

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.089

# ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: CONTRIBUTOS DA INTERDISCIPLINARIDADE PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Antonio Carlos de Sousa<sup>1</sup>  
Amanda Emilly Pereira de Oliveira<sup>2</sup>  
Lucas Emanuel de Oliveira Maia<sup>3</sup>

## RESUMO

Inquestionável é o fato de que a formação continuada de professores configura uma exigência para os tempos atuais, formação essa que deve ocorrer em processo *continuun*. Isso posto, este texto visa evidenciar os contributos da interdisciplinaridade, como uma estratégia de ensino aprendizagem, na formação continuada de professores considerando as dimensões teoria e prática como unidade central nessa formação. A problemática que nos moveu está assim desenhada: poderia a interdisciplinaridade contribuir para uma formação continuada de professores unificadora da teoria com a prática docente? Caracterizada como uma pesquisa teórica de abordagem qualitativa (Stake, 2011), ancorada na revisão de literatua, seus debates e reflexões tomaram como base autores como Fazenda (2008; 2011); Freire (2020); Frigotto (2008); Nicolescu (2005); Nóvoa (2001); Romanowski (2007); Shön (1992) entre outros. As análises dos dados foram realizadas a partir da evidencia de

- 1 Doutorando pelo Curso de Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - RN, [adesousa491@gmail.com](mailto:adesousa491@gmail.com);
- 2 Mestranda pelo Curso de Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - RN, [aemilly808@gmail.com](mailto:aemilly808@gmail.com);
- 3 Doutorando pelo Curso de Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - RN, [lucas.manibu@hotmail.com](mailto:lucas.manibu@hotmail.com);

leitura (Bell, 2008). Os resultados e discussões explicitaram que a formação continuada de professores tem se revelado como uma grande e importante aliada dos docentes quanto às atualizações pedagógicas para o exercício da profissão, haja vista que esses profissionais a entendem como necessária ante a dinâmica social e da própria (re)construção do conhecimento. Sinalizaram, ainda, que a interdisciplinaridade, embora tenha muito a contribuir na formação docente, pouco contempla o fazer, por ela proposto, uma vez que sua construção inicia justamente nos ambientes de diálogos e compartilhamentos, em que juntos vão se construindo caminhos novos, ampliando saberes e minimizando, cada vez mais, as distancias entre os aspectos teóricos e práticos da profissão docente.

**Palavras-chave:** Teoria e Prática, Formação continuada de professores, Interdisciplinaridade, Profissão Docente.

## INTRODUÇÃO

A ambiência escolar, como nunca o foi, tem requerido a presença, a permanência e, especialmente, a resistência de docentes críticos-reflexivos, “qualificados” e conscientes de seu “desempenho” (trans)formador dos sujeitos e, conseqüentemente, da sociedade. A escola, pensada assim, reclama desses profissionais da educação, essa consciência emancipatória, sociopolítica e profissional (Freire, 2019; Demo, 2002). Esse perfil profissional tem sido (re)constituído – ou pelo menos deveria ser-, no Brasil, por meio da oferta de uma formação inicial e, sobretudo, continuada/permanente de qualidade socialmente referenciada.

A formação continuada de professores tornou-se, indubitavelmente, uma demanda da sociedade na qual nos encontramos inseridos. Problemáticas internas e externas às escolas descortinam as necessidades atuais reclamadas pela formação dos profissionais da educação que trabalham nas salas de aulas diretamente com o ensino. É partindo dessa premissa principal que buscamos com esse texto evidenciar os contributos da interdisciplinaridade, como uma estratégia de ensino-aprendizagem, na formação continuada/permanente de professores considerando as dimensões teoria e prática como unidade central nessa formação.

Historicamente, as primeiras conceituações – tímidas, por sinal - em torno da interdisciplinaridade datam de 1976 com a obra “Interdisciplinaridade e Patologia do Saber” de Hilton Japiassú, que se tornou basilar nos estudos científico-acadêmicos sobre a temática. Nela, a ideia central implica na interdisciplinaridade como um processo que intenta a superação das fronteiras disciplinares por meio da integralização dos saberes entre as disciplinas.

É necessário compreendermos, inicialmente, que a interdisciplinaridade figura uma procura constante novas ideias, caminhos, ou mesmo da atualização de caminhos já conhecidos, da revisitação de conceitos e atitudes, de outras realidades, superação de desafios e obstáculos novos,

isto é: a ousadia de/na busca de (re)construir as práticas docentes, tendo em vista a melhoria do ensino, da aprendizagem.

Sob a ótica de Japiassú (1976, p. 82), a interdisciplinaridade consiste em algo para “ser vivido, enquanto atitudes de espírito”, o que nos direciona à sua definição para além de um método, como muitos acreditam. Tal atitude, vivida e revivida constantemente em sala de aula, é subsidiada pela curiosidade, pela abertura para o “novo/renovado”, pelo senso de aventura e de descoberta, exercendo um movimento de conhecimento capaz de intuir relações.

A escrita desse texto foi motivada pela importância de se refletir sobre a formação docente numa perspectiva interdisciplinar que supere posicionamentos teórico-conceituais obsoletos sobre a temática, isto é, que se pense na formação docente como um processo dinâmicos e orgânico associado à perspectiva da interdisciplinaridade como uma estratégia didático-pedagógico. Como pós-graduandos na área de Ensino, movemo-nos, ainda, pelos nosso interesses de pesquisas mais atuais, a saber: formação de professores e práticas de ensino.

Em termos teórico-metodológicos, trata-se de uma pesquisa teórica de abordagem qualitativa (Stake, 2011), ancorada na revisão de literatura, e seus debates e reflexões tomaram como base autores como Fazenda (2008; 2011); Freire (2020); Frigotto (2008); Nicolescu (2005); Nóvoa (2001); Romanowski (2007); Shön (1992) entre outros.

O texto, além desses parágrafos introdutórios, encontra-se assim estruturado: metodologia, onde pontuamos os elementos caracterizadores do estudo; resultados e discussões, onde retomamos os principais conceitos abordados e realizamos nossas reflexões sobre a temática/problemática central e, por fim, tecemos as nossas considerações finais.

## METODOLOGIA

Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa teórica de abordagem qualitativa (Stake, 2011), subsidiada pela revisão de literatura,

cuja análise das informações colhidas foi ancorada na evidência de leitura (Bell, 2008). As reflexões aqui postas emergem, em resumo, da leitura e (re)análises de livros e artigos científicos sobre a temática da formação de professores e da interdisciplinaridade considerando nossa problemática de pesquisa, a saber: poderia a interdisciplinaridade contribuir para uma formação continuada de professores unificadora da teoria com a prática docente?

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### BREVES PONDERAÇÕES ACERCA DA INTERDISCIPLINARIDADE NA AMBIÊNCIA ESCOLAR

Na linha do tempo, a organização escolar, em sua íntegra, sempre se apresentou nitidamente fragmentada seja na sua organização didático-pedagógica, seja no quesito “currículo”. A interdisciplinaridade, assim, surge ante à essa fragmentação, *a priori*, das disciplinas curriculares, do conhecimento historicamente construído. Essa realidade inicial nos fez pensar, durante muitos anos, que tal conhecimento, como produção humana (Necolescu, 2008), e a própria visão de mundo, são, por conseguinte, compartimentados (Leite, 2010), e cuja interconexão revelou-se improvável.

É importante ponderarmos que a fragmentação retrocitado, quer das disciplinas quer dos conhecimentos, produz, nos sujeitos, a falsa impressão de que a realidade é (re)construída e percebida, também, de maneira “fracional” (Leite, 2010) e, ao que se refere aos docentes, perceber o mundo dessa forma acaba que dificultando um pouco mais a concretização de práticas verdadeiramente interdisciplinar, não identificando os possíveis entrecruzamentos.

Dito com outras palavras, acreditamos que inúmeras das problemáticas provenientes da fragmentação das/dos disciplinas/conhecimentos podem ser, ainda que minimamente contornadas se nos posicionarmos

de maneira interdisciplinar, pensando que nossa postura, nossas práticas e as atividades propostas podem ser subsidiada pela perspectiva da interdisciplinaridade.

O termo em discussão apresentou, e ainda apresenta, distintas concepções desde o simples “amontoado” de disciplinas de um currículo escolar até o diálogo entre professores e seus saberes, suas experiências e acepções, sendo estes elementos o foco de nosso debate. Japiassu (1976) assinala que a interdisciplinaridade se desenvolveu a partir da distinção metodológica em relação a termos vizinhos graficamente semelhantes, mas semanticamente distintos, são elas a disciplinaridade e a pluridisciplinaridade.

Nesse esteio de definições, a disciplinaridade diz respeito a organização do conhecimento em disciplinas distintas, isoladas, cada qual com seus próprios métodos e objetos investigativos, enquanto que a pluridisciplinaridade engloba a justaposição de diferentes disciplinas, sem necessariamente haver uma interação significativa entre elas (Japiassu, 1976).

Entendida essa distinção conceitual, a “interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade de trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa” (Japiassu, 1976, p. 74), corroborando com Luck (2013) quando afirma ser a interdisciplinaridade uma maneira de se trabalhar com o conhecimento, de tal forma que amplia a reintegração dos aspectos que acabam sendo abordados de forma isoladas nas disciplinas. Assim, esse conceito estabelece o processo interdisciplinar como uma iniciativa de eliminação das rigorosas fronteiras e início do diálogo entre as diferentes áreas de saberes disciplinares.

Como dito, a interdisciplinaridade emergiu coma intenção de “corrigir” os possíveis erros e a esterilidade ocasionada por uma educação e um ensino fragmentado, que nega a existência de um fio de ligação entre as disciplinas. Nesse contexto, a interdisciplinaridade propicia a integra-

ção dos conteúdos de disciplinas da mesma área ou de distintas áreas do conhecimento científico.

Todavia, não podemos ter em mente e “em prática” a interdisciplinaridade como tão somente a junção de disciplinas em um mesmo espaço. Essa concepção reducionista do termo transforma o currículo em uma “grade curricular”, apenas, o que não devem ocorrer haja vista o fato dele consistir na articulação com as práticas e saberes, na busca do desenvolvimento do educando. Isso posto, não podemos esquecer que os conhecimentos são socio e historicamente construídos e acumulados, atribuído ainda um “viés” sócio e cultura a ideia de interdisciplinaridade no contexto educacional.

Para Santomé (1998), a interdisciplinaridade ocorre por intermédio da colaboração entre os professores de diferentes especialidades, por meio, ainda, de um trabalho baseado no respeito, na negação e no diálogo. Podendo ser concebida também como uma dinâmica de (re)constituição de sentidos dos educandos pelos conhecimentos assimilados e como um movimento possibilitador de novos caminhos ante os problemas mais contemporâneos (Tavares, 2013).

Diante do exposto até aqui, a interdisciplinaridade, situada no contexto educacional/escolar, é compreendida sob três dimensões “curricular, didática e pedagógica” (Lenoir, 2012, p. 55). Nesses termos, o sujeito aprendente -podendo ser tanto o educando como o educador - é tomado como referência d trabalho interdisciplinar.

A interdisciplinaridade curricular remonta a constituição das matérias escolares, suas funções, o espaço que ocupa, sua estrutura, objetos de estudo e conexões de intersecções. Esse tipo de interdisciplinaridade “exclui toda tendência à hierarquização dominante, e requer a colaboração de diferentes matérias escolares” (Lenoir, 2012, p. 57).

A interdisciplinaridade conceituada como “didática” faz referência às questões inerentes à prática educativa e de como proporcionar ações docentes mais integradoras. Dessa maneira, intenta “[...] a articulação dos

conhecimentos a serem ensinados e sua inserção nas situações de aprendizagem” (Lenoir, 2012, p. 58).

Por seu turno, aquela intitulada “pedagógica” objetiva assegurar que, efetivamente, a interdisciplinaridade didática se concretize no contexto escolar, pois reconhece a existência de aspectos dificultadores dessa concretização, a saber: gestão de sala de aula, dimensão pessoal dos educandos e dos educadores, conflitos internos e externos etc. Assim sendo, importa entender o conjunto de “[...] dimensões próprias à dinâmica real da sala de aula, não somente uma teorização da prática interdisciplinar sobre o plano didático o seio de modelos ricos e coerentes” (Lenoir, 2012, p. 59).

Em nosso país, sinaliza Fazenda (2011, p. 20), apesar das políticas públicas apontarem diretrizes e ressaltarem a necessidade da interdisciplinaridade, essa continua marginalizada na experiência e difícil de ser implantada devido ao “[...] rito das cabeças deformadas pelo acúmulo de conteúdos [...]”, que ainda impera. Todavia, é oportuno ressaltar a importância dos primeiros passos com o reconhecimento expresso da necessidade de mudanças e vivência da interdisciplinaridade no contexto escolar.

## **A RELEVÂNCIA DAS PRÁTICAS FORMATIVAS PARA A PROFISSÃO DOCENTE**

Para além da formação do cidadão, as instituições escolares formam também os futuros profissionais, inclusive aqueles que seguirão à docência como profissão. É indiscutível que a atual sociedade da informação e do conhecimento tem provocado mudanças rápidas dentro e fora da escola e, nesses termos, os docentes necessitam acompanhar tais (trans) formações sociais, haja vista os impactos que essas (trans) formações terão nas práticas educativas.

Partindo dessas projeções em se tratando das (trans) formações sociais, Demo (2002, p. 79) realiza uma análise acerca da necessidade

urgente de as políticas públicas inerentes à formação de professores se preocupe com a importância dessa “qualificação” profissional como uma ação contextualizada, completa e rigorosa, uma vez que

Pela importância estratégica da profissão – é o profissional dos profissionais -, o professor deveria passar por processo formativo dos mais exigentes e completos, nunca inferior a cinco anos de duração na universidade. A razão é simples: o profissional da formação precisa ser a cara da formação primorosa. Qualquer curso mais pretensioso pede duração de cinco anos (engenharia, todas, direito, economia, psicologia etc.). A ideia de encurtar a formação só prejudica esse profissional. Embora não seja difícil encontrar profissionais malformados também entre aqueles que estudam mais tempo, não é o caso usar esse argumento para aceitar formação ditas superiores a partir de dois anos, como é o caso atual de cumprir a exigência da LDB com respeito às atuais normalistas. É absurdo 30 que o profissional da formação tenha formação menor. O problema de fundo não é tamanho, mas qualidade (Demo, 2002, p. 79).

Pimenta (2002), nessa mesma direção, pontua que, embora tenhamos percebido profundas transformações nas políticas educacionais, os docentes são e, dificilmente deixarão de ser, peças fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, de maneira específica e no desenvolvimento social, pensando em um cenário mais amplo. Para essa autora, é indispensável que os professores sejam “bem” formados e estejam sempre inseridos em uma constante formação.

Essa formação, quer inicial quer continuada/permanente, não deve ser empreendida como uma despesa, como comumente é percebida por uma parte significativa dos envolvidos nela, pelo contrário, essa formação deve ser entendida como um investimento pessoal, profissional, público, sociopolítico e econômico. Assim, deve ser compreendida como um investimento que envolva a participação de todos, pois os benefícios são e serão extensivos a todos os participantes do processo, em especial, aos docentes e discentes.

Segundo Gatti e Sá Barreto (2009), a constituição do espaço educacional deu-se no contexto de preocupações com a produção do conhecimento no mundo ocidental, inquietações estas atreladas aos

aspectos de validade e adequação lógica de suas formulações teóricas e metodológicas. No Brasil, no que concerne à formação docente, tal pauta encontra-se, desde o final da década de 1990 do século passado, entre as temáticas mais pesquisadas cientificas e academicamente (Gatti e Sá Barreto, 2009).

Os posicionamentos teórico-conceituais que fundamentam esses estudos e pesquisas, bem como os seus enfoques, são diversos, englobando desde mecanismos ideológicos, perpassando, ainda, problemáticas de cunho social e demográficos. No contexto brasileiro, em meado dos anos 1970, emergem discussões e pesquisas tematizando a função docente e as plausíveis articulações de sua formação com as mudanças sociais e políticas, assim como seu “desempenho” (trans)formador.

A valorização docente tem por premissa dentre outros aspectos a boa formação para a profissão docente e esta valorização, no sentido de formação e profissionalização do magistério estão contidas na Constituição Federal de 1988, no seu artigo 206 (Brasil, 1988) e também no Capítulo VI da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Todavia, essa valorização depende de uma política global, que incida, simultaneamente na formação profissional inicial, nas condições de trabalho, no salário, na carreira e na formação continuada/permanente. Isso posto, é inegável o fato de que a formação docente, é peça fundamental nesse processo de “melhoria” da qualidade do ensino.

A Constituição Federal do Brasil de 1988, juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 são constituintes basilares na definição de novas políticas de formação docente no país. São nestes marcos legais que são colocados os princípios, as garantias e os preceitos para o desenvolvimento das ações das instituições de ensino que se dedicam a essa formação, bem como das ações dos setores governamentais inerentes à implementação dessas políticas, especialmente aquelas desenvolvidas por intermédio de programas e projetos.

Vale acrescentar que as políticas de formação desses profissionais se apresentam no conjunto das políticas de valorização e profissionalização

dessa categoria. Nos marcos legais, as determinações sobre a formação constituem pré-requisito para essa valorização. Segundo a Constituição Federal de 1988, no seu Artigo 206, Inciso V:

Valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União. (BRASIL, 1988)

O Capítulo VI da Lei nº 9.394/96, intitulado “Dos profissionais da Educação” apresenta seis artigos, sendo que um deles aborda as questões relacionadas à formação docente. Preocupados com relação aos conteúdos que devem constar nos programas de formação, o artigo 61 determina:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos. I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviços; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996)

Tais premissas nos revelam a “preocupação” dos elaboradores legais em relação à inquestionável necessidade de se pensar uma formação docente que unifique a prática com a teoria, tornando-os uma unidade indissociável. Muitas são as críticas acerca da preponderância dos debates teóricos na formação docente em detrimento, por assim dizer, de ações que direcionem ao aprendizado pela/da prática. Outro ponto que merece destaque diz respeito à

[...] abertura da legislação quanto ao aproveitamento de estudos em outras áreas para capacitar professores que não optaram pela carreira de magistério, oportunizando sua formação com uma carga horária mínima e titulando-os nas mesmas condições de titulação dos egressos dos cursos de licenciatura regulares. Este ponto tem acirrado severas críticas por parte da comunidade acadêmica a essa política que termina desvalorizando os cursos regulares de formação de

professores. Adiante, no próximo item, será apresentada uma breve discussão sobre esta questão a luz do pensamento de alguns autores (Fontes, 2014, p. 39).

Veiga (2001, p. 84) pontua a questão da relevância e necessidade da formação inicial e continuada, que deve perpassar pela temática da profissionalização do magistério. A formação, nessa perspectiva

[...] constitui um dos instrumentos privilegiados no processo de construção de uma identidade profissional nos professores. Ela é um processo contínuo que se inicia antes do exercício das atividades pedagógicas (pré serviço), prossegue ao longo da carreira e permeia toda a prática profissional, numa perspectiva de formação permanente. Refletir sobre a profissionalização do magistério implica necessariamente ressaltar a importância da articulação entre formação inicial e continuada. Uma pressupõe a outra e ambas complementam-se como elementos essenciais à construção da identidade profissional (Fontes, 2014, p. 39).

Gatti e Barreto (2011, p. 185) afirma que

À parte as discussões conceituais, no âmbito das ações dirigidas e qualificadas explicitamente para esse tipo de formação, veem-se que, sob esse rótulo, se abrigam desde cursos de extensão de natureza bem diversificada até cursos de formação que outorgam diplomas profissionais, seja em nível médio, seja em nível superior. Muitos desses cursos se associam a processos de educação a distância, que vão do formato totalmente virtual, via internet, até o semipresencial com matérias impressas (Gatti e Barreto, 2011, p. 185).

O conceito de formação continuada ainda está por ser construído. O termo serve para designar variadas ações de formação. Para Cunha (2003, p. 368) trata-se de

Iniciativas de formação no período que acompanham o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos e formação (Cunha, 2003, p. 368).

Tal definição alavanca a formação continuada como espaço permanente de (re)produção de novos conhecimentos, como origens, durações, formatos, retomando por vezes o aperfeiçoamento profissional dos sujeitos.

## **A INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

A formação continuada de professores é aqui entendida, como já sinalizada, como uma ação que proporciona o enriquecimento constante de mudanças e (trans)formações paradigmáticas, colaborando para a (re)construção de práticas docentes inovadoras e “aperfeiçoamentos” indispensáveis às demandas da sociedade contemporânea à qual nos inserimos. Ao conceber essa formação sobre esse prisma, é impossível não pensarmos nela como um fenômeno, antes de tudo, interdisciplinar.

Nessa direção, as instituições de ensino devem ser compreendidas como espaços específicos em que haja articulação com os professores e seu ambiente laboral, locais coletivos de reflexão e de crítica favoráveis a construção de programas de formação continuada que possam atender as necessidades de seu público, intentando, dentre outras questões, a não dicotomização entre a teoria e prática docente.

Assim sendo, essa formação “deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática”, por meio de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os conhecimentos dos quais os professores dispõem (Nóvoa, 1991, p. 30).

Para Schnetzler e Rosa (2003), os motivos que justificam esse tipo de formação são

[...] a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor; a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria

prática; em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas (Schnetzler e Rosa, 2003, p. 27).

Dessa forma, a formação continuada pode ser compreendida, ainda, como um processo de aprendizagem e de socialização, “de natureza voluntária, informal e pouco previsível, que está centrado na interação entre colegas e nos problemas que trazem de suas práticas docentes” (Schenetzler, 2002, p. 2). Essas mesma interações entre os pares, como mecanismos de aprendizagem da docência, do aprender a profissão deve considerar os pressupostos da interdisciplinaridade, em especial, a superação, por exemplos, das práticas docentes e institucionais isoladas, fragmentadas em um mesmo espaço-tempo: na escola, aqui e agora.

Segundo Romanowski (2009)

A formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em continuum, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e no mercado de trabalho. (Romanowski 2009, p.138)

É útil expor a necessidade de se considerar a ambiência escolar, e a realidade multifacetada que caracteriza a profissão docente, oportunizando a esses profissionais o sentimento de pertencimento da/na formação continuada, como seus espaços de pesquisas (teorizações) e de práticas (experienciações empíricas), uma vez que dessa forma pode-se ocorrer maior aquisição do conhecimento humano que transforma e é transformado pelo próprio cotidiano escolar.

Sob essa ótica, podemos inferir que a educação “é a comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, é a promoção do homem, de parte a parte, isto é, tanto do educando como do educador” (Saviani, Duarte, 2010, p. 423). Nesses termos, Pereira (2011), sinaliza que

A docência, portanto, é uma atividade complexa porque a realidade na qual o professor atua é dinâmica, conflituosa, imprevisível e apresenta problemas singulares que, portanto exigem soluções particulares. Exige mobilizações de saberes para o cumprimento do objetivo de educar que é: o desenvolvimento das diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal – dos educandos, que se efetiva pela construção de conhecimentos (Pereira, 2011, p. 69).

Essa complexidade presente no exercício docente é perceptível pelo fato de que o ensino é contornado não somente por aspectos epistemológicos, mas, também, por elementos históricos e políticos. A formação continuada/permanente numa perspectiva interdisciplinar contribui para os estudos e fundamentos histórico políticos indispensável à atuação docente, enriquecendo o repertório de conhecimentos específicos à profissão que são (re)construídos a partir dos aspectos sócio-históricos e, naturalmente, culturais.

Caracterizando-se como um ato humanizante e humanizado, o ensino reclama, dos atores envolvidos, em especial dos docentes, um trabalho consciente, uma atitude e compromisso social que transgridam a obsoleta acepção de pura transmissão de conhecimento (Cicillini, 2010), de práticas mecanicistas e desconexas com a realidade discente e que se distancia de um ensino efetivamente interdisciplinar.

A formação continuada/permanente docente, na perspectiva interdisciplinar, dialoga com as mais distintas áreas do conhecimento, auxiliando com a, já mencionada, lógica e visão de mundo fragmentada e disciplinar, uma vez que, como sinaliza Japiassu (1976), “a interdisciplinaridade responde à necessidade de formar profissionais que não sejam especialistas de uma só especialidade” (Japiassu, 1976, p. 54).

Exposto isso, entendemos a formação continuada/permanente como ambientes propícios à reflexão crítica, um espaço adequado para (re)pensar novos construtos epistemológicos, teóricos e metodológicos e, dessa forma, (re)construí-lo constantemente, considerando, ainda, as demandas mais atuais exigidas pelo ensino e pela aprendizagem tanto discente

como docente. Reconhecemos, pois que os referidos apontamentos passam outros aspectos, como por exemplo: a constituição de políticas públicas educacionais, dos currículos dos cursos de formação, da prática pedagógica dos professores formadores, entre outros.

Freire e Almeida (2017) enfatizam que, no âmbito da formação docente, essas práticas, quando institucionalizadas, abrem espaço para os saberes das trajetórias de vida dos sujeitos envolvidos e para as diversas visões de mundo, sejam elas culturais, religiosas ou afetivas. Entretanto, segundo esses autores, entre os principais desafios da interdisciplinaridade na formação continuada/permanente docente, encontramos a postura engessada de formadores e licenciandos, que pode estar relacionada ao processo de escolarização vivenciado por eles ou pelas disputas de áreas.

D'Ávila (2011), por seu turno, diz-nos que as razões dificultadoras da realização de um trabalho docente interdisciplinar se dão em decorrência do conhecimento ser tido como “propriedade privada”, da insistência no planejamento individual e da dificuldade de sair de sua “zona de conforto”, a qual a autora o define de “pedagogia da acomodação”. Dessa maneira, entre as possibilidades para enfrentar esses desafios, convergem para uma atitude de ousadia, de estar dispostos a aventurar-se rumo ao novo a partir do diálogo e do respeito mútuo, sem sobreposição de áreas em que o ser esteja no centro do processo de ensino-aprendizagem, como muito bem enfatizado nos estudos de Japiassu e Fazenda.

Essas atitudes nos revelam alguns dos incontáveis desafios para que a interdisciplinaridade ganhe vida na ambiência escolar e na formação continuada/permanente docente. Nessa proposição, Perin e Malavasi (2018) dizem que a formação docente, a partir da interdisciplinaridade, está entrelaçada à subjetividade do pesquisador, das políticas públicas educacionais e das (trans)formações socioculturais, políticas e econômicas da/na sociedade.

Posto tudo isso, a interdisciplinaridade pode e deve contribuir para/na formação continuada/permanente docente no despertar “[...] o gosto por conhecer – por um conhecer múltiplas e infinitas direções (sejam elas

de ordem prática, de ordem teórica ou de ambas). É um ser que busca, que pesquisa” (Fazenda, 2012, p. 48). E quando “[...] o professor interdisciplinar traz em si um gosto especial por conhecer e pesquisar, possui um grau de comprometimento diferente para com seus alunos, ousa novas técnicas e procedimentos de ensino, porém, analisa-os e dosa-os convenientemente” (Fazenda, 2012, p. 31).

Por essa razão, reiteramos a formação continuada/permanente como um espaço de (re)construção dos ser docente, lugar tempestivo para aprender a construir e desenvolver trabalhos colaborativos e favoráveis ao despertar do comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem e, nesse molde, um cenário de ousadia e de busca pelo novo, reconhecendo a interdisciplinaridade no sentido de um construto, assim como a formação docente, orgânico e dinâmico indispensável no/para o contexto escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo teve como objetivo central evidenciar os contributos da interdisciplinaridade, como uma estratégia de ensino aprendizagem, na formação continuada de professores considerando as dimensões teoria e prática como unidade central nessa formação. Assim, foi possível perceber, dentre outras questões, o fato de que dada temática encontra-se ainda em construção, sendo permeada ainda por alguns equívocos ante a carência de aprofundamentos mais teórico-conceituais.

Considerando a formação docente como um processo contínuo e orgânico, não raras vezes, ainda é fundamentada e pensada sob perspectivas tradicionais. Nesse contexto, a perspectiva interdisciplinar revela que é urgente estarmos abertos a um novo caminhar, entretanto, é preciso também reconhecer que essas proposições ainda se mostram incipientes.

Os resultados e discussões explicitaram que a formação continuada de professores tem se revelado como uma grande e importante aliada dos docentes quanto às atualizações pedagógicas para o exercício da pro-

fissional, haja vista que esses profissionais a entendem como necessária ante a dinâmica social e da própria (re)construção do conhecimento.

Sinalizaram, ainda, que a interdisciplinaridade, embora tenha muito a contribuir na formação docente, pouco contempla o fazer, por ela proposto, uma vez que sua construção inicia justamente nos ambientes de diálogos e compartilhamentos, em que juntos vão se construindo caminhos novos, ampliando saberes e minimizando, cada vez mais, as distancias entre os aspectos teóricos e práticos da profissão docente.

Assim, destacamos que novas possibilidades de estudos possam ser vislumbradas no sentido de melhor refletir sobre as políticas públicas para a formação continuada docente e sua articulação com os fundamentos da interdisciplinaridade na direção da unificação da teoria com a prática.

## REFERÊNCIAS

BELL, J. **Projeto de Pesquisa**: Guia para pesquisadores iniciantes em Educação, Saúde e Ciências Sociais. Tradução Magda França Lopes. 4ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição República Federativa do Brasil: texto consolidado até a Emenda Constitucional n. 88, de 07 de maio de 2015. Brasília: Planalto, 2015. Disponível em: . Acesso em: 20 outubro. 2025.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as diretrizes e bases para a educação nacional. Ministério da Educação. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 20 outubro. 2025.

D'ÁVILA, C. Interdisciplinaridade e mediação: desafios no planejamento e na prática pedagógica da educação superior. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, n. 6, p. 58-70, 2011.

DEMO, P. Professor e seu direito de estudar In: SHIGUNOV NETO, Alexandre & MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 18ª ed. – Campinas, SP: Papyrus editora, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60ª São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, L. de A.; ALMEIDA, R. de S. A interdisciplinaridade como integração do conhecimento: superando a fragmentação do saber. *Percurso Acadêmico*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 436-452, 2017.

GATTI, B. A.; SÁ BARRETO, E. S. de. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco. 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. de. *A Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

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

LEITE, H. A. **O desenvolvimento da atenção voluntária na compreensão da psicologia histórico-cultural**: uma contribuição para o estudo da desatenção e dos comportamentos hiperativos. 2010. 197 f. Dissertação (Mestrado). Maringá, Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-graduação em Psicologia, área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

LENOIR, Y. Comunicação proferida no Encontro Acadêmico Internacional Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade no ensino, pesquisa e extensão, ambiente e saúde intitulada **Desafios da Incorporação da Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade na Educação**. Brasília, 2012.

LUCK, H. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. 18. ed., Petrópolis: Vozes, 2013.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Trad. Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Trion, 2008.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995

PIMENTA, S. G. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papyrus, 2002.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado.  
Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

STAKE, R. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 2. ed.  
Campinas: Papyrus, 2001.