

O TRABALHO DOCENTE SOB A PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR: REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

DOI: 10.5281/zenodo.18528798

Maurício Aires Vieira¹

Rafael Silveira da Mota²

Ícaro Jael Mendonça Moura³

Daiane Fabrício dos Santos⁴

Mickelle Sousa Santos⁵

Adriano Socorro de Souza Vaz⁶

Diego de Brito Silva⁷

Isabel Pinheiro de Lima⁸

Edson Verde de Sousa⁹

Leonira Moraes da Silva Sousa¹⁰

Miron Menezes Coutinho¹¹

Carlos Daniel Chaves Mourão¹²

RESUMO

Defendida como estratégia contra o conhecimento fragmentado, a interdisciplinaridade busca articular diferentes áreas para aprimorar o ensino e a atuação dos professores. No entanto, sua efetivação nas práticas pedagógicas ainda se apresenta como um desafio. Fazenda (2002), por

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

exemplo, aponta que a formação universitária dos professores ocorre majoritariamente sob o paradigma cartesiano, marcado pela fragmentação e organização disciplinar do conhecimento, o que dificulta o desenvolvimento de práticas interdisciplinares no exercício docente. Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar o trabalho docente sob a perspectiva interdisciplinar, refletindo sobre as limitações e as possibilidades da formação inicial e continuada para a construção de práticas pedagógicas integradoras. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada em autores como Fazenda (1994; 1998; 2011), Japiassu (1976), Thiesen (2008), Gatti (2010; 2014) e Nóvoa (1991; 1992). Evidencia-se nos resultados que, embora a interdisciplinaridade esteja presente nos discursos educacionais e em documentos normativos, sua efetivação nas práticas pedagógicas ainda enfrenta entraves relacionados à fragmentação curricular, à superficialidade dos processos formativos e à ausência de espaços institucionais de trabalho coletivo. Por outro lado, a literatura aponta como possibilidades o fortalecimento de propostas formativas críticas, colaborativas e contextualizadas, tanto na formação inicial quanto na continuada, capazes de favorecer a construção de uma postura interdisciplinar no trabalho docente. Conclui-se que a interdisciplinaridade não se configura como uma técnica isolada, mas como um princípio formativo que exige mudanças estruturais nos processos de formação docente e no modo de conceber o ensino, reafirmando a centralidade da formação inicial e continuada para a consolidação de práticas pedagógicas integradoras.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Formação inicial. Formação continuada. Trabalho docente. Educação.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

ABSTRACT

Advocated as a strategy against fragmented knowledge, interdisciplinarity seeks to articulate different areas to improve teaching and teacher performance. However, its implementation in pedagogical practices still presents a challenge. Fazenda (2002), for example, points out that university teacher training occurs predominantly under the Cartesian paradigm, marked by the fragmentation and disciplinary organization of knowledge, which hinders the development of interdisciplinary practices in teaching. Therefore, this article aims to analyze teaching work from an interdisciplinary perspective, reflecting on the limitations and possibilities of initial and continuing education for the construction of integrative pedagogical practices. Methodologically, this is a qualitative, bibliographical research study, based on authors such as Fazenda (1994; 1998; 2011), Japiassu (1976), Thiesen (2008), Gatti (2010; 2014), and Nóvoa (1991; 1992). The results show that, although interdisciplinarity is present in educational discourses and normative documents, its implementation in pedagogical practices still faces obstacles related to curricular fragmentation, the superficiality of formative processes, and the absence of institutional spaces for collective work. On the other hand, the literature points to the possibility of strengthening critical, collaborative, and contextualized formative proposals, both in initial and continuing education, capable of fostering the construction of an interdisciplinary approach in teaching work. It is concluded that interdisciplinarity is not an isolated technique, but a formative principle that demands structural changes in teacher training processes and in the way teaching is conceived, reaffirming the centrality of initial and continuing education for the consolidation of integrative

pedagogical practices.

Keywords: Interdisciplinarity. Initial training. Continuing education. Teaching work. Education.

1. INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade tem ocupado lugar de destaque nos debates educacionais recentes, uma vez que, ao longo dos últimos anos, os documentos oficiais que orientam o currículo da educação básica no Brasil têm incorporado de forma recorrente o princípio da interdisciplinaridade. Essa orientação já se fazia presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, publicadas no final da década de 1990, e permanece nas normativas mais recentes, incluindo a reforma do Ensino Médio instituída pela Lei nº 13.415/2017, alvo de intensos debates e controvérsias (Moura; Rosa; Massena, 2021).

Do ponto de vista conceitual, a interdisciplinaridade pode ser compreendida como uma postura intelectual e pedagógica que ultrapassa a simples organização curricular ou a adoção de métodos específicos. Nessa perspectiva, trata-se de uma disposição cognitiva e formativa que envolve a articulação entre diferentes campos do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento do pensamento reflexivo e do aprender contínuo (Piaget, 2007; Japiassu, 1976; Fazenda, 2011).

Tal abordagem pressupõe abertura ao diálogo entre saberes, reconhecimento da relevância de distintas áreas e uma prática educativa baseada na comunicação e na interação, exigindo do docente ou pesquisador

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

sensibilidade epistemológica e interesse genuíno pelo que é produzido em outras disciplinas, sem a necessidade de domínio técnico aprofundado de todas elas (Piaget, 2007; Japiassu, 1976; Fazenda, 2011).

No âmbito escolar, contudo, a interdisciplinaridade ainda se constitui mais como um ideal presente nos discursos pedagógicos e nos documentos orientadores do que como uma prática efetivamente incorporada ao cotidiano das salas de aula. Carvalho (2015, p. 95), por exemplo, destaca que “vigora no ensino contemporâneo, inclusive na universidade, a cultura do conhecimento fragmentado, dividido e sitiado em conteúdos disciplinares”.

Morin (2003) critica a organização escolar baseada na fragmentação disciplinar, ao argumentar que a predominância de saberes compartimentalizados dificulta a compreensão das relações entre os diferentes elementos do conhecimento e o todo ao qual pertencem. Para o autor, torna-se necessário adotar uma perspectiva cognitiva que considere os objetos em seus contextos, reconhecendo sua complexidade e interdependência.

Tal distanciamento evidencia que a consolidação de práticas pedagógicas interdisciplinares não depende apenas de prescrições curriculares, mas está diretamente relacionada às condições objetivas de trabalho docente e, sobretudo, aos processos de formação inicial e continuada dos professores. De fato, nessa abordagem, o professor assume função central no processo educativo, uma vez que a mediação pedagógica que realiza pode favorecer ou limitar o desenvolvimento, por parte dos estudantes, de uma compreensão

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

ampla e integrada dos conteúdos trabalhados em sala de aula (Thiesen, 2008 *apud* Pereira; Sampaio, 2024).

Diante dessas considerações, o presente artigo tem como objetivo analisar o trabalho docente sob a perspectiva interdisciplinar, refletindo sobre os limites e as possibilidades da formação inicial e continuada para a construção de práticas pedagógicas integradoras. Para tanto, busca-se contribuir com as reflexões acerca da necessidade de repensar os processos formativos docentes, de modo a fortalecer práticas pedagógicas que promovam o diálogo entre saberes, a integração curricular e uma atuação docente mais coerente com os desafios educacionais da atualidade.

Metodologicamente, o estudo se caracteriza como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica. Para tanto, realizou-se um levantamento e análise sistemática de produções acadêmicas, sobretudo livros e artigos científicos, que abordam a interdisciplinaridade, o trabalho docente e os processos de formação inicial e continuada.

Conforme Gil (2002), a pesquisa bibliográfica consiste em um procedimento metodológico que se apoia na consulta e análise organizada de materiais já sistematizados, como livros, artigos científicos, dissertações, teses e legislações, com o objetivo de oferecer sustentação teórica ao objeto de estudo. De modo convergente, Prodanov e Freitas (2013) destacam que essa modalidade de pesquisa permite ao pesquisador acessar o acervo de produções já existentes sobre determinado tema, demandando uma leitura crítica e rigorosa das fontes, de forma a verificar a consistência dos dados,

identificar possíveis divergências e garantir a fidedignidade das informações empregadas.

A pesquisa bibliográfica permitiu o contato direto com diferentes perspectivas teóricas e conceituais sobre o tema, possibilitando a compreensão crítica dos principais limites e potencialidades apontados pela literatura. A análise dos dados ocorreu de forma interpretativa e reflexiva, buscando estabelecer relações entre os referenciais teóricos selecionados e o objetivo proposto, de modo a subsidiar as discussões e as considerações finais do estudo.

2. INTERDISCIPLINARIDADE: ORIGENS E FUNDAMENTOS TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS

Segundo Thiesen (2008), a incorporação da interdisciplinaridade no campo educacional insere-se em um movimento histórico mais amplo, vinculado a transformações profundas que ultrapassam os limites da educação e alcançam outras esferas da vida social, como a economia, a política e a tecnologia. Esse processo expressa uma mudança paradigmática de caráter complexo, ainda em desenvolvimento.

Pereira e Sampaio (2024), citando Japiassu (1976) e Klein (1990), explicam que, ao longo do desenvolvimento do debate teórico, a interdisciplinaridade passou a ser compreendida sob diferentes enfoques, assumindo sentidos como metodologia, processo, modo de pensar, orientação filosófica e posicionamento ideológico. Enquanto abordagem metodológica, destaca-se pela intencionalidade de integrar saberes; como processo, refere-se à

construção gradual de produções interdisciplinares; e, como modo de pensar, envolve uma postura reflexiva que sustenta tal construção. No campo filosófico, orienta práticas científicas comprometidas com a articulação dos conhecimentos, e, sob a perspectiva ideológica, posiciona-se de forma crítica frente à fragmentação dos saberes, especialmente em suas implicações humanas, sociais e cognitivas. De modo geral, essas concepções convergem na crítica aos efeitos negativos do parcelamento do conhecimento, considerado prejudicial à compreensão ampla e significativa da realidade (Japiassu, 1976; Klein, 1990¹³ *apud* Pereira; Sampaio, 2024).

Para Thiesen (2008, p. 545),

A discussão sobre a temática da interdisciplinaridade tem sido tratada por dois grandes enfoques: o epistemológico e o pedagógico, ambos abarcando conceitos diversos e muitas vezes complementares. No campo da epistemologia, toma-se como categorias para seu estudo o conhecimento em seus aspectos de produção, reconstrução e socialização; a ciência e seus paradigmas; e o método como mediação entre o sujeito e a realidade. Pelo enfoque pedagógico, discutem-

se fundamentalmente questões de natureza curricular, de ensino e de aprendizagem escolar.

A constituição histórica das ciências, fortemente influenciada por pensadores modernos como Galileu, Bacon, Descartes, Newton e Darwin, levou à progressiva divisão e especialização dos campos do saber. Orientadas, em grande medida, por concepções naturalistas e mecanicistas, essas áreas buscaram, desde o período renascentista, fundamentar uma visão científica da realidade. Em contraposição a esse processo de hiperespecialização e fragmentação do conhecimento, a interdisciplinaridade surge, no contexto contemporâneo, como uma proposta voltada ao diálogo e à articulação entre as ciências e os diferentes saberes (Thiesen, 2008).

A interdisciplinaridade, compreendida como uma perspectiva teórico-metodológica ou gnosiológica, consolida-se a partir da segunda metade do século XX como resposta às limitações impostas pela excessiva fragmentação e especialização do conhecimento. Tal movimento emerge, sobretudo, no âmbito das ciências humanas e da educação, em reação a uma matriz epistemológica de orientação positivista, fundamentada em pressupostos empiristas, naturalistas e mecanicistas característicos do início da modernidade (Thiesen, 2008).

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

No contexto brasileiro, a consolidação dos estudos sobre interdisciplinaridade está associada, principalmente, às contribuições de Hilton Ferreira Japiassu e Ivani Catarina Arantes Fazenda, cujas produções se desenvolveram em duas vertentes centrais: a epistemológica e a educacional. Enquanto Japiassu concentrou suas análises na definição dos fundamentos, dos limites e das etapas que caracterizam a interdisciplinaridade como campo científico, Fazenda direcionou suas investigações para o contexto escolar, examinando suas implicações para a prática docente e o papel do educador como sujeito transformador no processo de ensino e aprendizagem (Pereira; Sampaio, 2024).

Com base nas investigações de Ivani Fazenda acerca da interdisciplinaridade no Brasil, é possível identificar a organização dos estudos sobre o tema em três momentos históricos distintos (Perin; Malavasi, 2019). Segundo a autora, a década de 1970 caracterizou-se pela construção de fundamentos conceituais iniciais; nos anos 1980, o debate avançou para a busca de referenciais epistemológicos capazes de articular teoria e prática a partir da realidade educacional; e, nos anos 1990, consolidou-se o delineamento de uma nova formulação teórica sobre a interdisciplinaridade (Fazenda, 1994).

Conceitualmente, Fazenda (2011, p. 52) elucida que o termo interdisciplinaridade “não possui ainda um sentido único e estável. Trata-se de um neologismo cuja significação nem sempre é a mesma e cujo papel nem sempre é compreendido da mesma forma”. Assim, para a autora:

A real interdisciplinaridade é antes uma questão de atitude; supõe uma postura única diante dos fatos a serem analisados, mas não significa que pretenda impor-se, desprezando suas particularidades. [...] O que se pretende na interdisciplinaridade não é anular a contribuição de cada ciência em particular, mas apenas uma atitude que venha a impedir que se estabeleça a supremacia de determinada ciência, em detrimento de outros aportes igualmente importantes (Fazenda, 2011, p. 59).

O conhecimento interdisciplinar se fundamenta em uma lógica voltada à descoberta, caracterizada pela abertura ao diálogo, pela interação entre diferentes campos do saber e pelo enriquecimento mútuo entre eles. Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade se opõe a abordagens formalistas que esvaziam os sentidos e restringem as possibilidades de construção significativa do conhecimento (Fazenda, 2011).

Portanto,

A interdisciplinaridade pressupõe basicamente uma intersubjetividade, não pretende a construção de uma superciência, mas uma mudança de atitude diante do problema do conhecimento, uma substituição da concepção fragmentária para a unitária do ser humano (Fazenda, 2011, p. 70-71).

Ainda no campo das definições, outros autores, como Gusdorf ¹⁴ (1977), indo ao encontro do pensamento de Fazenda (2011), pontua que a interdisciplinaridade está relacionada à busca por uma compreensão mais ampla e integrada do conhecimento, em oposição à fragmentação dos saberes. Nessa perspectiva, não se trata apenas de colocar diferentes disciplinas lado a lado, mas de promover a comunicação e o diálogo entre elas, valorizando os pontos de contato, os limites e as trocas possíveis, de modo a favorecer a construção coletiva do conhecimento.

Ademais, Japiassu (1976) reforça que uma iniciativa interdisciplinar se caracteriza pela capacidade de articular contribuições provenientes de diferentes áreas do conhecimento, incorporando resultados, instrumentos metodológicos, conceitos e formas de análise de diversas disciplinas. Esse processo envolve a comparação e a avaliação desses aportes, de modo que

possam convergir e se integrar. Para o autor, a função central da interdisciplinaridade é justamente promover a aproximação entre campos do saber anteriormente separados, criando conexões que preservem as especificidades de cada área e favoreçam produções científicas consistentes.

A interdisciplinaridade não deve ser entendida como uma solução universal capaz de assegurar, por si só, a qualidade do ensino ou a unificação do conhecimento. Trata-se, antes, de uma perspectiva que favorece uma reflexão crítica e aprofundada sobre os processos educativos, funcionando como suporte às dinâmicas da ciência e da pesquisa, além de contribuir para a aproximação entre a formação escolar e as práticas profissionais (Fazenda, 2011).

3. TRABALHO DOCENTE E INTERDISCIPLINARIDADE: SABERES, PRÁTICAS E DESAFIOS

A formação docente deve promover, desde o início, uma postura investigativa e reflexiva, baseada na observação contínua das práticas pedagógicas e na compreensão de sua inserção nos contextos social, político e cultural. Torna-se indispensável a elaboração de propostas formativas que respondam aos desafios da realidade educacional e superem modelos tradicionais de ensino, marcados pela fragmentação dos conhecimentos e por estruturas curriculares rígidas (Chaves; Amorim, 2009).

A interdisciplinaridade, especificamente, se apresenta como uma necessidade tanto para a compreensão e transformação da realidade quanto para o próprio desenvolvimento das ciências, ao buscar a recomposição da unidade do

REVISTA TÓPICOS


<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

conhecimento. Sua relevância se manifesta na formação geral e profissional, na articulação entre ensino e pesquisa e na promoção de uma educação ao longo da vida (Fazenda, 2011).

Nesse sentido, o ensino orientado pela interdisciplinaridade pressupõe a articulação entre diferentes áreas do conhecimento e sua relação com as experiências cotidianas dos estudantes. Nessa perspectiva, o processo de aprendizagem considera o aluno como sujeito ativo, envolvido na problematização dos conteúdos e na construção do conhecimento, reconhecendo que erros e acertos fazem parte do percurso formativo (Pereira; Sampaio, 2024).

Contudo, é necessário um cuidado para o risco de interpretações equivocadas, nas quais práticas interdisciplinares podem assumir um caráter superficial ou meramente ideológico, afastando-se do enfrentamento efetivo de problemas concretos (Fazenda, 2011).

Para Thiesen (2008, p. 545),



A necessidade da interdisciplinaridade na produção e na socialização do conhecimento no campo educativo vem sendo discutida por vários autores, principalmente por aqueles que pesquisam as teorias curriculares e as epistemologias pedagógicas. De modo geral, a

literatura sobre esse tema mostra que existe pelo menos uma posição consensual quanto ao sentido e à finalidade da interdisciplinaridade: ela busca responder à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento.

De acordo com Ferreira, Hammes e Amaral (2017), a efetivação da interdisciplinaridade requer a adoção de novas posturas em relação ao conhecimento, uma vez que o professor é instigado a criar, inovar e rever práticas consolidadas. Esse movimento implica o enfrentamento e a superação de paradigmas historicamente enraizados nos sistemas educacionais e nas práticas docentes.

De fato, a implementação de práticas interdisciplinares no ensino pressupõe que os professores possuam conhecimentos teóricos e experiências formativas relacionadas à interdisciplinaridade, o que demanda uma formação docente orientada por perspectivas críticas e reflexivas, capazes de favorecer o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento. No entanto, apesar de seu papel central na promoção de uma formação integrada dos estudantes, a preparação dos professores ainda apresenta limitações nesse campo. Tal fragilidade se evidencia, inclusive, no ensino superior, onde persiste a predominância de abordagens fragmentadas e disciplinares,

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

dificultando a articulação dos saberes e a compreensão da realidade em sua complexidade e multidimensionalidade (Cordeiro; Shaw, 2023; Ferreira; Hammes; Amaral, 2017; Carvalho, 2015).

Quanto às potencialidades, Fazenda (1998, 2002) nos explica que a interdisciplinaridade favorece a superação das fronteiras disciplinares e das dicotomias presentes na relação entre professores e alunos, ao promover práticas fundamentadas no diálogo e na colaboração. Essa perspectiva contribui para o desenvolvimento de competências importantes nos estudantes, como a abertura a diferentes pontos de vista, a capacidade de avaliar contribuições especializadas, a tolerância à ambiguidade e a habilidade de articular e integrar conhecimentos diversos.

Ainda para a autora, o ensino interdisciplinar pressupõe um trabalho coletivo e articulado entre docentes, gestores e demais profissionais da escola, envolvendo não apenas as disciplinas curriculares, mas também pessoas, conceitos, dados e metodologias. Embora distinta da interdisciplinaridade no campo científico, essa proposta parte do reconhecimento de que nenhum saber disciplinar é suficiente isoladamente, o que exige a aproximação entre conteúdos, práticas pedagógicas e sujeitos no contexto escolar (Fazenda, 1998; 2002).

Lück (2010), por seu turno, também destaca que a interdisciplinaridade apresenta contribuições significativas tanto para o avanço da ciência quanto para o campo educacional, ao favorecer a superação da fragmentação do conhecimento e orientar a construção de novas formas de compreender a realidade.

No âmbito escolar, essa perspectiva pode atuar como base para a melhoria da qualidade da educação, ao promover uma formação mais integral dos estudantes e ao deslocar o foco do ensino da simples reprodução de informações para a apropriação crítica e a produção de novos conhecimentos. A integração entre as disciplinas não elimina suas especificidades, mas estabelece relações de interdependência que conferem maior coerência ao conjunto dos saberes (Lück, 2010).

Assim, a prática interdisciplinar deve ser compreendida como uma necessidade diante das transformações da sociedade contemporânea, e não como uma tendência passageira. Essa abordagem favorece o protagonismo do estudante no processo de ensino e aprendizagem, estimulando a busca por novos conhecimentos, o desenvolvimento do pensamento crítico e a articulação entre diferentes áreas do saber. Nesse sentido, a adoção de práticas interdisciplinares configura-se como uma alternativa inovadora para a promoção de uma aprendizagem significativa e contextualizada (Felício; Costa; Almeida, 2022).

Apesar de todas as potencialidades de um ensino interdisciplinar, a sua efetivação no sistema educacional brasileiro ainda encontra muitos entraves, sendo um dos principais a formação docente. Como antecipado por Carvalho (2015), e corroborado por Araújo (2003), tanto a universidade quanto a escola ainda enfrentam obstáculos para superar o modelo cartesiano de organização do conhecimento, caracterizado pela fragmentação disciplinar.

4. FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA PRÁTICAS

INTERDISCIPLINARES

A formação docente tem sido compreendida por diversos autores como um processo contínuo, em constante construção, que se fundamenta na reflexão crítica sobre a prática profissional. Nessa perspectiva, o exercício da docência demanda atualização permanente, tanto em relação aos avanços científicos quanto à incorporação de novas abordagens pedagógicas, o que possibilita ampliar a compreensão das práticas já consolidadas e favorecer a adoção de metodologias inovadoras, fortalecendo a atuação profissional do professor (Nóvoa, 1992; Freire, 2002, 2004; Tardif, 2014). De modo análogo, Leite *et al.* (2018) refletem que compreender a função social do professor implica reconhecer que o exercício da docência exige um conjunto diversificado de conhecimentos, saberes e competências, capazes de responder à complexidade dos processos educativos.

De acordo com Gatti (2014), a sociedade contemporânea exige, de forma crescente, competências relacionadas à interpretação e à compreensão das informações, consideradas essenciais ao desenvolvimento humano. Tais habilidades estão intrinsecamente vinculadas à educação, especialmente ao processo de transmissão e ressignificação dos conhecimentos historicamente construídos.

4.1. Formação Inicial e Interdisciplinaridade

No que tange à formação inicial¹⁵, Gatti (2014) explica que, embora seja amplamente reconhecida a relevância da formação docente no Brasil, ainda não se consolidou uma política nacional consistente capaz de promover

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

mudanças estruturais na formação inicial de professores no ensino superior. Essa lacuna é especialmente evidente nos cursos de licenciatura, cujos currículos nem sempre dialogam de forma efetiva com as exigências concretas da prática pedagógica.

Acerca do aspecto interdisciplinar, Pierson e Neves (2001) afirmam que a vivência da interdisciplinaridade durante a formação inicial do professor contribui para uma preparação mais consistente e para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas em sala de aula. Leite *et al.* (2010, p. 5), sustentam também que as “práticas interdisciplinares nos cursos de formação inicial têm o potencial de desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas para que os alunos possam vivenciá-las em sua formação docente”.

Porém, autores como Aquino e Santos (2024) constataram através de pesquisas empíricas que, embora a interdisciplinaridade esteja prevista em diferentes documentos e normativas educacionais, a formação inicial de professores ainda apresenta limitações no que se refere à construção de significados consistentes sobre esse enfoque.

Os autores apontam que a apropriação dos saberes relacionados à interdisciplinaridade ocorre, em grande medida, por iniciativas individuais, seja de docentes das instituições formadoras, seja dos próprios licenciandos. Além disso, essa construção também se manifesta por meio de disciplinas específicas nos cursos de graduação, configurando experiências interdisciplinares pontuais ao longo da formação inicial. Mesmo diante das dificuldades e dos obstáculos para a efetivação da interdisciplinaridade no

contexto escolar, observa-se que muitos professores desenvolvem práticas de forma isolada (Aquino; Santos, 2024).

Segundo Augusto e Caldeira (2007), muitos professores no âmbito do Ensino Médio enfrentam dificuldades para desenvolver práticas interdisciplinares em sala de aula, em razão de uma formação marcada pelo positivismo e pela especialização excessiva, que tende a fragmentar o conhecimento. Essa realidade se articula com a compreensão de Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2002), ao apontarem que a constituição da identidade docente ocorre, em grande parte, a partir das experiências pessoais e dos modelos de professores vivenciados ao longo da trajetória formativa. Assim, práticas, métodos de ensino e posturas pedagógicas são internalizados pelos licenciandos, influenciando diretamente o perfil profissional e, conseqüentemente, as possibilidades de atuação interdisciplinar na docência.

Shaw e Rocha (2019) acreditam que a preparação do professor para a efetivação de uma prática interdisciplinar deve realmente se iniciar na formação inicial e estender-se ao longo de toda a trajetória profissional, uma vez que a formação docente é um processo permanente (Nóvoa, 1992; Freire, 2002, 2004; Tardif, 2014). Essa compreensão evidencia a necessidade de transformações na universidade, tanto no que se refere à sua articulação com a escola quanto no enfrentamento de seus próprios desafios institucionais relacionados à interdisciplinaridade (Shaw; Rocha, 2019).

Felício, Costa e Almeida (2022) aprofundam a discussão ao jogarem luz sobre o fato de que a BNC-Formação se afasta da interdisciplinaridade como eixo estruturante de uma educação voltada à formação integral, ao privilegiar

uma concepção tecnicista de formação docente. Essa orientação reduz o conhecimento ao domínio do “saber fazer” e fragiliza a dimensão teórica e reflexiva, que deveria sustentar tanto a prática pedagógica quanto os processos de formação continuada. Além disso, a ausência de um tratamento consistente da interdisciplinaridade no documento contribui para interpretações equivocadas por parte de estudantes e professores em formação, evidenciando a necessidade de aprofundar os estudos sobre essa abordagem e de fortalecer propostas formativas baseadas em projetos e práticas que efetivamente promovam uma educação integral (Felício; Costa; Almeida, 2022).

Desse modo, as universidades ainda apresentam limitações para formar professores sob uma perspectiva interdisciplinar adequada, seja em razão da formação predominantemente disciplinar dos docentes formadores, seja pelo distanciamento dos licenciandos em relação à realidade concreta das escolas. Nesse sentido, defende-se a necessidade de estreitar a relação entre universidade e escola, ampliando vivências interdisciplinares, promovendo a troca de experiências entre futuros professores e docentes em exercício, bem como revisando os currículos das licenciaturas e valorizando os saberes escolares (Shaw; Folmer; Rocha, 2017).

Essa compreensão dialoga com Araújo, Tauchen e Heckler (2017), ao afirmarem que a construção de uma formação inicial interdisciplinar depende de mudanças curriculares, mas não se limita a elas. Para os autores, a efetivação da interdisciplinaridade exige também transformações nas posturas, concepções e práticas dos sujeitos envolvidos, uma vez que o currículo em ação é produzido por aqueles que o vivenciam, tornando

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

indispensável a superação de formas fragmentadas de pensar e agir no campo educacional.

Como possíveis caminhos, Drehmer-Marques e Sauerwein (2022) apontam a necessidade de uma estruturação curricular mais consistente nos cursos de formação inicial, com a inserção de disciplinas previstas formalmente nas matrizes curriculares das graduações. Essa proposta busca garantir que a interdisciplinaridade não se configure como uma experiência pontual, mas como um processo formativo contínuo, desenvolvido ao longo das diferentes etapas do curso, contemplando aspectos teóricos e práticos de forma progressiva.

As autoras elucidam que a inclusão curricular de disciplinas com viés interdisciplinar pode contribuir para enfrentar parte dos desafios existentes, ao assegurar condições institucionais, como tempo e organização adequados, para o desenvolvimento dessas práticas, além de favorecer a participação dos licenciandos em experiências formativas compartilhadas (Drehmer-Marques; Sauerwein, 2022).

Contudo, ressaltam que a efetivação dessas propostas depende, de modo imprescindível, do investimento na formação dos docentes universitários, uma vez que muitos possuem trajetórias marcadas por uma formação disciplinar. Assim, torna-se fundamental oferecer subsídios formativos que possibilitem aos professores formadores vivenciar e incorporar a interdisciplinaridade em suas práticas pedagógicas, ampliando as possibilidades de sua implementação nos cursos de licenciatura (Drehmer-Marques; Sauerwein, 2022).

Logo, o professor contemporâneo, diante da complexidade do contexto social atual, é aquele que busca superar práticas de ensino simplificadas e fragmentadas, acompanhando as transformações dos paradigmas sociais. Ao adotar essa postura, o docente favorece práticas pautadas no diálogo, na inclusão e no trabalho colaborativo, contribuindo para o desenvolvimento de competências essenciais à atuação pedagógica. Nessa perspectiva, o conhecimento passa a ser construído de forma significativa, contextualizada e articulada a diferentes áreas do saber, sendo a interdisciplinaridade compreendida como um caminho para a renovação das práticas educativas, sem desconsiderar os saberes disciplinares e os conhecimentos locais (Felício; Costa; Almeida, 2022).

4.2. Formação Continuada e Interdisciplinaridade

Direcionando a discussão agora para o âmbito da formação continuada, Chaves e Amorim (2009) elucidam que a complexidade do fenômeno educativo exige que o professor assuma uma postura investigativa sobre sua própria prática. Nessa perspectiva, tanto a formação inicial quanto a continuada devem compreender o exercício docente como objeto permanente de estudo, reflexão e teorização, de modo a superar ações fragmentadas e desarticuladas da realidade. De acordo com as autoras, a análise das práticas pedagógicas precisa estar sustentada por critérios epistemológicos que garantam decisões críticas e fundamentadas, evitando abordagens superficiais centradas apenas na prática em si.

De acordo com Santos e Sá (2021), a formação continuada configura-se como um dos principais instrumentos de aperfeiçoamento profissional

docente, ao possibilitar a ampliação de conhecimentos teóricos e práticos e o aprimoramento das práticas pedagógicas, contribuindo para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

A formação continuada é entendida como um processo permanente que acompanha a trajetória profissional docente, podendo assumir diferentes formatos e ser promovida tanto por iniciativas individuais quanto institucionais (Cunha, 2013). Nessa perspectiva, deve se articular diretamente ao contexto de atuação do professor, valorizando a experiência profissional, a reflexão crítica sobre a prática e a investigação colaborativa no espaço escolar, tomando a escola como *locus* privilegiado de formação (Alarcão, 1998; Nóvoa, 1991).

A formação de professores deve então ser orientada pela função social da escolarização, e não subordinada exclusivamente aos campos disciplinares das ciências, considerando o compromisso de ensinar às novas gerações o conhecimento historicamente acumulado e de promover valores e práticas essenciais à vida civil (Gatti, 2010).

“Falar em interdisciplinaridade tem se tornado um clichê comum em cursos de formação continuada de professores” (Fávero; Consaltér, 2021, p. 556). Sob tal perspectiva, Braz *et al.* (2018, p. 721) defendem que a formação continuada “também deve ser vista pelo professor como forma de investimento pessoal e aperfeiçoamento profissional, na busca de subsídios e alternativas didáticas para o trabalho interdisciplinar”.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Em pesquisa realizada com professores, Nunes, Goldschmidt e Chitolina (2024) apontam que a formação continuada, por meio da pós-graduação analisada, favorece o aprofundamento teórico e a troca de experiências, especialmente no desenvolvimento de práticas interdisciplinares. As autoras destacam que a construção coletiva de saberes pedagógicos contribui para a qualificação do ensino-aprendizagem e reafirma a formação continuada como elemento central da constituição do ser docente.

Também através de pesquisa realizada empiricamente, Araújo e Nery (2024) evidenciaram que os docentes reconhecem a importância da interdisciplinaridade e a utilizam em sala de aula, embora ainda haja resistências ao trabalho coletivo. As autoras ressaltam que a prática interdisciplinar exige ruptura com rotinas fragmentadas, diálogo e busca constante por novos conhecimentos, sendo indissociável da formação continuada. Concluem que o professor que assume uma postura interdisciplinar demonstra compromisso com a prática docente reflexiva, amplia sua formação para além de sua área específica e contribui para a produção coletiva do saber.

Por sua vez, Monteiro *et al.* (2019) constataram que, no Mestrado em Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT e da Universidade de Cuiabá - UNIC, por exemplo, a prática pedagógica se fundamenta na concepção do professor como pesquisador, sendo a interdisciplinaridade, desenvolvida por meio de ações coletivas, um elemento central desse processo. Nessa perspectiva, a prática se configura como reflexão sistemática sobre a ação pedagógica, permitindo ao docente

analisá-la de forma crítica, assumindo o papel de mediador na construção dos saberes.

Assim, embora a maioria dos professores compreenda aspectos conceituais da interdisciplinaridade, ainda há insegurança para implementá-la de forma efetiva em sala de aula. Muitas propostas se anunciam como interdisciplinares, mas acabam se concretizando apenas de modo multidisciplinar, o que revela lacunas tanto na formação inicial quanto na continuada (Rosa; Rocha, 2017).

Ampliando a discussão, Fávero e Consalter (2021) alertam que o prestígio associado ao termo interdisciplinaridade tem levado muitos cursos de formação a utilizá-lo de modo superficial, como estratégia de valorização mercadológica, sem o devido rigor conceitual. Como consequência, não há clareza sobre os limites que caracterizam uma prática efetivamente interdisciplinar, o que favorece o uso indiscriminado do termo para designar experiências diversas.

Situações como palestras com docentes de diferentes áreas ou projetos escolares organizados em torno de um tema comum, mas desenvolvidos de forma disciplinar, são frequentemente equivocadamente classificadas como interdisciplinares. Essa banalização do conceito acaba sendo reproduzida na formação continuada, refletindo a própria fragilidade conceitual dos professores em relação à interdisciplinaridade (Fávero; Consalter, 2021).

Nesse sentido, o avanço da interdisciplinaridade escolar está diretamente relacionado à concepção docente sobre essa prática, exigindo reflexão

crítica, superação de dificuldades formativas e investimento em processos contínuos de formação, como cursos de extensão e ações formativas dialogadas e coletivas, capazes de favorecer a transição de uma postura disciplinar para uma perspectiva efetivamente interdisciplinar no ensino-aprendizagem (Rosa; Rocha, 2017).

Portanto, a interdisciplinaridade, no âmbito da formação continuada de professores, não deve ser vista como um conjunto de respostas prontas ou soluções prescritivas para os problemas educacionais, mas como um campo fecundo de investigação e reflexão crítica. Nessa perspectiva, ela se configura como um espaço de questionamento das concepções de ensino, aprendizagem, conhecimento e experiência educativa, favorecendo processos formativos marcados pela problematização e pela construção coletiva de sentidos (Fávero; Consálter, 2021).

5. DISCUSSÃO

A análise do trabalho docente sob a perspectiva interdisciplinar, à luz do referencial teórico apresentado, evidencia que a interdisciplinaridade se constitui como uma resposta histórica e epistemológica às limitações impostas pela fragmentação do conhecimento, profundamente enraizada na constituição moderna das ciências. Conforme apontam Thiesen (2008), Japiassu (1976) e Klein (1990), trata-se de um movimento que ultrapassa o campo educacional, articulando-se a transformações sociais, científicas e culturais mais amplas, o que reforça seu caráter paradigmático e ainda em consolidação.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Nesse sentido, a interdisciplinaridade não pode ser compreendida apenas como uma estratégia metodológica ou como a justaposição de conteúdos de diferentes disciplinas, mas como uma postura epistemológica, pedagógica e ética frente ao conhecimento. As contribuições de Fazenda (2011) são centrais ao reafirmar que a interdisciplinaridade se materializa como atitude, fundada no diálogo, na intersubjetividade e na recusa da supremacia de um campo disciplinar sobre os demais. Essa compreensão dialoga com Gusdorf (1977) e Japiassu (1976), ao enfatizarem que a produção do conhecimento interdisciplinar pressupõe comunicação, interação e integração entre saberes, preservando suas especificidades.

Quando transposta para o campo do trabalho docente, a interdisciplinaridade revela divergências significativas entre os discursos educacionais e as condições concretas de exercício da docência. Embora amplamente defendida nos documentos curriculares e nos debates pedagógicos, sua efetivação encontra limites associados à cultura escolar disciplinar, ao isolamento profissional e à organização fragmentada do currículo, conforme discutem Thiesen (2008), Carvalho (2015) e Araújo (2003). Assim, o professor é frequentemente desafiado a desenvolver práticas integradoras sem ter vivenciado, em sua trajetória formativa, experiências que sustentem tal perspectiva.

A literatura analisada indica que o trabalho docente interdisciplinar exige a mobilização de saberes profissionais diversos, bem como a adoção de posturas reflexivas, investigativas e colaborativas (Tardif, 2014; Nóvoa, 1992). No entanto, como evidenciam Ferreira, Hammes e Amaral (2017) e Cordeiro e Shaw (2023), a formação docente ainda se mostra insuficiente

para promover, de forma sistemática, o diálogo entre áreas do conhecimento, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Essa fragilidade contribui para que muitas práticas se configurem como multidisciplinares ou temáticas, sem alcançar o rigor conceitual necessário à interdisciplinaridade.

No âmbito da formação inicial, os estudos analisados convergem ao apontar a persistência de currículos fragmentados nas licenciaturas, marcados pela centralidade disciplinar e pelo distanciamento em relação à realidade escolar (Gatti, 2014; Aquino; Santos, 2024). Embora a interdisciplinaridade esteja prevista em documentos normativos, sua concretização ocorre, em grande medida, por iniciativas isoladas de docentes ou por experiências pontuais, o que dificulta a construção de significados consistentes sobre essa abordagem. Além disso, como destacam Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2002), a constituição da identidade docente se ancora fortemente nas experiências formativas vivenciadas, o que tende a reproduzir modelos pedagógicos fragmentados.

Apesar desses limites, a literatura também aponta possibilidades relevantes no campo da formação inicial. A inserção de disciplinas com viés interdisciplinar, a adoção de projetos integradores e a aproximação entre universidade e escola configuram-se como caminhos promissores para a construção de práticas pedagógicas mais articuladas (Drehmer-Marques; Sauerwein, 2022; Shaw; Folmer; Rocha, 2017). Contudo, tais iniciativas demandam investimentos na formação dos docentes universitários, cujas trajetórias também são marcadas pela especialização disciplinar.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

No que se refere à formação continuada, os estudos analisados evidenciam seu potencial como espaço privilegiado para o aprofundamento teórico, a troca de experiências e a reflexão crítica sobre a prática docente (Cunha, 2013; Alarcão, 1998; Nóvoa, 1991). Pesquisas empíricas recentes indicam que cursos de pós-graduação, ações formativas coletivas e projetos colaborativos favorecem o desenvolvimento de práticas interdisciplinares mais consistentes, ao reconhecer o professor como pesquisador de sua própria prática (Monteiro *et al.*, 2019; Nunes; Goldschmidt; Chitolina, 2024).

Entretanto, a formação continuada também enfrenta limites significativos, especialmente quando a interdisciplinaridade é tratada de forma superficial ou reduzida a um discurso legitimador, conforme problematizam Fávero e Consaltér (2021). A banalização do conceito, associada à ausência de rigor epistemológico, contribui para a reprodução de práticas que pouco avançam na superação da fragmentação do conhecimento. Assim, a efetivação da interdisciplinaridade requer processos formativos contínuos, críticos e contextualizados, capazes de promover rupturas com rotinas pedagógicas consolidadas e fortalecer o trabalho coletivo.

Desse modo, a análise da literatura permite afirmar que a interdisciplinaridade, enquanto perspectiva orientadora do trabalho docente, depende diretamente da qualidade e da intencionalidade dos processos de formação inicial e continuada. Mais do que uma técnica ou metodologia, ela se configura como um princípio formativo que exige mudanças curriculares, institucionais e, sobretudo, atitudinais.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Diante das análises desenvolvidas ao longo da discussão, torna-se pertinente sistematizar os principais limites e possibilidades da formação docente para a efetivação de práticas interdisciplinares. A literatura revisitada evidencia que tais processos formativos são atravessados por contradições e potencialidades que impactam diretamente o trabalho docente e a organização das práticas pedagógicas. Assim, o quadro a seguir tem como objetivo sintetizar, de forma analítica, os principais aspectos apontados pelos autores, contribuindo para uma visualização integrada dos desafios e dos caminhos possíveis para a consolidação da interdisciplinaridade no contexto educacional.

Quadro 1: Limites e possibilidades da formação docente para práticas interdisciplinares (com base na literatura).

Dimensão	Limites identificados	Possibilidades apontadas
Formação Inicial	Currículos fragmentados e disciplinares (Gatti, 2014); experiências interdisciplinares pontuais e isoladas (Aquino; Santos, 2024); distanciamento entre	Inserção de disciplinas e projetos interdisciplinares nas licenciaturas (Drehmer-Marques; Sauerwein, 2022); aproximação entre

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

	universidade e escola (Shaw; Rocha, 2019); formação disciplinar dos docentes formadores (Drehmer-Marques; Sauerwein, 2022).	universidade e escola (Shaw; Folmer; Rocha, 2017); vivências formativas que articulem teoria e prática (Pierson; Neves, 2001).
Formação Contínua	Tratamento superficial da interdisciplinaridade (Fávero; Consaltér, 2021); resistência ao trabalho coletivo (Araújo; Nery, 2024); uso indiscriminado do termo sem rigor conceitual (Rosa; Rocha, 2017).	Formação em serviço articulada ao contexto escolar (Alarcão, 1998; Cunha, 2013); ações formativas colaborativas e investigativas (Monteiro <i>et al.</i> , 2019); fortalecimento do professor como pesquisador da prática (Nóvoa, 1991; Nunes <i>et al.</i> , 2024).

Fonte: Autores (2026).

A sistematização apresentada no quadro permite compreender que os limites e as possibilidades da formação docente não se configuram como dimensões estanques, mas como elementos interdependentes e historicamente construídos. Observa-se que muitos dos entraves identificados decorrem de

concepções formativas ainda ancoradas na fragmentação do conhecimento e em modelos pedagógicos tradicionais, ao passo que as possibilidades apontadas pela literatura indicam a necessidade de investimentos em processos formativos críticos, colaborativos e contextualizados.

Desse modo, a superação dos limites evidenciados não depende apenas de mudanças curriculares ou metodológicas, mas, sobretudo, de transformações nas posturas, concepções e condições de trabalho docente, reafirmando a formação inicial e continuada como imprescindíveis para a construção de práticas pedagógicas efetivamente interdisciplinares.

6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O artigo em questão teve como objetivo analisar o trabalho docente sob a perspectiva interdisciplinar, refletindo sobre os limites e as possibilidades da formação inicial e continuada para a construção de práticas pedagógicas integradoras. A partir da análise da literatura, considera-se que tal objetivo foi plenamente alcançado, uma vez que foi possível compreender a interdisciplinaridade como uma perspectiva teórica, epistemológica e pedagógica que atravessa de forma decisiva o trabalho docente e os processos formativos.

As discussões evidenciaram que a interdisciplinaridade emerge como resposta às limitações da fragmentação do conhecimento, historicamente consolidada nos sistemas educacionais, e se apresenta como uma exigência frente à complexidade dos fenômenos sociais e educativos contemporâneos. Contudo, embora amplamente defendida nos discursos e documentos

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

educacionais, sua efetivação no cotidiano escolar ainda encontra entraves significativos, especialmente aqueles relacionados à formação docente, marcada por currículos disciplinares, experiências formativas pontuais e fragilidades conceituais quanto ao próprio sentido da interdisciplinaridade.

No que se refere à formação inicial, os estudos analisados apontam que, apesar da presença do tema em normativas e projetos pedagógicos, ainda predominam práticas formativas que pouco favorecem a construção de uma postura interdisciplinar consistente. Por outro lado, a literatura também indica possibilidades promissoras, como a inserção de projetos integradores, a aproximação entre universidade e escola e a valorização de experiências formativas que articulem teoria e prática, desde que acompanhadas de investimentos na formação dos docentes formadores e na reorganização curricular das licenciaturas.

Quanto à formação continuada, observa-se que esta se configura como um espaço promissor para o fortalecimento de práticas interdisciplinares, sobretudo quando fundamentada na reflexão crítica sobre a prática, no trabalho colaborativo e na concepção do professor como pesquisador de sua própria ação pedagógica. Entretanto, a banalização do termo interdisciplinaridade e a adoção de ações formativas superficiais comprometem a consolidação de práticas efetivamente integradoras, reforçando a necessidade de processos formativos contínuos, contextualizados e teoricamente fundamentados.

Dessa forma, concluímos então que a interdisciplinaridade, enquanto princípio orientador do trabalho docente, não se constitui como uma técnica

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

ou metodologia a ser aplicada de forma prescritiva, mas como uma postura formativa que exige mudanças estruturais, institucionais e atitudinais nos processos de formação inicial e continuada. Ao reafirmar a centralidade da formação docente na construção de práticas pedagógicas integradoras, este estudo contribui para o aprofundamento do debate sobre a interdisciplinaridade na educação e aponta para a necessidade de políticas e práticas formativas que favoreçam o diálogo entre saberes, o trabalho coletivo e a formação integral dos sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. Formação Continuada como Instrumento de Profissionalização Docente. *In: VEIGA, I. P. A. Caminhos da Profissionalização do Magistério*. Campinas: Papirus, 1998.

AQUINO, D. F. de; SANTOS, T. C. dos. A interdisciplinaridade na formação inicial dos professores de ciências naturais. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, [S. l.], v. 10, n. 34, 2024.

ARAÚJO, U. F. de. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.

ARAÚJO, R. da R. C.; NERY, M. G. e S. Formação continuada de professores e interdisciplinaridade. *In: SEMINÁRIO NACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E PRÁXIS EDUCACIONAL*, 9., SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E PRÁXIS EDUCACIONAL, 5., Vitória da Conquista, BA. Políticas e

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

práticas educacionais: dos contextos de base à difusão internacional. Vitória da Conquista: Universidade do Estado da Bahia, 2024. ISSN 2594-7613.

ARAÚJO, R. R.; TAUCHEN, G.; HECKLER, V. Como a busca “da” e “pela” interdisciplinaridade permeia as pesquisas na área de formação de professores em Ciências da Natureza? **Revista Thema**, v. 14, n. 3, p. 132-150, 2017.

AUGUSTO, T. G. S.; CALDEIRA, A. M. A. Dificuldades para implantação de práticas interdisciplinares em escolas estaduais, apontadas por professores da área de ciências da natureza. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 12, n. 1, p.139-154, 2007.

BRAZ, J. C.; SANTOS, E. A. G.; ZUCOLOTTI, M. P. R.; CARLESSO, J. P. P.

Interdisciplinaridade, currículo e formação de professores no contexto da educação do campo. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 4, n. 12, p. 714-723, 2018.

CARVALHO, M. M. de. Interdisciplinaridade e formação de professores. **Rev. Triang.** v. 8, n. 2, p. 93-112, jul./dez. 2015.

CHAVES, E. M.; AMORIM, D. M. B. de. A interdisciplinaridade como princípio de formação docente: limites e possibilidades – o CSFP em questão. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, 2009.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

CORDEIRO, T. C.; SHAW, G. S. L. Interdisciplinaridade no ensino de ciências: concepções de licenciandos em ciências da natureza e a influência do programa institucional de residência pedagógica da UNIVASF. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 15, n. 32, p. 87-104, 2023.

CUNHA, M. I. da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 609–626, jul. 2013.

FÁVERO, A. A.; CONSALTÉR, E. Interdisciplinaridade: entre equívocos e possibilidades na formação continuada de professores. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, Rio Branco, v. 8, n. 1, p. 555–569, 2021.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

FAZENDA, I. C. A. (Org.) **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. São Paulo. Loyola, 2002.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro**: Efetividade ou Ideologia. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

FELÍCIO, O. de S.; COSTA, L. G. da; ALMEIDA, W. A. de. Práticas interdisciplinares na formação inicial docente: um caminho promissor para o desenvolvimento de uma educação integral e contextualizada. **Revista Communitas**, v. 6, n. 13, 2022.

FERREIRA, F. M. N. S.; HAMMES, C. C.; AMARAL, K. C. das C. do. Interdisciplinaridade na formação de professores: rompendo paradigmas. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, Aquidauana, v. 1, n. 4, p. 62-76, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, Brasil, n. 100, p. 33–46, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUSDORF, G. Passé, présent, avenir de la recherche interdisciplinaire. **Revue internationale des sciences sociales**, Paris, v. 29, n. 4, p. 627-648, 1977.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

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

LEITE, V. C. *et al.* A Prática da Interdisciplinaridade na Formação Inicial de Professores de Ciências e Matemática: do Discurso à Prática. **Revista Anhanguera**, v. 11, p. 35-62, 2010.

LEITE, E. A. P. *et al.* Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 144, p. 721–737, jul. 2018.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MONTEIRO, E. S. Formação Continuada no stricto sensu: Perspectivas e Desenvolvimento da Prática Interdisciplinar. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 7, p. 01-13, 2019.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora de F. da Silva e Jeanne Sawaya. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MOURA, J. H. C. D.; ROSA, M. I. P.; MASSENA, E. P. Práticas interdisciplinares na formação inicial de professores de Ciências da Natureza: contextos distintos, indagações similares. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 23, p. e22587, 2021.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

NÓVOA, A. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas.** Aveiro, PT: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, C. M. C.; GOLSDCHMIDT, A. I.; CHITOLINA, M. R. Formação continuada voltada à interdisciplinaridade: análise das aulas de um curso de pós-graduação para professoras dos anos iniciais. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 17, n. 2, p. 248–267, 2024.

PEREIRA, J. G. N.; SAMPAIO, C. de G. A formação docente interdisciplinar no Brasil: uma análise dos atuais despontamentos no âmbito das Ciências da Natureza. **Acta Educ.**, Maringá, v. 46, n. 1, e64159, 2024.

PERIN, C. S. B.; MALAVASI, S. A interdisciplinaridade e a formação do professor: breves considerações. **Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 4, n. 2, p. 98-112, abr./jun., 2019.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** 18. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

PIERSON, A.; NEVES, M. R. Interdisciplinaridade na formação de professores de ciências: conhecendo obstáculos. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 1, n. 2, p. 120-131, 2001.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. **Revista de Educação CEAP**, v.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

10, n. 36, p. 103-113, 2002.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

ROSA, M. C. de L.; ROCHA, Z. de F. D. C. Interdisciplinaridade na concepção de um grupo de professores do Ensino Médio. **Ensino e Multidisciplinaridade**, v. 3, n. 2, p. 17-28, 2017.

SANTOS, T. W.; SÁ, R. A. DE. O olhar complexo sobre a formação continuada de professores para a utilização pedagógica das tecnologias e mídias digitais. **Educar em Revista**, v. 37, p. e72722, 2021.

SHAW, G. S. L.; FOLMER, V.; ROCHA, J. B. T. Uma revisão sobre a interdisciplinaridade no ensino e a formação de professores. **Revista Ciências & Ideias**, v. 8, n. 1, p. 202-226, 2017.

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

THIESEN, J. DA S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 545–554, set. 2008.

¹ Doutor em Educação. Instituto Federal Goiano (IF Goiano). E-mail: mauriciovieira@unipampa.edu.br.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

- ² Mestre em Educação Física. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).
E-mail: rafa.motta92@gmail.com.
- ³ Mestre em Ciências Físicas Aplicadas. Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: icaro.moura@uece.br.
- ⁴ Mestranda em Engenharia de Telecomunicações. Instituto Federal do Ceará (IFCE). E-mail: daiane.fabricio03@aluno.ifce.edu.br.
- ⁵ Mestra em Psicologia Educacional. UNIFIEO. E-mail: mickellesantos@hotmail.com.
- ⁶ Doutor em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). E-mail: adrianossvaz100478@gmail.com.
- ⁷ Mestre em Ensino de Física. Universidade Federal do Maranhão (UFMA).
E-mail: diego.brito7272@gmail.com.
- ⁸ Mestranda em Ciências da Educação. Christian Business School. E-mail: belpinheiro100@hotmail.com.
- ⁹ Mestre em Engenharia de Computação e Sistemas. Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: edsielgraenz2017@gmail.com.
- ¹⁰ Doutora em Química. Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: leoniramorais@yahoo.com.br.
- ¹¹ Especialista em Ensino de Matemática. Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: mironcoutinho2019@gmail.com.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

¹² Licenciado em Matemática e Pós-graduado em Metodologia do Ensino de Matemática. Instituto Federal do Ceará (IFCE). E-mail: carlosdaniel.math@gmail.com.

¹³ KLEIN, J. T. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e prática. Detroit, MI: Wayne State University Press, 1990.

¹⁴ Autor que “influenciou o pensamento de Hilton Japiassu no campo da epistemologia e o de Ivani Fazenda no campo da educação” (Thiesen, 2008, p. 547).

¹⁵ De acordo com Cunha (2013), a formação inicial refere-se aos processos institucionais que habilitam legal e publicamente o exercício de uma profissão. No caso da docência, essa etapa é realizada por meio dos cursos de licenciatura, os quais, conforme a legislação brasileira, são responsáveis pela preparação de professores para atuar nos ensinos fundamental e médio, devendo atender às diretrizes legais quanto aos seus objetivos, organização e duração.