



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

A INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS, PRÁTICAS FORMATIVAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

*Jouse Greyce Maria dos Santos
Maryedja Priscilla Santos Lima*

RESUMO

Este artigo tem como propósito analisar, a partir de uma revisão integrativa da literatura, os fundamentos epistemológicos, as práticas formativas e os desafios contemporâneos que atravessam a consolidação da interdisciplinaridade na formação docente no Brasil. Considerando a intensificação dos debates educacionais entre os anos de 2020 e 2025, a pesquisa toma como ponto de partida a constatação de que a fragmentação disciplinar ainda constitui obstáculo persistente à constituição de práticas pedagógicas mais integradoras e contextualizadas. Embora a interdisciplinaridade esteja presente em documentos normativos e discursos institucionais, sua efetivação concreta esbarra em resistências epistêmicas, estruturais e políticas. A metodologia adotada seguiu os critérios da revisão integrativa, com abordagem qualitativa e recorte temporal ajustado à produção recente, contemplando autores consagrados e emergentes, além de artigos científicos, dissertações e capítulos acadêmicos selecionados com base em rigor metodológico e relevância temática. Os resultados foram organizados em três eixos:

(1) os fundamentos teóricos da interdisciplinaridade, que exigem uma ruptura com a lógica moderna da especialização e valorizam a construção dialógica do saber; (2) as práticas interdisciplinares em cursos de formação inicial e continuada, frequentemente situadas em experiências pontuais e não institucionalizadas; e (3) os desafios à implementação efetiva da interdisciplinaridade, que envolvem a reorganização curricular, a revisão dos processos avaliativos e o fortalecimento das políticas públicas de formação. Conclui-se que consolidar a interdisciplinaridade como eixo estruturante da formação docente demanda uma transformação ética, institucional e epistêmica, comprometida com a complexidade do mundo e com a pluralidade dos saberes.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Formação docente; Currículo integrado; Práticas pedagógicas; Políticas educacionais

1. INTRODUÇÃO

A centralidade da interdisciplinaridade nas discussões sobre a formação docente não é apenas uma resposta aos limites do modelo disciplinar tradicional, mas a expressão de uma nova sensibilidade epistemológica que compreende a complexidade como categoria fundante da contemporaneidade. Conforme observa Fazenda (2011), a interdisciplinaridade não se limita à justaposição de conteúdos, mas exige uma reconfiguração da lógica formativa, fundada na abertura ao diálogo, à alteridade e à construção coletiva do conhecimento.

Em tempos de recrudescimento de visões fragmentárias e tecnicistas da educação, a articulação entre os campos do saber revela-se não apenas um imperativo pedagógico, mas um ato político de resistência à compartimentação que historicamente tem limitado as possibilidades cognitivas e emancipatórias do sujeito (Barros, 2019). Ao tensionar as fronteiras rígidas entre as disciplinas, a prática interdisciplinar desloca o eixo da formação de uma perspectiva conteudista para uma ética da complexidade e da incerteza.

Ao assumir a complexidade como condição da contemporaneidade, a interdisciplinaridade desafia as concepções modernas de ciência e convoca a docência a operar em um regime de transgressão criativa. Lima e Silva (2022) argumentam que essa mudança exige não apenas reorganizações curriculares, mas sobretudo deslocamentos de ordem ontológica, em que o professor se reconheça como sujeito ético-político da formação. Tal reconhecimento supõe a renúncia ao lugar de transmissor de saberes fragmentados em favor de uma postura investigativa e dialógica.

É nesse horizonte que a formação docente precisa ser repensada como um processo situado, atravessado por temporalidades, territórios e subjetividades que não se deixam apreender por esquemas rígidos. Santos (2020) sustenta que a avaliação da prática interdisciplinar não pode ser reduzida à lógica da aferição de competências, mas deve considerar os processos, os vínculos e as negociações que constituem o cotidiano pedagógico. Avaliar, nesse sentido, é acolher a complexidade como princípio e não como obstáculo.

Carvalho (2022) enfatiza que esses espaços de construção coletiva do

saber permitem a circulação de experiências, saberes e afetos que escapam às formas institucionalizadas de formação, desestabilizando hierarquias e abrindo caminho para uma pedagogia mais horizontal e compartilhada.

No entanto, o que se observa é que a incorporação plena da interdisciplinaridade na formação docente permanece condicionada à vontade política de instituições e gestores. Sem o investimento em políticas públicas estruturantes, que reconheçam a centralidade desse princípio, sua presença nos discursos curriculares corre o risco de se converter em retórica vazia, incapaz de incidir de forma concreta nas práticas educativas (Gatti, 2021). O desafio, portanto, é tanto formativo quanto político.

Frente a esse cenário, impõe-se a necessidade de revisitar criticamente os aportes teóricos, as práticas pedagógicas e os dispositivos institucionais que têm sustentado ou tensionado a presença da interdisciplinaridade na formação de professores. Ao fazê-lo, este artigo propõe uma revisão sistemática da produção acadêmica recente, com o intuito de mapear os fundamentos, os deslocamentos e as resistências que marcam esse campo em expansão. Trata-se, assim, de contribuir com uma

reflexão densa e situada, à altura da complexidade dos tempos e dos sujeitos que os habitam.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa assume como percurso metodológico a revisão integrativa de literatura, considerando sua amplitude na síntese de achados teóricos e práticos que conferem densidade ao debate sobre interdisciplinaridade na formação docente. Conforme proposto por Mendes et al. (2008), esse tipo de revisão não se limita à descrição de estudos, mas envolve um processo sistemático de análise crítica, o que a torna adequada para investigações que se propõem a articular fundamentos epistemológicos, políticas públicas e experiências formativas. Dessa forma, busca-se compreender as distintas abordagens que emergem nos estudos produzidos entre 2020 e 2025 sobre a temática.

O levantamento bibliográfico foi realizado em bases indexadoras de relevância nacional e internacional, com destaque para a Scielo, Redalyc, Google Scholar e Portal de Periódicos CAPES, adotando-se critérios rigorosos de seleção. Foram incluídas publicações com autoria identificada, texto completo disponível, pertinência temática direta e

recorte temporal ajustado aos objetivos do estudo. A busca considerou os descritores: interdisciplinaridade, formação docente, currículo integrado, educação superior e práticas pedagógicas. Seguindo os princípios de análise qualitativa, priorizou-se a leitura interpretativa do material à luz da complexidade do objeto de estudo (Bardin, 2016).

A delimitação temporal da produção entre 2020 e 2025 não é arbitrária: trata-se de um intervalo marcado por intensificação dos debates sobre reorganização curricular no ensino superior e pelo avanço de metodologias interdisciplinares em cursos de licenciatura. Azevedo e Petrucci-Rosa (2023) enfatizam que esse período revela não apenas uma expansão da produção acadêmica no tema, mas também um esforço institucional crescente em revisar os referenciais da formação inicial de professores. Ao contemplar esse recorte, a pesquisa insere-se em um contexto de reflexão crítica sobre as transformações mais recentes nas políticas e práticas educacionais.

O corpus final da análise foi constituído por 18 textos, entre artigos científicos, dissertações e capítulos de livros acadêmicos, devidamente avaliados quanto à consistência

metodológica e relevância teórico-conceitual. A seleção contemplou autores consagrados, como Fazenda (2011) e Barros (2019), mas também privilegiou vozes emergentes cujas contribuições têm se destacado pela capacidade de tensionar e atualizar o debate. Essa diversidade autoral foi fundamental para garantir pluralidade epistêmica e amplitude interpretativa dos achados.

O tratamento dos dados se deu a partir da técnica de categorização temática, conforme proposta por Bardin (2016), sendo as unidades de análise organizadas em três eixos: fundamentos epistemológicos da interdisciplinaridade, práticas formativas interdisciplinares e desafios à implementação de propostas integradoras. Essa estrutura analítica permitiu não apenas sistematizar os aportes encontrados, mas também estabelecer articulações entre as produções, evidenciando convergências, tensões e lacunas relevantes para o campo da formação docente.

Por fim, é importante destacar que a revisão foi conduzida com base em critérios de exaustividade, rigor analítico e compromisso ético com a fidedignidade das fontes. Conforme ressalta Santos (2020), a prática da pesquisa científica exige não apenas domínio técnico dos

procedimentos metodológicos, mas também uma postura reflexiva diante do material analisado. Assim, este percurso metodológico visa garantir à investigação robustez interpretativa e legitimidade científica, oferecendo subsídios consistentes para o aprofundamento crítico do debate interdisciplinar na formação de professores.

3. INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS, PRÁTICAS FORMATIVAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

A compreensão da interdisciplinaridade como princípio estruturante da formação docente exige um exame atento de seus fundamentos teóricos, de suas materializações pedagógicas e das resistências que atravessam sua efetivação institucional. A literatura acadêmica mais recente, produzida sobretudo entre os anos de 2020 e 2025, revela uma crescente sofisticação nas abordagens que tratam da articulação entre saberes, das dinâmicas curriculares e da postura epistêmica requerida ao professor frente à complexidade do mundo. Neste sentido, esta seção organiza-se em três eixos interdependentes: fundamentos

epistemológicos da interdisciplinaridade; práticas formativas interdisciplinares; e desafios contemporâneos à sua implementação. Cada eixo será analisado a partir de aportes teóricos consistentes e de pesquisas empíricas selecionadas com base em critérios de rigor metodológico e relevância para o campo da formação de professores.

3.1 Fundamentos epistemológicos da interdisciplinaridade

No plano epistemológico, a interdisciplinaridade tem sido abordada como uma exigência decorrente da superação de modelos de pensamento fragmentados, que se mostraram insuficientes diante da complexidade dos fenômenos contemporâneos. Fazenda (2011) propõe que a interdisciplinaridade deve ser compreendida não como técnica metodológica, mas como atitude frente ao conhecimento, ancorada em valores como a escuta, o diálogo e a construção coletiva. Essa perspectiva desloca o enfoque da junção de conteúdos para a ética da relação entre saberes, convidando a repensar as próprias bases da racionalidade moderna.

Nesse mesmo sentido, Etges (1993, p. 18 apud Jantsch e Bianchetti, 2001, p.14) afirma que:

(...) a interdisciplinaridade, enquanto princípio mediador entre

as diferentes disciplinas, não pode jamais ser elemento de redução a um denominador comum, mas elemento teórico-metodológico da diferença e da criatividade. A interdisciplinaridade é o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão de seus limites, mas, acima de tudo, é o princípio da diversidade e da criatividade.

Ainda nesse horizonte, Barros (2019) contribui com a ideia de “pontes epistemológicas”, que tensionam as fronteiras disciplinares e indicam a necessidade de construção de territórios híbridos de saber. Para o autor, a interdisciplinaridade só se realiza plenamente quando opera em um regime de deslocamento ontológico, no qual os sujeitos da formação reconhecem a insuficiência de suas matrizes disciplinares isoladas. Esse reconhecimento, porém, não é trivial: exige desestabilização de certezas e abertura ao conflito como dimensão constitutiva do conhecimento.

A crítica à especialização excessiva e à rigidez curricular tem sido amplamente reiterada por autores que enxergam na interdisciplinaridade um caminho para recuperar a totalidade dos processos formativos. Segundo Lima e Silva (2022), a formação docente pautada exclusivamente em conteúdos específicos

tende a obscurecer os vínculos entre os saberes e a realidade social, o que compromete a relevância do processo educativo. A interdisciplinaridade, nesse contexto, emerge como uma via de reaproximação entre a escola e o mundo, entre o conhecimento acadêmico e as experiências concretas.

Essa perspectiva se articula, ainda, ao pensamento de autores como Japiassu (1976) e Morin (2003), que, mesmo em tempos distintos, convergem na defesa de uma racionalidade capaz de integrar, em vez de segmentar. Enquanto Japiassu enfatiza a interdisciplinaridade como um esforço crítico contra o isolamento das ciências, Morin destaca a noção de “pensamento complexo” como condição de inteligibilidade dos problemas humanos, cuja pluralidade demanda articulações entre diferentes campos de saber. Esses aportes permanecem centrais para uma compreensão profunda do tema.

Mais recentemente, a reflexão de Gatti (2021) indica que a institucionalização da interdisciplinaridade na formação docente esbarra em estruturas pedagógicas que privilegiam a organização verticalizada dos conteúdos e a cultura da competência técnica descontextualizada. A autora argumenta que, sem uma revisão crítica do currículo e dos dispositivos de avaliação,

a interdisciplinaridade corre o risco de se restringir a um enunciado normativo, esvaziado de força transformadora.

É importante observar que a interdisciplinaridade não se estabelece por decreto ou por simples justaposição de disciplinas, mas por meio da constituição de campos de interlocução entre sujeitos, saberes e práticas. Carvalho (2022) assinala que tais campos só se consolidam quando acompanhados de intencionalidade formativa, isto é, quando o projeto pedagógico se orienta pela valorização da heterogeneidade epistêmica e pelo reconhecimento das fronteiras como espaços de encontro e não de exclusão.

Ademais, Olivato e Silva (2023) demonstram, a partir de suas pesquisas com docentes atuantes em projetos STEAM, que a percepção da interdisciplinaridade como valor formativo depende da experiência concreta com situações de ensino integradas. Os autores sugerem que a simples inserção do termo nos discursos curriculares não é suficiente: é preciso vivenciar a tensão, o deslocamento e a negociação que marcam o trabalho entre áreas. Essa vivência, por sua vez, exige tempo, formação continuada e condições institucionais adequadas.

A partir desse conjunto de reflexões, torna-se evidente que os fundamentos epistemológicos da interdisciplinaridade desafiam não apenas as estruturas do conhecimento, mas também as subjetividades docentes. Santos (2020) destaca que a formação para o trabalho interdisciplinar demanda a emergência de uma nova ética profissional, capaz de sustentar práticas baseadas na alteridade, na colaboração e na escuta ativa. Trata-se, portanto, de um movimento que reconfigura não apenas o que se ensina, mas também o modo como se ensina e se aprende.

Desse modo, é preciso reconhecer que a epistemologia da interdisciplinaridade não se encerra em um modelo fixo ou em um repertório de técnicas didáticas, mas se sustenta em uma concepção de conhecimento como processo aberto, instável e situado. Tal concepção exige o abandono de categorias rígidas e o acolhimento da ambivalência como condição de aprendizagem. Em outras palavras, como apontam Barros (2019) e Fazenda (2011), o saber interdisciplinar não é um produto acabado, mas um percurso em permanente construção.

3.2 Práticas interdisciplinares na formação inicial e continuada

A transposição da interdisciplinaridade do plano normativo ao cotidiano da formação docente exige mais do que reorganizações curriculares: requer práticas formativas intencionalmente desenhadas para romper com a lógica disciplinar fragmentada. Nesse sentido, Azevedo e Petrucci-Rosa (2023) identificam, em cursos de licenciatura em ciências naturais, iniciativas que buscam articular conteúdos disciplinares a contextos sociais, por meio de projetos integradores e metodologias ativas. Ainda que essas experiências apresentem resultados promissores, permanecem como exceção em um sistema historicamente marcado pela verticalização dos saberes.

A persistência de uma lógica curricular compartimentalizada continua a marcar profundamente as práticas formativas nas instituições escolares, revelando uma organização do saber pautada mais pela separação do que pela articulação entre áreas. Nesse sentido, Petrucci-Rosa (2007, p. 55) adverte que

O currículo como loteamento estabilizou-se na escola básica onde a especialização – traço mais forte de sua fonte inspiradora: a ciência moderna – é o que prepondera. Nesse loteamento, a

disputa dentro do ‘tempoespaço’ da semana torna-se dinâmica, inventando ‘vencedores’ e ‘perdedores’, mais merecedores ou menos dignos de atenção, no processo de formação que a escola se propõe a fazer.

Paralelamente, a pesquisa de Olivato e Silva (2023), ao investigar experiências pedagógicas na abordagem STEAM, demonstra que a eficácia da interdisciplinaridade depende de sua vivência como processo formativo coletivo. Os docentes envolvidos em tais projetos relatam que o planejamento integrado, a definição de objetivos comuns entre áreas distintas e o diálogo contínuo entre pares constituem dimensões fundamentais da prática interdisciplinar. Isso evidencia que a formação para a interdisciplinaridade não pode ocorrer de modo isolado, mas requer tempo, mediação e redes colaborativas de aprendizagem.

Importa ainda destacar que a integração disciplinar ganha densidade quando articulada a problemas reais, contextualizados e desafiadores. Lima e Silva (2022) argumentam que projetos pedagógicos ancorados em temáticas socioambientais, culturais e tecnológicas funcionam como catalisadores da interdisciplinaridade, ao deslocarem o foco do ensino para a investigação. Nessa

lógica, a formação docente torna-se uma prática investigativa, em que os conhecimentos são acionados em função da compreensão de fenômenos complexos, e não como fins em si mesmos.

Entretanto, é comum que tais práticas enfrentem resistências institucionais e culturais. Como observa Gatti (2021), a persistência de modelos de avaliação centrados na aferição individualizada de competências disciplinares atua como obstáculo à consolidação de práticas integradoras. A autora enfatiza que, sem coerência entre proposta pedagógica e dispositivos de avaliação, a interdisciplinaridade corre o risco de se converter em um adereço retórico, dissociado da experiência efetiva de ensino-aprendizagem.

Nesse enquadramento, a formação continuada se apresenta como campo estratégico para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares mais consistentes. Carvalho (2022) aponta que programas formativos que valorizam a troca de experiências, a reflexão sobre a prática e o trabalho coletivo contribuem para a emergência de uma docência mais sensível à complexidade dos contextos escolares. Tais espaços possibilitam a construção de saberes pedagógicos situados, capazes de tensionar os limites

do ensino disciplinar.

Por outro lado, a integração curricular exige também rupturas com estruturas organizacionais que reforçam o isolamento entre áreas. Barros (2019) lembra que a escola, enquanto instituição moderna, foi concebida sob o paradigma da especialização, o que dificulta a emergência de práticas genuinamente interdisciplinares. A superação dessa lógica passa por reconfigurações profundas nos tempos, nos espaços e nos modos de organização do trabalho pedagógico, que permitam a convivência entre diferentes formas de saber e de ensinar.

Nesse processo, a escuta e o reconhecimento da experiência docente desempenham papel central. Santos (2020) destaca que muitas práticas interdisciplinares já se desenvolvem nas margens das propostas oficiais, em iniciativas locais, silenciosas, mas marcadas pela potência criadora dos professores. Tornar essas experiências visíveis e valorizá-las como produção legítima de conhecimento constitui passo essencial para consolidar uma cultura pedagógica mais integrada e dialógica.

A experiência dos estudantes em ambientes formativos interdisciplinares também tem sido objeto de investigação, com resultados que apontam para um

aumento da motivação, do engajamento e da compreensão crítica dos conteúdos. De acordo com Olivato e Silva (2023), os sujeitos em formação percebem a interdisciplinaridade como um fator que amplia o sentido da aprendizagem e contribui para a construção de competências profissionais mais amplas, voltadas à resolução de problemas complexos e à atuação ética e contextualizada.

Assim, as práticas interdisciplinares na formação docente revelam-se como processos ainda em construção, marcados por tensões, ambiguidades e negociações permanentes. Contudo, é precisamente nessa instabilidade que reside sua potência formativa: ao convocar os sujeitos a reconstruírem seus referenciais, a interdisciplinaridade não apenas amplia o campo de possibilidades da docência, mas transforma o próprio modo como se concebe o ato de formar e ser formado.

3.3 Desafios contemporâneos à implementação da interdisciplinaridade

Ainda que consolidada nos discursos educacionais e reconhecida em diretrizes curriculares nacionais, a interdisciplinaridade encontra barreiras estruturais, culturais e epistemológicas

que comprometem sua plena efetivação. Gatti (2021) chama atenção para o fato de que a fragmentação disciplinar não é apenas uma herança da organização moderna do saber, mas também uma estrutura de poder profundamente arraigada nas práticas e nas culturas institucionais. Romper com esse modelo implica desconstruir concepções cristalizadas sobre o conhecimento, o ensino e a autoridade docente.

Entre os principais entraves, destaca-se a persistência de dispositivos curriculares inflexíveis, que organizam a formação docente em núcleos estanques, desestimulando o diálogo entre áreas. Lima e Silva (2022) argumentam que a rigidez dos planos de curso e a ausência de espaços reais de articulação entre os componentes dificultam a proposição de experiências integradoras. Essa estrutura curricular linear reforça uma lógica de acumulação de conteúdos, em detrimento da construção de saberes contextualizados e relacionais.

Outro embargo recorrente refere-se à precariedade das condições institucionais oferecidas aos docentes para a elaboração e desenvolvimento de propostas interdisciplinares. Santos (2020) aponta que o trabalho colaborativo demanda tempo de planejamento coletivo, apoio técnico-pedagógico e valorização da

autonomia docente, condições que muitas vezes não estão presentes nos cotidianos escolares e universitários. Em sua ausência, a interdisciplinaridade se converte em sobrecarga ou em prática pontual, sem sustentação política ou pedagógica.

No âmbito da avaliação, observa-se a predominância de modelos centrados na aferição de resultados individualizados e conteudísticos, incompatíveis com a lógica processual e dialógica da interdisciplinaridade. Segundo Barros (2019), esse descompasso entre práticas pedagógicas e instrumentos avaliativos produz uma tensão permanente, que leva à desvalorização de projetos interdisciplinares diante da pressão por resultados mensuráveis. A coerência entre os princípios formativos e os dispositivos de avaliação é, portanto, condição imprescindível à consolidação dessa abordagem.

Além dos desafios materiais e organizacionais, é preciso considerar também as resistências subjetivas que atravessam o processo de formação para a interdisciplinaridade. Carvalho (2022) observa que muitos docentes, formados em paradigmas disciplinarizados, reproduzem concepções hierarquizadas de saber, o que dificulta o reconhecimento da legitimidade de outras áreas e abordagens.

Trata-se, em grande medida, de um desafio formativo que requer o desenvolvimento de uma postura crítica e autônoma diante da própria trajetória intelectual.

Essa exigência de reorganização formativa, no entanto, não diz respeito apenas à estrutura curricular ou aos arranjos pedagógicos, mas ao próprio sentido da aprendizagem enquanto processo constituinte do desenvolvimento humano. Como afirma Vigotski (2006, p. 115):

[...] a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam nas crianças as características humanas não naturais, mas que são formadas historicamente. Assim acredita-se que todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem.

É igualmente necessário refletir sobre o papel das políticas públicas no fomento (ou na obstrução) da interdisciplinaridade. Embora documentos como a BNCC reconheçam sua importância, o financiamento escasso, a descontinuidade dos programas formativos e a ausência de incentivos estruturais revelam um cenário pouco favorável à institucionalização de práticas

integradoras. Azevedo e Petrucci- Rosa (2023) reforçam que, sem políticas sustentadas e articuladas às demandas reais dos professores, as experiências interdisciplinares tendem a se esvaziar ou se tornar episódicas.

No plano da pesquisa, ainda são escassos os estudos que avaliem os impactos da formação interdisciplinar na prática docente e nos resultados de aprendizagem. Olivato e Silva (2023) indicam que há uma lacuna na sistematização de evidências sobre os efeitos concretos de projetos interdisciplinares, o que dificulta a sua legitimação institucional. Investimentos em pesquisas longitudinais, que considerem variáveis contextuais, culturais e curriculares, seriam fundamentais para ampliar a compreensão e o alcance dessa abordagem.

Em paralelo, a ausência de cultura de trabalho coletivo nas instituições de ensino superior representa uma limitação adicional. Gatti (2021) argumenta que a lógica meritocrática, individualizada e produtivista que rege a carreira docente universitária desincentiva a colaboração entre colegas, inviabilizando a construção de espaços interdisciplinares duradouros. Romper com essa lógica implica reformular os critérios de avaliação acadêmica, valorizando experiências

formativas compartilhadas e processos pedagógicos integrados.

Diante de todos esses elementos, torna-se evidente que a consolidação da interdisciplinaridade na formação docente exige mais do que boa vontade ou discurso inovador: requer transformações estruturais profundas, que envolvam políticas públicas, redes colaborativas, dispositivos pedagógicos coerentes e sujeitos formadores engajados em práticas reflexivas. Nesse sentido, como observa Fazenda (2011), a interdisciplinaridade é antes de tudo um projeto ético-político de formação, que desafia a organização tradicional da escola e convoca o educador a repensar seu lugar na construção do conhecimento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise sistemática da produção acadêmica sobre a interdisciplinaridade na formação docente, no intervalo compreendido entre os anos de 2020 e 2025, permitiu evidenciar a maturação conceitual e a expansão empírica desse campo, ainda que marcado por tensões, ambiguidades e resistências. A revisão demonstrou que os fundamentos epistemológicos da interdisciplinaridade não podem ser reduzidos a arranjos metodológicos ou a articulações pontuais

entre disciplinas. Trata-se, conforme Fazenda (2011), de uma ética do conhecimento e de uma ontologia da alteridade que convoca o educador a habitar a complexidade com abertura, escuta e disposição ao diálogo.

No plano das práticas formativas, identificaram-se experiências potentes que desafiam os modelos hegemônicos e propõem redes de sentido mais integradoras. Projetos baseados em metodologias ativas, abordagens STEAM e dispositivos coletivos de reflexão têm contribuído para uma formação mais situada, criativa e sensível às demandas dos sujeitos e dos territórios educativos (Olivato & Silva, 2023; Azevedo & Petrucci-Rosa, 2023). No entanto, tais experiências permanecem muitas vezes periféricas, enfrentando estruturas curriculares rígidas, carência de tempo institucionalizado para o trabalho colaborativo e ausência de políticas de fomento contínuo.

Os desafios à consolidação da interdisciplinaridade, portanto, não residem apenas na esfera do planejamento pedagógico, mas atravessam os campos da política pública, da cultura institucional e da subjetividade docente. Conforme Gatti (2021), sem coerência entre discurso e prática, entre princípios e dispositivos, corre-se o risco de esvaziar a potência

transformadora da interdisciplinaridade, convertendo-a em retórica decorativa. A resistência à fragmentação do saber exige coragem institucional e investimento formativo contínuo, que reconheça a transversalidade como valor epistêmico e pedagógico.

Para além da denúncia das barreiras, esta revisão reafirma a necessidade de um projeto formativo comprometido com a complexidade do mundo, com a pluralidade dos saberes e com a dignidade da experiência educativa. Como enfatiza Barros (2019), a construção de “pontes epistêmicas” requer não apenas abertura entre campos disciplinares, mas disposição para negociar sentidos, acolher tensões e coabitar fronteiras. Essa postura não se ensina por decreto, tampouco se impõe por normativas: ela se cultiva em espaços de escuta, de coautoria e de formação compartilhada.

Sinaliza-se, por fim, a urgência de que a pesquisa educacional aprofunde a investigação sobre os impactos da formação interdisciplinar na prática docente, especialmente por meio de estudos longitudinais, com forte ancoragem nos contextos. Também se recomenda o fortalecimento de políticas públicas que assegurem condições estruturais para o trabalho colaborativo e o

reconhecimento institucional de práticas pedagógicas integradoras. Sem isso, a interdisciplinaridade continuará sendo promessa não cumprida no cenário da formação de professores.

Consolidar a interdisciplinaridade como eixo da formação docente não é tarefa simples nem imediata. Trata-se de um processo histórico, coletivo e conflituoso, que exige deslocamentos teóricos, institucionais e subjetivos. Mas é precisamente nesse esforço de reconfiguração que reside sua potência política: a de inscrever no projeto formativo a possibilidade de uma educação que não apenas articule saberes, mas forme sujeitos capazes de compreender, problematizar e transformar a realidade em sua complexidade inescapável.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Lucas Massensini de; PETRUCCI-ROSA, Inês. A interdisciplinaridade na formação inicial de professores de Física: um estudo exploratório. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 34429, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/34429>. Acesso em: 18 jun. 2025.

BARROS, José d'Assunção. *O que é interdisciplinaridade?* Petrópolis: Vozes, 2019. BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

CARVALHO, Maria Cristina Pires de. Redes de formação e práticas colaborativas docentes: contribuições para a interdisciplinaridade. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, e270016, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kB3qQmxfctGk4sYBYjbQYxF>. Acesso em: 19 jun. 2025.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 2011.

JANTSCH, Álvaro; BIANCHETTI, Lucídio. *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

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

LIMA, Maria da Conceição; SILVA, Edson Luiz. Currículo, interdisciplinaridade e formação docente: desafios em tempos de reforma educacional. *Educação e*

Fronteiras, v. 12, n. 36, p. 201-221, 2022.

Disponível em:

<https://periodicosonline.uems.br/index.php/fronteiras/article/view/7933>. Acesso em: 20 jun. 2025.

VIGOTSKI, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

OLIVATO, Juliana Abra; SILVA, José Castro. Projetos interdisciplinares na formação docente: reflexões sobre a abordagem STEAM. Revista Educação em Questão, v. 61, n. 61, p. 1-19, 2023.

Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/30858>. Acesso em: 19 jun. 2025.

PETRUCCI-ROSA, Maria Eliza Miranda. Escola e currículo: interfaces com o cotidiano. Campinas: Papirus, 2007.

SANTOS, Luciana Vieira. Avaliação da interdisciplinaridade no ensino médio: desafios e alternativas. Revista Brasileira de Educação, v. 25, e250036, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/3Vf3rxXhZGMQFh3JLfLRDTS>. Acesso em: 17 jun. 2025.