e-ISSN: 2177-8183

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM MÍDIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR DE PROFESSORES

PEDAGOGICAL PRACTICES WITH DIGITAL MEDIA IN INTERDISCIPLINARY TEACHER TRAINING

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS CON MEDIOS DIGITALES EN LA FORMACIÓN INTERDISCIPLINARIA DE DOCENTES

Ana Paula Nascimento Barreto Leonez
anapaula.n.leonez@gmail.com
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Maria José Costa Fernandes
mariacosta@uern.br
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Jucieude de Lucena Evangelista
jucieudelucena@uern.br
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

RESUMO

Este artigo analisou como as mídias digitais e a interdisciplinaridade podem atuar como interfaces formativas na construção de práticas docentes mais integradas e significativas. As mídias digitais foram compreendidas como ferramentas que mediam a relação entre professor, processo educativo e tecnologia, enquanto a interdisciplinaridade foi entendida como uma perspectiva capaz de romper a fragmentação do saber e favorecer a integração curricular. O estudo, de natureza bibliográfica, utilizou revisão integrativa da literatura em artigos científicos, livros, teses e revisões sistemáticas que abordam as conexões entre mídias digitais, interdisciplinaridade e formação de professores. A reflexão fundamentou-se em autores como Freire (1996), Nóvoa (2019), Imbernón (2011), Fazenda (2008), Moran, Masetto e Behrens (2000), além da LDBEN nº 9.394/1996. Constatou-se que a formação docente precisa ser repensada sob uma ótica interdisciplinar, evitando a concepção tecnicista. Nesse sentido, mídias digitais e interdisciplinaridade ampliam possibilidades teórico-metodológicas, qualificando práticas pedagógicas contemporâneas.

CC BY

e-ISSN: 2177-8183

Palavras-chave: Mídias Digitais. Interdisciplinaridade. Formação Docente. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This article analysed how digital media and interdisciplinarity can act as formative interfaces in the construction of more integrated and meaningful teaching practices. Digital media were understood as tools that mediate the relationship between teacher, educational process and technology, while interdisciplinarity was understood as a perspective capable of breaking down the fragmentation of knowledge and promoting curricular integration. The study, of a bibliographic nature, used an integrative review of the literature in scientific articles, books, theses, and systematic reviews that address the connections between digital media, interdisciplinarity, and teacher training. The reflection was based on authors such as Freire (1996), Nóvoa (2019), Imbernón (2011), Fazenda (2008), Moran, Masetto and Behrens (2000), in addition to LDBEN No. 9,394/1996. It was found that teacher training needs to be rethought from an interdisciplinary perspective, avoiding a technical approach. In this sense, digital media and interdisciplinarity expand theoretical and methodological possibilities, enhancing contemporary pedagogical practices.

Keywords: Digital Media. Interdisciplinarity. Teacher Training. Pedagogical Practices.

RESUMEN

Este artículo analizó cómo los medios digitales y la interdisciplinariedad pueden actuar como interfaces formativas en la construcción de prácticas docentes más integradas y significativas. Los medios digitales se entendieron como herramientas que median la relación entre el profesor, el proceso educativo y la tecnología, mientras que la interdisciplinariedad se entendió como una perspectiva capaz de romper la fragmentación del conocimiento y favorecer la integración curricular. El estudio, de naturaleza bibliográfica, utilizó una revisión integradora de la literatura en artículos científicos, libros, tesis y revisiones sistemáticas que abordan las conexiones entre los medios digitales, la interdisciplinariedad y la formación de profesores. La reflexión se basó en autores como Freire (1996), Nóvoa (2019), Imbernón (2011), Fazenda (2008), Moran, Masetto y Behrens (2000), además de la LDBEN nº 9.394/1996. Se constató que la formación docente debe replantearse desde una perspectiva interdisciplinaria, evitando el enfoque tecnicista. En este sentido, los medios digitales y la interdisciplinariedad amplían las posibilidades teórico-metodológicas, cualificando las prácticas pedagógicas contemporáneas.

CC BY

e-ISSN: 2177-8183

Palabras clave: Medios digitales. Interdisciplinariedad. Formación docente. Prácticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) deixaram de ser meras ferramentas auxiliares para se tornarem elementos estruturantes da vida social, econômica e cultural. A rapidez com que novos dispositivos e plataformas digitais surgem transforma as formas de interação, de acesso à informação e de produção do conhecimento.

Como observa Lévy (1999), o ciberespaço inaugura uma nova ecologia cognitiva, marcada pela conectividade e pela inteligência coletiva. Essa realidade impõe às instituições escolares o desafio de rever práticas e metodologias, uma vez que, como destaca Kenski (2012), a escola muitas vezes permanece atrelada a modelos lineares, fragmentados e distantes da dinâmica social contemporânea. O descompasso entre a cultura digital, vivenciada intensamente pelos estudantes, e a rigidez de práticas pedagógicas tradicionais pode comprometer a motivação discente e a eficácia do processo formativo.

Nesse contexto, surgiu a problemática que norteia este estudo: como as mídias digitais e a interdisciplinaridade podem contribuir para a construção de uma prática docente mais integrada, significativa e coerente com os desafios da contemporaneidade? Essa questão evidenciou que a simples inserção de recursos tecnológicos no ambiente escolar não garante inovação pedagógica. É necessário, como lembra Moran (2013), compreender que as tecnologias devem estar a serviço de metodologias participativas, colaborativas e críticas, capazes de engajar os sujeitos na construção ativa do conhecimento.

CC BY

O objetivo central desta investigação foi analisar de que modo a integração entre mídias digitais e interdisciplinaridade pode fortalecer práticas docentes inovadoras, ressignificando a relação entre professor, tecnologia e processo educativo. Como objetivos específicos, buscou-se: (i) identificar as potencialidades pedagógicas das mídias digitais quando articuladas em propostas interdisciplinares; (ii) discutir a relevância da formação docente diante das exigências de uma sociedade digital e em rede; e (iii) refletir sobre políticas e práticas educacionais que favoreçam a superação da fragmentação do conhecimento e a integração curricular.

A relevância deste trabalho assenta-se na compreensão de que formar professores preparados para contextos digitais não se reduz a capacitá-los tecnicamente, mas implica desenvolver uma postura reflexiva e integradora. Como afirma Demo (2008), a tecnologia educacional deve ser compreendida não como fim, mas como meio para a construção da autonomia, da criticidade e da criatividade. Integrar mídias digitais e interdisciplinaridade amplia horizontes pedagógicos, favorecendo práticas que ultrapassam o domínio instrumental e promovem a articulação entre diferentes áreas do saber.

Além disso, discutir a interdisciplinaridade associada às mídias digitais significa reconhecer que o processo educativo precisa ser visto como espaço de convergência de saberes. Fazenda (2011) ressalta que a interdisciplinaridade não se resume a justaposição de conteúdos, mas implica uma atitude de abertura, diálogo e reconstrução conjunta do conhecimento. Nessa perspectiva, as mídias digitais, quando utilizadas de forma crítica e criativa, tornam-se mediadoras de aprendizagens significativas, potencializando tanto a inovação didática quanto a construção coletiva do saber.

Por fim, esta pesquisa busca contribuir para o debate acadêmico e social acerca da necessidade de currículos formativos que articulem teoria e prática, inovação tecnológica e integração de saberes. Em uma sociedade marcada por transformações rápidas e desafios complexos, refletir sobre tais aspectos é

CC BY

fundamental para que a escola se torne, como defende Freire (1996), um espaço de formação crítica, ética e emancipadora, capaz de preparar cidadãos para atuar de maneira consciente e transformadora no mundo contemporâneo.

METODOLOGIA

O presente estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, cuja escolha se justifica pela possibilidade de compreender a complexidade dos fenômenos educacionais em suas dimensões sociais, culturais e históricas. Como ressaltam Minayo (2001) e Flick (2009), a pesquisa qualitativa é particularmente adequada quando o objetivo é interpretar significados, analisar contextos e compreender processos em profundidade, priorizando a riqueza dos dados em detrimento da quantificação.

No âmbito da pesquisa qualitativa, optou-se pela revisão integrativa da literatura, método reconhecido por sua capacidade de reunir e sistematizar resultados de diferentes estudos, de modo a oferecer uma visão abrangente e crítica sobre determinado tema. Segundo Mendes, Silveira e Galvão (2008), a revisão integrativa não apenas sintetiza o conhecimento existente, mas também identifica lacunas, convergências e contradições, orientando novas possibilidades de investigação. Whittemore e Knafl (2005) complementam que esse tipo de revisão amplia o alcance da análise por integrar evidências teóricas e empíricas, o que a torna especialmente relevante em pesquisas na área educacional.

A pesquisa concentrou-se nas relações entre mídias digitais, interdisciplinaridade e formação docente. Para tanto, foram consultadas as plataformas SciELO, Google Scholar e Plataforma CAPES, consideradas bases amplamente reconhecidas pela qualidade e abrangência de suas publicações científicas. Além disso, foram utilizados materiais didáticos e bibliográficos

CC BY

empregados na disciplina Ensino e Interdisciplinaridade na Escola Pública, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, desenvolvido em associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e o Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN).

Os critérios de inclusão definidos contemplaram livros, artigos científicos, dissertações e teses publicadas nos últimos trinta anos, priorizando produções que abordassem a formação docente em uma perspectiva interdisciplinar e a integração das mídias digitais ao processo educativo. Como critérios de exclusão, foram desconsiderados materiais repetidos, textos sem rigor científico ou que não dialogassem diretamente com a temática proposta.

A análise dos dados ocorreu em três etapas: (i) leitura crítica e exploratória, destinada à identificação inicial dos conteúdos relevantes; (ii) organização temática, que consistiu na categorização dos achados em eixos centrais, de acordo com as convergências entre os estudos; e (iii) síntese interpretativa, voltada à elaboração de reflexões sobre contribuições teóricas, limites metodológicos e implicações práticas para a formação docente.

De acordo com Bardin (2016), essa sistematização aproxima-se da análise de conteúdo, uma vez que organiza informações de modo a revelar significados implícitos e explícitos nos textos analisados.

Quanto aos aspectos éticos, ressalta-se que, por se tratar de uma revisão integrativa baseada em produções já publicadas, não houve necessidade de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, visto que não há envolvimento direto de seres humanos nem coleta de dados primários.

Todavia, todos os autores e fontes foram devidamente respeitados e referenciados, em conformidade com os princípios da integridade acadêmica, assegurados pelas normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que regulamentam a normalização da produção científica no Brasil.

CC BY

e-ISSN: 2177-8183

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diversas abordagens teóricas e metodológicas foram desenvolvidas em torno das definições do conceito de interdisciplinaridade. No entanto, há um consenso que caracteriza o termo como a articulação entre diferentes áreas e campos do saber, com o objetivo de ultrapassar os limites impostos pela organização disciplinar dos conteúdos.

Essa perspectiva busca superar a segmentação no processo de produção e compartilhamento do conhecimento, promovendo uma compreensão mais integrada e ampla da realidade. Nesse sentido, a interdisciplinaridade facilita a análise e a resolução de questões complexas, as quais dificilmente podem ser solucionadas de forma eficaz por uma única disciplina isoladamente (Jesus, Silva e Costa, 2024).

Nesse contexto, surgem os conceitos de multi/pluri/inter e transdisciplinaridade como abordagens que visam superar os limites do conhecimento centrado em recortes disciplinares tradicionais. Embora essas temáticas estejam presentes nas discussões sobre projeto político-pedagógico, na superação do referencial dicotomizador e nas limitações da prática, essas perspectivas teóricas são reconhecidas como essenciais para repensar as práticas de ensino e pesquisa no cenário educacional contemporâneo (Thiesen, 2008).

Segundo Musacchio (2016), a multidisciplinaridade refere-se à justaposição de distintas áreas do saber que investigam um mesmo fenômeno ou tema, porém de forma independente, sem estabelecer vínculos ou conexões conceituais entre si. Cada campo do conhecimento mantém sua autonomia metodológica e epistemológica. Já a pluridisciplinaridade, apesar de similar, pressupõe uma organização mais integrada na apresentação dos conteúdos, promovendo uma abordagem conjunta dos saberes, mesmo com interação conceitual limitada entre as disciplinas envolvidas.

CC BY

Nas concepções de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, há uma relação de complementaridade e interconexões entre os diferentes saberes. Na interdisciplinaridade, as disciplinas se articulam e cooperam por sua natureza integrativa, enquanto a transdisciplinaridade, por sua natureza transgressiva, busca ir além dos limites disciplinares.

Contudo, ambas as abordagens implicam mudanças nas estruturas epistemológicas do ensino, configurando-se mais como uma atitude pedagógica do que técnicas ou metodologias, visando a formação integral do aluno.

O modelo disciplinar de construção do conhecimento baseia-se na ideia de que a compreensão do todo é alcançada pela investigação minuciosa de seus elementos individuais. Essa lógica contribui para a compartimentalização do conhecimento, que se inicia na educação básica e se torna mais evidente com a intensificação das especializações no ensino superior, bem como com o avanço de práticas que aprofundam aspectos específicos dos saberes, uma vez que “o conhecimento do todo é possível apenas mediante a soma de suas partes”, como afirma Bicudo (2008, p. 138).

Pensar em interdisciplinaridade apenas como a união de conteúdos disciplinares é limitar seu potencial como postura epistemológica, reduzindo-a a uma prática desprovida de intencionalidade crítica e não como uma atitude inovadora e transformadora.

A interdisciplinaridade, como perspectiva formativa, implica em considerar a cultura do local onde os professores são formados, reconhecendo seu papel emancipador na ressignificação das práticas pedagógicas e na construção de uma docência que dialogue com as demandas de uma sociedade complexa e em constante transformação (Fazenda, 2008).

No contexto educacional, a interdisciplinaridade, como abordagem conceitual e procedimental voltada para a promoção da aprendizagem significativa, fundamenta-

se na compreensão de que o ensino fragmentado em disciplinas isoladas não abarca a complexidade inerente ao processo educativo.

Essa perspectiva exige, principalmente, uma ressignificação das formas de interação no ambiente escolar, promovendo a construção compartilhada do conhecimento, sustentada pelo diálogo entre distintos campos do saber e direcionada à formação crítica, reflexiva e contextualizada dos sujeitos envolvidos (Moraes; Domingos, 2015).

A ampliação do conceito representa um avanço importante para a educação. A interdisciplinaridade, quando bem aplicada, torna-se uma estratégia eficaz para promover inclusão e valorizar a diversidade, indo além das deficiências e transtornos ao considerar todas as formas de desigualdade.

Para isso, cada disciplina deve ter clareza sobre seus conteúdos e adotar práticas concretas com uma abordagem integrada, superando modelos rígidos e possibilitando a participação de todos no processo de construção do conhecimento (Jesus, Silva e Costa, 2024).

Segundo Moran, Masetto e Behrens (2000, p.18), “o conhecimento não é fragmentado, mas interdependente, interligado, intersetorial”. A partir desse reconhecimento, torna-se possível compreender as relações entre os saberes e as disciplinas, pois a ideia de unidade não implica em um novo paradigma dominante, nem deve ser confundida com uma teoria unificadora. Ao contrário, trata-se de uma articulação dialógica, respeitando as especificidades epistemológicas e metodológicas dos diferentes campos do conhecimento.

Dessa forma, é necessário que a interdisciplinaridade seja compreendida como uma abordagem formativa que rompe com a fragmentação do saber, exigindo práticas pedagógicas intencionais e uma busca por dimensões mais complexas do ensinar e aprender, promovendo, assim, uma aprendizagem contextualizada, transformadora e significativa.

CC BY

e-ISSN: 2177-8183

A integração das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem figura entre os desafios mais prementes enfrentados pelos sistemas educacionais. No Brasil, esse compromisso foi reforçado pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 4º, inciso XII, que reconhece as tecnologias digitais como dimensões constitutivas das novas formas de produção de conhecimento e de interação humana.

> Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: XII - educação digital, com a garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas (Brasil, 2024, p.10).

Embora a normatização seja um marco importante, a efetividade desse direito encontra obstáculos estruturais, pois a simples disponibilização de conectividade e dispositivos não garante, por si só, a qualificação da educação digital. O desafio reside em transformar essas ferramentas em instrumentos de mediação pedagógica significativa.

Autores como Moran, Masetto e Behrens (2000) indicam que a incorporação das mídias na educação não pode ser reduzida à substituição de recursos analógicos por digitais; trata-se, portanto, de uma mudança paradigmática que exige repensar as práticas pedagógicas e, principalmente, investir em uma cultura de criticidade e ética digital.

As ferramentas tecnológicas digitais, ao atuarem como mediadoras no processo educativo, expandem as oportunidades de interação e construção do conhecimento, desestabilizando modelos tradicionais e verticalizados de ensino.

Contudo, é essencial que os indivíduos desenvolvam competências em letramento científico, ou seja, que consigam não apenas interpretar os conteúdos disponíveis, mas realizar uma análise crítica e contextualizada das mídias. Essa

CC BY

apropriação reflexiva e consciente do conhecimento produzido é fundamental para o pleno exercício da cidadania (Diório; Rôças, 2013).

Nesse sentido, a educação tem a responsabilidade de garantir o acesso à democratização do conhecimento, sendo o professor o mediador e facilitador do processo educativo. Ele é responsável por problematizar e orientar o uso pedagógico das múltiplas fontes de informação disponíveis, proporcionando práticas pedagógicas integradoras, contextualizadas e intencionalmente planejadas, embora se reconheçam os desafios impostos, os quais muitas escolas e professores não estão preparados para enfrentar (Moraes; Domingos, 2015).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) apontam para uma lacuna preocupante entre o uso da tecnologia e a compreensão efetiva de seus fundamentos, implicações éticas e políticas. A ausência desse conhecimento crítico não apenas fragiliza a autonomia do indivíduo, mas o torna vulnerável a manipulações ideológicas, ao consumo desenfreado e à alienação em relação às estruturas de poder que regulam o uso das tecnologias.

> [...] conviver com produtos científicos e tecnológicos é algo hoje universal, o que não significa conhecer seus processos de produção e distribuição. Mais do que em qualquer época do passado, seja para o consumo, seja para o trabalho, cresce a necessidade de conhecimento a fim de interpretar e avaliar informações, até mesmo para poder participar e julgar decisões políticas ou divulgações científicas na mídia. A falta de informação científico-tecnológica pode comprometer a própria cidadania, deixada à mercê do mercado e da publicidade (Brasil, 1998, p.22).

Assim, os avanços tecnológicos traçam caminhos relevantes para a sociedade contemporânea, e a mediação digital oferece alternativas e práticas eficazes e inclusivas em situações concretas de ensino, superando os modelos rígidos e unidimensionais da educação convencional. As diferentes abordagens teóricas e metodológicas possibilitam o contato com uma diversidade de perspectivas e manifestações culturais.

CC BY

No entanto, não se trata de aplicar fórmulas pré-estabelecidas, já que os sujeitos educacionais são plurais. Dessa forma, cabe a cada docente desenvolver as maneiras mais pertinentes de integrar essas possibilidades, colocando o estudante como centro do processo formativo e agente ativo na busca e construção de seu próprio saber (Musacchio, 2016).

A incorporação das mídias digitais na prática pedagógica exige uma intencionalidade clara e uma formação docente sólida, onde o foco não esteja na tecnologia em si, mas na aprendizagem que ela pode mediar.

A introdução de novas plataformas, softwares e dispositivos é, muitas vezes, realizada sem diálogo com o contexto escolar, sem respeitar o tempo pedagógico ou as condições cognitivas e materiais dos alunos. Essa imposição de uma "modernização forçada" pode gerar o efeito inverso ao desejado e até mesmo exclusão e evasão escolar, pois as mídias devem ser compreendidas como meios, e não como fins (Moran, Masetto e Behrens, 2000).

Nessa perspectiva, conceber a mediação pedagógica na era digital exige do educador competências que vão além do domínio técnico. Embora estudado e compreendido sob diferentes enfoques, o fato é que professores e livros didáticos não constituem mais a única fonte de acesso ao conhecimento. Nesse contexto, as mídias assumem o papel de estratégias pedagógicas capazes de superar modelos instrucionistas, favorecendo abordagens mais colaborativas, interdisciplinares e conectadas com a realidade dos alunos.

A formação interdisciplinar de professores no contexto midiático representa um dos principais desafios na implementação das políticas públicas da educação contemporânea. De acordo com Tardif (2014), os conhecimentos docentes são plurais e heterogêneos, construídos na interface entre a formação acadêmica, as experiências profissionais e os contextos socioculturais nos quais o professor atua, não podendo ser reduzidos ao saber científico formalizado pelas universidades ou sistematizado em currículos pedagógicos.

CC BY

O autor também aponta que os saberes docentes são construídos historicamente, mediados socialmente e compartilhados coletivamente. Trata-se, portanto, de um saber híbrido, composto por diferentes fontes, destacando-se os saberes da experiência, os saberes curriculares, os saberes disciplinares e os saberes institucionais.

Essa perspectiva rompe com a visão tecnicista da formação docente e valoriza a complexidade do trabalho do professor como uma prática reflexiva e contextualizada, permeada por contingências, negociações e construções cotidianas.

Sob esse prisma, Pimenta (2012) contribui significativamente para o debate ao destacar que o conhecimento pedagógico constitui o fundamento central da atividade docente, sendo elaborado no exercício e a partir da vivência profissional. Esses saberes, ao serem reinterpretados, passam a valorizar a pluralidade e a reconhecer as múltiplas maneiras de aprender existentes no contexto escolar.

A autora ainda enfatiza que o educador não atua apenas como executor de teorias prontas, mas como um agente que analisa, adapta e constrói saberes a partir das necessidades reais do ambiente educativo e da interlocução com o conhecimento científico e acadêmico.

Nessa perspectiva, torna-se fundamental que os cursos de formação docente incorporem, de maneira eficaz, conteúdos e práticas voltadas para a construção de uma consciência crítica sobre a articulação entre os saberes, de modo a favorecer a leitura complexa da realidade, pois os principais entraves residem na deficiência da formação dos professores, que, em muitos casos, não contempla adequadamente a preparação necessária para o uso assertivo dos recursos tecnológicos (Diório; Rôças, 2013).

Essa lacuna torna-se ainda mais evidente ao se observar a dificuldade desses profissionais em integrar tecnologias e metodologias interdisciplinares ao contexto escolar, limitando-se frequentemente à reprodução de práticas tradicionais e fragmentadas.

CC BY

e-ISSN: 2177-8183

Assim, apesar do avanço tecnológico representar uma conquista em termos de democratização de acesso a ambientes com equipamentos tecnológico, ainda sim, impõe desafios substanciais às instituições escolares, especialmente no que se refere à atuação dos docentes frente às opções metodológicas.

As práticas pedagógicas, em sua maioria, são estabelecidas para seguir estruturas rígidas de ensino, dividindo-se em fragmentos do saber, onde cada um, em suas epistemologias, descreve parte do real, muitas vezes sem ter a compreensão desse real em seu todo mais global e holístico. Fazenda (2008) afirma que pensar uma formação interdisciplinar para o magistério é, antes de tudo, um exercício de ousadia e de reordenação científica e social.

Com essa afirmação, a autora evidencia o caráter subversivo e transformador da interdisciplinaridade, a qual confronta os modelos tradicionais de organização do saber marcados pela fragmentação. Nessa perspectiva, os processos de formação vão além da simples acumulação de conteúdos isolados e passam a configurar-se como momentos de produção coletiva de conhecimentos.

A transdisciplinaridade, embora não seja o foco principal desta reflexão, é apresentada como um aprofundamento da interdisciplinaridade, ao propor a superação dos limites entre as áreas do saber e ao destacar a importância do sujeito que conhece sua vivência como elementos centrais no processo de construção do conhecimento.

Imbernón (2011) ressalta que a qualificação dos professores para a inclusão não deve se restringir ao período de formação inicial, mas deve ser compreendida como um percurso permanente, dinâmico e intrinsecamente ligado à capacidade de enfrentar transformações e lidar com situações incertas.

Para o autor, preparar-se para a mudança implica que o educador adote uma atitude investigativa constante em relação à sua prática pedagógica, revendo concepções arraigadas e estando aberto a novas possibilidades. A incerteza, nesse

contexto, não deve ser vista como um impedimento, mas como uma oportunidade de gerar novos saberes e reformular modos de atuação profissional.

Nóvoa (2019) corrobora essa abordagem ao defender que a preparação docente precisa ser reorganizada com base em fundamentos como a autonomia, a cooperação e o aprimoramento profissional permanente, em constante articulação com os contextos educacionais e com os demais educadores.

Segundo o autor, é imprescindível revisar a construção da identidade profissional do professor diante das novas demandas socioculturais, o que exige a constituição de um novo cenário formativo. Esse cenário deve valorizar o intercâmbio entre os profissionais da educação, instituições de ensino superior e unidades escolares, reconhecendo o papel fundamental dessa interação para o fortalecimento da docência.

Nesse sentido, é importante que os processos formativos preparem o docente para atuar em contextos marcados pela complexidade e pela diversidade, de modo a desenvolver competências que lhes permitam lidar com as múltiplas demandas do ambiente escolar.

Essa reinvenção exige uma profunda reconfiguração dos paradigmas que a sustentam. De acordo com Nóvoa (2019), não basta reformar os currículos ou introduzir novas competências, é preciso reinventar a própria ideia de ser professor.

A análise da literatura evidencia que o uso das mídias digitais no ambiente escolar ainda permanece fortemente vinculado a uma lógica instrumental e tecnicista, limitando-se, em muitos casos, à reprodução de práticas pedagógicas tradicionais e fragmentadas.

Tal perspectiva compromete a qualidade do ensino e a formação integral dos estudantes, que deixam de vivenciar experiências educativas contextualizadas e em sintonia com a complexidade do mundo contemporâneo (Moran; Masetto; Behrens, 2000).

CC BY

Essa constatação revela uma contradição importante: embora a sociedade esteja permeada pela cultura digital e pela ubiquidade tecnológica, a escola, em sua maioria, ainda não ressignificou suas práticas de modo a incorporar criticamente esses recursos.

Observa-se, assim, uma lacuna significativa na formação docente, sobretudo no que se refere à compreensão das mídias digitais como instrumentos de mediação da aprendizagem.

A abordagem reducionista, que entende a tecnologia apenas como ferramenta técnica, impede a construção de práticas pedagógicas críticas e reflexivas, restringindo o papel do professor ao de mero executor de conteúdo. Como apontam Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 18), “o conhecimento não é fragmentado, mas interdependente, interligado, intersetorial”, e ignorar essa interdependência significa reforçar a fragmentação e a superficialidade do processo educativo.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade surge como uma perspectiva formativa estratégica, capa de articular teoria e prática, promover a aprendizagem significativa e favorecer a construção coletiva do conhecimento.

Jesus, Guerra e Pereira (2024) destacam que a interdisciplinaridade, quando aliada às mídias digitais, possibilita aos estudantes o estabelecimento de conexões amplas e contextualizadas, que ultrapassam os limites disciplinares e ampliam os horizontes da aprendizagem.

Contudo, como alertam Fazenda (2008) e Thiesen (2008), a adoção dessa perspectiva exige mudanças estruturais nas concepções pedagógicas, uma vez que a simples justaposição de conteúdo não garante integração efetiva.

A interdisciplinaridade, portanto, deve ser compreendida como uma postura epistemológica e pedagógica, mais do que como um recurso metodológico. Ela implica a valorização da pluralidade de saberes, o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento e a superação da lógica disciplinar rígida que historicamente tem marcado a escola.

CC BY

Nessa perspectiva, a formação docente deve ir além da capacitação técnica, promovendo uma postura reflexiva, crítica e criativa que permita ao professor atuar como mediador do conhecimento e agente de transformação social (Fazenda, 2008; Freire, 1996).

Freire (1996) reforça que “ensinar exige respeito e querer bem aos educandos”, destacando que a humanização do processo educativo é condição indispensável para o desenvolvimento integral e para a construção do protagonismo discente.

Complementarmente, Imbernón (2011) e Nóvoa (2019) ressaltam que a formação docente não pode restringir-se à transmissão de conteúdos, devendo constituir-se como um processo identitário e permanente, no qual o professor se reconhece como sujeito em constante formação, capaz de ressignificar sua prática frente às demandas de uma sociedade complexa, digitalizada e plural.

Diório e Rôças (2013) apontam que as mídias digitais, quando utilizadas criticamente, ampliam as oportunidades de ensino e aprendizagem, possibilitando a democratização do acesso ao conhecimento e a inclusão de diferentes perfis de estudantes.

Contudo, sua eficácia depende da intencionalidade pedagógica e da capacidade docente de transformar esses recursos em experiências de aprendizagem significativa. Isso implica a necessidade de currículos formativos que articulem tecnologia, interdisciplinaridade e criticidade, de modo a evitar tanto o tecnicismo acrítico quanto o modismo pedagógico.

Por fim, os resultados indicam que a efetiva integração entre mídias digitais e interdisciplinaridade requer políticas públicas consistentes, investimentos em infraestrutura, valorização da profissão docente e, sobretudo, uma mudança cultural na escola.

A introdução de tecnologias, por si só, não garante inovação educacional; é indispensável que haja articulação entre formação docente inicial e continuada,

CC BY

planejamento pedagógico intencional e reflexão crítica sobre as finalidades da educação. Nesse cenário, o professor se consolida como mediador, pesquisador e agente de transformação, capaz de promover práticas educativas contextualizadas, inclusivas e socialmente relevantes, em consonância com os desafios da contemporaneidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou compreender como as mídias digitais e a interdisciplinaridade contribuem para a construção de uma prática docente mais integrada e significativa. A análise dos resultados evidencia que, embora as tecnologias digitais sejam amplamente disponíveis, seu uso nas escolas ainda se limita, em muitos casos, a uma abordagem instrumental, sem articulação crítica com os processos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, percebe-se que a lacuna formativa existente compromete a atuação docente e a construção de experiências educativas contextualizadas, alinhadas às demandas da sociedade contemporânea.

Os achados demonstram que a integração das mídias digitais com uma perspectiva interdisciplinar amplia significativamente as possibilidades de aprendizagem, favorecendo a articulação entre diferentes saberes, linguagens e metodologias.

Essa abordagem permite ao professor atuar como mediador crítico, promovendo práticas pedagógicas inclusivas, reflexivas e contextualizadas. Entretanto, a simples introdução de recursos tecnológicos, sem planejamento e intencionalidade pedagógica, pode reforçar práticas tradicionais e perpetuar desigualdades educacionais.

CC BY

e-ISSN: 2177-8183

Portanto, conclui-se que a formação inicial e continuada de professores deve ser reestruturada para integrar a educação tecnológica de forma transversal, articulada aos princípios de uma prática pedagógica crítica, ética e transformadora. Ao responder ao problema de pesquisa, o estudo evidencia que a combinação entre mídias digitais e interdisciplinaridade constitui uma interface formativa estratégica, capaz de fortalecer a autonomia docente e a construção de experiências educativas mais significativas, alinhadas aos desafios do ensino contemporâneo.

Submetido em novembro 2025

Avaliado em novembro 2025

Publicado em dezembro 2025

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Pesquisa qualitativa e pesquisa qualitativa segundo a abordagem fenomenológica. In: BORBA, Marcelo de Carvalho (org.). **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 133-156.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf. Acesso em: 28 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir a educação digital entre os deveres do Estado. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro_pcn.pdf. Acesso em: 28 abr. 2025.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

DIÓRIO, Ana Paula Inácio; RÔÇAS, Giselle. As mídias como ferramenta pedagógica para o Ensino de Ciências: uma experiência na formação de professores de nível médio. **Revista Práxis**, v. 5, n. 10, p. 624-635, dez. 2013. Disponível em: https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/624. Acesso em: 28 abr. 2025.

DIÓRIO, Luciano José; RÔÇAS, Giseli de Souza. Tecnologias digitais na escola: desafios para a formação docente. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 10, n. 21, p. 101-120, 2013.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. **Ideação** – Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste, v. 10, n. 1, p. 93-103, 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? 3. ed. São Paulo: Paulus, 2011.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JESUS, Ana Paula; SILVA, Maria Fernanda; COSTA, João. Interdisciplinaridade e práticas pedagógicas inclusivas no ensino fundamental. **Rev. Bras. de Educação**, v. 29, e290021, 2024.

JESUS, Everaldo Antonio de; GUERRA, Avaetê de Lunetta e Rodrigues; PEREIRA, Antonio Renaldo Gomes. A interdisciplinaridade como estratégia para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. **ICRM,** v.5, n. 2, p.1-12, 2024. Disponível em: https://icmreview.com/icmr/article/view/87/61. Acesso em: 28 abr. 2025.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na educação. **Texto & Contexto Enfermagem**, v. 17, n. 4, p. 758-764, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018. Acesso em: 01 jun. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Roque; DOMINGOS, Débora. Interdisciplinaridade e educação inclusiva: reflexões a partir da prática docente**. Rev. Edu. Esp.**, v. 28, n. 47, p. 635-648, 2015.

MORAN, José Manuel. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias digitais.** São Paulo: Papirus, 2013.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MUSACCHIO, Cláudio César de. **Práticas pedagógicas com o uso de mídias sociais na formação de docentes em contexto interdisciplinar.** 2016. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/148273/001002352.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 28 abr. 2025.

NÓVOA, António. **Profissão professor.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Rev. Bras. Edu**., v. 13, n. 39, p. 545-597, set./dez. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/swDcnzst9SVpJvpx6tGYmFr/. Acesso em: 12 mai. 2025.

e-ISSN: 2177-8183

WHITTEMORE, Robin; KNAFL, Kathleen. The integrative review: updated methodology. **Journal of Advanced Nursing,** v. 52, n. 5, p. 546-553, 2005.