



# FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE A PARTIR DA INTERDISCIPLINARIDADE: CONTRIBUIÇÕES DE UM NOVO PENSAR

## TEACHER CONTINUOUS TRAINING FROM INTERDISCIPLINARITY: CONTRIBUTIONS FROM A NEW WAY OF THINKING


Luciane Sena da Cunha Souza 1  
Maria José de Pinho 2

**Resumo:** *A partir da necessidade de repensar os modelos de formação docente ainda vigentes, vislumbra-se uma formação que enfrenta a fragmentação do conhecimento e a literatura aponta para novos estudos com base na interdisciplinaridade por reconhecê-la como uma perspectiva que busca um novo sentido do ser. O objetivo deste artigo é refletir sobre algumas contribuições da interdisciplinaridade para a formação continuada docente. O delineamento metodológico pauta-se pela abordagem qualitativa, fundamentada no estudo bibliográfico. Assim, a formação docente fundamentada na interdisciplinaridade se apresenta como caminho para superar a fragmentação do conhecimento, baseando-se numa nova visão em que a formação se constitui num dos lócus propícios para ousar e para aprender a construir trabalhos colaborativos e baseados no respeito mútuo, sendo o indivíduo o centro do processo de ensino-aprendizagem. Emerge, dessa forma, a necessidade de maiores aprofundamentos sobre os fundamentos da interdisciplinaridade para que equívocos e inconsistências acerca de seu conceito sejam superados.*

**Palavras-chave:** *Formação Docente. Interdisciplinaridade. Enfrentamento da Fragmentação.*

**Abstract:** *Based on the need to rethink the models of teacher education that are still in force, a formation that faces the fragmentation of knowledge is envisioned, and the literature points to new studies based on interdisciplinarity, as it recognizes it as a perspective that seeks a new meaning of being. The aim of this article is to reflect on some contributions of interdisciplinarity to continuing teacher education. The methodological design is based on a qualitative approach, based on a bibliographical study. Thus, teacher training based on interdisciplinarity is presented as a way to overcome the fragmentation of knowledge, based on a new vision in which training constitutes one of the propitious locus to dare and to learn to build collaborative works based on mutual respect, the individual being the center of the teaching-learning process. Thus, the need for greater depth on the foundations of interdisciplinarity emerges so that mistakes and inconsistencies about its concept are overcome.*

**Keywords:** *Teacher Education. Interdisciplinarity. Facing Fragmentation.*

- 
- 1 Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pedagoga no Instituto Federal da Bahia (IFBA/Campus Barreiras). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1911-035>. E-mail: [luciane.sena@mail.uft.edu.br](mailto:luciane.sena@mail.uft.edu.br)
  - 2 Doutora em Educação; Estágio de Pós-Doutorado em Educação pela Universidade do Algarve-Portugal. Mestrado em Educação; graduação em História e graduação em Pedagogia. Professora Associado da Universidade Federal do Tocantins e Bolsista Produtividade do CNPq categoria 2. Professora no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação e Letras. É membro da Rede Internacional de Escolas Criativas: construindo a escola do século XXI (RIEC Coord. UB/Espanha). Coordenadora da Rede Internacional de Escolas Criativas-RIEC/TO .ORCID: <http://orcid.org/0000.0002.2411.6580>. E-mail: [mjppgon@uft.edu.br](mailto:mjppgon@uft.edu.br)
- 

## Introdução

A formação docente tem sido constante objeto de estudos desde a década de 1980. A esse respeito, Gatti (2022) enfatiza que nas duas últimas décadas houve uma intensificação de pesquisas e de discussões sobre a formação para o exercício da docência, tanto formação inicial quanto continuada. De acordo com essa autora, os processos de formação docente passaram a ser inseridos na pauta social, o que significa anunciar que precisamos refletir sobre a busca de novos caminhos para a sua efetivação.

Desse modo, quando pensamos sobre a maneira como ocorrem os processos de formação docente, somos levados a direcionar o nosso olhar para as perspectivas que fundamentam essa formação. Estudos apontam que a formação docente tem sido fortemente influenciada por ideais advindos do paradigma tradicional. Por isso, é emergente repensar acerca dos modelos de formação ainda vigentes, especialmente, se considerarmos formação como um caminho para enfrentar a fragmentação (BEHRENS; RODRIGUES, 2014). Essas discussões nos conduzem a buscar outras possibilidades para fundamentar a formação docente e, entre as perspectivas apresentadas na literatura, optamos pelo diálogo com a interdisciplinaridade que, a nosso ver, constitui-se num valioso construto para um novo pensar epistemológico e metodológico no âmbito da educação e da formação docente.

Os estudos sobre a interdisciplinaridade foram iniciados no Brasil nas décadas de 1960/70 pelos teóricos Hilton Japiassu e Ivani Fazenda que, além de precursores, continuam sendo nossas principais referências até os dias atuais. A interdisciplinaridade partiu da busca de um sentido mais humano para a educação que não se restringisse somente aos aspectos racionais (FAZENDA, 2006). Apesar de ser uma temática estudada há mais de 50 anos em nosso país, seu conceito ainda se apresenta permeado de equívocos e inconsistências, o que requer aprofundamentos contínuos no sentido de que essas incoerências sejam superadas (FAVERO; TONIETO, 2020).

A partir das sinalizações ora apresentadas, este artigo pretende dialogar sobre a interdisciplinaridade como reflexão na formação docente. Por isso, pretendemos investigar: como a interdisciplinaridade pode contribuir para dar novos rumos à formação continuada docente? Essa questão nos conduz ao objetivo de refletir sobre algumas contribuições da interdisciplinaridade para a formação continuada docente. Com a proposta de um estudo bibliográfico, propomos tecer um diálogo que se inicia com o pensamento tradicional ao emergente, seguindo por discussões a respeito do conceito de interdisciplinaridade e os caminhos que a literatura aponta como contribuição na formação continuada docente.

Essa inquietação proposta emergiu de debates e de discussões propiciadas ao longo dos encontros da disciplina “Fundamentos em Interdisciplinaridade”<sup>1</sup>. Esperamos que as reflexões deste artigo possam contribuir com a formação docente fundamentada em novos olhares em que o diálogo com a interdisciplinaridade se constitua numa dessas possibilidades.

## Do pensamento tradicional ao emergente: construção de um novo caminho

As discussões sobre os paradigmas<sup>2</sup> que influenciam a educação não são recentes e estão associadas ao modelo de racionalidade advindo de várias correntes de pensamento da cultura ocidental que se fizeram presentes a partir dos séculos XVII, XVIII e XIX (MORAES, 1997).

1 Disciplina “Fundamentos em Interdisciplinaridade”, práticas educativas e saberes na formação docente, ofertada pelo PPGL da Universidade Federal do Norte do Tocantins, em setembro de 2022.

2 O conceito de “paradigma” utilizado neste estudo é a partir do que define o filósofo e historiador Thomas Samuel Kuhn: “De um lado, indica toda a constelação de crenças, valores, técnicas etc., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada. De outro, denota um tipo de elemento dessa constelação: as soluções concretas de quebra-cabeças que empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal” (KUHN, 2009, p. 220). De acordo com o próprio autor, essa última definição é mais profunda.

Essas correntes, ou modelos de pensamento, especificamente o paradigma tradicional, foram preconizadas a partir de descobertas e contribuições de vários pensadores, como o filósofo, médico e matemático francês René Descartes (1596-1650), considerado o pai do racionalismo moderno, e o físico Isaac Newton (1642-1727).

O pensamento de Descartes se assentou na proposição de um conhecimento a partir da divisão e decomposição dos problemas em partes para melhor compreendê-los, assim como sua disposição ordenada. Moraes (1997, p. 36) enfatiza que, de acordo com Descartes, “a única coisa sobre a qual, para ele, não havia dúvidas era a existência de si mesmo como pensador, o que o levou a afirmar [...] ‘Penso, logo existo’”. Nessa direção, suas ideias eram fundamentadas na razão e na divisão, isso o levou a defender que o pensamento estaria dissociado do corpo.

Nesse entendimento, Fazenda (2012) diz que o pensamento de Descartes compreende a indicação da razão como fundamento do conhecimento, e a lógica formal como fundamento da objetividade. Por isso, não há espaço para a dúvida, apenas para a razão pautada pela objetividade, em que essa seria comprovada através de testes fragmentados no intuito de ter maior clareza do conhecimento. Essa autora nos diz que:

O mim mesmo, o eu, o sou são reduzidos ao penso. Somente conheço quando penso. Conheço com o intelecto, com a razão, não com os sentimentos. Conheço minha exterioridade e nela construo meu mundo, um mundo sem mim, um mundo que são eles, porém, não sou eu, nem somos nós. A razão alimenta-se até exaurir de objetividades. Quando nada mais resta, tenta lançar mão da subjetividade, porém, ela não é alimento adequado, porque adormecida, porque entorpecida (FAZENDA, 2012, p. 16).

Essa valorização da objetividade e das ciências exatas em detrimento da subjetividade trouxe sérias consequências para a humanidade. A subjetividade foi, aos poucos, sendo suprimida pela objetividade e, nesse viés, Moraes (2021) esclarece:

Para conhecer os objetivos e alcançar a verdade, foi preciso retirar as qualidades mais sensíveis do ser humano e abandonar tudo o que fosse mais subjetivo, ignorar as sensações, as impressões, os desejos e os afetos. [...] ao tratar o homem e a mulher segundo o critério da cientificidade objetiva, foram sendo suprimidas suas qualidades subjetivas, sua sensibilidade e espiritualidade, deixando de predominar o ter sobre o ser (MORAES, 2021, p. 83).

Diversos estudiosos apontam que essa separação - objetividade da subjetividade - provocou a disjunção entre o conhecimento científico, a filosofia e, principalmente, a visão de que se chegava à verdade por meio da fragmentação do objeto, investigando as partes após sua decomposição (BEHRENS, 2007). A partir dessa compreensão, todo o universo poderia ser explicado por meio da objetividade, orientado por princípios matemáticos e pelo entendimento de suas partes. Esse pensamento fundamentou pesquisas científicas e teorias relacionadas aos fenômenos da natureza até o início do século XX, como informa Moraes (1997).

A esse respeito, Morin (1999, p. 22) explicita que esse modelo de ciência estava fundamentado em alguns princípios, denominados, pelo autor, de “três ideias poderosas”, quais sejam: ideias de ordem, da razão e da separação. Nesse sentido, a ideia de ordem compreendia a obediência de uma ordem mecânica universal; já a ideia da razão está relacionada à obediência de regras e aos princípios clássicos; e a da separação é embasada em separar as dificuldades umas das outras, como modo de resolver uma determinada questão. Esta última estava, de algum modo, confirmando a separação das disciplinas.

Ancorado nas ideias de Descartes, Newton formulou seu pensamento na defesa do mundo como uma máquina perfeita e sob os caminhos da física clássica, suas ideias muito contribuíram para teorias relacionadas à matemática e a descobertas que explicam o movimento dos planetas e a força da gravidade. Dessa forma, a fragmentação e a dualidade constituem o eixo central do

pensamento newtoniano, aprofundando a visão mecânica da natureza já inicialmente defendida por Descartes.

Apesar de suas evidentes contribuições para a ciência, Moraes (1997) adverte que o modelo de pensamento newtoniano-cartesiano nos trouxe sérias consequências, como a supervalorização do individualismo, da competitividade e de bens materiais. Nesse viés, não seria diferente com a educação, ao priorizar algumas disciplinas em detrimento de outras ou separá-las por áreas. Todavia, em meados do século XX, o modelo newtoniano-cartesiano começou a perder força, abrindo espaço para novos olhares, nos quais a subjetividade passa a ter maior relevância. Esse enfraquecimento esteve associado, principalmente, ao surgimento de novas descobertas e da necessidade de “uma visão mais inovadora, do indivíduo, da sociedade, da educação” (BEHRENS; RODRIGUES, 2014, p. 52). Tal período foi caracterizado por Morin (1999) como revolucionário, em decorrência das profundas rupturas no modo de pensar. Assim, surgiu no campo da ordem e da certeza: a desordem e a incerteza. Se antes não havia lugar para a dúvida e para reflexões, agora, começou-se a olhar para novas possibilidades por entre as frestas (MORAES, 2021).

Com as evidentes mudanças ocorridas a partir da metade do século XX, sejam elas no âmbito científico e tecnológico ou no modo de construção do conhecimento, a visão fragmentadora ainda se faz bastante presente em nosso meio, como alertam Saito e Behrens (2021). Para essas autoras, esse movimento pode estar associado a dois aspectos: ao mesmo tempo que vivenciamos o desenvolvimento econômico e industrial, inicia-se uma crise humanitária e planetária que desafia o mundo, inclusive a educação.

Estudos apontam que estamos vivendo uma crise paradigmática e, com ela, várias mudanças em curso (THIESEN, 2008). Nessa crise, torna-se urgente e necessário romper com o pensamento tradicional e fragmentado para que haja possibilidades de “desbravar novos caminhos” (MORAES, 2021). Buscar esses caminhos pode nos propiciar um novo olhar sobre o mundo, a vida e o sujeito a partir de uma visão integral e ampliada.

Desse modo, reconhecemos a necessidade de dialogar com outras abordagens epistemológicas de modo que elas possam iluminar outros caminhos e uma nova compreensão do ser humano, da educação e dos processos de formação. Nesse viés, o Paradigma Emergente ou Educacional Ecosistêmico sistematizado por Moraes (1997, 2021), a epistemologia da Complexidade idealizada por Morin e a Interdisciplinaridade (JAPIASSU, 1976; FAZENDA, 2006) são abordagens que nos ajudam a trilhar esses novos caminhos: o de compreender a indivisibilidade do ser humano ao considerar objetividade inter-relacionada à subjetividade.

É válido ressaltar que essas abordagens não são uma contraposição ao paradigma tradicional, mas um modo de com ele dialogar, ao mesmo tempo, contesta-o, pois o vemos como limitante, disjuntivo e fragmentador. A esse respeito, Sá (2019, p. 20) corrobora que “desvela a necessidade de compreendermos que a ciência da contemporaneidade necessita produzir um conhecimento pertinente: separar, analisar, e, também, associar, contextualizar e lembrar os conhecimentos”.

Compreendemos a importância da educação para nos ensinar a sermos mais humanos, considerando os aspectos emocionais, culturais, espirituais e diversos outros. Por isso, é fundamental pensar sobre a formação do indivíduo para que esses aspectos possam ir ao encontro de uma formação conectada à vida. Nessa perspectiva, faz-se necessário refletir sobre a formação, dessa forma, especificamente neste estudo, propomo-nos a dialogar sobre a formação continuada docente, pois, como apontam diversos estudos, a formação ainda continua assentada nos princípios tradicionais. Segundo alerta Moraes (1997, p. 84), “embora estejamos numa nova etapa de desenvolvimento científico, intelectual, político e social, continuamos oferecendo uma educação dissociada da vida, desconectada da realidade do indivíduo, descontextualizada”.

Assim, é na busca por outros caminhos epistemológicos e metodológicos que optamos, neste estudo, pelo diálogo acerca da formação continuada docente a partir da interdisciplinaridade, vislumbrando um fundamento que aponta novos rumos aos processos de formação.

## **O desabrochar da interdisciplinaridade: a busca de um novo sentido**

A interdisciplinaridade começou a ser estudada em meados das décadas de 1960/70 no

Brasil. Esses estudos foram iniciados por filósofos interessados em buscar um novo “sentido do ser” e por teólogos e fenomenólogos que objetivavam encontrar um sentido mais humano para a educação (FAZENDA, 2006).

Os precursores nos estudos da interdisciplinaridade no Brasil são Hilton Japiassu (1976), com enfoque nos fundamentos da epistemologia, e Ivani Fazenda, no âmbito pedagógico, ambos influenciados pelo pensamento de Georges Gusdorf, que elaborou um projeto de pesquisa interdisciplinar para as ciências humanas e apresentou para a Unesco. Esse projeto, segundo Thiesen (2008), além de enfatizar a unicidade do conhecimento e a superação do saber, buscava se apoiar num movimento de renovação paradigmática.

Ivani Fazenda passou a dedicar-se à temática, tendo como base os estudos de Japiassu. Nesse sentido, a autora apresenta um recorte epistemológico dos períodos marcantes das discussões sobre interdisciplinaridade no Brasil, quais sejam:

[...] em 1970 partimos para uma construção epistemológica da interdisciplinaridade. Em 1980 partimos para a explicitação das contradições epistemológicas decorrentes dessa construção e em 1990 estamos tentando construir uma nova epistemologia, a própria da interdisciplinaridade (FAZENDA, 2012, p. 17).

A partir do entendimento de que a interdisciplinaridade surgiu da necessidade de procurar um novo sentido para o ser humano, Fazenda (2012) enfatiza que esse construto veio convergir com o contexto vivenciado nas décadas de 1970/80, em que alguns professores universitários, inquietos com as propostas tradicionais, buscavam “o rompimento a uma educação por migalhas”, apontando para necessária “construção de um novo paradigma de ciência, de conhecimento, e a elaboração de um novo projeto de educação, de escola e de vida” (FAZENDA, 2012, p. 18).

De acordo com Japiassu (1976), a interdisciplinaridade é entendida, também, como um método e, nessa perspectiva, surgiu em resposta a várias demandas relacionadas ao desenvolvimento da ciência, por exemplo: as reivindicações estudantis contra um saber fragmentado; a formação profissional e a demanda social. Nesse sentido, Thiesen (2008) corrobora ao dizer que a interdisciplinaridade parte da busca pelo diálogo e pela integração das ciências humanas e do conhecimento, bem como da tentativa de superar a fragmentação e hiperespecialização do conhecimento, ambos advindos do pensamento newtoniano-cartesiano.

Para compreendermos o sentido da interdisciplinaridade, segundo Japiassu (1976), devemos, primeiramente, entender o que vem a ser disciplina e disciplinaridade, que, em sua concepção, podem ser entendidas como:

“disciplina” tem o mesmo sentido que a “ciência”. E “disciplinaridade” significa a exploração científica especializada de determinado domínio homogêneo de estudo, isto é, o conjunto sistemático e organizado de conhecimentos que apresentam características próprias nos planos de ensino, da formação, dos métodos e das matérias; esta exploração consiste em fazer surgir novos conhecimentos que se substituem aos antigos (JAPIASSU, 1976, p. 61).

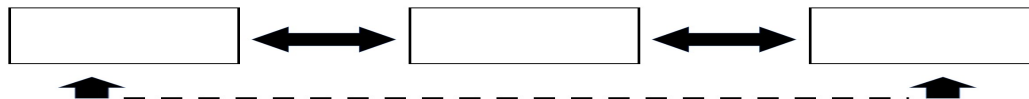
Tomando por base esse esclarecimento, a disciplina pode ser entendida como ciência, pois ambas têm sentidos semelhantes, no entanto, a disciplinaridade é compreendida como o ato de explorar o conjunto de conhecimentos científicos organizados e sistematizados para que seja possível emergirem novos conhecimentos. Nessa perspectiva, Japiassu (1976) enfatiza, também, que há dois outros conceitos próximos ao da interdisciplinaridade que necessitam de esclarecimentos, são as concepções de multi e pluridisciplinar. Para melhor compreensão, o autor se baseou nos trabalhos de E. Jantsch nos apresentando as seguintes ilustrações para explicitar esses conceitos.

**Figura 1.** Multidisciplinaridade: gama de disciplinas propostas concomitantemente, mas que não dialogam entre si



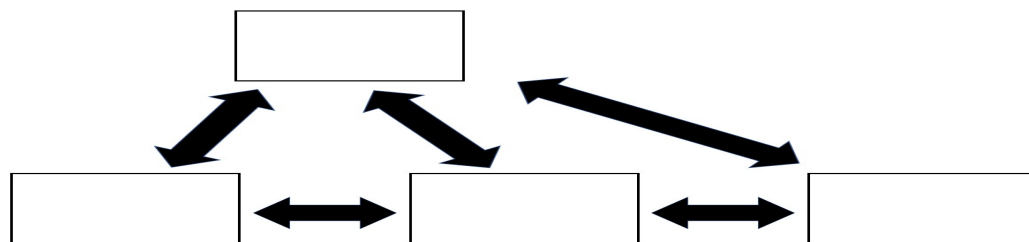
**Fonte:** JAPIASSU (1976, p. 73).

**Figura 2.** Pluridisciplinaridade: agrupamento de disciplinas situadas no mesmo nível hierárquico, mas sem objetivos comuns



**Fonte:** JAPIASSU (1976, p. 73).

**Figura 3.** Interdisciplinaridade: relação de troca e integração entre várias disciplinas, sem definição de nível hierárquico, mas sim, interligadas e coordenadas



**Fonte:** JAPIASSU (1976, p. 74).

A partir dessas ilustrações, Japiassu (1976) explicita que a multidisciplinaridade consiste numa justaposição de disciplinas para a realização de um determinado trabalho, o que não significa que seja necessariamente organizado e realizado em equipe ou baseado em objetivos comuns. Já a pluridisciplinaridade propõe a existência de uma relação de cooperação entre as disciplinas, no entanto, não há coordenação, pois buscam objetivos distintos. Assim, ambas permitem apenas o agrupamento, mas sem relação entre as disciplinas (JAPIASSU, 1976).

No que diz respeito à interdisciplinaridade, o autor tem o cuidado em dizer que sua definição ainda não possuía, naquela época, um sentido único e fechado, haja vista que seu significado poderia ser entendido de diversas formas e, portanto, não partia de uma única definição (JAPIASSU, 1976). Tais alertas nos orientam até os dias atuais, como abordaremos mais à frente.

Não obstante, Fazenda (2012) diz que interdisciplinaridade pode ser entendida como uma mudança de atitude. Japiassu (1976) destaca, justamente por apresentar uma coordenação e cooperação entre as diversas áreas disciplinares, conduzidas a uma rede de interações, de trocas recíprocas e de diálogos contínuos, sem se sobrepor, que cada disciplina tenha se beneficiado mutuamente através de um rico processo de interação.

Assim, por se tratar de um conceito polissêmico, a interdisciplinaridade é conceituada por Fazenda (2008, p. 94) “como a junção de disciplinas”, compreendida “como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento”. Nesse sentido, deve ser compreendida para além da simples interação entre disciplinas, pois, ao simplificá-la como a interação entre duas ou mais áreas do conhecimento, “não é suficiente nem para fundamentar práticas interdisciplinares e nem para pensar-se uma formação humana de professores” (FAZENDA, 2015, p. 10).

Para este estudo, assumimos os fundamentos da interdisciplinaridade a partir da concepção dada por Fazenda (2008), como atitude de ousadia diante do conhecimento e de estar aberta ao

novo, pautada pelo respeito e pelo diálogo, em que nenhum conhecimento se sobrepõe ao outro. Desse modo, a interdisciplinaridade entendida como uma proposta de repensar o pensamento newtoniano-cartesiano, apresenta-se como uma resposta às demandas emergentes, sustentada por princípios que buscam resgatar a totalidade do conhecimento (THIESEN, 2008) e o sentido do ser (FAZENDA, 2006) através do acolhimento dos diversos saberes. A esse respeito:

A interdisciplinaridade leva todo especialista a reconhecer os limites de seu saber para **acolher as contribuições das outras disciplinas**. Assim sendo, uma ciência é complemento da outra e a dissociação, a separação entre as ciências é substituída pela convergência a objetivos comuns (FAZENDA, 2006, p. 43, grifo nosso).

Com base nesse entendimento, a interdisciplinaridade propõe a conexão e o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento, em que nenhuma disciplina é vista como mais relevante que a outra. No entanto, é fundamental que estejamos abertos a esse diálogo, dispor de uma atitude de respeito, de acolhimento e de uma postura humilde.

Ainda hoje, a interdisciplinaridade tem sido tratada de forma aligeirada, levando a uma banalização do seu uso, como revelam Favero e Tonieto (2020). Por isso, concordamos com esses autores quando dizem que precisamos estar em constante “vigilância epistemológica” no sentido de que seus fundamentos sejam tratados com a profundidade que a temática exige. Como sinaliza Thiesen (2008), trata-se de um campo de estudo em construção e, ao optar por defini-la a partir de um único olhar, podemos correr o risco de cometer equívocos, sendo esses sustentados numa visão disciplinar e excludente. Esses aspectos já eram alertados por Japiassu (1976) quando atentou para o risco desse conceito converter-se em moda, chamando a atenção para a necessidade de esclarecê-lo.

Assim, fica evidente que ainda existem equívocos acerca dessa perspectiva, sejam eles de cunho epistemológico ou metodológico. Todavia, como advertido por Thiesen (2008, p. 548): “mais do que identificar um conceito para interdisciplinaridade, o que os autores buscam é encontrar seu sentido epistemológico, seu papel e suas implicações sobre o processo do conhecer”. É por reconhecermos a importância do seu sentido que nos fundamentamos na interdisciplinaridade com o intuito de refletir como essa perspectiva pode contribuir para dar novos rumos à formação docente.

## **Contribuições da interdisciplinaridade para a formação continuada de professores**

A formação de professores passou a ter maior enfoque nas pautas das pesquisas educacionais a partir da década de 80. No entanto, conforme enfatiza Gatti (2010), a formação tem sido um eixo de preocupação desde o início do século XX.

Nesse sentido, ao realizarmos uma análise histórica acerca das políticas educacionais para a formação docente, destacamos algumas das principais mudanças ocorridas com a publicação da Lei n. 9.294/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que se deram a partir das Resoluções do CNE/CP nº 1/2002, 2/2015, 2/2019 e 1/2020. Todavia, ressaltamos que não é foco deste estudo analisar as especificidades das políticas educacionais para a formação docente, mas apenas destacá-las no sentido de melhor situá-las no contexto e nos marcos legais da formação de professores.

Adentramos o século XXI com um panorama da formação docente voltado ao domínio disciplinar, associado à predominância do modelo de pensamento que herdamos do século XX (GATTI, 2010). Tal problemática, na visão da autora, dificulta as proposições de inovação das instituições e dos professores formadores no sentido de repensar a formação de modo mais integrada. Em suas palavras:

A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria

à escolarização - ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (GATTI, 2010, p. 1375).

A formação docente, na perspectiva interdisciplinar, converge num diálogo que ajuda a romper com a lógica fragmentada e disciplinar, pois, como alerta Japiassu (1976, p. 54), “a interdisciplinaridade responde à necessidade de formar profissionais que não sejam especialistas de uma só especialidade”. Nesse contexto, compreendemos a formação como um espaço adequado para reflexões, para repensar novos construtos epistemológicos e metodológicos e, assim, reconstruí-lo continuamente. Em tempo, reconhecemos que esses apontamentos perpassam aspectos como: a constituição de políticas públicas educacionais, dos currículos dos cursos de formação, da prática pedagógica dos professores formadores, entre outros.

Nessa discussão, 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. Todavia, de acordo com os autores, entre os principais desafios da interdisciplinaridade na formação docente, está a postura engessada de formadores e licenciandos, que pode estar associada ao processo de escolarização vivenciado por eles ou pelas disputas de áreas.

Corroborando com essa discussão, D’Ávila (2011) diz que as razões que dificultam a realização de um trabalho 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 denomina de “pedagogia da acomodação”. Dessa forma, entre as possibilidades para enfrentar tais 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 no âmbito escolar e na formação docente, foco de discussão deste estudo. 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 mudanças sociais, culturais e econômicas existentes na sociedade.

A interdisciplinaridade contribui para a formação docente e para 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 isso, ressaltamos a formação como espaço de construção desse ser docente, lugar propício para aprender a construir e desenvolver trabalhos colaborativos e favoráveis ao despertar do comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem e, portanto, um lugar de ousar e de buscar o novo. Isso se tornará possível quando a interdisciplinaridade for reconhecida como um construto vivo no espaço escolar.

## Considerações

Este artigo teve o objetivo de refletir sobre algumas contribuições da interdisciplinaridade para a formação continuada docente e demonstrou, a partir das análises bibliográficas, que é um campo de estudo em construção, sendo ainda permeado de equívocos pela carência de aprofundamentos teóricos.

Ao considerarmos que a formação docente ainda é muitas vezes fundamentada pelo paradigma tradicional, reconhecemos que essa perspectiva contribui para a formação continuada docente baseada numa nova visão, sem se sobrepor ao pensamento disciplinar, mas apontando caminhos para que a formação seja ambiente propício para ousar e para o aprender a construir



trabalhos colaborativos, fundamentados no respeito mútuo, em que o indivíduo seja o centro do processo de ensino-aprendizagem.

A perspectiva interdisciplinar revela que é urgente estarmos abertos a esse novo caminhar, todavia, reconhecemos que essas proposições ainda se mostram incipientes. Muitos dos diversos desafios advêm das políticas públicas educacionais, da postura engessada de professores formadores que resistem a não abrir mão de “seus conhecimentos”, o que requer uma mudança de percepção. Por isso, a formação docente, a partir da interdisciplinaridade, ajuda-nos a buscar novos sentidos para a formação humana que esteja conectada à vida e à realidade do sujeito.

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

## Referências

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3. 2007.

BEHRENS, Marilda Aparecida; RODRIGUES, Daniela Gureski. Paradigma Emergente: um novo desafio. **Pedagogia em Ação**, Minas Gerais, v. 6, n. 1. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 30 set. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: CNE, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=159261-rcp00102&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp00102&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 30 set. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 30 set. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: CNE, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 30 set. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BCN-Formação Continuada). Brasília, DF: CNE, 2020. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN12020.pdf?query=Educao%20Ambiental](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=Educao%20Ambiental). Acesso em: 30 set. 2021.

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

FÁVERO, Altair Albero; TONIETO, Carina. Mitos e potencialidades da interdisciplinaridade: reflexões

sobre um tema emergente. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 42, 2020.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** 2ª ed. São Paulo: Paulus, 2006.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 93-104, 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 18ª ed. – Campinas, SP: Papirus editora, 2012.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: didática e prática de ensino. **Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade**. São Paulo, ISSN 2179-0094, n. 6, p. 9-17, 2015.

FREIRE, Ludimila de Almeida; ALMEIDA, Ronaldo de Souza. A interdisciplinaridade como integração do conhecimento: superando a fragmentação do saber. **Percursos Acadêmicos**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 436-452, 2017.

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

GATTI, Bernadete. Congresso Internacional de Movimentos Docentes: por uma educação transformadora. **Movimento Docente**. 69 minutos. 2022. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=F2vzS\\_H50vA&list=PLX1BcowCzpl7urhB8cT8Ktb3KzSB9RRGu&index=3](https://www.youtube.com/watch?v=F2vzS_H50vA&list=PLX1BcowCzpl7urhB8cT8Ktb3KzSB9RRGu&index=3). Acesso em: 14 out. 2022.

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

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

MORAES, Maria Cândida. **Paradigma Educacional Emergente**. Campinas, SP. Papirus editora, 1997.

MORAES, Maria Cândida. **Paradigma Educacional Ecológico: Por uma nova ecologia da aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak, 2021.

MORIN, Edgar. **O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade**. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 1999.

PERIN, Conceição Solange Bution; MALAVASI, Silvana. A interdisciplinaridade e a formação do professor: breves considerações. **Revista Internacional de Formação de Professores**, [S.l.], Itapetininga, p. 98-112, jan. 2019. ISSN 2447-8288. Disponível em: <<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1428>>. Acesso em: 08 nov. 2022.

SÁ, Ricardo Antunes. Contribuições teórico-metodológicas do pensamento complexo para a construção de uma pedagogia complexa. **Teoria da complexidade: contribuições epistemológicas para uma pedagogia complexa**. Curitiba: Appris, p. 17-64, 2019.

SAITO, Juliana Maria; BEHRENS, Marilda Aparecida. Docência universitária: caminhos paradigmáticos à luz da visão da Complexidade. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 4, p. 40246-40259. 2021.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 545-554, 2008.

Recebido em 16 de janeiro de 2023.  
Aceito em 22 de março de 2023.