

INTERDISCIPLINARIDADE E RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS: CAMINHOS PARA A REORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

INTERDISCIPLINARITY AND LEARNING RECOVERY: PATHWAYS FOR PEDAGOGICAL REORGANIZATION IN BASIC EDUCATION

Ivone Maria da Costa e Castro¹

Doralice Fernandes de Oliveira²

Débora Alves de Melo Bastos³

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i3.559>

Publicado em: 08.03.2026

Resumo: A pandemia de COVID-19 provocou impactos significativos nos processos educacionais, ampliando desigualdades e evidenciando lacunas no desenvolvimento das aprendizagens na Educação Básica. Nesse contexto, a recomposição das aprendizagens tornou-se um tema central nas discussões pedagógicas e nas políticas educacionais voltadas à reorganização do ensino. O presente artigo tem como objetivo analisar a relação entre interdisciplinaridade e recomposição das aprendizagens, destacando fundamentos teóricos, desafios curriculares e institucionais e possibilidades de práticas pedagógicas integradoras. Trata-se de um estudo de natureza teórico-analítica, fundamentado em obras e pesquisas que discutem currículo, interdisciplinaridade e organização do trabalho pedagógico. A análise evidencia que práticas interdisciplinares podem contribuir para a reconstrução de percursos formativos mais significativos, ao promover articulação entre saberes, contextos e experiências escolares. Conclui-se que a interdisciplinaridade constitui estratégia relevante para a reorganização pedagógica, favorecendo a recomposição das aprendizagens de maneira integrada, crítica e alinhada ao direito de aprender.

Palavras-chave: interdisciplinaridade; recomposição das aprendizagens; currículo escolar; práticas pedagógicas; educação básica.

Abstract: The COVID-19 pandemic caused significant impacts on educational processes, increasing inequalities and revealing gaps in the development of learning in Basic Education. In this context, learning recovery has become a central theme in pedagogical debates and in educational policies aimed at reorganizing teaching

- 1 Licenciada em História. Mestrado em Ciências da Educação. Professora Efetiva da Rede Pública Municipal e Estadual de Goiás/GO. E-mail: ivonemcc09@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0156-6362>.
- 2 Licenciada em Letras Português/Inglês. Mestrado em Ciências da Educação. Professora da Rede Estadual de Goiás/GO. E-mail: Doralice.oliveira@educa.go.gov.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8143-0341>.
- 3 Licenciada em História. Mestrado em Ciências da Educação. Professora Efetiva da Rede Pública Municipal e Estadual de Goiás/GO. E-mail: deboramelo11@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1808-1956>.



practices. This article aims to analyze the relationship between interdisciplinarity and learning recovery, highlighting theoretical foundations, curricular and institutional challenges, and possibilities for integrative pedagogical practices. This is a theoretical-analytical study based on academic works and research addressing curriculum, interdisciplinarity, and the organization of pedagogical work. The analysis indicates that interdisciplinary practices can contribute to the reconstruction of more meaningful learning pathways by promoting connections between knowledge, contexts, and school experiences. It is concluded that interdisciplinarity represents a relevant strategy for pedagogical reorganization, supporting learning recovery in an integrated, critical manner aligned with the right to learn.

Keywords: interdisciplinarity; learning recovery; school curriculum; pedagogical practices; basic education.

Introdução

A pandemia de COVID-19 provocou impactos profundos nos sistemas educacionais em escala é issoglobal, alterando rotinas escolares, interrompendo processos formativos e ampliando desigualdades já existentes no campo da aprendizagem. Na Educação Básica, esse cenário tornou-se particularmente sensível, pois muitos estudantes vivenciaram períodos prolongados de ensino remoto ou híbrido sem condições adequadas de acompanhamento pedagógico. Como consequência, consolidaram-se lacunas significativas no domínio de conteúdos e habilidades fundamentais, exigindo das escolas novas estratégias para reorganizar o trabalho educativo.

Diante desse contexto, a recomposição das aprendizagens passou a ocupar lugar central no debate educacional contemporâneo. Mais do que recuperar conteúdos não trabalhados, trata-se de reconstruir condições pedagógicas que permitam aos estudantes retomar percursos formativos interrompidos ou fragilizados. Isso implica compreender a recomposição como processo contínuo, integrado ao currículo e articulado a práticas de avaliação, planejamento e mediação docente capazes de responder à diversidade de trajetórias presentes nas salas de aula.

Nesse cenário, ganha relevância a discussão sobre a interdisciplinaridade como princípio organizador do ensino. A fragmentação tradicional do currículo, estruturada em disciplinas isoladas e rotinas pedagógicas pouco articuladas, tende a dificultar a compreensão integrada do conhecimento e a limitar as possibilidades de intervenção pedagógica diante das dificuldades de aprendizagem. Assim, pensar caminhos interdisciplinares significa buscar formas de reorganizar o ensino a partir de conexões entre saberes, problemas e experiências concretas do contexto escolar.

A perspectiva interdisciplinar permite compreender o conhecimento como construção relacional, na qual diferentes áreas dialogam para ampliar a compreensão da realidade. Quando aplicada à recomposição das aprendizagens, essa abordagem favorece práticas pedagógicas mais significativas, pois possibilita retomar conteúdos em contextos integrados e contextualizados. Desse modo, o processo educativo passa a valorizar não apenas a memorização de informações, mas a construção de sentidos, relações e interpretações que fortalecem a aprendizagem duradoura.

Além disso, a interdisciplinaridade contribui para enfrentar desafios institucionais presentes na organização da escola, como a fragmentação do tempo pedagógico, a segmentação das áreas do conhecimento e a dificuldade de planejamento coletivo entre docentes. Ao promover articulação entre componentes curriculares e incentivar o diálogo entre professores, essa perspectiva amplia as possibilidades de construir intervenções pedagógicas mais coerentes com a complexidade do processo educativo contemporâneo.

Diante dessas reflexões, o presente artigo tem como objetivo discutir a relação entre interdisciplinaridade e recomposição das aprendizagens, analisando seus fundamentos conceituais, os desafios curriculares e institucionais envolvidos e as práticas pedagógicas que podem favorecer essa reorganização no âmbito da Educação Básica. Parte-se da compreensão de que a recomposição das aprendizagens não deve ser concebida como ação pontual ou emergencial, mas como processo formativo articulado ao currículo e orientado pela construção de uma escola mais integrada, reflexiva e comprometida com o direito de aprender.

Fundamentos da interdisciplinaridade na Educação Básica e sua relação com a recomposição das aprendizagens

A interdisciplinaridade na Educação Básica constitui um fundamento teórico e pedagógico relevante para pensar a recomposição das aprendizagens em contextos marcados por descontinuidades, desigualdades e fragmentação curricular. Mais do que aproximar conteúdos, trata-se de construir relações entre saberes, experiências e problemas concretos do cotidiano escolar. Nessa perspectiva, o ensino deixa de operar por compartimentos rígidos e passa a favorecer percursos formativos mais amplos, coerentes e vinculados à realidade vivida pelos estudantes.

No cenário pós-pandemia, essa discussão ganha maior densidade, pois a recomposição das aprendizagens exige respostas que superem a simples repetição de conteúdos não consolidados. As lacunas deixadas pelo período de ensino remoto demandam reorganização pedagógica capaz de articular acolhimento, rigor formativo e integração curricular. Assim, a interdisciplinaridade aparece como possibilidade concreta de reconstrução dos vínculos com o conhecimento, favorecendo práticas mais contextualizadas, significativas e sensíveis às diferentes trajetórias dos alunos.

Ao discutir os fundamentos desse campo, torna-se necessário reconhecer que a interdisciplinaridade não se reduz a uma técnica de articulação entre disciplinas, mas envolve uma mudança de postura diante do conhecimento. Nessa direção, Fazenda (2011) compreende a interdisciplinaridade como movimento que exige diálogo, abertura e reciprocidade entre áreas, o que amplia o potencial da recomposição das aprendizagens. Com isso, a escola pode enfrentar lacunas de modo menos fragmentado e mais atento à complexidade do processo educativo.

Essa compreensão desloca o foco da mera organização disciplinar para uma leitura mais abrangente da formação humana, sobretudo quando a escola é chamada a responder a contextos de crise. Nesse horizonte, Japiassu (1976) afirma que a interdisciplinaridade busca

“superar a patologia do saber”, expressão que evidencia os limites da compartimentalização do conhecimento. Aplicada à recomposição, tal perspectiva permite reorganizar conteúdos e experiências de modo relacional, fortalecendo sentidos formativos mais amplos e socialmente situados.

A relação entre interdisciplinaridade e recomposição das aprendizagens também se justifica porque aprender não é apenas acumular informações, mas estabelecer conexões entre conceitos, linguagens e situações vividas. Nos anos iniciais e nas demais etapas da Educação Básica, esse princípio é decisivo para que o currículo não funcione como lista fragmentada de conteúdos, mas como percurso de construção de sentidos. Em vez de isolar dificuldades, a integração entre saberes cria condições para retomadas mais orgânicas, capazes de favorecer compreensão, participação e avanço progressivo.

Tal entendimento se aproxima da crítica ao pensamento simplificador, que tende a reduzir fenômenos complexos a partes isoladas e desconectadas. Nesse sentido, Morin (2011) defende a necessidade de religar os saberes para compreender a realidade em sua multidimensionalidade, princípio que oferece base importante para a recomposição das aprendizagens. Quando a escola assume esse enfoque, o ensino passa a considerar relações, contextos e interdependências, produzindo percursos mais coerentes e intelectualmente consistentes.

Sob essa ótica, a recomposição das aprendizagens deixa de ser concebida como ação paralela ou corretiva e passa a integrar a própria lógica do trabalho pedagógico. Isso significa que o enfrentamento das defasagens não deve ocorrer por meio de reforços isolados, mas por processos de ensino capazes de articular áreas, tempos e experiências de aprendizagem. A interdisciplinaridade contribui justamente para esse redesenho, pois favorece abordagens menos compartimentadas e mais compatíveis com a heterogeneidade das turmas e dos contextos escolares.

Além disso, a integração curricular pode fortalecer a significação do conteúdo escolar, aspecto decisivo em tempos de recomposição. Nessa direção, Santomé (1998) afirma que o currículo integrado favorece uma formação “mais conectada com a realidade social”, permitindo ao estudante compreender o conhecimento como construção relacional. Em contextos de recomposição, esse horizonte é valioso, pois reduz a artificialidade do ensino e amplia o envolvimento dos alunos com propostas pedagógicas mais vivas, inteligíveis e articuladas.

No plano da Educação Básica, essa perspectiva contribui para enfrentar um problema recorrente: a distância entre o currículo prescrito e as condições reais de aprendizagem dos estudantes. Após a pandemia, essa distância tornou-se ainda mais visível, exigindo da escola maior capacidade de mediação, seleção e reorganização do ensino. A interdisciplinaridade, nesse quadro, opera como princípio organizador que ajuda a redefinir prioridades sem empobrecer o currículo, preservando sua densidade formativa e ampliando as possibilidades de compreensão crítica do mundo.

Convém destacar que a recomposição das aprendizagens, quando articulada à interdisciplinaridade, exige também revisão das práticas docentes e da cultura institucional. Não basta reconhecer a importância da integração entre saberes; é necessário construir condições concretas para que ela se efetive no planejamento, na avaliação e na organização do tempo escolar. Isso implica fortalecer o trabalho coletivo, ampliar o diálogo entre professores e compreender que a aprendizagem se sustenta em percursos conectados, não em respostas pedagógicas dispersas e descontínuas.

Nessa linha de reflexão, Thiesen (2008) analisa a interdisciplinaridade como movimento articulador do processo de ensino-aprendizagem, ressaltando seu valor na superação da fragmentação escolar. De modo convergente, Fazenda (2011) enfatiza que tal construção depende de atitude dialógica e compromisso com a integração dos saberes. Quando essas contribuições são relacionadas à recomposição das aprendizagens, torna-se evidente que integrar áreas e experiências não é simplificar o ensino, mas qualificá-lo em direção mais coerente e inclusiva.

Assim, os fundamentos da interdisciplinaridade oferecem suporte teórico consistente para pensar a recomposição das aprendizagens como reorganização pedagógica comprometida com a totalidade do processo educativo. Ao favorecer relações entre saberes, contextos e sujeitos, essa perspectiva amplia o alcance formativo da escola e contribui para respostas menos fragmentadas diante das lacunas ampliadas no período pós-pandêmico. Desse modo, a recomposição pode assumir caráter mais crítico, humanizado e efetivamente transformador.

Desafios curriculares e institucionais para a reorganização pedagógica interdisciplinar

A reorganização pedagógica interdisciplinar na Educação Básica impõe desafios curriculares e institucionais que não podem ser tratados como questões meramente técnicas. Em contextos marcados por fragmentação do conhecimento, rotinas escolares rigidamente disciplinarizadas e pressão por resultados imediatos, propor integração entre áreas significa revisar concepções históricas de currículo, ensino e aprendizagem. Trata-se, portanto, de um movimento que exige mudança estrutural na escola, e não apenas ajustes pontuais no planejamento docente cotidiano.

Esse quadro torna-se ainda mais complexo quando se considera que a organização escolar foi historicamente construída sobre separações rígidas entre componentes curriculares, tempos, espaços e responsabilidades profissionais. Nesse modelo, cada área tende a funcionar de forma relativamente autônoma, dificultando articulações mais profundas entre saberes e experiências. Por isso, a reorganização pedagógica interdisciplinar requer enfrentamento de barreiras institucionais sedimentadas, que atravessam a cultura escolar, a gestão do tempo e a própria identidade do trabalho docente.

No plano curricular, um dos primeiros obstáculos consiste em superar a lógica de seleção e distribuição de conteúdos como se o conhecimento pudesse ser ensinado em partes isoladas, sem perda de sentido formativo. Nessa direção, Sacristán (2000) sustenta que o currículo

expressa escolhas culturais e pedagógicas historicamente situadas, o que permite compreender que a fragmentação não é natural, mas resultado de determinadas opções institucionais. Assim, reorganizar de forma interdisciplinar implica revisar prioridades e finalidades com maior consciência crítica.

Essa revisão exige reconhecer que a interdisciplinaridade não se realiza apenas pela aproximação superficial entre temas de diferentes disciplinas. Quando a escola se limita a criar atividades esporádicas sem alterar a lógica do currículo, a integração tende a permanecer discursiva e pouco efetiva. O desafio, portanto, está em construir uma organização pedagógica capaz de articular conteúdos, métodos e finalidades educativas em torno de problemas, experiências e processos formativos que façam sentido para os estudantes e para o trabalho coletivo da escola.

No campo conceitual, também é necessário enfrentar idealizações que tratam a interdisciplinaridade como solução imediata para todos os problemas da educação. Como adverte Pombo (2004), há “ambições e limites” nesse campo, o que exige prudência teórica e densidade metodológica. Tal observação é decisiva, pois indica que a reorganização pedagógica interdisciplinar depende de condições reais de implementação. Sem tempo de estudo, clareza curricular e mediação institucional, o discurso integrador corre o risco de ocultar fragilidades em vez de transformá-las.

No âmbito institucional, a dificuldade de consolidar propostas interdisciplinares está diretamente relacionada às condições concretas de funcionamento da escola. Horários fragmentados, excesso de demandas burocráticas, ausência de espaços para planejamento conjunto e pressão por cumprimento linear de conteúdos limitam iniciativas de integração curricular. Desse modo, a interdisciplinaridade exige não só disposição pedagógica, mas também reorganização das estruturas escolares, de modo que a escola deixe de operar por sobreposição de tarefas e avance para formas mais articuladas de ação educativa.

Além disso, a reorganização interdisciplinar precisa ser pensada em diálogo com as contradições sociais que atravessam a instituição escolar. De um lado, Frigotto (2010) evidencia que a escola está inserida em relações históricas e materiais que condicionam sua prática; de outro, Lopes e Macedo (2011) mostram que o currículo é campo de disputas, significações e escolhas políticas. Assim, os desafios institucionais da interdisciplinaridade não são neutros, mas atravessados por projetos de formação, concepções de conhecimento e disputas de poder no interior da escola.

Esse entendimento desloca a discussão da esfera do voluntarismo docente para a análise das condições institucionais que sustentam ou bloqueiam práticas integradoras. Não se trata de responsabilizar individualmente o professor por uma articulação que depende de decisões curriculares, apoio da gestão e organização do trabalho escolar. Quando essas condições não existem, a interdisciplinaridade tende a ser reduzida a esforço isolado, sem força para alterar a estrutura fragmentada do ensino nem para construir percursos mais consistentes de aprendizagem.

Outro desafio importante refere-se à formação profissional dos docentes, pois trabalhar de modo interdisciplinar exige mais do que domínio de conteúdos específicos. Implica compreender relações entre áreas, dialogar com outros referenciais, flexibilizar práticas e construir decisões compartilhadas. Em instituições fortemente marcadas pela especialização disciplinar, esse movimento pode gerar insegurança, resistência e dificuldades de comunicação entre professores. Nesse sentido, a interdisciplinaridade convoca uma cultura profissional mais colaborativa, reflexiva e aberta à construção conjunta do conhecimento escolar.

Nessa perspectiva, o trabalho docente ocupa lugar central na análise dos entraves à reorganização pedagógica interdisciplinar. Ao discutir a docência como profissão constituída por saberes plurais, Tardif (2014) permite compreender que os conhecimentos mobilizados pelo professor são produzidos em diferentes espaços e experiências, não apenas na formação inicial. Isso reforça a ideia de que a interdisciplinaridade depende de percursos formativos contínuos e de condições institucionais que legitimem o diálogo entre saberes pedagógicos, curriculares e experienciais.

Por isso, a escola que pretende reorganizar-se de modo interdisciplinar precisa admitir que não basta reunir disciplinas sob um mesmo tema. É necessário construir uma cultura institucional na qual, como formula Sacristán (2000), “o currículo é uma prática”, atravessada por decisões, mediações e conflitos. Tal formulação amplia a análise, pois mostra que a interdisciplinaridade não se realiza no plano abstrato, mas no cotidiano concreto da escola, onde o currículo é vivido, negociado, reinterpretado e transformado por sujeitos reais em interação.

Contudo, os desafios curriculares e institucionais da reorganização pedagógica interdisciplinar revelam que integrar saberes na Educação Básica exige revisão profunda de concepções, rotinas e estruturas escolares. A mudança envolve currículo, trabalho docente, gestão e cultura institucional, o que impede soluções simples ou imediatistas. Quando assumida com rigor crítico e compromisso formativo, a interdisciplinaridade pode contribuir para uma escola mais coerente, menos fragmentada e mais atenta à complexidade dos processos de ensinar e aprender.

Práticas interdisciplinares como estratégia de recomposição das aprendizagens

As práticas interdisciplinares assumem papel estratégico na recomposição das aprendizagens porque permitem reorganizar o ensino a partir de problemas, experiências e eixos de sentido que ultrapassam a fragmentação disciplinar. Em vez de retomar conteúdos de forma isolada, a escola passa a construir percursos mais conectados, nos quais diferentes áreas colaboram para reconstruir bases fragilizadas. Desse modo, a recomposição deixa de ser atividade paralela e passa a integrar o currículo vivido, com maior coerência pedagógica e formativa no cotidiano escolar.

No contexto pós-pandemia, tal perspectiva ganha relevância porque muitas lacunas de aprendizagem não podem ser enfrentadas apenas por repetição mecânica de conteúdos. Crianças e adolescentes precisam reencontrar sentido no que estudam, reconhecendo vínculos

entre linguagem, ciência, cultura e vida social. Assim, práticas interdisciplinares favorecem engajamento, ampliam a participação e ajudam a reconstruir a confiança no aprender. Ao articular saberes e experiências, a escola cria condições mais consistentes para avançar sem apagar diferenças de percurso presentes nas turmas.

Entre essas práticas, destaca-se o currículo integrado como possibilidade de organizar o trabalho pedagógico em torno de questões significativas para os estudantes. Nessa direção, Beane (2003) defende que a integração curricular fortalece experiências democráticas de aprendizagem, pois aproxima escola e vida social. Quando a recomposição se orienta por esse princípio, conteúdos deixam de aparecer como blocos desconectados e passam a compor trajetórias mais inteligíveis, favorecendo retomadas com sentido, participação ativa e maior densidade formativa no processo educativo.

Essa reorganização exige que a escola selecione problemas, temas e situações capazes de mobilizar conhecimentos diversos em torno de objetivos comuns. Não se trata de abandonar as especificidades das áreas, mas de fazê-las dialogar em favor de uma compreensão mais ampla da realidade. Na recomposição das aprendizagens, isso é decisivo, pois muitas dificuldades decorrem da incapacidade de relacionar informações, procedimentos e contextos. Práticas interdisciplinares ampliam as possibilidades de mediação e tornam o ensino mais acessível e intelectualmente significativo.

Nesse horizonte, os projetos de trabalho oferecem uma via fértil para integrar saberes e reconstruir aprendizagens fragilizadas. Como afirmam Hernández e Ventura (1998), o conhecimento pode ser visto como “um caleidoscópio”, exigindo múltiplos olhares; de modo convergente, Kleiman e Moraes (1999) ressaltam a importância de “tecer redes” no cotidiano escolar. Quando a recomposição assume essa lógica, o estudante deixa de apenas repetir exercícios e passa a produzir relações, hipóteses e interpretações, o que fortalece apropriação mais profunda do conhecimento.

Além dos projetos, a leitura interdisciplinar do currículo permite reorganizar práticas de linguagem como eixo articulador da recomposição. Sob essa ótica, Kleiman e Moraes (1999) mostram que “tecer redes nos projetos da escola” favorece aprendizagens mais contextualizadas e colaborativas. Tal compreensão é valiosa porque a leitura, a escrita e a oralidade atravessam as áreas do conhecimento, tornando-se meios de acesso, expressão e elaboração conceitual. Assim, práticas integradas contribuem para reconstruir bases cognitivas sem reduzir a complexidade do ensino.

Outro aspecto relevante refere-se à capacidade das práticas interdisciplinares de favorecer continuidade entre diagnóstico, intervenção e acompanhamento. Quando diferentes componentes dialogam em torno de objetivos comuns, o professor consegue observar avanços com maior precisão e intervir de modo menos fragmentado. Isso ajuda a evitar reforços desconectados do currículo regular e fortalece o sentido processual da recomposição. Em vez de separar quem

“acompanha” de quem “não acompanha”, a escola constrói caminhos mais flexíveis, inclusivos e coerentes com a diversidade da turma.

Nessa direção, a organização curricular por projetos e percursos integrados também desafia a escola a rever sua cultura pedagógica. Conforme Pacheco (2001), o currículo envolve “teoria e prática”, o que significa reconhecer sua dimensão concreta, histórica e relacional. Na recomposição das aprendizagens, essa formulação é fecunda, pois lembra que ensinar não consiste em aplicar modelos prontos, mas em construir mediações contextualizadas. Por isso, práticas interdisciplinares exigem escuta pedagógica, planejamento coletivo e abertura para reelaborar o percurso formativo.

Do mesmo modo, a articulação entre currículo e interdisciplinaridade contribui para enfrentar a dispersão temática que muitas vezes enfraquece as propostas de recomposição. Nessa linha, Leite (2002) sustenta que “currículo e interdisciplinaridade” precisam ser pensados de forma relacional e não justaposta. A implicação pedagógica dessa ideia é clara: integrar não é somar conteúdos, mas definir nexos, prioridades e finalidades comuns. Assim, a escola fortalece percursos mais estáveis, nos quais o estudante percebe unidade, propósito e continuidade em seu processo formativo.

Convém destacar, ainda, que práticas interdisciplinares não anulam o planejamento didático; ao contrário, exigem maior rigor na definição de objetivos, tempos e formas de acompanhamento. A recomposição das aprendizagens só se beneficia dessa perspectiva quando há intencionalidade na escolha dos eixos integradores, clareza sobre o que precisa ser retomado e articulação entre professores. Nesse sentido, a interdisciplinaridade não funciona como recurso ornamental, mas como estratégia para reordenar o ensino e devolver ao currículo organicidade perdida no cotidiano escolar.

Também é importante reconhecer que a eficácia dessas práticas depende de condições institucionais que sustentem o trabalho coletivo. Professores precisam de tempo para estudar, planejar e avaliar em conjunto, pois a integração curricular não se consolida por iniciativa solitária. Além disso, a gestão escolar deve criar ambientes de cooperação, valorizando experiências que aproximem áreas e permitam à recomposição ocorrer no interior do currículo regular. Sem esse suporte, mesmo propostas potentes tendem a se tornar episódicas, frágeis e pouco transformadoras no cotidiano da escola.

Em síntese, as práticas interdisciplinares constituem estratégia consistente para a recomposição das aprendizagens porque favorecem integração curricular, sentido formativo e participação ativa dos estudantes. Ao articular projetos, redes de leitura, eixos temáticos e planejamento colaborativo, a escola amplia sua capacidade de reconstruir bases fragilizadas sem empobrecer o ensino. Mais do que responder às lacunas deixadas pela pandemia, essa perspectiva contribui para consolidar uma pedagogia relacional, crítica e humanizada, comprometida com a totalidade do processo educativo.

Considerações finais

A recomposição das aprendizagens no contexto educacional contemporâneo exige mais do que intervenções pontuais voltadas à recuperação de conteúdos não consolidados. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que as lacunas ampliadas no período pós-pandemia demandam uma reorganização pedagógica mais profunda, capaz de articular currículo, práticas docentes e concepções de ensino. Nesse sentido, a interdisciplinaridade emerge como princípio orientador que permite reconstruir percursos formativos de maneira integrada, evitando respostas fragmentadas e favorecendo aprendizagens mais significativas.

A análise desenvolvida ao longo do artigo permitiu compreender que os fundamentos da interdisciplinaridade oferecem base teórica consistente para pensar a recomposição das aprendizagens como processo articulado ao currículo. Ao reconhecer o conhecimento como construção relacional, essa perspectiva amplia as possibilidades de mediação pedagógica e contribui para superar a lógica disciplinar rígida que historicamente estruturou o ensino escolar. Dessa forma, integrar saberes torna-se estratégia importante para fortalecer a compreensão dos conteúdos e ampliar o engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem.

Também se evidenciou que a implementação de práticas interdisciplinares enfrenta desafios relevantes no campo curricular e institucional. A organização tradicional da escola, marcada por divisão rígida entre disciplinas, tempos pedagógicos fragmentados e limitações para o planejamento coletivo, constitui obstáculo importante à consolidação de propostas integradoras. Nesse contexto, a reorganização pedagógica requer não apenas mudanças metodológicas, mas também revisão de estruturas institucionais e fortalecimento de uma cultura escolar mais colaborativa.

Por outro lado, as práticas interdisciplinares demonstram potencial significativo para a recomposição das aprendizagens quando articuladas a projetos pedagógicos, sequências didáticas integradas e estratégias de leitura e investigação que conectem diferentes áreas do conhecimento. Ao promover relações entre conteúdos, contextos sociais e experiências dos estudantes, essas práticas favorecem a construção de sentidos mais amplos para o conhecimento escolar, contribuindo para superar lacunas de aprendizagem sem reduzir a complexidade do currículo.

Nesse cenário, torna-se fundamental reconhecer o papel do professor como mediador do processo interdisciplinar. A construção de práticas integradas exige formação contínua, diálogo entre docentes e condições institucionais que valorizem o planejamento coletivo e a reflexão sobre a prática pedagógica. Assim, a recomposição das aprendizagens não pode ser compreendida como tarefa individual do professor, mas como responsabilidade compartilhada entre gestão escolar, equipes pedagógicas e políticas educacionais comprometidas com a qualidade do ensino.

Portanto, a articulação entre interdisciplinaridade e recomposição das aprendizagens aponta para a necessidade de repensar a organização pedagógica da escola em direção a práticas mais integradas, críticas e humanizadas. Ao promover relações entre saberes, experiências e

contextos sociais, a interdisciplinaridade contribui para fortalecer percursos formativos mais coerentes com a complexidade do mundo contemporâneo. Dessa forma, a recomposição das aprendizagens pode assumir caráter estruturante no processo educativo, consolidando uma escola comprometida com a formação integral e com a garantia do direito de aprender.

Referências

BEANE, James A. **Currículo integrado: a concepção do núcleo da educação democrática**. Lisboa: Didáctica Editora, 2003.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KLEIMAN, Angela B.; MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

LEITE, Carlinda. **Currículo e interdisciplinaridade**. Porto: Porto Editora, 2002.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 12. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e prática**. 3. ed. Porto: Porto Editora, 2001.

POMBO, Olga. **Interdisciplinaridade: ambições e limites**. Lisboa: Relógio D'Água, 2004.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THIESEN, Juarez da Silva. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-554, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010>. Acesso em: 6 mar. 2026.