

## **PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE: REFLEXÕES SOBRE INTERCULTURALIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES**

Iracema Campos Cusati<sup>1</sup>

Paulo Cesar Marques de Andrade Santos<sup>2</sup>

Raphael Campos Cusati<sup>3</sup>

Genilda Maria da Silva<sup>4</sup>

Jaqueline Alves Calaça Santos<sup>5</sup>

**RESUMO:** Neste artigo, o objetivo foi analisar as pesquisas acadêmicas recentes em educação para compreender, a partir das reflexões instauradas, como está ocorrendo a formação (inicial e continuada) de professores, no que se refere a incorporação da interculturalidade e da interdisciplinaridade em conjunturas educacionais de pensamento decolonial. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com base em revisão bibliográfica, a respeito das práticas formativas nos contextos de formação e de atuação docentes tratadas à luz da análise categorial de conteúdo. O aporte teórico é norteado pelas investigações realizadas por Marli André, Bernadete Gatti, Lee Shulman, António Nóvoa, Maria do Céu Roldão, Carlos Marcelo Garcia, Francisco Imbernón, Rui Trindade e Graça Mizukami, entre outras/os com o intuito de compreender o teor do debate nestes referenciais, bem como as demandas emergentes no/do cotidiano escolar para efetivação de justiça social e construção de saberes a partir da interação da diversidade cultural com a comunidade escolar. Concluiu-se que as práticas efetivadas no cotidiano escolar apontam avanços importantes relacionados aos direitos sociais conscritos na Constituição Federal Brasileira promulgada em 1988 diante dos desafios educacionais prementes que exigem atenção.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores; Interculturalidade, Interdisciplinaridade.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP (FEUSP). Professora Adjunta da UPE e Permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPPI)/UPE *Campus* Petrolina. Rodovia BR 203, Km 2, s/n. Vila Eduardo. CEP: 56.328-903 – Petrolina – PE. Telefone: (87) 9 9826-4879. E-mail: iracema.cusati@upe.br

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Professor Associado da UPE e Permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPPI)/UPE *Campus* Petrolina. Rodovia BR 203, Km 2, s/n. Vila Eduardo. CEP: 56.328-903 – Petrolina – PE. Telefone: (71) 9 9384-8292. E-mail: paulo.marques@upe.br

<sup>3</sup> Doutor em Agroquímica (UFV), Professor adjunto da Faculdade de Viçosa (FDV) e da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Av. Olegário Maciel, 1427. Bairro Industrial. CEP: 36.500-000 – Ubá – MG. Telefone: (32) 3532-2459. E-mail: raphaelcusati@yahoo.com.br

<sup>4</sup> Doutoranda em Educação no Programa de Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPPI) *Campus* Petrolina. Rodovia BR 203, Km 2, s/n. Vila Eduardo. CEP: 56.328-903 – Petrolina – PE. Telefone: (87) 9 8802-5633. E-mail: genilda.msilva@upe.br

<sup>5</sup> Doutoranda em Educação no Programa de Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPPI) *Campus* Petrolina. Rodovia BR 203, Km 2, s/n. Vila Eduardo. CEP: 56.328-903 – Petrolina – PE. Telefone: (87) 9 8809-6253. E-mail: jaqueline.calaca@upe.br

**ABSTRACT:** The objective of this article was to analyze recent academic research in education in order to understand, based on the reflections that have been established, how teacher training (initial and continuing) is taking place, with regard to the incorporation of interculturality and interdisciplinarity in educational contexts of decolonial thinking. This is a qualitative research, based on bibliography review, regarding training practices in the contexts of teacher training and performance, treated in the light of categorical content analysis. The theoretical contribution is guided by the investigations carried out by Marli André, Bernadete Gatti, Lee Shulman, António Nóvoa, Maria do Céu Roldão, Carlos Marcelo Garcia, Francisco Imbernón, Rui Trindade and Graça Mizukami, among others, with the aim of understanding the content of the debate in these references, as well as the emerging demands in/from the school routine for the implementation of social justice and the construction of knowledge based on the interaction of cultural diversity with the school community. It was concluded that the practices implemented in everyday school life point to important advances related to the social rights enshrined in the Brazilian Federal Constitution enacted in 1988 in the face of pressing educational challenges that require attention.

**KEYWORDS:** Teacher Training; Interculturality, Interdisciplinarity.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As pesquisas acadêmicas recentes em educação focadas na Formação (inicial e continuada) de professores, ponto central deste estudo, têm destacado a relevância desses processos formativos como etapas para feitura, preparação, estabelecimento, aprimoramento, organização e concretização da profissão docente considerando aspectos e conceitos multifacetados como identidade, saberes e conhecimentos (técnicos, tecnológicos, pedagógicos e didáticos) do professor.

É inquestionável a importância das formações (inicial e continuada) para o desenvolvimento profissional de professores e a efetivação da qualidade do ensino, cujas implicações impactam positivamente no interesse e no desempenho dos estudantes.

Apresentar a história e as características da formação de professores, seus construtos teóricos e os principais pesquisadores que contribuem com reflexões sobre a temática pode evidenciar políticas e reformas, mas também valorizar aspectos emergentes requeridos na formação e a releitura da função docente e da escola como balizadores para o desenvolvimento destes profissionais e para a melhor qualificação do ensino.

Na atualidade, a formação inicial visa preparar os professores para lidar com as demandas do século XXI, incluindo as tecnologias e a busca por soluções criativas e inovadoras para os desafios da sala de aula.

A formação continuada, em particular, é vista como essencial para que os professores se mantenham atualizados, aprimorem suas práticas e lidem com os desafios diários com os quais se depara no ambiente escolar.

As universidades, embora não sejam as únicas, vêm ocupando um papel primordial para formar profissionais para a docência. Uma formação adequada, seja inicial ou contínua, permite que os professores compreendam as particularidades de cada estudante e adaptem as práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais.

A formação não é constituída somente pelo saber na e da sala de aula, uma vez que é preciso garantir gestão escolar de qualidade e práticas pedagógicas que contemplem três elementos fundamentais (aspectos históricos, socioculturais e psicossociais) para o desenvolvimento integral dos estudantes.

O desenvolvimento profissional docente não corresponde somente a cursos de formação de professores, mas soma-se aos conhecimentos adquiridos ao longo da vida. O desenvolvimento profissional que se espera, contínuo e permanente, permite que os professores se mantenham atualizados com as novas metodologias de ensino, com as ferramentas pedagógicas e didáticas, com as pesquisas em educação e suas imbricações, como também que consigam lidar com as singularidades e especificidades da docência tecidas no cotidiano escolar.

Pelas evidências científicas de que a formação permanente se concretiza nas práticas, saberes e fazeres que os docentes desenvolvem na escola, busca-se fomentar o debate acerca da incorporação da interculturalidade e da interdisciplinaridade em conjunturas educacionais de pensamento decolonial.

O aporte teórico que orienta este texto é composto pelo elenco de autoras/es como Marli André, Bernadete Gatti, Lee Shulman, António Nóvoa, Maria do Céu Roldão, Carlos Marcelo Garcia, Francisco Imbernón, Rui Trindade e Graça Mizukami entre outras/os cujas investigações voltadas à formação de professores apresentam contribuições a este estudo teórico. As reflexões sobre os estudos selecionados revelaram, concomitante com a ética desse quadro de referência, a relevância das discussões acadêmicas como elemento fundamental na constituição do conhecimento docente, responsável pela promoção do desenvolvimento profissional dos professores.

Os estudos sobre a formação e o desenvolvimento profissional de professores podem contribuir para o desvelamento de fenômenos que, pautados em uma perspectiva qualitativa, permitem conhecer as demandas atuais e as expectativas do cotidiano escolar.

Concluiu-se que as práticas efetivadas no cotidiano escolar apontam avanços importantes relacionados aos direitos sociais conscritos na Constituição Federal Brasileira promulgada em 1988 diante dos desafios educacionais prementes que exigem atenção.

Assim sendo, o presente artigo se estrutura da seguinte forma: em um primeiro momento, é apresentada de forma sintética uma reconstrução histórica da Formação (inicial e continuada) de Professores e nas seções seguintes, são elencadas algumas pesquisas relacionadas à formação e à profissionalização docente que se desdobram para uma compreensão acerca da incorporação da interculturalidade e da interdisciplinaridade em processos de Desenvolvimento Profissional Docente.

## **1. METODOLOGIA**

A abordagem qualitativa em investigações nas Ciências Humanas e Sociais não é recente e a opção pela análise categorial de conteúdo ocorreu por ser uma técnica de pesquisa que permite a análise sistemática e objetiva de um conteúdo, seja ele textual, visual ou verbal, com o objetivo de identificar padrões, tendências e significados presentes nesse conteúdo. Em relação ao objeto do presente estudo a opção se mostrou adequada para analisar as pesquisas acadêmicas recentes em educação visando compreender, a partir das reflexões instauradas, como está ocorrendo a formação (inicial e continuada) de professores, no que se refere a incorporação da interculturalidade e da interdisciplinaridade em conjunturas educacionais de pensamento decolonial.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com base em revisão bibliográfica, a respeito das práticas formativas nos contextos de formação e de atuação docentes tratadas à luz da análise categorial de conteúdo. O aporte teórico é norteado pelas investigações realizadas por André (2013, 2011, 2010, 2009), Gatti (2022, 2014), Lee Shulman (2014, 1996, 1987, 1986), António Nóvoa (2009, 2008), Roldão (2017, 2009), Carlos Marcelo Garcia (2009, 1999), Imbernón (2011), Trindade (2020) e Graça Mizukami (2013) com o intuito de compreender o teor do debate nestes referenciais, bem como as demandas emergentes no/do

cotidiano escolar para efetivação de justiça social e construção de saberes a partir da interação da diversidade cultural com a comunidade escolar.

Diante deste cenário, a presente pesquisa focou na análise de produções acadêmicas recentes em educação para compreender, a partir das reflexões instauradas, como está ocorrendo a formação (inicial e continuada) de professores, no que se refere a incorporação da interculturalidade e da interdisciplinaridade em conjunturas educacionais de pensamento decolonial (Oliveira & Candau, 2010). A genealogia do pensamento decolonial é planetária, incorpora movimentos sociais e autores/as latino-americanos/as que têm questionado a matriz colonial de poder e proposto um enfrentamento à colonialidade que, dentre outros termos, também é conhecido como giro decolonial (Maldonado-Torres, 2007). Mais do que um pensamento, a decolonialidade é percebida como um giro, uma virada, um gesto, uma atitude; ela remete a diferentes pontos do globo, que têm em comum a origem em enunciações produzidas por falantes cujos corpos são racialmente e geopoliticamente marcados

Busca-se compreender, a partir da perspectiva das/os autoras/es, a realidade escolar sob a razão humanizadora e sob quais concepções são discutidas as possibilidades de construção da profissionalidade docente. A hipótese é a de que a mudança de postura pedagógica do professor se dá a partir de uma instância crítica que emerge muito além da crítica inerente ao conteúdo curricular.

O levantamento bibliográfico, de cunho qualitativo, à luz da análise categorial de conteúdo possibilitou constatar em vários trabalhos analisados que os professores apresentam dificuldades para trabalhar de modo interdisciplinar e intercultural pela falta de vivência já que não tiveram esse tipo de educação quando eram estudantes e/ou “não foram preparados adequadamente na formação inicial para tal intento” (Mozena e Ostermann, 2014, p. 199). Mozena e Ostermann (2014) reforçam, e concordamos, que um ensino interdisciplinar deve superar a compreensão da existência de disciplinas escolares diversas que são ensinadas com enfoque interdisciplinar somente em determinadas circunstâncias (ou momentos), para que seja implantada uma ação pedagógica integrada de maneira sistemática e intencional. Fato é que a interdisciplinaridade, ao permitir a construção de conexões entre diferentes saberes, amplia o entendimento dos alunos e cria significado para o aprendizado. Já a interculturalidade, ao valorizar a pluralidade de culturas, contribui para uma educação que respeita a diversidade por reconhecer e acolher diferenças individuais e

culturais, promover a igualdade de oportunidades e buscar um convívio harmonioso e construtivo na sociedade.

As pesquisas que examinam a qualidade da formação do docente para entender de que forma ela pode favorecer a valorização das mais variadas culturas dentro de sala de aula mostram como resultado que os estudos convergem para a ideia de que o incentivo à interculturalidade na formação de docentes e de discentes “possibilita a elaboração de projetos educacionais que respeitam e atendem às transformações sociais e culturais” (Peixoto e Mello, 2023, p. 439).

A revisão da literatura sobre interdisciplinaridade e interculturalidade foi fundamental para compreender emergências na formação docente e vislumbrar possibilidades de abordar a diversidade cultural e a interconexão dos conhecimentos na sala de aula, promovendo uma educação mais inclusiva e relevante para o mundo real.

## **2. ACHADOS A PARTIR DE LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO**

### **2.1 Formação (inicial e continuada) de professores e a profissionalização docente: reconstrução histórica de um campo de pesquisa**

Marcelo Garcia (1999), em sua obra *Formação de Professores: para uma Mudança Educativa*, argumentava que a formação docente deve ser contínua, vinculada à prática e em harmonia com as individualidades de cada professor ressaltando que a articulação entre teoria e prática, bem como o reconhecimento da diversidade nas atuações pedagógicas, são princípios basilares para o desenvolvimento profissional dos docentes por conferir maior eficácia e solidez à formação.

Ao historicizar a problemática dos estudos sobre Formação de professores, André (2011) salientou a favor da inegável contribuição desses trabalhos acadêmicos para o campo de investigação que considera ser a peça-chave da qualidade do sistema educativo. Em seus estudos, André (2009, 2010) apresentou dados quantitativos que denotaram um crescimento significativo do número de pesquisas sobre formação de professores na década de 1990 e nos primeiros anos do século XXI, com detalhados mapeamentos sobre a produção acadêmica em mestrados e doutorados na área de educação. Não obstante, a autora assinalou

que as macropolíticas<sup>6</sup> relativas aos docentes da educação básica não foram e continuam sendo pouco investigadas e avaliadas pelos pesquisadores (André, 2009, 2010).

Em 2014, Bernadete Gatti publicou seu estudo com o estado do conhecimento sobre formação inicial de professores nos cursos de graduação. Após análise de pesquisas e ensaios concernentes ao tema, a autora apresentou e discutiu os aspectos que emergiram de forma recorrente nos trabalhos e concluiu que os impasses encontrados clamavam por novas posturas institucionais e políticas mais vigorosas.

Complementarmente, Trindade (2020, p. 17-18) alerta para a necessidade de reflexão sobre os programas de formação de professores como “contributo decisivo de tais programas na configuração da profissionalidade docente”, por possibilitar enfrentar o ato de ensinar sem ignorar as complexidades do mesmo e problematizar a manutenção de uma dicotomia que se estabelece no âmbito desses programas de formação “entre o conteúdo e os processos de ensino” (Shulman, 2014, p. 204). Desse modo, dentre os enfrentamentos do fazer pedagógico na formação inicial docente, estão presentes os desafios de construir saberes por meio de processos de ação e reflexão constantes (Zeichner, 2008) que abrangem, dentre eles, o “conhecimento do conteúdo” que realmente importa para o ensino (Trindade, 2020) e o “conhecimento pedagógico dos conteúdos” conforme apontado por Shulman (2014, p. 206) e enfatizado por Trindade (2020, p. 18).

Embora Trindade (2020) reconheça a relevância dos outros conhecimentos valorizados por Shulman (2014, 1996, 1987, 1986) para capacitar os professores a refletir e a tomar decisões sobre o que pode ser aprendido e como pode ser ensinado, quais sejam: o conhecimento dos conteúdos, os conhecimentos pedagógicos gerais, os conhecimentos específicos sobre o currículo ou sobre a gestão e organização curricular, os conhecimentos sobre os alunos e as suas características, os conhecimentos sobre os contextos educacionais, do ponto de vista das suas especificidades e organização e administração, ou, ainda, os conhecimentos de natureza histórica e filosófica sobre a Escola e o modelo de educação escolar; em seu texto publicado em 2020, Rui Trindade confere um sentido especial aos conhecimentos pedagógicos dos conteúdos por propiciar que os futuros professores, ainda em processo de formação, se tornem capazes de, perante a diversidade dos alunos, assumirem “uma compreensão flexível e multifacetada, adequada à oferta de explicações

---

<sup>6</sup> As macropolíticas relativas aos docentes da educação básica no Brasil abrangem questões como formação inicial e continuada, valorização profissional, condições de trabalho e reconhecimento social. Essas políticas são direcionadas para garantir a qualidade da educação e o desenvolvimento profissional dos professores.

diferentes dos mesmos conceitos ou princípios” (Shulman, 2014, p. 218). Face ao exposto, salienta:

Esta centralidade do conhecimento pedagógico do conteúdo, no âmbito do patrimônio singular de saberes que permite caracterizar a profissão docente, resulta, então, da importância que assume a articulação entre o conhecimento dos conteúdos e o conhecimento curricular e pedagógico, uma vez que é este tipo de conhecimento que permite aos professores decidirem quais os desafios pessoais e culturais com os quais deverão confrontar os alunos, os recursos que poderão colocar à sua disposição, os instrumentos e os modos de interlocução a mobilizar, tendo em conta o que aqueles são e o que aqueles fazem (Trindade, 2020, p. 18).

Nessa mesma direção, Roldão (2017) atribuiu à formação docente (inicial e continuada) um papel central ao afirmar: “A educação de qualidade constitui um bem inestimável das sociedades, cada vez mais indicador do acesso ou da exclusão numa sociedade dita da informação e do conhecimento” (Roldão, 2017, p. 201). Soma-se a esta assertiva, a ênfase da pesquisadora portuguesa às tecnologias digitais no processo educativo catalogando os desafios enfrentados no que concerne à inclusão e à diversidade. Ademais, a autora salientou que políticas educacionais, quando bem estruturadas, podem impactar positivamente os processos formativos (inicial e contínuo) de docentes alinhados às demandas contemporâneas, contribuindo na superação de resistências às mudanças.

Após uma década, em 2024, Leonel Elias Bene e Regina Magna Bonifácio de Araújo publicam um estudo analítico-descritivo no qual abordam sobre o estado de conhecimento revelado na análise de Teses e Dissertações depositadas na Base de Dados do IBICT. Em ambos estudos, de Gatti (2014) e de Bene e Araújo (2024), foram concluídos que na realidade brasileira poucos foram os que se dedicaram ao tema formação inicial de professores enfocando a permanência e a evasão nas licenciaturas embora tenham constatado que a escolha profissional, a motivação, a expectativa e a atratividade da carreira docente demandem atenção das instituições e das políticas educacionais, como também os resultados demonstraram que as pesquisas acadêmicas têm muito a contribuir sobre a temática.

Recentemente, este enfoque tem sido privilegiado e “tentativas diversas para propiciar novas perspectivas para a formação inicial e continuada para a docência ainda não tiveram curso por tensões e perspectivas diferenciadas na área”, admite Gatti (2022) ao alertar que a reformulação dessas formações se mostra urgente.

No Brasil, a formação inicial de professores, ponto de partida, é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei Nº 9.394/96) que estabelece a estrutura da educação básica e a necessidade de formação adequada para os

professores. Atendendo à legislação vigente e amparada pela Constituição Federal de 1988, considera-se a formação inicial de professores como o momento de preparação de futuros educadores para atuarem na educação básica e superior que contempla cursos de licenciatura, estágios e outras atividades que visam desenvolver competências pedagógicas, conhecimentos disciplinares e habilidades de pesquisa necessárias para o exercício da profissão docente.

Marcelo Garcia (1999, p. 26) concebe como objeto da formação docente

os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem.

Embora essa definição seja abrangente, tem sido aceita por muitos estudiosos da área, que consideram relevantes os processos de preparação, profissionalização e socialização dos professores, tendo em vista a aprendizagem do aluno.

Neste mesmo sentido Roldão (2009, p. 68) advertiu que havia necessidade de pesquisas voltadas à formação de professores que localizassem “maior especificidade e menos abrangência e difusão, de modo a permitir aprofundar os problemas centrais que estruturam o campo”. A autora ao estudar formação (inicial e continuada) e sua relação com o desenvolvimento profissional concluiu que “a função de ensinar estrutura o desempenho do profissional docente” e por isso “o seu desenvolvimento constitui-se como referente central da respectiva formação” (Roldão, 2009, p. 68).

Para Marcelo Garcia (1999) o desenvolvimento de competências docentes é essencial quando permeado de aspectos técnicos, pedagógicos, sociais, relacionais e reflexivos; pois, ao considerá-los, contribui substancialmente para a melhoria da qualidade do ensino, além de fortalecer a necessidade de reconhecimento da profissão docente.

Desse modo, a formação continuada contextualizada, a autonomia docente e a importância do diálogo entre professores, são elementos que ecoam a pedagogia de Freire (1996), por aduzir a formação docente como um processo emancipatório fundamentado na conscientização do papel social e na reflexão crítica sobre a prática. A visão freiriana sobre formação e desenvolvimento profissional docente rompe com abordagens tradicionais que reduzem a formação continuada à simples transmissão de conteúdos, preconizando a valorização da experiência prática e a reflexão crítica do professor.

A autonomia docente que se constrói na relação com os educandos, na busca por uma prática pedagógica que respeite a dignidade e a capacidade de cada um, é aqui compreendida

como um processo contínuo de formação em que o professor reflete sobre sua prática, reconhece sua incompletude e se engaja em uma busca constante por aprimoramento, interagindo com os alunos e com o mundo ao seu redor. Freire (1996) destacava que fatores como a experiência prática, a formação contínua e o apoio institucional oferecem uma contribuição substancial para esse processo.

A história da formação docente no Brasil pode ser marcada por três momentos decisivos: a institucionalização das Escolas Normais no século XIX, a criação dos cursos de bacharelado e licenciatura em 1939 para a formação de professores do ensino secundário e a reforma do ensino de 1971 que, embora visasse a descaracterização do modelo de Escola Normal, criou a habilitação de magistério. Nas últimas décadas, alguns autores como Imbernón (2011), Nóvoa (2009, 2008) e Marcelo Garcia (2009, 1999) vêm centrando suas discussões no conceito de desenvolvimento profissional docente, em substituição à expressão formação inicial e continuada. Marcelo Garcia (2009, p. 9) justifica que a mudança para o termo desenvolvimento é adequada para se ter uma concepção de profissional do ensino, por sugerir evolução e continuidade.

Na visão de Fiorentini e Crecci (2013), o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente surge como uma resposta à necessidade de diferenciar o aprendizado e o crescimento contínuo dos professores dos modelos tradicionais de formação. Esses modelos clássicos, baseados em cursos desconectados das práticas profissionais, não oferecem aos docentes a transformação necessária para enfrentar os desafios da contemporaneidade. Em contraste, o Desenvolvimento Profissional Docente caracteriza-se como um processo contínuo e transformador, que ocorre ao longo do tempo e dentro de comunidades profissionais, envolvendo tanto experiências de aprendizagem intencionais quanto espontâneas, capazes de ampliar e maximizar as possibilidades de atuação docente.

Voltando ao estudo de Roldão (2017), ao destacar que a eficácia da formação no desempenho dos formados tem assumido maior centralidade nas pesquisas acadêmicas, conclui, fazendo um alerta, de que para o campo da formação de professores, há necessidade de reforçar os conceitos de desenvolvimento profissional e de profissionalidade docente como referentes transformativos da qualidade e da eficácia da formação. Ao final do texto exhibe uma provocação: “A qualidade para todos poderá ser a utopia deste século - mas as utopias nunca foram em vão” (Roldão, 2017, p. 201).

Os autores elencados neste texto destacam que o Desenvolvimento Profissional Docente exige a integração entre a qualificação profissional e as condições concretas de

trabalho, como salários, carga horária, gestão e currículo, garantindo que as formações sejam efetivas e contextualizadas. Ademais, práticas inovadoras, como a colaboração na tomada de decisões pedagógicas, a resolução coletiva de problemas, a conexão direta com as práticas docentes e a continuidade dos programas formativos, são apontadas como primordiais. Também são mencionadas a importância do alinhamento com metas institucionais e a construção de relações sólidas entre os professores e as instituições como fatores que impulsionam o sucesso dessas iniciativas.

Em face do exposto, as proposições apresentadas reforçam a necessidade de estratégias formativas que aliem práticas reflexivas, valorizem a diversidade e articulem saberes teóricos e contextuais. Esses elementos são indispensáveis para enfrentar os desafios contemporâneos da docência, ao mesmo tempo em que fomentam uma formação capaz de qualificar os professores e promover transformações significativas no ensino e na aprendizagem.

Em síntese, as discussões dos autores mencionados evidenciam a relevância de novos modelos de formação docente, fundamentados na integração entre teoria e prática, na promoção de ambientes colaborativos e na atualização constante dos processos de formação inicial e continuada que desvelem a construção de conhecimentos na dinâmica da compreensão de processos de humanização nas instituições escolares.

A partir do suposto de que há uma indissociabilidade entre formação inicial e profissionalização docente, é possível afirmar que, à medida que a organização escolar - que inclui desde as competências administrativas de cada órgão do poder público ao currículo que se pratica em sala de aula, passando pelas metodologias de ensino e processos de avaliação adotados - adquire-se novos contornos delineados por políticas públicas voltadas à reforma educacional, tendo como foco o currículo, a avaliação e a gestão, mais complexo se torna o trabalho docente.

Nesse sentido, a formação docente vem se constituindo como um elemento estratégico e argumento fundante das proposições acerca da formação continuada para a melhoria da qualidade do ensino. Os desdobramentos do trabalho de Guiomar Namó de Mello, publicado nos anos 1980, baseado em duas categorias - competência técnica e compromisso político - contribuíram para a construção de uma visão simplista em relação aos professores, focada na não competência do/a professor/a.

Há uma tendência, no campo das políticas públicas na atualidade, de se responsabilizar o docente e o gestor da escola pelos resultados educacionais sem se

considerar as condições objetivas sob as quais o trabalho docente é desenvolvido. Por isso, políticas públicas abrangentes que superem a visão reducionista que nomina a não competência dos/das docentes são importantes da mesma forma que as pesquisas sobre educação.

A ação educativa se converte numa *práxis* social em direção a uma atuação crítica e reflexiva dos processos de profissionalização da docência que, necessariamente, são atravessados pelos nexos constitutivos da realidade educacional e social.

As seções seguintes são destinadas à explicitação das investigações qualitativas voltadas à formação de professores e ao desenvolvimento profissional de docentes, temas relevantes entre aqueles considerados essenciais em questões alusivas ao contexto escolar.

## **2.2 Interdisciplinaridade e Interculturalidade em processos de Desenvolvimento Profissional Docente**

As discussões sobre a interdisciplinaridade surgiram na Europa, especialmente na França e na Itália, em meados da década de 1960, período marcado pelos movimentos estudantis que reivindicavam um ensino mais sintonizado com as questões de ordem social, política e econômica da época. Ainda no final da década de 1960, a interdisciplinaridade chegou ao Brasil e exerceu influência na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei Nº 5.692/71), tendo como precursores no Brasil Hilton Japiassu no campo da epistemologia e Ivani Fazenda no campo da educação, ambos com forte influência de Georges Gusdorf e de Jean Piaget.

Desde o final do século passado em diante a presença do termo interdisciplinaridade se tornou cada vez mais recorrente no cenário educacional brasileiro, sendo identificado tanto nas legislações educacionais e nos documentos curriculares, quanto no discurso e na prática de docentes nos variados níveis de ensino. Embora citado frequentemente e empregado muitas vezes num sentido demasiadamente amplo, ainda são poucos os trabalhos que mostram a legítima prática interdisciplinar no âmbito educacional. De um modo geral, a interdisciplinaridade é concebida por esses documentos e sujeitos, como um modo de promover a integração de conhecimentos e métodos advindos de diferentes disciplinas científicas, em prol da superação de um ensino fragmentado e desconectado da realidade.

No seu livro *Interdisciplinaridade e a Patologia do Saber* publicado em 1976 Japiassu define interdisciplinaridade “como uma axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definidas no nível hierárquico imediatamente superior, o que introduz noção de finalidade” (p. 9). Fazenda (1992, p. 13) afirma que “a interdisciplinaridade é uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que possibilita o diálogo entre os interessados, dependendo apenas de uma atitude para se formar profissionais com perfil diferenciado”. Em seus textos, Ivani Fazenda não tece uma única definição de interdisciplinaridade dado à polissemia do termo cuja justificativa é que as ações e práticas propostas chegam no máximo a promover uma mera aglutinação de disciplinas confirmando que a circunvizinhança da expressão não possui um sentido único e estável.

A interdisciplinaridade é reconhecida no meio acadêmico como importante para a educação, porém a investigação aprofundada na prática educacional tem identificado dificuldades relacionadas a sua implementação. Relativos ao professor, os principais problemas apontados na literatura estão relacionados a falta de domínio dos conteúdos da própria disciplina e a respectiva reflexão crítica. Em relação aos estudantes, o desafio se materializa pelo enfrentamento ao desinteresse e à indisciplina.

A falta de consenso sobre o que é a interdisciplinaridade escolar e sua concepção, como também de reflexão crítica sobre o currículo e sobre um ensino pautado na progressão da aprendizagem, que promove o avanço de forma contínua e sistemática, mostram que os professores não se sentem responsáveis pelo papel de mediadores do processo de ensino. Para muitos deles, a interdisciplinaridade não é considerada prática legítima e, envolvidos em demandas específicas e condições de trabalho, sentem dificuldades na efetivação de projetos interdisciplinares.

Contudo, a interdisciplinaridade propõe uma articulação entre diferentes disciplinas, em busca de um ensino mais sintonizado com as questões sociais, políticas e econômicas e culturais da contemporaneidade. Essa abordagem permite a construção de um saber mais amplo, pois parte de uma premissa na qual a valorização do trabalho em equipe oportuniza preparar professores e estudantes para uma compreensão mais ampla dos objetos de conhecimentos estudados, oportunizando-os, sobretudo, à resolução de problemas complexos (Cusati, 2018).

O movimento intencional e epistêmico da interdisciplinaridade, articulador no processo ensino-aprendizagem como propôs Thiesen (2008), pode transformar profundamente a qualidade da educação escolar por intermédio de seus processos de ensino

quando é compreendido a partir das múltiplas categorias do exercício interdisciplinar como a ação, a contextualização, a atitude de superação de toda e qualquer visão fragmentada, a ciência e a identidade profissional.

Veiga Neto (1997, p. 65) faz considerações acerca da interdisciplinaridade como parte fundamental do currículo enfatizando as vantagens e desvantagens de sua introdução no currículo educacional.

Para Fazenda (2014, p. 18) “[...] só uma caminhada reflexiva e crítica, levando um olhar [...], interativo no sentido profundo de sua ambiguidade, permite o exercício da interdisciplinaridade”.

Como condição didática, a interdisciplinaridade busca estabelecer inter-relações entre diferentes áreas do conhecimento, manifestando-se nas relações inter/pluri/multi e transdisciplinares (Cusati, 2018). Envolve a articulação e a integração de diferentes disciplinas ou áreas do conhecimento para abordar um objeto de estudo comum. Essa abordagem visa superar a visão compartimentalizada do conhecimento, permitindo uma análise mais completa e aprofundada das questões estudadas. Ela visa integrar teorias, métodos, instrumentos e disciplinas, promovendo uma concepção multidimensional dos fenômenos educacionais.

Interculturalidade, por sua vez, refere-se à interação e ao diálogo entre diferentes culturas, considerando suas especificidades, valores e perspectivas. Por sua vez, a interculturalidade viabiliza uma compreensão mais profunda da relação entre teoria e prática, contribuindo para uma formação mais crítica, criativa e responsável. A pesquisa intercultural busca analisar como essas interações moldam identidades, práticas sociais e processos de comunicação.

Desse modo, a pesquisa na interseção entre interculturalidade e interdisciplinaridade busca compreender como a diversidade cultural influencia a produção e a aplicação do conhecimento e como a integração de diferentes áreas do conhecimento pode enriquecer a análise de questões interculturais. Essa abordagem pode ser encontrada em diversas áreas, como educação, saúde, desenvolvimento social e estudos ambientais. Estudar como a diversidade cultural influencia os processos de ensino-aprendizagem, buscando abordagens pedagógicas que integrem diferentes perspectivas e conhecimentos.

A pesquisa acadêmica na área de interculturalidade tem contribuído para a sua visibilidade, aspecto que é fundamental para aprofundar o conhecimento sobre a diversidade cultural e para desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes. No entanto,

a formação de professores com tal finalidade enfrenta desafios como a resistência a mudanças, a falta de recursos e a necessidade de uma abordagem mais crítica da questão da identidade. Porém, também existem perspectivas positivas, como o crescente reconhecimento da importância da formação continuada e a busca por práticas pedagógicas mais inclusivas.

A formação de professores, tanto inicial quanto continuada, desempenha um papel crucial nas políticas educacionais brasileiras (Silva & Rios, 2018) e, por isso, deve articular teoria e prática permitindo que os professores vivam e experimentem a multiculturalidade e a interculturalidade em suas próprias formações (Oliveira & Candau, 2010). A educação multicultural visa reconhecer e valorizar a diversidade cultural presente nas escolas, promovendo um ambiente inclusivo e equitativo para todos os alunos. A educação intercultural, por sua vez, busca o diálogo e a troca entre diferentes culturas, incentivando a compreensão e o respeito mútuo, uma vez que a escola não deve ser um espaço isolado, mas sim um espaço de diálogo e troca com a comunidade, incluindo a família, os alunos e os profissionais da educação.

As políticas educacionais brasileiras têm um papel importante na promoção da diversidade cultural, incentivando a formação de professores e a implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

A educação multicultural e intercultural pode e deve contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática face ao desafio contemporâneo do direito à educação plural numa perspectiva trans/interdisciplinar que

[...] que gera uma epistemologia pluralista e multirreferencial que nos convida a abrir as portas de nossas gaiolas epistemológicas e metodológicas para deixar voar o pensamento nutrido pelas emoções e pelas reflexões que o acompanham, para não mais ser prisioneiro de disciplinas, de certezas e verdades geradoras de arrogância, dogmatismo e prepotência pessoal e intelectual (Moraes, 2010, p. 37).

Para este cenário, o pensamento decolonial que se consubstancia na atualidade desvela, de modo incontestado, significados como o da contracolonialidade do ser que aduz Nêgo Bispo (Santos, 2023) quando alerta que, centrado na prática e na vivência, o pensamento contracolonial é uma forma de defender territórios tradicionais, símbolos, significações e modos de vida desfazendo formas de saber e de poder pretensamente absolutas.

A decolonização do conhecimento e a compreensão do termo interculturalidade conforme apontam Peixoto e Mello (2023) são cruciais para que sejam utilizados recursos

metodológicos cientificamente definidos e se possa romper com os padrões de exclusão e de discriminação existentes no cotidiano escolar a fim de tornar a sociedade mais humana e ética.

A incorporação de ações multi/intercultural nos currículos busca revelar como saberes tradicionais devem ser considerados no sistema educacional inclusive para que se promova uma formação docente intercultural.

Nessa direção, a investigação científica na área de interculturalidade e interdisciplinaridade tem focado no estudo das relações entre diferentes culturas e a integração de diferentes áreas do conhecimento para abordar questões complexas. Nessa abordagem, busca-se superar a fragmentação do conhecimento e promover uma compreensão mais abrangente e contextualizada dos fenômenos estudados.

Pelo exposto, é premente que a formação docente (inicial e continuada) precisa ser repensada para que os professores se tornem agentes da mudança, capazes de desenvolver práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam a inclusão, corroborando com a premissa da Educação como meio de transformação social a partir do desenvolvimento de cada indivíduo.

Em síntese, as reflexões sobre a atuação docente em sala de aula estão ancoradas em um conjunto de práticas pedagógicas intencionais que buscam promover a aprendizagem dos alunos de forma eficaz e significativa, considerando suas necessidades individuais e o contexto em que estão inseridos.

Para que o professor seja protagonista da sua formação continuada, possa decidir o que quer fazer e do que pretende participar, em consonância com as necessidades e interesses de seus alunos, e visando contribuir para melhorar as instituições educativas, realizando-se pessoal e profissionalmente, requer-se, por pressuposto, uma evolução docente que se inicia na formação inicial do professor e continua ao longo da carreira ancorada no trabalho colaborativo e cooperativo imbricado ao desenvolvimento pessoal e profissional.

### **2.3 Bases conceituais para a compreensão de desenvolvimento profissional docente**

O conceito de Desenvolvimento Profissional Docente surgiu na literatura educacional para demarcar uma diferenciação com o processo tradicional, e não contínuo,

de formação docente. A ideia de formar está relacionada a cursos e treinamentos nas quais o formador exerce uma ação que supõe necessária e esperada pelas instituições para atuação dos profissionais. A formação docente deve estar relacionada à prática do profissional docente, atividade sistemática e científica, que, num movimento de diálogo constante, vise, por consequência, qualificar e aprimorar o desenvolvimento profissional do professor.

A contribuição de Nóvoa (2009, 2008), Imbernón (2011) e Marcelo Garcia (2009, 1999), autores que preferem o termo desenvolvimento por caracterizar evolução e continuidade rompendo com a visão dicotômica de formação inicial e continuada, é fundamental para a compreensão do desenvolvimento profissional docente, pois seus trabalhos fornecem um arcabouço teórico e metodológico para analisar e propor perspectivas práticas para promover esse processo.

O desenvolvimento profissional remete ao movimento de transformação dos docentes dentro de um campo profissional específico e, nessa perspectiva, é um processo de vir a ser ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa.

Fato é que os estudos de estudiosos da temática não somente subsidiam na definição do conceito, como possibilitam analisar suas etapas, identificar fatores que influenciam/motivam e propor estratégias para potencializar um processo de crescimento e aperfeiçoamento de professoras e professores ao longo de suas carreiras.

Um dos aspectos que estimulam o desenvolvimento profissional docente é a busca de uma identidade profissional que possibilite ao professor se definir e aos demais (Marcelo Garcia, 2009). A identidade profissional é caracterizada pela importância que os professores dão a sua imagem frente a profissão, é o sentimento de pertencimento que retrata a imagem do professor. Neste sentido, é relevante a interpretação que os docentes têm de si mesmo no contexto em que vivem na busca de um sentido de identidade e de pertencimento ao longo da carreira docente.

Lüdke e André (2013) orientam que a escolha da metodologia é determinada pela natureza do problema. A análise do desenvolvimento profissional é um dos pressupostos metodológicos dessa investigação qualitativa ancorada nas explicitações de Lüdke e André (2013) por entender que a profissionalização docente é um processo que se constrói a partir da entrada na escola, como estudante e que se estende por toda a vida laboral do docente, permeada por tateios, recuos, avanços e esforços espontâneos diante das necessidades prementes. Além de ser um processo contínuo, que passa por atualizações e aperfeiçoamentos permanentes em serviço, o desenvolvimento profissional é composto de

conhecimentos considerados fundamentais, mas não suficientes, pois também conclama o saber fazer e o saber ser no contexto educacional, elementos essenciais que se manifestam em forma de conhecimentos ou habilidades profissionais.

A prática problematizada e compartilhada do professor adquire conotações de desenvolvimento profissional quando se configura pela parceria entre universidade e escola, em contraposição a iniciativas individuais de professor, escola ou formador da universidade que assumem uma perspectiva colonial das práticas escolares e da profissão docente.

Assim sendo, o desenvolvimento profissional necessita de novos sistemas laborais e novas aprendizagens em prol da melhor qualificação e da autonomia docente que somente é adquirida por uma construção pessoal, social e política que se dá através da interação de diferentes atores do sistema escolar num processo democrático. Também depende de uma gestão educativa fruto de um processo coletivo de planejamento, organização e desenvolvimento de um projeto político-pedagógico que expressa um novo paradigma para a educação.

As pesquisas desenvolvidas nesse contexto estudado permitiram elencar três dimensões de práticas docentes que podem ser consideradas potencializadoras do desenvolvimento profissional: as práticas reflexivas, as práticas colaborativas e as práticas investigativas que, segundo Fiorentini e Crecci (2013, p. 13), elucidam as aprendizagens dos professores no contexto de sala de aula partindo da premissa que “os professores aprendem e se desenvolvem mediante participação em diferentes práticas, processos e contextos, intencionais ou não, que promovem a formação ou a melhoria da prática docente”

Mizukami (2013) enfatizou, em resultados de suas pesquisas, que as escolas são locais privilegiados para desencadear processos de desenvolvimento e de construção do conhecimento profissional da docência desde que, amparadas por políticas públicas, propiciem o trabalho coletivo visando desencadear trocas colaborativas e atitudes investigativas por subsidiem a construção da identidade profissional do professor. Essa identidade profissional, como alerta a pesquisadora, transcende a formação inicial do professor pois é reverberação da sua atuação como docente num processo intencional, definido pelas práticas pedagógicas que utiliza em sala de aula e que são apoiadas em um planejamento sistemático que orienta o seu trabalho, buscando promover a aprendizagem dos alunos. Ainda, segunda a estudiosa, a didática, nesse contexto, assume um papel fundamental por auxiliar o professor a desenvolver sua capacidade crítica e reflexiva,

permitir uma análise da realidade do ensino e a criar situações em que o aluno construa seu próprio conhecimento.

Desse modo, investigar o desenvolvimento profissional de professores vai muito além da análise dos conhecimentos que eles adquirem ao longo da vida profissional docente. Implica considerá-los sujeitos autônomos e protagonistas com desejos, intenções, utopias etc., que sofrem os condicionamentos dos contextos históricos, culturais, políticos e sociais em que estão inseridos (González Pérez, 2015). Logo, é um tema que, para ser pesquisado, traz em seu bojo as relações humanas e o questionamento de mundo, que envolve as práticas escolares e o conhecimento institucional, requer interpelar as políticas públicas e relacioná-las com o tempo em vigor, com as pessoas envolvidas e com o investigador. Ou seja, uma questão de relação com o mundo, com as práticas escolares, com os saberes institucionais, com as políticas públicas, com nosso tempo, com os outros e consigo mesmo.

Também tem que se levar em conta as experiências práticas, construídas ao longo dos anos de trabalho na docência, pois é também um fator importante a se considerar porque significa reconhecer os professores como produtores de conhecimentos pois muitas vezes eles estão alijados desse processo de reflexão sobre a própria prática.

O desenvolvimento profissional dos docentes, segundo Imbernón (2011), se refere a diversas áreas em que suas ações se manifestam, os projetos que desejam empreender e a forma que planejam executar. Ainda, conforme defende o estudioso, este desenvolvimento busca promover mudanças nas ações laborais dos professores levando a um crescimento profissional e também pessoal.

O contexto sociocultural influi fortemente no desenvolvimento profissional do docente por ser um processo individual e coletivo que se concretiza na instituição educacional, embora não seja unicamente devido ao desenvolvimento pedagógico, mas envolve também o conhecimento e a compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento teórico e tudo que abarca uma situação laboral que permite ou impede que o professor progrida em sua vida profissional (Imbernón, 2011, p. 3).

Para Marcelo Garcia (2009), o investimento na carreira docente contribui para o crescimento dos professores enquanto profissionais e em sua individualidade, ao proporcionar aprimoramento do processo de ensino e de aprendizagem que reverbera na melhoria da qualidade educacional.

Para finalizar, é importante destacar que uma formação contínua, numa perspectiva do desenvolvimento profissional docente como abordado no próximo tópico, requer tempo,

experimentação e maturação, aspectos que não são coerentes com as proposições escolares descontextualizadas da realidade atual.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir deste estudo bibliográfico, fundamentado em diferentes fontes que abordam reflexões sobre formação inicial e continuada de professores, foi possível constatar que as experiências de formação e atuação vivenciadas por professores, bem como as comunidades de aprendizagem que eles frequentam, são espaços formativos que mobilizam reflexões sobre a própria atuação e sobre questões gerais que conformam uma extensa base de conhecimentos para a efetivação da docência. A pesquisa se deu com base em estudos bibliográficos por justamente buscar elementos que contribuíssem para a compreensão do cotidiano educacional dos docentes, a significação de interdisciplinaridade em suas práticas e elucidação do termo interculturalidade e sua ambiência em prol de uma educação decolonial.

O conhecimento profissional docente tem sido caracterizado como complexo dinâmico e multifacetado, o qual é corroborado nesse estudo ao identificar que os processos de conhecimento de si mesmo e de seu processo pessoal de aprendizagem profissional da docência são componentes nucleares do desenvolvimento profissional do professor como apontado nas investigações.

Os processos de desenvolvimento profissional docente permeados pela interculturalidade e interdisciplinaridade contribuem na preparação de professores para o contexto diversificado das salas de aula e para a promoção de aprendizagens mais significativas ao capacitar docentes para atuarem de forma sensível e eficaz em ambientes multiculturais.

Esta pesquisa com abordagem qualitativa foi a opção adotada por entender que ela permite compreender, com o uso do método qualitativo, acontecimentos, comportamentos ou tendências que reverberam na dinâmica das relações internas e externas e na estrutura dos processos didáticos, as condições educacionais vividas na sociedade contemporânea.

Pensar o interdisciplinar e o intercultural para o ambiente educativo oferece aos atores escolares - preocupados com a diversidade, a cidadania e a inclusão educacional e social - possibilidades fecundas de leitura e reflexão a partir da contribuição teórico-

conceitual de diversos pensadores que relacionam natureza/cultura/ambiente com a respectiva contextualização social e histórica. É a articulação destes e a experimentação de outros modos de ser e de pensar, para além da vida local, que propiciam a reflexão crítica sobre as certezas que invisibilizam quem vive e pensa diferente de nós.

Conclui-se que o pensamento educacional brasileiro foi impregnado de visões eurocêntricas que precisam ser suplantadas via de consequência pela interculturalidade enquanto agente promotora da descolonialidade face ao contexto diverso e plural da educação na atualidade.

Os desafios atuais chamam por novas posturas e metodologias de trabalho dos docentes, mas também pela responsabilidade das instituições de ensino para assumirem projetos pedagógicos para o novo tipo de estudantes que a elas têm acesso, com a incorporação da diversidade e da interculturalidade nas práticas e políticas que reconheçam, valorizem e promovam a inclusão de diferentes culturas e perspectivas dentro das suas organizações. Isso inclui desde a conscientização e formação permanente sobre diversidade até a implementação de ações afirmativas e a criação de um ambiente de trabalho onde todos se sintam pertencentes e respeitados.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa sobre Formação de Professores: tensões e perspectivas do Campo. IN: FONTOURA, H.; SILVA, M. (Org.). **Formação de Professores, Culturas** – Desafios a Pós-Graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPED, v. 2, p. 24-36, 2011.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, PUC/RS, v. 33, p. 6-18, 2010.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

BENE, L. E.; ARAÚJO, R. M. B. de. Formação inicial, permanência e atratividade docente: um estado do conhecimento. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. e742, 2024. DOI: 10.31639/rbpf.v16.i35.e742. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/e742>. Acesso em: 19 jun. 2025.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Knopp Sari. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994, 336p.

BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: **O poder simbólico**. 7ª. Rio de Janeiro: Bertrandt, 2004, p. 17 – 58.

CONTRERAS, José. A autonomia ilusória: o professor como profissional técnico. In: CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. Cap. 4, p. 87-104.

CUSATI, Iracema Campos. Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, e pensamento complexo. In: CUSATI, Iracema Campos. **Aprendizagem de matemática e exercício da profissão docente: saberes em questão**. 1 ed. Pernambuco: Edupe, 2018.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (coord.). **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir**. São Paulo: Cortez, 2014.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jun. 2013. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/74>. Acesso em 05 jun. 2025.

GATTI, Bernadete Angelina. Duas décadas do século XXI: e a formação de professores? **Rev. Int. de Form.de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 7, e022009, p. 1-15, 2022.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, 25(57), 24–54, 2014. <https://doi.org/10.18222/ea255720142823>. Acesso em 15 jun. 2025.

GONZÁLEZ PÉREZ, Teresa. **Reformas educativas y formación de profesores**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2015.

IMBERNÓN, Francisco. Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. **Revista de Ciências Humanas**. V.12, n. 19, p. 75-86, 2011. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/343>>. Acesso em 13 de junho de 2025.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto, em CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGOUEL, Ramon

(coords.). **El giro decolonial**: reflexiones para uma diversidade epistêmica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Desenvolvimento profissional docente**: passado e futuro. Revista de Ciências da Educação. Lisboa, no. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, Bernardete Angelina [et al.] (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

MORAES, Maria Cândida. Ambientes de Aprendizagem como expressão de convivência e transformação. In: MORAES, Maria Cândida; NAVAS; Juan Miguel Batalloso (orgs.). **Complexidade e Transdisciplinaridade em educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak, 2010. p. 21-62.

MOZENA, Erika Regina e OSTERMANN, Fernanda. Uma revisão bibliográfica sobre a interdisciplinaridade no ensino das ciências da natureza. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.16, n. 02, p. 185-206, maio-ago, 2014. Disponível em: <<https://scielo.br/j/epec/a/CgpBrMQzDYPqkHZ7yKKdqGk/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 03 de junho de 2025.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Livro da conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Ministério de Educação, 2008.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista, [S.l.], v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. FapUNIFESP (SciELO). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-46982010000100002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2025.

PEIXOTO, João Guilherme de Melo e MELLO, Karla Ramos Ribas de. A interculturalidade na perspectiva da decolonialização por meio da educação. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Uberlândia**, 51(1), 439-451, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.14393/RFADIR-51.1.2023.68216.439-451>>. Acesso em 03 de junho de 2025.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Rev. educ.** PUC-Camp., Campinas, v. 22, n. 2, p. 191-202, jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v22n2a3638>. Acesso em 12 jun. 2025.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Formação de professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 57–70, 2009. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/5>. Acesso em: 19 jun. 2025.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu, 2023.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, S. Paulo, v.4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

SHULMAN, Lee S. Just in case: reflections on learning from experience. In COLBERT, J.; TRIMBLE, K.; DESBERG, P. (Eds.) **The case for Education**. Needham Height: Allyn Bacon, 1996, p. 197 – 217.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, 57 (1), 1987, p. 1-223, 1987. Acesso em: 10 jun. 2025. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, 15 (2), p. 4-14, feb, 1986. Acesso em: 30 jun. 2024. URL: <http://links.jstor.org/sici?sici=0013-189X%28198602%2915%3A2%3C4%3ATWUKGI%3E2.0.CO%3B2-X>

SILVA, Fabrício Oliveira da.; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Aprendizagem experiencial da iniciação à docência no Pibid. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 202-218, 2018.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 545-598, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/rbedu/a/swDcnzst9SVpJvpx6GYmFr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 13 de junho de 2025.

TRINDADE, Rui. A formação de professores e o seu contributo para a reinvenção da profissão docente. **Revista Cocar**. Edição Especial, n. 8, p. 293-314, jan./abr./2020. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/index>. Acesso em 30 de junho de 2025.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, Antonio Flavio. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**. v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.