

Interdisciplinaridade e complexidade no ensino de língua inglesa na Amazônia: desafios e impactos

Interdisciplinarity and complexity in English language teaching in the Amazon: challenges and impacts

Eliene Botelho Monteiro¹
Fabiana Sena da Silva²
Marcio Raiol³

Resumo

Este artigo analisa os desafios e impactos da interdisciplinaridade no ensino de língua inglesa na região amazônica, destacando a formação docente, as barreiras institucionais e os efeitos educacionais. Com base em uma abordagem qualitativa, foram analisadas as respostas de 16 professores de Belém (Pará - Brasil), revelando lacunas na formação inicial e continuada, dificuldades relacionadas à carga horária, apoio institucional e infraestrutura. Observou-se que práticas interdisciplinares bem-sucedidas aumentam o engajamento discente, promovem a consciência social e integram saberes locais ao ensino de línguas. Fundamentado em Morin (complexidade), Freire (educação crítica) e Coyle (CLIL), o estudo propõe a adoção de abordagens curriculares integradoras e contextualizadas como caminhos para superar a fragmentação disciplinar e valorizar a diversidade amazônica. Conclui-se que a interdisciplinaridade, se situada nas realidades locais, pode transformar o ensino de inglês em uma prática emancipatória e de fortalecimento identitário.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Ensino de língua inglesa; Amazônia Paraense; Formação docente; Complexidade.

Abstract

This article examines the challenges and impacts of interdisciplinarity in English language teaching in the Amazon region, focusing on teacher education, institutional barriers, and educational outcomes. Drawing on a qualitative approach, the study analyzed responses from 16 teachers in Belém (Pará - Brazil), revealing gaps in both initial and continuing teacher education, as well as difficulties related to workload, institutional support, and infrastructure. The findings indicate that successful interdisciplinary practices enhance student engagement, foster social awareness, and integrate local knowledge into language education. Grounded in the theoretical frameworks of Morin (complexity), Freire (critical education), and Coyle (CLIL), the study advocates for the adoption of integrated and context-sensitive curricular approaches to overcome disciplinary fragmentation and to value the cultural and ecological diversity of the Amazon. It is concluded that interdisciplinarity, when grounded in local realities, has the

¹ Doutoranda em Educação na Amazônia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestra em Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (UFPA). E-mail: eliene.docs@gmail.com

² Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: fabianasena534@gmail.com

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor Titular da Universidade Federal do Pará (UFPA), atuando como docente no Núcleo de Estudos Transdisciplinares da Educação Básica (NEB/UFPA) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (UFPA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA/UFPA). Atua junto ao Grupo de Pesquisas e Estudos em Complexidade, Currículo Pós-Crítico, Inovação e Práticas Pedagógicas (GPECCIP). E-mail: marsraiol@gmail.com

potential to transform English language teaching into an emancipatory practice that strengthens cultural identity.

Keywords: Interdisciplinarity; English language teaching; Amazon region of Pará; Teacher training; Complexity.

1. Introdução

A educação básica brasileira, especialmente na Amazônia, enfrenta desafios quanto à superação da fragmentação disciplinar, o que dificulta uma visão integrada do conhecimento. O currículo, ainda estruturado de forma compartimentada, enfraquece práticas pedagógicas e sua relevância para a formação dos estudantes. No contexto educacional amazônico, essa demanda se intensifica, uma vez que diversos professores, sobretudo os de língua inglesa, lidam com a diversidade cultural e linguística dos alunos, que constantemente não possuem acesso a ambientes educacionais que valorizem a aprendizagem de línguas.

Para Pinheiro (2021), a educação na Amazônia é marcada por desigualdades no acesso à formação adequada, além de carecer de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade cultural de estudantes. Complementando essa perspectiva, Barbosa, Machado e Santos (2024) enfatizam que a realidade das escolas na Amazônia Paraense é atravessada por desafios estruturais, socioculturais e geográficos que demandam abordagens curriculares flexíveis, interdisciplinares e sensíveis às especificidades locais. Assim, a integração do ensino de línguas com outras áreas do saber torna-se crucial na formação de cidadãos críticos e socialmente conscientes.

Diante do exposto, este artigo problematiza a fragmentação disciplinar na educação básica, que historicamente dificulta a construção de um conhecimento integrado, e aponta práticas interdisciplinares como caminho para conectar diferentes áreas do saber. São apresentados os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa, como a teoria da complexidade, a interdisciplinaridade, a formação de professores de inglês na Amazônia e a abordagem CLIL (do inglês *Content and Language Integrated Learning*), além do percurso metodológico, da análise e discussão dos dados e, por fim, das considerações finais.

2. Formação de professores de língua inglesa na Amazônia: caminhos para a interdisciplinaridade sob a perspectiva da complexidade

A educação brasileira é marcada pela heterogeneidade, seja por fatores políticos, sociais, culturais, regionais ou linguísticos, que advém de contextos marcados de peculiaridades que carecem serem consideradas durante seu processo formativo. Assim, a formação inicial e continuada de professores deve ponderar esses aspectos objetivando abraçar um currículo que abranja as necessidades dos estudantes, permitindo que estes compreendam seu papel na comunidade que estão inseridos, e realizem conexões com a realidade ao seu redor para agirem criticamente e conscientemente na sociedade que habitam.

Segundo Gatti et al. (2019), traçar um currículo formativo que abranja os aspectos políticos, éticos, humanos, estéticos, técnicos e culturais nos cursos de licenciatura brasileiros é um desafio premente. A autora argumenta que, no campo da formação continuada, há significativa descontinuidade de programas de formação que considerem e fortalecem de forma conjunta todos os agentes que compõem uma comunidade escolar, como gestores e educadores. Nessa conjuntura, Passos (2017) indica que a formação docente não deve ser considerada isoladamente, mas como integrante de um processo interativo e complexo, visto que professores e estudantes perpassam por vivências e visões de mundo que, ao relacionar-se, se convertem mutuamente, expandindo percepções e práticas educacionais.

Nesse contexto, torna-se essencial aprofundar o estudo sobre a interdisciplinaridade no ensino de língua inglesa na Amazônia paraense, visto que suas implicações afetam diretamente a formação docente, as políticas educacionais regionais e, sobretudo, os estudantes, que enfrentam as lacunas de um ensino fragmentado. Ao compreender melhor como a integração entre saberes locais e globais, abordagens como a CLIL e a teoria da complexidade podem transformar práticas pedagógicas, poderemos propor soluções mais eficazes e embasadas cientificamente, desde currículos flexíveis até formações docentes que valorizem a identidade amazônica, garantindo um ensino de línguas crítico e emancipatório.

A partir das questões levantadas, em especial na região norte do Brasil, na Amazônia paraense, a demanda de se repensar a formação docente se intensifica, considerando a diversidade dos agentes envolvidos no processo educacional. Segundo Pinheiro (2021), a educação nesse cenário apresenta desequilíbrio no

acesso à formação adequada e a carência na promoção de um ensino que abranja a heterogeneidade cultural dos estudantes. Complementarmente, Barbosa, Silva e Santos (2023) argumentam que no panorama amazônico, que é uma região caracterizada pela sua heterogeneidade cultural e geográfica, a educação precisa ser ponderada de forma a compreender esses elementos locais, retratando os contextos e necessidades dos estudantes. A Amazônia paraense, como espaço plural, exige currículos que transcendam modelos homogêneos, incorporando saberes tradicionais e científicos. Essa demanda é ainda mais crítica no ensino de línguas, onde a identidade cultural e a comunicação global se entrelaçam.

Oliveira (2007) indica que a vivência amazônica abrange múltiplas condições locais, valores e práticas sociais, refletindo a heterogeneidade de seus habitantes, como indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pescadores, camponeses e populações urbanas. Gonçalves (2015) reforça essa ideia ao afirmar que há múltiplas Amazônias dentro da região, muitas delas contraditórias entre si, o que amplia a necessidade de abordagens interdisciplinares que considerem essa diversidade. No entanto, Molina e Hage (2015) argumentam que os educadores em formação atualmente são treinados de forma rápida e fragmentada, focada na prática, mas sem o devido fundamento teórico. Assim, a formação de professores na Amazônia precisa refletir essa diversidade sociocultural e ambiental para atender às realidades complexas da região.

Diante disso, torna-se relevante uma formação docente que valorize a diversidade sociocultural e ambiental da Amazônia, promovendo um currículo interdisciplinar e contextualizado. Para Japiassu (1976), a interdisciplinaridade envolve colaboração entre disciplinas para a concepção de um saber unificado. Morin (2001) destaca sua importância para entender a complexidade do mundo, integrando diferentes saberes e superando a fragmentação do conhecimento. Fazenda (2011) reforça que interdisciplinaridade é uma relação dialógica entre áreas, possibilitando uma formação docente crítica e conectada às especificidades locais. Assim, práticas interdisciplinares na Amazônia paraense valorizam as realidades regionais e a complexidade dos contextos educacionais.

Embora os desafios se manifestem a partir de distintas circunstâncias, Monteiro e Borges (2023, p. 133) afirmam que lidar com a interdisciplinaridade requer a “[...] desconstrução de saberes e a abertura para novos conhecimentos, reconhecendo a imprevisibilidade dos fatos do processo educativo, para assim conseguir relacionar os saberes entre as disciplinas num esforço dinâmico e significativo.” A

interdisciplinaridade, dessa maneira, converte-se em uma postura primordial para lidar com a imprevisibilidade, seja no processo educativo ou no entendimento das realidades regionais. Assim, a associação de saberes científicos e tradicionais torna-se essencial, visto que Maciel (2022) destaca que os projetos direcionados para a Amazônia precisam combinar o conhecimento científico com os saberes dos povos desta região de maneira reflexiva e construtiva.

Considerando a Amazônia como um espaço complexo e de múltiplas facetas, faz-se necessário entender a complexidade que a cerca, que atravessa diversas esferas do conhecimento. Morin (2001) defende que o conhecimento deve ser construído de forma interconectada para superar a fragmentação entre áreas. Ampliando essa ideia, Morin (2005) indica a complexidade como uma abordagem que rompe com o pensamento reducionista, reconhecendo a interdependência dos saberes para uma compreensão mais ampla e contextualizada. Complementando essa visão, Petraglia (2020) destaca que a educação deve capacitar os estudantes a desenvolver competências críticas e visão integral de mundo.

Nesse contexto da Amazônia paraense, as especificidades culturais e ecológicas necessitam de um currículo que reflita suas complexidades. Assumir a teoria da complexidade como pilar para a integração curricular na educação básica exige, de acordo com Moraes (2010) e Petraglia (2020), uma reorganização intensa do sistema educacional, focando na criação de conexões expressivas entre diferentes áreas do saber. Assim, a integração curricular baseada na teoria da complexidade de Morin (2001) dispõe de uma perspectiva inovadora para a educação básica, particularmente em regiões como a Amazônia paraense, tão diversa, movimentando às teorias curriculares pós-críticas que despertam outra maneira de conceber o currículo com identidade, representação cultural, etnia e multicultural (Silva, 2020).

Dentre esses desafios, destaca-se o ensino de Língua Inglesa (LI) na educação básica, que, inserido em um cenário sociocultural e linguístico diverso, exige abordagens que dialoguem com a realidade local e favoreçam a inclusão dos múltiplos repertórios dos estudantes. Conforme Freire (1996), a prática educativa deve ser contextualizada e significativa, tangendo os saberes dos estudantes e possibilitando um ensino crítico e emancipador. Assim, a intersecção entre interdisciplinaridade, ensino de LI e as particularidades amazônicas aponta para a carência de estratégias pedagógicas que garantam uma formação docente adequada e um ensino significativo para os estudantes da região.

Dado esse panorama, é imprescindível inserir no currículo de formação de professores de LI abordagens que contemplem o contexto local. Uchôa (2017) aponta para a necessidade de professores de LI cooperarem ativamente na preparação de propostas pedagógicas que se alinhem às realidades socioculturais em que trabalham, afastando-se da imposição de modelos descontextualizados. Silva Antunes e Santos (2020) complementam que a formação de professores de LI na Amazônia Acreana deve promover reflexão crítica sobre a prática docente, articulando teoria e prática para enfrentar os desafios encontrados nas salas de aula da região.

Nessa direção, Kramersch (1998) destaca que a língua é um espaço simbólico onde cultura e identidade se entrelaçam, permitindo que os aprendizes desenvolvam uma visão crítica sobre si mesmos e o outro. Rajagopalan (2003) reforça essa perspectiva ao afirmar que as línguas não são meras ferramentas de comunicação, mas veículos de identidade, influenciando a forma como os falantes se percebem e interagem no mundo. Já para Pennycook (2010), o ensino de línguas deve ir além da gramática e da estrutura, promovendo uma compreensão sociopolítica e cultural da linguagem, inserindo os aprendizes em um contexto globalizado e multicultural.

Na perspectiva de Pennycook (2000), a sala de aula se configura como um local de complexos culturais e sociais que necessitam serem observados a partir de um olhar crítico e interpretativo, visto que os vínculos sociais presentes nesse ambiente interferem o que ocorre nele, assim como fora dele. Assim sendo, conforme aponta Ishii (2017), é devido à atuação de transitar entre línguas que se consegue acessar as matrizes culturais que se diferem, divergem, convergem ou complementam-se. Então, o ensino de LI na região Amazônica carece de ser concebido para além de um instrumento de comunicação global, respeitando suas implicações na identidade e na formação crítica dos aprendizes, que passam a relacionar-se em múltiplos contextos socioculturais e linguísticos.

Seguindo essa visão, Costa, Tanaka e Costa (2021) afirmam que é substancial ultrapassar as regras e estruturas determinadas no ensino de uma língua para compreendê-la na sua utilização real, visto que ela é algo vivo, então deve-se acompanhá-la em seu desenvolvimento contínuo, tendo estudantes e docentes conscientes desse processo. Menezes de Souza (2011) complementa, à vista disso, que o ensino de línguas deve ser concebido de maneira integrada, promovendo reflexões críticas sobre a linguagem e seu papel social.

Nesse contexto, a abordagem CLIL se apresenta como uma alternativa relevante para articular o ensino de línguas com outras disciplinas, possibilitando uma aprendizagem mais contextualizada e significativa. Assim, o ensino de língua inglesa na Amazônia pode se beneficiar dessas perspectivas ao valorizar tanto a diversidade cultural e linguística da região quanto a interconexão de conhecimentos, respeitando as identidades e promovendo a formação crítica dos estudantes.

A CLIL, que surgiu na Europa durante a década de 1990, desenvolveu-se para integrar o ensino de temáticas curriculares com a aprendizagem de uma segunda língua. Conforme Coyle (2007) e Dalton-Puffer (2011), essa abordagem proporciona oportunidades de os estudantes adquirirem simultaneamente conhecimento integrado e significativo em uma língua estrangeira e em outras disciplinas.

Baseando-se na concepção de complexidade de Morin (2000), a educação deve ser reorganizada para lidar com a interconexão dos saberes e os desafios contemporâneos. A abordagem CLIL alinha-se a esses princípios ao promover a superação da fragmentação disciplinar e favorecer uma compreensão mais ampla e contextualizada de problemas. Pennacchiotti et al. (2022) destacam que o CLIL estimula novos paradigmas mentais e o intercâmbio cultural, ao utilizar a língua como meio para conectar diferentes áreas e desenvolver um pensamento mais flexível.

É imprescindível destacar que a abordagem CLIL proporciona um contexto favorável para a formação de competências sociais e interculturais, características substanciais em um mundo globalizado. Para Coyle (2007), a CLIL abarca a cultura como um dos seus pilares cruciais, assegurando que os estudantes aprendam uma nova língua, além de refletirem sobre as distintas realidades culturais e sociais que os envolvem. Sobre cultura, Rosnay (2010, p. 499) entende que ela “é uma argamassa, um cimento que permite construir sentido integrando conhecimentos”, dessa maneira, a cultura auxilia os estudantes a atribuírem sentido ao respeito e tolerância, participando da aventura do saber.

Superar a fragmentação disciplinar e curricular, nesse sentido, não se torna apenas uma questão metodológica, mas um desafio epistemológico que exige um novo olhar em relação ao conhecimento, e sobre as conexões entre as disciplinas. Assim, é necessário reconhecer que a formação docente na Amazônia deve ir além da reprodução de modelos pedagógicos fragmentados, incorporando práticas interdisciplinares que dialoguem com as especificidades regionais.

3. Percurso metodológico

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa de caráter descritivo, que é caracterizada pela busca de um entendimento profundo acerca dos fenômenos estudados, considerando os contextos e as percepções dos sujeitos envolvidos. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa salienta a interpretação de significados constituídos pelos participantes em suas realidades, concedendo uma análise profunda e contextualizada das práticas humanas. A pesquisa de campo foi empregada nessa circunstância. Segundo Marconi e Lakatos (2003), ela é utilizada quando objetiva-se adquirir informações sobre um problema, procurando uma resposta acerca de uma hipótese a qual pretende-se comprovar ou encontrar novos eventos e suas relações. Complementando essa concepção de pesquisa de campo, Prodanov e Freitas (2013) argumentam que esse tipo de pesquisa se caracteriza pelo estudo de fenômenos e fatos em sua maneira espontânea durante a coleta de dados, assim como no registro de fatores considerados relevantes de serem analisados.

Os participantes da pesquisa foram 16 professores de língua inglesa que atuam na educação básica da cidade de Belém – Pará e região metropolitana, tanto em escolas públicas quanto em particulares, nas mais variáveis etapas e modalidades como a educação de jovens e adultos. A seleção dos participantes foi feita por amostragem inicial, que é definida por um processo estratégico e intencional, o qual busca assegurar a pluralidade de contextos educativos e experiências docentes (Gil, 2008). Essa amostragem possibilita ao pesquisador selecionar participantes que respondam aos critérios da investigação, assegurando a relevância dos dados coletados para a análise qualitativa (Creswell, 2014).

Os dados foram coletados através de questionários semiestruturados aplicados via Google Forms, uma ferramenta que possibilita a criação de formulários de pesquisas de forma on-line. Segundo Gil (2008), questionários semiestruturados são instrumentos de coleta de dados que correspondem a perguntas abertas e fechadas, para que o pesquisador possa obter dados estruturados sem perder a flexibilidade de investigar concepções e vivências dos participantes. Além disso, questionários semiestruturados são amplamente empregados em pesquisas qualitativas, uma vez que possibilitam uma análise mais intensa das respostas, concedendo a identificação de padrões e significados no discurso dos participantes (Minayo, 2012).

A análise de dados da pesquisa foi realizada baseando-se na técnica de Análise de Conteúdo, o que permitiu a categorização e interpretação dos temas emergentes a partir das respostas dos participantes. Segundo Bardin (2016), essa técnica é constituída de procedimentos sistemáticos que facilitam o reconhecimento de padrões, inferências e significados no corpus analisado, sendo assim, essa abordagem apresenta uma pesquisa aprofundada dos dados, assegurando rigor e credibilidade na compreensão dos resultados. A autora acrescenta que a Análise de Conteúdo é uma técnica flexível e adequada para analisar materiais qualitativos, como entrevistas e questionários, permitindo ao pesquisador construir um entendimento mais rico acerca do fenômeno estudado. Para analisar os dados seguindo essa técnica, essa pesquisa seguiu três etapas: a) familiarização com os dados; b) codificação e categorização; e c) interpretação e triangulação de dados.

Inicialmente, houve a familiarização com os dados. De acordo com Bardin (2016), essa etapa corresponde a uma imersão nos dados coletados para entender os padrões emergentes. Nessa fase, buscou-se reconhecer recorrências e aspectos expressivos das respostas às perguntas do questionário, como a presença ou ausência de formação docente em interdisciplinaridade e a vivência dos participantes com práticas interdisciplinares no ensino de língua inglesa. Segundo Moraes (2003), tal etapa é fundamental na garantia que a análise subsequente se baseie em uma compreensão mais precisa dos dados. Da mesma forma, Flick (2009) salienta que a familiarização prévia é uma fase crítica na pesquisa qualitativa, uma vez que propicia uma melhor contextualização dos dados obtidos e evita compreensões superficiais.

Em seguida, na codificação e categorização dos dados, empregou-se uma abordagem indutiva, organizando as respostas em categorias a partir dos temas apresentados. Para Gibbs (2009), na codificação estrutura-se os dados sistematicamente, agrupando informações que se assemelham em categorias analíticas. Dessa forma, os participantes da pesquisa responderam sobre aspectos positivos e desafios da implementação de práticas interdisciplinares, e suas respostas foram classificadas em temáticas como formação docente, barreiras institucionais e impactos educacionais e linguísticos. Bardin (2016) destaca que essa fase abrange um processo constante de refinamento das categorias, objetivando garantir que elas representem o conjunto de dados. Outrossim, Strauss e Corbin (2008) sustentam que a categorização é um momento fundamental da análise, visto que possibilita a construção de concepções baseadas nas experiências dos participantes envolvidos.

Por fim, para interpretar e realizar a triangulação dos dados obtidos, diferentes fontes de informação foram cruzadas, como as respostas dos participantes, o referencial teórico e a observação indireta do contexto educacional amazônico. Para Denzin (2012), a triangulação se configura como um procedimento basilar na garantia da validade e da confiabilidade dos resultados, visto que concede a verificação das informações através de diferentes olhares. Assim, essa pesquisa baseia suas conclusões na interconexão entre os dados empíricos e as ponderações teóricas sobre interdisciplinaridade e complexidade no ensino de língua inglesa na Amazônia.

4. Resultados e discussão

Seguindo a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016), o corpus de análise dessa pesquisa partiu de três perguntas respondidas por professores de língua inglesa da educação básica. A partir das respostas, a análise da pesquisa foi dividida em três categorias: a) Formação docente; b) Barreiras institucionais; e c) Impactos educacionais e linguísticos. Tais categorias serão explanadas a seguir.

4.1 Formação docente

Essa categoria objetivou investigar a formação inicial, continuada e/ou complementar dos professores de língua inglesa da Amazônia Paraense sobre interdisciplinaridade em seu contexto de ensino, analisando os níveis de familiaridade desses participantes em relação a essa temática. Essa análise partiu de respostas para a pergunta: Durante sua trajetória acadêmica, você teve alguma formação em nível de graduação, pós-graduação, cursos de formação continuada ou complementar sobre interdisciplinaridade? No Quadro 1, encontram-se as respostas integrais dos participantes em relação a sua formação docente acerca de interdisciplinaridade:

Quadro 1 – Formação docente

Professores	Respostas	Categoria
P1	Sim	Formação docente
P2	Sim, cursos de formação	
P3	Não. Assisti apenas a algumas palestras que foram ministradas na escola em que eu trabalho. O conceito foi bem apresentado, mas a equipe não conseguiu se reunir para fazer um trabalho interdisciplinar.	
P4	Sim	
P5	Não	
P6	Sim. Curso de graduação, pós e especialização	
P7	Sim	

P8	No meu antigo vínculo empregatício, eu tive a oportunidade de participar de diversos momentos formativos e um deles abordava a temática sobre interdisciplinaridade atrelados a abordagem da metodologia CLIL.	
P9	Não	
P10	Não	
P11	Não	
P12	Não	
P13	Apenas menções, mas nunca um estudo sobre práticas e projetos.	
P14	Sim	
P15	Curso de formação continuada	
P16	Apenas em cursos de formação continuada. Porém, como as duas metodologias da escola em que trabalho (montessoriana e CLIL) exigem a realização de projetos interdisciplinares, eu mesma procurei estudar por livros, assistindo vídeos no YouTube, participando de palestras, etc.	

Fonte: elaborado pelos pesquisadores (2025).

Como é possível observar entre os relatos, alguns professores tiveram apenas menções superficiais ao tema interdisciplinaridade, sem haver um aprofundamento teórico ou prático. Tal lacuna corrobora os estudos de Gatti (2010), que indica falhas estruturais na formação docente no Brasil, especialmente referente às abordagens interdisciplinares. Ademais, dentre os participantes que declararam ter formação em interdisciplinaridade, a maioria deles afirmou ter participado de cursos de formação continuada. Porém, alguns desses participantes destacaram que a formação foi majoritariamente teórica, sem aplicação prática. Nesse contexto, Fazenda (2011) aponta a relevância de integrar teoria e prática na formação interdisciplinar, uma vez que apenas o debate conceitual não é capaz de transformar práticas pedagógicas.

Um número pequeno dos participantes mencionou a abordagem CLIL em suas experiências formativas. Para Coyle (2007) e Dalton-Puffer (2011), a CLIL propicia oportunidades de estudantes adquirirem paralelamente conhecimento integrado e significativo em uma língua estrangeira e em outras disciplinas. Tal conexão assemelha-se ao conceito de complexidade segundo Morin (2000), visto que ambas defendem a superação da fragmentação disciplinar, possibilitando a compreensão de problemas de forma mais abrangente e contextualizada.

Os dados apontam desigualdades na formação docente para a interdisciplinaridade. Apesar de vários participantes relatarem algum tipo de formação continuada, geralmente teórica, ainda há dificuldades em sua aplicação prática. Apenas um mencionou ter recebido essa formação na graduação, evidenciando fragilidades na formação inicial. Tardif e Lessard (2010) destacam que esse cenário ainda representa um obstáculo, já que muitos docentes não são incentivados a adotar

práticas integradas. Soma-se a isso a rigidez do currículo tradicional, segmentado em disciplinas, o que dificulta conexões significativas — em oposição à proposta de Morin (2000), que defende o “religamento” dos saberes, unindo teoria e prática em contextos complexos. Nesse contexto, investir em formação inicial e continuada que integre teoria e prática apresenta-se como um caminho para a efetiva aplicação de práticas interdisciplinares na educação básica, desenvolvendo uma aprendizagem mais significativa e conectada à realidade dos alunos.

4.2 Barreiras institucionais

Essa categoria teve como objetivo identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores na implementação de práticas interdisciplinares no ensino de língua inglesa na região amazônica, comparando as dificuldades encontradas pelos docentes com os desafios mencionados na literatura sobre a educação na Amazônia, e como esses fatores impactam a eficácia do ensino dessa língua. Assim, os participantes responderam à pergunta: Quais foram os desafios que você enfrentou na implementação dos projetos / atividades / ações interdisciplinares?

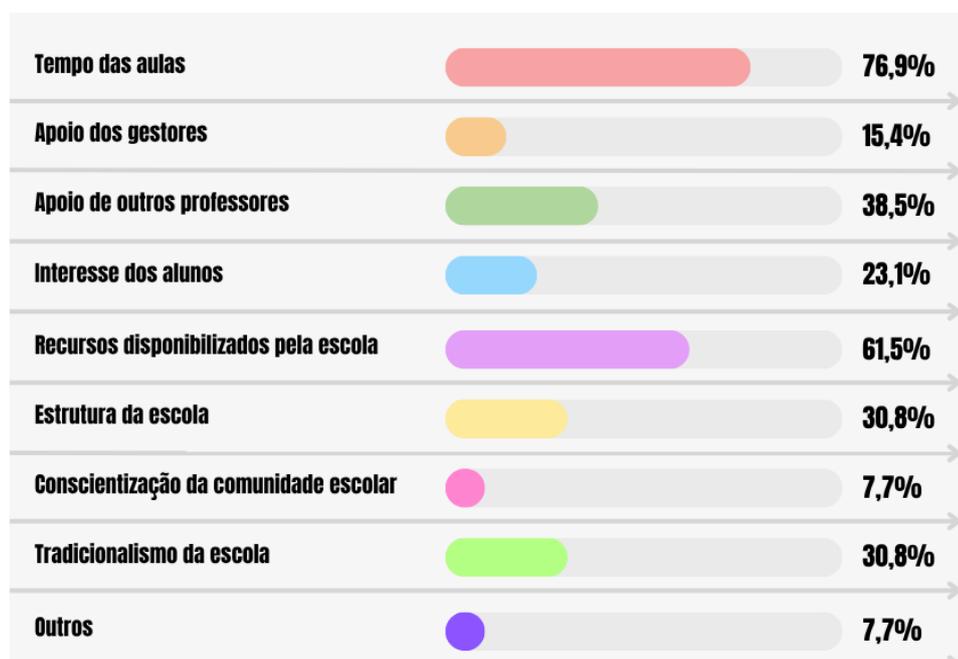
Para apresentar os desafios relatados pelos participantes, foi utilizado um gráfico com dados percentuais. Embora a pesquisa siga uma abordagem qualitativa, baseada na Análise de Conteúdo de Bardin (2016), a quantificação das respostas ajuda a visualizar a frequência das barreiras mencionadas, sem intenção estatística, mas para evidenciar padrões e tendências na amostra. Os dados foram obtidos por meio do mesmo questionário respondido pelo Google Forms, no qual os professores marcaram desafios a partir de uma lista predefinida e puderam incluir outros fatores no campo “outros”.

A Figura 1 mostra que muitos professores enfrentam dificuldades para desenvolver práticas interdisciplinares devido à falta de tempo em suas aulas. Essa limitação compromete a abordagem integrada do ensino de inglês, como destaca Fazenda (2011). Ademais, Ferreira, Lima e Oliveira (2021) observam que a carga horária reduzida leva os docentes a priorizarem conteúdo dos currículos tradicionais, restringindo as conexões entre áreas. Esse cenário evidencia a necessidade de políticas educacionais que garantam maior flexibilidade curricular e tempo adequado para abordagens interdisciplinares.

Outro fator apontado pelos participantes é a falta de apoio de gestores e outros professores, o que dificulta o desenvolvimento da interdisciplinaridade. Essa ausência

de colaboração reforça a fragmentação curricular mencionada por Morin (2000). Hargreaves (2003) também destaca que práticas interdisciplinares exigem cooperação efetiva entre os agentes educacionais. Além disso, a hierarquia entre disciplinas pode dificultar esse apoio, como observam Bourdieu e Passeron (1990), ao apontarem que disciplinas mais prestigiadas tendem a exercer maior influência nas decisões pedagógicas, mantendo estruturas de poder nas instituições escolares.

Figura 1 – Barreiras institucionais



Fonte: elaborado pelos pesquisadores (2025).

A falta de recursos e de estrutura nas escolas é apontada pelos participantes da pesquisa como um obstáculo às ações interdisciplinares. Segundo Molina e Hage (2015), as escolas que enfrentam carência de investimentos comprometem a qualidade do ensino e limita práticas integradas. Além disso, os autores destacam que a escassez de recursos e de formação continuada contribui para a manutenção de um ensino fragmentado, dificultando a construção de projetos que articulem diferentes áreas do saber.

O tradicionalismo das escolas também é apontado pelos participantes como um obstáculo para práticas interdisciplinares. Diversas instituições de ensino ainda privilegiam modelos pedagógicos focados na transmissão mecânica de conteúdos, com currículos rígidos e fragmentados, dificultando abordagens que sejam integradas e contextualizadas. Para Lagares, Silva e Santos (2025), os desafios educacionais na Amazônia envolvem barreiras históricas, estruturais e culturais, que limitam a

inovação pedagógica e dificultam a articulação entre políticas educacionais e as especificidades territoriais da região.

A partir da análise das barreiras institucionais, é evidente que apesar da admissão da importância da interdisciplinaridade no ensino de língua inglesa na Amazônia, ainda há desafios estruturais, pedagógicos e administrativos que impossibilitam sua implementação. Em vista disso, torna-se crucial repensar as políticas educacionais, para que possam garantir investimentos em infraestrutura, assim como na formação inicial e continuada dos professores direcionada para o desenvolvimento de práticas integradoras.

4.3 Impactos educacionais e linguísticos

Nessa categoria, objetivou-se analisar os impactos do ensino de língua inglesa em escolas da região amazônica em que os participantes atuam, e os efeitos da interdisciplinaridade e da complexidade no contexto dos estudantes, relacionando como o ensino de inglês fomenta a sua formação cultural, assim como o seu desenvolvimento linguístico. Para tanto, os participantes responderam a seguinte pergunta: Quais foram os aspectos positivos do processo de implementação do projeto / atividade / ação interdisciplinar que você desenvolveu / se envolveu?

No Quadro 2, são apresentadas as respostas dos participantes em relação a essa pergunta. É importante destacar que os participantes P3, P10 e P13 relataram nunca terem desenvolvido ou participado de ações interdisciplinares em seus contextos de atuação, logo, não responderam à pergunta indicada.

Quadro 2 – Impactos educacionais e linguísticos

Professores	Respostas	Categoria
P1	O interesse dos alunos aumentou	Impactos educacionais e linguísticos
P2	Os alunos ficam engajados e utilizam a L2 durante as atividades.	
P3	-	
P4	Os alunos se envolveram plenamente no projeto e desenvolveram mais consciência social sobre a fome.	
P5	Percebi o interesse dos alunos nos projetos, levando eles a colocarem em prática habilidades como cooperatividade e pró-atividade.	
P6	Conexão do assunto que eles estavam aprendendo com situações do cotidiano. Desenvolvimento e autoconhecimento de outras habilidades	
P7	As crianças aprenderam a fazer as operações e a utilizar os números em inglês	
P8	Durante todo o processo, pudemos verificar o encantamento das crianças em relação ao projeto, entretanto, o aspecto positivo que mais me foi interessante relaciona-se ao envolvimento, engajamento e motivação das crianças, que apesar de muito pequenas, mostraram-se assíduas para o desenvolvimento das atividades e dinâmicas propostas.	
P9	Alunos estiveram envolvidos de maneira ativa. Se engajaram nas discussões e argumentaram com propriedade sobre o que haviam	

	pesquisado além de dar suas opiniões sobre os diversos assuntos tratados.	
P10	-	
P11	A oportunidade para os alunos fazerem uso da língua inglesa fora dos moldes de sala, e para outra finalidade, que não fosse exclusiva da/para aula de inglês. Os alunos viram, ali, um gancho para enriquecer o projeto deles - que tinha um viés mais artístico e político - com uma língua universal, para gerar mais impacto. Por escolha e iniciativa deles.	
P12	Trabalhar a interdisciplinaridade de forma a oferecer um pouco de nossa cultura e patrimônio local aos alunos.	
P13	-	
P14	Facilitou a produção de materiais e compartilhamento de conhecimento entre diferentes professores.	
P15	Desenvolver a habilidade comunicativa, criativa e autonomia em pesquisa dos alunos.	
P16	Os alunos se engajaram muito.	

Fonte: elaborado pelos autores (2025)

Os impactos da interdisciplinaridade no ensino de inglês foram percebidos de forma positiva pelos professores que conseguiram realizar tais práticas. Entre os benefícios, estão o engajamento dos alunos, a ampliação do repertório cultural, o desenvolvimento de consciência social, conexões dos assuntos estudados com situações do cotidiano, oportunidade de uso da língua inglesa para fins significativos como expressão de opiniões sobre temáticas artísticas e políticas, desenvolvimento de habilidades comunicativas e troca de conhecimento entre distintos professores.

A partir das respostas, nota-se que a interdisciplinaridade colabora para a ressignificação do ensino de língua inglesa ao interligar o dela a contextos reais e experiências significativas. Isso corrobora com a perspectiva da teoria da complexidade (Morin, 2008), que se baseia no fato que o conhecimento deve ser constituído de forma interconectada, considerando a imprevisibilidade e pluralidade dos fenômenos. O autor defende o rompimento com a divisão disciplinar, por isso, a educação necessita ir além das limitações rígidas entre disciplinas e oportunizar um vínculo dialógico que reflete a complexidade do mundo real.

O relato dos participantes P1, P2, P8, P9 e P16 indica que abordagens interdisciplinares aumentam o interesse e o engajamento dos alunos, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa no ensino de inglês. Freire (1996) reforça que o aprendizado se torna mais eficaz quando o aluno reconhece a relevância dos conteúdos em seu cotidiano. Além disso, segundo os participantes P5, P6 e P12, a interdisciplinaridade amplia o repertório cultural dos estudantes, alinhando-se à perspectiva de Oliveira (2021), que defende o ensino de línguas na Amazônia como meio de valorização da identidade regional.

Outro fator relevante mencionado foi o desenvolvimento de consciência social, alinhado às concepções de um ensino crítico. Para Candau (2005), a educação precisa promover reflexões acerca de temáticas sociais e culturais, fomentando uma formação cidadã. Outrossim, a interdisciplinaridade possibilitou aos alunos utilizarem a língua inglesa de maneira autêntica e funcional segundo os participantes P7 e P11. Tal aspecto está em consonância com a abordagem CLIL, na qual a aprendizagem integra-se com conteúdo e linguagem para um ensino significativo e integrado de línguas (Coyle, Hood; Marsh, 2010).

A troca de conhecimento entre professores também foi indicada como um aspecto positivo pelo participante P14, corroborando com a essencialidade de colaboração entre docentes no desenvolvimento de práticas interdisciplinares. Segundo Fazenda (2011), a interdisciplinaridade requer um trabalho coletivo, no qual os professores trocam conhecimentos e metodologias objetivando enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, os dados mencionados expõem que, ainda que haja inúmeros desafios institucionais, a interdisciplinaridade atrelada ao ensino de inglês na Amazônia pode conduzir a impactos educacionais e linguísticos consideráveis, promovendo um ensino mais relacionado às realidades dos estudantes, estimulando a concepção de conhecimentos de forma integrada.

5. Considerações finais

A presente pesquisa, ancorada na perspectiva da complexidade (Morin) e da educação crítica (Freire), revelou que o ensino de língua inglesa na Amazônia paraense enfrenta adversidades estruturais, formativas e institucionais que dificultam a implementação de práticas interdisciplinares. A análise dos dados evidenciou lacunas na formação inicial e continuada, a fragmentação curricular e a precariedade das condições de trabalho como fatores limitantes, alinhando-se ao que preconizam os estudos sobre a educação em contextos complexos e desiguais.

Apesar dos entraves, práticas interdisciplinares, mesmo pontuais, demonstraram potencial transformador, aumentando o engajamento dos estudantes, promovendo a consciência social e fortalecendo identidades locais por meio do ensino de língua inglesa integrado a saberes regionais. Essas práticas evidenciaram o papel da língua inglesa na escola quando dialogada com as demais disciplinas de maneira

contextualizada a realidade dos estudantes, reafirmando a importância de uma educação que reconheça a diversidade e a complexidade dos territórios amazônicos.

Os resultados da pesquisa indicaram a necessidade indispensável de políticas públicas que valorizem práticas pedagógicas interdisciplinares, ao mesmo tempo que proponham a flexibilização curricular e fomentem uma formação docente que esteja comprometida com as especificidades dos contextos em que atua. O ensino de língua inglesa, nessa direção, deve ir além de técnicas para fins apenas comunicacionais, mas sim de assumir um papel político e formativo na constituição de sujeitos críticos e conscientes do papel que desempenham em sociedade.

A pesquisa aponta, portanto, que a interdisciplinaridade, concebida a partir da complexidade dos territórios amazônicos, é mais que uma estratégia pedagógica: é um princípio formativo e emancipatório capaz de ressignificar o ensino de línguas. Futuras investigações poderiam aprofundar os efeitos de abordagens interdisciplinares em outras áreas curriculares na Amazônia, ampliando as perspectivas para uma educação mais crítica e conectada à diversidade regional.

Referências

- BARBOSA, A.; SILVA, P.; SANTOS, M. Currículo e interdisciplinaridade na Amazônia brasileira: análise do documento curricular do estado do Pará à luz da Teoria da Complexidade. **Revista e-Curriculum**, v. 21, p. 1-24, 2023. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e59446>
- BARBOSA, S. F.; MACHADO, I. P. A.; SANTOS, M. A. R. Educação intercultural popular e a complexidade na Amazônia ribeirinha: análise do currículo oficial do município de Abaetetuba, Pará. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 23, n. 3, p. 42–61, set.–dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.14393/REP-2024-73867>
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. São Paulo: Pearson Education, 1994.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.
- CANDAU, V. M. Diferença(s) e Educação: aproximações a partir da perspectiva intercultural. **Educação Online**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 1-42, 2005.
- COSTA, C. S.; TANAKA, E. K. I.; COSTA, R. N. V. (Org.). **Línguas e Literaturas na Amazônia**: Pesquisa, ensino e perspectivas. Belém: RFB, 2021.
- COYLE, D. **Content and language integrated learning**: Motivating learners and teachers. London: CUP, 2007.
- COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D. **CLIL**: Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- CRESWELL, J. W. **Pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

DALTON-PUFFER, C. Content and Language Integrated Learning: From Practice to Principles? **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 31, p. 182-204, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0267190511000092>

DENZIN, N. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2011.

FERREIRA, M. A.; LIMA, R. C.; OLIVEIRA, T. A. Desafios para a interdisciplinaridade na formação de professores da Amazônia: tempo e espaço para o ensino. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, e260030, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782021260030>

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, C. W. P. **Amazônia, Amazônias**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2015.

HARGREAVES, A. **Ensinar na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ISHII, R. A. Interculturalidade e ensino de línguas. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, v. 5, n. 1, p. 114-127, 2017. DOI: <https://doi.org/10.29327/216343.5.1-7>

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

KRAMSCH, C. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

LAGARES, R.; SILVA, D. T. C.; SANTOS, D. B. O. Amazônia tocantinense e educação integral: limites, desafios e possibilidades de uma política educacional territorializada. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v.26, n. 1, p.93–119, 2025. DOI: <https://doi.org/10.31512/19819250.2025.26.01.93-119>

MACIEL, M. A. Da Fragmentação à complexidade: os saberes tradicionais amazônicos e a relação ser humano-Natureza na Amazônia sob uma compreensão em Edgar Morin. **Revista Epistemologia**, v. 3, n. 3, p. 9-30, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7851287>

MARCONI, M.; LAKATOS, E. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 115, p. 1087-1114, 2011.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MOLINA, M.; HAGE, S. Política de formação de professores do campo no contexto da expansão da Educação Superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v51n37ID7174>

MONTEIRO, K. F.; BORGES, E. F. V. Centro de aprendizagem na educação bilíngue: uma técnica transdisciplinar no processo de ensino e de aprendizagem de línguas. **Revista Claraboia**, Jacarezinho, v. 19, n. 19, p. 153-167, nov. 2023.

- MORAES, M. C. **O paradigma educacional ecossistêmico**: novas perspectivas para a educação. São Paulo: Papirus, 2010.
- MORAES, R. **A pesquisa qualitativa**: um olhar sobre os métodos e técnicas. São Paulo: Pioneira, 2003.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2005.
- MORIN, E. **O método 3**: o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.
- OLIVEIRA, I. A cultura amazônica em práticas pedagógicas de educadores populares. *In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, 30ª Reunião Anual, Caxambu, 2007, 1051 – 1071.
- OLIVEIRA, M. A.; SANCHES, R. D. **Práticas de ensino de línguas e suas literaturas na Amazônia**: homenagem à Lílian Latties. Curitiba: Editora CRV, 2021.
- PASSOS, R. M. C. **Currículo e complexidade**: marcas multirreferenciais. 2017. 250 f. Tese de doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP, 2017.
- PENNACCHIOTTI, V.; TUDISCA, A.; VALENTE, A.; OFFICINA NETWORK. **Education in times of uncertainty**: imaging and shaping futures of education in a European and global context. Estrasburgo: Conselho da Europa, 2022.
- PENNYCOOK, A. **Language as a local practice**. London: Routledge, 2010.
- PENNYCOOK, A. The social politics and the cultural politics of language classrooms. *In: HALL, J.; EGGINGTON, W. (Org.). The sociopolitics of English language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters, 2000, p. 89–103.
- PETRAGLIA, I. **Epistemologia da complexidade e transdisciplinaridade**: uma introdução. Curitiba: Appris, 2020.
- PINHEIRO, H. **Educação e Diversidade Cultural**: desafios amazônicos. Manaus: Diálogos, 2021.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, É. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.
- SILVA ANTUNES, P. T.; SANTOS, A. K. J. H. Um cenário da formação de professoras e professores de línguas(gens) na Amazônia Acreana. **The Specialist**, São Paulo, v. 41, n. 5, 2020. DOI: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2020v41i5a9>
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2010.
- UCHÔA, J. O ensino da língua inglesa em uma comunidade amazônica: práticas de resistência ao imperialismo do mercado editorial. **Revista Communitas**, v. 1, p. 514-527, 2017.