a rede incorpora elementos significativos da cultura local, como a valorização de datas comemorativas brasileiras, o estudo das matrizes afro-brasileira e indígena, além de projetos voltados à sustentabilidade, solidariedade e cidadania ativa, aproximando-se, assim, de uma pedagogia crítica, atenta aos direitos humanos e à formação integral dos estudantes (Maple Bear, 2021; SPONTE, 2024).

A adaptação da Maple Bear ao Brasil não deve ser entendida como simples “importação” de um modelo estrangeiro, mas como um processo complexo e dinâmico de interculturalidade pedagógica. Trata-se de um movimento de tradução e ressignificação, no qual os princípios fundacionais da rede canadense são preservados, ao mesmo tempo em que são reinterpretados à luz das demandas e especificidades do contexto nacional. Essa capacidade de articular fidelidade à sua filosofia original com inovação contextualizada tem assegurado à franquia um papel distintivo no cenário educacional brasileiro contemporâneo.

2.7. A filosofia educacional da Maple Bear

A filosofia educacional da Maple Bear está ancorada nos princípios do sistema canadense, amplamente reconhecido por sua excelência e enfoque no desenvolvimento integral do aluno. Essa abordagem valoriza a aprendizagem ativa, o estímulo ao pensamento crítico, a criatividade e a formação de cidadãos com visão global. Mais do que transmitir conteúdos, propõe uma educação voltada à autonomia, à responsabilidade social e à construção de sujeitos capazes de atuar de forma ética e reflexiva no mundo contemporâneo (Maple Bear, 2025).

Um dos pilares centrais da proposta educacional da Maple Bear é a educação holística, que busca o desenvolvimento equilibrado das dimensões física, intelectual, emocional e social dos educandos. Essa abordagem reconhece que a aprendizagem efetiva ocorre quando o indivíduo é considerado em sua totalidade, e não apenas em termos acadêmicos. Por isso, as práticas pedagógicas são elaboradas para atender às necessidades específicas de cada criança, promovendo um ambiente de ensino inclusivo e estimulante (Maple Bear Mogi Das Cruzes, 2025).

A influência do sistema educacional canadense é evidente na ênfase dada ao bilinguismo por imersão, metodologia que permite aos alunos adquirirem proficiência em dois idiomas de forma natural e contextualizada. O inglês é introduzido desde os primeiros anos da educação infantil, com uma proporção gradual de uso da língua portuguesa, conforme as diretrizes curriculares brasileiras. Essa abordagem não apenas facilita a aquisição de uma segunda língua, mas também contribui para o desenvolvimento cognitivo e cultural dos alunos, preparando-os para atuar em contextos globais (Maple Bear EUA, 2025).

Outro aspecto distintivo da filosofia educacional é o foco na aprendizagem baseada em projetos e na resolução de problemas. Essa metodologia estimula a exploração dos temas de forma interdisciplinar, desenvolvendo habilidades de pesquisa, análise crítica e colaboração. Ao engajar os estudantes em atividades significativas e desafiadoras, a escola promove uma aprendizagem mais profunda e duradoura, alinhada às demandas do século XXI (Maple Bear EUA, 2024).

Além disso, a Maple Bear valoriza a avaliação formativa como ferramenta para monitorar o progresso estudantil e orientar as práticas pedagógicas. Essa abordagem permite que os educadores identifiquem as necessidades individuais dos estudantes e ajustem suas estratégias de ensino, promovendo uma aprendizagem mais personalizada e eficaz (Maple Bear EUA, 2024).

2.8. Concepções de infância, aprendizagem e papel do educador na Maple Bear

A concepção de infância que orienta a proposta pedagógica da rede baseia-se na compreensão de que meninos e meninas são sujeitos de direitos, em constante processo de construção de si mesmos e do mundo, dotados de potencialidades, curiosidade inata e capacidade de interação com o meio e com os outros. Essa abordagem dialoga com os princípios da educação canadense, amplamente reconhecida por centralizar o processo formativo na vivência infantil, valorizando diferentes formas de expressão, o ritmo próprio de

desenvolvimento e a agência dos pequenos. Nessa perspectiva, a fase inicial da vida não é encarada como mera preparação para a idade adulta, mas como um período pleno de sentido, em que o brincar, a experimentação e a descoberta constituem eixos fundamentais da aprendizagem. Em coerência com esse entendimento, a instituição adota uma pedagogia relacional, na qual os educandos são convidados a participar ativamente das decisões sobre suas rotinas, projetos investigativos e modos de aprender, sempre respeitando suas singularidades, culturas e contextos. (Maple Bear Mogi das Cruzes, 2025; Maple Bear, 2025).

Nesse contexto, a aprendizagem é compreendida como um processo social e intersubjetivo, longe de ser linear, fragmentado ou padronizado, sendo mediada pelas interações entre colegas, educadores e o ambiente. A instituição adota uma abordagem sociointeracionista, fundamentada em teóricos como Vygotsky, Piaget e Dewey, que enfatizam o papel ativo dos estudantes na construção do conhecimento, por meio da problematização da realidade e da reflexão sobre suas experiências. Na prática, isso se concretiza na criação de ambientes que estimulam a investigação, a resolução de desafios e o desenvolvimento do pensamento crítico, em contraste com a simples memorização de conteúdos. Em vez da sala de aula tradicional, são propostos espaços educativos que incentivam a mobilidade, o diálogo e a cooperação, como os Centros de Aprendizagem, configurados como ambientes temáticos, interativos e multidisciplinares. (Maple Bear Mogi das Cruzes, 2025; Maple Bear EUA, 2024).

O papel do educador, nesse contexto, desloca-se da figura centralizadora e transmissora de saberes para a de um mediador atento, ético e sensível às necessidades dos alunos. Cabe ao professor observar, escutar e interpretar os gestos, falas, atitudes e interesses das crianças, de modo a construir com elas um percurso pedagógico significativo e desafiador. Essa escuta ativa, compreendida como uma prática de respeito e de valorização da infância, permite que os educadores reconheçam os diferentes tempos de aprendizagem e as formas variadas de manifestação do conhecimento, favorecendo uma atuação pedagógica responsiva e centrada no sujeito. O educador é, portanto, um planejador de experiências e situações de aprendizagem, um curador de materiais e propostas, e um interlocutor disponível para fomentar vínculos afetivos e cognitivos com e entre os alunos. Tal concepção também se ancora em estudos da neurociência educacional, que destacam o papel das emoções e das relações afetivas como elementos estruturantes da aprendizagem de longo prazo (Maple Bear, 2025; Maple Bear EUA, 2024).

A abordagem centrada no educando, que atravessa toda a proposta pedagógica da rede, implica a valorização do desenvolvimento integral. O objetivo não é apenas formar indivíduos

academicamente competentes, mas promover o crescimento equilibrado das dimensões cognitivas, emocionais, éticas, físicas e sociais. Essa visão abrangente do desenvolvimento humano orienta tanto a organização curricular quanto as práticas escolares, que contemplam não só a apropriação de conteúdos disciplinares, mas também a vivência de valores como empatia, colaboração, autonomia e responsabilidade. A instituição entende que sua missão vai além da preparação para avaliações ou ingresso em universidades, envolvendo também a formação para a vida em uma sociedade plural, em constante transformação, que demanda habilidades para conviver com a diversidade, resolver conflitos pacificamente e construir projetos pessoais e coletivos sustentáveis (Maple Bear EUA, 2024; Maple Bear Mogi das Cruzes, 2025).

Por fim, a centralidade do educando no processo pedagógico não significa ausência de intencionalidade educativa, mas o reconhecimento de que a aprendizagem se potencializa quando o professor parte das experiências concretas dos estudantes para propor desafios significativos. Essa intencionalidade se expressa na escuta atenta, no planejamento colaborativo, na mediação reflexiva e na avaliação contínua, compreendida como um processo formativo, e não apenas classificatório. Nesse modelo, a escola configura-se como um espaço significativo, no qual o conhecimento é construído com sentido e relevância, em diálogo com o cotidiano vivido. Trata-se, portanto, de uma educação comprometida não só com o presente dos educandos, mas também com seu futuro como sujeitos éticos, plurais e agentes transformadores da realidade em que vivem (Maple Bear, 2025; Maple Bear EUA, 2024).

2.9. O currículo da Maple Bear e as províncias canadenses

O currículo da rede Maple Bear é elaborado por uma equipe de educadores do Canadá e fundamenta-se nas melhores práticas pedagógicas das diversas províncias do país, cuja gestão educacional é descentralizada, conferindo autonomia para a definição das diretrizes regionais. Essa pluralidade, longe de representar um obstáculo, possibilita a integração de elementos complementares de diferentes territórios, resultando em um programa sólido, flexível e alinhado às demandas contemporâneas da educação internacional. Embora o diálogo abarque diversos marcos provinciais, três se destacam como pilares principais: British Columbia, Ontário e Alberta. Contribuições específicas de outras regiões, como Manitoba, Saskatchewan e Nova Escócia, também são incorporadas para aperfeiçoar aspectos pontuais da proposta pedagógica.

Para compreender melhor as influências que compõem essa base, é importante analisar, a seguir, as contribuições específicas de cada uma dessas regiões. A província de British Columbia exerce influência significativa na constituição da matriz curricular, especialmente após a revisão iniciada em 2015. Seu programa é fortemente orientado pela aprendizagem baseada em competências, com foco no desenvolvimento de habilidades essenciais, tais como pensamento crítico, comunicação eficaz, resolução de problemas, colaboração e responsabilidade pessoal e social. Essa abordagem reflete uma pedagogia que valoriza a investigação ativa e o protagonismo dos estudantes na construção do conhecimento, princípios centrais na metodologia adotada pela rede. A implementação de estratégias personalizadas estimula a autonomia e a autoavaliação, impactando diretamente a organização dos Centros de Aprendizagem e a filosofia de ensino por projetos. Ademais, British Columbia exerce forte influência nas áreas de ciências e alfabetização, especialmente no que tange à construção de significado e à utilização de textos autênticos nos primeiros estágios da leitura (British Columbia Ministry of Education, 2023; Maple Bear, 2025).

Em continuidade, a província de Ontário oferece uma abordagem que complementa e enriquece esses fundamentos, especialmente no que se refere à educação infantil e alfabetização. Assim, combina a consciência fonológica com práticas integradas de linguagem, leitura prazerosa e uso de textos significativos. Essa perspectiva, adotada nos programas da rede, permite que as crianças avancem no processo de alfabetização respeitando seu ritmo individual, por meio de atividades lúdicas e interativas que integram oralidade, escuta, leitura e escrita. Além disso, Ontário contribui significativamente para o ensino da matemática, priorizando a compreensão conceitual antes da automatização, e para o aprendizado de idiomas adicionais, com estratégias que favorecem a aquisição de vocabulário em contextos comunicativos reais. A ênfase na diversidade, inclusão e no desenvolvimento das competências socioemocionais reforça a convergência entre os princípios ontarianos e os valores da instituição (*Ontario Ministry of Education*, 2023; Maple Bear EUA, 2024).

Por sua vez, Alberta acrescenta uma dimensão de rigor e estrutura que assegura o equilíbrio entre flexibilidade pedagógica e exigência acadêmica. A província de Alberta oferece uma abordagem estruturada e academicamente rigorosa, sobretudo nas áreas de matemática, ciências e avaliação da aprendizagem. Seu currículo é reconhecido pelos altos padrões de desempenho e pela clareza das metas para cada etapa escolar, o que contribui para o planejamento didático detalhado e para a implementação de avaliações consistentes na rede. Embora a proposta pedagógica privilegie a centralidade do estudante, a influência albertana

assegura a manutenção do rigor acadêmico aliado a uma avaliação formativa contínua, equilibrando flexibilidade metodológica e exigência curricular (Alberta Education, 2023; Maple Bear, 2025).

Além dessas influências principais, outras províncias também aportam valores e práticas que enriquecem a abordagem educativa. Manitoba, por exemplo, destaca-se pela ênfase em diversidade, equidade e justiça social, promovendo temas relacionados à cidadania global, educação antirracista e perspectivas indígenas. Esses valores são integrados às iniciativas de aprendizagem socioemocional (*Social Emotional Learning* – SEL) e à educação para a cidadania crítica, especialmente relevantes em contextos como o brasileiro, onde enfrentam-se desigualdades estruturais. Saskatchewan contribui com programas interdisciplinares que valorizam o ensino integrado e a cultura dos povos originários, elementos incorporados nos projetos pedagógicos da rede (Manitoba Education, 2023; Saskatchewan Curriculum, 2023).

Por fim, a província da Nova Escócia oferece importantes subsídios para o desenvolvimento de estratégias de leitura precoce e aquisição de segunda língua, principalmente em contextos bilíngues. Sua tradição em políticas públicas voltadas ao bilinguismo oficial canadense (inglês-francês) fundamenta os programas de imersão linguística progressiva adotados na rede, que incluem o uso de comandos cotidianos na língua-alvo e a exposição sistemática a gêneros textuais variados desde a infância (Nova Scotia Education, 2023; Maple Bear SJC, 2025).

Portanto, a proposta educacional sintetiza essas diversas influências regionais em um modelo que dialoga com as especificidades dos contextos em que atua. British Columbia aporta os fundamentos para a aprendizagem por competências e investigação; Ontário estrutura a alfabetização e o cuidado na primeira infância; Alberta assegura o rigor acadêmico e a coerência avaliativa; Manitoba e Saskatchewan promovem inclusão e cidadania crítica; e a Nova Escócia fortalece a pedagogia bilíngue. Em sua síntese, a rede não reproduz simplesmente o modelo canadense, mas o reinventa, dialogando com os desafios educacionais específicos dos países onde atua.

2.10. O equilíbrio entre os conteúdos curriculares e as competências

A proposta pedagógica da Maple Bear parte do pressuposto de que o ensino de conteúdos acadêmicos e o desenvolvimento de competências não são dimensões excludentes, mas sim complementares. O currículo adotado pela rede baseia-se em uma abordagem integradora, que valoriza tanto a aprendizagem conceitual, vinculada aos conhecimentos específicos de cada área

do saber, quanto a aquisição de habilidades fundamentais para a vida pessoal, social e profissional dos estudantes. Essa perspectiva rompe com a lógica tradicional e fragmentada de ensino, historicamente centrada na memorização, e propõe, em seu lugar, práticas educativas contextualizadas, críticas e aplicadas (Maple Bear, 2025).

Nesse contexto, os conteúdos escolares são compreendidos como instrumentos para o desenvolvimento de competências cognitivas, comunicativas, socioemocionais e éticas. Ao explorar temas das ciências naturais, como os ciclos da água ou os ecossistemas, por exemplo, o educando não apenas compreende conceitos científicos, mas também é incentivado a exercitar a observação, formular hipóteses, resolver problemas, cooperar em grupo e comunicar suas ideias de maneira clara, tanto oral quanto escrita. A organização das atividades, frequentemente estruturadas por projetos ou investigações temáticas, reflete a influência do currículo canadense, especialmente das províncias de British Columbia e Ontario, onde o ensino é orientado por objetivos de longo prazo voltados à formação integral do sujeito (*British Columbia Ministry of Education*, 2023; *Ontario Ministry of Education*, 2023).

O equilíbrio entre saberes disciplinares e competências também se evidencia na forma como são estruturados os documentos pedagógicos e as sequências didáticas. Cada unidade é planejada para articular o desenvolvimento de habilidades específicas com os conteúdos próprios de cada área, favorecendo a construção de significados e a aplicação do conhecimento em situações concretas. A pedagogia por projetos, amplamente empregada pela rede, é uma das principais estratégias para essa integração, ao possibilitar que os temas sejam trabalhados de modo interdisciplinar e conectados às vivências dos educandos (Maple Bear EUA, 2024).

A rede Maple Bear compreende o planejamento pedagógico como parte legítima da carga horária docente, reservando tempos institucionais fixos para estudo, reflexão e alinhamento coletivo entre os professores. A própria organização curricular exige planejamento colaborativo e constante, dado que as propostas são revisadas e acompanhadas por formadores canadenses a cada semestre, o que demanda preparação e trabalho articulado entre docentes. Esse desenho institucional, que prevê estudo, revisão e análise conjunta das práticas, cria condições objetivas para a implementação dos Centros de Aprendizagem, uma vez que tais estruturas dependem de intencionalidade prévia, clareza de objetivos e coerência entre as propostas das diferentes áreas. Portanto, há respaldo temporal e político para que o planejamento coletivo se traduza em práticas concretas, fortalecendo a adoção dos Centros como organização estruturante das experiências de aprendizagem na rede.

Essa proposta encontra consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforçando sua adequação ao contexto educacional brasileiro. A BNCC propõe dez competências gerais a serem desenvolvidas ao longo da educação básica, muitas das quais convergem com os princípios orientadores da abordagem canadense, como o pensamento científico, a cultura digital, a empatia e a colaboração. A rede adapta seu currículo às exigências normativas nacionais, preservando sua matriz metodológica, de modo que o desenvolvimento de competências e conteúdos ocorra de forma integrada, em ambiente bilíngue e em conformidade com os marcos legais (Maple Bear SJC, 2025; Sponte, 2024).

Além disso, a prática avaliativa adotada é coerente com essa concepção integradora, valorizando tanto o domínio dos conteúdos quanto a progressão nas competências. A avaliação é contínua, formativa e processual, com foco na análise de evidências produzidas durante as atividades. Rubricas de desempenho, portfólios, autoavaliações e devolutivas qualificadas fazem parte da rotina pedagógica, permitindo ao docente acompanhar o progresso dos educandos em múltiplas dimensões. Assim, evita-se reduzir a avaliação à simples verificação de memorização, promovendo uma cultura de feedback e de aprimoramento contínuo (Maple Bear EUA, 2024).

Dessa forma, o equilíbrio entre conteúdos curriculares e competências, no currículo desenvolvido pela rede, configura-se como um eixo estruturante do processo educativo. Mais do que um ideal teórico, essa articulação oferece consistência acadêmica ao mesmo tempo em que dialoga com as demandas contemporâneas, contribuindo para a formação de sujeitos que sabem, sabem fazer, sabem conviver e sabem transformar. Trata-se de uma proposta que valoriza o conhecimento sem desvinculá-lo da ação, promovendo a formação de indivíduos éticos, críticos, criativos e bilíngues, preparados para enfrentar os desafios do século XXI.

2.11. Relação com a base nacional comum curricular

A proposta curricular da Maple Bear, ao ser implementada em território brasileiro, estabelece um diálogo complexo e proveitoso com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reconhecendo a importância da normatização dos direitos de aprendizagem como estratégia para assegurar a equidade no acesso ao conhecimento em nível nacional. Essa articulação torna-se especialmente perceptível na forma como a instituição incorpora os princípios da BNCC à sua abordagem pedagógica de origem canadense, notadamente no que tange à formação integral do educando, ao desenvolvimento de competências gerais e à valorização da diversidade sociocultural. A BNCC afirma que “a formação humana integral e a

construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” constituem os eixos estruturantes da educação básica (Brasil, 2018, p. 8), diretriz que encontra forte correspondência na missão educacional da rede, centrada na formação de cidadãos bilíngues, críticos, colaborativos e socialmente comprometidos (Maple Bear, 2025).

As convergências entre os dois marcos curriculares tornam-se ainda mais evidentes quando se analisam os dez direitos de aprendizagem estabelecidos pela BNCC, que incluem, entre outros aspectos, o estímulo ao pensamento científico, crítico e criativo; o respeito à diversidade; a promoção da cidadania e da responsabilidade social; e o uso consciente das tecnologias digitais (Brasil, 2018, p. 9). A prática pedagógica da rede mobiliza esses mesmos eixos por meio da valorização de metodologias ativas, como a investigação orientada, a resolução de problemas e o uso integrado de recursos tecnológicos. Iniciativas como o projeto *Global Connections for Sustainability*, que promove o intercâmbio entre estudantes de diferentes países da rede para refletir sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, exemplificam a mobilização de saberes curriculares em favor de uma formação ética, crítica e global, alinhada às competências da BNCC voltadas à responsabilidade social e ao respeito às diferenças (Maple Bear, 2021).

Outro ponto de forte aproximação está na adoção de currículos organizados por competências, característica já consolidada nos sistemas educacionais de províncias canadenses como British Columbia e Ontario. Nessas localidades, os planejamentos são estruturados com base em objetivos amplos de aprendizagem e habilidades transversais, como comunicação, colaboração, criatividade e pensamento crítico, que dialogam diretamente com as competências gerais previstas pela BNCC. Ao articular conhecimentos conceituais com o desenvolvimento de atitudes e habilidades, a proposta pedagógica da rede contempla dimensões do saber que vão além da cognição, valorizando também o saber fazer, o conviver e o ser, princípios igualmente centrais no modelo curricular brasileiro (British Columbia Ministry of Education, 2023; Maple Bear EUA, 2024).

Entretanto, apesar das inúmeras aproximações, há diferenças estruturais significativas entre as duas propostas que merecem atenção. A primeira refere-se à organização do currículo: enquanto a BNCC apresenta caráter prescritivo, com definição clara dos componentes obrigatórios e das habilidades esperadas para cada ano de escolarização, a proposta canadense adotada pela rede possui maior flexibilidade, estruturando-se por ciclos e expectativas amplas de desempenho, não necessariamente vinculadas a objetivos por série. Tal distinção exige da instituição um esforço constante de alinhamento, por meio do mapeamento entre suas diretrizes

e os códigos da BNCC, processo que demanda investimento contínuo em formação docente e adequação documental (Maple Bear SJC, 2025; Secretaria de Educação do DF, 2023).

Outro aspecto que merece destaque diz respeito à obrigatoriedade da Educação das Relações Étnico-Raciais e do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, conforme estabelecido pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Esse compromisso requer práticas pedagógicas que transcendam a inserção pontual de datas comemorativas. Nesse sentido, a rede tem avançado por meio de projetos interdisciplinares e da incorporação de perspectivas multiculturais em seus materiais didáticos; contudo, ainda enfrenta o desafio de consolidar tais diretrizes de forma sistemática e transversal ao longo do currículo (Secretaria de Educação do DF, 2023; Maple Bear Mogi das Cruzes, 2025).

Por fim, a convergência entre BNCC e a proposta bilíngue da instituição é especialmente perceptível nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza. Nessas disciplinas, habilidades centrais como leitura crítica, argumentação, experimentação, resolução de problemas e comunicação eficaz são enfatizadas por ambas as abordagens. A introdução do inglês como segunda língua, desde a Educação Infantil, é realizada de forma integrada, respeitando o direito à alfabetização na língua materna e assegurando o cumprimento das metas da BNCC. Para isso, são necessários planejamento intencional, construção de currículos paralelos e processos avaliativos que considerem o desenvolvimento linguístico e cognitivo em ambas as línguas (Nova Scotia Education, 2023; Maple Bear SJC, 2025).

3. SABERES QUE SE ENTRELAÇAM: A EPISTEMOLOGIA DA INTERCONEXÃO DISCIPLINAR

3.1. Percursos históricos e epistemológicos da interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade, embora se constitua hoje como um princípio amplamente reivindicado nos discursos pedagógicos, possui uma trajetória histórica que revela disputas conceituais, epistemológicas e institucionais. Sua origem remonta às críticas formuladas no pós-Segunda Guerra Mundial, momento em que o modelo de ciência compartimentalizada e hiperespecializada começou a ser questionado por sua incapacidade de responder aos dilemas humanos e sociais em sua complexidade. O discurso da interdisciplinaridade emergiu, nesse contexto, como uma tentativa de superação dos limites das abordagens disciplinares rígidas, propondo novos modos de produção do conhecimento mais integrados e conectados com os problemas reais do mundo (Japiassu, 1976).

Durante as décadas de 1960 e 1970, diversas universidades europeias e latino-americanas começaram a experimentar formas de reorganização curricular inspiradas por esse princípio. No Brasil, a interdisciplinaridade se insere nos debates sobre a reforma universitária e a renovação pedagógica, encontrando ressonância especialmente entre intelectuais comprometidos com uma educação crítica e transformadora. Um dos marcos fundamentais nesse percurso é a obra de Ivani Fazenda, que introduziu a interdisciplinaridade no campo educacional não apenas como uma estratégia didática, mas como uma postura ética e investigativa diante do conhecimento e da realidade (Fazenda, 2008).

A contribuição de Georges Gusdorf também é relevante para a compreensão da gênese da interdisciplinaridade. Ao investigar a história das ideias científicas, Gusdorf denunciou a fragmentação do saber moderno como resultado de um processo artificial de divisão do conhecimento, impulsionado por interesses técnicos e produtivistas. Para ele, a reunificação das ciências humanas e naturais, bem como o diálogo entre diferentes campos, seria condição para restaurar a unidade da experiência humana e resgatar o sentido das humanidades na formação intelectual (Gusdorf, 1976).

É importante destacar que, ao longo dos anos, o termo "interdisciplinaridade" foi sendo apropriado de formas distintas por diferentes correntes filosóficas e educacionais. Enquanto algumas abordagens defendem uma interdisciplinaridade instrumental, voltada à resolução de problemas específicos por meio da colaboração entre disciplinas, outras enfatizam sua dimensão epistemológica, propondo uma reorganização profunda das formas de produção e

validação do saber. Nesse sentido, autores como Pombo (2004) alertam para o risco da banalização do conceito, quando ele é usado como mero recurso retórico, desvinculado de implicações reais na prática pedagógica e na estrutura curricular (Pombo, 2004).

A partir dos anos 1990, especialmente com a influência da obra de Edgar Morin, a interdisciplinaridade passa a ser associada ao paradigma da complexidade. Morin propõe que o conhecimento deve se estruturar a partir da articulação entre diferentes domínios, superando a lógica da separação e da simplificação. Para ele, o pensamento complexo é inseparável de uma atitude interdisciplinar, pois reconhece que os fenômenos da vida e da cultura não podem ser reduzidos a recortes isolados. Essa perspectiva amplia o alcance do conceito, conferindo-lhe um sentido filosófico e civilizatório (Morin, 2000).

No campo da educação, essas reflexões impactaram profundamente as propostas curriculares e os projetos pedagógicos a partir da década de 2000. A interdisciplinaridade passou a ser incorporada como diretriz oficial em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais e, posteriormente, na Base Nacional Comum Curricular. Entretanto, como apontam diversos estudiosos, sua presença nos textos normativos nem sempre se traduz em práticas concretas. Persistem contradições entre o discurso integrador e a estrutura organizacional das escolas, ainda fortemente marcada por lógicas disciplinares e pela compartimentalização do ensino (Beane, 1997; Zabala, 1998).

Ao compreender a história do conceito de interdisciplinaridade, torna-se evidente que se trata de um campo em disputa, atravessado por diferentes perspectivas e interesses. Longe de ser uma noção neutra ou consensual, a interdisciplinaridade exige reflexão crítica e comprometimento com uma formação integral, sensível à complexidade dos sujeitos, dos saberes e das realidades. Essa historicidade, ao ser considerada no contexto educacional, permite compreender que o trabalho interdisciplinar não se resume à justaposição de conteúdos, mas implica uma revisão profunda dos modos de ensinar, aprender e formar professores (Fazenda, 2012).

3.2. Expandindo conceitos e fundamentos contemporâneos da interdisciplinaridade

A crescente complexidade dos fenômenos sociais, culturais e ambientais da contemporaneidade evidencia a insuficiência de um modelo de ensino baseado na compartimentalização do conhecimento. A fragmentação disciplinar, herdada de uma tradição epistemológica cartesiana e positivista, consolidou-se como matriz estrutural do currículo escolar moderno, gerando uma lógica de ensino orientada por especializações estanques,

desconectadas entre si e descoladas das experiências concretas dos sujeitos aprendentes (Morin, 2000; Saviani, 2013). No entanto, diante da intensificação das demandas por uma formação crítica, integral e situada, torna-se cada vez mais urgente retomar os fundamentos epistemológicos que sustentam a interdisciplinaridade, compreendendo-a não como uma técnica pedagógica complementar, mas como um princípio organizador do conhecimento escolar e da prática docente.

A interdisciplinaridade emerge como resposta crítica à fragmentação do conhecimento imposta pelo paradigma cartesiano e pela organização disciplinar moderna da ciência. Para Hilton Japiassu (1976), um dos pioneiros na formulação teórica do conceito no Brasil, a especialização extrema e o isolamento entre as disciplinas produziram uma verdadeira "patologia do saber", isto é, uma ruptura entre os campos do conhecimento que compromete a compreensão integrada dos fenômenos e a formação ampla do sujeito. A busca pela interdisciplinaridade surge, portanto, como um esforço de recomposição do tecido epistemológico, rompido por séculos de compartimentalização acadêmica e escolar (Japiassu, 1976).

A crítica de Japiassu dirige-se sobretudo à inércia das estruturas curriculares escolares, que mantêm uma lógica estanque e pouco dialógica entre as disciplinas, mesmo diante de uma realidade cada vez mais interconectada. Em vez de preparar o estudante para compreender e intervir em problemas complexos, essa lógica curricular fragmentada opera uma simplificação artificial do mundo, separando aquilo que, na prática, se apresenta como indissociável. Nesse contexto, a interdisciplinaridade não pode ser confundida com sobreposição ou justaposição de conteúdos; trata-se de um posicionamento epistêmico, um modo de conceber e organizar o saber de maneira mais relacional, cooperativa e problematizadora (Japiassu, 1976).

A proposta de interdisciplinaridade formulada por Japiassu pressupõe, portanto, a superação de um modelo de ensino centrado na segmentação dos saberes e na transmissão linear de conteúdos. No lugar, propõe um modelo que valoriza o diálogo entre áreas do conhecimento, a construção coletiva do saber e a contextualização do aprendizado. Esse movimento exige que o professor reconheça as fronteiras epistemológicas das disciplinas, mas também a necessidade de colocá-las em contato crítico, promovendo um saber mais situado, mais humano e mais capaz de responder aos desafios da contemporaneidade (Japiassu, 1976).

Desse modo, a interdisciplinaridade não se realiza apenas no plano organizacional do currículo, mas também no plano ético e existencial do ato educativo. Ela requer uma reconfiguração do próprio papel da escola como espaço de articulação entre diferentes formas

de saber e de experiência. Para Japiassu, o valor da interdisciplinaridade reside justamente em sua capacidade de restaurar o sentido do conhecimento como busca por compreensão totalizante, sem, no entanto, sacrificar a riqueza metodológica e conceitual de cada área (Japiassu, 1976).

A proposta interdisciplinar, como delineada por Japiassu (1976), demanda não apenas um rearranjo curricular, mas uma transformação epistemológica profunda, que encontre respaldo na maneira como os sujeitos constroem o conhecimento. Nesse sentido, é fundamental considerar as contribuições de Jean Piaget, cuja epistemologia genética fornece fundamentos importantes para compreender o desenvolvimento das estruturas cognitivas que sustentam a aprendizagem significativa. Para Piaget (1977), o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas uma construção ativa, processual e progressiva, resultante da interação entre o sujeito e o meio. Essa perspectiva reforça a ideia de que a organização dos saberes escolares deve favorecer experiências que estimulem a assimilação e a acomodação de novas informações, a partir de esquemas anteriores, permitindo reorganizações cognitivas cada vez mais complexas. A interdisciplinaridade, nesse contexto, propicia a criação de situações-problema integradas, que ativam múltiplas operações mentais e favorecem o desenvolvimento do pensamento formal e hipotético-dedutivo (Piaget, 1977).

É nesse mesmo horizonte de significação que se insere a concepção freiriana de educação. Para Paulo Freire (1987), a aprendizagem significativa só acontece quando o conteúdo escolar se ancora na realidade concreta do educando, transformando-se em objeto de reflexão crítica e prática transformadora. Sua proposta de redução temática, ou seja, a seleção de temas geradores a partir da escuta atenta da comunidade, dialoga diretamente com a lógica interdisciplinar, pois possibilita a articulação de diferentes áreas do conhecimento em torno de núcleos temáticos que fazem sentido existencial para o estudante. Ao invés de uma sequência arbitrária de conteúdos disciplinares, Freire propõe que se parta do vivido, do contexto social, político e cultural dos educandos, para então tensionar e relacionar saberes de diversas ordens. Assim, a interdisciplinaridade se realiza como prática de leitura do mundo, e não apenas como reorganização curricular (Freire, 1987).

A integração entre os aportes de Piaget e Freire traduzem que a interdisciplinaridade exige, ao mesmo tempo, sensibilidade para os processos internos de construção do conhecimento e compromisso ético-político com a formação crítica dos sujeitos. De um lado, é preciso garantir que a articulação entre áreas respeite as fases do desenvolvimento cognitivo e promova desafios adequados às estruturas mentais em formação. De outro, é necessário

assegurar que o currículo dialogue com os temas da vida real e da cultura vivida, permitindo que os estudantes se vejam representados nos conteúdos e se sintam convocados a pensar e intervir na realidade.

Na esteira dessas reflexões, é imprescindível também incluir as contribuições de Jurjo Torres Santomé, cuja crítica ao currículo tradicional e à estrutura disciplinarizada da escola se articula de forma incisiva com os debates sobre globalização, diversidade cultural e justiça social. Para o autor, a segmentação do conhecimento em disciplinas estanques não é apenas uma questão técnica ou pedagógica, mas uma escolha política que reforça uma determinada visão de mundo, centrada na neutralidade aparente, na homogeneização cultural e na exclusão das vozes subalternizadas. A interdisciplinaridade, nesse contexto, emerge como uma alternativa necessária para repensar o currículo a partir da pluralidade de saberes, experiências e linguagens que compõem a realidade concreta dos estudantes (Santomé, 2013).

Santomé (2013) propõe um currículo integrado como ferramenta de resistência à lógica da globalização neoliberal, que tende a reduzir a educação à mera capacitação para o mercado de trabalho. Ao invés disso, ele defende a construção de propostas curriculares capazes de articular conteúdos acadêmicos com os problemas sociais, culturais, ambientais e éticos do mundo contemporâneo. A interdisciplinaridade, nesse caso, não é apenas um princípio epistemológico, mas um instrumento de leitura crítica da realidade, que permite aos estudantes compreenderem como os fenômenos locais se conectam a processos globais, e como diferentes áreas do conhecimento podem ser mobilizadas para interpretar e transformar esses fenômenos.

Essa perspectiva dialoga diretamente com os princípios de Paulo Freire, ao propor que o currículo seja organizado em torno de temas relevantes, nascidos da realidade vivida, e que possibilitem a reflexão crítica e o engajamento ético. Também dialoga com Piaget, ao propor uma aprendizagem ativa, construída a partir de problemas reais e desafiadores, e com Japiassu, ao reafirmar a necessidade de superar o isolamento disciplinar para dar conta da complexidade do mundo atual. A proposta de Santomé, ao articular interdisciplinaridade com globalização, oferece assim uma visão ampliada da função social da escola, reafirmando seu papel como espaço de produção de sentido, de identidade e de cidadania crítica (Santomé, 2013).

Na prática pedagógica, contudo, esses conceitos nem sempre são compreendidos em sua complexidade. Muitas escolas, ao se declararem interdisciplinares, limitam-se a realizar atividades temáticas ou projetos semanais que não promovem transformações reais na lógica de organização curricular. Tal superficialidade esvazia a potência transformadora da interdisciplinaridade e a reduz a um recurso metodológico ocasional. Segundo Fazenda (1994),

a interdisciplinaridade não pode ser instrumentalizada como técnica; ela é uma postura epistemológica e ética, que exige uma mudança profunda no modo de pensar, ensinar e aprender. Trata-se de assumir a incompletude do saber e a necessidade de caminhar com o outro na construção coletiva do conhecimento.

No Ensino Fundamental, os efeitos da fragmentação curricular são ainda mais evidentes. Ao lidar com estudantes em formação inicial, a escola tem a responsabilidade de apresentar o conhecimento como algo vivo, significativo e conectado à realidade. Contudo, a organização do currículo em componentes isolados, como Matemática, Ciências, História e Geografia, somada à ausência de projetos integradores e à pouca articulação entre os docentes, resulta em um ensino desvitalizado, no qual os alunos muitas vezes não compreendem o porquê de aprender determinados conteúdos. Como observa Libâneo (2012), a aprendizagem perde sentido quando descontextualizada, e a escola se converte em um espaço de reprodução mecânica de informações, sem relação com a experiência concreta dos sujeitos.

A interdisciplinaridade, nesse sentido, oferece uma alternativa potente. Ao articular diferentes saberes em torno de problemas comuns, permite que os alunos compreendam a complexidade da realidade e desenvolvam competências mais amplas, como pensamento crítico, argumentação, colaboração e criatividade. Perrenoud (2000) destaca que os estudantes só serão capazes de intervir no mundo de maneira reflexiva se forem formados por meio de experiências educativas que mobilizem diferentes campos do saber de forma integrada. Não se trata apenas de aprender conteúdos, mas de aprender a pensar, a estabelecer relações, a formular hipóteses e a buscar soluções para questões socialmente relevantes.

Essa perspectiva exige, entretanto, uma profunda reorganização do trabalho pedagógico. Pimenta e Anastasiou (2014) afirmam que o planejamento interdisciplinar demanda que os professores superem a lógica individualista do ensino e passem a construir coletivamente suas práticas, reconhecendo a complementaridade entre suas áreas. Isso implica criar espaços institucionais para o diálogo, a escuta e a coautoria, além de investir em formação continuada que possibilite a apropriação crítica das bases teóricas da interdisciplinaridade. A escola, enquanto instituição social, deve favorecer essas condições, assumindo o desafio de revisar seus tempos, seus espaços e suas formas de avaliação.

O modelo de organização curricular baseado em disciplinas, embora tenha contribuído para o avanço da ciência moderna, hoje apresenta limites pedagógicos e políticos significativos. Como observa Saviani (2013), a especialização excessiva desarticula o saber, impede a compreensão totalizante dos fenômenos e colabora para a alienação dos sujeitos frente à

realidade. A formação escolar que segue esse modelo contribui para a formação de um indivíduo passivo, incapaz de atuar criticamente no mundo. A interdisciplinaridade, em contrapartida, estimula a autonomia intelectual, a curiosidade investigativa e a sensibilidade ética, elementos indispensáveis para a formação de cidadãos críticos e participativos.

Na educação básica, e especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental —, a aplicação da interdisciplinaridade encontra amplo espaço para desenvolvimento. A curiosidade natural das crianças, seu pensamento não compartimentalizado e sua abertura à experimentação favorecem abordagens integradas que respeitam a forma como elas aprendem. Ao abordar temas como mudanças climáticas, alimentação saudável ou direitos das crianças, por exemplo, é possível mobilizar saberes de diversas áreas, Ciências, Língua Portuguesa, Matemática, Artes, Geografia —, promovendo aprendizagens mais significativas. Mais do que isso, o conhecimento torna-se um campo de experimentação sensível, relacional e situado (Perrenoud, 2000; Morin, 2000).

Por fim, é necessário reconhecer que a interdisciplinaridade, enquanto princípio formativo e epistemológico, desafia não apenas os professores e a organização escolar, mas também as estruturas de poder que sustentam a segmentação do conhecimento. Ela confronta a lógica meritocrática e classificatória da escola tradicional, reivindicando uma educação mais humanizada, colaborativa e transformadora. Como observa Fazenda (1994), a interdisciplinaridade exige coragem institucional e compromisso ético com a formação de sujeitos autônomos, capazes de compreender o mundo em sua complexidade e agir sobre ele com responsabilidade.

3.3. A compreensão epistemológica da interdisciplinaridade como fundamento da autonomia docente

A interdisciplinaridade vem sendo amplamente reconhecida como uma abordagem necessária à superação da fragmentação do conhecimento e à construção de propostas pedagógicas que respondam de forma mais sensível e complexa às exigências do mundo contemporâneo. Sua presença é cada vez mais recorrente em documentos normativos, projetos institucionais e discursos pedagógicos que almejam uma formação integral dos sujeitos, como se observa, por exemplo, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde o princípio da integração entre saberes é reiterado como orientador da prática educativa. No entanto, apesar desse reconhecimento formal, a aplicação concreta da interdisciplinaridade nas escolas permanece marcada por distorções conceituais e fragilidades operacionais. Em muitos

contextos, ela é equivocadamente tratada como uma simples junção de conteúdos afins, uma técnica de ensino ou uma atividade pontual tematizada, desvinculada de um projeto epistemológico mais amplo. Tal redução compromete sua potência crítica e transformadora, esvaziando seu sentido fundante como princípio de reorganização do conhecimento e como condição para a construção de sujeitos capazes de compreender e intervir no mundo com olhar totalizante e ético (Fazenda, 2008; Brasil, 2025).

A interdisciplinaridade ocupa, nas políticas curriculares brasileiras, um lugar paradoxal: ao mesmo tempo em que é reiteradamente defendida nos discursos oficiais como diretriz pedagógica desejável, sua materialização concreta nos contextos escolares esbarra em múltiplos obstáculos estruturais, culturais e formativos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, menciona a interdisciplinaridade em diversos trechos, principalmente como princípio para a organização curricular e como estratégia para garantir aprendizagens significativas. No entanto, ao examinar o texto com maior profundidade, torna-se evidente que há uma tensão entre o discurso integrador e a estrutura curricular por áreas e componentes isolados, o que limita o alcance real da interdisciplinaridade na prática pedagógica (BNCC, 2017).

Logo na introdução do documento, a BNCC afirma que a organização curricular deve “favorecer a articulação interdisciplinar e contextualizada dos conhecimentos” (BNCC, 2017, p. 8). Contudo, essa afirmação não se desdobra em orientações práticas concretas sobre como essa articulação deve ser realizada, tampouco estabelece critérios de avaliação ou condições institucionais para que os professores possam planejá-la de forma coletiva e integrada. A Base opta por manter a estrutura tradicional por componentes curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, etc.), o que, embora compreensível do ponto de vista normativo, reafirma a fragmentação disciplinar como eixo organizador, contradizendo parcialmente a proposta de integração (Beane, 1997).

Autores como Zabala (1998) e Pombo (2004) alertam que a simples enunciação da interdisciplinaridade como princípio não garante sua efetivação. Pelo contrário, há um risco considerável de que ela se torne um “enfeite discursivo”, repetido em documentos e projetos pedagógicos sem que haja mudanças significativas na lógica de funcionamento das escolas. Para que a interdisciplinaridade seja viável, é necessário repensar os tempos escolares, os espaços de formação docente, as formas de planejamento e as práticas avaliativas. Tais mudanças exigem decisões políticas e institucionais que vão além da formulação normativa de metas (Zabala, 1998; Pombo, 2004).

O problema não é exclusivo da BNCC. Já nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da década de 1990 havia menções à interdisciplinaridade como “estratégia facilitadora da aprendizagem significativa” (Brasil, 1997), mas sem romper com a lógica disciplinar. Esse padrão se mantém, revelando uma dificuldade histórica do sistema educacional brasileiro em promover mudanças curriculares estruturais que envolvam os modos de organizar o tempo, os conteúdos, as práticas pedagógicas e, sobretudo, a formação docente. Como aponta Arroyo (2004), a escola permanece ancorada em uma lógica de compartimentalização que fragmenta não apenas os conteúdos, mas os próprios sujeitos.

A interdisciplinaridade, quando compreendida em sua essência epistemológica, ultrapassa a dimensão técnica ou metodológica que frequentemente lhe é atribuída nos contextos escolares. Muito além de uma estratégia didática para o planejamento de atividades integradoras, ela constitui-se como um modo de conceber e organizar o conhecimento, que desafia os paradigmas clássicos da ciência moderna, baseados na especialização, na fragmentação e na compartimentalização dos saberes.

Sob a perspectiva epistemológica, a interdisciplinaridade implica uma atitude investigativa, crítica e reflexiva diante do processo de construção do conhecimento, exigindo do sujeito uma disposição para o diálogo entre áreas, para o reconhecimento da complexidade dos fenômenos e para a superação das fronteiras disciplinares. Trata-se, portanto, de uma posição teórica e filosófica que se opõe ao reducionismo, ao isolamento das disciplinas e à linearidade das explicações tradicionais.

Essa concepção encontra respaldo em Ivani Fazenda (1994), pois, para a autora, a interdisciplinaridade não é uma técnica didática, mas uma atitude epistemológica, que emerge de um novo modo de entender o conhecimento e suas relações. Fazenda propõe que a interdisciplinaridade não pode ser implementada sem que se compreenda sua dimensão ética, política e metodológica, pois ela implica o reconhecimento do outro, a valorização das diversas formas de saber e a ruptura com as hierarquias tradicionais entre os campos do conhecimento.

No campo da epistemologia contemporânea, Edgar Morin (2000) reforça esse entendimento ao propor a “reforma do pensamento” como condição para uma nova racionalidade. O autor denuncia o que chama de “paradigma da simplificação”, que organiza o conhecimento em caixas estanques, e propõe em seu lugar o paradigma da complexidade, que reconhece a inseparabilidade entre as partes e o todo, entre os diferentes níveis da realidade e entre os saberes que a explicam. Para Morin, a interdisciplinaridade é uma resposta necessária

à fragmentação excessiva da ciência moderna e à incapacidade das disciplinas isoladas de darem conta dos problemas reais, que são, por sua natureza, transversais e interconectados.

Essa abordagem epistemológica também se articula à teoria da aprendizagem de Jean Piaget (1977), cuja epistemologia genética concebe o conhecimento como construção progressiva do sujeito em interação com o meio. Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da reorganização de esquemas mentais, em um processo contínuo de assimilação e acomodação. Essa construção ativa do saber exige que o sujeito seja capaz de estabelecer relações entre informações diversas, provenientes de diferentes domínios, o que pressupõe, em termos pedagógicos, um ensino que favoreça a mobilização de saberes interdisciplinares. A aprendizagem, segundo essa perspectiva, é mais profunda e significativa quando envolve a integração de múltiplos campos do saber em torno de problemas relevantes para o sujeito.

Já John Dewey (1938), ao conceber a educação como experiência, propõe que o conhecimento deve estar vinculado à vida, aos interesses e à ação. A fragmentação do currículo, na visão do autor, rompe a continuidade entre escola e realidade, reduzindo o ensino a uma transmissão de informações descontextualizadas. Dewey defende que a escola deve ser um ambiente onde o aluno investiga, experimenta e constrói sentidos a partir da articulação entre diferentes áreas, tendo o professor como mediador de experiências que conectem o saber escolar aos desafios concretos do mundo. Dessa forma, a interdisciplinaridade, em Dewey, é condição para a aprendizagem reflexiva e para a formação do pensamento crítico.

Sob esse enfoque, a interdisciplinaridade não se restringe ao campo pedagógico, mas remete à filosofia do conhecimento e ao lugar do sujeito no processo de aprender e ensinar. O professor, diante dessa concepção, não pode atuar como um reproduzidor de metodologias fragmentadas, mas como um intelectual da prática, capaz de compreender os fundamentos epistemológicos que sustentam sua ação pedagógica. É esse domínio teórico que lhe confere autonomia para tomar decisões curriculares, elaborar propostas integradas com coerência e formar sujeitos capazes de navegar entre os saberes de forma crítica, criativa e contextualizada (Dewey, 1938; Piaget, 1977; Fazenda, 1994; Morin, 2000).

Nesse contexto, é fundamental compreender que a aplicação autêntica da interdisciplinaridade requer do professor não apenas habilidades técnicas, mas, sobretudo, uma formação intelectual rigorosa. Para que a prática interdisciplinar se realize de modo profundo, é necessário que o professor conheça os fundamentos teóricos dessa abordagem, compreenda sua origem epistemológica, suas finalidades educativas e as implicações metodológicas

decorrentes. Isso implica reconhecer o professor como um intelectual crítico, nos termos propostos por Gramsci (1999), alguém que pensa sua prática, reflete sobre os saberes que mobiliza e entende o papel político e social do conhecimento que ensina.

Por essa razão, a formação docente precisa assumir, com seriedade, o compromisso de explicitar as bases epistemológicas da interdisciplinaridade, permitindo que o professor compreenda não apenas o que fazer, mas por que e como fazer. Sem esse alicerce, corre-se o risco de transformar a interdisciplinaridade em uma prática superficial, ancorada apenas em modismos educacionais, sem profundidade conceitual ou implicações transformadoras. Como aponta Fazenda (2011), a interdisciplinaridade exige uma postura investigativa e ética diante do conhecimento, que não pode ser reduzida a uma sobreposição de conteúdos, mas deve emergir de um processo de reconstrução das práticas a partir de fundamentos sólidos e da problematização crítica do currículo.

Essa intencionalidade pedagógica só pode ser alcançada quando o professor tem domínio das bases epistemológicas que sustentam a interdisciplinaridade. Em outras palavras, é preciso que a formação docente explicita essas bases desde a formação inicial e seja continuamente aprofundada ao longo da formação continuada. Para tanto, não basta oferecer cursos pontuais sobre metodologias interdisciplinares; é necessário inserir os professores em processos formativos que abordem de maneira crítica os fundamentos filosóficos, históricos e epistemológicos do conhecimento, promovendo reflexões sobre a articulação entre teoria e prática e sobre o papel do professor na construção de um currículo mais integrador, ético e contextualizado (Libâneo, 2013; Nóvoa, 1992). Como defende Morin (2000), a educação deve contribuir para a reforma do pensamento, rompendo com o paradigma da fragmentação e orientando-se para a construção de saberes capazes de enfrentar a complexidade do real.

Compreender a interdisciplinaridade sob essa ótica também significa reconhecer que o professor não é um mero reprodutor de metodologias, mas sim um sujeito capaz de produzir conhecimento sobre sua prática, de reconstruir criticamente os saberes escolares e de planejar experiências educativas que respeitem a complexidade da realidade. Esse entendimento recupera a concepção de professor como intelectual reflexivo (Schön, 2000) e como intelectual coletivo e transformador, tal como proposto por Giroux (1997), que defende a docência como prática política e intelectual, orientada pela consciência crítica e pelo compromisso com a transformação social. Quando o professor compreende o que está fazendo, por que está fazendo e com que objetivos realiza determinada proposta, ele atua com maior autonomia, evita práticas

mecanizadas e transforma sua ação pedagógica em um exercício contínuo de reflexão, criação e responsabilidade ética.

Além disso, a aplicação da interdisciplinaridade exige a compreensão de que o conhecimento escolar precisa dialogar com os problemas do mundo, com os contextos culturais dos estudantes e com os desafios contemporâneos que exigem pensamento crítico, criatividade, cooperação e empatia. Isso só é possível quando a prática pedagógica é informada por uma concepção epistemológica crítica, que compreende a educação como ato político e o professor como mediador de saberes que atravessam fronteiras disciplinares e mobilizam os sujeitos para agir no mundo (Freire, 1996; Dewey, 1938). Ao assumir essa função, o docente deixa de ser um técnico que executa prescrições curriculares para tornar-se um sujeito ativo na construção de experiências educacionais mais significativas e emancipadoras.

Discutir a interdisciplinaridade de forma profunda exige ultrapassar os limites da concepção técnica ou meramente metodológica. A redução do conceito a um artifício pedagógico para tornar as aulas mais dinâmicas compromete seu potencial formativo, pois invisibiliza suas bases filosóficas, antropológicas e políticas. Em vez de pensar a interdisciplinaridade como um “como fazer”, é preciso concebê-la como um “como ser”, ou seja, como uma postura do sujeito diante do conhecimento, da alteridade e do mundo. Essa virada exige considerar suas dimensões ética, ontológica e filosófica, todas inseparáveis da prática educativa e da formação docente (Fazenda, 2008).

Ainda neste sentido, a dimensão ética da interdisciplinaridade reside na abertura ao outro e no reconhecimento de que nenhum saber é autossuficiente. Ensinar e aprender são atos fundados na interdependência, no diálogo e na escuta. Para Ivani Fazenda, pensar a interdisciplinaridade é, antes de tudo, pensar o lugar do outro na construção do saber e da subjetividade. Essa escuta interdisciplinar não é apenas didática; ela é existencial, pois convoca os sujeitos a renunciarem ao monopólio do saber e a se colocarem em posição de humildade epistêmica. Nesse sentido, a ética interdisciplinar demanda a superação da lógica do controle, do domínio e da certeza, abrindo espaço para a incerteza, o conflito produtivo e a negociação de sentidos (Fazenda, 2012).

Essa perspectiva se radicaliza em autores como Yared (2008), para quem a interdisciplinaridade exige uma “ética da incompletude”. Ao reconhecer que nenhum campo do saber dá conta isoladamente da complexidade da vida, a prática pedagógica passa a operar não na chave da resposta, mas da pergunta. O professor, nesse cenário, é menos um transmissor de conteúdos e mais um mediador de perguntas potentes, que convida os estudantes a refletirem

com e não apenas sob sua tutela. O conhecimento deixa de ser algo que se possui para se tornar algo que se constrói junto, e isso exige um ambiente educativo sensível, respeitoso e aberto à diferença (Yared, 2008).

Essa abertura ética está intimamente ligada à base filosófica da interdisciplinaridade, pois implica uma determinada concepção de ser humano. A escola moderna, estruturada sobre princípios cartesianos e fragmentadores, tende a formar sujeitos especializados, isolados em recortes disciplinares estanques. Em contrapartida, a prática interdisciplinar exige ver o estudante e o professor como totalidades vivas: seres afetivos, históricos, corporais, simbólicos e políticos. Para Morin (2000), essa reconstrução ontológica do sujeito é condição para a reconstrução do conhecimento. A fragmentação do saber e a fragmentação do ser caminham juntas, e a interdisciplinaridade emerge como um movimento de reunificação – não só do currículo, mas da própria experiência humana (Morin, 2000).

A ontologia do sujeito interdisciplinar é, portanto, plural, incompleta e relacional. Não se trata de apagar as especificidades disciplinares, mas de reconhecê-las como partes de uma rede de significados mais ampla. O sujeito que aprende em uma perspectiva interdisciplinar não acumula conteúdos isolados; ele articula saberes a partir de sua experiência, seu corpo, seu território e sua cultura. Isso é especialmente relevante na infância, em que o processo de conhecimento está intrinsecamente ligado à ação, à imaginação e à corporeidade. Negar essa totalidade é comprometer a potência da aprendizagem significativa e da formação crítica (Arroyo, 2004).

Do ponto de vista filosófico, a interdisciplinaridade também implica uma crítica aos fundamentos da ciência moderna. A separação entre sujeito e objeto, razão e emoção, teoria e prática, fez da escola um espaço de racionalidade instrumental, onde o conhecimento é tratado como algo neutro, universal e descontextualizado. Contra isso, autores como Pombo (2004) defendem uma filosofia da conexão, em que o conhecimento é produzido em rede, a partir de múltiplos pontos de vista e experiências. Essa filosofia interdisciplinar rompe com o reducionismo e promove uma ecologia do saber, em que diferentes formas de conhecer – científicas, artísticas, populares – podem dialogar em pé de igualdade (Pombo, 2004).

Essa crítica epistemológica é também uma crítica política. Ao contestar a centralidade das disciplinas e o poder que elas exercem na escola, a interdisciplinaridade propõe uma redistribuição das vozes e dos saberes. Gadotti (2000), ao discutir a pedagogia da autonomia em Paulo Freire, sugere que a educação libertadora exige a valorização do conhecimento cotidiano, das experiências populares e das culturas subalternizadas. A interdisciplinaridade,

quando assumida em sua radicalidade, deixa de ser um ornamento curricular e passa a ser um projeto ético-político de democratização do saber (Gadotti, 2000).

No cotidiano das escolas, essas dimensões nem sempre são visíveis. A pressão por resultados, os currículos rígidos e a precarização das condições de trabalho muitas vezes inibem a escuta, a abertura e o tempo necessário para o diálogo interdisciplinar. No entanto, experiências sensíveis mostram que é possível resistir a essa lógica. Projetos interdisciplinares bem-sucedidos costumam estar ancorados em vínculos fortes entre os educadores, em espaços de formação continuada e na valorização das culturas locais. É na micropolítica das relações pedagógicas que as dimensões ética, ontológica e filosófica ganham concretude (Tavares, 2008).

Para que a formação docente seja coerente com essa proposta, ela também precisa ser interdisciplinar em sua estrutura e intencionalidade. Não basta formar professores que “apliquem” projetos interdisciplinares. É necessário formar sujeitos que pensem e vivam o conhecimento de forma integrada, que reconheçam a interdependência dos saberes e das pessoas, e que estejam comprometidos com uma escola mais justa, plural e significativa. Essa formação exige não apenas conteúdos novos, mas uma reformulação profunda das concepções de ensino, aprendizagem e sujeito que orientam os cursos de licenciatura (Nóvoa, 1995).

Em suma, a interdisciplinaridade, entendida em suas dimensões ética, ontológica e filosófica, propõe uma revolução no modo como concebemos o conhecimento e a educação. Mais do que um recurso didático, ela é uma postura diante da vida, um convite à escuta, à humildade, à complexidade e à coautoria do saber. Como projeto formativo, ela demanda coragem institucional, sensibilidade docente e abertura permanente ao inédito. E é justamente esse movimento que abre caminho para práticas pedagógicas mais conectadas com o mundo, com os sujeitos e com o tempo em que vivemos (Fazenda, 2012).

Portanto, defender uma base epistemológica da interdisciplinaridade não é um exercício meramente teórico, mas uma condição para que os professores possam exercer seu trabalho com profundidade, coerência e compromisso formativo. A formação docente, nesse sentido, deve ser vista como um espaço de construção de pensamento, onde se desenvolve a capacidade de compreender a lógica do conhecimento, de articular diferentes áreas do saber e de transformar o cotidiano escolar em um ambiente de investigação, diálogo e criação coletiva. Assim, a interdisciplinaridade deixa de ser uma técnica para se tornar uma forma de pensar e de viver a prática pedagógica, comprometida com a formação integral dos sujeitos e com a

transformação da escola em um espaço de construção democrática, crítica e sensível ao tempo presente (Fazenda, 2011; Morin, 2000; Libâneo, 2013).

3.4. O modelo pedagógico da Maple Bear e seu diálogo com a interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade constitui um dos pilares epistemológicos mais relevantes para a educação contemporânea, sendo entendida como uma abordagem que busca integrar diferentes áreas do conhecimento em torno de problemas, projetos ou temas comuns, rompendo com a lógica compartimentada e disciplinar que historicamente marcou a organização curricular. Segundo Ivani Fazenda (2002), a interdisciplinaridade representa não apenas uma técnica de ensino, mas uma atitude investigativa e crítica diante do conhecimento, pautada no diálogo entre saberes e na construção coletiva de significados. Nessa perspectiva, o conhecimento deixa de ser tratado como um conjunto de conteúdos isolados para tornar-se um campo em permanente construção, permeado por relações e conexões que refletem a complexidade do mundo real (Fazenda, 2002; Morin, 2000).

No contexto da Maple Bear, a interdisciplinaridade é compreendida como um princípio pedagógico estruturante e não apenas como uma metodologia opcional. Herdeira direta da tradição curricular canadense, sobretudo das províncias de British Columbia e Ontario, a rede adota um modelo baseado em competências e habilidades transversais, que pressupõem a articulação entre diferentes campos do saber para o desenvolvimento integral do aluno. Isso significa que as aprendizagens não são organizadas de forma fragmentada por disciplinas isoladas, mas integradas em torno de eixos temáticos, projetos de investigação ou situações-problema significativas para a realidade dos alunos. A proposta canadense considera que essa abordagem promove o desenvolvimento de competências cognitivas complexas, como a análise crítica, a síntese criativa e a resolução colaborativa de problemas (*British Columbia Ministry of Education*, 2023; Maple Bear EUA, 2024).

A prática pedagógica da Maple Bear concretiza esse princípio por meio de diversas estratégias. Uma das mais eficazes é a abordagem por projetos interdisciplinares, que parte do interesse das crianças ou de temas geradores para organizar o planejamento curricular. Projetos sobre o meio ambiente, os direitos das crianças, as estações do ano ou as culturas do mundo, por exemplo, articulam linguagens artísticas, matemáticas, científicas, linguísticas e sociais em um mesmo plano pedagógico. Essa abordagem amplia o repertório cultural dos alunos, possibilita a mobilização de saberes em situações reais e promove o uso funcional da linguagem

em contextos bilíngues, aspecto fundamental na proposta Maple Bear (Maple Bear CEE, 2024; Maple Bear Batel, 2024).

O principal dispositivo que favorece a interdisciplinaridade na Maple Bear são justamente os Centros de Aprendizagem, que funcionam como ambientes organizados tematicamente para estimular múltiplas conexões entre diferentes áreas do conhecimento. Em um centro de ciências, por exemplo, os alunos não apenas observam fenômenos naturais: eles registram descobertas (linguagem), constroem gráficos (matemática), formulam hipóteses (ciências) e compartilham interpretações (comunicação oral). Algo semelhante ocorre nos espaços de dramatização, onde são exploradas habilidades de empatia, linguagem, expressão corporal e compreensão de papéis sociais. Assim, os Centros de Aprendizagem atuam como catalisadores da integração curricular, possibilitando que a interdisciplinaridade aconteça de forma concreta e cotidiana (Maple Bear EUA, 2024; Maple Bear Mogi das Cruzes, 2025).

A interdisciplinaridade na rede também se relaciona diretamente com a proposta bilíngue. A imersão linguística em inglês ocorre de maneira integrada às atividades curriculares e não como uma disciplina; a língua é uma das ferramentas para o aprendizado, e não um objetivo a ser atingido. Isso implica dizer que o aluno aprende ciências, matemática e linguagem oral ao mesmo tempo em que desenvolve a fluência em uma segunda língua. Essa prática não apenas amplia as possibilidades cognitivas, mas também favorece uma compreensão mais complexa e interconectada do mundo, em consonância com as diretrizes da BNCC, que estabelece a competência da comunicação como uma das dez competências gerais da educação básica (Brasil, 2018; Maple Bear SJC, 2025).

Além disso, a abordagem interdisciplinar permite uma educação mais conectada aos desafios contemporâneos, pois rompe com o modelo tradicional de ensino baseado na repetição mecânica de conteúdos e prepara os alunos para atuar em um mundo em constante transformação. Ao articular diferentes saberes em torno de situações reais, a Maple Bear proporciona uma aprendizagem mais engajada, crítica e orientada à ação. Essa perspectiva está em plena consonância com o que Edgar Morin (2000) denominou de “pensamento complexo”, isto é, a capacidade de compreender o mundo em sua pluralidade, interdependência e incerteza, competências essenciais para a formação de cidadãos globais conscientes e éticos (Morin, 2000; Maple Bear EUA, 2024).

Do ponto de vista da legislação brasileira, a interdisciplinaridade é um dos princípios centrais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que afirma explicitamente a necessidade de superação do modelo disciplinar fragmentado e propõe uma formação integral pautada na

articulação entre áreas do conhecimento, práticas sociais e competências gerais. Ao adotar diretrizes curriculares que dialogam com esse marco normativo, a instituição de ensino reafirma seu compromisso com uma abordagem educativa voltada para o desenvolvimento pleno dos estudantes, respeitando tanto as orientações internacionais quanto as especificidades do contexto nacional. Tal convergência fortalece o caráter formativo da proposta pedagógica, ao mesmo tempo em que assegura sua consonância com a política educacional brasileira. (Brasil, 2018; Maple Bear Mogi das Cruzes, 2025).

A aplicação da interdisciplinaridade neste cotidiano pedagógico não se dá de maneira pontual ou superficial, mas como um eixo articulador de todo o processo de ensino e aprendizagem. Essa abordagem se manifesta de forma adaptada a cada segmento da escolarização, respeitando as fases do desenvolvimento infantil, os objetivos curriculares e o nível de complexidade cognitiva esperado. Fundamentada em uma pedagogia ativa e centrada no aluno, a rede considera que a aprendizagem é mais significativa quando os saberes são integrados, contextualizados e relacionados a situações reais da vida dos estudantes (Maple Bear EUA, 2024; Fazenda, 2002).

Na Educação Infantil, a interdisciplinaridade tem como alicerce a escuta ativa das crianças e a valorização de seus interesses como ponto de partida para a construção do conhecimento. Os projetos pedagógicos emergem de temas que fazem sentido para os alunos, como “o corpo humano”, “as estações do ano” ou “os animais”, e possibilitam a articulação de múltiplas linguagens: verbal, corporal, visual, matemática e musical. Os Centros de Aprendizagem funcionam aqui como laboratórios de experiências integradas, permitindo que as crianças explorem simultaneamente aspectos de diferentes áreas do conhecimento, como contar frutas (matemática), descrever cores e sabores (linguagem), realizar experimentos (ciências) e dramatizar situações (educação socioemocional). Essa forma de organização assegura que as aprendizagens ocorram de maneira natural, prazerosa e alinhada ao desenvolvimento integral proposto pela BNCC (Brasil, 2018; Maple Bear Mogi das Cruzes, 2025).

No Ensino Fundamental I, a interdisciplinaridade se consolida com maior intencionalidade curricular, mas mantendo o caráter investigativo e experiencial. Os professores organizam sequências didáticas em torno de projetos que envolvem temas de interesse social e ambiental, como “alimentação saudável”, “reciclagem” ou “direitos das crianças”. Nessas propostas, as disciplinas tradicionais deixam de ser compartimentalizadas e se tornam fontes complementares para a construção de respostas aos problemas investigados. Por exemplo, ao

estudar o consumo consciente, os alunos podem realizar levantamentos estatísticos (matemática), produzir textos informativos e folhetos informativos (língua portuguesa), investigar o ciclo do lixo (ciências), discutir políticas públicas (geografia) e desenvolver apresentações multimídia (tecnologia). O uso de recursos digitais, bem como de materiais concretos, amplia o repertório cultural e expressivo dos alunos (Maple Bear EUA, 2024; Maple Bear SJC, 2025).

No Ensino Fundamental II, os projetos ganham em complexidade e exigem uma articulação mais sofisticada entre os diferentes campos do saber. A Maple Bear orienta os educadores a planejar situações de aprendizagem que permitam o desenvolvimento do pensamento sistêmico, da argumentação crítica e da aplicação prática dos conhecimentos. Um projeto sobre “mudanças climáticas”, por exemplo, pode envolver a leitura e análise de gráficos climáticos (matemática e geografia), o estudo dos impactos ambientais (ciências), a produção de arquivos de áudio ou textos de opinião (língua portuguesa e inglês), e até reflexões sobre responsabilidade ética e social (sociologia e artes). A construção coletiva do saber é fortalecida pelo trabalho em equipe, pela resolução de problemas reais e pela mediação docente baseada em questões orientadoras. A interdisciplinaridade, aqui, se consolida como instrumento de formação cidadã e de letramento crítico (Maple Bear CEE, 2024; Morin, 2000).

No Ensino Médio, a interdisciplinaridade encontra sua expressão mais ampla e madura. Alinhada à proposta de aprendizagem por projetos (*Project-Based Learning – PBL*) e à ênfase na resolução de problemas complexos, a escola promove uma organização curricular que favorece o cruzamento de saberes para análise de temas transversais, como saúde mental, globalização, tecnologias emergentes ou justiça social. Os alunos desenvolvem projetos de pesquisa autoral, nos quais formulam perguntas, organizam hipóteses, coletam dados, propõem soluções e socializam seus resultados em eventos escolares ou plataformas digitais. Nesse estágio, a integração entre disciplinas é ainda mais necessária, pois prepara os jovens para os desafios do mundo contemporâneo, para a cidadania global e para o ingresso em instituições de ensino superior, tanto no Brasil quanto no exterior. A interdisciplinaridade se torna, assim, não apenas uma estratégia pedagógica, mas um compromisso ético com a formação de sujeitos críticos, competentes e criativos (Maple Bear EUA, 2024; Maple Bear Ensino Médio, 2025).

Além das práticas pedagógicas, é importante destacar que a efetivação da interdisciplinaridade nos segmentos da Maple Bear depende de uma sólida cultura de planejamento colaborativo entre professores. A rede promove encontros periódicos de formação e co-docência, nos quais os educadores discutem estratégias integradas de ensino, organizam

projetos conjuntos e trocam experiências entre áreas distintas. Essa cultura de trabalho coletivo, inspirada no modelo canadense de *teacher collaboration*, fortalece a consistência metodológica, amplia a visão dos docentes sobre o currículo e garante uma experiência formativa mais rica e coerente para os alunos (Maple Bear Mogi das Cruzes, 2025; Fazenda, 2002).

3.5. Desafios da formação de professores para o trabalho interdisciplinar e contextualizado

A adoção de práticas pedagógicas interdisciplinares e contextualizadas no âmbito do ensino fundamental implica uma reconfiguração substancial na *práxis* docente. Nesse processo, a formação de professores assume um papel estruturante, uma vez que compete a esses profissionais a mediação entre as diretrizes curriculares e a concretização de experiências educativas que articulem os saberes escolares às vivências e contextos socioculturais dos estudantes. No entanto, apesar da crescente valorização da interdisciplinaridade e da necessidade de um ensino mais contextualizado, muitos docentes ainda enfrentam dificuldades para incorporar essas abordagens em suas práticas diárias. Isso se deve, em grande parte, à formação inicial que ainda privilegia a especialização disciplinar e à falta de programas de capacitação contínua que preparem os professores para lidar com desafios pedagógicos contemporâneos (Pimenta & Anastasiou, 2014).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preconiza que o docente exerça a função de mediador do conhecimento, promovendo uma aprendizagem ativa, pautada na resolução de problemas e na articulação epistemológica entre distintas áreas do saber (Brasil, 2017). Para que tais prerrogativas sejam efetivamente incorporadas à prática pedagógica, torna-se imprescindível a capacitação dos professores no sentido de planejar e operacionalizar estratégias didáticas de natureza interdisciplinar e caráter inovador. Nesse contexto, a formação continuada configura-se como instrumento para a base de desenvolvimento profissional, ao propiciar a aquisição de competências que favoreçam a integração curricular, a apropriação de metodologias ativas e a constituição de ambientes educativos mais dinâmicos, reflexivos e com maior relevância para a construção significativa do conhecimento (Tardif, 2014).

Na proposta pedagógica da Maple Bear, esse cenário é enfrentado por meio de uma cultura formativa pautada na colaboração docente, na prática reflexiva e na formação centrada na experiência concreta. A rede oferece formações internas contínuas, chamadas de *Professional Development Workshops*, em que os professores vivenciam atividades práticas

inspiradas nos princípios da educação canadense, especialmente no uso de centros de aprendizagem e projetos interdisciplinares (Maple Bear CEE, 2024). Contudo, apesar de a rede oferecer formações consistentes sobre como aplicar sua metodologia, esse processo formativo é muitas vezes focado na operacionalização da prática pedagógica, organização dos centros, estruturação de rotinas, integração de conteúdos, e nem sempre aprofunda os fundamentos epistemológicos da interdisciplinaridade. Assim, um professor que desconheça a base teórica que sustenta essas práticas pode reduzir a interdisciplinaridade a uma simples junção de atividades ou à execução de projetos sem articulação conceitual real (Fazenda, 2002).

A interdisciplinaridade exige que os docentes ultrapassem a visão fragmentada do conhecimento e passem a trabalhar de forma colaborativa, articulando saberes e promovendo conexões entre as diferentes disciplinas. (Libâneo, 2012).

Embora a Maple Bear disponha de uma estrutura física e pedagógica que favoreça a interdisciplinaridade, como os ambientes flexíveis, o currículo por competências e a prática sistemática da aprendizagem por projetos —, a efetividade dessas estratégias depende da capacidade docente de compreender os princípios filosóficos e epistemológicos que as sustentam. Um professor que organiza um learning center com diferentes materiais, mas não compreende os vínculos conceituais entre ciência, linguagem e experiência estética, por exemplo, poderá apenas estimular ações paralelas, mas não necessariamente uma verdadeira integração de saberes. A formação teórica, portanto, é condição indispensável para que a interdisciplinaridade se configure como eixo estruturante da prática e não apenas como recurso metodológico (Morin, 2000; Maple Bear USA, 2024).

Outro desafio relevante é a necessidade de capacitar os professores para desenvolver estratégias que tornem o ensino mais contextualizado e conectado ao cotidiano dos alunos. Muitos docentes, mesmo reconhecendo a importância dessa abordagem, encontram dificuldades em articular os conteúdos curriculares com questões do mundo real e em propor atividades que estimulem a participação ativa dos estudantes. Para superar essa limitação, é necessário que a formação continuada inclua momentos de experimentação e troca de experiências entre os professores, possibilitando que eles conheçam metodologias como a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida e o ensino investigativo, que favorecem a contextualização do conhecimento (Moran, 2015). A Maple Bear tem avançado neste sentido ao estimular a prática reflexiva e o planejamento em equipe, mas tais momentos precisam ser acompanhados de estudos teóricos mais consistentes sobre as bases da

contextualização, evitando que a prática perca profundidade crítica e reduza a complexidade dos conteúdos.

A flexibilização curricular e o uso de metodologias inovadoras também exigem um professor que atue como mediador e facilitador da aprendizagem, rompendo com o modelo tradicional de ensino baseado na transmissão de conteúdos. Essa mudança de postura requer o desenvolvimento de novas competências, como a capacidade de orientar os alunos na construção do conhecimento, incentivar o trabalho colaborativo e criar ambientes de aprendizagem que favoreçam a autonomia e a experimentação. Para isso, é necessário que os programas de formação docente contemplem não apenas a abordagem teórica sobre interdisciplinaridade, mas também a aplicação prática dessas metodologias, por meio de oficinas, projetos interdisciplinares e estudos de caso que demonstrem como essas estratégias podem ser utilizadas no contexto escolar (Perrenoud, 2000). A Maple Bear, ao propor a formação prática aliada a rotinas bem estruturadas de observação e documentação pedagógica, oferece um caminho possível, desde que esse caminho esteja ancorado em uma compreensão sólida do que se entende por conhecimento integrado e por construção coletiva de saberes.

A relação entre a formação de professores e a implementação dos Centros de Aprendizagem também é um aspecto a ser considerado. Como espaços que promovem a interdisciplinaridade e a contextualização, os centros de aprendizagem exigem que os docentes saibam organizar o ambiente escolar de forma a estimular a investigação e a experimentação. Para isso, é necessário que a formação continuada inclua conteúdos sobre o planejamento e a estruturação desses espaços, fornecendo aos professores ferramentas para criar ambientes flexíveis e dinâmicos que favoreçam o aprendizado ativo dos alunos (Dewey, 1938). A Maple Bear, ao inspirar-se na educação canadense, reconhece o ambiente como terceiro educador e investe em sua organização, mas isso precisa estar articulado à intencionalidade pedagógica do professor, que deve ser capaz de transformar espaço em experiência significativa.

Entretanto, a capacidade do professor para atuar de forma intencional, articulando espaço, conteúdo e linguagem nos centros de aprendizagem, não se constrói de maneira isolada ou espontânea. Essa competência depende diretamente de processos formativos contínuos, sistemáticos e institucionalmente sustentados, que possibilitem ao docente desenvolver uma compreensão crítica dos fundamentos pedagógicos da sua prática. Assim, a formação continuada não deve apenas instrumentalizar o professor para o uso de recursos ou técnicas, mas aprofundar sua leitura epistemológica da interdisciplinaridade, promovendo condições para que ele possa planejar ambientes educativos significativos, coerentes com a proposta dos

centros de aprendizagem e com as demandas formativas das crianças (Fazenda, 2008; Nóvoa, 1995).

As políticas educacionais constituem elementos estruturantes no processo de consolidação da formação continuada docente, uma vez que compete aos sistemas de ensino assegurar condições institucionais que viabilizem o acesso dos professores a percursos formativos qualificados, bem como a recursos pedagógicos que sustentem a implementação de práticas inovadoras. Iniciativas de formação que promovam o trabalho colaborativo entre os profissionais da educação, incentivem a interlocução entre saberes e valorizem a construção coletiva do conhecimento revelam-se decisivas para a superação dos desafios enfrentados no cotidiano escolar e para o enraizamento de abordagens interdisciplinares no ensino fundamental (Tardif, 2014). No âmbito da rede Maple Bear, observa-se um investimento sistemático na formação continuada, com a oferta de espaços destinados ao compartilhamento de experiências, à reflexão sobre a prática e à construção coletiva de estratégias pedagógicas. Contudo, a despeito desse esforço institucional, evidencia-se a necessidade de aprofundar a dimensão teórica desses processos formativos, de modo a favorecer um diálogo mais consistente com os fundamentos epistemológicos da educação e a sustentar criticamente a incorporação da interdisciplinaridade como eixo estruturante da prática docente.

Tais desafios não se restringem às redes públicas ou a contextos de vulnerabilidade institucional; eles também se manifestam em escolas que, embora bem estruturadas e alinhadas a propostas pedagógicas inovadoras, enfrentam tensões significativas na concretização de práticas interdisciplinares, como ocorre na rede Maple Bear. A complexidade da interdisciplinaridade não reside apenas em sua fundamentação teórica, mas sobretudo em sua viabilidade no cotidiano escolar, que demanda coerência entre a intencionalidade pedagógica, a formação docente, a organização curricular e a cultura institucional. Nesse cenário, propostas como as desenvolvidas pela Maple Bear, que adota os Centros de Aprendizagem como eixo organizador de seu projeto educativo, configuram um objeto pertinente para a análise dos desafios e das potencialidades associados à interdisciplinaridade.

Mesmo com o avanço das discussões teóricas e normativas sobre a interdisciplinaridade, a efetivação de práticas realmente integradoras nas escolas permanece como um desafio concreto e complexo. A literatura especializada aponta que os obstáculos não se limitam à dimensão metodológica, mas envolvem transformações profundas nas estruturas escolares, nos modos de organização do trabalho docente e nas concepções que sustentam o currículo. Trata-se, portanto, de uma proposta que exige condições institucionais e epistemológicas robustas,

que nem sempre estão presentes no cotidiano das unidades escolares (Fazenda, 2008; Arroyo, 2004; Pombo, 2004).

Essas dificuldades se manifestam de maneira particular em contextos escolares que, embora estejam alinhados a propostas pedagógicas inovadoras, enfrentam limites concretos para a consolidação da interdisciplinaridade. É o caso da rede Maple Bear, cuja proposta curricular, inspirada na educação canadense, adota os centros de aprendizagem como eixo estruturante da prática pedagógica. Embora exista o potencial desses espaços para promover experiências interdisciplinares, observa-se que a apropriação crítica dessa metodologia pelos professores nem sempre é plena. Muitos docentes demonstram insegurança quanto à intencionalidade pedagógica dos centros e recorrem a práticas fragmentadas, mesmo em ambientes organizados para favorecer a integração de saberes (Maple Bear, 2020; Fazenda, 2012).

Entre os principais obstáculos, destaca-se a formação docente fragmentada. A maioria dos cursos de licenciatura no Brasil continua organizada com base em matrizes disciplinares rígidas, centradas em conteúdos específicos e desvinculadas de práticas integradoras. Com isso, os futuros professores aprendem a ensinar dentro dos limites de sua área, sem experiências significativas de articulação com outros campos do saber. Mesmo em formações pedagógicas, raramente se trabalha de maneira interdisciplinar, o que reproduz uma lógica de ensino compartimentalizado e dificulta o planejamento colaborativo entre profissionais de diferentes áreas (Nóvoa, 1995; Beane, 1997).

No âmbito da Maple Bear, tais desafios adquirem configurações singulares. A proposta pedagógica da rede fundamenta-se em uma abordagem centrada na criança, valorizando seu protagonismo e promovendo a aprendizagem ativa, sendo os centros de aprendizagem um dos pilares metodológicos dessa concepção. Esses espaços organizam o tempo e o ambiente educativo de modo a favorecer a curiosidade, a investigação e a articulação entre distintas linguagens. À primeira análise, apresentam-se como um campo promissor para a interdisciplinaridade, uma vez que possibilitam à criança transitar por diferentes saberes, experiências e materiais, rompendo com a estrutura compartimentalizada das disciplinas escolares (Maple Bear, 2020).

Entretanto, a potencialidade interdisciplinar dos Centros de Aprendizagem não se realiza automaticamente. Muitos professores da rede, especialmente aqueles recém-ingressos ou que vêm de formações mais tradicionais, demonstram insegurança quanto ao real objetivo dos centros e dificuldade em compreender suas bases epistemológicas. Em vez de construir

experiências integradas de conhecimento, alguns docentes acabam utilizando os centros apenas como estações temáticas ou espaços lúdicos, sem planejamento intencional que promova a interrelação entre os campos do saber. Isso evidencia uma lacuna formativa significativa: embora a proposta metodológica da rede esteja bem estruturada nos documentos institucionais, sua apropriação pelos educadores depende de mediações formativas que muitas vezes não ocorrem (Fazenda, 2012; Morin, 2000).

Outro desafio recorrente, comum tanto às redes públicas quanto privadas, diz respeito à limitação do tempo institucional destinado ao planejamento coletivo. A efetivação da interdisciplinaridade exige espaços de escuta, diálogo e elaboração conjunta entre professores de distintas áreas do saber, o que pressupõe encontros regulares, troca de experiências e constante reelaboração das práticas pedagógicas (Perrenoud, 2000; Tardif, 2014). Em redes que adotam propostas inovadoras, como os centros de aprendizagem, essa demanda se torna ainda mais premente, pois a articulação entre campos disciplinares requer intencionalidade, coesão e corresponsabilidade docente. Assim, quando o tempo disponível ao planejamento é reduzido ou absorvido por atividades de cunho burocrático-administrativo, perde-se a oportunidade de consolidar vínculos profissionais, sustentar decisões curriculares integradas e potencializar o trabalho interdisciplinar no cotidiano escolar (Tavares, 2008; Nóvoa, 1995).

A avaliação da aprendizagem é outro eixo sensível na consolidação de propostas interdisciplinares. Em grande parte das instituições escolares, observa-se a prevalência de instrumentos avaliativos voltados à aferição de conteúdos segmentados, frequentemente por meio de provas e atividades centradas em disciplinas isoladas. Essa lógica, ainda hegemônica, pode entrar em tensão com abordagens pedagógicas que valorizam a integração do saber e a construção coletiva do conhecimento. Há um movimento crescente em direção à adoção de instrumentos alternativos de avaliação, como registros observacionais, portfólios e produções autorais das crianças, os quais buscam captar os processos de aprendizagem em sua complexidade. No entanto, a efetividade desses instrumentos depende da formação docente e da consolidação de uma cultura avaliativa que os reconheça como legítimos e coerentes com os princípios da interdisciplinaridade. A ausência de clareza conceitual ou de apoio técnico pode levar à manutenção de práticas avaliativas mais tradicionais, gerando um descompasso entre a intencionalidade metodológica e as ações realizadas no cotidiano escolar. (Zabala, 1998; Arroyo, 2004; Nass, 2024).

À luz desse panorama, o debate sobre interdisciplinaridade, embora amplamente difundido nos documentos curriculares e nos discursos pedagógicos, ainda carece de concretude

nas práticas escolares cotidianas. A fragmentação do conhecimento, herança de uma tradição epistêmica cartesiana, segue como marca estrutural da organização curricular e da cultura docente, mesmo em contextos educacionais inovadores. Entre o reconhecimento formal da necessidade de integração dos saberes e sua efetivação no chão da escola, persiste um intervalo que precisa ser enfrentado com mediação teórica, formação crítica e recursos pedagógicos intencionais (Fazenda, 2008; Pombo, 2004; Morin, 2000).

É nesse ponto que se insere a presente proposta dos Centros de Aprendizagem, tal como concebidos na proposta pedagógica da rede, pois apresentam-se como uma estratégia metodológica com grande potencial para a realização da interdisciplinaridade em sua forma mais orgânica. Longe de se restringirem a estações temáticas ou momentos lúdicos, os centros constituem uma reorganização profunda do espaço, do tempo e da lógica do conhecimento escolar. Contudo, para que esse potencial se efetive plenamente, torna-se imprescindível que os docentes disponham de uma base epistemológica consolidada, capaz de orientar a intencionalidade pedagógica e garantir coerência entre as práticas desenvolvidas e os princípios que as fundamentam (Maple Bear, 2020; Perrenoud, 2000).

Por fim, é relevante considerar a influência da cultura institucional e das disposições subjetivas dos docentes na consolidação de práticas interdisciplinares. A interdisciplinaridade não se sustenta apenas em competências técnicas, mas requer atitudes de abertura, cooperação, escuta ativa e disposição para o trabalho coletivo, aspectos que nem sempre foram incentivados nas trajetórias escolares e formativas dos professores. Em contextos educacionais marcados por diferentes estilos de gestão pedagógica e por movimentações frequentes nas equipes docentes, essas exigências podem representar um desafio adicional. Nesses cenários, o fortalecimento de uma cultura colaborativa, aliada a processos contínuos de formação e alinhamento metodológico, torna-se fundamental para que os Centros de Aprendizagem operem não apenas como estruturas organizacionais, mas como espaços efetivos de articulação, integração e transformação do conhecimento escolar (Fazenda, 2012; Arroyo, 2004).

Portanto, a efetivação da interdisciplinaridade na Maple Bear depende de um compromisso institucional que ultrapasse os documentos e se materialize na formação docente, no tempo pedagógico, na organização do currículo e na cultura escolar. A potência dos Centros de Aprendizagem só se realiza plenamente quando articulada a um entendimento profundo da interdisciplinaridade como princípio formativo, ético e epistemológico. É nesse horizonte que se desenha a necessidade de políticas internas de formação, acompanhamento pedagógico e

práticas avaliativas coerentes, capazes de sustentar uma educação verdadeiramente integrada e sensível à complexidade da infância (Morin, 2000; Tavares, 2008; Maple Bear, 2020).

4. CENTROS DE APRENDIZAGEM COMO PONTES PARA A INTERDISCIPLINARIDADE NA MAPLE BEAR

A proposta metodológica da Maple Bear se configura como um sistema educacional internacionalmente reconhecido por privilegiar práticas pedagógicas ativas, integradoras e centradas no desenvolvimento global do estudante. Fundamentada nos princípios do currículo canadense, essa abordagem valoriza a formação de sujeitos críticos, autônomos e criativos, orientando-se pela premissa de que a aprendizagem é um processo experiencial, situado e socialmente mediado. Nesse sentido, o conhecimento não é concebido como um conjunto de informações desconectadas, mas como uma rede viva de significações construída na interação entre sujeito, contexto e cultura. É nessa perspectiva que os Centros de Aprendizagem adquirem centralidade como expressão metodológica do projeto pedagógico. Especialmente presentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tais espaços se configuram como dispositivos que materializam, no cotidiano escolar, os princípios da interdisciplinaridade, da autonomia e da aprendizagem ativa (Maple Bear Global Schools, 2023).

Para além de recursos didáticos, os Centros de Aprendizagem são compreendidos como estruturas pedagógicas intencionalmente organizadas para favorecer a construção ativa do conhecimento, respeitando os tempos, os interesses, os ritmos e os estilos de aprendizagem de cada criança. Conforme relatado por uma formadora canadense em webinar institucional da rede, esses centros são concebidos como “espaços vivos de investigação”, voltados à promoção de experiências significativas, ao estímulo do pensamento divergente e ao fortalecimento da autonomia intelectual e emocional dos alunos (*Maple Bear Professional Development Webinar*, 2023). Sua função vai além da segmentação de tarefas: eles operam como territórios epistêmicos nos quais diferentes campos do saber se encontram, interagem e se transformam em experiências significativas de aprendizagem.

A base teórica que sustenta essa organização didático-pedagógica encontra respaldo na concepção de interdisciplinaridade como atitude epistemológica. Ivani Fazenda (1994), pioneira na sistematização da interdisciplinaridade no Brasil, afirma que não se trata de uma técnica ou metodologia, mas de um modo de conceber o conhecimento como construção relacional, que rompe com a fragmentação disciplinar e reconhece a complexidade dos

fenômenos humanos. Nesse sentido, a interdisciplinaridade pressupõe uma postura investigativa diante do real, exigindo do educador intencionalidade, escuta sensível e disposição para estabelecer pontes entre áreas do saber, sem dissolver suas especificidades. Trata-se de um movimento de articulação teórica e prática que deve emergir de uma formação docente comprometida com a transformação da escola em um espaço de integração crítica e não de justaposição temática.

Edgar Morin (2000; 2002), ao propor a “reforma do pensamento”, argumenta que a educação deve superar o paradigma da simplificação e caminhar em direção à complexidade. Para ele, os saberes escolares precisam refletir os entrelaçamentos do mundo real, pois os problemas humanos não se apresentam em “caixas disciplinares”, mas em redes de significados multifacetados. Os Centros de Aprendizagem, nesse sentido, respondem a esse desafio ao proporcionarem contextos nos quais o aluno é convidado a transitar por diferentes linguagens, competências e perspectivas, experimentando o conhecimento como totalidade dinâmica. A interdisciplinaridade, então, se concretiza não como um fim em si mesmo, mas como um caminho para compreender a complexidade da vida e do mundo.

Sob a ótica do construtivismo piagetiano, os Centros de Aprendizagem também se alinham à ideia de que a criança constrói ativamente o conhecimento a partir da interação com o meio. Jean Piaget (1977) destaca que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da equilíbrio progressiva entre assimilação e acomodação, num processo contínuo de reorganização dos esquemas mentais. Essa teoria sustenta a importância de oferecer experiências múltiplas, que desafiem o aluno a estabelecer conexões, formular hipóteses e construir significados. Ao promoverem tarefas diversificadas, interativas e interdisciplinares, os Centros de Aprendizagem favorecem justamente esse movimento de reconstrução ativa do conhecimento, respeitando os estágios do desenvolvimento e estimulando a autonomia intelectual.

A adoção dos Centros de Aprendizagem como eixo metodológico está profundamente alinhada à tradição educacional canadense, notadamente marcada por uma abordagem centrada na criança, pela valorização da aprendizagem ativa e pela organização curricular por competências. Reformas educacionais implementadas em províncias como British Columbia e Ontario, a partir dos anos 2000, influenciaram diretamente essa estrutura, conferindo-lhe um caráter dinâmico e personalizável. Na Maple Bear, os Centros de Aprendizagem são concebidos não como estações de atividade aleatórias, mas como dispositivos cuidadosamente planejados para incentivar a investigação, o protagonismo e o engajamento dos estudantes. Essa concepção

se articula às diretrizes canadenses de desenvolvimento infantil, que destacam a importância de ambientes organizados para oferecer múltiplas oportunidades de exploração significativa (Maple Bear EUA, 2024; *British Columbia Ministry of Education*, 2023).

Ainda no plano teórico, os Centros de Aprendizagem concretizam uma pedagogia fortemente influenciada pelo construtivismo e pelo sociointeracionismo, em especial pelas contribuições de Piaget e Vygotsky —, em diálogo com abordagens contemporâneas como Reggio Emilia e as propostas de John Dewey. A estrutura desses espaços se baseia na concepção de que o conhecimento é construído ativamente pela criança, por meio da interação com o ambiente, com os colegas e com os educadores. Cada centro funciona como um microambiente epistemologicamente denso, no qual a observação, a formulação de hipóteses, a experimentação e a reflexão constituem experiências centrais de aprendizagem. A centralidade da experiência concreta, somada à escuta sensível do professor-mediador, traduz uma concepção de currículo vivo, não linear, aberto às necessidades emergentes do grupo e profundamente sintonizado com os modos de ser e aprender de cada aluno (Maple Bear CEE, 2024; Maple Bear Batel, 2024).

Essa perspectiva encontra amparo em uma concepção de interdisciplinaridade que não se limita a técnicas de integração temática, mas que se constitui como atitude epistemológica diante do conhecimento. Ivani Fazenda (1994) afirma que a interdisciplinaridade não é uma sobreposição de conteúdos ou um expediente metodológico pontual, e sim uma postura investigativa diante da complexidade da realidade, que exige do professor intencionalidade, escuta e capacidade de articulação entre saberes distintos. Nesse sentido, os Centros de Aprendizagem não apenas promovem atividades diversificadas, mas operam como dispositivos curriculares capazes de traduzir em prática a articulação entre teoria e experiência, entre áreas do saber e vivências do aluno, respeitando as singularidades cognitivas e emocionais de cada sujeito.

A compreensão da interdisciplinaridade como uma necessidade do pensamento contemporâneo também é central nas reflexões de Edgar Morin (2000; 2002), que propõe uma reforma do pensamento a partir da valorização da complexidade, da incerteza e da interdependência dos saberes. Para Morin, a escola não pode continuar organizando o conhecimento em compartimentos isolados, alheios às conexões que marcam os problemas reais da vida em sociedade. Os Centros de Aprendizagem respondem diretamente a essa crítica ao proporem situações didáticas em que as fronteiras disciplinares são transpostas sem serem ignoradas, permitindo ao aluno perceber o mundo de forma mais integrada, plural e significativa.

Nesse ponto, é necessário avançar ainda mais na compreensão epistemológica da interdisciplinaridade, dialogando com a contribuição de Hilton Japiassu (1976), que alerta para os riscos de se promover a interdisciplinaridade como mera soma de conteúdos ou como hibridização apressada de áreas do conhecimento. Para o autor, o verdadeiro trabalho interdisciplinar exige o reconhecimento prévio da autonomia e da coerência interna de cada disciplina, seguido da disposição ética e intelectual para o diálogo, a cooperação e a construção de sentidos compartilhados. A proposta dos Centros de Aprendizagem, quando efetivamente embasada nesses princípios, oferece condições para os estudantes transitarem entre diferentes formas de pensar, sem que isso represente a diluição das especificidades epistemológicas de cada campo do saber.

Essa reflexão se aprofunda ao considerarmos as ideias de Jurjo Torres Santomé (1998), que propõe uma reorganização do currículo a partir de eixos temáticos socialmente relevantes, rompendo com o academicismo fragmentado e promovendo a articulação entre disciplinas a partir de questões reais, vividas e significativas para os alunos. Segundo o autor, não se trata de fundir disciplinas, mas de permitir que os saberes dialoguem a partir de problemas comuns, promovendo uma aprendizagem contextualizada, crítica e emancipada. Essa concepção se materializa por meio dos Centros de Aprendizagem como instâncias onde os temas ganham corpo em múltiplas linguagens e expressões, permitindo que as crianças se envolvam ativamente na construção do conhecimento e desenvolvam competências cognitivas, sociais, afetivas e culturais de maneira integrada.

Neste sentido, essa estrutura não se desenvolve de forma aleatória. Os Centros de Aprendizagem obedecem a intencionalidades pedagógicas claramente definidas. A rede orienta suas unidades a planejarem esses espaços com base nas áreas de desenvolvimento previstas no currículo, como linguagem, matemática, ciências, motricidade e habilidades socioemocionais —, garantindo equilíbrio entre desafios cognitivos e expressividade. Com isso, os centros articulam conteúdos disciplinares a competências transversais, promovendo experiências integradas que favorecem o desenvolvimento integral. Além disso, são concebidos para assegurar acessibilidade, autonomia e liberdade de escolha, alinhando-se ao princípio canadense de autonomia infantil, ou seja, à capacidade da criança de tomar decisões e participar ativamente do próprio processo de aprendizagem (Maple Bear, 2025; Maple Bear EUA, 2024).

Essa construção exige planejamento docente criterioso, com base em objetivos curriculares bem definidos. O professor deve identificar as habilidades e conceitos a serem desenvolvidos e, a partir disso, desenhar propostas que integrem múltiplas linguagens e áreas

do conhecimento. Os materiais de formação enfatizam que os centros devem ter um propósito pedagógico claro, evitando que sejam confundidos com espaços de recreação dirigida ou ocupação passiva. As atividades precisam fazer sentido para os alunos, serem intelectualmente desafiadoras e, ao mesmo tempo, acessíveis à diversidade de perfis de aprendizagem.

Entre os fundamentos que orientam a prática pedagógica, destaca-se a diferenciação como princípio organizador da proposta curricular. Parte-se do reconhecimento de que os estudantes de uma mesma turma não compõem um grupo homogêneo, mas um coletivo caracterizado por distintos ritmos, estilos cognitivos, interesses e níveis de desenvolvimento. Essa perspectiva rompe com a lógica padronizadora e valoriza a singularidade de cada criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Nessa abordagem, os Centros de Aprendizagem configuram-se como dispositivos relevantes para a oferta de experiências educacionais adaptadas, por meio da variação de materiais, da complexidade das atividades, das formas de organização dos grupos e das estratégias de mediação docente. A diversificação didática, assim, estabelece condições concretas para que todos aprendam de forma significativa, sem a imposição de comparações hierarquizantes ou critérios uniformes de desempenho (Tomlinson, 2001; Zabalza, 1998).

A noção de diferenciação, conforme argumenta Carol Ann Tomlinson (2001), não diz respeito à criação de percursos isolados para cada estudante, mas à constituição de um ambiente pedagógico flexível, que contemple múltiplas formas de acesso ao conhecimento, de elaboração das informações e de expressão dos saberes. Essa concepção está alinhada aos princípios da educação inclusiva e equitativa, ao reconhecer que o ensino deve se moldar às necessidades dos alunos, e não o contrário. De modo semelhante, Antônio Nóvoa (2009) defende que a escola precisa ultrapassar o modelo transmissivo e normativo, substituindo-o por práticas que acolham a diversidade como valor educativo. Nesse sentido, os Centros de Aprendizagem constituem uma resposta concreta a tal desafio, pois favorecem uma pedagogia atenta às diferenças, na qual o planejamento docente considera não apenas os conteúdos curriculares, mas também os aspectos subjetivos, culturais e cognitivos dos aprendizes.

Outro elemento central dessa abordagem é a valorização do pensamento divergente, compreendido como a capacidade de gerar múltiplas respostas para um mesmo estímulo, explorar distintas possibilidades de resolução e articular ideias de maneira criativa. Em vez de práticas centradas na memorização, em respostas padronizadas e em procedimentos fechados, os Centros de Aprendizagem propõem situações investigativas abertas, que estimulam a experimentação, o erro como parte do processo e a formulação de hipóteses. Essa postura

favorece o desenvolvimento da criatividade, da autonomia intelectual e da criticidade, competências consideradas essenciais no século XXI (Craft, 2005; Morin, 2000).

Para Anna Craft (2005), incentivar o pensamento divergente é condição necessária para promover o que ela denomina *possibility thinking*, ou seja, a disposição para imaginar “o que poderia ser”, em vez de simplesmente reproduzir “o que é”. Isso exige um contexto pedagógico que acolha a ambiguidade, estimule a originalidade e legitime diferentes formas de expressão. Nos Centros de Aprendizagem, essa abertura manifesta-se por meio de tarefas que admitem diversas soluções, materiais que provocam múltiplas explorações sensoriais e cognitivas, e intervenções docentes que priorizam o questionamento e a curiosidade em lugar da oferta imediata de respostas. Como observa Fernando Hernández (1998), a função do professor nesses contextos não é controlar o percurso dos estudantes, mas acompanhar e potencializar seus processos de significação, atuando como mediador entre o conhecimento instituído e os saberes em construção.

Adicionalmente, esses ambientes tornam-se especialmente significativos no contexto bilíngue em que se inserem. Dada a exposição simultânea a dois sistemas linguísticos, é essencial que as propostas didáticas respeitem os distintos tempos de aquisição e favoreçam o uso contextualizado da linguagem. Os Centros de Aprendizagem promovem situações autênticas de comunicação, como jogos simbólicos, narrativas, resolução de problemas e atividades investigativas, nas quais inglês e português são mobilizados de forma intencional, contribuindo para o desenvolvimento de um bilinguismo funcional. Tal abordagem encontra respaldo nas pesquisas sobre aquisição de segunda língua, que enfatizam a importância de contextos significativos, interativos e emocionalmente acolhedores (*Nova Scotia Education*, 2023; Maple Bear SJC, 2025).

Outro ponto relevante refere-se à reorganização do tempo e do espaço escolares promovida por esses dispositivos, em consonância com uma filosofia educacional centrada na escuta, na experiência vivida e na valorização dos ritmos singulares de cada criança. Essa concepção articula princípios formativos do currículo canadense, como o protagonismo infantil, a mediação afetiva e o incentivo à autonomia, com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que igualmente propõe uma aprendizagem ativa, significativa e contextualizada. No contexto brasileiro, tal proposta se alinha aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, reafirmando seu compromisso com uma abordagem centrada no sujeito e sensível à complexidade do processo educativo (Brasil, 2018; Maple Bear Mogi das Cruzes, 2025).

Essa articulação entre referenciais internacionais e nacionais demanda uma concepção de conhecimento que transcenda a organização compartimentalizada das disciplinas escolares. A prática pedagógica nos Centros de Aprendizagem fundamenta-se em uma compreensão relacional do saber, baseada na integração entre áreas do conhecimento e na construção coletiva de sentidos. Como argumenta Morin (2000), é urgente que a educação supere o pensamento fragmentado e promova uma pedagogia da complexidade, capaz de reconhecer as múltiplas conexões entre os fenômenos e de favorecer uma compreensão crítica e contextualizada da realidade. Ao propor atividades que articulam diferentes linguagens e conteúdos em experiências significativas, esses espaços concretizam uma visão integrada de currículo, em contraste com a fragmentação ainda presente em muitas instituições escolares.

Nessa mesma direção, Japiassu (1976) adverte que a interdisciplinaridade não se reduz à mera reunião de conteúdos, mas exige uma nova racionalidade no modo de produzir, organizar e ensinar o conhecimento. Essa racionalidade se manifesta em práticas pedagógicas que não apenas reconhecem as fronteiras entre os campos do saber, mas promovem diálogos consistentes entre eles. Ao favorecer essas articulações, os Centros de Aprendizagem possibilitam que os estudantes transitem por diferentes perspectivas epistemológicas, ampliando suas capacidades de análise e interpretação sem comprometer a identidade das áreas envolvidas.

Por fim, a fluidez, a conectividade e o caráter colaborativo do saber na cultura digital impõem à escola o desafio de revisar suas estruturas curriculares e metodológicas. Os Centros de Aprendizagem respondem a esse desafio ao criarem contextos flexíveis, nos quais as crianças podem explorar diferentes trajetórias de aprendizagem, integrar diversas mídias e linguagens e participar ativamente da construção do conhecimento. Ao se afastarem de sequências rígidas e respostas únicas, esses espaços promovem um currículo vivo, dinâmico e responsivo às transformações culturais e tecnológicas contemporâneas (Lévy, 1999).

4.1. Estrutura e funcionamento prático dos Centros de Aprendizagem

Na rede Maple Bear, os Centros de Aprendizagem são concebidos como dispositivos metodológicos que organizam tanto o espaço físico quanto o tempo pedagógico, com o propósito de fomentar uma aprendizagem ativa, autônoma e significativa. Diferentemente de estações de atividades pontuais, essas estruturas integram de forma contínua a rotina escolar e a arquitetura curricular, configurando-se como territórios pedagógicos estáveis que promovem a exploração, a investigação e a criatividade. Articulados a partir de eixos temáticos, como

linguagem, matemática, ciências, habilidades motoras, artes e construção simbólica, os centros possibilitam que as crianças vivenciem múltiplas formas de aprender, comunicar e interagir com o mundo (Maple Bear EUA, 2024).

Figura 48 – Sala de aula com Centros de Aprendizagem na Maple Bear



Fonte: Maple Bear Porto Velho (2025).

Entretanto, essa articulação entre áreas do saber exige um cuidado epistemológico fundamental: a preservação da “visão de área”, como propõe Ivani Fazenda (2008), isto é, o reconhecimento da especificidade teórica, metodológica e formativa de cada campo do conhecimento. A interdisciplinaridade, nesse sentido, não deve ser confundida com a diluição das disciplinas em temas genéricos ou com a simples agregação de conteúdos diversos. Pelo contrário, trata-se de um diálogo epistemológico entre áreas que permanecem distintas, mas que se abrem à interlocução crítica em torno de problemas comuns. Essa distinção é essencial para assegurar que a prática pedagógica não perca densidade nem rigor conceitual, ao mesmo tempo em que amplia sua potência integradora.

Silva (2011) e Perrenoud (2000) reforçam essa compreensão ao argumentarem que o trabalho interdisciplinar deve ser orientado pela articulação entre competências disciplinares e competências transversais. Para eles, a aprendizagem significativa decorre da capacidade do aluno de mobilizar conhecimentos de diferentes naturezas em situações complexas, sem que

isso implique abdicar das estruturas cognitivas específicas de cada área. Assim, os Centros de Aprendizagem devem promover experiências que valorizem tanto a profundidade dos saberes disciplinares quanto a transversalidade das competências sociais, cognitivas e afetivas, favorecendo a formação de sujeitos críticos e reflexivos. Ao respeitar esses princípios, evita-se tanto a fragmentação quanto a generalização excessiva do conhecimento e operam como estruturas mediadoras, nas quais os saberes circulam e se entrelaçam sem perder sua identidade. Trata-se de uma pedagogia que reconhece a pluralidade do conhecimento e propõe sua integração com responsabilidade teórica, sensibilidade didática e intencionalidade ética.

A configuração desses espaços é orientada por princípios como acessibilidade, diversidade de materiais e intencionalidade pedagógica. Cada ambiente é cuidadosamente preparado para oferecer desafios cognitivos adequados à faixa etária, respeitando os interesses individuais e favorecendo processos personalizados de aprendizagem. Os estudantes são incentivados a circular entre os centros, vezes exercendo o direito de escolha sobre as atividades que desejam realizar, o que fortalece sua autoestima, senso de responsabilidade e autonomia na tomada de decisões, vezes essa escolha é feita pelo educador, também com intencionalidade pedagógica. A atuação do educador como mediador, que observa, intervém quando necessário, documenta e reorganiza os espaços conforme as necessidades que emergem, é essencial para garantir a qualidade formativa dessas experiências (Maple Bear EUA, 2024).

Figura 49 – Sala de aula com Centros de Aprendizagem na Maple Bear



Fonte: Maple Bear Niterói (2025).

Outro aspecto relevante dessa proposta é seu papel na promoção do bilinguismo. Os Centros de Aprendizagem são concebidos para integrar o uso do inglês e do português de forma natural e funcional, por meio de interações contextualizadas e socialmente significativas. Ao manipular materiais no centro de ciências, participar de dramatizações ou construir no espaço de blocos, a criança é exposta a vocabulário autêntico e a estruturas linguísticas complexas em ambos os idiomas. Essa prática está alinhada aos estudos sobre aquisição de segunda língua, que destacam a importância do uso significativo da linguagem em ambientes emocionalmente seguros e cognitivamente desafiadores (Maple Bear Brasil, 2025).

Figura 50 – Laboratório de ciências naturais dividido em centros



Fonte: Maple Bear São Bernardo do Campo (2025).

A organização física da sala de aula também é fundamental na operacionalização da proposta. Os ambientes são planejados para favorecer a mobilidade, o trabalho colaborativo e a valorização estética. Materiais variados, como objetos naturais, tecnológicos, recicláveis e sensoriais, são dispostos de maneira a convidar à experimentação, estimular a resolução de problemas e promover a independência dos pequenos. A orientação institucional recomenda que esses espaços sejam rotativos, atualizados com frequência e alinhados aos objetivos de aprendizagem definidos para cada ciclo. Nesse sentido, a ambientação atua como um "terceiro

educador", conceito oriundo da pedagogia de Reggio Emilia e ressignificado pela rede canadense para o contexto da educação bilíngue (Maple Bear EUA, 2024).

Figura 51 – Espaço ao ar livre para o desenvolvimento de atividades



Fonte: Maple Bear Marília (2025).

No que se refere à rotina, os centros não são atividades complementares, mas parte integrante do percurso diário de aprendizagem. Frequentemente, o dia se inicia com uma roda de conversa, seguida por um período de exploração nos ambientes organizados, intercalado com momentos de socialização e investigação coletiva. Os registros produzidos, como desenhos, construções, fotografias e narrativas orais, são retomados em outras ocasiões, favorecendo processos de metacognição e autoavaliação. Essas retomadas ocorrem, muitas vezes, em novas rodas de conversa, nas quais as crianças compartilham o caminho percorrido durante as atividades, apresentam os resultados de suas explorações e explicam como chegaram a determinadas conclusões, ou mesmo reconhecem que ainda estão em processo de descoberta.

Figura 52 – Sala de aula com as produções dos alunos nas paredes



Fonte: Maple Bear Bahia (2025).

Nessas interações, ao narrar o que fizeram, escutar os colegas ou repetir uma ação para exemplificar o próprio pensamento, os estudantes voltam a assumir um papel ativo na construção do conhecimento. É também nesse momento que, frequentemente, a aprendizagem se consolida, à medida que compreensões antes fragmentadas ganham clareza por meio da escuta atenta ao outro. Muitas vezes, a explicação de um par pode desencadear o entendimento, mesmo que a mesma informação já tenha sido apresentada pelo professor anteriormente. Isso se deve à potência da linguagem entre semelhantes, que opera em um registro acessível e significativo entre as próprias crianças. Esses recursos compõem as práticas de documentação pedagógica adotadas pelos docentes, ao mesmo tempo em que fornecem subsídios para o planejamento de novas ações (Maple Bear Brasil, 2025).

Desse modo, a instituição consolida os Centros de Aprendizagem como um de seus pilares pedagógicos, sintetizando sua visão de infância, seu currículo por competências e sua proposta de educação bilíngue. Por meio dessa prática, os estudantes vivenciam a interdisciplinaridade, desenvolvem habilidades cognitivas e socioemocionais e constroem conhecimentos de forma ativa e engajada. Trata-se de um modelo educacional que articula teoria e prática, espaço e

tempo, conteúdos e experiências, concretizando os princípios mais avançados da pedagogia contemporânea em consonância com os ideais da rede (Maple Bear EUA, 2024).

4.2. Estruturação prática dos Centros de Aprendizagem

A organização curricular orientada por temas constitui um dos fundamentos centrais da proposta metodológica da Maple Bear e, ao mesmo tempo, um ponto de contato essencial com a tradição pedagógica crítica que valoriza a experiência, o contexto e o sentido como condições da aprendizagem significativa. Nesse modelo, o planejamento docente parte da seleção de temas integradores, capazes de mobilizar diferentes áreas do conhecimento sem que se diluam suas especificidades. Essa seleção não se dá de forma arbitrária ou puramente didática, mas responde a uma intencionalidade profunda: criar condições para os saberes dialogarem entre si em torno de núcleos de significado relevantes, tanto do ponto de vista formativo quanto epistemológico.

A escolha do tema, nesse contexto, deve ser guiada por sua capacidade de provocar a curiosidade, gerar investigações múltiplas e articular campos distintos do saber. Essa perspectiva é diretamente inspirada na concepção de “temas geradores” de Paulo Freire, para quem o ponto de partida da ação pedagógica deve ser a realidade vivida dos educandos, expressa em suas práticas cotidianas, em seus modos de falar, pensar e compreender o mundo. Segundo Freire (1987), os temas geradores são aqueles que emergem da escuta ativa e da leitura crítica do contexto, e que possuem densidade semântica suficiente para desencadear processos pedagógicos transformadores. Embora o modelo da Maple Bear tenha origem em outra matriz epistemológica, vinculada ao currículo canadense —, a valorização de temas significativos encontra profunda ressonância com a proposta freireana, pois ambos partem da ideia de que o conhecimento deve nascer da experiência situada e ser constantemente reelaborado pelo sujeito em interação com o mundo.

Ao planejar os Centros de Aprendizagem, o professor é convidado a selecionar temas que atuem como estruturas de convergência, capazes de acolher conteúdos e competências oriundos de diferentes áreas sem hierarquizá-los ou subordiná-los. Como argumenta Fernando Hernández (1998), o tema deve operar como um organizador simbólico do currículo, e não como um pretexto para “encaixar” conteúdos escolares de forma superficial. Ele precisa estabelecer vínculos com os interesses do grupo, com os objetivos de desenvolvimento da faixa etária e com os direitos de aprendizagem previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), garantindo que a proposta interdisciplinar não seja apenas uma estética de organização, mas uma efetiva estratégia formativa.

A pertinência temática também está diretamente relacionada à complexidade do conhecimento contemporâneo, que não se apresenta mais em formas fragmentadas. Como observa Edgar Morin (2000), a educação do século XXI deve assumir o desafio de tratar o conhecimento em sua dimensão interligada, contextual e sistêmica. Os temas, quando bem escolhidos, se tornam pontos de entrada para essa complexidade, pois permitem que as crianças se envolvam com problemas reais, reconheçam conexões entre conteúdos e compreendam a interdependência entre os saberes, mesmo que as crianças não percebam conscientemente essas conexões, são fruto de uma mediação docente intencional. É o tema que abre o caminho para que o currículo deixe de ser uma sequência compartimentada de conteúdos e se converta em um território de experiências que fazem sentido para quem aprende.

No modelo dos Centros de Aprendizagem, os temas integradores orientam não apenas os conteúdos a serem abordados, mas também a forma de organizar o tempo, o espaço e as interações em sala de aula. A escolha de um tema como “os animais e seus habitats”, por exemplo, não se limita a um tópico de ciências naturais, mas se expande para incluir elementos de linguagem, matemática, geografia, arte e ética. A natureza aberta e polissêmica do tema permite que ele seja explorado por múltiplas linguagens, e que cada área do conhecimento contribua com sua lente específica, seu método próprio e sua linguagem conceitual.

Dessa forma, a escolha do tema não é uma etapa técnica, mas um momento decisivo de articulação entre currículo, epistemologia e projeto pedagógico. Ela exige do professor não apenas criatividade e sensibilidade, mas também clareza teórica, domínio dos objetivos de cada área e compromisso com a formação crítica e integral dos estudantes. Ao assumir os temas como eixos estruturantes do planejamento interdisciplinar, a prática nos Centros de Aprendizagem reafirma seu compromisso com uma pedagogia que valoriza o conhecimento como construção relacional, situada e intencional.

Essa compreensão da escolha temática como eixo estruturante exige, contudo, uma atenção pedagógica e epistemológica igualmente cuidadosa: ao articular diferentes campos do saber em torno de um mesmo tema, não se pode incorrer no risco de diluição disciplinar. A interdisciplinaridade, longe de significar a fusão indistinta dos conteúdos escolares, pressupõe o reconhecimento da natureza epistemológica de cada área e o respeito às suas especificidades conceituais, metodológicas e linguísticas. Trata-se, portanto, não de sobrepor ou substituir disciplinas, mas de promover zonas de contato produtivas, nas quais os saberes dialoguem a partir de suas singularidades.

Como alerta Ivani Fazenda (2008), não é possível falar em interdisciplinaridade sem uma sólida “visão de área”. A integração de saberes só é significativa quando os campos disciplinares envolvidos são previamente conhecidos, legitimados e articulados com intencionalidade. Esse princípio é particularmente importante nos Centros de Aprendizagem nos quais as crianças transitam por diferentes experiências relacionadas a um mesmo eixo temático. Ao estruturá-los, o professor precisa garantir que as atividades não se limitem a um tratamento superficial dos conteúdos, mas que expressem as formas específicas de pensamento de cada área, como o raciocínio lógico-matemático, o olhar descritivo das ciências, a linguagem simbólica das artes ou a argumentação da língua materna.

É nesse ponto que a proposta ganha densidade epistemológica. Como afirma Hilton Japiassu (1976), a interdisciplinaridade não é a negação das disciplinas, mas sim o reconhecimento das fronteiras que as constituem, seguido da disposição para ultrapassá-las mediante o diálogo fundamentado. Essa travessia exige que o educador compreenda os fundamentos das áreas que pretende integrar, a fim de propor atividades que não banalizem os conteúdos, mas que os articulem com rigor e pertinência. Ao contrário do ecletismo pedagógico, que mistura elementos sem critério, a interdisciplinaridade exige coerência, profundidade e clareza conceitual.

Tomaz Tadeu da Silva (2011) também contribui para essa reflexão ao argumentar que o currículo deve ser concebido como uma construção cultural e política dos saberes, e não como uma mera organização técnica de conteúdos. A maneira como os temas são escolhidos e trabalhados revela concepções de conhecimento, de infância, de ensino e de sociedade. Assim, ao propor a exploração de um tema como “os animais e seus habitats” em múltiplos centros, de ciências, de linguagem, de matemática, de dramatização —, o trabalho pedagógico vai além da simples operacionalização de objetivos curriculares: ele assume uma posição teórico-metodológica que entende a aprendizagem como um processo plural, relacional e experiencial, sem abrir mão da densidade própria de cada campo.

Nesse sentido, respeitar a natureza epistemológica das disciplinas não significa recorrer à compartimentalização tradicional do ensino, mas garantir que cada área traga sua contribuição à construção coletiva do conhecimento, sem ser anulada ou diluída em abordagens genéricas. Os Centros de Aprendizagem tornam possível esse equilíbrio ao funcionarem como espaços de transição, onde os saberes circulam e se entrelaçam, mas sempre ancorados em suas lógicas próprias. A tarefa docente, nesse cenário, é formular propostas que permitam a integração

crítica, assegurando que a interdisciplinaridade não oculte, mas ao contrário, realce a singularidade de cada saber.

Para os Centros de Aprendizagem cumprirem seu papel de articuladores do currículo em uma perspectiva interdisciplinar, é imprescindível que o planejamento docente leve em conta não apenas os conteúdos de cada área, mas também as competências que essas áreas mobilizam e desenvolvem. Trata-se de compreender que o conhecimento escolar não se limita à transmissão de informações, mas envolve a formação de sujeitos capazes de pensar, comunicar, resolver problemas, colaborar e agir com responsabilidade. Essa concepção está em sintonia com os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que organiza o currículo brasileiro a partir de dez competências gerais e propõe a articulação entre habilidades específicas e competências transversais (Brasil, 2018).

Philippe Perrenoud (2000) é uma das principais vozes que defendem essa articulação entre competências disciplinares e transversais. Segundo ele, ensinar competências significa colocar os alunos em situações complexas nas quais eles precisam mobilizar saberes diversos, teóricos, procedimentais e atitudinais, para tomar decisões, formular hipóteses e agir de maneira crítica. Isso exige, por parte do professor, a capacidade de criar contextos de aprendizagem que vão além da repetição de exercícios e da memorização. Nos Centros de Aprendizagem, essa abordagem se concretiza por meio de atividades que exigem, simultaneamente, leitura, interpretação, observação, registro, cooperação e autonomia, articulando os saberes de forma integrada e situada (Perrenoud, 2000).

Essa visão é reforçada por Zabala e Arnau (2010), que destacam a importância de planejar o ensino a partir de situações significativas que convoquem os alunos a agir e pensar em contextos reais ou simulados. Segundo os autores, a aprendizagem só se torna efetiva quando o estudante é desafiado a articular diferentes tipos de conhecimento, aplicando-os em práticas que façam sentido em sua trajetória formativa. Isso acontece, por exemplo, quando um centro de matemática propõe a organização de dados coletados em um experimento de ciências, ou quando um centro de linguagem estimula a produção de um texto descritivo sobre uma atividade realizada em outro centro. Nesses casos, o professor não apenas promove a interdisciplinaridade, mas também fortalece a aprendizagem por meio da mobilização de múltiplas competências.

A articulação entre competências específicas e gerais também requer clareza na definição dos objetivos de cada atividade, evitando que a integração de áreas se transforme em um exercício de improvisação ou de generalização excessiva. Para Basil Bernstein (1996), um dos

riscos da pedagogia integrada é a perda de controle sobre a transmissão do conhecimento, especialmente quando o planejamento não explicita as regras de reconhecimento e de realização dos saberes envolvidos. Em outras palavras, para a aprendizagem interdisciplinar ser efetiva, é necessário o aluno compreender além do que deve ser feito, como o tipo de conhecimento que está lidando, em que contexto e com que finalidade. Isso implica um trabalho docente rigoroso, no qual a definição das competências seja acompanhada da explicitação de suas articulações e de seus critérios de avaliação.

Nesse sentido, a proposta dos Centros de Aprendizagem assume uma postura clara: cada centro é planejado com um foco específico, derivado de uma área do saber, mas aberto ao trânsito de outras competências, desde que isso não comprometa sua coerência interna. Por exemplo, um centro de ciências pode envolver leitura e escrita, mas sua intencionalidade primeira é desenvolver o pensamento investigativo e a capacidade de observação. Um centro de linguagem pode requerer a interpretação de dados numéricos, mas sua ênfase permanece na produção textual. Essa clareza de foco, que não impede o diálogo entre áreas, é o que garante a solidez pedagógica e epistemológica da proposta, conforme defendem Fazenda (2008) e Perrenoud (2000).

A análise da organização curricular nos Centros de Aprendizagem evidencia que a interdisciplinaridade, tal como nela se realiza, não pode ser compreendida como mera junção de conteúdos oriundos de diferentes disciplinas. Ao contrário, trata-se de um princípio de construção do conhecimento que parte da complexidade do real para articular os saberes em torno de temas relevantes, em consonância com a realidade do estudante, com os objetivos formativos da escola e com os fundamentos epistemológicos de cada área do saber. Como lembra Edgar Morin (2000), a educação precisa abandonar a lógica da compartimentalização e enfrentar a complexidade, reconhecendo as inter-relações e as incertezas como parte constitutiva do processo de aprendizagem.

A proposta de integrar temas que mobilizam diferentes disciplinas adota uma pedagogia que não apenas respeita a diversidade dos saberes, mas também garante sua articulação ética, teórica e didática. Essa articulação não se dá por sobreposição ou substituição, mas por meio de conexões significativas que revelam a contribuição específica de cada área para a compreensão de um fenômeno ou questão. Como enfatiza Ivani Fazenda (2008), integrar saberes não significa fundi-los em um todo indistinto, mas sim promover um diálogo respeitoso entre suas singularidades epistemológicas, preservando tanto a identidade quanto a possibilidade de interlocução.

Nesse sentido, os Centros de Aprendizagem funcionam como estruturas mediadoras dessa integração, ao organizar o espaço e o tempo escolares de forma a favorecer a circulação dos saberes sem perder de vista os objetivos formativos de cada campo. A experiência com os temas é vivida de forma prática, concreta, contextualizada e situada, o que permite à criança atribuir sentido ao que aprende e perceber as relações entre diferentes domínios do conhecimento. Para Fernando Hernández (1998), esse é o princípio fundamental dos projetos de trabalho: oferecer ao aluno uma experiência formativa que não se restringe à aquisição de conteúdos, mas que envolva reflexão, criação e participação ativa no processo de aprendizagem.

Essa visão também encontra respaldo na proposta curricular da BNCC (Brasil, 2018), ao estabelecer que o ensino deve promover o desenvolvimento de competências que articulem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores em contextos reais. A aprendizagem, portanto, não pode ser reduzida à memorização de conteúdos fragmentados, mas deve ser entendida como um processo de construção de sentido, situado historicamente e mediado pela cultura. Os Centros de Aprendizagem respondem diretamente a essa exigência ao propor situações que mobilizam múltiplos saberes em torno de temas estruturantes, garantindo coerência entre teoria e prática.

Por fim, cabe enfatizar que a interdisciplinaridade praticada nos Centros de Aprendizagem não é uma solução simples, tampouco neutra. Ela exige profundidade teórica, planejamento rigoroso e mediação docente qualificada, pois integra concepções de infância, de conhecimento e de escola que desafiam os paradigmas tradicionais da educação. Trata-se de um compromisso com uma formação mais crítica, ética, criativa e integral, em que o conhecimento é compreendido como construção viva, relacional e em constante transformação. Como observa Tomaz Tadeu da Silva (2011), o currículo não é apenas um instrumento técnico, mas uma prática cultural e política: é nesse lugar que se decide o que vale a pena ensinar, aprender e experienciar.

Portanto, ao adotar temas como eixo do planejamento, e ao integrá-los com responsabilidade epistemológica, a proposta pedagógica reafirma que a interdisciplinaridade não é uma estética de organização, mas uma filosofia de educação. Uma educação que valoriza a escuta, o contexto, a curiosidade e a autoria, e que se compromete com a formação de sujeitos capazes de compreender a complexidade do mundo e de nele intervir com sensibilidade e discernimento.

4.3. Relações pedagógicas e responsabilidades compartilhadas nos Centros de Aprendizagem

Nos Centros de Aprendizagem a criança é compreendida como sujeito epistêmico, agente ativo da própria formação, e não como receptora passiva de conteúdos previamente estruturados. Essa concepção, alinhada às bases do construtivismo e do sociointeracionismo, reposiciona o educando no centro do processo pedagógico, reconhecendo sua capacidade de tomar decisões, formular hipóteses, testar estratégias e construir sentidos por meio de múltiplas linguagens. Ao circular pelos ambientes pedagógicos organizados em centros, o estudante vivencia situações que favorecem o exercício da autonomia, da responsabilidade compartilhada, da colaboração e da flexibilidade cognitiva, competências fundamentais para a aprendizagem situada e significativa. Essa liberdade com intencionalidade, como propõe Philippe Perrenoud (2000), permite que o erro seja vivido não como falha, mas como parte constitutiva do processo de experimentação e reflexão, e que a escuta ativa se converta em ferramenta pedagógica capaz de revelar trajetórias singulares de aprendizagem.

Nesse horizonte, o papel do professor adquire centralidade: não mais como transmissor de conteúdos, mas como mediador sensível, escutador atento e replanejador constante. Inspirada tanto pelos princípios do currículo canadense quanto pelas pedagogias participativas, como a abordagem de Reggio Emilia, a prática docente nessa proposta é marcada pela intencionalidade reflexiva. O educador propõe experiências desafiadoras, seleciona materiais provocativos, observa as interações e documenta os processos de cada criança, construindo registros que informam decisões pedagógicas futuras. Como propõe Paulo Freire (1987), a escuta do educador não é passiva, mas ativa e comprometida: é uma escuta que se traduz em intervenção crítica, em planejamento responsivo e em organização de sequências didáticas que dialogam com os interesses e as hipóteses em construção.

A documentação pedagógica assume, nesse contexto, papel estruturante. Por meio de registros escritos, fotográficos, audiovisuais ou narrativos, o professor coleta indícios dos processos de pensamento e expressão das crianças, utilizando esses dados não apenas para avaliar, mas sobretudo para compreender, valorizar e reorganizar os caminhos da aprendizagem. Essa prática, como destaca António Nóvoa (2009), confere visibilidade à complexidade do trabalho docente e permite que o planejamento se torne um ato contínuo de escuta e reelaboração. Em vez de seguir uma sequência rígida e pré-estabelecida, o educador reorganiza os centros, modifica os materiais e adapta os desafios com base nas respostas observadas, ampliando ou aprofundando os percursos de aprendizagem conforme necessário.

Além disso, a avaliação nos Centros de Aprendizagem é compreendida como um processo formativo, integrado ao cotidiano escolar e voltado ao desenvolvimento de competências cognitivas e à capacidade dos alunos de refletirem sobre seus próprios processos de aprendizagem. O professor observa não apenas o produto final, mas os modos como os alunos investigam, colaboram, resolvem problemas e lidam com os próprios erros. Esses dados são utilizados para retroalimentar o planejamento e para promover momentos de reflexão coletiva com os estudantes. Ao realizar rodas de conversa após as vivências nos centros, o docente convida os alunos a revisitar suas experiências, explicitar seus raciocínios e reconhecer suas próprias aprendizagens, o que fortalece a autorregulação, o pensamento crítico e a construção da autonomia. Essa prática está alinhada à noção de avaliação como aprendizagem, tal como discutida por Perrenoud (2000), que enfatiza a importância de ajudar os alunos a desenvolverem a capacidade de pensar sobre o próprio modo de aprender, reconhecendo estratégias utilizadas, avaliando o que funcionou ou não, e ajustando seus caminhos de forma consciente, contribuindo assim para sua formação integral.

Assim, cabe também ao professor organizar o ambiente físico de forma estratégica, utilizando os Centros de Aprendizagem como dispositivos que incentivam interações relevantes entre os pares e os objetos de conhecimento. Os materiais são disponibilizados de maneira acessível e atrativa, com diferentes níveis de complexidade, estimulando a exploração, a criatividade e a resolução de problemas. A disposição dos espaços expressa intenções pedagógicas claras, comunicando à criança que ela é competente e capaz de agir criticamente no mundo. Essa concepção do espaço como “terceiro educador”, amplamente valorizada em práticas canadenses e por correntes como a de Reggio Emilia, é incorporada pela rede como parte integrante de sua proposta bilíngue (Maple Bear EUA, 2024; Nova Scotia Education, 2023).

Outro aspecto fundamental da atuação docente é assegurar a concretização dos objetivos curriculares, mesmo quando emergem de interesses espontâneos. Para isso, o professor recorre a instrumentos de documentação pedagógica, como registros escritos, fotografias, produções infantis e narrativas de aprendizagem, que subsidiam o planejamento e permitem visualizar os processos cognitivos, socioemocionais e expressivos das crianças. Essa prática favorece uma avaliação processual e qualitativa, coerente com as orientações da BNCC, que valoriza o acompanhamento contínuo, diagnóstico e formativo do desenvolvimento das competências e habilidades em situações concretas de aprendizagem (Brasil, 2018; Maple Bear SJC, 2025).

Por sua vez, a criança, ao vivenciar os Centros de Aprendizagem, desenvolve não apenas conhecimentos conceituais, mas também habilidades cognitivas, motoras e sociais. A interação com diferentes materiais favorece o raciocínio lógico; o faz-de-conta estimula a empatia e a linguagem oral; as construções com blocos fortalecem a coordenação motora e o pensamento espacial; e os projetos de ciências impulsionam o espírito investigativo. Tais vivências articulam múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, em consonância com a BNCC e com os referenciais curriculares canadenses. A aprendizagem ocorre a partir da experiência concreta, cultural e simbólica, e os Centros se configuram como espaços férteis para a construção de sentidos (Maple Bear EUA, 2024; Maple Bear, 2025).

Em síntese, a relação entre professor e criança, nesses ambientes, é estabelecida com base na confiança, escuta e corresponsabilidade. O docente propõe, observa e intervém; a criança escolhe, age e reflete. Essa dinâmica dialógica sustenta uma pedagogia centrada na presença, na escuta ativa e na construção coletiva do conhecimento, elementos que conferem à prática educativa um caráter ético, estético e profundamente comprometido com a infância como fase plena da existência e com a educação como prática emancipadora.

4.4. Impactos na aprendizagem e no desenvolvimento socioemocional

Os impactos dos Centros de Aprendizagem na aprendizagem das crianças vão além da aquisição de conteúdos disciplinares. Eles são compreendidos como núcleos de desenvolvimento integral, nos quais se articulam saberes conceituais, procedimentos cognitivos, atitudes e competências socioemocionais. Ao explorar esses espaços de maneira autônoma e colaborativa, as crianças desenvolvem habilidades como autorregulação emocional, empatia, escuta ativa, tomada de decisões e resolução de conflitos, todas competências centrais tanto na BNCC quanto nas diretrizes curriculares canadenses. Tais aprendizagens são favorecidas pela liberdade de escolha, pelo trabalho em grupo e pela escuta pedagógica dos educadores, que validam as emoções e incentivam a reflexão sobre as ações (Maple Bear CEE, 2024; Maple Bear EUA, 2024).

Do ponto de vista cognitivo, os Centros de Aprendizagem promovem uma aprendizagem mais profunda e significativa do que os métodos tradicionais centrados na transmissão de conteúdos. Ao envolver as crianças em situações de resolução de problemas, investigação científica, expressão artística e dramatização, esses espaços criam experiências que ativam múltiplas conexões neurais e favorecem a memória de longo prazo. Em oposição à memorização mecânica, os alunos constroem significados por meio da experimentação, da

linguagem, da observação e do diálogo. O professor atua como mediador e documentador desse processo, permitindo que as aprendizagens sejam visibilizadas e sistematizadas de forma coerente com os objetivos curriculares (Maple Bear Batel, 2024; Maple Bear Brasil, 2025).

No campo da socialização, os Centros de Aprendizagem contribuem de maneira decisiva para o desenvolvimento de competências relacionais. A convivência cotidiana nesses ambientes estimula a escuta mútua, o respeito às regras coletivas, a valorização da diversidade e o exercício da negociação entre pares. Essas interações, mediadas por propostas pedagógicas significativas, favorecem a construção de vínculos afetivos e a constituição de uma identidade segura e empática. Além disso, como os centros promovem a alternância entre atividades individuais e em grupo, eles oferecem oportunidades para o exercício da autonomia sem negligenciar a cooperação. Isso representa um diferencial importante em relação ao modelo tradicional, que frequentemente privilegia o trabalho individual e a competição entre alunos (Maple Bear EUA, 2024; Maple Bear SJC, 2025).

Quando comparados aos métodos tradicionais, os Centros de Aprendizagem revelam um paradigma pedagógico profundamente distinto. Enquanto a pedagogia tradicional tende a ser centrada no professor, com organização linear do conteúdo e valorização da repetição, a proposta dos centros é centrada no aluno, não linear, contextualizada e interdisciplinar. No modelo tradicional, o erro é penalizado e visto como falha; nos centros, ele é valorizado como parte do processo investigativo. O foco desloca-se do “acerto imediato” para a “descoberta significativa”, ampliando o engajamento e a motivação intrínseca dos estudantes. Essa diferença é especialmente relevante para o desenvolvimento da criatividade e da autoconfiança, aspectos frequentemente negligenciados em abordagens mais conteudistas. É importante destacar, entretanto, que a proposta pedagógica é adaptada conforme as necessidades e expectativas do público atendido. Assim, embora priorize uma abordagem investigativa e centrada no estudante, pode incluir avaliações formais, como provas escritas, trabalhos e outras formas convencionais de aferição de desempenho, sempre que essas práticas estiverem alinhadas aos objetivos pedagógicos do contexto específico (Maple Bear EUA, 2024; Maple Bear CEE, 2024).

Do ponto de vista afetivo, a prática dos Centros de Aprendizagem também contribui para a criação de um ambiente escolar mais acolhedor, seguro e esteticamente convidativo. Ao se sentir protagonista e respeitada em suas decisões, a criança vivencia um sentimento de pertencimento que é essencial para o seu bem-estar emocional e para o vínculo com a escola. Essa atmosfera contrasta com a rigidez e a hierarquia típicas de modelos convencionais, que

muitas vezes geram ansiedade, passividade ou resistência à aprendizagem. O clima emocional positivo dos Centros de Aprendizagem fortalece o vínculo entre professor e aluno, favorecendo a escuta, o cuidado e a mediação de conflitos com base no diálogo (Maple Bear Mogi das Cruzes, 2025; Maple Bear EUA, 2024).

Portanto, os impactos dos Centros de Aprendizagem são amplos e articulam-se diretamente com uma visão de educação integral, crítica e humanizada. Eles transformam a aprendizagem em uma experiência viva, contextualizada e sensível, que considera não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também as emoções, os vínculos e a cultura da infância. Ao serem comparados com os métodos tradicionais, revelam-se como alternativa potente para uma educação mais inclusiva, participativa e conectada com os desafios e possibilidades do século XXI.

5. PERCURSO METODOLÓGICO

5.1. Justificativa

Apesar de amplamente defendida nos discursos educacionais contemporâneos e nas políticas públicas voltadas à educação básica, a interdisciplinaridade permanece como um conceito muitas vezes mal compreendido e, por consequência, mal aplicado na prática pedagógica. Na trajetória que venho construindo ao longo dos anos, como professora de diferentes redes e metodologias de ensino, percebi que grande parte dos professores ainda concebe a interdisciplinaridade como uma junção pontual de conteúdos ou como projetos temáticos superficiais, que apenas tangenciam os saberes das áreas envolvidas. Essa concepção reducionista, embora bem-intencionada, resulta na manutenção da lógica disciplinar tradicional, em que o conhecimento permanece compartimentalizado e o ensino, fragmentado.

Essa fragmentação compromete a construção de um processo formativo significativo, pois não permite ao estudante compreender a complexidade das situações que vivencia nem articular os diversos saberes necessários para a leitura crítica da realidade. Como ressalta Fazenda (1994), a interdisciplinaridade não é uma simples técnica de articulação entre disciplinas, mas uma atitude ética e epistemológica diante do conhecimento, que exige do educador uma postura investigativa, reflexiva e integradora. Essa postura, contudo, não nasce espontaneamente: ela é resultado de um processo formativo consistente, que propicie ao professor compreender os fundamentos teóricos, filosóficos e metodológicos que sustentam o trabalho interdisciplinar.

Na prática escolar, essa lacuna formativa torna-se evidente. A experiência que desenvolvi na rede Maple Bear, por exemplo, me proporcionou o contato direto com uma metodologia diferenciada, baseada em princípios canadenses de ensino, que valoriza o protagonismo do aluno, a organização do espaço e a construção de experiências significativas por meio de projetos e centros de aprendizagem. No entanto, mesmo em um contexto inovador e com propostas estruturadas, percebi que muitos professores não compreendiam profundamente os fundamentos que orientavam aquelas práticas. Era comum observar a reprodução de atividades interativas e organizadas por cantos, sem que houvesse uma real articulação entre os campos de conhecimento, os objetivos de aprendizagem e os contextos culturais e sociais dos alunos. Isso evidenciava que a aplicação da metodologia, por si só, não garantia a interdisciplinaridade, pois esta não reside nas atividades em si, mas nos instrumentos pedagógicos que as sustentam e,

sobretudo, no olhar epistemologicamente fundamentado do professor que as planeja, conduz e avalia.

Nesse sentido, os Centros de Aprendizagem se tornam relevantes no debate sobre metodologias que favorecem a integração curricular. Organizados como espaços pedagógicos que propõem atividades variadas em torno de um eixo temático comum, os centros permitem a circulação de grupos de alunos por diferentes propostas de trabalho, favorecendo a autonomia, a cooperação, a criatividade e a construção ativa do conhecimento. Ao deslocar o foco da aula expositiva para a exploração de experiências, tais estratégias aproximam-se de concepções pedagógicas que valorizam a aprendizagem por meio da ação e da vivência, como defendem Piaget (1977) e Dewey (1938). Piaget, ao compreender a aprendizagem como um processo de equilíbrio progressiva entre estruturas cognitivas e estímulos do meio, evidencia a importância de contextos que desafiem o aluno a pensar, relacionar, experimentar e reconstruir saberes. Dewey, por sua vez, destaca a experiência como núcleo da aprendizagem e defende que o conhecimento só se efetiva quando vinculado a situações reais, vividas e socialmente relevantes.

No entanto, para os Centros de Aprendizagem cumprirem seu potencial integrador e transformador, é indispensável que o professor atue como mediador consciente desse processo. Isso implica não apenas planejar atividades atrativas, mas organizar experiências que articulem objetivos pedagógicos claros, campos de conhecimento distintos e situações-problema significativas para os alunos. Essa organização exige um domínio teórico-conceitual que transcende a prática técnica e envolve a compreensão do papel da interdisciplinaridade na formação humana. Como enfatiza Morin (2002), é preciso abandonar o paradigma da simplificação e educar para a complexidade, o que implica reconhecer que os saberes não são compartimentos estanques, mas sistemas interdependentes, atravessados por questões éticas, políticas, culturais e sociais.

Dessa forma, a escolha de investigar os Centros de Aprendizagem como estratégia pedagógica para a construção de práticas interdisciplinares se justifica pela necessidade de superar as abordagens fragmentadas e oferecer aos professores subsídios teóricos e metodológicos para uma atuação mais consciente, crítica e eficaz. Ao propor a elaboração de um material formativo que auxilie os docentes na compreensão dos fundamentos da interdisciplinaridade e no planejamento de experiências educativas integradoras, esta pesquisa pretende contribuir para a formação docente continuada, favorecendo a articulação entre teoria e prática no contexto da escola pública e privada.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), ao adotar um currículo por competências e habilidades, reforça a necessidade de práticas pedagógicas que transcendam os limites disciplinares e valorizem a construção de saberes significativos e contextualizados. No entanto, sua implementação ainda encontra diversos obstáculos, sobretudo em função da formação docente fragmentada, da ausência de políticas de apoio à inovação pedagógica e da carência de materiais que orientem os professores em processos de planejamento mais coerentes com os princípios interdisciplinares. Como alerta Libâneo (2013), é fundamental que os professores sejam preparados não apenas para aplicar técnicas, mas para pensar criticamente sobre suas escolhas didáticas, compreendendo os sentidos mais amplos do que ensinam, como ensinam e para quem ensinam.

Assim, esta pesquisa não busca apenas investigar uma metodologia, mas contribuir para o fortalecimento de uma concepção pedagógica que valoriza o conhecimento em sua pluralidade, complexidade e função social. A formação proposta será elaborada a partir das demandas concretas dos docentes e articulado com referenciais teóricos que sustentam a interdisciplinaridade como princípio estruturador do ensino. Trata-se, portanto, de uma proposta que alia escuta, fundamentação e produção pedagógica, com vistas a transformar a prática educativa em direção a uma escola mais integrada, crítica e comprometida com a formação integral dos sujeitos.

5.2. Problemática de pesquisa

O professor compreende a interdisciplinaridade de forma suficiente para aplicá-la nos centros de aprendizagem?

5.3. Objetivo geral

Investigar o conhecimento e a percepção de professores do Ensino Fundamental sobre a utilização dos Centros de Aprendizagem como estratégia para o ensino interdisciplinar, a fim de subsidiar a elaboração de um manual pedagógico e de uma formação docente voltados à implementação dessa metodologia.

5.4. Objetivos específicos

- Compreender o nível de conhecimento e aplicação dos Centros de Aprendizagem por professores do Ensino Fundamental, identificando se essa abordagem já é utilizada e de que forma.

- Analisar os desafios e limitações enfrentados pelos docentes na implementação da interdisciplinaridade em suas práticas pedagógicas.
- Identificar as necessidades formativas dos professores em relação ao uso dos Centros de Aprendizagem, considerando suas dificuldades e expectativas.
- Desenvolver um manual pedagógico estruturado, que ofereça diretrizes teóricas e práticas para a aplicação dos Centros de Aprendizagem no ensino interdisciplinar.

5.5. Delineamento

A presente pesquisa foi fundamentada em uma abordagem qualitativa, conforme Severino (2004), cuja natureza interpretativa permite compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas práticas e concepções, em especial no que se refere à interdisciplinaridade e ao uso dos Centros de Aprendizagem como estratégia metodológica. Trata-se de uma pesquisa-ação, uma vez que emerge da prática concreta da pesquisadora, que atua diretamente no contexto estudado, e propõe a intervenção pedagógica a partir das análises realizadas.

A escolha pela pesquisa-ação como delineamento metodológico encontra respaldo no objetivo central deste estudo, que busca não apenas compreender, mas também intervir de maneira reflexiva no contexto investigado. Conforme afirma Thiollent (2011), a pesquisa-ação caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e participantes, na qual o processo investigativo se entrelaça com a proposição de mudanças significativas para a realidade estudada. Esse tipo de abordagem mostra-se pertinente quando o fenômeno em análise emerge da prática concreta do pesquisador e exige uma devolutiva em forma de transformação pedagógica. No caso presente, ao investigar o uso dos Centros de Aprendizagem como estratégia interdisciplinar, a pesquisadora atua simultaneamente como agente de observação e de intervenção, construindo junto aos docentes caminhos formativos que ultrapassam a simples descrição da realidade. Assim, a adoção da pesquisa-ação permite integrar diagnóstico e ação, teoria e prática, garantindo maior coerência entre a investigação acadêmica e as demandas reais do cotidiano escolar, em consonância com a perspectiva de Severino (2004) sobre a relevância de abordagens qualitativas de caráter interpretativo.

A definição metodológica desta pesquisa considerou as restrições temporais e institucionais próprias do curso de mestrado, que demandam viabilidade operacional e delimitação precisa do objeto de estudo. Optou-se, portanto, por uma investigação qualitativa, concentrada em um recorte específico da rede analisada, privilegiando a compreensão aprofundada de seus processos pedagógicos em detrimento de uma abordagem de abrangência

estatística. Reconhece-se, assim, que o estudo não pretende oferecer generalizações absolutas, mas iluminar dinâmicas formativas relevantes a partir de um contexto concreto, cujas análises podem subsidiar reflexões futuras e fundamentar pesquisas posteriores com escopo ampliado.

Inicialmente, o percurso metodológico contempla uma fase de levantamento e sistematização teórica por meio de uma pesquisa bibliográfica, com o objetivo de aprofundar os fundamentos epistemológicos da interdisciplinaridade, bem como de identificar as potencialidades pedagógicas dos Centros de Aprendizagem no contexto da educação básica. Essa etapa tem como referência autores que discutem a construção do conhecimento a partir de abordagens integradoras, como Fazenda (1994), Morin (2002), Piaget (1977), Dewey (1938), entre outros estudiosos que contribuem para a fundamentação da proposta.

Em seguida, foi realizada a coleta de dados empíricos por meio de um questionário composto por perguntas abertas e fechadas, elaborado com o intuito de captar as percepções, compreensões e experiências dos docentes em relação à interdisciplinaridade. As questões buscaram explorar não apenas os conceitos que os professores atribuem ao termo, mas também os desafios enfrentados na implementação dessa abordagem, suas estratégias pedagógicas e o grau de apropriação teórica em relação à prática interdisciplinar.

Os dados coletados foram analisados com base nos procedimentos da análise de conteúdo, conforme sistematizados por Laurence Bardin (2016), respeitando suas três etapas fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

A adoção da análise de conteúdo como método de tratamento dos dados se justificou pela sua capacidade de sistematizar e interpretar dados discursivos, convertendo-os em categorias analíticas que permitam a compreensão dos fenômenos estudados à luz dos referenciais teóricos. Com isso, buscou-se produzir subsídios que fundamentassem a elaboração de um curso autoinstrucional, isto é, um curso digital que atendesse às reais necessidades dos professores quanto à apropriação teórica e metodológica da interdisciplinaridade.

5.6. Participantes

O instrumento de pesquisa (questionário) foi aplicado a quatro professores da unidade escolar da Maple Bear, localizada no município de São Vicente, litoral do estado de São Paulo. O local, que constituiu o *locus* da pesquisa, foi escolhido por ser o espaço profissional de atuação da pesquisadora, onde se observou empiricamente a coexistência entre propostas metodológicas inovadoras e lacunas conceituais quanto à efetiva compreensão da interdisciplinaridade.

A escolha dos participantes deu-se por critério de acessibilidade e vínculo direto com a metodologia dos Centros de Aprendizagem, uma vez que todos os docentes atuavam diretamente com essa estratégia no cotidiano escolar. A natureza aberta das perguntas permitiu aos participantes maior liberdade para expor suas ideias, percepções e vivências, favorecendo uma análise mais profunda dos sentidos atribuídos à interdisciplinaridade em suas práticas pedagógicas.

5.7. Instrumentos desenvolvidos

Esta pesquisa seguiu rigorosamente as diretrizes éticas estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, garantindo a proteção dos participantes.

Antes de responderem ao questionário, os participantes tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual foram informados sobre os objetivos da pesquisa, o caráter voluntário da participação, a confidencialidade dos dados e o uso das informações para fins científicos. Somente após aceitarem o termo, os professores puderam prosseguir com as respostas.

A coleta de dados foi realizada online, por meio de um questionário disponibilizado em plataforma digital (*Google Forms*). O questionário foi desenvolvido com o objetivo de captar, de forma livre e discursiva, as compreensões dos docentes sobre o conceito de interdisciplinaridade, suas experiências práticas com os Centros de Aprendizagem e os desafios enfrentados na implementação de propostas interdisciplinares. A inserção de perguntas abertas justificou-se pela necessidade de acolher a complexidade das percepções docentes, permitindo que os participantes expressassem seus saberes, crenças e vivências com maior profundidade e autenticidade.

5.7.1. Questionário para os professores participantes

O principal instrumento de produção de dados desta pesquisa foi um questionário, sobretudo suas perguntas abertas, elaborado com o objetivo de investigar o nível de compreensão teórica, as percepções subjetivas e as práticas pedagógicas dos professores em relação à interdisciplinaridade e à utilização dos Centros de Aprendizagem como estratégia metodológica no Ensino Fundamental.

As perguntas foram construídas a partir da base teórica da pesquisa e organizadas de forma a favorecer a livre expressão dos participantes, permitindo que descrevessem suas experiências, concepções e dificuldades com profundidade. O formato discursivo possibilitou captar nuances do pensamento docente, que muitas vezes não emergiriam em instrumentos fechados ou de múltipla escolha.

O tempo estimado para o preenchimento do questionário variou entre 30 e 40 minutos, e os participantes puderam responder em ambiente digital, com prazo previamente estipulado, o que garantiu conforto, autonomia e reflexão no *momento da resposta*.

As perguntas que compõem o questionário foram divididas em blocos:

Bloco 1 – Conceito e compreensão de interdisciplinaridade

- Como você define, com suas próprias palavras, o que é interdisciplinaridade?
- Em sua opinião, qual é a importância da interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental?
- Você considera que possui uma compreensão sólida sobre os fundamentos teóricos da interdisciplinaridade? Por quê?

Bloco 2 – Formação docente e base epistemológica

- Durante sua formação inicial (graduação), você teve contato com discussões ou disciplinas que tratassem da interdisciplinaridade? Se sim, quais foram os enfoques abordados?
- Você já participou de alguma formação continuada (curso, oficina, formação interna) sobre interdisciplinaridade? Como foi essa experiência?
- Quais autores ou correntes teóricas você conhece ou considera como referência para compreender a interdisciplinaridade na prática docente?

Bloco 3 – Prática docente e percepção da aplicação

- De que forma a interdisciplinaridade aparece na sua prática pedagógica cotidiana?
- Você encontra dificuldades para planejar ou executar atividades interdisciplinares? Quais são essas dificuldades?
- Você considera que os alunos conseguem perceber as conexões entre os conteúdos trabalhados de forma interdisciplinar? Por quê?

Bloco 4 – Centros de aprendizagem e possibilidades interdisciplinares

- Em sua prática na Maple Bear, como você percebe a organização dos centros de aprendizagem em relação à interdisciplinaridade?
- Você acredita que os centros de aprendizagem favorecem a integração entre diferentes áreas do conhecimento? Por quê?
- Os agrupamentos e a organização dos centros contribuem para o desenvolvimento das competências interdisciplinares dos alunos? Como você observa isso?

Bloco 5 – Sugestões e necessidades

- O que você gostaria de aprender ou discutir em uma formação docente voltada à interdisciplinaridade nos centros de aprendizagem?

5.8. Produto educacional

Como desdobramento desta pesquisa, elaborou-se um material formativo (curso autoinstrucional) voltado à formação de professores do Ensino Fundamental, com foco na interdisciplinaridade aplicada aos Centros de Aprendizagem. Esse produto teve como objetivo principal qualificar teoricamente e metodologicamente o trabalho docente, promovendo uma compreensão mais profunda e crítica da interdisciplinaridade como princípio formativo, superando visões simplificadas ou meramente operacionais.

O material foi estruturado como um guia pedagógico de formação, concebido a partir dos dados empíricos analisados no âmbito da pesquisa. Ou seja, suas seções e conteúdos foram diretamente orientados pelas necessidades, lacunas e potencialidades identificadas nas respostas dos professores participantes do estudo. Isso garantiu que o produto não fosse genérico ou prescritivo, mas sim contextualizado, pertinente e sensível à realidade educacional investigada.

Além de sugestões práticas, o guia teve como eixo central a formação epistemológica do docente, oferecendo fundamentos conceituais sólidos sobre a interdisciplinaridade, articulando fundamentos e conectando esses referenciais ao uso dos Centros de Aprendizagem como dispositivo metodológico. A proposta consistiu em possibilitar que o professor compreendesse por que e para quê utilizar os Centros, e não apenas como fazê-lo.

A construção do material seguiu uma perspectiva dialógica e formativa, que reconhece o professor como sujeito de saber e de experiência, e não como mero executor de orientações

técnicas. Assim, o guia foi desenvolvido em linguagem acessível, porém teoricamente densa, buscando promover a reflexão crítica sobre a prática, e encorajando o docente a adaptar, recriar e ressignificar as propostas em seu próprio contexto.

5.9. Trilha formativa do produto educacional

A seguir, apresenta-se o planejamento detalhado do produto educacional proposto, estruturado em três módulos. Cada etapa foi pensada de forma articulada, com objetivos específicos, conteúdos selecionados, estratégias metodológicas e propostas de atividades que visam promover a construção de saberes teórico-práticos sobre os Centros de Aprendizagem e sua relação com a interdisciplinaridade. O planejamento busca garantir a coerência entre os fundamentos conceituais do trabalho e sua aplicação no cotidiano docente, respeitando a diversidade de contextos escolares e a escuta ativa dos participantes ao longo do processo formativo.

Quadro 1: Estrutura do curso de formação docente – Trilha formativa “saberes que se entrelaçam”

Módulo	Objetivos	Assuntos principais	Atividades propostas
Módulo 1: Conhecendo a Interdisciplinaridade: entre fundamentos, sentidos e posturas	Compreender os fundamentos epistemológicos da interdisciplinaridade, refletir sobre sua importância e problematizar a fragmentação curricular.	Pensamento de Ivani Fazenda, Edgar Morin, Piaget, Dewey, Japiassu, Pombo, Santomé e Freire; interdisciplinaridade como postura epistemológica; crítica à organização disciplinar do currículo.	Autodiagnóstico inicial; leitura guiada de autores; quiz reflexivo com posicionamentos teóricos diversos.
Módulo 2: Centros de Aprendizagem: fundamentos, práticas e caminhos para a interdisciplinaridade	Investigar o conceito de Centros de Aprendizagem, seus objetivos, organização e potencial como estratégias pedagógicas interdisciplinares.	Origem e conceituação dos Centros; intencionalidade pedagógica; o espaço como terceiro educador; mediação docente; protagonismo infantil; organização dos centros; vínculo com a BNCC.	Criação de uma ideia de aula interdisciplinar a partir da escuta interna; postagem no Padlet coletivo; análise de tirinha crítica; exercícios de escuta pedagógica e observação do cotidiano escolar.
Módulo 3: Mãos à obra: criação autoral de centros de aprendizagem interdisciplinares	Sistematizar os saberes construídos nos módulos anteriores e elaborar uma proposta autoral de centro de aprendizagem interdisciplinar, conectada à realidade do participante.	Planejamento pedagógico com base na escuta das crianças, objetivos curriculares e recursos disponíveis; níveis de supervisão; avaliação formativa; documentação pedagógica; exemplos práticos organizados por área.	Planejamento autoral de um centro interdisciplinar com base na realidade do participante; organização de uma proposta prática com objetivos, materiais e formas de mediação; preenchimento de formulário; registro da atividade.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO: UMA ESCUTA SENSÍVEL ÀS VOZES DOCENTES

A presente etapa da pesquisa tem como finalidade analisar e interpretar os dados obtidos a partir dos questionários aplicados a quatro docentes atuantes com Centros de Aprendizagem em uma unidade da rede Maple Bear, situada no município de São Vicente (SP). Trata-se de professoras que vivenciam cotidianamente a prática interdisciplinar proposta pela rede, ainda que, por vezes, sem domínio pleno dos fundamentos epistemológicos que sustentam essa abordagem.

Como recurso metodológico, optou-se pela Análise de Conteúdo, conforme sistematizada por Bardin (2011), que permite interpretar de modo rigoroso e organizado os discursos dos sujeitos, identificando unidades de sentido relevantes e agrupando-as em categorias temáticas. Essa técnica é especialmente interessante para estudos qualitativos com base em produções verbais, pois busca captar os sentidos implícitos e explícitos das mensagens, além de considerar os contextos de produção e as condições subjetivas envolvidas. Segundo Bardin (2011, p. 42), a Análise de Conteúdo consiste em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens”.

A partir da leitura no *corpus* textual, foram estabelecidas quatro grandes categorias analíticas articuladas aos objetivos da pesquisa: (1) compreensão docente sobre a interdisciplinaridade; (2) interdisciplinaridade na prática pedagógica; (3) Centros de Aprendizagem como pontes para a interdisciplinaridade; e (4) demandas formativas para o trabalho interdisciplinar. Essas categorias se apresentam como eixos interpretativos que ajudam a iluminar as representações e experiências das docentes com relação à proposta interdisciplinar.

Antes, contudo, da análise propriamente dita, este capítulo se inicia com um diagnóstico inicial do perfil das participantes, buscando compreender as características formativas e profissionais das docentes envolvidas.

A análise será entremeada por trechos das falas das participantes, que funcionarão como unidades de registro, e articulada a um conjunto de autores que subsidiam teoricamente esta pesquisa, com destaque para Ivani Fazenda (1994; 2002), Edgar Morin (2000), Jean Piaget (1977) e John Dewey (1959). Também foram mobilizados autores contemporâneos que discutem a formação docente e os desafios para a efetivação da interdisciplinaridade no

cotidiano escolar, como Lenoir (2012), Tavares (2008), Nóvoa (1999), Imbernón (2001), Libâneo (2002) e Japiassu (1976).

6.1. Diagnóstico inicial dos participantes: perfil, trajetória e formação docente

No presente estudo, participaram da investigação quatro docentes atuantes na unidade Maple Bear da Baixada Santista, todas envolvidas diretamente com a implementação dos Centros de Aprendizagem como estratégia pedagógica. Por se tratar de um recorte intencional, próprio de pesquisas qualitativas, os dados não pretendem generalização estatística, mas sim aprofundamento interpretativo, a partir da singularidade de cada trajetória docente.

Os dados demográficos iniciais demonstram que três das quatro participantes estão na faixa etária entre 25 e 34 anos, enquanto uma delas encontra-se no grupo de 35 a 44 anos. Duas docentes atuam na educação há mais de 10 anos, uma entre 6 e 10 anos e outra entre 1 e 5 anos, demonstrando certa diversidade temporal de atuação, mas com predominância de profissionais em trajetória consolidada.

No que se refere à formação acadêmica, três participantes declararam possuir pós-graduação *lato sensu* (especialização) e uma indicou possuir graduação em nível de licenciatura.

Quando questionadas sobre os segmentos em que atuam, três docentes afirmaram trabalhar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e uma mencionou atuação tanto nos Anos Iniciais quanto em outros níveis. Esse dado é coerente com o foco da pesquisa, que busca compreender como a prática interdisciplinar se expressa, sobretudo, nas primeiras etapas da escolarização formal.

A pesquisa também investigou se essas docentes já tiveram contato com discussões sobre interdisciplinaridade ao longo de sua formação inicial (graduação). Os dados apresentam uma lacuna formativa significativa: uma participante declarou não lembrar dos conteúdos abordados; outra afirmou que o tema foi discutido apenas superficialmente; uma terceira recordou práticas interdisciplinares sem detalhamento de abordagem teórica; e somente uma docente relatou ter tido formação consistente sobre o tema. Esse panorama evidencia que, embora a interdisciplinaridade esteja amplamente presente nas diretrizes curriculares e nos discursos institucionais, como na BNCC (BRASIL, 2018), sua presença nos cursos de licenciatura ainda se dá de modo fragmentado, muitas vezes relegada a uma abordagem pontual ou apenas instrumental.

Esse dado é corroborado, ainda, pelas respostas sobre a formação continuada: três das quatro participantes relataram nunca ter participado de formações específicas sobre interdisciplinaridade, sejam elas presenciais ou virtuais, cursos livres ou oficinas internas. Apenas uma docente indicou já ter participado de múltiplas formações sobre o tema. A ausência de investimento sistemático na formação docente continuada tem sido amplamente debatida na literatura, como apontam Nóvoa (1999) e Imbernón (2001), que defendem a necessidade de políticas públicas e institucionais voltadas à qualificação crítica e permanente dos professores, com foco em suas reais demandas e em metodologias colaborativas.

No campo teórico, a lacuna também se confirma. Quando solicitadas a indicar autores ou correntes que fundamentam sua compreensão da interdisciplinaridade, duas participantes afirmaram desconhecer quaisquer referências; uma mencionou apenas os nomes de Piaget e Paulo Freire; e uma demonstrou maior repertório, citando Frigotto, Piaget, Japiassu, Morin e Gusdorf. A tímida presença de referências consolidadas como Edgar Morin (2000), Ivani Fazenda (1994; 2002) e Hilton Japiassu (1976) evidencia que, embora as docentes atuem em um modelo escolar que valoriza a complexidade e a articulação entre saberes, essa prática ainda não está necessariamente alicerçada em uma base epistemológica clara, o que pode gerar confusões conceituais, ações pouco intencionais e limitações no potencial formativo da proposta.

Esse distanciamento entre prática e teoria é problematizado por Fazenda (1994), ao afirmar que a interdisciplinaridade não pode ser compreendida como mera justaposição de conteúdos, mas como uma atitude epistemológica que exige do docente um compromisso com o pensamento complexo, com a construção de sentido e com a integração genuína entre saberes. Já Morin (2000) reforça que os desafios contemporâneos da educação só podem ser enfrentados por meio de abordagens que articulem conhecimentos fragmentados e contextualizem as aprendizagens nos dilemas reais da vida social.

Outro ponto importante a respeito dos é à autopercepção das participantes sobre seu grau de domínio teórico da interdisciplinaridade. Apenas duas docentes declararam sentir-se confortáveis com os fundamentos da abordagem; uma expressou insegurança e uma afirmou que sua compreensão é sobretudo prática, intuitiva, sem fundamentação conceitual. Essa percepção subjetiva reforça a necessidade de programas formativos que desenvolvam não apenas competências técnicas, mas também consciência epistemológica, ou seja, a capacidade de compreender os pressupostos filosóficos, históricos e políticos que sustentam as práticas pedagógicas adotadas. Para Libâneo (2002), é justamente essa dimensão reflexiva que

diferencia o professor tecnicista do professor intelectual, capaz de problematizar suas ações e transformá-las em práticas conscientes, críticas e emancipadoras.

Portanto, o diagnóstico inicial das participantes indica um cenário favorável para a formação docente, tanto no que se refere à apropriação teórica da interdisciplinaridade quanto à necessidade de institucionalização de espaços formativos permanentes. Apesar do envolvimento ativo com os Centros de Aprendizagem e da atuação em uma rede de ensino que valoriza a pedagogia da autonomia e da integração, as professoras demonstram lacunas significativas em suas trajetórias formativas, o que impacta diretamente a qualidade e a intencionalidade de suas ações pedagógicas.

A discussão nos itens seguintes, baseada na avaliação das respostas dissertativas, permitirá explorar melhor essa questão, destacando a materialização dessas visões na prática, os sentidos construídos sobre a interdisciplinaridade e o papel dos Centros de Aprendizagem na conexão entre saberes, pessoas e experiências.

6.2. Categoria 1 – compreensão docente sobre a interdisciplinaridade

Os dados obtidos na primeira parte da pesquisa demonstraram como as educadoras interpretam, caracterizam e se conectam com o princípio da interdisciplinaridade. Esta categoria busca interpretar as concepções expressas pelas professoras, reconhecendo que tais compreensões são atravessadas por suas experiências pessoais, pelas lacunas ou potências de suas formações e, sobretudo, pelas práticas escolares nas quais estão inseridas. A interdisciplinaridade, longe de ser um conceito técnico ou exclusivamente metodológico, assume contornos epistemológicos e ético-políticos que se entrelaçam com a visão de mundo do professor e com seu modo de conceber a educação.

Nas definições espontâneas oferecidas pelas docentes, nota-se uma tentativa de traduzir o conceito com base em vivências e percepções práticas. Uma das participantes define interdisciplinaridade como “a conversa e interação entre as disciplinas”, outra afirma ser “a integração e inter-relação entre diferentes áreas do conhecimento em torno de um objetivo comum”. Há, portanto, uma aproximação conceitual com a ideia de articulação, diálogo e superação da fragmentação disciplinar, ainda que expressa de maneira mais descritiva do que fundamentada.

Esse movimento é coerente com a constatação feita por Ivani Fazenda (2008), ao afirmar que muitos docentes vivenciam experiências interdisciplinares sem, no entanto, nomeá-las como tais ou compreendê-las em sua profundidade epistemológica. Para a autora, a

interdisciplinaridade deve ser entendida não como técnica de ensino, mas como uma postura diante do conhecimento, uma forma de pensar, planejar e agir. É, portanto, uma atitude investigativa, dialógica e integradora, que rompe com os paradigmas positivistas e compartimentalizados do saber.

Contudo, embora algumas participantes demonstrem compreender o potencial da interdisciplinaridade para a integração curricular, três das quatro docentes reconhecem não ter domínio teórico consolidado sobre o tema. Uma delas afirma: “Acredito que minha compreensão é mais prática do que teórica, aprendi fazendo”. Outra relata: “Não me sinto segura em responder, pois não tenho aprofundamento”. Os resultados expressam que mesmo com a interdisciplinaridade sendo institucionalmente incentivada, os docentes seguem sem acesso a uma formação que lhes permita dominar e aplicar esse conceito com autonomia e consciência crítica.

Esse quadro de insegurança conceitual é confirmado pelas referências bibliográficas indicadas pelas participantes. Duas afirmaram não conhecer nenhum autor sobre o tema; uma mencionou apenas Piaget e Paulo Freire; e apenas uma apresentou um repertório mais robusto, citando Frigotto, Japiassu, Gusdorf e Morin. A ausência de menções a Ivani Fazenda, principal referência brasileira sobre interdisciplinaridade, evidencia o distanciamento entre os saberes acadêmicos e a prática pedagógica cotidiana, bem como a lacuna formativa das licenciaturas na abordagem da complexidade do saber docente.

É necessário reconhecer, conforme Japiassu (1976), que a interdisciplinaridade é uma “exigência da crise do saber contemporâneo”, surgida como resposta às limitações da compartimentalização dos conhecimentos e da rigidez curricular. No contexto da educação básica, essa crise se expressa nas dificuldades de promover aprendizagens significativas, capazes de conectar os conteúdos escolares à realidade dos alunos. Quando a prática docente se sustenta apenas em experiências empíricas, desprovidas de fundamentação teórica, corre-se o risco de reduzir a interdisciplinaridade a meras atividades combinadas, sem articulação epistemológica real.

As dificuldades relatadas pelas participantes quanto ao planejamento de ações interdisciplinares também corroboram com essa tensão. Uma docente afirma: “Às vezes tenho dificuldade em trocar ideias com colegas, nem sempre temos tempo”. Outra diz: “Fazer que sejam interdisciplinares de fato, e não apenas parecerem, é muito difícil”. Esses relatos demonstram que o planejamento conjunto, o tempo destinado à formação e a cultura escolar

vigente são variáveis que impactam diretamente a capacidade das professoras de elaborar propostas interdisciplinares autênticas.

Lenoir (2012) reforça que um dos grandes entraves para a concretização da interdisciplinaridade é justamente a ausência de políticas escolares que incentivem o planejamento coletivo, a troca entre pares e o rompimento com a lógica fragmentada dos horários escolares. Além disso, o autor destaca que, muitas vezes, a pressão por resultados e o excesso de tarefas burocráticas relegam a interdisciplinaridade a uma condição idealizada, não vivida na prática cotidiana. Esse dado está presente também nas falas das docentes que mencionam as limitações de tempo, a falta de clareza conceitual e a ausência de espaços colaborativos como obstáculos para a implementação efetiva de propostas integradoras.

Mesmo diante dessas dificuldades, é possível perceber entre as participantes uma valorização do conceito de interdisciplinaridade e o desejo de aprofundamento. Quando questionadas sobre o que gostariam de aprender em uma formação continuada, mencionam temas como estratégias práticas, organização dos centros, exemplos de atividades e aprofundamento conceitual. Esse desejo de saber mais é o ponto de partida para a construção de um processo formativo mais efetivo e significativo, que considere os saberes prévios das docentes, promova a reflexão crítica e favoreça a construção de novos referenciais teóricos e metodológicos.

Os dados analisados evidenciam que a apropriação docente da interdisciplinaridade ainda oscila entre concepções teóricas e aplicações práticas. As experiências em sala de aula, embora demonstrem tentativas autênticas de articulação entre áreas do saber, mostram-se fragilizadas pela ausência de fundamentação teórica consistente. Diante desse cenário, a implementação de programas formativos que conjuguem teoria, reflexão e ação, à exemplo da proposta apresentada neste estudo, configura-se como caminho possível para efetivar a interdisciplinaridade como princípio norteador do trabalho educativo.

6.3. Categoria 2 – interdisciplinaridade na prática pedagógica

Os depoimentos das professoras indicam que, apesar de reconhecerem o valor da interdisciplinaridade e buscarem aplicá-la em suas práticas, essa implementação ocorre de forma limitada e não sistemática.

As docentes foram questionadas sobre como a interdisciplinaridade aparece em sua rotina escolar e suas respostas demonstram que, embora existam iniciativas que articulam diferentes áreas do conhecimento, essas ações ainda são marcadas por certa fragmentação ou dependem

de contextos muito específicos para ocorrerem. Uma das participantes afirma: “Nas propostas do programa, mas também em ações espontâneas, gosto de construir conexões”. Outra explica: “Na escola que trabalho, a interdisciplinaridade aparece mais como uma tentativa do que uma prática consolidada”. Já outra destaca que “nos itinerários formativos do Ensino Fundamental II, há mais espaço para esse tipo de proposta”, sugerindo que, nos anos iniciais, tais práticas são mais limitadas.

Esses relatos evidenciam o que Morin (2000) denomina como a necessidade de um pensamento complexo para enfrentar os desafios educacionais do século XXI. Para o autor, a fragmentação dos saberes, herdada da tradição cartesiana, precisa ser superada por meio de um paradigma que reconheça a interdependência dos conhecimentos, a incerteza e a transdisciplinaridade como princípios orientadores da ação pedagógica. No entanto, como mostram os dados, a escola ainda não oferece condições plenas para que esse novo paradigma se concretize no cotidiano docente.

Entre os obstáculos mencionados pelas professoras, destacam-se a falta de tempo para o planejamento colaborativo, a ausência de espaços institucionais para a troca entre os pares e a dificuldade em construir propostas realmente integradas, e não apenas combinadas. Uma docente sintetiza esse impasse ao afirmar: “Fazer com que as propostas sejam interdisciplinares de fato, e não só parecerem, é o mais difícil”. Outra destaca: “Às vezes tenho ideias, mas é difícil alinhar com os colegas porque cada um tem sua rotina”. Tais falas confirmam o que Lenoir (2012) já advertia: a interdisciplinaridade não se realiza de forma espontânea, pois exige organização coletiva, intencionalidade pedagógica, disposição para o diálogo e uma gestão escolar que valorize a colaboração.

A própria lógica organizacional da escola se apresenta como uma barreira à prática interdisciplinar. Fazenda (2008) adverte que romper com essa lógica não se trata apenas de mudar os conteúdos ou as atividades, mas de operar uma ruptura epistemológica: a interdisciplinaridade exige uma nova concepção de conhecimento e de sujeito, na qual o professor deixa de ser transmissor de conteúdos estanques e passa a ser mediador de saberes em constante articulação.

É interessante notar que, apesar das limitações, as docentes reconhecem que, quando a interdisciplinaridade ocorre, os resultados são positivos. Uma delas afirma: “Quando conseguimos fazer conexões, os alunos se envolvem mais e o aprendizado parece fazer mais sentido”. Outra relata: “As crianças conseguem perceber os temas em diferentes contextos e isso ajuda muito no desenvolvimento do pensamento crítico”. Tais observações demonstram

que, mesmo com todos os desafios, há experiências exitosas que comprovam o potencial transformador da proposta, especialmente quando ela é planejada com intencionalidade e sensibilidade.

Essas experiências pontuais, no entanto, ainda são tratadas como exceções e não como regra. Há um certo improviso, uma tentativa individual, sem que haja uma cultura consolidada de valorização da prática interdisciplinar. Para que isso se altere, é necessário que a gestão escolar crie tempos e espaços de planejamento coletivo, incentive a escuta entre os pares e promova formações continuadas que ajudem os professores a compreenderem a interdisciplinaridade para além de sua dimensão organizacional.

Tavares (2008) destaca que o diálogo é o caminho mais potente para se construir uma prática verdadeiramente interdisciplinar. O diálogo entre os professores, entre os saberes, entre as diferentes formas de linguagem e entre as áreas do conhecimento é o que possibilita o entrelaçamento dos conteúdos de forma significativa. Essa perspectiva implica um compromisso ético com o trabalho coletivo, com a escuta e com a construção compartilhada do saber. A ausência dessa cultura de colaboração é um dos maiores entraves mencionados pelas participantes da pesquisa.

Outro aspecto relevante das respostas é a percepção das docentes sobre como os alunos vivenciam a interdisciplinaridade. Há divergência nas opiniões: duas participantes acreditam que os alunos ainda não conseguem perceber as conexões entre os conteúdos, principalmente por causa da pouca idade e do modo como as atividades são propostas. Por outro lado, duas docentes relatam que os estudantes demonstram, em suas produções, certa habilidade em reconhecer temas comuns entre diferentes áreas, o que indica que, quando bem conduzida, a prática interdisciplinar é efetivamente assimilada pelas crianças.

Essas percepções confirmam os apontamentos de Dewey (1959), ao defender que a aprendizagem significativa ocorre por meio da experiência, da resolução de problemas reais e da construção de sentido. Quando os alunos conseguem estabelecer relações entre os conteúdos escolares e suas vivências, o conhecimento ganha densidade, propósito e aplicabilidade. Para que isso aconteça, no entanto, é fundamental que a interdisciplinaridade deixe de ser apenas uma possibilidade eventual e passe a integrar de forma estruturante o planejamento pedagógico.

Em síntese, a análise das respostas desta categoria revela que as docentes reconhecem o valor da interdisciplinaridade e desejam aprofundar sua prática, mas enfrentam obstáculos que vão desde a estrutura escolar até a carência de formação teórica. Embora haja iniciativas pontuais que demonstram esforço e criatividade, falta ainda uma política institucional clara e

sustentada que promova a interdisciplinaridade como eixo do fazer pedagógico. Como aponta Fazenda (2002), “não basta querer ser interdisciplinar; é preciso ter condições para isso”.

A superação dessas barreiras passa, portanto, por investimentos em formação continuada, reorganização dos tempos escolares, incentivo ao trabalho em equipe e mudança na cultura institucional da escola. Sem esses elementos, a interdisciplinaridade corre o risco de permanecer apenas no discurso, sem se materializar de forma plena no cotidiano das salas de aula.

6.4. Categoria 3 – centros de aprendizagem como pontes para a interdisciplinaridade

Os Centros de Aprendizagem, no contexto investigado, representam um arranjo pedagógico cuja proposta vai além da mera organização espacial ou da diversificação metodológica. Eles se apresentam como dispositivos voltados à personalização do ensino, à ampliação da autonomia dos estudantes e, especialmente, à articulação de diferentes áreas do conhecimento em propostas contextualizadas e significativas. Essa concepção está em sintonia com o que preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que orienta a organização do currículo a partir do desenvolvimento de competências integradas, demandando abordagens pedagógicas que favoreçam o diálogo entre os campos de saber.

As docentes participantes da pesquisa foram questionadas sobre como percebem a organização dos Centros de Aprendizagem em relação à interdisciplinaridade. Suas respostas trazem uma visão predominantemente positiva do recurso, reconhecendo sua estrutura flexível e sua potencialidade integradora. Uma das professoras relata: “Ainda que pareçam setorizados, os centros permitem explorar várias áreas numa mesma proposta”. Outra complementa: “A forma como os centros são organizados contribui muito para a aproximação entre diferentes componentes curriculares”. Há, portanto, um reconhecimento de que, mesmo com algumas limitações estruturais, os centros possibilitam a vivência da interdisciplinaridade de maneira concreta.

Essa percepção das docentes dialoga com as reflexões de Dewey (1959), para quem a organização do ambiente de aprendizagem deve estar a serviço do desenvolvimento de experiências significativas. Os centros, ao promoverem a mobilidade dos alunos, a escolha de propostas diferenciadas e a valorização da experimentação, colocam o estudante como sujeito ativo no processo de aprendizagem, o que é condição fundamental para que a interdisciplinaridade se efetive. Não se trata, aqui, de simplesmente somar conteúdos, mas de

criar situações de aprendizagem em que diferentes saberes se articulem para a resolução de problemas, a construção de sentidos ou a produção de conhecimento coletivo.

No entanto, ainda que as docentes reconheçam o potencial dos centros, elas também sinalizam desafios importantes. Uma das participantes observa: “Logisticamente, os centros favorecem a interdisciplinaridade, mas isso depende da intencionalidade do planejamento”. Outra afirma: “A interdisciplinaridade nos centros depende muito do professor perceber o que está em jogo, senão vira apenas uma rotação de atividades”, ou seja, embora a estrutura física e metodológica dos centros favoreça a integração dos saberes, sua efetividade está condicionada à ação reflexiva e consciente do docente, que precisa planejar cada proposta com base em objetivos formativos e em articulações epistemológicas claras.

Nesse sentido, é possível afirmar que os Centros de Aprendizagem são dispositivos com alto potencial integrador, mas não garantem, por si só, uma prática interdisciplinar. Como lembra Fazenda (2002), a interdisciplinaridade exige uma postura ética, investigativa e crítica por parte do professor. Sem isso, qualquer proposta corre o risco de se tornar mecânica, superficial ou meramente estética. É preciso que o planejamento dos centros esteja alinhado a projetos interdisciplinares mais amplos, articulando conteúdos, habilidades e competências de forma intencional e situada.

Além disso, as docentes destacam que a organização dos agrupamentos dentro dos centros também influencia na construção de competências interdisciplinares pelos alunos. Uma das respostas afirma: “Ao variarmos as formas de agrupamento, conseguimos que os alunos compartilhem diferentes formas de pensar e de aprender”. Outra diz: “Acredito que a forma como os centros são organizados contribui para desenvolver a autonomia, a escuta e a cooperação entre os alunos”. Essas falas evidenciam que a interdisciplinaridade também se manifesta no plano relacional, na medida em que os centros propiciam situações de interação, troca de saberes e coautoria das aprendizagens.

Essa dimensão intersubjetiva do trabalho pedagógico é essencial, conforme aponta Paulo Freire (1996), ao afirmar que aprender é um ato de criação e recriação, sempre mediado pelo diálogo e pela escuta ativa. Os Centros de Aprendizagem, ao desestabilizarem a rigidez da sala de aula tradicional e ao favorecerem a construção de significados em grupo, tornam-se espaços férteis para o desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas, que transcendem os limites das disciplinas escolares.

Contudo, para que esse potencial se concretize, é preciso que a equipe tenha clareza sobre os objetivos de cada centro, domínio das possibilidades de integração entre os conteúdos e

abertura para a criação coletiva. Como observam as docentes, muitas vezes o que impede a efetivação da interdisciplinaridade é a ausência de formação específica e a falta de tempo para planejamento em equipe. Essa constatação reforça a necessidade de políticas institucionais que garantam formação continuada, momentos de estudo coletivo e práticas colaborativas entre os professores, de forma a ampliar a potência pedagógica dos centros.

Por fim, quando questionadas sobre o que gostariam de discutir em uma formação voltada à interdisciplinaridade nos Centros de Aprendizagem, as docentes mencionam a necessidade de conhecer estratégias práticas, exemplos concretos de propostas interdisciplinares e ferramentas para avaliação significativa. Uma participante sintetiza esse desejo ao afirmar: “Gostaria de aprender estratégias práticas para propor atividades integradas e avaliar de forma coerente”. Essa demanda indica que os professores não buscam apenas mais conteúdos, mas sim instrumentos concretos que os auxiliem a planejar, executar e refletir sobre suas práticas com mais intencionalidade.

Assim, a análise desta categoria denota que os Centros de Aprendizagem, quando bem planejados e fundamentados, se constituem em dispositivos poderosos para a efetivação da interdisciplinaridade. Sua estrutura permite a diversificação das propostas, a valorização da autonomia dos estudantes e a articulação entre diferentes áreas do saber. No entanto, sua eficácia depende diretamente da formação e do engajamento dos professores, da existência de uma cultura institucional colaborativa e do compromisso com uma educação que integre, com profundidade, as dimensões cognitiva, afetiva e social da aprendizagem.

6.5. Categoria 4 – demandas formativas para a interdisciplinaridade

Ao final do questionário, as docentes foram convidadas a refletir sobre o que gostariam de aprender ou discutir em uma formação continuada voltada à interdisciplinaridade no contexto dos Centros de Aprendizagem. As respostas, embora concisas, foram sugestivas: todas as participantes expressaram o desejo de aprofundar o tema, indicando carência formativa e, ao mesmo tempo, abertura para o aprimoramento profissional. Essa categoria, portanto, visa analisar tais demandas, compreendendo-as como reflexo de um cenário mais amplo: o de um magistério que tem sido reiteradamente negligenciado em suas necessidades formativas, sobretudo quando se trata de abordagens complexas como a interdisciplinaridade.

Duas participantes expressaram, de forma direta, que gostariam de conhecer estratégias práticas para tornar suas propostas interdisciplinares mais eficientes e significativas. Uma delas afirmou: “Gostaria de aprender estratégias práticas para propor atividades integradas”. Outra

mencionou a importância de “ampliar o repertório de estratégias para enriquecer os centros”. Ambas as falas evidenciam que, para além da compreensão teórica, as docentes sentem falta de recursos concretos, exemplos, modelos, estudos de caso, que lhes permitam transformar o discurso da interdisciplinaridade em ação cotidiana.

Essa lacuna prática também foi identificada por Nóvoa (1999), ao argumentar que os professores desejam formações que dialoguem com sua realidade concreta, suas dúvidas cotidianas e seus dilemas práticos. Para o autor, a formação docente deve deixar de ser um processo transmissivo e passar a ser um espaço coletivo de problematização, no qual o professor assume o papel de autor de sua trajetória profissional.

Uma terceira participante afirmou, de maneira sucinta: “Sim”, quando questionada se gostaria de discutir interdisciplinaridade em uma formação docente. Ainda que pouco elaborada, a resposta confirma que a temática é percebida como relevante e necessária. A última docente expressou o interesse em “saber mais sobre como criar atividades integradas nos centros e como avaliar de forma coerente”. Essa menção à avaliação é especialmente pertinente, pois sinaliza um aspecto pouco explorado nas formações sobre interdisciplinaridade: a construção de instrumentos avaliativos que estejam alinhados aos objetivos interdisciplinares, que considerem a complexidade das aprendizagens e que permitam verificar o desenvolvimento de competências integradas, e não apenas habilidades fragmentadas.

Nesse sentido, a fala das participantes converge com os apontamentos de Imbernón (2001), que defende a formação contínua como um processo situado, colaborativo e centrado nas necessidades reais dos professores. O autor argumenta que as formações eficazes são aquelas que partem dos problemas concretos enfrentados na escola, que estimulam a reflexão crítica e que se apoiam em metodologias ativas, como oficinas, grupos de estudo, práticas compartilhadas e autoavaliação. No contexto da escola investigada, tais elementos ainda não parecem estar plenamente estruturados, o que amplia a sensação de improviso ou solidão pedagógica diante de propostas desafiadoras como a interdisciplinaridade.

Além das demandas práticas, é importante observar que nenhuma das participantes mencionou o desejo de aprofundamento teórico, o que pode indicar uma baixa familiaridade com os fundamentos epistemológicos da interdisciplinaridade ou, ainda, uma visão instrumentalizada da formação, voltada à resolução de problemas imediatos, sem articulação com os debates conceituais que os sustentam. Essa percepção, embora compreensível diante da sobrecarga docente e da escassez de tempo para estudo, também transparece o risco de esvaziar

a interdisciplinaridade de seu potencial crítico e transformador, reduzindo-a a uma técnica de combinação de atividades, sem rupturas com o modelo fragmentado de ensino.

Como defende Fazenda (2008), a interdisciplinaridade não é uma estratégia entre outras, mas uma forma de pensar, de se relacionar com o saber e com os sujeitos da aprendizagem. Ela exige que o professor se torne, ele próprio, um pesquisador, capaz de transitar entre diferentes campos do conhecimento, de dialogar com a incerteza, de romper com os padrões hierarquizados e de criar novos sentidos para sua prática. Para que isso ocorra, é imprescindível que a formação docente vá além do fazer, integrando também o saber e o ser, ou seja, a dimensão ética, epistemológica e política da docência.

A ausência de formações sistemáticas na área, apontada por três das quatro participantes, confirma o que já vem sendo discutido na literatura educacional: a interdisciplinaridade, embora presente nos documentos oficiais e nos discursos institucionais, ainda é negligenciada nos currículos das licenciaturas e nos programas de formação continuada. Em muitos contextos, as formações são esporádicas, descontextualizadas e focadas em demandas burocráticas, o que distancia os professores de processos formativos que efetivamente contribuam para sua autonomia intelectual e para o fortalecimento de sua identidade profissional.

Dessa forma, as demandas formativas identificadas nesta categoria não podem ser lidas apenas como carências individuais, mas como expressões de um sistema educacional que ainda não compreendeu a complexidade da formação docente contemporânea. Se a interdisciplinaridade exige que o professor seja capaz de integrar saberes, criar conexões e promover aprendizagens contextualizadas, então é fundamental que sua formação também seja interdisciplinar, crítica e permanente.

O produto educacional proposto nesta dissertação surge, portanto, como resposta direta a essas demandas, pois reúne elementos teóricos e práticos, e oferece exemplos concretos, sugestões de atividades e espaços de reflexão. O curso busca contribuir para a qualificação dos docentes, promovendo uma formação acessível, contextualizada e transformadora, alinhada às necessidades evidenciadas nesta pesquisa e aos princípios de uma educação comprometida com a integração dos saberes, dos sujeitos e das experiências escolares.

6.6. Síntese das reflexões

A análise das respostas dissertativas das docentes participantes desta pesquisa permitiu compreender com maior profundidade como a interdisciplinaridade tem sido concebida, experienciada e tensionada no cotidiano da escola investigada. Ao longo das quatro categorias

construídas com base na metodologia de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), foi possível mapear percepções, práticas, desafios e desejos formativos que compõem o cenário atual da implementação dos Centros de Aprendizagem em uma proposta educacional que valoriza a articulação entre saberes e a centralidade da criança no processo de aprendizagem.

Na primeira categoria, referente à compreensão docente sobre a interdisciplinaridade, observou-se uma assimetria entre o reconhecimento da importância dessa abordagem e a apropriação de seus fundamentos teóricos. Embora as participantes demonstrem empatia com a proposta, identificando-a como importante para a formação integral dos alunos, há evidências de lacunas conceituais significativas, bem como de uma formação inicial e continuada ainda insuficiente para sustentar práticas interdisciplinares consistentes. O conhecimento sobre autores referenciais, como Fazenda, Morin e Japiassu, é restrito a uma ou duas docentes, o que indica que a interdisciplinaridade ainda é tratada, em muitos contextos, mais como intuição pedagógica do que como opção epistemológica consciente.

Na segunda categoria, voltada à análise das práticas pedagógicas, emergiram relatos de tentativas pontuais de integração entre áreas, principalmente quando há abertura institucional, planejamento colaborativo ou liberdade para organizar projetos interdisciplinares. No entanto, as docentes também destacaram diversos entraves para a consolidação dessas práticas, como a falta de tempo, a rigidez dos horários escolares, a ausência de cultura colaborativa e a pressão por resultados. Tais desafios reforçam a necessidade de mudanças estruturais e culturais nas instituições escolares, de modo que a interdisciplinaridade deixe de ser uma exceção e passe a compor o projeto político-pedagógico de forma integrada e planejada.

A terceira categoria, centrada na percepção das docentes sobre os Centros de Aprendizagem, expõe o potencial desse dispositivo como ferramenta para a concretização da interdisciplinaridade. As participantes reconheceram que os centros, quando bem organizados e intencionalmente planejados, permitem a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, favorecendo a autonomia dos alunos, a cooperação entre os pares e a experimentação de múltiplas linguagens. Ainda assim, as docentes alertaram para o risco de que tais centros se tornem espaços isolados de atividades, caso não estejam ancorados em um planejamento pedagógico claro, em formações específicas e em processos reflexivos contínuos.

Por fim, na quarta categoria, referente às demandas formativas, as respostas das participantes denotam que há um desejo latente por formações que unam teoria e prática, que ofereçam exemplos concretos de propostas interdisciplinares e que dialoguem com os desafios reais enfrentados pelos professores. As docentes expressaram interesse em aprofundar

estratégias de planejamento, avaliação e integração curricular, deixando claro que se sentem sozinhas ou despreparadas para sustentar, de forma contínua, práticas interdisciplinares bem fundamentadas. Essas demandas dialogam diretamente com o objetivo central desta dissertação, que é propor um curso autoinstrucional sobre Centros de Aprendizagem e práticas interdisciplinares como forma de atender às lacunas formativas evidenciadas no campo empírico.

Dessa forma, embora a interdisciplinaridade seja valorizada pelas docentes e esteja presente nos discursos institucionais, sua efetivação encontra-se ainda em estágio embrionário, limitada por fatores formativos, organizacionais e culturais. A escola, nesse contexto, aparece como um paradoxo: ao mesmo tempo em que oferece recursos e metodologias inovadoras, ainda carece de uma política clara de formação contínua e de acompanhamento pedagógico voltado à integração curricular.

É importante mencionar, ainda, que os avanços desejados na direção de práticas pedagógicas mais integradas e inovadoras não dependem exclusivamente da ação individual do professor, mas de um ecossistema institucional que sustente, legitime e operacionalize tais mudanças. A docência consiste em um elo essencial, porém não isolado: a presença de políticas escolares consistentes, orientações curriculares claramente pactuadas, liderança pedagógica ativa, tempo protegido para planejamento colaborativo e canais formais de construção coletiva do trabalho docente são fatores igualmente determinantes. Quando tais condições não estão plenamente asseguradas, há uma tendência à responsabilização individual do professor e à personalização das iniciativas, o que torna a continuidade das propostas mais frágil e dependente da disposição e energia de cada sujeito. Nesse cenário, a escola precisa ser compreendida não como mero espaço de execução de práticas, mas como agente produtor de condições estruturais, políticas e simbólicas que possibilitem que essas práticas se desenvolvam com coerência, sustentação e horizonte de continuidade institucional.

Os achados desta pesquisa reafirmam, portanto, a urgência de se investir em formações docentes que dialoguem com a complexidade da prática educativa, que valorizem o saber da experiência, mas que também proporcionem ferramentas conceituais sólidas para a construção de práticas interdisciplinares intencionais e transformadoras. Como demonstraram as docentes participantes, o desejo de aprender existe, o que falta é a oferta de espaços que promovam esse aprendizado de forma contínua, contextualizada e coerente com os desafios contemporâneos da educação.

7. PRODUTO EDUCACIONAL

7.1. Fundamentação do produto educacional a partir da pesquisa

A construção do curso autoinstrucional “Saberes que se entrelaçam” nasceu da escuta atenta às docentes participantes desta pesquisa. Mais do que um projeto pedagógico idealizado *a priori*, o curso foi concebido como resposta direta às necessidades, lacunas e desejos formativos evidenciados ao longo da análise dos dados. Como demonstrado no Capítulo 7, a Análise de Conteúdo expôs uma série de tensões entre o discurso institucional da interdisciplinaridade e sua materialização no cotidiano escolar, especialmente no contexto dos Centros de Aprendizagem.

A compreensão docente sobre a interdisciplinaridade, evidenciou que as professoras reconhecem a importância da abordagem, mas não se sentem suficientemente preparadas do ponto de vista teórico. Muitas declararam que sua compreensão é prática ou intuitiva, construídas no fazer, mas carente de respaldo conceitual. Essa percepção fundamentou a escolha de iniciar o curso com uma retomada acessível e didática dos fundamentos epistemológicos da interdisciplinaridade, mobilizando autores como Ivani Fazenda (2002), Edgar Morin (2000) e Hilton Japiassu (1976), todos já referenciados na própria dissertação.

Diante disso, o Módulo 1 do curso propõe uma introdução ao pensamento interdisciplinar como paradigma de superação da fragmentação do conhecimento. Ao optar por uma linguagem acessível, aliada a materiais multimodais, o curso busca garantir que mesmo docentes sem familiaridade prévia com o tema possam compreender seus princípios com profundidade e clareza.

O Módulo 2 é voltado à tradução da teoria em práticas pedagógicas contextualizadas, apresentando exemplos de projetos interdisciplinares simples, mas potentes, adaptáveis a diferentes realidades escolares. Foram incluídas propostas que articulam língua portuguesa, matemática, ciências e artes, com o objetivo de demonstrar, na prática, como diferentes componentes podem se entrelaçar.

Já o Módulo 3 apresenta o conceito de centro como espaço pedagógico flexível e dialógico, articulado aos princípios da educação ativa e aos pressupostos da BNCC. O curso foi organizado em formato autoinstrucional, com linguagem simples, navegação amigável e recursos interativos, como quizzes e atividades práticas. O módulo final oferece uma curadoria de instrumentos avaliativos coerentes com propostas interdisciplinares, reforçando o princípio de que se deve avaliar de forma integrada aquilo que se ensina de forma integrada.

Além disso, a navegação foi pensada de modo a simular uma “trilha formativa”, conforme sugerido no documento de estrutura do site, com caminhos visuais que valorizam a sequência de aprendizagem sem engessá-la.

Em síntese, Saberes que se entrelaçam é um curso construído com as professoras e para as professoras. Cada módulo, cada conteúdo, cada exemplo pedagógico nasce do compromisso ético de responder às vozes que compõem o chão da escola.

7.2. Acesso ao produto educacional

O produto educacional **“SABERES QUE SE ENTRELAÇAM: CENTROS DE APRENDIZAGEM COMO PONTES PARA A INTERDISCIPLINARIDADE”** está disponível para acesso por meio dos hyperlinks abaixo:

- [Curso completo em sua plataforma dinâmica e gamificada.](#)
- [Arquivo em PDF com a compilação das telas do curso.](#)

7.3. Prints de tela do produto educacional



Universidade Metropolitana de Santos

Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental



Autora: Isabela Coutinho Barros de Azevedo

Orientador: Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos

Produto Educacional
Santos, 2025.

A994s AZEVEDO, Isabela Coutinho Barros

Saberes que se entrelaçam: centros de aprendizagem como pontes para a interdisciplinaridade. / Isabela Coutinho Barros Azevedo. – Santos, 2025.

Orientador: Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos
Dissertação (Mestrado Profissional) Universidade Metropolitana de Santos, Programa de Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental, 2025.

1. Interdisciplinaridade. 2. Formação docente. 3. Centros de Aprendizagem

I. Saberes que se entrelaçam: centros de aprendizagem como pontes para a interdisciplinaridade

CDD: 370

Instituição: Universidade Metropolitana de Santos

Programa: Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Nível: Mestrado

Área de conhecimento: Ensino

Área de concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade e Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Título da dissertação: *Fundamentos interdisciplinares para a formação docente atuante em Centros de Aprendizagem em uma escola bilíngue na Baixada Santista*

Autor: Isabela Coutinho Barros Azevedo

Orientador: Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos

Tipo de Produto Educacional: Curso autoinstrucional “Saberes que se entrelaçam: Centros de Aprendizagem como pontes para a interdisciplinaridade”

Público-alvo: Docentes da Educação Básica

Descrição: Trata-se de um curso autoinstrucional elaborado a partir dos dados da pesquisa, voltado à formação continuada de docentes da rede básica. A proposta organiza conteúdos, atividades, recursos e trilhas de aprendizagem que exploram o uso dos Centros de Aprendizagem como espaços de integração entre saberes e de fortalecimento de práticas interdisciplinares. O material busca promover reflexão crítica, ampliar repertórios pedagógicos e apoiar professores na implementação de experiências educativas integradoras.

Divulgação: Formato digital, com acesso público e gratuito.

SEJA BEM-VINDO(A) AO CURSO!

Este curso autoinstrucional é o **produto educacional** desenvolvido para o Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). Intitulado ***“Saberes que se entrelaçam: Centros de Aprendizagem como pontes para a interdisciplinaridade”***, é advindo de uma trajetória repleta de vivências educacionais em instituições brasileiras, americanas e canadenses, nas quais o protagonismo estudantil, a não-fragmentação do currículo e o desenvolvimento de habilidades se consolidam como pilares do processo formativo.

Embora o curso tenha sido concebido e estruturado no contexto de uma escola privada, sua flexibilidade e os princípios pedagógicos subjacentes viabilizam sua implementação em diversas realidades educacionais e diferentes redes de ensino (pública ou privada), mediante os ajustes curriculares e de infraestrutura necessários.

Com base em uma aprofundada pesquisa teórica e na experiência profissional e pessoal da autora, o curso propõe uma jornada reflexiva e aplicada sobre planejar, organizar e vivenciar práticas interdisciplinares por meio dos Centros de Aprendizagem. Ao longo dos módulos, você terá acesso a fundamentos epistemológicos, recursos metodológicos e propostas formativas que favorecem a construção de práticas pedagógicas integradoras, sensíveis e intencionais, alinhadas aos desafios e às possibilidades da educação contemporânea.



CONHEÇA A AUTORA



PROFA. ISABELA COUTINHO BARROS DE AZEVEDO

isabela.cbarros08@gmail.com

Professora, mãe e pesquisadora. Pedagoga, licenciada em Letras e pós-graduada em Psicopedagogia. Acredita no potencial intrínseco que cada criança tem de construir seu próprio conhecimento quando encontra as ferramentas adequadas. Após atuar em diferentes propostas curriculares, tanto na rede pública quanto na rede privada, percebeu que é viável planejar e aplicar atividades distintas de forma simultânea, articulando saberes, tempos e espaços de modo intencional e integrado. Essa constatação nasceu da prática e se fortaleceu com o desejo constante de compreender melhor os caminhos da aprendizagem e da docência. O convite aqui é para que se conheça um pouco dessa caminhada, que beneficiou diversos alunos e resgatou o sentido do fazer docente, tornando o planejamento mais coerente, as mediações mais significativas e o dia a dia escolar mais prazeroso e transformador.

É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo complexus: o que é tecido junto.

— EDGAR MORIN

INFORMAÇÕES GERAIS

🎯 Objetivos do curso:

- Compreender os fundamentos epistemológicos da interdisciplinaridade na educação;
- Refletir sobre os Centros de Aprendizagem como estratégia metodológica e formativa;
- Identificar caminhos possíveis para o planejamento de práticas interdisciplinares no Ensino Fundamental;
- Favorecer a autonomia docente a partir de referenciais teóricos e atividades práticas.

👤 Público-alvo:

Professores(as) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, coordenadores(as) pedagógicos, estudantes de licenciaturas e demais interessados na temática da interdisciplinaridade e inovação curricular.

🕒 Carga horária:

90 horas.

💻 Formato:

Curso autoinstrucional com atividades assíncronas e flexíveis, realizadas no ritmo do participante.

📄 Certificação:

Os participantes que concluírem as atividades e preencherem o formulário final poderão emitir um certificado digital de 90 horas.



AGORA QUE VOCÊ JÁ CONHECE A PROPOSTA, SIGA PARA A TRILHA FORMATIVA PARA COMEÇAR SUA JORNADA!

ACESSAR

Universidade Metropolitana de Santos
Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental

SABERES que se ENTRELACAM

CENTROS DE APRENDIZAGEM COMO PONTES PARA A INTERDISCIPLINARIDADE

Autora: Isabela Coutinho Barros de Azevedo
Orientador: Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos

MÓDULOS DO CURSO

Você está prestes a embarcar em uma **trilha de aprendizagem** pensada para conectar teoria e prática em torno da **interdisciplinaridade** e dos **Centros de Aprendizagem**.

Explore cada módulo **no seu ritmo**, clicando nos ícones abaixo para acessar os conteúdos completos:

Boa jornada!



Módulo 1

Conhecendo a Interdisciplinaridade: entre fundamentos, sentidos e posturas

Este módulo apresenta os principais fundamentos teóricos e filosóficos da interdisciplinaridade, como Morin, Fazenda, Piaget e Dewey.

O foco está na compreensão geral e epistemológica dessa abordagem como princípio educativo e na superação da fragmentação do currículo escolar.

ABRIR >>

Módulo 2

Centros de Aprendizagem: fundamentos, práticas e caminhos para a interdisciplinaridade

Este módulo propõe a compreensão dos Centros de Aprendizagem como estratégias pedagógicas interdisciplinares que articulam teoria e prática.

São discutidos seus fundamentos, objetivos e intencionalidade, bem como formas de organização, planejamento e avaliação.

ABRIR >>

Módulo 3

Mãos à obra: criação autoral de centros de aprendizagem interdisciplinares

Neste módulo, o foco está em sistematizar os saberes construídos ao longo da trilha formativa e apoiar o participante a desenhar uma proposta autoral, considerando os princípios abordados ao longo do curso.

ABRIR >>

Você lembra de algum momento da sua trajetória escolar em que as disciplinas se conversavam?

Em que os professores planejavam juntos, entrelaçando os saberes em torno de temas comuns?

A não ser, claro, que você seja um adulto muito sortudo que passou por uma escola fora da curva!



Ou será que, como a maioria, você teve aulas de Matemática, História e Ciências em momentos diferentes da semana, em que cada disciplina parecia isolada, como se existissem em planetas diferentes?

Esta trilha formativa se inicia com uma pergunta que talvez nunca tenha sido feita a você: qual é o real sentido de ensinar por disciplinas separadas, como se o mundo funcionasse em caixinhas?

A proposta é abrir espaço para outras possibilidades que rompem com o ensino compartimentalizado e apostam na potência da integração entre saberes, professores e experiências.

Ah! E se você já ouviu por aí que interdisciplinaridade é “modinha pedagógica”, segura a empolgação: ao longo deste módulo, você verá que ela é muito mais do que isso.

INICIAR



INTERDISCIPLINARIDADE

Por que é preciso falar sobre isso?

Porque, embora a palavra **interdisciplinaridade** esteja presente em documentos oficiais, formações pedagógicas e discursos institucionais, ela ainda é **pouco compreendida em sua profundidade**. Nas escolas, é comum que esse conceito seja reduzido a projetos esporádicos, a trabalhos em datas comemorativas ou a atividades que apenas “misturam” conteúdos **sem, de fato, promoverem articulação entre os saberes**.

Falar sobre interdisciplinaridade **é falar sobre o modo de organizar o currículo**, planejar as aulas e se relacionar com o conhecimento e com os alunos. É reconhecer que os desafios reais da educação — como a evasão, o desinteresse, a descontextualização e a exclusão — não se resolvem com fragmentação, mas com sentido, com diálogo entre áreas, com escuta ativa e com compromisso ético.

É preciso falar sobre isso porque **a escola, como espaço vivo, não pode continuar formando sujeitos por partes**, como se aprender matemática nada tivesse a ver com o corpo, a linguagem, a história ou o território de quem aprende.

É preciso falar sobre isso porque **a prática docente precisa de tempo, de teoria e de coragem para se transformar** — e esse caminho passa por entender a interdisciplinaridade não como uma tarefa a mais, mas como uma **nova forma de ver o ensino**, o conhecimento e a própria docência.

Este módulo é o início dessa conversa. Que bom que você está aqui.

Neste primeiro módulo, você será convidado(a) a conhecer as ideias de pensadores que ajudam a sustentar esse olhar mais complexo sobre o saber, como **Ivani Fazenda, Edgar Morin, Jean Piaget e John Dewey**.

A proposta aqui **não é decorar conceitos**, mas compreender suas raízes, provocações e contribuições para a **superação da lógica fragmentada** que ainda estrutura boa parte do currículo escolar.

Antes de iniciar os estudos teóricos, **é hora de ouvir você**.

Não há respostas certas ou erradas: o objetivo é construir um **ponto de partida** significativo, para avançar com mais **intencionalidade**.



Pergunta reflexiva:

"Você já participou de algum projeto ou atividade interdisciplinar? Como foi essa experiência? Havia articulação real entre os saberes ou apenas aproximações superficiais?"

Compartilhe sua reflexão aqui...

Salvar reflexão

Limpar

Ao longo das próximas páginas, você encontrará uma breve **apresentação biográfica** de cada autor ou autora, seguida de um texto que destaca **como suas ideias contribuem para o entendimento da interdisciplinaridade**.

Preste atenção nos detalhes: há autores que falam da interdisciplinaridade como **postura**, outros como **método**, outros ainda como **crítica social**. E há quem una tudo isso!

No final, você será convidado(a) a participar de um **jogo interativo** com os **principais pontos de vista** de cada autor.

Mas antes, conheça quem são essas figuras que desafiaram o modo tradicional de ensinar!

CONTINUAR »

IVANI FAZENDA



Nome: Ivani Catarina Arantes Fazenda

Ano de nascimento: 1941 –

Nacionalidade: Brasileira

Formação acadêmica principal: Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Interdisciplinaridade não é técnica, é postura diante da vida.

– IVANI FAZENDA

Ivani Fazenda é considerada a **principal sistematizadora do pensamento interdisciplinar no Brasil**. Seu entendimento de interdisciplinaridade transcende a simples combinação de conteúdos entre diferentes disciplinas. Para ela, **trata-se de uma atitude epistemológica** que exige do sujeito uma escuta ativa, uma disposição para o diálogo e uma abertura ao outro como condição para a construção coletiva do conhecimento (Fazenda, 1994).

A autora propõe que a interdisciplinaridade se constitui como uma **ética do conhecimento**, em que **o saber deixa de ser encarado como posse individual e passa a ser fruto de encontros**, relações e transbordamentos entre áreas e sujeitos.

Fazenda reconhece que cada disciplina possui um corpo próprio de saberes e metodologias, o que ela chama de “*visão de área*”. No entanto, para a interdisciplinaridade acontecer de forma legítima, é preciso que essas visões se encontrem em um **espaço de entrelaçamento epistemológico**, onde os sujeitos — professores e alunos — se colocam como pesquisadores de suas práticas e de seus contextos. A interdisciplinaridade, nesse sentido, não é técnica nem metodologia, mas um modo de ser e de pensar a educação a partir da complexidade e da incompletude dos saberes (Fazenda, 2008).

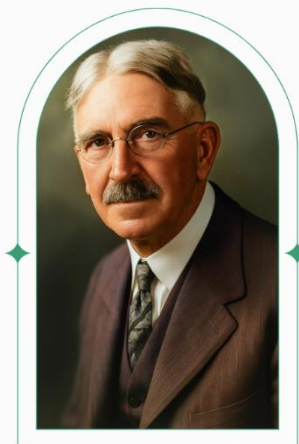
Sua proposta trata principalmente da relação entre formação docente e atitude interdisciplinar. **Para a autora, não é possível desenvolver projetos verdadeiramente integradores sem que o professor tenha internalizado o sentido da interdisciplinaridade** como prática ética, investigativa e reflexiva. O professor não é visto como mero executor de estratégias interdisciplinares, mas como alguém que assume a incerteza como parte do processo formativo e que compreende que o conhecimento se constrói a partir da experiência e do diálogo com os outros: pares, alunos, autores e contextos (Fazenda, 2011).

Fazenda também denuncia os riscos da banalização do termo, especialmente quando a interdisciplinaridade é **reduzida a práticas temáticas superficiais ou à simples junção de conteúdos**, sem uma real articulação conceitual. Ela alerta que muitas escolas declaram adotar práticas interdisciplinares, mas, na prática, mantêm a mesma lógica disciplinar, apenas com roupagens mais “modernas” (Fazenda, 1994).

Por fim, seu pensamento articula a interdisciplinaridade à escuta sensível e à hospitalidade do saber. Para Fazenda, **“não há interdisciplinaridade sem escuta”**, e essa escuta precisa ser ética, aberta à diferença, ao erro e à transformação. **O saber, para ela, se faz na fronteira — não onde tudo já está definido, mas onde há conflito, deslocamento e possibilidade de reinvenção** (Fazenda, 2011).

CONTINUAR »

JOHN DEWEY



Nome: John Dewey

Ano de nascimento: 1859 – 1952

Nacionalidade: Estadunidense

Formação acadêmica principal: Doutor em Filosofia pela Universidade Johns Hopkins (EUA)

A educação não é preparação para a vida; a educação é a própria vida.

— JOHN DEWEY

John Dewey é uma das figuras mais influentes na história da educação moderna e um dos primeiros autores a formular uma **crítica sistemática à fragmentação do conhecimento na escola tradicional**. Embora não tenha utilizado diretamente o termo "*interdisciplinaridade*" como é conhecido hoje, suas ideias são fundamentais para essa abordagem. Dewey compreendia que **o conhecimento humano não está organizado naturalmente em disciplinas estanques**, e sim em **experiências integradas** que se articulam em torno da **vida prática** e dos **problemas concretos** enfrentados pelas pessoas (Dewey, 1959).

Para ele, **a educação deveria partir da experiência vivida**, sendo esta o ponto de encontro entre o sujeito e o mundo. Nessa perspectiva, o currículo escolar deveria organizar-se em torno de **situações reais e socialmente significativas**, em vez de impor aos alunos um conjunto de conteúdos isolados, desconectados de seus interesses e contextos. A proposta de Dewey é essencialmente **situacional, investigativa e integrada**. Ele acreditava que o pensamento crítico e a aprendizagem autêntica se desenvolvem por meio de projetos e da **resolução de problemas**, nos quais **diferentes saberes** são mobilizados de forma orgânica — princípio que hoje reconhecemos como central à interdisciplinaridade (Dewey, 1938).

Outro aspecto de sua obra é a ênfase na **flexibilidade curricular**. Para Dewey, a escola deveria ser um espaço de **experimentação democrática**, em que alunos e professores colaboram na construção do conhecimento. O saber escolar, nessa concepção, **não é imposto verticalmente**, mas **reconstruído de forma relacional**, em situações que envolvam interesse genuíno e participação ativa.

A interdisciplinaridade, embora não nomeada nesses termos, está presente como princípio norteador quando Dewey afirma que **"a educação é um processo social, é desenvolvimento"** e que **"a escola é a forma da vida comunitária em miniatura"** (Dewey, 1916). Com isso, ele reforça que **o conhecimento deve nascer das relações entre sujeitos e contextos**, da escuta e da ação coletiva, em lugar de ser mera transmissão de verdades cristalizadas. A escola que ele propõe é um espaço de vida, não um repositório de conteúdos, e, portanto, **seu projeto educacional é inseparável da crítica à compartimentalização do currículo** e da valorização de experiências interdisciplinares.

CONTINUAR »

EDGAR MORIN



Nome: Edgar Nahoum

Ano de nascimento: 1921 –

Nacionalidade: Francês

Formação acadêmica principal: Doutor em Sociologia pela Universidade de Paris (Sorbonne)

A educação deve promover uma inteligência geral apta a referir-se ao contexto, ao global, ao multidimensional e ao complexo.

– EDGAR MORIN

Edgar Morin é um dos principais pensadores contemporâneos da complexidade e uma das vozes mais influentes no debate epistemológico sobre a fragmentação do saber. Seu pensamento traz um ponto de inflexão na **crítica ao modelo cartesiano de organização do conhecimento**, e suas ideias carregam as bases teóricas mais influentes para a defesa da interdisciplinaridade como uma exigência civilizatória.

Para Morin, **a organização do conhecimento em disciplinas isoladas é uma construção artificial da modernidade, que impede o ser humano de compreender os fenômenos em sua totalidade**. Ele argumenta que o mundo real é tecido por redes complexas de relações, interações, retroações e incertezas, que não podem ser explicadas por saberes compartimentalizados (Morin, 2000).

Morin propõe o que chama de “**pensamento complexo**” — um modo de raciocinar que reconhece a **inseparabilidade entre o todo e as partes**, a instabilidade dos sistemas e a interdependência entre diferentes níveis da realidade. A interdisciplinaridade, sob essa ótica, não é só uma metodologia educacional, mas uma **reforma do pensamento**, que exige uma nova racionalidade para enfrentar os desafios da vida, da educação e da cidadania planetária (Morin, 2002). Ele afirma que **a educação deve ajudar o sujeito a “contextualizar, globalizar e integrar o saber”** — três operações essenciais para a superação da lógica disciplinar (Morin, 2000).

Essa visão tem impacto direto sobre os currículos escolares. **Para Morin, a escola precisa abandonar a obsessão pela segmentação e adotar uma abordagem integradora**, em que os problemas reais (ambientais, sociais, existenciais) sirvam de eixo estruturador das aprendizagens. Ele defende a articulação entre ciências naturais, humanas e filosóficas, pois considera que o saber deve refletir a complexidade da vida. O professor, nesse modelo, deixa de ser apenas um **transmissor de conteúdos** para tornar-se um **mediador entre saberes** e experiências.

A interdisciplinaridade, para Morin, também carrega uma **dimensão ética**: ela **exige humildade epistêmica**, escuta ativa e abertura para a incerteza. Conhecer não é dominar; é viver a incompletude como condição de aprendizagem. Rompendo com a simplificação, **Morin propõe uma educação que valoriza a dúvida, o conflito e a diversidade** como componentes vitais do processo de ensino, estimulando uma visão crítica e aberta nos educadores.

CONTINUAR »

JEAN PIAGET



Nome: Jean William Fritz Piaget

Ano de nascimento: 1896 – 1980

Nacionalidade: Suíço

Formação acadêmica principal: Doutor em Biologia pela Universidade de Neuchâtel (Suíça), com atuação na Psicologia e na Epistemologia Genética

A inteligência organiza o mundo organizando a si mesma.

– JEAN PIAGET

Jean Piaget foi um dos primeiros autores a **romper com a lógica linear e compartimentalizada da aquisição do conhecimento**, propondo que **o processo de aprender é eminentemente ativo**, construtivo e relacional. Para ele, o conhecimento não é transmitido, mas construído pelo sujeito a partir de sua interação com o mundo físico e social, por meio de **sucessivos equilíbrios e desequilíbrios** cognitivos (Piaget, 1977).

A teoria da **epistemologia genética** de Piaget estabelece que **o conhecimento se desenvolve por meio de estágios sucessivos de construção da inteligência**, e que esses estágios se caracterizam por formas específicas de organização mental que não respeitam divisões disciplinares. A criança, por exemplo, **não pensa por áreas de conhecimento** — ela percebe o mundo como uma **totalidade**, e sua inteligência é estruturada a partir de experiências integradoras, nas quais diferentes conteúdos são apreendidos em conjunto e em relação com a realidade vivida.

Nesse sentido, Piaget foi um dos primeiros estudiosos a propor a constituição de **equipes interdisciplinares de pesquisa**, especialmente nas ciências humanas, e a apontar que os campos do saber devem se articular em torno de problemas, e não de fronteiras institucionais. Sua atuação na fundação do *Centre International d'Épistémologie Génétique*, em Genebra, foi sustentada pela **interlocução** entre psicólogos, biólogos, matemáticos, linguistas e filósofos — **um modelo concreto de pensamento interdisciplinar** como **prática investigativa** e não apenas como discurso.

A lógica piagetiana sustenta a ideia de que **a aprendizagem se aprofunda quando permite a articulação entre saberes distintos em contextos significativos**. Um ensino verdadeiramente construtivista deve organizar-se em torno de **projetos que mobilizem diversas competências cognitivas** — como classificação, seriação, conservação, proporcionalidade e reversibilidade — de maneira integrada, permitindo ao aluno desenvolver estruturas mentais mais complexas. A **fragmentação curricular compromete o processo de construção do conhecimento** e impede que o estudante compreenda o sentido das aprendizagens (Piaget, 1971).

A interdisciplinaridade, na perspectiva de Piaget está alicerçada na construção de **conexões cognitivas profundas entre diferentes campos de saber**, respeitando os processos internos do sujeito que aprende. Isso exige, por parte do educador, uma **postura investigativa**, atenta aos conflitos cognitivos, e um currículo que promova situações desafiadoras, baseadas na **resolução de problemas reais**, na observação, na experimentação e no debate de ideias. É nesse movimento que se forja o pensamento formal e reflexivo, objetivo maior do processo educativo.

CONTINUAR »

HILTON JAPIASSU



Nome: Hilton Ferreira Japiassu

Ano de nascimento: 1934 – 2015

Nacionalidade: Brasileiro

Formação acadêmica principal: Doutor em Filosofia pela Université des Sciences Sociales de Grenoble (França)

Não existe definição objetiva nem muito menos neutra daquilo que é ou não a Ciência. Esta pode ser tanto uma procura metódica do saber, quanto um modo de interpretar a realidade.

– HILTON JAPIASSU

Hilton Japiassu é um dos primeiros autores a sistematizar, no Brasil, uma **reflexão filosófica e epistemológica** rigorosa sobre a interdisciplinaridade. Sua obra inaugurou um debate que vai além de propostas metodológicas e se posiciona como uma **crítica de base à estrutura compartimentalizada do saber moderno**. Para ele, a **interdisciplinaridade não é uma técnica de ensino**, mas um **problema epistemológico e ético**, que questiona os modos tradicionais de produção, validação e transmissão do conhecimento (Japiassu, 1976).

A origem de sua crítica está na constatação de que o **modelo científico vigente**, fortemente influenciado pelo pensamento cartesiano, **promoveu uma hiperespecialização dos saberes, com rupturas entre as disciplinas e com a realidade vivida**. Essa fragmentação, segundo Japiassu, compromete a capacidade de compreender o mundo em sua totalidade e a formação de sujeitos críticos. Ele argumenta que, ao separar artificialmente os campos do saber, a ciência moderna gerou o que chama de **"patologia da especialização"**, um saber tecnicista, isolado e **incapaz de dialogar com os dilemas humanos** mais amplos (Japiassu, 1976).

Sua proposta de interdisciplinaridade se estrutura como uma **reconstrução epistemológica**, baseada na ideia de que **todo conhecimento é relativo**, situado e **passível de ser reconstruído no contato com outros saberes**. Não se trata de fundir as disciplinas, mas de colocar suas **fronteiras em relação**, para que se possam articular no enfrentamento de problemas reais e complexos. A interdisciplinaridade, nesse sentido, **não é uma soma de conteúdos**, mas um **exercício de reciprocidade crítica**, em que cada área contribui com sua linguagem, seus métodos e seus limites, reconhecendo-se também como incompleta (Japiassu, 1976).

Japiassu propõe que o diálogo interdisciplinar **só é possível quando há uma atitude filosófica por parte do sujeito**: abertura ao outro, disposição ao questionamento das certezas, e busca por **sentido que ultrapasse os limites da técnica**. Ele afirma que a interdisciplinaridade requer três movimentos simultâneos: **o reconhecimento da identidade epistemológica das disciplinas; a problematização das suas fronteiras; e a construção de interfaces capazes de sustentar o diálogo** (Japiassu, 1991).

A escola, nesse contexto, deve **abandonar o modelo transmissivo de ensino** e adotar uma lógica de formação que permita aos estudantes a compreensão dos fenômenos em sua complexidade. Isso implica **repensar o currículo**, as práticas pedagógicas e a formação docente a partir da noção de que **a realidade não é organizada por disciplinas**, e que o conhecimento mais fecundo é aquele que emerge do confronto entre diferentes olhares. Para o autor, a interdisciplinaridade é um **processo contínuo de construção do saber** — e não uma "fórmula pedagógica" a ser aplicada pontualmente.

CONTINUAR »

OLGA POMBO



Nome: Olga Maria Pombo Martins

Ano de nascimento: 1952 –

Nacionalidade: Portuguesa

Formação académica principal: Doutora em em História e Filosofia da Educação pela Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

[...] Penso, de facto, que a interdisciplinaridade é, antes de mais, uma exigência cognitiva do nosso tempo.

– OLGA POMBO

Olga Pombo é uma das principais **teóricas** contemporâneas da epistemologia e da interdisciplinaridade na Europa. Sua contribuição ao campo da interdisciplinaridade distingue-se pela **sofisticação teórica e pela crítica contundente à banalização do termo** em contextos pedagógicos superficiais. Para ela, é preciso tratar a interdisciplinaridade **não como solução didática**, mas como **problema epistemológico complexo**, que interroga a própria organização do saber moderno (Pombo, 2004).

Segundo Pombo, a interdisciplinaridade precisa ser **compreendida no contexto histórico da constituição das disciplinas científicas**. Ao contrário do **senso comum** pedagógico, que frequentemente a apresenta como algo novo ou alternativo, ela mostra que a interdisciplinaridade é uma **resposta ao esgotamento da racionalidade disciplinar**, típica da ciência moderna. Com o avanço da especialização e a consequente fragmentação do saber, tornou-se necessário propor **formas de recomposição da inteligibilidade do mundo**, e é nesse ponto que emerge a necessidade de práticas interdisciplinares (Pombo, 2006).

Contudo, para que tal prática tenha consistência, ela deve estar fundada em **critérios teóricos e epistemológicos rigorosos**. Pombo afirma que **não basta agrupar conteúdos** de diferentes disciplinas para haver interdisciplinaridade. É preciso **compreender os princípios de constituição**, os regimes de verdade e os modos de produção de conhecimento de cada área. Somente a partir desse reconhecimento das **“identidades disciplinares”** é possível construir interfaces produtivas. Caso contrário, a interdisciplinaridade torna-se um **discurso vazio**, incapaz de produzir deslocamentos reais no campo do saber (Pombo, 2004).

A autora propõe, assim, uma tipologia das relações interdisciplinares, que varia desde colaborações pontuais até formas mais intensas de integração. Ela destaca que **não existe uma única forma de articulação entre saberes**, mas **múltiplas modalidades**, que variam conforme os objetivos, os contextos e a natureza dos problemas enfrentados. Pombo propõe pensar na articulação entre disciplinas como **processo histórico, político e cognitivo**, que exige mediações **culturais, institucionais e filosóficas** (Pombo, 2006).

Isso significa **reconhecer que a escola não pode operar a interdisciplinaridade como um adereço didático**, mas precisa reformar profundamente o currículo, a formação docente e os modos de conceber o conhecimento. A autora alerta que, ao ser reduzida a projetos temáticos, **a interdisciplinaridade corre o risco de manter a lógica disciplinar que supostamente critica**. Para ser efetiva, é necessário que os sujeitos envolvidos compreendam os **fundamentos epistemológicos** de sua prática — isto é, que saibam por que e como integrar saberes.

CONTINUAR »

JURJO SANTOMÉ



Nome: Jurjo Torres Santomé

Ano de nascimento: 1951 –

Nacionalidade: Espanhol

Formação acadêmica principal: Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela (Espanha)

[...] Falar de interdisciplinaridade é observar as aulas, o trabalho curricular do ponto de vista dos conteúdos culturais, ou seja, investigar quais as relações e os grupos de conteúdos que podem ser postos em prática.

– JURJO SANTOMÉ

Jurjo Torres Santomé é um dos mais importantes teóricos da **educação crítica** na atualidade e um dos autores que mais profundamente vinculam a discussão sobre **interdisciplinaridade ao debate sobre justiça social, currículo e democracia**. Sua abordagem ultrapassa a dimensão epistemológica da interdisciplinaridade para situá-la no **campo da política curricular**. Para ele, pensar a **articulação entre saberes** é, antes de tudo, **uma questão ética e sociopolítica**, que demanda o **enfrentamento das desigualdades** estruturais que perpassam a organização do conhecimento na escola (Santomé, 1998).

Santomé argumenta que a escola tradicional, organizada com base na fragmentação disciplinar, **reproduz visões parciais e hierarquizadas do mundo**. Essa estrutura curricular compartimentalizada **não é neutra**: ela está ancorada em **projetos históricos de poder que excluem determinados saberes**, culturas e sujeitos do processo educativo. O **currículo**, portanto, é visto por Santomé como **um campo de disputa ideológica**, e a interdisciplinaridade surge como uma **estratégia de descolonização epistemológica**, que busca reconstruir o conhecimento a partir de uma perspectiva crítica, plural e democrática.

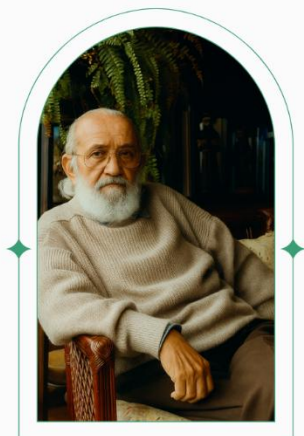
Santomé propõe a **reorganização dos conteúdos escolares em torno de problemas reais da vida social e pessoal dos estudantes**, superando a lógica disciplinar para valorizar a conexão entre saberes e experiências. Para isso, ele sugere o uso de **eixos temáticos geradores**, a partir dos quais **diferentes áreas do conhecimento podem dialogar**. Essa proposta implica o reconhecimento de que os fenômenos **sociais, ambientais, econômicos e culturais são complexos e não podem ser entendidos com base em abordagens isoladas** (Santomé, 1998).

Sua concepção de interdisciplinaridade está diretamente ligada à ideia de **currículo como prática social**. Isso significa que o conhecimento escolar não é um reflexo objetivo do saber científico, mas uma construção cultural situada, sustentada por **interesses, valores e relações de poder**. O professor, nesse contexto, deve ser um intelectual crítico, capaz de **selecionar, organizar e articular conteúdos de forma contextualizada, dialógica e problematizadora** — sempre com base nas realidades concretas dos alunos e nos desafios do mundo contemporâneo.

Santomé também ressalta a **necessidade de uma formação docente interdisciplinar**, que promova o **rompimento com o isolamento entre licenciaturas e áreas de atuação**. Ele defende programas de formação que preparem os educadores para trabalhar com **projetos integradores**, com metodologias participativas e com **análise crítica das políticas educacionais**. Para ele, a interdisciplinaridade não é somente uma mudança curricular, mas uma **transformação da cultura profissional docente e do papel da escola na sociedade**.

CONTINUAR »

PAULO FREIRE



Nome: Paulo Reglus Neves Freire

Ano de nascimento: 1921 – 1997

Nacionalidade: Brasileiro

Formação acadêmica principal: Doutor em Filosofia e História da Educação pela Universidade do Recife.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

– PAULO FREIRE

Paulo Freire é internacionalmente reconhecido como **um dos mais influentes educadores do século XX**. Seu pensamento carrega uma base filosófica e política essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares voltadas à transformação social. Para Freire, **a educação deve ser um ato profundamente humano, dialógico e libertador**, em que o conhecimento se constrói a partir da experiência vivida e da leitura crítica da realidade (Freire, 1996).

Para Freire, **o ato de conhecer está vinculado à capacidade de problematizar o real** — e essa problematização só pode ocorrer quando o conhecimento é **contextualizado, significativo e articulado à vida concreta dos educandos**. Assim, o conhecimento deixa de ser uma coleção de conteúdos estanques e passa a ser o resultado de uma **leitura crítica do mundo** (Freire, 1987).

Freire propõe estruturar o currículo escolar em torno de temas geradores advindos da **escuta atenta dos sujeitos envolvidos no processo educativo**. Esses temas não pertencem a uma única disciplina, mas convocam **múltiplos saberes** para serem compreendidos em profundidade. Nesse sentido, o processo pedagógico torna-se um **movimento dialético** entre teoria e prática, entre diferentes áreas do conhecimento, e entre o saber acadêmico e o saber popular. Logo, a interdisciplinaridade assume-se como **práxis**, articulando **crítica e criação** para enfrentar a fragmentação do saber e da própria realidade.

Outro aspecto importante na pedagogia freireana é a **superação da educação bancária**, na qual o professor **deposita conteúdos em alunos passivos**. Em seu lugar, Freire propõe uma **pedagogia da problematização**, em que professor e aluno constroem juntos o conhecimento, em um processo de diálogo horizontal. Para isso ocorrer de forma plena, é necessário **romper com a estrutura disciplinar rígida**, permitindo que diferentes áreas do saber **dialoguem** a serviço da compreensão crítica do mundo e da emancipação dos sujeitos (Freire, 1996).

A interdisciplinaridade implica um compromisso político: **não basta articular saberes; é preciso articular saberes a serviço da transformação social**. O conhecimento só adquire sentido quando está conectado com a luta por justiça, dignidade e equidade. A escola, portanto, deve ser um espaço de construção coletiva de saberes que **desafiem as estruturas opressoras** e afirmem a possibilidade de um mundo mais humano.

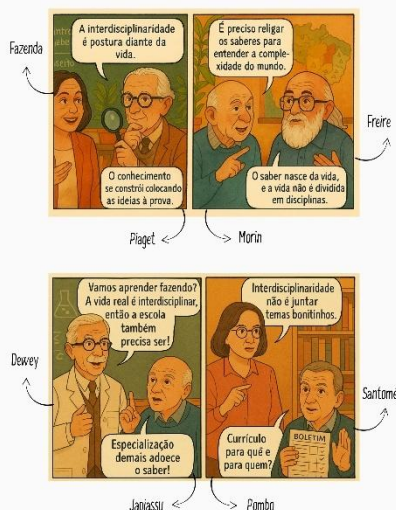
CONTINUAR »

Chegamos ao fim do nosso passeio pelo pensamento de grandes nomes da educação e da filosofia do conhecimento!

Agora que você conhece quem pensa grande, que tal pensar juntos?

Dá até a impressão de que colocamos todos esses autores sentados juntos numa roda de conversa para discutir interdisciplinaridade...

E o mais surpreendente é que, mesmo com ideias diferentes, eles realmente se entendem e dialogam entre si!



Ivaní Fazenda entende que interdisciplinaridade não é moda nem ferramenta de planejamento. **É uma atitude diante da vida.** Para ele, integrar saberes é um exercício de escuta, de humildade e de encontro entre pessoas e áreas do conhecimento. Nada acontece sem diálogo.

John Dewey acredita que a escola precisa sair do papel e entrar na vida. Para ele, **aprender é fazer, testar, experimentar** — e nada disso acontece dentro de cabos separadas chamadas "disciplinas". A vida é interdisciplinar, e a escola deveria acompanhar esse ritmo.

Jean Piaget lembra que o conhecimento não se organiza em gavetas. A mente humana aprende ligando pontos, reconstruindo de sua própria maneira. Por isso, faz muito mais sentido trabalhar com temas que mobilizem múltiplos saberes do que com conteúdos isolados.

Edgar Morin alerta: o mundo é complexo, e não dá para contê-lo com visões fragmentadas. Segundo ele, **é preciso religar os saberes**, quebrar fronteiras e educar para enxergar o todo — mesmo que esse todo venha cheio de incertezas e contradições.

Hilton Japiassu olha para o conhecimento e vê um problema: ele foi sendo forçado, compartimentalizado, e isso adoeceu a forma de pensar. Para ele, interdisciplinaridade é a cura dessa "patologia do saber" — **um jeito de reconectar o conhecimento à realidade.**

Olga Pombo entra no debate e faz um alerta: **interdisciplinaridade não é enfileirar nem amontoado de conteúdos.** É preciso pensar com seriedade sobre como as disciplinas se organizam, como se relacionam e por que é necessário construir pontes entre elas.

Jurjo Santomé traz a pergunta central: "Currículo para quê e para quem?". Para ele, integrar saberes só faz sentido se isso **contribuir para tornar a educação mais justa, crítica e transformadora.** Interdisciplinaridade sem compromisso social é só entrete.

Paulo Freire fecha o grupo lembrando que **todo conhecimento parte da realidade e volta para ela.** Dividir o mundo em disciplinas pode até facilitar a organização, mas não ajuda ninguém a entender a vida. Ele defende uma educação com sentido, com diálogo e com liberdade.

Cada um com seu sotaque, sua época e suas prioridades, mas todos com algo em comum: ninguém aqui acredita que o conhecimento deve andar sozinho. Eles mostram, de diferentes formas, que pensar, ensinar e aprender é sempre um processo coletivo, relacional e aberto ao diálogo entre saberes.

No fim, todos eles — com argumentos diferentes, mas corações parecidos — convidam o leitor a repensar o que é ensinar e aprender. A interdisciplinaridade não é só um modo de juntar matérias. É um jeito mais humano, crítico e coerente de olhar para o mundo. E, como o próprio Freire ensinou: **ensinar é criar as condições para o outro construir seu próprio caminho de saber.**

Então, se esse módulo foi uma roda de conversa com esses autores, espera-se que você tenha saído dela com mais perguntas do que respostas. Porque é assim que começa o pensamento interdisciplinar.

**PREPARADO(A) PARA UM DESAFIO?
OS AUTORES DEIXARAM PISTAS...
SERÁ QUE VOCÊ ACERTA QUEM É
QUEM?**

CONTINUAR »

Quiz dos Pensadores da Educação

Leia o pensamento e descubra quem é o autor!

Pontuação: 0 de 8

Quem sou eu?

Defendo a interdisciplinaridade como uma atitude ética e sensível diante do conhecimento. Ela não se resume à junção de conteúdos, mas envolve escuta, diálogo e abertura ao outro. O ponto de partida deve ser sempre o sujeito em formação e sua implicação com o saber. Para mim, a interdisciplinaridade é postura diante da vida.

Edgar Morin

Ivani Fazenda

Hilton Japiassu

Olga Pombo

Quem sou eu?

Acredito que a educação precisa nascer da experiência. A escola deve se aproximar da vida e trabalhar com situações reais, que despertem o interesse dos estudantes e estimulem o pensamento investigativo. O currículo não pode ser fragmentado; deve integrar saberes em torno de problemas concretos e socialmente significativos.

John Dewey

Jean Piaget

Paulo Freire

Jurjo Torres Santomé

Quem sou eu?

Estudo como o conhecimento se desenvolve desde a infância. Para mim, o saber não é recebido pronto, mas construído ativamente, por meio da interação entre o sujeito e o mundo. A inteligência organiza o mundo organizando-se a si mesma. Isso exige propostas de ensino que articulem diferentes áreas em contextos significativos.

Edgar Morin

John Dewey

Jean Piaget

Paulo Freire

Quem sou eu?

Defendo o pensamento complexo como alternativa ao reducionismo disciplinar. O mundo é tecido de relações e incertezas, e a educação deve preparar o sujeito para compreender essa complexidade. Interdisciplinaridade, aqui, não é um método, mas uma necessidade para religar os saberes e formar consciências planetárias.

Hilton Japiassu

Olga Pombo

Edgar Morin

Ivani Fazenda

Quem sou eu?

Proponho a interdisciplinaridade como uma resposta à "patologia da especialização" que fragmenta o saber moderno. Não se trata de eliminar as disciplinas, mas de promover um diálogo epistemológico profundo entre elas, com base no reconhecimento mútuo de seus limites e possibilidades.

Olga Pombo

Hilton Japiassu

Edgar Morin

Jurjo Torres Santomé

Quem sou eu?

A interdisciplinaridade, para mim, é um problema filosófico sério, não uma solução pedagógica simplista. É preciso conhecer como as disciplinas se estruturam para depois propor interfaces significativas entre elas. Não se trata de modismo, mas de reformulação do modo como entendemos o conhecimento.

Ivani Fazenda

Jurjo Torres Santomé

Olga Pombo

Hilton Japiassu

Quem sou eu?

Entendo a interdisciplinaridade como uma estratégia de justiça social. O currículo não é neutro, e organizar o saber por áreas isoladas reforça desigualdades. Defendo um currículo integrado, orientado por temas sociais relevantes e construído coletivamente, com vistas à transformação da realidade.

Paulo Freire

Jurjo Torres Santomé

John Dewey

Edgar Morin

Quem sou eu?

A educação precisa partir da realidade dos sujeitos e gerar consciência crítica. O conhecimento nasce do diálogo, e o currículo deve ser problematizador, integrador e libertador. Interdisciplinaridade, aqui, significa romper com a educação bancária e criar saberes vivos, construídos em relação com o mundo.

Jean Piaget

John Dewey

Paulo Freire

Jurjo Torres Santomé

Escolha a opção correta para cada pensamento e descubra os autores por trás das ideias sobre interdisciplinaridade e educação.

CONTINUAR »

ENTRE CENTROS, ENCONTROS E SABERES

Se você chegou até aqui, é porque aceitou o convite do primeiro módulo: refletir sobre os sentidos da interdisciplinaridade, seus fundamentos e sua urgência no contexto escolar. Agora, seguimos juntos para um novo mergulho, desta vez, nos Centros de Aprendizagem!

Este módulo propõe um olhar atento para esses espaços que, embora muitas vezes subestimados ou compreendidos apenas como uma proposta didática, carregam uma potência epistemológica e transformadora.

Os Centros de Aprendizagem não são meras “estações de atividades”: eles reorganizam o tempo e o espaço da sala de aula, reposicionam o papel do educador e devolvem à criança o direito de protagonizar seu percurso formativo.

Aqui, os centros serão explorados como territórios de encontro: entre saberes diversos, entre disciplinas e experiências, entre o planejamento docente e os interesses dos alunos.

Eles são também encontros entre sujeitos: professores e alunos, entre pares que aprendem juntos e, por vezes, entre quem ensina e quem ainda reaprende a escutar.

Neste percurso, sinta-se acolhido(a) e convidado(a) a observar o cotidiano escolar com olhos renovados.



Sabe aquela organização dos espaços da sala, as trocas que nascem espontaneamente entre os alunos, ou aquele momento em que um grupo engata uma investigação inesperada sobre um tema qualquer? Pois é, tudo isso importa!

Escutar o cotidiano também é uma forma de produzir conhecimento, e os Centros de Aprendizagem são ferramentas preciosas nesse processo.

O objetivo, portanto, não é somente apresentar uma metodologia, mas provocar um olhar pedagógico mais atento, mais sensível e mais comprometido com uma educação que seja significativa e integrada.

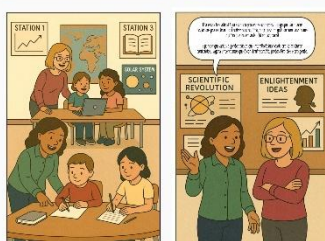
Por fim, este módulo discute a **intencionalidade** por trás dessa proposta, os objetivos que sustentam sua organização, o modo como funcionam e o que revelam sobre a criança, o professor e o processo de aprender.

Prepare-se para pensar, sorrir e, quem sabe, até **repensar** alguns arranjos da sua prática. Porque, entre centros, o que mais importa são os encontros que eles proporcionam e os saberes que deles emergem.

CONTINUAR >>

ENTRE CENTROS, ENCONTROS E SABERES

Professor(a), antes de seguir adiante, pare um instante e observe com atenção a tirinha abaixo. Ela retrata de forma uma cena comum em muitas escolas: a dificuldade na construção de uma prática realmente interdisciplinar e significativa.



E aí, professor(a)... essa tirinha te pareceu familiar?

Talvez você tenha lembrado de alguma situação parecida, rido (ou suspirado) com a cena, ou até se reconhecido ali. E que bom que isso aconteça — quer dizer que estamos atentos, críticos e dispostos a fazer diferente.

Por isso, agora dê um passo além da observação: Se essa tirinha mostra o que ainda é comum nas escolas, o próximo movimento é imaginar o que ainda não é.

Sim, agora é a sua vez de sonhar: como seria, na sua visão, uma aula verdadeiramente interdisciplinar?

Antes de seguir os estudos, veja este convite simples — e um pouco ousado: que tal imaginar, do seu jeito, como seria uma aula verdadeiramente interdisciplinar?

Feche os olhos por um instante (só depois de ler isso, claro). Venha em uma turma sua, reúna ou imagine a **Visualite a sala, os alunos, os materiais**. Agora, tente visualizar uma aula onde os **saberes não estão presos a uma única disciplina**, mas se encontram de forma viva, fluida, significativa. **Que tema você trabalharia? Que materiais usaria? Como seria o papel dos alunos? E o seu?**

Esse exercício não é sobre "fazer", mas sobre **sonhar**. É o seu ponto de partida para o módulo e não importa se a ideia parecer simples, ousada ou até um pouco confusa. O importante é colocar no papel (ou na tela) a sua imaginação de agora — antes que o cotidiano te iluda. **Ao final do módulo, retome suas ideias e reflita** o que mudou no seu olhar?

☛ Clique no botão abaixo escrito "padlet" e compartilhe sua ideia no mural coletivo:



Escreva um parágrafo curto, de um título criativo e se quiser adicione uma imagem, um vídeo ou um áudio. **Fique à vontade para ler os posts dos colegas** (você não precisa responder) nessa comunidade.

Vamos começar pelo começo: pela sua escuta interna.

CONTINUAR »

DE ONDE VÊM OS CENTROS DE APRENDIZAGEM?

Os Centros de Aprendizagem nasceram de um modo específico de pensar a educação: um modo que respeita o tempo da criança, reconhece sua curiosidade como motor da aprendizagem e acredita que o conhecimento se constrói com as mãos, os olhos, as perguntas e os afetos.

Essa proposta foi sistematizada e disseminada no Canadá, especialmente por escolas como as da rede **Maple Bear**, cuja abordagem se inspira em referenciais como a **pedagogia ativa**, a teoria das múltiplas inteligências, a aprendizagem centrada no estudante e as experiências de **ensino por investigação**. Ao chegar ao Brasil, os Centros de Aprendizagem passaram a ganhar novas formas, adaptadas à **realidade das escolas brasileiras** e às inquietações de seus educadores.



No entanto, apesar da origem internacional, o espírito que sustenta os Centros de Aprendizagem dialoga profundamente com concepções já defendidas por pensadores brasileiros, como Paulo Freire, que propõe a escuta como base do ato de ensinar, e com autoras como Ivani Fazenda, que destaca a urgência da interdisciplinaridade em contextos escolares marcados pela fragmentação do saber.

O QUE SÃO, AFINAL, OS CENTROS DE APRENDIZAGEM?

Pode-se pensar nos Centros como **estações de conhecimento**. Cada centro organiza um tipo de atividade, com **objetivos claros**, materiais específicos e **propostas desafiadoras**. Eles não são “cantinhos” improvisados nem “passatempos pedagógicos”. Pelo contrário, exigem **planejamento intencional**, escuta ativa e reorganização constante conforme o interesse e a evolução dos estudantes.

Em uma sala com Centros de Aprendizagem, **há ambientes com diferentes propostas acontecendo simultaneamente**: um grupo pode investigar plantas em um centro de ciências, outro pode escrever uma história em um centro de linguagem, enquanto outro resolve problemas no centro de matemática. Há espaço para a exploração artística, para o corpo em movimento e para o brincar simbólico — **tudo com objetivos definidos e conexão com os campos de experiência ou os componentes curriculares**.

Os grupos transitam entre os espaços, **seja por decisão dos alunos** (quando já desenvolvem mais **autonomia**), **seja de forma orientada** (quando os centros são apresentados sequencialmente). O tempo em cada centro, os materiais disponíveis, o número de participantes por vez e a função do professor variam conforme a faixa etária, os objetivos pedagógicos e o contexto escolar.



E por que estamos falando deles neste curso?



Porque os Centros de Aprendizagem criam **territórios de interdisciplinaridade** dentro da escola. Eles superam as fronteiras artificiais entre “matérias” e aproximam os saberes da **realidade vivida pelos alunos**. Permitem que a alfabetização caminhe junto com a ciência, que a matemática se encontre com o movimento, que a arte dialogue com a história, tudo isso de **forma concreta, viva e significativa**.

A escolha de tratar dos Centros de Aprendizagem nesta formação **não é meramente didática, é política**. Porque reorganizar o espaço da sala é **reorganizar também as relações de poder**, os modos de aprender e os sentidos do ensinar. **E isso tem tudo a ver com práticas interdisciplinares**.

CONTINUAR »

INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA



A base dos Centros de Aprendizagem compreendem a **criança como um sujeito ativo**, competente e curioso, capaz de construir saberes por meio da ação, da exploração e da **interação com o outro e com o ambiente**. Não se aprende apenas ouvindo: **aprende-se tocando, comparando, investigando, refletindo e testando hipóteses**.

Essa concepção exige que o professor abandone a ideia de controle total da aula e assuma uma **postura investigativa**.

A aprendizagem, nesse modelo, é menos linear e mais espiralada: ela **avança, recua, amplia e se aprofunda conforme o interesse, a escuta e a mediação pedagógica**.

Ao olhar para um Centro de Aprendizagem, é possível ver crianças em movimento, materiais variados, sons de conversas, investigações em curso, experimentações criativas. Mas por trás de cada detalhe — a escolha dos objetos, o modo como os grupos são formados, o tempo de permanência em cada estação, existe uma intencionalidade pedagógica cuidadosamente pensada.

Essa é uma das marcas mais importantes dos Centros de Aprendizagem: **nada é por acaso. A professora não “deixa a criança brincar” aleatoriamente, nem organiza os espaços apenas por estética ou conveniência**. Ela planeja com base em **objetivos** específicos: promover a leitura, desenvolver habilidades lógico-matemáticas, estimular a escuta ativa, favorecer a cooperação ou ampliar o repertório científico, por exemplo.

Ao organizar os centros, o professor deve partir de três grandes referências:



As Diretrizes Curriculares Nacionais (como a BNCC)



As observações dos alunos e suas necessidades reais



As possibilidades do espaço, do tempo e dos materiais disponíveis

Assim, o planejamento dos centros acontece em **diálogo constante com a prática**, sendo ajustado a partir da **escuta atenta** e da documentação pedagógica. Um centro pode ter foco em linguagem escrita, mas será diferente se estiver com uma turma que já domina a alfabetização ou com crianças em fase pré-silábica. Um centro de ciências pode propor uma investigação sobre água em um bairro com escassez hídrica ou sobre o ciclo da planta em uma escola com horta. **A intencionalidade conecta a proposta ao contexto**.

Outro ponto importante é que a intencionalidade pedagógica também está presente nos **modos de mediação**. O professor não apenas organiza o espaço, mas **acompanha, escuta, intervém com perguntas, sugere conexões e registra o processo**. Ele age como um **curador de experiências de aprendizagem**, ajudando a criança a transformar sua ação em reflexão e sua curiosidade em conhecimento.

A intencionalidade pedagógica é o que garante que eles não se tornem apenas “atividades de rodízio”, mas verdadeiros espaços de construção interdisciplinar do saber.

CONTINUAR »

O ESPAÇO COMO TERCEIRO EDUCADOR



A proposta dos centros entende que o espaço pode e deve atuar como terceiro educador, ao lado do adulto e da criança. Isso significa que ele precisa ser intencional, responsivo, esteticamente cuidado e aberto à participação.

A forma de organizar os ambientes escolares **comunica muito mais do que se imagina**. O lugar onde ficam os livros, a disposição das mesas, a acessibilidade dos materiais, o tipo de iluminação, as imagens na parede — **tudo isso carrega o que a escola valoriza e espera dos alunos**. Nos Centros de Aprendizagem, **essa dimensão ganha protagonismo: o espaço não é cenário, é parte ativa do processo pedagógico**.

Neste sentido, **o ambiente escolar é visto um território de aprendizagem**, onde cada centro se constitui como um **microespaço de investigação**, exploração e produção de sentidos. Um centro de linguagem, por exemplo, não é apenas um lugar com livros: **é um convite à escuta, à escrita, à invenção de histórias e à comunicação simbólica**. Um centro de matemática não se limita a jogos numéricos: **ele promove o raciocínio lógico, a construção de estratégias e o pensamento crítico**.



Para isso acontecer, é necessário reorganizar a sala de aula: **abandonar as cadeiras em fileira, abrir espaço para o movimento, garantir acesso aos materiais e criar ambientes que provoquem a curiosidade**. O ambiente fala: **e deve falar de acolhimento, de desafio, de beleza e de escuta**.

Essa reorganização vai muito além da estética. Trata-se de uma **prática epistemológica**. Ao mudar a sala, o professor está também mudando as condições de aprendizagem: **ele diz à criança que ela pode circular, escolher, investigar, colaborar e se responsabilizar por seu processo**. *O espaço físico comunica uma pedagogia.*

Os materiais precisam ser rotativos, instigantes, culturalmente significativos e acessíveis. **O ideal é que os centros “conversem entre si”, formando um conjunto coerente, onde a interdisciplinaridade acontece não somente no conteúdo, mas também na organização do espaço**.

CONTINUAR >>

RELAÇÕES PEDAGÓGICAS E RESPONSABILIDADES COMPARTILHADAS



18

Nos Centros de Aprendizagem, a relação entre ensino e aprendizagem ganha uma nova configuração. Não se trata mais do simples binômio onde o professor ensina e da criança que aprende, de forma linear e hierárquica. Trata-se de uma construção conjunta, onde ambos são protagonistas, mas em papéis distintos e complementares.

A proposta dos Centros parte do **reconhecimento da criança como sujeito epistêmico**, isto é, alguém que **conhece o mundo não só por meio de informações, mas por meio da ação, da experiência, da relação e da linguagem**. Nos centros, ela não está apenas "executando atividades"; está investigando, organizando ideias, criando estratégias, fazendo escolhas e dando sentido ao que aprende.

Essa postura ativa aparece, por exemplo, quando a criança decide por onde começar, organiza os materiais com seus colegas, verbaliza hipóteses, negocia regras ou registra uma descoberta. **Ela não é "autônoma porque está sozinha", mas porque tem liberdade com suporte, escolha com propósito, e tempo para pensar com profundidade.**

A autonomia, portanto, não é ausência de mediação: é presença de escuta, confiança e intencionalidade. **A criança não é deixada soita, mas acompanhada em um percurso no qual ela tem voz, vez e autoria.**

Ao propor os Centros de Aprendizagem, o professor é aquele que escuta, que observa, que pergunta, que registra, que intervém com delicadeza e propósito. **Sua principal ferramenta é a escuta pedagógica, aquela que não busca "corrigir", mas compreender o processo da criança.**

Na prática, o professor:

Planeja os centros com base em objetivos claros e observações reais do grupo.

Organiza os espaços e materiais pedagógicos com intencionalidade.

Circula entre os centros observando os alunos e suas interações.

É o mediador da aprendizagem.

Intervém com perguntas provocadoras, sugestões, conexões.

Documenta os processos para alimentar seus planejamentos futuros.

Como mediador, **o professor cria condições para a aprendizagem acontecer**, mas não entrega tudo pronto. Ele oferece **pistas, provocações, desafios**. É como um jardineiro atento: **não força o crescimento, mas cria o ambiente fértil.**

A relação entre professor e aluno nos Centros de Aprendizagem se torna **mais horizontal, dialógica e responsiva**. Isso **não significa falta de autoridade**, mas uma autoridade que se **constrói no vínculo**, na confiança e no reconhecimento da potência de cada criança.

Esse novo arranjo valoriza o protagonismo infantil sem perder a presença pedagógica do adulto. Ambos aprendem, cada um à sua maneira, mas sempre em relação.

CONTINUAR >>

A AVALIAÇÃO COMO PROCESSO DE ESCUTA

Uma das perguntas mais frequentes quando se fala em Centros de Aprendizagem é: “*Como avaliar?*” Afinal, se cada grupo está realizando uma atividade diferente, se os alunos têm ritmos diversos e se o professor não está no centro da explicação, **como garantir que o aprendizado está acontecendo?**

A resposta está em um tipo de avaliação que não se baseia em provas, notas ou resultados imediatos, mas sim em **observações sistemáticas, registros constantes e escuta pedagógica qualificada**. Nos Centros de Aprendizagem, a avaliação é parte do processo — não o seu fim.

A avaliação, nesse contexto, é **formativa, contínua e integrada à prática**. Ela acontece durante a atividade, enquanto o professor observa o modo como os alunos interagem, quais estratégias utilizam, como formulam hipóteses, o que dizem, o que desenham, o que registram. É uma avaliação **mais descritiva do que classificatória**, mais qualitativa do que quantitativa.



A ênfase está em compreender como a criança pensa, e não apenas o que ela acerta.

Esse tipo de avaliação exige atenção plena, escuta ativa e registros constantes. Não se trata de avaliar “de longe”, mas de estar junto, participando, anotando, fotografando, conversando — com respeito e sensibilidade.

A prática dos centros traz consigo uma estratégia importante: **a documentação pedagógica**, que é a coleta e a organização de evidências do processo de aprendizagem dos alunos. Isso pode incluir:



Falas e diálogos registrados pelo professor



Produções dos alunos (desenhos, escritas, mapas, projetos)



Fotografias e vídeos das interações ou dos espaços



Roda de conversa com reflexões espontâneas

Essa documentação tem múltiplas funções:

- Ajuda o professor a refletir sobre sua prática e **tomar decisões** pedagógicas;
- Permite **acompanhar o percurso** de cada criança com mais profundidade;
- Cria portfólios que mostram o **crescimento ao longo do tempo**;
- Valoriza a **aprendizagem como processo**, não como produto final.

Além disso, a documentação pode ser compartilhada com os próprios alunos, para que elas revisitem suas ideias, reflitam sobre o que fizeram e **desenvolvam a capacidade de pensar sobre como aprendem**.

CONTINUAR »

DO PLANEJAMENTO À PRÁTICA

O trabalho com Centros de Aprendizagem exige mais do que criatividade e boas ideias. Ele **demanda planejamento pedagógico rigoroso, sensível e situado, capaz de conectar os objetivos do currículo às experiências reais dos alunos** — aquelas que surgem entre o canto da leitura e a lupa do centro de ciências, entre a tinta no cavalete e o papel quadriculado do centro de matemática.



Dessa forma, a proposta segue explorando a interdisciplinaridade como eixo estruturante da prática docente, agora com foco em **exemplos concretos**. O objetivo é tornar visível o que muitas vezes fica escondido: **a complexidade das decisões que o professor toma ao organizar um centro**, a escuta que orienta a escolha dos materiais, o raciocínio didático por trás de uma proposta aparentemente simples.

Trata-se de um movimento que passa por perguntas como:

Qual nível de autonomia oferecer nesse momento?

Quais recursos providenciar para os alunos desenvolverem as habilidades esperadas?

O que os alunos devem aprender com essa experiência?

Que saberes estão sendo integrados e com qual finalidade?

Como acompanhar o processo de aprendizagem e registrar suas pistas?

As práticas interdisciplinares ganham forma nos detalhes: na disposição dos objetos, na maneira como a atividade é apresentada, no modo como o professor se posiciona (às vezes observando de longe, às vezes ajoelhado ao lado da criança), no tempo que se permite a cada centro.

Ao organizar uma sala, o professor distribui tempos, espaços e graus de autonomia. A decisão sobre o que demanda maior ou menor supervisão não se limita a uma questão prática: trata-se de uma estratégia pedagógica que valoriza a escuta sensível, a confiança no protagonismo infantil e o respeito pelo ritmo singular de aprendizagem de cada criança.

Agora, portanto, você deverá olhar com profundidade, a fim de **reconhecer os princípios que sustentam essas práticas** e imaginar de que modo podem ser recriadas em outros contextos. Cada centro que aqui se apresenta é fruto de uma escuta atenta, de um planejamento comprometido e da convicção no potencial da criança como protagonista de sua própria aprendizagem.

Você está prestes a adentrar espaços em que o conhecimento é construído com as mãos, com os olhos, com o corpo e com o afeto e nos quais o professor atua, de fato, como **curador de experiências de aprendizagem** significativas.

Nesta seção, você vai conhecer exemplos concretos de centros que podem ser aplicados simultaneamente na sala de aula, pensados a partir de três níveis de supervisão:

Muita supervisão

quando a proposta exige mediação contínua, orientação próxima ou envolve materiais que requerem segurança e acompanhamento direto;

Pouca supervisão

quando os alunos já dominam a proposta, mas o professor ainda circula para orientar, estimular, fazer perguntas ou registrar;

Nenhuma supervisão

quando os alunos são capazes de conduzir a experiência sozinhos, com autonomia, retomando saberes anteriores ou explorando livremente.

Essa organização permite ao professor acompanhar de forma estratégica, oferecendo diferentes graus de apoio conforme a necessidade pedagógica, e ao mesmo tempo favorecendo a autorregulação e o protagonismo do aluno.

CONTINUAR »

CENTROS COM MUITA SUPERVISÃO



Nesses centros, o professor atua **lado a lado com os alunos**, orientando etapas, garantindo a segurança e aprofundando a mediação pedagógica. **São propostas que envolvem habilidades ainda em construção**, experiências que exigem monitoramento atento ou atividades que se beneficiam de um diálogo constante.

Esses centros são ideais para turmas que estão em fase inicial de autonomia ou quando o conteúdo trabalhado exige mais acompanhamento para garantir o entendimento conceitual e o engajamento com a proposta. **São exemplos:**

Conferência de escrita

Objetivo: Desenvolver habilidades de revisão textual, leitura crítica e consciência ortográfica.

Materiais: Cadernos dos alunos, canetas coloridas, lista de verificação (checklist de revisão).

Espaço: Mesa redonda com 2 ou 3 cadeiras, ambiente silencioso. O professor atua como parceiro de leitura e revisão, ajudando a pensar sobre o que pode melhorar.

Leitura guiada

Objetivo: Compreender textos por meio de perguntas mediadas e estratégias de leitura compartilhada.

Materiais: Livros selecionados, cartões com perguntas literais e inferenciais, marcador de texto.

Espaço: Canto da leitura com almofadas ou mesa pequena com cadeiras. O professor conduz a leitura em voz alta e promove a conversa com o grupo.

Experimentos com líquidos, sementes ou calor

Objetivo: Estimular a investigação científica com observação e registro.

Materiais: Copos transparentes, sementes, terra, água, funil, lupa, bandejas.

Espaço: Próximo à pia, com tapete impermeável e aventais. O professor guia o passo a passo e provoca hipóteses antes, durante e depois do experimento.

Operações matemáticas guiadas

Objetivo: Resolver problemas matemáticos com apoio do professor, identificando estratégias eficazes.

Materiais: Tabelas, papel quadriculado, lápis, material dourado ou outros objetos para contagem.

Espaço: Mesa com quatro lugares, apoio visual com exemplos-modelo. O professor atua como facilitador do raciocínio, propondo desafios graduais.

Esses centros são planejados para momentos de forte presença pedagógica, em que o professor atua como mediador direto do conhecimento, mantendo a intencionalidade sem retirar o protagonismo da criança.

CONTINUAR »

CENTROS COM POUCA SUPERVISÃO



Nestes centros, os alunos **já conhecem a dinâmica da proposta** e conseguem realizá-la com maior autonomia. O professor não precisa permanecer fixo ao lado do grupo, mas **sua presença é ativa e atenta**: ele observa, escuta falas significativas, registra produções e intervém quando necessário para ampliar a reflexão ou reorganizar o percurso.

Estes centros são ideais para práticas em que os alunos precisam de certa liberdade para criar, mas ainda se beneficiam da presença do adulto como referência e como fonte de diálogo pedagógico. São exemplos:

Escrita independente

Objetivo: Estimular a produção textual espontânea com base em repertórios e modelos visuais.

Materiais: Papéis diversos (coloridos, pautados), canetas coloridas, murais de palavras, pranchetas.

Espaço: Mesa coletiva com organizadores centrais. Painel com sugestões temáticas ou início de frases. O professor pode circular, ler trechos, perguntar sobre as ideias.

Jogos de lógica e soletração

Objetivo: Desenvolver raciocínio lógico, consciência fonológica e pensamento estratégico.

Materiais: Jogos de tabuleiro adaptados, bingo de letras, cartas com palavras e imagens.

Espaço: Tapete ou mesa grande, caixas com jogos organizados por tipo, instruções plastificadas. O professor ajuda na leitura das regras e na mediação de conflitos.

Produção de histórias com imagens

Objetivo: Estimular a imaginação, a sequência lógica e a narrativa oral e escrita.

Materiais: Cartelas com imagens sequenciais, fichas com personagens e cenários, blocos de anotação.

Espaço: Espaço confortável para montagem e partilha. O professor pode conversar com o grupo sobre as tramas criadas.

Desenho de observação

Objetivo: Desenvolver a atenção aos detalhes e a representação gráfica com intencionalidade.

Materiais: Frutas, espelhos, folhas, flores, objetos naturais, papéis e lápis de diferentes tipos.

Espaço: Mesa com centro de objetos a serem observados, pranchetas ou apoio rígido para desenhar. O professor circula incentivando o foco e o registro verbal ou escrito das descobertas.

Nestes centros, o professor sustenta a autonomia com presença qualificada, estimulando a continuidade do trabalho, o aprofundamento das ideias e o cuidado com os registros.

CONTINUAR >>

CENTROS COM NENHUMA SUPERVISÃO



Nestes centros, os alunos têm liberdade para conduzir suas próprias descobertas. O professor já trabalhou anteriormente as habilidades e regras básicas, de modo que o grupo consegue **organizar, explorar, criar e encerrar a proposta de forma independente**. Esse tipo de centro permite que o professor se dedique com mais foco a outras propostas que exigem sua presença direta.

Esses centros favorecem o protagonismo e a retomada de conteúdos de forma lúdica, livre e significativa. Eles também são excelentes para promover a repetição com variação, ou seja, aprofundar algo já vivido de forma espontânea. São exemplos:

Cantinho da leitura

 **Objetivo:** Estimular o gosto pela leitura, o manuseio de livros e a escuta de histórias entre pares.

 **Materiais:** Livros diversos, fantoches, tapete, almofadas, caixa de histórias ou livros sonoros, de acordo com o tema estudado no momento.

 **Espaço:** Cantinho acolhedor, com iluminação suave, cortina ou biombo para delimitar. O professor pode depois escutar relatos sobre os livros escolhidos.

Montagem com blocos

 **Objetivo:** Desenvolver raciocínio espacial, coordenação motora e trabalho em equipe.

 **Materiais:** Blocos de encaixe (Lego, madeira, espuma), peças de diferentes formatos ou blocos com imagens dos assuntos estudados.

 **Espaço:** Tapete no chão, caixas identificadas com imagens, cartaz com sugestões de montagem, os alunos constroem e reconstróem livremente.

Pintura livre ou temática

 **Objetivo:** Estimular a expressão artística espontânea, a exploração de cores e texturas.

 **Materiais:** Guache, pincéis, papel kraft, rolinhos, aventais ou camisetas velhas.

 **Espaço:** Mesa coberta com plástico ou cavaletes, com acesso fácil aos materiais. Regras de uso combinadas previamente garantem o cuidado com o espaço.

Exploração de sons

 **Objetivo:** Investigar sons, ritmos, timbres e possibilidades de expressão sonora.

 **Materiais:** Pandeiros, chocalhos, sinos, copos plásticos, colheres, caixas sonoras.

 **Espaço:** Tapete com limite de participantes, caixa de instrumentos e painel com ícones de som (grave, agudo, ritmo lento/rápido). A atividade pode depois ser retomada em roda.

Esses centros são importantes porque demonstram confiança na criança, respeito ao seu tempo e reconhecimento de que aprender não depende apenas da presença direta do adulto, mas da qualidade do ambiente e da força da experiência.

CONTINUAR >>



E SE A GENTE COLOCAR TUDO EM PRÁTICA?

O que?
Você achou complexo?
Ainda tá tentando juntar as
peças? Relaxa. A gente te
ajuda!



Pra facilitar a vida e animar o planejamento, aqui há um **exemplo prático** de Centros de Aprendizagem organizados a partir de um único tema gerador, com muita **interdisciplinaridade** e **intencionalidade pedagógica**.

A proposta a seguir pode ser **adaptada para diferentes faixas etárias** e segmentos, **respeitando o nível de autonomia dos estudantes** e a realidade da sua escola.

Note que com um bom tema e um pouco de criatividade (e intencionalidade, claro!), os saberes começam a se conectar, o planejamento ganha forma e a sala de aula se transforma num espaço vivo de aprendizagem.

**Veja, experimente, se inspire e adapte como preferir.
Afinal, aprender junto é melhor!**

Observe o planejamento abaixo:



Tema central: Alimentação e saúde – o que comemos e por quê?

Ano: 5º ano do Ensino Fundamental

Duração estimada: 2 a 3 dias (com rotação entre os centros)

Áreas integradas: Ciências, Matemática, Língua Portuguesa, Artes

Objetivo geral: Compreender a importância da alimentação saudável por meio da investigação dos alimentos, suas origens, composição e impactos no corpo, promovendo a leitura crítica, a produção textual, a representação artística e a análise de dados.



Habilidades por área:



Identificar grupos alimentares e nutrientes principais.

Relacionar alimentação com saúde e bem-estar.



Interpretar rótulos nutricionais (quantidades, porcentagens).

Representar dados por meio de gráficos simples.



Produzir textos informativos e de opinião.

Ler e interpretar rótulos e campanhas alimentares.

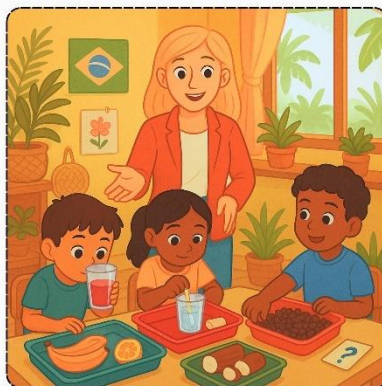


Representar visualmente a composição de um prato saudável.

Explorar cores, formas e significados associados à comida.

CONTINUAR »

CENTROS COM MUITA SUPERVISÃO



Centro de investigação alimentar

Local: em uma mesa próxima à pia ou área com fácil acesso à água, sobre bandejas impermeáveis.

Objetivos de aprendizagem:

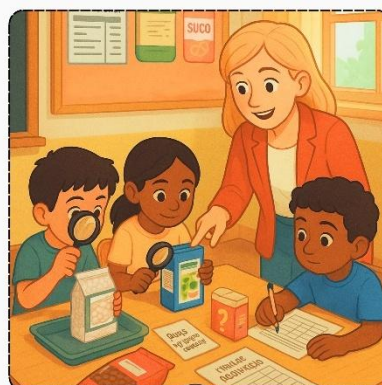
- Compreender que os alimentos têm diferentes composições físicas e químicas;
- Observar fenômenos como dissolução, densidade e mistura;
- Formular hipóteses e registrar observações com critérios.

Saberes integrados: ciências (experiência e registro), língua portuguesa (oralidade, escuta), matemática (tempo, medidas, proporções simples).

Nível de autonomia: baixa. A proposta exige mediação contínua para segurança e para guiar o processo de observação científica.

Acompanhamento e registro: o professor provoca hipóteses ("o que acontece se...?"), fotografa as etapas, anota falas marcantes e ajuda os alunos a preencherem uma ficha de observação com suas descobertas.

Recursos oferecidos: copos, bandejas, lupa, funil, alimentos simples (batata, sal, açúcar, óleo, água, corante), fichas com etapas da experiência e vocabulário básico.



Centro de leitura orientada de rótulos

Local: em uma mesa coletiva, com luz adequada, ao lado de um mural com exemplos ampliados de rótulos.

Objetivos de aprendizagem:

- Ler e interpretar as informações nutricionais;
- Identificar ingredientes e perceber a presença de conservantes, açúcares e aditivos;
- Refletir sobre escolhas alimentares a partir da leitura crítica.

Saberes integrados: matemática (porcentagens, tabelas), língua portuguesa (interpretação de textos informativos), ciências (nutrição).

Nível de autonomia: baixa. Os alunos precisam de orientação para localizar informações, comparar rótulos e relacionar dados com sua alimentação.

Acompanhamento e registro: o professor guia perguntas: "por que esse ingrediente aparece primeiro?", "esse alimento parece saudável? por quê?" registros escritos são feitos em uma planilha de comparação entre produtos.

Recursos oferecidos: embalagens limpas e reais, lupa, fichas com perguntas orientadoras, calculadora, planilhas para marcação, mural visual com vocabulário de apoio.

CONTINUAR »

CENTROS COM POUCA SUPERVISÃO



Centro de produção artística "O prato ideal"

! **Local:** em um canto amplo, com mesas grandes para recorte e colagem, ou no chão com tapetes e painéis.

 Objetivos de aprendizagem:

- Representar graficamente escolhas alimentares equilibradas ou não;
- Relacionar grupos alimentares com as cores e formas usadas;
- Expressar, por meio da arte, sua compreensão sobre o tema.

 **Saberes integrados:** ciências (grupos alimentares), artes (colagem, composição visual), língua portuguesa (nomeação e descrição de elementos).

 **Nível de autonomia:** média. Os alunos conhecem o tema e sabem usar os materiais, mas se beneficiam da escuta do professor para aprofundar o discurso visual.

 **Acompanhamento e registro:** o professor circula fazendo perguntas ("por que você colocou esse alimento aqui?"), fotografa os trabalhos e anota ideias expressas oralmente. Ao final, os alunos explicam seus pratos.

 **Recursos oferecidos:** revistas, tesoura, cola, papel kraft, cartolinas, caixas com imagens separadas por grupo alimentar, cartaz com exemplos de refeições equilibradas.



Centro de gráficos de consumo alimentar

! **Local:** em mesas com papel quadriculado e materiais de medição. Pode ter um mural próximo com dados da turma coletados anteriormente.

 Objetivos de aprendizagem:

- Ler e representar dados em gráficos de barra ou pictogramas;
- Interpretar informações sobre os próprios hábitos alimentares;
- Relacionar os dados com a saúde e fazer inferências.

 **Saberes integrados:** matemática (organização e representação de dados), ciências (hábitos alimentares), língua portuguesa (compreensão e explicação dos resultados).

 **Nível de autonomia:** média. Os alunos sabem usar os recursos, mas podem precisar de apoio para fazer legendas e interpretar os dados com profundidade.

 **Acompanhamento e registro:** o professor observa a clareza dos gráficos, intervém com perguntas ("qual o alimento mais consumido?"), anota hipóteses e dúvidas surgidas no processo.

 **Recursos oferecidos:** papel quadriculado, régua, marcadores, fichas com dados da turma, tabelas previamente preenchidas, imagens ou emojis para usar como símbolos.

CONTINUAR »

CENTROS COM NENHUMA SUPERVISÃO



Centro de jogos: alimentos e seus grupos

Local: em uma área livre com tapete ou mesas com jogos de cartas e tabuleiro.

Objetivos de aprendizagem:

- Classificar alimentos por grupo e origem;
- Reconhecer padrões e fazer associações entre funções dos alimentos no corpo;
- Trabalhar em grupo com regras simples.

Saberes integrados: ciências (grupos e funções dos alimentos), língua portuguesa (oralidade, leitura de instruções), matemática (sequência e lógica).

Nível de autonomia: alta. os alunos já conhecem o jogo e sabem cooperar entre si com poucas intervenções.

Acompanhamento e registro: ao final, os alunos colocam uma peça no "placar de jogos" indicando como foi sua participação. O professor pode acompanhar relatos posteriores em roda.

Recursos oferecidos: cartas ilustradas, fichas de jogo plastificadas, tabuleiros simples, caixa organizadora por cor.



Cantinho da leitura sobre alimentação

Local: em um espaço acolhedor, com tapetes, almofadas, estante baixa com livros e fantoches.

Objetivos de aprendizagem:

- Apreciar textos variados sobre alimentação e saúde;
- Estabelecer relações entre leitura e experiência pessoal;
- Desenvolver autonomia leitora e prazer pelo texto.

Saberes integrados: língua portuguesa (leitura literária e informativa), ciências (hábitos saudáveis), artes (materiais visuais ilustrados).

Nível de autonomia: alta. os alunos escolhem os livros, exploram sozinhas ou com colegas e registram espontaneamente.

Acompanhamento e registro: os alunos deixam um bilhete com o nome do livro e o que mais gostaram. O professor pode ler esses registros depois e usar para novas propostas.

Recursos oferecidos: livros ilustrados, revistas infantis, fantoches, tapete, caixas organizadas por tipo de texto, fichas de registro simples com emojis ou frases-modelo.

CONTINUAR »

Ver a aplicação prática e contextualizada faz mais sentido, né?

O módulo acabou... Mas as ideias continuam circulando!

Os exemplos ganham vida, as ideias se conectam, aquilo que parecia abstrato se torna possível e até mesmo palpável. É nesse espírito que o módulo se encerra!



Se você chegou até aqui, é sinal de que seu olhar sobre o planejamento escolar já não é mais o mesmo. E se, ao longo do módulo, você se pegou pensando em reorganizar as carteiras da sua sala, esconder as apostilas tradicionais por uns dias ou fez uma lista de "perguntas sem resposta"... então temos uma boa notícia: você foi oficialmente contaminado pela interdisciplinaridade!

Brincadeiras à parte, a intenção é que este módulo tenha contribuído para ampliar os horizontes acerca do que significa ensinar com sentido, com escuta e com coragem pedagógica.

Você conheceu os fundamentos dos Centros de Aprendizagem, refletiu sobre o papel da criança e do professor, mergulhou na potência dos espaços escolares e descobriu que interdisciplinaridade não é bicho-papão — é bicho solto, vivo e curioso!



E agora, qual é o próximo passo?

No módulo seguinte, a proposta é transitar da teoria para a prática: será possível observar os Centros de Aprendizagem em ação e dar início à construção de uma proposta interdisciplinar própria.

Mas antes de ir... que tal revisar o que foi aprendido?

Clique em continuar para fazer um quiz rapidinho e testar seus conhecimentos.

CONTINUAR »



Responda às questões a seguir como forma de exercitar os conhecimentos adquiridos até o momento. Fique à vontade: este quiz tem caráter exclusivamente reflexivo e revisional, não influenciando sua aprovação no curso.

Quiz Final – Módulo 2

Os Centros de Aprendizagem, na proposta canadense, são:

- ☐ A) Salas temáticas rotativas utilizadas esporadicamente.
- ☐ B) Atividades lúdicas opcionais para o tempo livre das crianças.
- ☐ C) Espaços de reforço escolar voltados ao desempenho em avaliações.
- ☐ D) Ambientes organizados com intencionalidade para promover autonomia, investigação e integração entre áreas do saber.

Pergunta 1 de 5

Próxima

CONTINUAR »

CRIANDO SEUS PRÓPRIOS CENTROS DE APRENDIZAGEM

Ao chegar até aqui, você percorreu um caminho importante. Escutou ideias, analisou práticas, reconheceu princípios e, talvez sem perceber, passou a olhar para o espaço escolar com outros olhos. Aprender é assim: um movimento de dentro para fora e de fora para dentro!

Este módulo marca um momento especial da trilha formativa: é hora de sistematizar o que foi vivido, dar forma ao que foi compreendido e, principalmente, **criar algo seu**.



Atenção: criar centros não é apenas planejar uma atividade!

O convite agora é direto: construir a proposta de Centros de Aprendizagem interdisciplinares pensados para a sua realidade, com suas condições, seus desafios e suas potências.

É necessário refletir sobre o que se deseja que os alunos aprendam, como esses saberes se articulam com o mundo que elas vivem, e de que maneira o espaço, o tempo e os materiais podem provocar descobertas significativas. Mais do que um produto final, este exercício é um gesto de autoria pedagógica.



Refletir sobre o próprio percurso é parte essencial do processo de autoria.



A seguir, serão apresentadas as etapas que compõem a criação de centros de aprendizagem. **O percurso não será solitário:** cada fase será apresentada com explicações, exemplos e sugestões práticas.

O objetivo é construir uma **proposta possível**, significativa e inspiradora, do tamanho da sua realidade e da **grandeza das turmas em que atua**.

CONTINUAR >>

ETAPA 1 – ESCOLHA DO TEMA INTEGRADOR



Escolher o tema para os Centros de Aprendizagem é o primeiro gesto criativo do processo, e também um dos mais importantes. O tema é o eixo que atravessará todas as propostas, organizando os materiais, as linguagens e os saberes que irão compor o centro.

Mas atenção: o tema não precisa ser inédito, original ou complexo. Precisa, antes de tudo, fazer sentido para os alunos e para o contexto onde você atua. Por isso, o primeiro passo é escutar: as conversas do recreio, os desenhos livres, os relatos de casa, os medos, as paixões, os silêncios...

★ Um bom tema integrador:



Mobilizar interesse, curiosidade
e afeto nos alunos.



Perceber conexões com
diferentes disciplinas.

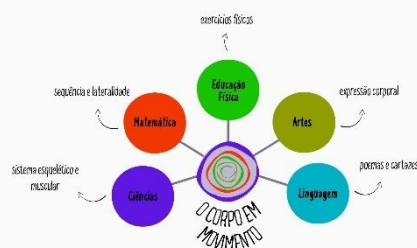
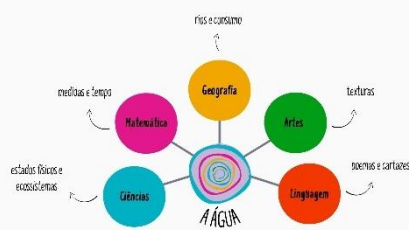


Dialogar com a realidade da
comunidade escolar.



Poder ser adaptado e
ampliado conforme o percurso.

💡 Exemplos de temas integradores: 💡



📌 Importante!

Ao longo das etapas deste módulo, você encontrará **atividades reflexivas** que servem como **anotações pessoais** de planejamento. Elas **não precisam ser enviadas** nem compartilhadas — são espaços de elaboração, rascunho e escuta interna.

Esses registros são importantes porque ajudam a organizar as ideias, amadurecer decisões e preparar o terreno para a **atividade final**.

🏆 Ao final do módulo, você será convidado(a) a **unificar essas anotações e construir a proposta completa e autoral de Centros de Aprendizagem**.

Sinta-se livre para anotar no seu caderno, digitar em um documento, desenhar ou gravar áudios... O mais importante é que esse percurso **faça sentido para você**.

Atividade 1 – Nomeie o seu tema

Dê um nome provisório para o tema que deseja trabalhar.
Depois, responda:

- Por que escolheu esse tema?
- Que experiências ou conversas inspiraram essa escolha?
- Que áreas do conhecimento você já imagina que podem ser integradas?
- Esse tema é viável com os recursos e espaço da sua escola?



CONTINUAR >>

ETAPA 2 – DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS PEDAGÓGICOS



Depois de escolher o tema integrador, é hora de explicitar o que você espera que os alunos desenvolvam ao vivenciar os Centros de Aprendizagem. Essa etapa é fundamental: ela transforma uma ideia em uma proposta pedagógica concreta.

Mas atenção: Os objetivos devem ser claros, alcançáveis e alinhados à etapa de desenvolvimento da turma. Não se trata de listar conteúdos isolados, mas de refletir sobre as aprendizagens possíveis: o que os alunos poderão investigar, experimentar, perceber, expressar, comunicar ou transformar a partir dessa proposta?

🔗 Tipos de objetivos que podem ser combinados:

Cognitivos: desenvolver o pensamento lógico, ampliar o vocabulário, aplicar conceitos científicos.

Corporais e sensoriais: experimentar posturas, perceber ritmos, coordenar movimentos.

Linguísticos: ampliar formas de expressão, contar, descobrir, argumentar.

Éticos e afetivos: cuidar do espaço, reconhecer sentimentos, exercitar empatia.

Socioemocionais: copiar com colegas, aceitar as diferenças, lidar com frustrações.

Estéticos: explorar formas, cores, composições e processos criativos.

💡 Exemplos de objetivos pedagógicos aplicados: 💡

Tema: Brincadeiras do Brasil

Objetivos possíveis:

- Conhecer e valorizar brincadeiras tradicionais de diferentes regiões.
- Resgatar regras orais com clareza.
- Criar materiais de jogo com diferentes texturas e formas.
- Desenvolver habilidades de negociação e cooperação em grupo.
- Comparar diferentes formas de brincar (jontem e hoje, aqui e em outros lugares).

📖 Dica curricular:

Use como referência os Campos de Experiência da BNCC (para FI) ou as Competências e Habilidades dos Componentes Curriculares (para LH).

Você pode encontrá-los [aqui](#).



Atividade 2 – Escrevendo seus objetivos

Com base no seu tema, escreva de 3 a 5 objetivos para os Centros de Aprendizagem. Para cada objetivo, tente responder:

- O que a criança irá desenvolver?
- Como esse objetivo se manifesta na experiência concreta?
- Qual faixa etária e nível de autonomia são compatíveis com esse objetivo?
- Esse objetivo dialoga com algum eixo curricular já utilizado?



CONTINUAR >>

ETAPA 3 – INTENCIONALIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE



Se o tema é o fio condutor e os objetivos são as bússolas, a **intencionalidade interdisciplinar** é o que costura os elementos da proposta. Ela diz respeito à forma como os conhecimentos se conectam com sentido dentro dos Centros de Aprendizagem.

Neste ponto, não basta reunir várias disciplinas no mesmo espaço: é preciso refletir **por que** elas estão juntas, **como** dialogam entre si e o **que isso oferece à criança** como experiência de aprendizagem.

Mas, o que significa “integrar saberes” na prática?

Significa propor situações em que:

- Um mesmo objeto de estudo é explorado sob diferentes linguagens (ex: verbal, numérica, estética, corporal).
- Uma atividade desperta múltiplas habilidades ao mesmo tempo.
- Um conceito é aprofundado a partir de experiências variadas.
- Os conteúdos escolares se aproximam da vida cotidiana da criança.

A interdisciplinaridade é mais do que uma soma de conteúdos. É uma maneira de enxergar o conhecimento como um tecido de relações.



Atividade 3 – Costurando saberes

Volte ao tema e objetivos das etapas anteriores. Agora, reflita:

- Que áreas do conhecimento se articulam com o tema?
- Como essas áreas podem dialogar dentro de uma mesma proposta?
- Há alguma conexão menos óbvia que pode enriquecer o centro?
- Que tipos de linguagem (oral, escrita, visual, corporal, sonora) estarão presentes?



CONTINUAR >>

ETAPA 4 – ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E MATERIAIS



Os espaços em que os Centros de Aprendizagem serão organizados **conversam com os alunos e ensinam com elas**. Elas comunicam expectativas, valores, possibilidades e limites. Por isso, **reorganizar o espaço é também reorganizar a pedagogia**.

O espaço não é cenário. É parte da aprendizagem!

Nesta etapa, pense em como transformar um lugar da sua escola (sala, pátio, corredor, varanda, parque) em um microterritório de investigação, expressão e construção coletiva de saberes. Não precisa ser grande nem ideal, mas cuidadosamente pensado.

💡 Dicas para a organização do espaço: 💡



Defina um local fixo para cada centro: um canto, uma mesa, um tapete, espaço ao ar livre ou uma berçadeira.

Garanta acessibilidade: os materiais devem estar ao alcance dos alunos.



Definir sem isolar: caixas, cestos, tapetes e etiquetas ajudam a criar um ambiente definido.

Evite excesso visual: o excesso de estímulos pode dispersar. Cuide do respiro e do equilíbrio.



Inclua registros visuais: cartazes com etapas de atividade, vocabulário de apoio, produções dos alunos.

Inclua diversidade sensorial: diferentes texturas, formas, cores, cheiros, pesos, sons.



Os materiais precisam ser **significativos, provocadores e abertos à experimentação**. Não é necessário comprar itens caros. Muitas vezes, objetos simples ou reutilizáveis têm muito mais potência educativa.

💡 Exemplos de materiais acessíveis: 💡



ATENÇÃO!

- Materiais frágeis ou cortantes exigem maior **supervisão**.
- **Pense na rotatividade:** é importante renovar ou reorganizar periodicamente.
- **Planeje a forma de guardar:** caixas com imagens, etiquetas, organizadores simples.
- **Planeje o tempo de permanência em cada centro:** ele pode variar conforme a proposta.

Atividade 4 – Desenhe ou descreva o espaço

Você pode escolher:

- Fazer um esboço do espaço com a disposição dos materiais.
- Escrever uma descrição detalhada do local e dos recursos.
- Fotografar um espaço da sua escola e indicar como ele pode ser adaptado.

Responda também:

- Por que escolheu esse espaço?
- Como pretende organizá-lo?
- Que materiais estarão disponíveis?
- Como os alunos terão acesso e autonomia no uso?



CONTINUAR »

ETAPA 5 – MEDIAÇÃO E NÍVEIS DE AUTONOMIA



Centros de Aprendizagem bem planejados só ganham vida quando a **mediação acontece com intencionalidade**. Isso significa que o professor não é espectador, mas também não é protagonista da atividade: ele é **curador, observador e parceiro investigativo**.

O professor não entrega respostas: ele provoca perguntas.

Nesta etapa, reflita sobre como estar presente durante a vivência dos centros: como vai **intervir**, quando vai **observar**, que tipo de **perguntas** vai fazer, que apoios serão oferecidos e que grau de autonomia será proposto.

Níveis de autonomia nos Centros de Aprendizagem:

Você pode classificar sua proposta segundo três níveis de supervisão, e isso varia conforme:

- Idade dos alunos;
- Complexidade da atividade;
- Tipo de material;
- Familiaridade com a proposta.

Nível de supervisão	Características	Papel do professor
Muita supervisão	Proposta nova, com materiais complexos ou tema delicado.	Presença constante, mediação ativa, diálogo contínuo.
Pouca supervisão	Crianças já conhecem a proposta, mas ainda precisam de apoio	Presença atenta, intervenções pontuais, escuta ativa.
Sem supervisão	Proposta livre, retomada de vivência anterior, rotina já	Observação à distância, registros do processo, devolutivas

🔗 Estratégias de mediação possíveis: 🔗



A mediação também é uma forma de avaliação! Portanto, estar presente com qualidade permite ao professor:

- Observar interações e estratégias dos alunos;
- Documentar falas, gestos e decisões;
- Refletir sobre os ajustes necessários;
- Perceber avanços não visíveis em produtos finais.

📌 **Lembre-se:** oferecer autonomia não é se ausentar, é confiar com presença.

Atividade 5 – Nível de supervisão e mediação

Para dar os toques finais em seus centros, reflita:

- Qual será o nível de autonomia esperado em cada centro?
- Que tipo de presença docente seria a mais apropriada?
- Quais estratégias de mediação utilizar em cada centro?
- O que se espera observar ou registrar durante a atividade?



CONTINUAR >>

ETAPA 6 – REGISTROS E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA



Avaliar significa prestar atenção nos processos vivos; nas ideias que surgem, nas tentativas frustradas, nos silêncios atentos e nos caminhos inesperados que se abrem quando há liberdade para investigar.

"Registrar é valorizar. Documentar é tornar visível o que já tem valor."

Nos **Centros de Aprendizagem**, o **avaliar** **não acontece depois da atividade**. Ele acontece durante o processo e ao lado do aluno. Essa atitude atenta nos ajuda a olhar qualificado, **não para controlar ou julgar, mas para compreender** o modo como a criança pensa, sente, age, observa e cria. O objetivo é **se descobrir no que ela já sabe, o que está em construção e o que ainda não foi alcançado**.

Por isso, nesta etapa, o planejamento deve conter o que se pretende **observar, registrar e documentar** nos centros propostos.

■ O que observar na avaliação formativa? ■

Uma avaliação formativa e sensível deve considerar diferentes dimensões da experiência do aluno. Abaixo estão sugestões que podem orientar seu olhar:

Cognitiva: como a criança formula hipóteses? Que estratégias utiliza? Onde encontra o erro(s)? Há avanço na complexidade do raciocínio?

Linguística: como ela apresenta suas ideias oralmente, graficamente ou por gestos? Procura estabelecer vínculos entre termos ou ideias para usá-los e usá-los?

Sociocomportamental: como lida com o erro ou desafio? Assume a sua responsabilidade, busca ajuda, troca ideias e as modificações de plano? Demonstra curiosidade ou frustração?

Social: consegue cooperar? Compartilha? Assume papéis diferentes nos grupos? Segue orientações? Cuida do espaço compartilhado?

Criativa: reinventa o uso dos materiais? Cria soluções não previstas? Propõe novidades ou novas perguntas? Faz ou faz ideia de outras?

💡 **Dica:** para não amarrar suas observações com o registro, procure registrar apenas o que realmente aconteceu.

■ Como registrar e organizar essa documentação? ■

A seguir, conheça diferentes possibilidades de registro. Elas podem ser combinadas conforme sua intencionalidade e as necessidades da sua escola:

- **Anotações descritivas:** realizadas pelo professor durante ou após a atividade, podem ser feitas em fichas ou em cadernos de uso contínuo.
- **Fotografias:** imagens que capturem interações, produções e momentos organizados ou momentâneos significativos, permitindo registrar e refletir sobre as experiências vividas.
- **Produções dos alunos:** no caso de desenhos, construções, escritos espontâneos, exposições, entre outros, as produções são "fixadas" quando há uma intenção de registro.
- **Rodas de conversa e devolutivas:** momentos de escuta ativa nos quais os alunos compartilham suas descobertas, reflexões, ações e mudanças ao longo das experiências.
- **Vídeos curtos:** úteis para documentar sequências de ações, interações espontâneas, estímulos corporais e situações coletivas de aprendizagem.

Uma boa documentação não busca provas, busca pistas de pensamento em movimento. Ela ocorre e inscriciona o processo, o gesto.

Organizar os registros é o que transforma a observação em reflexão produtiva.

Abaixo, algumas sugestões práticas:



Fichário:
organizar planilhas, cartões com fotos, desenhos e textos organizados.



Cadernos:
organizar registros, reflexões, ideias, observações, produções.



Pasta:
organizar fotos, vídeos, produções, textos, arquivos.



Roda de conversa:
organizar para ouvir ideias, dúvidas, perguntas e respostas sobre o processo.



Exposição:
organizar para expor produções, ideias, perguntas e respostas sobre o processo.

💡 **Lembrete:** o que é observado tudo tem o seu valor. Quando a gente os processos finais são notados, as descobertas silenciosas acontecem ao longo do processo tornam-se visíveis.

Você chegou ao final desta trilha formativa!

Mas, talvez que esteja não é um novo encerramento, é um ponto de partida. É aqui que o conhecimento se desloca do campo das ideias para ganhar forma na prática!

Na próxima página, você será convidado(a) a reunir as reflexões feitas ao longo do percurso e documentar sua própria proposta de trabalho de aprendizagem, de acordo com as necessidades, os seus objetivos e suas intencionalidades pedagógicas.



Mas, será que você realmente aprendeu como se observar e registrar?

Clarear os conceitos e refletir.

CONTINUAR ➡

ATIVIDADE PRÁTICA FINAL: SABERES QUE SE ENTRELAÇAM

Os Centros de Aprendizagem não pertencem a uma metodologia exclusiva, a um tipo ideal de escola ou a uma etapa específica da educação.

Desafiar a sua sala
pública, criar e
ser parte pedagógica.
Vem com a gente!



Eles pertencem a um modo de pensar a prática docente como ação viva, situada e ética.

Essas propostas podem acontecer na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Médio ou até no Superior, afinal, não há idade para experiências pedagógicas que valorizam a escuta e o protagonismo.

Pode surgir num tapete improvisado, numa roda de conversa, numa bancada com materiais simples ou num canto de sala com brinquedos feitos à mão.

O que importa não é o formato, o recurso ou o tamanho da escola. O que sustenta os Centros de Aprendizagem é a intenção pedagógica que o alimenta e a escuta ativa que o conduz.

Por isso, não existe um único jeito de planejar. Existem formas múltiplas, plenas, adaptáveis. Cada professor é chamado a fazer a sua leitura do território onde atua e a criar, com os meios que possui, um ambiente que provoque curiosidade, autonomia e aprendizagem significativa.

O que você está prestes a construir aqui é, acima de tudo, uma proposta com a sua marca, atravessada pelos saberes adquiridos neste curso, mas também por sua trajetória, seus alunos, seus limites e potências.

Observe algumas ideias no mural de fotos abaixo e se inspire:



📍 Qual é sua tarefa final? 📍

Então, em um único formulário, o planejamento dos seus Centros de Aprendizagem autônomo.

Esses centros devem atender:

- A uma forma integrada e significativa;
- Ativar uma parceria/síntese entre:
- Saberes e conhecimentos já existentes;
- A sua(sua) prática pedagógica e os conhecimentos complementares;
- Intencionalidade e motivação e a relação a fazer entre a necessidade do território;
- Um plano de avaliação formativa e de acompanhamento do processo;
- A sua(sua) prática pedagógica e os conhecimentos complementares.

📌 Importante:

Este projeto de trabalho não é uma avaliação tradicional. Você não está julgando, simplesmente avaliando. Trata-se de uma **avaliação criativa**, que tem a ver com a forma de pensar e relacionar e com a forma de pensar e relacionar. Não é uma prática pedagógica, mas é uma prática pedagógica. Não é uma prática pedagógica, mas é uma prática pedagógica. Não é uma prática pedagógica, mas é uma prática pedagógica.

📌 Como encerrar sua proposta? 📌

Desse modo, você elabora uma avaliação formativa da atividade final. Revisite seu tempo com calma, sem suas avaliações, por favor, e preencha cada campo com atenção e cuidado.

🔗 [Clique aqui para acessar formulário da atividade final](#)

Depois de enviar sua proposta, siga para a página de encerramento do curso. Lá você terá acesso às orientações para emitir seu certificado e sugestões de materiais complementares cuidadosamente selecionados para sua jornada formativa continuar florescendo.

[CONTINUAR](#) ➡



**Parabéns,
você concluiu a trilha formativa!**

Ao longo de três módulos, você percorreu diferentes paisagens: estudos fundamentais da interdisciplinaridade, analisou experiências, planejou com base em contextos reais e construiu uma proposta autoral sensível e intencional.

Mais do que concluir um curso, você criou um caminho próprio e corretrou com você as reflexões, os questionamentos e as possibilidades que emergiram neste percurso.

Cada professor que se forma em diálogo com a escuta, com o território e com as infâncias transforma sua prática em um ato ético e político.

Por isso, este curso se encerra com profundo agradecimento à sua dedicação, à sua coragem de imaginar e à sua escolha por seguir aprendendo.

◆ Emissão do Certificado de Conclusão - 90 horas ◆

Para emitir seu certificado de participação no curso, preencha o formulário de emissão de certificado, com o prazo de validade de **90 horas**. O formulário preencher o formulário final com suas informações:

- Adicione sua foto no campo de perfil no topo do formulário;
- Preencha os dados pessoais e acadêmicos de acordo com o formulário;

◆ Importante:

- O preenchimento do formulário é obrigatório para a emissão do certificado;
- O formulário deve ser enviado por e-mail em até **7 dias úteis** após o curso;
- O formulário deve ser enviado para: saberes-edu@fzdz.org.br;

[Clique aqui para preencher o formulário de emissão e envio do certificado](#)

◆ Materiais de Estudo Complementares ◆

Arquivos e Livros

Prática, Ação e Teoria: A Interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem - Maria Helena de Almeida / Livro em PDF

Reflexão sobre as práticas e contextos da interdisciplinaridade no ensino básico.

Curso: Teia Conjunta: Interdisciplinaridade e que é isso? / [Assista aqui](#)

Este vídeo aborda que é a interdisciplinaridade e suas aplicações no contexto educacional.

Revista do Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade / [Leia aqui](#)

Colaboração de artigos e pesquisas em interdisciplinaridade, em diferentes contextos educacionais.

Autores: Sábila S. de Almeida, S. Carolina, Mariana, Sábila / **Interdisciplinaridade e aprendizagem - Produto Educacional CAPES** / [Assista aqui](#)

Este vídeo apresenta o produto educacional para a construção da aprendizagem interdisciplinar.

Prática da Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa - Curitiba, 2014

Uma discussão que fundamenta a interdisciplinaridade como método epistemológico e metodológico.

MOCH, Lidger: Os sete saberes necessários à educação do futuro - Curitiba, 2014

Este livro aborda a importância dos sete saberes necessários à educação do futuro, que são: o conhecimento da natureza, da cultura, da sociedade, da tecnologia, da ética, da estética e da espiritualidade.

SAB-TOE: O Sete Saberes, Currículo, conhecimento e cultura - Aracaju, 1998

Aborda as interações entre currículo, cultura e sociedade a partir de uma análise à Região Nordeste do Brasil.

Vídeos

Quando sinto que já sei / [Assista aqui](#)

Documentário produzido para comemorar o aniversário de 100 anos da escola e da aprendizagem.

Sir Ken Robinson - A escola mata a criatividade? / [Assista aqui](#)

Uma das palestras TED mais assistidas do mundo, que questiona o modelo tradicional de ensino e defende a importância da criatividade no século XXI.

Professores mediadores e alunos independentes / [Assista aqui](#)

Mostra como uma escola original, com professores, alunos e pais envolvidos, trabalhando juntos para criar um ambiente de aprendizagem.

Como Interdisciplinar / [Assista aqui](#)

Exercício para criar uma rede de conhecimento de forma significativa e interdisciplinar na prática docente.

Histórias de Sucesso - Escolas Inovadoras em SP / [Assista aqui](#)

Exercício de reflexão sobre as transformações das escolas e sobre os desafios da educação no século XXI.

Reflexão por Estudos | Sete Estratégias de Ensino-Aprendizagem / [Assista aqui](#)

Vídeo de estudo sobre as estratégias de ensino e aprendizagem, com professores em formação.

Centros de Aprendizagem - Maple Bear / [Assista aqui](#)

Mostra o funcionamento e a importância dos centros de aprendizagem na vida dos alunos, bem como apresenta o trabalho da escola.

Contato da equipe do curso:

Estamos à disposição para tirar dúvidas, receber retornos e fortalecer essa rede de professores que acreditam na escola como princípio pedagógico.

E-mail para contato: saberes-edu@gmail.com

Sua Opinião Importa!

Queremos saber o que você achou do curso.

Como você avalia o curso?

★★★★★

Tem alguma sugestão ou comentário?

Enviar feedback

A interdisciplinaridade é uma prática que se constrói no dia a dia da escola.

— IVANKI FAZDZA

7.4. Validação do produto educacional

A validação do produto educacional foi realizada com o mesmo grupo de professores que participou da etapa inicial da pesquisa, respondendo ao questionário que identificou as principais lacunas conceituais e metodológicas em relação ao uso dos Centros de Aprendizagem. Essa escolha metodológica permitiu testar o curso com o público-alvo diretamente envolvido no diagnóstico, garantindo que a proposta estivesse alinhada às suas necessidades reais.

Os resultados da validação foram analisados a partir de quatro critérios principais: clareza do material, aplicabilidade das propostas, pertinência pedagógica e feedback das participantes.

No aspecto da clareza do material, as professoras relataram que a organização do curso em módulos e a linguagem acessível favoreceram a compreensão dos conceitos fundamentais da interdisciplinaridade e da dinâmica dos Centros de Aprendizagem. Uma das docentes destacou que os exemplos concretos e os modelos práticos apresentados no curso foram decisivos para transformar conceitos abstratos em estratégias aplicáveis em sala de aula.

Em relação à aplicabilidade das propostas, verificou-se que as participantes conseguiram transpor para o planejamento elementos do curso, elaborando Centros de Aprendizagem mais diversificados e coerentes com os objetivos pedagógicos. Uma professora relatou que passou a incluir jogos de raciocínio lógico, desafios escritos e atividades colaborativas, valorizando a heterogeneidade da turma e promovendo maior engajamento dos estudantes.

No critério da pertinência pedagógica, observou-se que as docentes reconheceram a relevância do curso para o contexto real de suas práticas. Um exemplo foi o de uma professora que relatou ter incorporado a proposta de integrar estações experimentais, de registro escrito e de reflexão coletiva, o que ampliou a participação dos alunos e favoreceu a articulação entre teoria e prática.

O feedback das professoras trouxe ainda melhorias significativas em relação às lacunas apontadas no questionário inicial. Elas autorrelataram, por exemplo, maior segurança no planejamento dos centros, melhor gestão do tempo de rotatividade das estações e maior clareza na definição dos objetivos de cada atividade. Uma das professoras afirmou que, ao adotar uma das sugestões do curso, conseguiu manter a concentração dos alunos e dinamizar a aula, superando a dificuldade de dispersão que havia indicado no diagnóstico inicial. Outra destacou que passou a compreender de forma mais consistente a função interdisciplinar dos centros, o que lhe permitiu propor atividades mais integradoras entre diferentes áreas do conhecimento.

Assim, a validação evidenciou que o produto respondeu às lacunas identificadas na fase diagnóstica e promoveu avanços efetivos no trabalho das professoras com os Centros de Aprendizagem.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desta pesquisa mostrou que os desafios da interdisciplinaridade no Ensino Fundamental não se limitam ao discurso pedagógico, mas aparecem de forma concreta nas práticas docentes, ainda marcadas por fragilidades conceituais e pela formação fragmentada dos professores. A interdisciplinaridade, embora defendida em documentos oficiais e em referenciais teóricos como princípio estruturador do ensino, segue em construção no cotidiano escolar. Sua realização exige do professor mais do que a simples reunião de conteúdos: demanda a capacidade de articular saberes distintos, promover diálogos entre áreas e criar experiências de aprendizagem significativas. Como lembra Morin (2002), educar para a complexidade implica reconhecer a interdependência dos conhecimentos, atravessados por dimensões éticas, sociais e culturais. Nesse contexto, os Centros de Aprendizagem se apresentam como caminho viável para a prática interdisciplinar, oferecendo uma organização pedagógica que valoriza a diversidade de linguagens, o protagonismo estudantil e a integração entre diferentes formas de aprender. Foi nesse horizonte que este estudo buscou compreender as percepções docentes e oferecer um material formativo que respondesse às dificuldades diagnosticadas.

Os resultados mostraram que, no início, as professoras reconheciam a importância dos Centros de Aprendizagem, mas enfrentavam inseguranças quanto à estrutura, à definição dos objetivos e ao equilíbrio entre atividades teóricas e práticas. A elaboração e aplicação do curso formativo, desenvolvido como produto educacional, atuou justamente nesses pontos críticos: ao mesmo tempo em que apresentou fundamentos conceituais consistentes, trouxe estratégias aplicáveis, permitindo que as docentes reformulassem sua prática. A validação foi clara. As professoras relataram avanços no planejamento dos Centros, maior segurança na gestão do tempo e mais objetividade na definição de metas pedagógicas. Algumas, que antes mencionavam dispersão dos alunos, passaram a observar maior engajamento; outras, que relatavam dificuldade em articular diferentes áreas, encontraram novas possibilidades de integração curricular. O curso, portanto, não apenas transmitiu conteúdos, mas se traduziu em mudanças concretas na sala de aula.

É importante reconhecer que esta pesquisa foi realizada em um contexto específico e privilegiado, com presença de condições pedagógicas e estruturais que não representam, necessariamente, a realidade da maior parte das escolas brasileiras. Logo, os resultados aqui apresentados não devem ser compreendidos como modelo a ser replicado integralmente, mas

como referência que pode ser adaptada a outras redes educacionais, desde que respeitadas suas singularidades culturais, institucionais e territoriais. A metodologia discutida mostra-se promissora, desde que apoiada por políticas escolares que garantam tempo de planejamento, processos formativos contínuos e suporte institucional consistente. Trata-se, portanto, menos de importar um formato e mais de criar condições para que práticas interdisciplinares deixem de depender do esforço voluntarista dos docentes e se afirmem como projeto coletivo, assumido pela escola enquanto política de formação e de organização pedagógica.

Essas limitações, porém, não diminuem a relevância do estudo. Pelo contrário, abrem caminho para novas investigações. Pesquisas futuras podem ampliar o universo de professores, diversificar os contextos escolares e até mesmo observar o impacto direto dos Centros de Aprendizagem na aprendizagem dos alunos. Também é promissor explorar a interdisciplinaridade em outras etapas da educação básica ou em formações continuadas de maior duração.

Por fim, esta dissertação confirma que a interdisciplinaridade, quando mediada pelos Centros de Aprendizagem, deixa de ser apenas uma aspiração para se tornar prática viva e transformadora. Mais do que encerrar uma pesquisa, este trabalho abre possibilidades para novas práticas e novos olhares, reafirmando que a educação só se reinventa quando teoria e prática caminham juntas e quando os professores assumem papel central nesse processo.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel F.; BERTAGNA, Regiane H.; PAIVA, Gustavo; XIMENES, Salomão. **Sistemas de ensino privados na educação pública brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/361773291_Sistemas_privados_de_ensino_na_educacao_publica_brasileira_consequencias_da_mercantilizacao_para_o_direito_a_educacao>. Acesso em: 27 out. 2025.
- ALBERTA EDUCATION. **Curriculum and resources**. Disponível em: <<https://www.alberta.ca/curriculum.aspx>>. Acesso em: 10 maio 2025.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edição 70, 2011.
- BEANE, J. A. **Curriculum integration: designing the core of democratic education**. New York: Teachers College Press, 1997.
- BERNSTEIN, B. **Pedagogia, controle simbólico e identidade**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jul. 2025.
- BRITISH COLUMBIA. Ministry of Education. **BC curriculum**. Disponível em: <<https://curriculum.gov.bc.ca/>>. Acesso em: 10 maio 2025.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CRAFT, A. **Creativity in schools: tensions and dilemmas**. London: Routledge, 2005.
- CRAWFURD, Lee; HARES, Susan; TODD, Robert. **The impact of private schools, school chains and PPPs in developing countries**. Washington: The World Bank Research Observer, 2024. Disponível em: <<https://openknowledge.worldbank.org/bitstreams/17d4b07c-7c58-406b-a7c6-8b061911cdd5/download>>. Acesso em: 27 out. 2025.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- CRESWELL, J. W. **Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. 4. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2014.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2012.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **The hundred languages of children: the Reggio Emilia experience in transformation**. 3. ed. Santa Barbara: Praeger, 2012.

ESCOLA FERNÃO GAIVOTA. **Quem somos – Escola Fernão Gaivota - Maple Bear Alphaville**. Disponível em: <<https://fernaogaivota.com.br/a-escola/quem-somos/>>. Acesso em: 10 maio 2025.

EXAME. **Com aquisição, Grupo SEB busca expansão internacional**. Disponível em: <<https://exame.com/negocios/com-aquisicao-grupo-seb-busca-expansao-internacional/>>. Acesso em: 10 maio 2025.

EXAME. **Como a Maple Bear explodiu depois de ser comprada pela SEB**. Disponível em: <<https://exame.com/negocios/como-a-maple-bear-explodiu-depois-de-ser-comprada-pela-seb/>>. Acesso em: 10 maio 2025.

FARRELL, Caitlin; WOHLSTETTER, Priscilla; SMITH, Joanna. Charter Management Organizations: an emerging approach to scaling up what works. **Educational Policy**, v. 26, n. 4, p. 1-29, 2012. Disponível em: <<https://edpolicyinca.org/sites/default/files/2023-11/farrell-et-al-2012-charter-management-organizations-an-emerging-approach-to-scaling-up-what-works.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2025.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 2011.

FAZENDA, I. C. A. **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA, I. C. A. **O sentido da interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2012.

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

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: o que é?**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Metodologia da pesquisa interdisciplinar**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FORBES. **Grupo SEB, da família Zaher, compra rede canadense de escolas bilíngue no Brasil**. Disponível em: <<https://forbes.com.br/colunas/2017/02/grupo-seb-da-familia-zaher-compra-rede-canadense-de-escolas-bilingue-no-brasil/>>. Acesso em: 10 maio 2025.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Educação e cidadania planetária**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2000.

GARCÍA, Ofelia; LIN, Angel M. Y. Translanguaging in bilingual education. In: MOHAMMED, S.; GARCÍA, O. (org.). **Encyclopedia of Language and Education**. Cham: Springer, 2016. Disponível em: <<https://ofeliagarciadotorg.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/02/translanguaging-in-bilingual-education.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2025.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GUSDORF, G. **Les sciences humaines et la pensée occidentale**. Paris: Payot, 1976.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

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

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. **Cooperative learning: increasing college faculty instructional productivity**. Washington: ASHE-ERIC Higher Education Report, 1999.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.

LAFONTAINE, Francine; SHAW, Kathryn. **Targeting managerial control: evidence from franchising**. Cambridge: National Bureau of Economic Research, 2001. Disponível em: <<https://www.nber.org/papers/w8416>>. Acesso em: 27 out. 2025.

LENOIR, Yves. **Interdisciplinaridade no ensino: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2012.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2002.

LIMA, L. C. **Aprendizagem ativa e inovação pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LIMA, L. **Ensino e aprendizagem na sala de aula: propostas interdisciplinares**. São Paulo: Contexto, 2018.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.

MALAGUZZI, L. A estética como base do conhecimento. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MALAGUZZI, L. History, ideas, and basic philosophy. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **The hundred languages of children**. Greenwich: Ablex Publishing, 1999.

MALAGUZZI, L. **The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach in transformation**. Santa Barbara: Praeger, 2011.

MANITOBA EDUCATION. **K-12 curriculum frameworks**. Disponível em: <<https://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/>>. Acesso em: 10 maio 2025.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MAPLE BEAR BATEL. **The importance of the Maple Bear program**. Disponível em: <<https://batel.maplebear.com.br/en/blog/importance-maple-bear-program910763/>>. Acesso em: 10 maio 2025.

MAPLE BEAR BRASIL. **Episódio 04: Alunos investigadores?** YouTube, 28 abr. 2023. 1 vídeo (3min59s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9gy90-GtV5Q>>. Acesso em: 10 maio 2025.

MAPLE BEAR BRASIL. **Episódio 24: Currículo Maple Bear é diferente?** YouTube, 4 out. 2023. 1 vídeo (2min53s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sa3g0FSHp00>>. Acesso em: 10 maio 2025.

MAPLE BEAR BRASIL. **Episódio 33: Como preparamos nossos professores?** YouTube, 19 dez. 2023. 1 vídeo (2min53s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=t-0QWfG8Bv0>>. Acesso em: 10 maio 2025.

MAPLE BEAR BRASIL. **Maple Bear | Metodologia hands-on**. YouTube, 20 abr. 2023. 1 vídeo (1min32s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wOG0QpacGIs>>. Acesso em: 10 maio 2025.

MAPLE BEAR CEE. **About us**. Disponível em: <<https://www.maplebear-cee.com/about-us/>>. Acesso em: 10 maio 2025.

MAPLE BEAR CEE. **Maple Bear and our approach to 21st century education**. Disponível em: <<https://www.maplebear-cee.com/maple-bear-and-our-approach-to-21st-century-education/>>. Acesso em: 10 maio 2025.

MAPLE BEAR CEE. **Maple Bear Global Schools' high quality Canadian curriculum goes digital**. Disponível em: <<https://www.maplebear-cee.com/maple-bear-global-schools-high-quality-canadian-curriculum-goes-digital/>>. Acesso em: 10 maio 2025.

MAPLE BEAR ENSINO MÉDIO. **Ensino médio bilíngue**. Disponível em: <<https://www.maplebear.com.br/pt/ensino-maple-bear/ensino-medio/>>. Acesso em: 10 maio 2025.

MAPLE BEAR GRANJA JULIETA. **Nossa escola: sala de aula.** Disponível em: <<https://maplebeargranjajulietasp.wordpress.com/nossa-escola/sala-de-aula/>>. Acesso em: 5 abr. 2025.

MAPLE BEAR KOREA. **About us.** Disponível em: <<https://maplebear.co.kr/en/about-us/>>. Acesso em: 10 maio 2025.

MAPLE BEAR MARÍLIA. **Maple Bear estimula o saber em centros de aprendizado por meio da experimentação e o raciocínio lógico.** Disponível em: <<https://marilia.maplebear.com.br/pt/blog/maple-bear-estimula-o-saber-em-centros-de-aprendizado-por-meio-da-experimentacao-e-o-raciocinio-logico-312631/>>. Acesso em: 5 abr. 2025.

MAPLE BEAR MOGI DAS CRUZES. **Princípios norteadores.** Disponível em: <<https://www.maplebearmogi.com.br/paginas/principios-norteados.php>>. Acesso em: 10 maio 2025.

MAPLE BEAR POLAND. **Why Maple Bear?** Disponível em: <<https://maplebear.pl/en/why-us/>>. Acesso em: 10 maio 2025.

MAPLE BEAR SJC. **Perguntas frequentes.** Disponível em: <<https://maplebearsjc.com.br/perguntas-frequentes.html>>. Acesso em: 10 maio 2025.

MAPLE BEAR SOUTH ASIA. **Maple Bear Canadian School, Indirapuram, Ghaziabad.** Disponível em: <<https://www.maplebearsouthasia.com/shiprasuncity/>>. Acesso em: 10 maio 2025.

MAPLE BEAR USA. **About our international schools.** Disponível em: <<https://www.maplebearusa.com/about-us/>>. Acesso em: 10 maio 2025.

MAPLE BEAR USA. **Creating a stimulating learning environment: a guide for Maple Bear early learning classrooms.** Disponível em: <<https://www.maplebearusa.com/creating-a-stimulating-learning-environment-a-guide-for-maple-bear-early-learning-classrooms/>>. Acesso em: 10 maio 2025.

MAPLE BEAR. **Maple Bear acelera expansão.** Disponível em: <<https://sejaumproprietario.maplebear.com.br/2021/08/16/maple-bear-acelera-expansao/>>. Acesso em: 10 maio 2025.

MAPLE BEAR. **Maple Bear lança programa que conecta alunos de vários países para propor soluções para 17 objetivos sustentáveis da ONU.** Disponível em: <<https://www.maplebear.com.br/pt/blog/maple-bear-lanca-programa-que-conecta-alunos-de-varios-paises-para-propor-solucoes-para-17-objetivos-sustentaveis-da-onu-236319/>>. Acesso em: 10 maio 2025.

MAPLE BEAR. **Metodologia canadense.** Disponível em: <<https://www.maplebear.com.br/pt/metodologia-canadense/>>. Acesso em: 10 maio 2025.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilingüismo e educação bilíngüe: discutindo conceitos. **Revista ReVEL**, v. 3, n. 5, 2005. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf>. Acesso em: 27 out. 2025.

MEGALE, Antonieta; EL KADRI, Michele. **Escola bilíngue: (trans)formando saberes na educação de professores**. São Paulo: Fundação Santillana, 2023. Disponível em: <https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/Escola_bilingue.pdf>.

Acesso em: 27 out. 2025.

MENDES, Dinarah Carissa Bezerra. **O impacto do método de ensino bilíngue em São Luís do Maranhão: o caso de sucesso da escola Maple Bear**. São Luís: UFMA, 2020. Disponível em: <<https://monografias.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/4546/1/DINARAH-MENDES.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2025.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MONTSSORI, M. **O método da pedagogia científica aplicado à educação infantil**. São Paulo: Blucher, 1912.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2015.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MORIN, E. **O método 1: o conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 2000.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 7. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.

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

NASS, Isabelle Rittes et al. Reflexões Sobre o Portfólio Como Instrumento de Avaliação da Aprendizagem. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 12, n. 2, p. 23-37, 2024.

NOVA SCOTIA EDUCATION. **Curriculum and programs**. Disponível em: <<https://curriculum.novascotia.ca/>>. Acesso em: 10 maio 2025.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

ONTARIO. MINISTRY OF EDUCATION. *Curriculum*. Disponível em: <<https://www.ontario.ca/page/curriculum>>. Acesso em: 10 maio 2025.

PATTON, M. Q. **Qualitative research and evaluation methods**. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2002.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.
- PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. São Paulo: Cortez, 2012.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes**. São Paulo: Cortez, 2014.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2014.
- POMBO, O. O lugar da interdisciplinaridade nas ciências. In: POMBO, O. (Org.). **Interdisciplinaridade: ambições e limites**. Lisboa: Edições Colibri, 2004.
- SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SASKATCHEWAN CURRICULUM. **Curriculum documents**. Disponível em: <<https://www.edonline.sk.ca/webapps/moe-curriculum-BBLEARN/>>. Acesso em: 10 maio 2025.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Processo de credenciamento da Escola Maple Bear Brasília**. Disponível em: <<https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2023/12/358-2023-CEDF-Escola-Maple-Bear-Brasilia-Cons.-Ivanna.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2025.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2004.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SPONTE. **BNCC atualizada: sua escola está adequada?** Disponível em: <<https://www.sponte.com.br/blog/entenda-a-bncc>>. Acesso em: 10 maio 2025.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- TAVARES, M. F. B. **Práticas interdisciplinares na escola pública: a escuta como experiência**. São Paulo: Cortez, 2008.
- TAVARES, Maria de Fátima Ramos. **Diálogo entre saberes: por uma prática interdisciplinar crítica**. Campinas: Papirus, 2008.

- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- TOMLINSON, C. A. **How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms**. Alexandria: ASCD, 2001.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VINUTO, J. A amostragem bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate entre as vantagens e as desvantagens de seu uso. **Revista Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203–220, 2014.
- YARED, L. F. R. **Interdisciplinaridade: entre o real e o ideal**. São Paulo: Cortez, 2008.
- YIP, Joanna; GARCÍA, Ofelia. Translinguagens: recomendações para educadores. **Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales**, v. IX, p. 164-177, 2018. Disponível em: <<https://ofeliagarciadotorg.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/02/yip-garcia.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2025.
- ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.
- ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- ZABALZA, M. A. **Diário de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

9. ANEXOS

9.1. Termo de consentimento livre e esclarecido para estudos em ambiente virtual

TÍTULO DA PESQUISA: FUNDAMENTOS INTERDISCIPLINARES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE ATUANTE EM CENTROS DE APRENDIZAGEM EM UMA UNIDADE DA MAPLE BEAR NA BAIXADA SANTISTA

Número do CAAE: 87630925.4.0000.5509

Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente de uma pesquisa intitulada **“FUNDAMENTOS INTERDISCIPLINARES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE ATUANTE EM CENTROS DE APRENDIZAGEM EM UMA UNIDADE DA MAPLE BEAR NA BAIXADA SANTISTA”**. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), tem como objetivo informar sobre os procedimentos, riscos, benefícios e direitos dos participantes.

A pesquisa será realizada pela pesquisadora **Isabela Coutinho Barros Azevedo**, sob a orientação do **Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos**, como parte das exigências do Mestrado em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da UNIMES.

Este termo está disponível em duas vias: uma ficará com você, participante, e outra com a pesquisadora. A leitura cuidadosa deste documento é essencial para que você tome uma decisão informada sobre sua participação.

Justificativa e Objetivos:

A implementação da interdisciplinaridade no Ensino Fundamental, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda enfrenta desafios significativos nas escolas brasileiras, especialmente devido à falta de metodologias práticas e formação adequada para os docentes. Os Centros de Aprendizagem apresentam-se como uma estratégia pedagógica promissora para promover a integração entre disciplinas de forma dinâmica e significativa.

No entanto, há uma lacuna em pesquisas que investiguem o conhecimento e as percepções dos professores sobre essa metodologia, bem como orientações práticas para sua aplicação. Dessa forma, esta pesquisa busca compreender as necessidades e desafios enfrentados pelos docentes para subsidiar a elaboração de um manual pedagógico e uma formação docente

específicos para a implementação dos Centros de Aprendizagem. Acredita-se que essa iniciativa possa fortalecer a prática interdisciplinar, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino no Ensino Fundamental.

Esta pesquisa tem como objetivo investigar o conhecimento e a percepção de professores do Ensino Fundamental sobre os Centros de Aprendizagem como estratégia para promover o ensino interdisciplinar. Os dados coletados subsidiarão a elaboração de um manual pedagógico e de uma formação docente, orientados para facilitar a implementação dessa metodologia nas escolas.

Procedimentos:

- **Instrumento:** A coleta de dados será realizada por meio de um questionário online, composto por perguntas abertas, abordando temas como práticas pedagógicas, interdisciplinaridade e Centros de Aprendizagem.
- **Duração:** O preenchimento do questionário levará aproximadamente 30 a 40 minutos.
- **Local:** A pesquisa será realizada de forma online, permitindo que os participantes respondam de qualquer lugar com acesso à internet.
- **Período:** A coleta ocorrerá durante o primeiro e segundo semestre de 2025.

Desconfortos e riscos:

O risco nesta pesquisa poderá ser considerado mínimo, no sentido de você se sentir cansado quando estiver respondendo o questionário ou a entrevista. Nesse caso, poderá parar e combinar com o pesquisador/entrevistador o retorno. Compreenderemos caso queira deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Benefícios:

A participação nesta pesquisa permitirá que os professores tenham acesso aos resultados, ajudando-os a refletir sobre suas práticas pedagógicas relacionadas aos Centros de Aprendizagem. Além disso, com base nas respostas, será elaborado um manual pedagógico que poderá ser compartilhado com os participantes, oferecendo orientações práticas para a aplicação dessa metodologia em sala de aula. A participação será voluntária e sem custos, sem prejuízos caso os benefícios previstos não se concretizem.

Acompanhamento e assistência:

A qualquer momento, antes, durante ou até o término da pesquisa, nos colocamos a disposição para o esclarecimento de qualquer dúvida sobre a pesquisa.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa, e que poderão ser apresentados em eventos de natureza científica e/ou publicados, sem revelar a identidade dos participantes.

Retorno dos resultados

Os resultados desta pesquisa serão divulgados aos participantes de forma clara, acessível e objetiva, conforme estabelece a Lei 14.874, Art. 54. Após a conclusão da análise dos dados, será enviado um relatório resumido para o e-mail dos participantes que manifestarem interesse em receber as informações. Esse relatório apresentará os principais achados da pesquisa sobre o uso dos Centros de Aprendizagem no Ensino Fundamental, incluindo gráficos, percentuais e uma síntese das percepções dos professores. Além disso, será disponibilizado um link de acesso a uma versão mais detalhada dos resultados e ao manual pedagógico desenvolvido com base nas respostas obtidas. Caso sejam realizadas apresentações ou eventos para divulgar os resultados, os participantes também serão informados por e-mail com antecedência.

Ressarcimento e Indenização:

Caso esta pesquisa cause, comprovadamente, qualquer custo ou dano procure o pesquisador responsável a fim de ressarcimento ou possível indenização.

Local da Pesquisa

Este estudo será realizado integralmente em ambiente virtual, por meio de plataformas online para a aplicação dos questionários e coleta de dados. Os participantes poderão responder ao questionário de qualquer local com acesso à internet, garantindo maior alcance e acessibilidade. As etapas de análise e exploração dos dados obtidos serão realizadas nas dependências da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), onde a pesquisadora responsável e sua equipe terão acesso aos recursos necessários para a organização e interpretação dos resultados. Dessa forma, todo o processamento e armazenamento dos dados será feito de acordo com as normas éticas e de segurança estabelecidas pela instituição.

Comitê de Ética em Pesquisa

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas. Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do relato de caso, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIMES pelo telefone (13) 3228-3400, ramal 3506, entre segunda e sexta-feira em horário comercial ou no endereço Avenida Conselheiro Nébias, 536, 2. Andar. Bairro Encruzilhada, Santos-SP ou pelo e-mail cpq@unimes.br.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, se precisar consultar esse registro de consentimento ou quaisquer outras questões, você poderá entrar em contato com os pesquisadores:

Nome do Pesquisador Responsável: Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos

Endereço: Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) - R. Barão de Paranapiacaba, 15 - Encruzilhada, Santos - SP, 11050-250.

Telefone: +55 11 97998-8404

E-mail: gersontds@gmail.com

Nome do Discente Pesquisador: Isabela Coutinho Barros Azevedo

Endereço: Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) - R. Barão de Paranapiacaba, 15 - Encruzilhada, Santos - SP, 11050-250.

Telefone: +55 13 99161-3286

E-mail: isabela.cbarros08@gmail.com

Consentimento Livre e Esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, procedimentos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que este estudo pode acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante: _____

Data: ____/____/____.

Assinatura do participante:

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Data: ____/____/____.

Assinatura do pesquisador:

9.2. Parecer consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE
METROPOLITANA DE SANTOS
- UNIMES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FUNDAMENTOS INTERDISCIPLINARES PARA A FORMAÇÃO DE DOCENTES ATUANTES EM CENTROS DE APRENDIZAGEM EM UMA UNIDADE DA MAPLE BEAR NA BAIXADA SANTISTA

Pesquisador: GERSON TENORIO DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 87630925.4.0000.5509

Instituição Proponente: Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.492.391

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa investiga os fundamentos epistemológicos da interdisciplinaridade e sua aplicação pedagógica por meio dos Centros de Aprendizagem, tomando como lócus uma unidade da rede Maple Bear, localizada no município de São Vicente (SP). Parte-se da constatação de que muitos professores desenvolvem propostas interdisciplinares de forma fragmentada ou superficial, sem domínio teórico sobre os conceitos que

sustentam essa abordagem, o que compromete sua eficácia formativa. Com base em autores como Fazenda, Morin, Piaget e Dewey, o estudo defende que a interdisciplinaridade deve ser compreendida como uma atitude epistemológica, e não somente como estratégia metodológica, exigindo do professor intencionalidade pedagógica, reflexão crítica e fundamentação teórica.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar o conhecimento e a percepção de professores do Ensino Fundamental sobre a utilização dos Centros de Aprendizagem como estratégia para o ensino interdisciplinar, a fim de subsidiar a elaboração de um manual pedagógico e de uma formação docente voltados à implementação dessa metodologia.

Objetivo Secundário:

Endereço: Av Conselheiro Nébias 536

Bairro: Encruzilhada

CEP: 11.045-002

UF: SP

Município: SANTOS

Telefone: (13)3228-3400

Fax: (13)3226-3400

E-mail: cep@unimes.br

**UNIVERSIDADE
METROPOLITANA DE SANTOS
- UNIMES**



Continuação do Parecer: 7.492.391

Compreender o nível de conhecimento e aplicação dos Centros de Aprendizagem por professores do Ensino Fundamental, identificando se essa abordagem já é utilizada e de que forma.

Analisar os desafios e limitações enfrentados pelos docentes na implementação da interdisciplinaridade em suas práticas pedagógicas.

Identificar as necessidades formativas dos professores em relação ao uso dos Centros de Aprendizagem, considerando suas dificuldades e expectativas.

Desenvolver um manual pedagógico estruturado, que ofereça diretrizes teóricas e práticas para a aplicação dos Centros de Aprendizagem no ensino interdisciplinar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Desconfortos e riscos:

O risco nesta pesquisa poderá ser considerado mínimo, no sentido de você se sentir cansado quando estiver respondendo o questionário ou a entrevista. Nesse caso, poderá parar e combinar com o pesquisador/entrevistador o retorno. Compreenderemos caso queira deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Benefícios:

A participação nesta pesquisa permitirá que os professores tenham acesso aos resultados, ajudando-os a refletir sobre suas práticas pedagógicas relacionadas aos Centros de Aprendizagem. Além disso, com base nas respostas, será elaborado um manual pedagógico que poderá ser compartilhado com os participantes, oferecendo orientações práticas para a aplicação dessa metodologia em sala de aula. A participação será voluntária e sem custos, sem prejuízos caso os benefícios previstos não se concretizem.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

As informações aqui apresentadas foram retiradas diretamente do PB e da brochura do pesquisador e também do TCLE. Descreveu a metodologia e etapas da pesquisa. Cronograma datado e com início para o próximo mês.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentou todos os termos obrigatórios - preenchidos e assinados. O projeto está de acordo com as Resoluções do CONEP, 466/12 e 510/16.

Endereço: Av Conselheiro Nébias 536		CEP: 11.045-002
Bairro: Encruzilhada	Município: SANTOS	
UF: SP		
Telefone: (13)3228-3400	Fax: (13)3226-3400	E-mail: cep@unimes.br

**UNIVERSIDADE
METROPOLITANA DE SANTOS
- UNIMES**



Continuação do Parecer: 7.492.391

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2530856.pdf	07/04/2025 12:13:50		Aceito
Declaração de concordância	TAI_Isabela.pdf	07/04/2025 12:12:05	GERSON TENORIO DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Isabela.pdf	06/04/2025 22:10:30	GERSON TENORIO DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Participante_PB.docx	05/04/2025 20:08:41	ISABELA COUTINHO BARROS AZEVEDO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Isabela_Barros_PB.docx	05/04/2025 20:08:34	ISABELA COUTINHO BARROS AZEVEDO	Aceito
Cronograma	Cronograma_Isabela_Barros_PB.docx	05/04/2025 20:08:23	ISABELA COUTINHO BARROS AZEVEDO	Aceito
Brochura Pesquisa	Brochura_Isabela_Barros_PB.docx	05/04/2025 20:08:14	ISABELA COUTINHO BARROS AZEVEDO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTOS, 07 de Abril de 2025

Assinado por:
Marcela Leticia Leal Gonçalves
(Coordenador(a))

Endereço: Av Conselheiro Nébias 536
Bairro: Encruzilhada **CEP:** 11.045-002
UF: SP **Município:** SANTOS
Telefone: (13)3228-3400 **Fax:** (13)3226-3400 **E-mail:** cep@unimes.br

9.3. Termo de anuência institucional (TAI)



Maple Bear – unidade São Vicente
TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL (TAI)

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL (TAI)

Declaramos, para os devidos fins, nossa concordância com a execução do projeto de pesquisa intitulado “**FUNDAMENTOS INTERDISCIPLINARES PARA A FORMAÇÃO DE DOCENTES ATUANTES EM CENTROS DE APRENDIZAGEM EM UMA UNIDADE DA MAPLE BEAR NA BAIXADA SANTISTA**”, cujo objetivo é investigar o conhecimento e a percepção de professores do Ensino Fundamental sobre os Centros de Aprendizagem como estratégia para promover o ensino interdisciplinar. O projeto será coordenado e supervisionado pelo **PROF. DR. GERSON TENÓRIO DOS SANTOS**, com a assistência da pesquisadora **ISABELA COUTINHO BARROS AZEVEDO**, ambos responsáveis pela condução das atividades de pesquisa. Comprometemo-nos a apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa nesta instituição, a ser realizada no período de 01/06/2025 a 01/09/2025, condicionada à aprovação prévia no Sistema CEP/CONEP.

São Vicente, 07 de abril de 2025.


 Prof. Kimberly Rodriguez – Diretora
 (assinatura e carimbo)

Escola MB de São Vicente
54.750.881.0001-97

9.4. Folha de aprovação do produto educacional



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL PRÁTICAS DOCENTES NO
ENSINO FUNDAMENTAL

Mestrando(a): Isabela Coutinho Barros Azevedo

Título da Dissertação: Fundamentos interdisciplinares para a formação docente atuante em Centros de Aprendizagem em uma escola bilíngue na Baixada Santista

Produto Educacional: Saberes que se entrelaçam: centros de aprendizagem como pontes para a interdisciplinaridade

Orientador(a): Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos

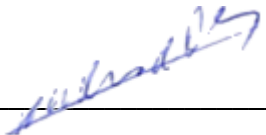
FICHA DE AVALIAÇÃO E VALIDAÇÃO DE PRODUTO EDUCACIONAL (PE)	
Registro – refere-se a uma catalogação do PE.	☒ (x) o PE possui informações acerca de ficha catalográfica da Universidade. ☒ (x) o PE possui registro da licença Creative Commons ou equivalente. ☐ () o PE possui ISSN ou ISBN. ☐ () o PE possui DOI.
Complexidade – compreende-se como uma propriedade do PE relacionada às etapas de elaboração, desenvolvimento e/ou validação do produto educacional. <u>*mais de um item pode ser marcado.</u>	☒ (x) o PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação ou tese. ☒ (x) a metodologia apresenta a forma de aplicação e análise do PE. ☒ (x) há uma reflexão sobre o PE com base nos referenciais teóricos e teórico-metodológicos empregados na respectiva dissertação. ☐ () há apontamentos sobre os limites de utilização do PE.
Impacto – considera-se a forma como o PE foi utilizado e/ou aplicado nos sistemas educacionais, culturais, de saúde ou CT&I. É importante destacar se a demanda foi espontânea ou contratada.	☐ () PE não utilizado durante a pesquisa relacionada à prática profissional do discente. ☒ (x) PE aplicado durante a pesquisa relacionado à prática profissional do discente.

Aplicabilidade – relaciona-se ao potencial de facilidade de acesso e compartilhamento que o PE possui, para que seja acessado e utilizado de forma integral e/ou parcial em diferentes sistemas.	() PE tem características de aplicabilidade a partir de seus objetivos e metodologia, mas não foi aplicado durante a pesquisa. (x) PE tem características de aplicabilidade a partir a partir de seus objetivos e metodologia e foi aplicado durante a pesquisa. () PE foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face à possibilidade de acesso e descrição.
Acesso – relaciona-se a forma de acesso ao PE.	() PE sem acesso. () PE com acesso via rede fechada. (x) PE com acesso público e gratuito. (x) PE com acesso público e gratuito pela página do Programa () PE com acesso por Repositório institucional nacional ou internacional – com acesso público e gratuito.
Aderência – compreende-se como a origem do PE apresenta origens nas atividades oriundas das linhas e projetos de pesquisa do PPG em avaliação.	() Sem clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG stricto sensu ao qual está filiado. (x) Com evidente aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG stricto sensu ao qual está filiado.
Inovação – considera-se que o PE é/foi criado a partir de algo novo ou da reflexão e modificação de algo já existente revistando de forma inovadora e original.	(x) PE de alto teor inovador (desenvolvimento com base em conhecimento inédito). () PE com médio teor inovador (combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos). () PE com baixo teor inovador (adaptação de conhecimentos existentes).

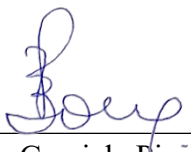
Observações:

Assinatura dos membros da banca:

Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos – Universidade Metropolitana de Santos
Orientador(a) e Presidente da Banca Examinadora



Prof. Dr. Alberto Luiz Schneider – Universidade Metropolitana de Santos
Membro Interno da Banca Examinadora



Profa. Dra. Graziela Pigatto Bohn – Universidade Católica de Santos
Membro Externo da Banca Examinadora

Data da defesa: 28/11/2025.