

PESQUISA, VIVÊNCIAS E EDUCAÇÃO: PEDAGOGIAS E OLHARES INTERDISCIPLINARES

**RESEARCH, EXPERIENCES AND EDUCATION: INTERDISCIPLINARY
PEDAGOGIES AND PERSPECTIVES**

Ciências Humanas • 05/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/788398389](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/788398389)

Eliton da Silva Oliveira¹

Priscila Gomes dos Santos

Iris Alves Correa

Ismael Luiz da Silva

RESUMO

O presente artigo examina a articulação indissociável entre a investigação científica, a escrita das vivências e a práxis pedagógica de caráter interdisciplinar na Educação Básica e na Pós-Graduação. Emprega-se a Metodologia Reflexiva de base dialética para superar visões instrumentalistas da pesquisa e desconstruir a pseudoconcreticidade dos fenômenos educativos, propondo o conhecimento como uma construção coletiva realizada com a comunidade escolar e não sobre ela. Fundamentado na concepção do Mestrado Acadêmico como um "Terceiro Espaço Formativo" (Bhabha; Zeichner), o estudo busca romper com a assimetria histórica entre o saber teórico-acadêmico e o saber prático-profissional. A reflexão organiza-se em cinco seções estruturantes: a primeira problematiza os fundamentos epistemológicos da pesquisa-ação crítica; a segunda analisa os diários de formação (Barbier), os ateliês biográficos (Delory-Momberger) e a escuta das vozes docentes e infantis (Sociologia da Infância); a terceira conceitua a postura interdisciplinar a partir de Ivani Fazenda, destacando seus cinco princípios, atributos e as quatro competências da professoralidade; a quarta examina três casos empíricos de integração curricular (UNICAMP, CA/UFSC e Ensino Religioso Não-Confessional pelo FONAPER/BNCC); e a quinta discute a educação para a alteridade, interculturalidade crítica e justiça cognitiva global (Santos; Walsh). Conclui-se que a práxis investigativa e interdisciplinar é um dispositivo emancipatório indispensável para a descolonização do saber e para a afirmação da escola pública como território democrático, sensível e transformador.

Palavras-chave: Metodologia Reflexiva; Terceiro Espaço; Interdisciplinaridade; Narrativas de Formação; Justiça Cognitiva.

ABSTRACT

This article examines the inseparable articulation between scientific investigation, narrative reflexivity of lived experiences, and interdisciplinary pedagogical praxis within Basic and Postgraduate Education. Employing a qualitative theoretical-analytical and documentary-bibliographical approach based on a dialectical Reflexive Methodology, the study overcomes instrumentalist views of research and deconstructs the pseudoconcreteness of educational phenomena, proposing knowledge as a collective construction carried out with the school community rather than about it. Grounded in the conceptualization of the Academic Master's Program as a "Third Space" (Bhabha; Zeichner) —which weaves together experiences across Early Childhood Education, Special Education, and Youth and Adult Education in the prison system—, the research disrupts the historical asymmetry between academic-theoretical knowledge and practical-professional school knowledge. The analysis connects the epistemological foundations of critical action-research with formative narrative devices — reflection journals (Barbier), biographical workshops (Delory-Momberger), and the active listening of teacher and children's voices (Sociology of Childhood)— as well as the interdisciplinary stance (Fazenda) and core professorial competencies. Furthermore, it evaluates three empirical cases of curricular integration (UNICAMP, CA/UFSC, and Non-Confessional Religious Education under FONAPER/BNCC) and addresses education for alterity, critical interculturality, and global cognitive justice (Santos; Walsh). The study concludes that investigative and interdisciplinary praxis serves as an essential emancipatory device for the decolonization of knowledge and the affirmation of public schools as democratic, authorial, sensitive, and transformative spaces.

Keywords: Reflexive Methodology; Third Space; Interdisciplinarity; Formative Narratives; Cognitive Justice; Teacher Education.

RESUMEN

El presente artículo examina la articulación indisociable entre la investigación científica, la escritura reflexiva de las vivencias y la praxis pedagógica interdisciplinaria en la Educación Básica y la Posgraduación. A partir de una investigación cualitativa de carácter teórico-analítico y documental-bibliográfico, se emplea la Metodología Reflexiva de base dialéctica para superar visiones instrumentalistas de la investigación y desconstruir la pseudoconcretitud de los fenómenos educativos, concibiendo el conocimiento como una construcción colectiva realizada con la comunidad escolar y no sobre ella. Fundamentado en la concepción del Máster Académico como un "Tercer Espacio Formativo" (Bhabha; Zeichner) —que integra vivencias en Educación Infantil, Educación Especial y Educación de Jóvenes, Adultos y Ancianos en el sistema penitenciario—, el estudio busca romper con la asimetría histórica entre el saber teórico-académico y el saber práctico-profesional. La reflexión articula los fundamentos epistemológicos de la investigación-acción crítica con dispositivos narrativos de formación —diarios reflexivos (Barbier), talleres biográficos (Delory-Momberger) y la escucha activa de las voces docentes e infantiles (Sociología de la Infancia)—, así como la postura interdisciplinaria (Fazenda) y sus competencias docentes. Asimismo, analiza tres casos empíricos de integración curricular (UNICAMP, CA/UFSC y Enseñanza Religiosa No Confesional según el FONAPER/BNCC) y debate la educación para la alteridad, la interculturalidad crítica y la justicia cognitiva global (Santos; Walsh). Se concluye que la praxis investigativa e interdisciplinaria es un dispositivo emancipatorio indispensable para la descolonización del saber y la afirmación de la escuela pública

como un territorio democrático, autoril, sensible y transformador.

Palabras-clave: Metodología Reflexiva; Tercer Espacio; Interdisciplinariedad; Narrativas de Formación; Justicia Cognitiva; Formación Docente.

1. INTRODUÇÃO

No cenário educacional contemporâneo, a produção do conhecimento e a prática pedagógica enfrentam o constante desafio de superar visões meramente instrumentais, disciplinares e fragmentadas da realidade. A complexidade das relações sociais e as contradições que atravessam o cotidiano da Educação Básica e da Pós-Graduação exigem uma postura epistemológica que recuse a neutralidade asséptica e assuma o ato educativo como um compromisso político, ético e emancipatório. É nesse horizonte que o presente artigo busca tecer uma reflexão adensada sobre a articulação indissociável entre a investigação científica, a escrita das vivências e a práxis pedagógica de caráter interdisciplinar.

O ponto de partida desta investigação assenta-se no reconhecimento de que a pesquisa em educação não pode ser reduzida a uma aplicação técnica de manuais ou à simples descrição de aparências empíricas. Metodologicamente, este estudo pauta-se em uma abordagem qualitativa de caráter teórico-analítico, estruturada a partir de uma revisão bibliográfica reflexiva e crítica. Ao assumir a Metodologia Reflexiva (MR) e o referencial dialético, compreende-se que a apreensão do real exige ultrapassar a pseudoconcreticidade para alcançar a totalidade dos fenômenos educativos.

Do ponto de vista metodológico, o presente estudo sustenta-se em uma abordagem qualitativa de cunho crítico-reflexivo e dialético. Inicialmente, o corpus analítico é constituído, por nove produções científicas fundamentais, produções de Demo (2000) Fazenda (2002; 2008; 2011), Freire (1987; 1996), Saviani (2013), Santos (2007) e Nóvoa (2019), selecionadas de forma colaborativa e dialógica pelos autores — na intersecção entre as linhas de pesquisa dos autores — Santos pesquisa na área da Filosofia da Educação, Silva na Educação Prisional e, Correa e Oliveira na Educação Infantil — da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), vinculados a Grupos de Estudo da Universidade Federal de Alagoas e ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE).

Essa construção triádica permitiu que a triagem do material fosse norteada por quatro eixos temáticos articulados, garantindo a representatividade e a pertinência epistemológica da investigação:

- a. Epistemologia dialética, reunindo reflexões que superam o reducionismo objetivista e subjetivista em defesa da práxis;
- b. Vivências e narrativas, focando o uso de relatos de estágio, diários de campo e ateliês biográficos na emersão da subjetividade docente;
- c. Interdisciplinaridade crítica, com atenção às competências da professoralidade e à superação da fragmentação do conhecimento na Educação Básica; d) e a Alteridade e diversidade, congregando estudos que pautam os direitos humanos, o diálogo intercultural e a descolonização do saber.

O mapeamento e a seleção das obras transcorreram em repositórios institucionais e bases de dados nacionais de reconhecida relevância

— a exemplo do Portal de Periódicos da CAPES, da biblioteca eletrônica SciELO e de publicações do FONAPER —, desdobrando-se em um processo de refinamento conceitual alinhado ao movimento dialético. Inicialmente, na fase de identificação (síncrese), realizou-se um levantamento amplo de resumos e palavras-chave congruentes com o tripé investigativo do trabalho. Em seguida, na fase de triagem (diferenciação), aplicaram-se critérios de exclusão para afastar abordagens meramente instrumentais ou funcionalistas, priorizando-se investigações que concebem a interdisciplinaridade enquanto atitude existencial e pautam a formação docente reflexiva. Por fim, na fase de inclusão (síntese), consolidou-se a amostra delimitada de nove textos, os quais integravam densidade teórica e relatos práticos ancorados na autoria e autonomia docente.

A análise do material bibliográfico transcendeu a simples codificação temática ou categorização mecânica, sendo conduzida sob a perspectiva da espiral dialética. Portanto, ao longo da discussão outros autores foram se fazendo urgente na tessitura do texto. Desse modo, a apreensão do material partiu da leitura inicial e apreensão de vestígios (síncrese), visando captar lampejos de verdade contidos nas narrativas e nas vivências subjetivas de professores e educandos presentes no corpus. Em um segundo momento, relativo à confrontação e descentração (diferenciação), o material empírico das vivências narradas — como o temor de estagiários diante do erro ou a mitigação da autonomia infantil no cotidiano pedagógico — foi colocado em constante tensão com os pressupostos da epistemologia crítica e com os cinco princípios da atitude interdisciplinar (humildade, coerência, espera, respeito e desapego). Desse movimento analítico emergiu a síntese reconstrutiva (concreção), responsável por integrar mutuamente os conceitos e consolidar as categorias teóricas que estruturam o

manuscrito, convertendo os achados do corpus em uma proposta pedagógica sólida, emancipatória e comprometida com a práxis.

A revisão bibliográfica, portanto, não se limita ao levantamento passivo do estado da arte, mas constitui-se como um movimento dialógico e de desconstrução/reconstrução conceitual sobre o material teórico selecionado. Nesse processo, a relação entre o sujeito que pesquisa e a realidade pesquisada reconfigura-se: o conhecimento não é produzido *sobre* a comunidade escolar, mas *com* ela, valorizando a pesquisa-ação crítica e a voz dos educadores como fontes legítimas de teorização.

Essa perspectiva ganha densidade concreta no diálogo colaborativo construído entre pesquisadores em diferentes etapas da formação acadêmica e docente. Ao aproximar as experiências da Educação Infantil, da Educação Especial, da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) no sistema prisional e do Mestrado Acadêmico em Educação, este estudo fundamenta-se na concepção do programa de pós-graduação enquanto um "Terceiro Espaço Formativo" (Bhabha, 1998; Zeichner, 2010). Trata-se de um território híbrido e dialético que rompe com a histórica assimetria entre o saber teórico da universidade e o saber prático-profissional da escola pública, promovendo a reciprocidade epistêmica e a transformação das circunstâncias educativas.

Nessa perspectiva, o artigo organiza-se em cinco seções teórico-empíricas encadeadas que aprofundam e materializam esses princípios: A primeira seção, dedicada à "Práxis investigativa e a Metodologia Reflexiva na Pesquisa em Educação", discute os fundamentos epistemológicos do pesquisar em educação, contrapondo o reducionismo da concepção instrumental à

Metodologia Reflexiva e propondo o Mestrado Acadêmico como lugar de articulação entre rigor científico e compromisso social. A segunda seção, intitulada "Vivências, diários e narrativas como dispositivos de formação e escuta", analisa como as histórias de vida e os registros reflexivos convertem a experiência em saber formativo. Por meio do movimento dialético do diário de formação (Barbier), dos Ateliês Biográficos (Delory-Momberger) e dos aportes da Sociologia da Infância (Sarmiento; Corsaro), evidencia-se a importância da escuta refinada das narrativas de professores e crianças no cotidiano escolar.

A terceira seção, "Pedagogia interdisciplinar: princípios, atitudes e competências da professoralidade", fundamenta-se na obra de Ivani Fazenda para conceituar a interdisciplinaridade como uma atitude ética e existencial. Exploram-se seus cinco princípios norteadores (humildade, coerência, espera, respeito e desapego), os atributos da afetividade e ousadia, bem como as quatro competências da professoralidade (intuitiva, intelectual, prática e emocional) necessárias para o trabalho docente em equipe.

A quarta seção, "Práticas e olhares interdisciplinares em ação: casos e projetos de integração", examina a materialização empírica dessas reflexões por meio de três experiências consolidadas: o projeto de estágio "Nosso corpo na rede e na vida" (UNICAMP), a prática de iniciação científica no projeto "Pés na Estrada do Conhecimento" (CA/UFSC) e a reconfiguração epistemológica do Ensino Religioso Não-Confessional respaldada pelo FONAPER e pela BNCC.

Por fim, a quinta seção, "Educação para a alteridade, diversidade e justiça cognitiva", articula a reflexão pedagógica com a crítica social. Defende-se que a atitude interdisciplinar e intercultural é

indispensável para a superação do monoculturalismo eurocêntrico e para a construção da justiça cognitiva global (Santos; Walsh), reafirmando a escola pública como espaço democrático de acolhida da alteridade, de garantia dos direitos humanos e de descolonização do saber, do poder, do ser e do viver. Dessa forma, o presente texto convida o leitor a compreender a investigação pedagógica não como um fim em si mesma, mas como uma práxis viva, sensível e engajada, capaz de restituir à educação a sua dimensão mais humana, plural e transformadora.

2. A PRÁXIS INVESTIGATIVA E A METODOLOGIA REFLEXIVA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Pesquisar em Educação exige compreender que o ato investigativo não se traduz em um gesto neutro, asséptico ou desvinculado das tramas históricas e sociais que constituem a realidade humana. O ato de pesquisar é, fundamentalmente, uma atitude epistemológica, ética e política (Freire, 1996; Severino, 2007). No campo educacional, onde os fenômenos são intrinsecamente dinâmicos, polissêmicos e atravessados por contradições, a investigação científica não pode se limitar à mera descrição ou categorização linear dos fatos observáveis.

Superar a ingenuidade do senso comum e adentrar o rigor científico pressupõe questionar as premissas epistemológicas que sustentam o olhar do pesquisador. Conforme aponta Kosik (1976), a realidade imediata apresenta-se frequentemente sob a forma de uma "pseudoconcreticidade" — um emaranhado de aparências, representações superficiais e manifestações cristalizadas que ocultam a essência dos fenômenos. Cabe à pesquisa educacional romper esse véu ideológico por meio de um esforço metódico e

crítico capaz de apreender o objeto em sua totalidade, historicidade e movimento.

Assim, o ato de pesquisar configura-se como uma práxis: uma atividade humana em que teoria e ação se tensionam e se redefinem mutuamente (Vásquez, 2011). Pesquisar não é apenas contemplar o mundo, mas intervir nele e com ele, produzindo conhecimentos que reconfiguram a compreensão do pesquisador e as próprias estruturas educativas investigadas.

No debate contemporâneo sobre os métodos das ciências humanas e sociais, manifesta-se com frequência a tendência ao "fetichismo do método" ou à concepção instrumental do processo investigativo (Triviños, 1987). Essa abordagem reducionista rebaixa a metodologia a uma espécie de manual de procedimentos técnicos, uma "caixa de ferramentas" asséptica composta por técnicas de coleta de dados, questionários standardizados e roteiros rígidos. Essa visão cartesiana e positivista supõe que a aplicação cega de técnicas garante a objetividade do conhecimento científico.

Em oposição radical a esse reducionismo instrumental, consolida-se a Metodologia Reflexiva (MR) enquanto postura crítica e atitude epistemológica permanente (Alarcão, 2003; Schön, 1992). A metodologia reflexiva não nega a importância dos instrumentos e procedimentos técnicos, mas os submete continuamente ao crivo da crítica teórica. Ela organiza cientificamente a dialética do processo investigativo, reconhecendo que os dados empíricos não "falam por si sós", mas são construídos, interpelados e traduzidos à luz de um arcabouço teórico-conceitual.

Quadro 1. Esboço conceitual da Metodologia Reflexiva

Concepção Instrumental	Metodologia Reflexiva
Método como manual técnico e prescritivo	Método como postura epistemológica e dialética
Busca a neutralidade e a objetividade cartesiana	Reconhece a impregnação ético-política e a subjetividade
Foco na aparência imediata e mensurável	Foco na apreensão da totalidade e das contradições
O pesquisador como espectador neutro	O pesquisador como sujeito implicado e reflexivo

Fonte: os autores, 2026.

Ao assumir a postura reflexiva, o pesquisador em educação desloca-se da posição de mero espectador para a de sujeito criticamente situado. A metodologia passa a ser vista como o próprio movimento do pensamento que apreende o movimento do real, permitindo emergir a complexidade do fenômeno educativo sem aprisioná-lo em esquemas dogmáticos.

Na tradição epistemológica dialética, a relação entre o sujeito que pesquisa e o objeto pesquisado supera o dualismo de separação característico do paradigma positivista (Minayo, 2012; Demo, 2000). O objeto da pesquisa em educação não é uma coisa inerte, mas uma realidade social viva, constituída por e com sujeitos humanos dotados de intencionalidade, história e voz.

A realidade empírica constitui o ponto de partida insubstituível da investigação (saber de experiência feita), mas não o ponto de chegada. Pelo trabalho da abstração teórica e da crítica dialética, o conhecimento científico retorna à prática social em um patamar superior de inteligibilidade — a práxis transformadora (Saviani, 2013).

O saber produzido não visa à simples acomodação das estruturas, mas à transformação das circunstâncias e, concomitantemente, à autoformação dos sujeitos envolvidos.

É nesse horizonte epistemológico que a pesquisa-ação crítica e colaborativa ganha centralidade (Thiollent, 2011; Franco, 2005). Longe de ser apenas uma técnica de intervenção, a pesquisa-ação crítica institui uma ecologia de saberes na qual a voz do sujeito pesquisado integra a própria tessitura da metodologia. O pesquisador e os participantes da pesquisa constituem-se como co-investigadores que analisam rigorosamente as suas práticas, identificam contradições e elaboram estratégias coletivas de emancipação.

Dessa forma, a pesquisa educacional deixa de ser uma investigação sobre os sujeitos da escola para tornar-se uma pesquisa com os sujeitos, reabilitando a palavra e a práxis dos educadores enquanto fontes legítimas de produção teórica. A formação de pesquisadores no âmbito do Mestrado Acadêmico em Educação depara-se constantemente com o desafio histórico de superar a fratura entre o saber acadêmico-teórico, gestado na pós-graduação, e o saber prático-profissional, gestado no cotidiano das instituições da Educação Básica (Zeichner, 2010; Nóvoa, 2019).

Para reconfigurar essa relação assimétrica e dicotômica, propõe-se a concepção do Mestrado Acadêmico como um "Terceiro Espaço Formativo" (Bhabha, 1998; Zeichner, 2010). O Terceiro Espaço configura-se como um território híbrido, fronteiriço e dialético que recusa tanto o academicismo elitista e abstrato quanto o praticismo cego e desteorizado. Nesse espaço híbrido, estabelece-se um diálogo de reciprocidade epistêmica entre a Universidade e a Escola Básica:

1. *A teoria como lente diagnóstica e denúncia:* a bagagem teórica da pós-graduação oferece referenciais conceituais rigorosos para desnaturalizar as rotinas escolares e compreender os determinantes macroestruturais das políticas públicas.
2. *A prática como fonte e validação:* a experiência concreta dos mestrandos-professores atua como solo nutridor do problema de pesquisa, garantindo que as inquietações científicas estejam enraizadas nos desafios reais do chão da escola.
3. *A práxis híbrida:* o terceiro espaço permite que os mestrandos exercitem o papel de "pesquisadores de sua própria prática", convertendo o processo dissertativo em um percurso de reflexão crítica, autoformação e emancipação coletiva.

Deste modo, o Mestrado Acadêmico (MA) reafirma sua vocação pública e social ao formar pesquisadores capazes de articular rigor metodológico, sensibilidade empírica e compromisso ético-político com a transformação da Educação Básica.

3. VIVÊNCIAS, DIÁRIOS E NARRATIVAS COMO DISPOSITIVOS DE FORMAÇÃO E ESCUTA

No campo da formação docente e do estágio supervisionado, as vivências cotidianas frequentemente correm o risco de se dissolverem na imediatez das rotinas escolares sem que sejam criticamente elaboradas. A transformação da experiência vivida em experiência formativa exige um movimento reflexivo de tomar a própria ação como objeto de investigação, de modo que o registro narrativo se afirme não como mera técnica de anotação burocrática,

mas como um poderoso dispositivo epistemológico e de constituição do sujeito (Josso, 2004; Clandinin; Connelly, 2011).

Em consonância com a perspectiva freireana, o diálogo não deve ser concebido como um simples pré-requisito ou limiar para a ação, tampouco como uma estratégia conversacional superficial; o diálogo é a própria ação constitutiva do ato educacional, conceituado como o encontro entre os sujeitos, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo e transformá-lo (Freire, 1987). Quando a escrita narrativa adentra o percurso formativo, ela corporifica esse movimento dialógico, permitindo ao sujeito dialogar consigo mesmo, com os referenciais teóricos que o interpelam e com os pares que compartilham o espaço educacional.

Para compreender a densidade reflexiva desse registro no contexto de formação e estágio, recorre-se ao aporte conceitual de René Barbier (2002) sobre a dinâmica dos diários de formação. Barbier estrutura a escrita reflexiva em um movimento dialético contínuo que promove a passagem da impressão imediata à elaboração teórico-prática. Esse itinerário inicia-se pelo diário-rascunho, caracterizado como um espaço privado e espontâneo reservado à escrita no calor do momento, marcada pela catarse, pelo fluxo de impressões, afetos, incertezas e inquietações que emergem imediatamente após o acontecimento pedagógico. Trata-se de um território singular de desabafo e acolhimento da subjetividade sem censuras prévias.

A partir da releitura do rascunho, o docente em formação avança para o segundo estágio, o diário elaborado, momento em que realiza um exercício de distanciamento, descentramento e análise crítica. Nessa etapa, o acontecimento bruto é tensionado por conceitos

acadêmicos e categorias analíticas, convertendo o relato pessoal em um caso de estudo pedagógico fundamentado. Por fim, esse movimento atinge a dimensão pública e colaborativa no diário comentado, espaço em que o registro é socializado com pares, orientadores ou supervisores de estágio. É no acolhimento das réplicas, das perguntas e dos contrapontos do outro que a reflexão ganha caráter polifônico, transformando a escrita individual em práxis formadora coletiva e impedindo o esvaziamento do estágio enquanto mera reprodução de modelos pré-estabelecidos.

Pensar a prática pedagógica sob a ótica da vivência implica, necessariamente, recusar a visão da aula como um roteiro estático ou como a execução mecânica de um plano de ensino previamente engessado. A aula configura-se como um acontecimento, um evento único, imprevisível e co protagonizado em tempo real por professores e estudantes (Pineau, 2006). A dimensão do acontecimento emerge justamente das frestas da imprevisibilidade, manifestando-se nas perguntas inusitadas, nos conflitos relacionais, nos estalos de compreensão e nos silêncios significativos que cruzam o espaço escolar cotidianamente.

Para capturar essa densidade existencial e transformá-la em objeto de conhecimento, a abordagem das narrativas biográficas desenvolvida por Christine Delory-Momberger (2008, 2014) oferece balizas essenciais ao postular a biografização como a operação hermenêutica pela qual os sujeitos dão forma e sentido às suas experiências. Nessa perspectiva, a utilização dos Ateliês Biográficos (AB) na formação de professores apresenta-se como um dispositivo potente de pesquisa-formação. Por meio deles, os participantes são convidados a mapear suas matrizes de aprendizagem ao reconstruir criticamente suas trajetórias escolares e de vida, identificando

marcas de professores inesquecíveis, modelos pedagógicos interiorizados e representações implícitas sobre o ensinar e o aprender. Ademais, essa escrita autobiográfica favorece a abertura para a alteridade, pois, ao narrar sua história e escutar a narrativa dos pares, o docente percebe que a sua forma de ver o mundo não é universal, mas apenas uma entre muitas biografias possíveis que habitam a sala de aula, promovendo a desnaturalização das rotinas e convertendo o saber de experiência em saber reflexivo e intencional.

Se no âmbito do ensino superior e da pós-graduação os dispositivos narrativos fortalecem a autoria docente, no âmbito da Educação Infantil e dos Anos Iniciais a narrativa ganha relevância central quando articulada aos pressupostos da Sociologia da Infância (Sarmiento, 2005; Corsaro, 2011). Historicamente, a tradição educacional diretiva e adultocêntrica concebeu a criança como um vir-a-ser, um ser incompleto cuja fala carece de rigor lógico ou valor epistêmico. Superar essa visão restritiva exige reconhecer as crianças como sujeitos históricos e de direitos, produtoras de cultura e de conhecimentos singulares sobre o mundo em que vivem.

Nesse contexto, a escuta das vozes infantis no processo educativo transcende a dimensão estritamente auditiva para se constituir como uma escuta sensível e refinada (Oliveira-Formosinho; Ostetto, 2011), atenta às múltiplas linguagens e à multimodalidade narrativa das crianças. A narrativa infantil manifesta-se de forma plural por meio da fala, do desenho, do corpo em movimento, da brincadeira de faz de conta e da ocupação dos espaços, sendo o desenho infantil, por exemplo, não uma etapa pré-grafadora imperfeita, mas uma teoria visual elaborada sobre a realidade.

Para escutar verdadeiramente a criança, o professor precisa realizar um exercício constante de descentramento ético e epistemológico, suspendendo temporariamente a urgência do controle e do cumprimento de pautas adultas para acolher as lógicas infantis, pautadas na metáfora, no jogo e na imaginação. Esse movimento de escuta qualificada rompe com a oscilação entre o autoritarismo e a superproteção assistencialista do ensino tradicional, abrindo espaço para a genuína autonomia dos alunos e encorajando-os a formular hipóteses, resolver conflitos e participar ativamente das decisões cotidianas. Ao registrar e analisar essas produções e narrativas em seus diários e pesquisas, os mestrandos e professores em formação reabilitam as crianças como interlocutoras legítimas no campo educacional, consolidando uma pedagogia autenticamente participativa, reflexiva e interdisciplinar.

4. PEDAGOGIA INTERDISCIPLINAR: PRINCÍPIOS, ATITUDES E COMPETÊNCIAS DA PROFESSORALIDADE

No cenário educacional contemporâneo, marcado pela complexidade dos fenômenos sociais e pelo fracionamento do conhecimento herdado do paradigma positivista, a discussão sobre a interdisciplinaridade deixa de ser apenas uma exigência curricular para se afirmar como uma urgência epistemológica e existencial. Longe de resumir-se à mera junção de conteúdos disciplinares ou ao somatório de técnicas pedagógicas integrativas, a interdisciplinaridade é sistematizada no pensamento de Ivani Fazenda (1994, 2002, 2008) enquanto uma nova atitude diante do conhecimento, do outro e da própria existência. Essa virada conceitual desloca o eixo do fazer docente de uma dimensão puramente instrucional e utilitária para uma dimensão ética e relacional, na qual o ato de ensinar exige o engajamento integral do

sujeito em sua práxis. A atitude interdisciplinar expressa-se na busca constante por conexões, no rompimento com as certezas dogmáticas e no reconhecimento de que a realidade, por ser viva e multifacetada, recusa-se a ser aprisionada nas fronteiras rígidas das disciplinas tradicionais.

A construção dessa postura atitudinal e metodológica fundamenta-se em cinco princípios essenciais teorizados por Fazenda (2002, 2011): a humildade, a coerência, a espera, o respeito e o desapego. A humildade constitui o ponto de partida do docente interdisciplinar ao levá-lo a reconhecer os limites do seu próprio saber disciplinar, abandonando a ilusão do conhecimento autossuficiente e abrindo-se para a contribuição das demais áreas do saber. A coerência opera como a liga ética que une o discurso teórico à prática pedagógica cotidiana, exigindo que o professor vivencie no planejamento e na mediação os mesmos valores integrativos e democráticos que defende no plano abstrato.

O princípio da espera contrapõe-se à aceleração e ao imediatismo característicos da sociedade da informação, assentando-se no respeito aos tempos pedagógicos e maturacionais dos sujeitos da aprendizagem, compreendendo que a elaboração do conhecimento complexo demanda silêncio, gestação e maturação. O respeito se traduz na acolhida incondicional da alteridade, validando as diferentes vozes, saberes e perspectivas que habitam a sala de aula. Por fim, o desapego exige a coragem de renunciar à soberania dos conteúdos cristalizados, às verdades prontas e aos controles rígidos de ensino em favor de um processo investigativo aberto à imprevisibilidade do aprender.

Impulsionando esses princípios no cotidiano escolar, destacam-se a afetividade e a ousadia como dois atributos fundamentais da práxis interdisciplinar (Fazenda, 2008, 2013). A afetividade não se confunde com o mero sentimentalismo, mas refere-se à capacidade humana de afeto e de ser afetado pelo outro e pelo conhecimento, constituindo a energia que mobiliza as trocas intersubjetivas, constrói vínculos interpessoais significativos e sustenta a parceria intelectual. A ousadia, por sua vez, atua como a força criativa que encoraja o educador a romper com o conformismo das rotinas burocráticas, a ultrapassar limites institucionais e a arriscar novas hipóteses de trabalho em colaboração com seus pares. É na intersecção entre o afeto que acolhe e a ousadia que desafia que se gesta um ambiente educativo propício à investigação científica e à inovação pedagógica.

Para que essa postura interdisciplinar se efetive na ação docente, Ivani Fazenda (2008, 2014) mapeia e conceitua quatro competências estruturantes que compõem a professoralidade contemporânea: a intuitiva, a intelectual, a prática e a emocional. A competência intuitiva manifesta-se no refinamento do olhar docente capaz de antecipar necessidades e enxergar além das estruturas imediatas de tempo e espaço escolar. Trata-se de uma sabedoria sensível que capacita o professor a formular perguntas provocativas, a assumir riscos calculados no ato pedagógico e a comprometer-se visceralmente com a pesquisa enquanto atitude de vida. Longe de um dom inato, essa intuição constrói-se pelo acúmulo de vivências reflexivas que guiam a tomada de decisões no calor do momento educativo.

A competência intelectual caracteriza-se pelo rigor analítico e pelo privilégio conferido ao pensamento crítico e reflexivo. Ela

fundamenta a busca contínua por referenciais teóricos consistentes, capacitando o profissional a desconstruir o senso comum e a analisar a complexidade dos fenômenos educativos em sua totalidade historicamente situada. É essa competência que sustenta o tempo do pensamento e garante que a ação pedagógica não descambe para o praticismo sem fundamento, preservando a densidade científica e a seriedade investigativa do trabalho docente.

Complementando esse arranjo, a competência prática assegura que as intuições e as teorizações ganhem concretude na realidade escolar. Ela expressa-se na capacidade de realizar um planejamento pedagógico impecável e flexível, na organização criteriosa das sequências didáticas e na estruturação segura e intencional dos espaços e tempos educativos. Uma prática bem fundamentada cria o suporte necessário para que a liberdade criativa e a investigação interdisciplinar aconteçam sem resvalar no imprevisto caótico ou no desconcerto metodológico.

Por fim, a competência emocional figura como o sustentáculo de equilíbrio da atividade docente, assentando-se sobre o que a autora denomina de "leitura de alma". Trata-se do domínio do autoconhecimento que permite ao professor reconhecer suas próprias emoções, angústias e motivações, sintonizando a dimensão intelectual da profissão com a sua integridade existencial. Essa competência favorece a escuta empática e a regulação dos afetos no ambiente escolar, impedindo que os conflitos relacionais paralise o processo de ensino-aprendizagem e fortalecendo a resiliência docente diante das adversidades do cotidiano.

A articulação harmoniosa dessas quatro competências encontra no trabalho em equipe seu ambiente natural de consolidação. A

cooperação entre os professores afirma-se como um requisito indispensável para a superação do histórico isolamento docente no interior das salas de aula, promovendo a convergência e a harmonia na intersecção dos currículos. Quando os docentes se dispõem a compartilhar seus saberes, dilemas e planejamentos em um ambiente cooperativo, a interdisciplinaridade deixa de ser uma abstração teórica e converte-se em práxis coletiva, reconfigurando a cultura escolar e fortalecendo a dimensão emancipatória do ato educacional.

5. PRÁTICAS E OLHARES INTERDISCIPLINARES EM AÇÃO: CASOS E PROJETOS E INTEGRAÇÃO

A consolidação de uma pedagogia interdisciplinar e a efetivação da postura reflexiva exigem que as formulações teóricas encontrem materialização empírica no cotidiano das instituições educativas. Para que a interdisciplinaridade transcenda o nível das intenções e não se pulverize em propostas atrativas, porém desprovidas de densidade epistemológica, torna-se imprescindível analisar experiências concretas em que a integração dos saberes reorganizou os espaços e tempos da aprendizagem. A análise de casos e projetos de integração curricular revela como diferentes áreas do conhecimento, ao articularem suas especificidades em torno de objetos de estudo complexos, são capazes de reconfigurar a professoralidade, colocar os estudantes na posição de pesquisadores e promover uma formação humana integral e criticamente situada.

O primeiro caso de estudo que ilustra essa inflexão prática é o projeto colaborativo de estágio intitulado "Nosso corpo na rede e na vida", desenvolvido no âmbito da formação inicial de professores na

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Gestado a partir da colaboração entre licenciandos das áreas de Letras, Ciências Biológicas, Dança e Ciências Sociais, o projeto tomou como público-alvo estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, momento marcado pelas transformações fisiológicas e psíquicas da puberdade. Diante desse cenário de amadurecimento e intensa exposição digital, a proposta integrou o estudo do sistema nervoso e das alterações corporais à reflexão sobre a imagem corporal nas redes sociais, o funcionamento dos algoritmos e a mediação tecnológica das relações afetivas.

A cooperação entre as disciplinas permitiu que a biologia do corpo humano não fosse ensinada de forma puramente anatômica ou isolada, mas entrelaçada ao debate sociológico sobre o consumo digital, à análise linguístico-discursiva das publicações virtuais e à expressão corporal performática oportunizada pela dança. Tal arranjo evidenciou a vivência do desapego e da cooperação docente (Fazenda, 2008), demonstrando que a apreensão de um tema ético-existencial exige a dissolução de fronteiras rígidas para que o corpo seja compreendido simultaneamente como organismo biológico, construção cultural e subjetividade em expressão.

Aprofundando a dimensão investigativa no chão da escola básica, o segundo caso refere-se ao projeto "Pés na Estrada do Conhecimento – Iniciação Científica na Escola", atividade de caráter permanente na estrutura pedagógica do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC). Voltado aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, o projeto adota a metodologia do Estudo do Meio como eixo articulador de uma pesquisa interdisciplinar que se desenvolve ao longo de todo o ano letivo. Em um de seus desdobramentos mais emblemáticos — o estudo sobre

os impactos socioambientais da construção de usinas hidrelétricas e da disputa pela posse da terra —, os alunos são provocados a assumir o lugar social de pesquisadores.

Por meio da imersão in loco, os jovens realizam levantamentos de dados, aplicam entrevistas com populações atingidas por barragens, analisam criticamente documentos históricos e socioeconômicos e sistematizam suas descobertas na produção de ensaios acadêmicos, reportagens e documentários áudio-visuais com autoria real. A experiência do "Pés na Estrada do Conhecimento" materializa a "aula como acontecimento" (Pineau, 2006) e a pesquisa enquanto práxis emancipatória (Freire, 1996), provando que os estudantes da Educação Básica são capazes de produzir conhecimento científico rigoroso quando engajados em processos educativos pautados pela postura reflexiva e pelo diálogo com a realidade concreta.

O terceiro caso examinado desloca a reflexão para o campo das políticas curriculares e dos componentes da Educação Básica, focando na reconfiguração epistemológica do Ensino Religioso promovida pelas diretrizes do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) e incorporada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Historicamente marcado por práticas de catequese e doutrinação confessional vinculadas a hegemonias eclesiásticas, o Ensino Religioso passou por um profundo processo de resignificação para constituir-se como área de conhecimento autônoma e não-confessional na escola pública. Fundamentada nos aportes teóricos e metodológicos das Ciências da Religião e da Fenomenologia, a proposta defendida pelo FONAPER compreende o fenômeno religioso enquanto patrimônio cultural, histórico e subjetivo da humanidade.

Sob essa abordagem laica e científica, o foco pedagógico desloca-se da transmissão de verdades dogmáticas para o estudo comparativo e reflexivo das matrizes religiosas e filosofias de vida, valorizando a alteridade, os direitos humanos e a liberdade de crença e não-crença. A estruturação do Ensino Religioso Não-Confessional exemplifica o exercício contínuo do respeito e da inteligência crítica (Fazenda, 2002), demonstrando como a transição do proselitismo para a abordagem científica é capaz de converter um espaço de potenciais conflitos identitários em um ambiente privilegiado para a promoção da tolerância, do diálogo intercultural e do exercício consciente da cidadania.

A análise convergente desses três casos demonstra que a prática interdisciplinar em ação não se reduz a uma justaposição fortuita de conteúdos, nem ao abandono do rigor conceitual próprio de cada área. Ao contrário, os projetos e abordagens examinados evidenciam que a integração curricular autêntica nasce do tensionamento ético da realidade e da disposição dialógica dos educadores. Seja no diagnóstico das culturas digitais na juventude, na imersão investigativa em conflitos socioambientais ou na abordagem laica da diversidade cultural e religiosa, a práxis interdisciplinar afirma-se como um dispositivo capaz de restituir a complexidade aos objetos de conhecimento, convocando professores e estudantes a construir, coletivamente, modos mais sensíveis, profundos e emancipatórios de ler e transformar o mundo.

6. EDUCAÇÃO PARA A ALTERIDADE, DIVERSIDADE E JUSTIÇA COGNITIVA

A discussão sobre a interdisciplinaridade e a práxis reflexiva em educação ganha sua densidade ética mais profunda ao ser

confrontada com as urgências sociais, políticas e culturais do tempo presente. Para além de uma reorganização metodológica do currículo, a atitude interdisciplinar deve constituir-se como um dispositivo de resistência contra a fragmentação da vida, o isolamento dos sujeitos e o apagamento das diferenças produzido pela racionalidade hegemônica.

A hiperespecialização do conhecimento, herança de um modelo cientificista e monocultural, não apenas isolou as disciplinas acadêmicas em ilhas incomunicáveis, mas também operou um histórico processo de hierarquização epistêmica, no qual determinados saberes, territórios e identidades foram marginalizados. Enfrentar esse cenário exige postular que a justiça social global é indissociável da justiça cognitiva global (Santos, 2007; 2010), o que implica reconhecer que não haverá transformação social democrática sem que a escola pública se converta em um espaço de acolhida radical da alteridade, de afirmação dos direitos humanos e de legitimação das múltiplas formas de compreender e habitar o mundo.

Nesse horizonte, o pluralismo cultural e ideológico afirma-se não como mera concessão benevolente ou tolerância passiva, mas como um direito humano fundamental e um imperativo epistemológico. Garantir o livre acesso ao patrimônio simbólico, religioso, científico e artístico produzido pela humanidade pressupõe assegurar que os educandos possam reconhecer a riqueza das diversas filosofias de vida e matrizes de pensamento sem que lhes seja imposto um único padrão normativo de existência. O respeito incondicional a todas as convicções de fé, bem como às posições de não-crença, laicidade e agnosticismo, configura-se como um pilar indispensável para o exercício autêntico da cidadania democrática. Quando a escola abre

mão de dogmatismos e abordagens proselitistas para converter a diversidade cultural e filosófica em objeto de estudo rigoroso e reflexivo, ela garante que a alteridade deixe de ser vista como uma ameaça à identidade e passe a ser apreendida como a condição de possibilidade para o alargamento do próprio pensamento.

A superação do monoculturalismo eurocêntrico e excludente, que historicamente estruturou os currículos escolares, requer o engajamento em projetos e pesquisas interdisciplinares capazes de desnaturalizar os cânones dominantes e de visibilizar as narrativas silenciadas. Como ensinam Candau (2008, 2012) e Walsh (2009), as visões monoculturais operam por meio da simplificação e da homogeneização, reduzindo a complexidade dos sujeitos a estereótipos e reproduzindo dinâmicas de discriminação racial, de gênero, territorial e epistêmica. A investigação pedagógica pautada na reflexividade e na integração dos saberes funciona como um antídoto a essa violência simbólica, ao incentivar estudantes e professores a investigarem as raízes históricas das desigualdades e a valorizarem as epistemologias marginalizadas — como os saberes dos povos originários, das comunidades afrodiaspóricas, das periferias urbanas e dos movimentos sociais. Ao colocar diferentes tradições de conhecimento em diálogo tenso e produtivo, a escola desestabiliza a ilusão de uma verdade única e universal, promovendo uma ecologia de saberes em que a ciência dialoga criticamente com a sabedoria acumulada pelas diferentes comunidades humanas.

Esse movimento de abertura e desconstrução encontra na Interculturalidade Crítica seu arcabouço conceitual e prático mais potente. Diferenciando-se das abordagens integracionistas ou funcionais da diversidade — que buscam apenas assimilar a

diferença às estruturas vigentes sem alterar as relações assimétricas de poder —, a interculturalidade crítica propõe uma transformação radical das bases epistemológicas e institucionais da educação (Walsh, 2009; Quijano, 2005). Trata-se de um projeto político, pedagógico e ético voltado para a descolonização do saber, do poder, do ser e do viver. Descolonizar o saber significa questionar a primazia absoluta da racionalidade ocidental como único critério de validade científica; descolonizar o poder exige democratizar as relações pedagógicas e dismantelar as hierarquias autoritárias na escola; descolonizar o ser implica reafirmar a humanidade, a dignidade e a autoria das populações historicamente subalternizadas; e descolonizar o viver pressupõe construir modos de coexistência assentados no cuidado mútuo, na sustentabilidade socioambiental e no bem-viver.

A articulação entre a pedagogia interdisciplinar e a educação para a alteridade demonstra, assim, que o diálogo intercultural não é um adendo secundário ao currículo, mas a própria essência de uma formação humana emancipatória. Ao cultivar a humildade, o respeito, o desapego e a atitude investigativa perante o real, educadores e educandos constroem ferramentas para denunciar as injustiças cognitivas e sociais, ao mesmo tempo em que anunciam possibilidades inéditas de convivência solidária. A escola básica reafirma-se, desse modo, como um território vivo de esperança e reconstrução democrática, onde a diversidade não é um obstáculo a ser superado, mas a força criativa que impulsiona a produção de conhecimentos mais justos, plurais e profundamente humanos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória reflexiva empreendida ao longo deste artigo buscou responder às urgências epistemológicas, éticas e políticas que interpelam a Educação Básica e a Pós-Graduação na contemporaneidade. Frente às tendências de fragmentação do conhecimento, mercantilização do ensino e redução do ato educativo a meros procedimentos instrucionais, este estudo reafirmou a premissa de que a pesquisa pedagógica deve ser compreendida como uma práxis viva, dialética e intrinsecamente humanizadora.

A articulação das dimensões da investigação científica, das narrativas de formação e da pedagogia interdisciplinar permitiu sintetizar contribuições fundamentais para o debate educacional contemporâneo. Primeiramente, a adoção da Metodologia Reflexiva demonstrou que a apreensão do real exige romper com a aparência imediata dos fenômenos educativos para superar a pseudoconcreticidade. Ao conceber o Mestrado Acadêmico em Educação como um "Terceiro Espaço Formativo" (Bhabha; Zeichner), o estudo desconstruiu a assimetria histórica entre a Universidade e a Escola Pública, legitimando os saberes docentes da Educação Infantil, da Educação Especial e da EJA no sistema prisional. Reafirmou-se, assim, a premissa de que o conhecimento científico não se produz sobre a comunidade escolar, mas sim com os sujeitos que constroem o cotidiano educativo.

Nesse processo de coconstrução do saber, a análise dos dispositivos narrativos — como os diários de formação (Barbier) e os Ateliês Biográficos (Delory-Momberger) — evidenciou que o registro reflexivo converte a experiência vivida em saber formativo e autoria docente. Paralelamente, ao integrar as contribuições da Sociologia da Infância, sustentou-se a urgência de uma escuta sensível e

descentrada, capaz de reconhecer as crianças e os sujeitos subalternizados como interlocutores epistemológicos legítimos, cujas vozes e linguagens plurais devem estruturar ativamente o planejamento curricular.

Sob essa perspectiva de abertura dialógica, a investigação reiterou, fundamentada em Ivani Fazenda, que a interdisciplinaridade transcende o mero rearranjo de conteúdos para configurar-se como uma postura existencial e ética. A vivência dos seus cinco princípios — humildade, coerência, espera, respeito e desapego —, impulsionada pela afetividade e pela ousadia, mobiliza as quatro competências da professoralidade (intuitiva, intelectual, prática e emocional). O trabalho cooperativo em equipe afirma-se, dessa maneira, como a chave para superar a solidão pedagógica e dinamizar o currículo escolar.

A exequibilidade dessa atitude interdisciplinar no chão da escola foi comprovada pela apreciação de três casos concretos de integração curricular: o projeto "Nosso corpo na rede e na vida" (UNICAMP), a iniciação científica "Pés na Estrada do Conhecimento" (CA/UFSC) e a reconfiguração do Ensino Religioso Não-Confessional (FONAPER/BNCC). Tais experiências demonstraram como a interlocução intencional entre diferentes áreas do conhecimento é capaz de transformar a "aula em acontecimento", posicionando os estudantes na condição ativa de pesquisadores de sua própria realidade.

Por fim, o estudo articulou a reflexão pedagógica com a crítica social, posicionando a interdisciplinaridade como um antídoto fundamental contra a violência do monoculturalismo eurocêntrico. Ao dialogar com as perspectivas de Santos, Walsh e Candau,

defendeu-se que não há justiça social sem justiça cognitiva global. A escola pública reafirma-se como um território de acolhimento da alteridade, de garantia dos direitos humanos e de descolonização do saber, do poder, do ser e do viver.

Conclui-se, portanto, que a práxis investigativa e a atitude interdisciplinar não são utopias inalcançáveis, mas dispositivos urgentes e concretos de resistência e reconstrução democrática. Ao conectar o rigor metodológico da pós-graduação à sensibilidade do cotidiano escolar, educadores e pesquisadores são convocados a nutrir uma pedagogia da esperança, capaz de transformar os espaços educativos em territórios vivos de autoria, diversidade, afetividade e emancipação humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2003. BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

CANDAU, Vera Maria (org.). Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas,

v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa:** experiência e história na pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida:** da invenção de si ao projeto de formação. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **O artigo biográfico:** reflexões sobre a pesquisa biográfica em educação. São Paulo: Paulus, 2008.

DEMO, Pedro. **Metodologia do trabalho científico.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Dicionário em construção:** interdisciplinaridade. **2. ED. SÃO PAULO: CORTEZ, 2002**

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Práticas interdisciplinares na escola.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:** efetivação ou ilusão? 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade:** qual o sentido? 3. ed. São Paulo: Paulus, 2013.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FONAPER - Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso.** São Paulo: Ave Maria, 1997.

FRANCO, Maria Amélia Sant'Oro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, dez. 2005.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004. KOSIK, Karel. Dialética do concreto. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: a busca da integração de um novo modelo. *Revista Brasileira de Formação Docente*, v. 11, n. 21, p. 09-22, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). A emersão do sentido: documentação pedagógica na Educação

Infantil. Campinas: Autores Associados, 2011.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: um valor informativo em reestruturação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: a construção social da infância e a redefinição da pedagogia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, José Carlos da et al. Ainda sobre as memórias dos vinte anos: o projeto Pés na Estrada e os diálogos em movimento. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 293-310, 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009. p. 75-96.

ZEICHNER, Kenneth M. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 61, n. 1-2, p. 89-99, 2010.

¹ Graduando em Educação Física e Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).