



Artigo de pesquisa

Artículo de investigación

Autores:

Deyse Queirós Santos * 

Marinalva Ferreira Soares 

Ana Luiza Dourado de Oliveira

Miranda 

Afiliación:

Universidade do Estado da Bahia –

(UNEB)

Correspondencia:

* dqsantos@uneb.br

Recibido: 30/03/2026

Aprobado: 04/06/2026

DOI:

<https://doi.org/10.66092/x695nn89>



Este contenido está protegido bajo la
licencia CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

Formação continuada de professores e projetos interdisciplinares no ensino secundário abrangente

Formación continua docente y proyectos interdisciplinarios en la educación integral del nivel secundario

Continuing teacher education and interdisciplinary projects in comprehensive secondary education

Resumo

Este artigo analisou a formação continuada de professores como um espaço estratégico para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares no âmbito da educação integral do ensino secundário, entendendo esses projetos como práticas pedagógicas voltadas para a intervenção socioeducativa. O estudo se baseia no referencial teórico de autores como Francisco Imbernón (2016), António Nóvoa (2019), Ivani Fazenda (2014), Miguel Arroyo (2013), Paulo Freire (1996), Edgar Morin (2000) e Maria da Glória Gohn (2011), que abordam a formação de professores, a interdisciplinaridade, a educação integral e as práticas socioeducativas. A pesquisa é qualitativa, teórica e bibliográfica, e adotou a análise temática de Laurence Bardin (2016) para identificar categorias como formação continuada, planejamento coletivo, integração curricular, intervenção socioeducativa e seus impactos na aprendizagem e no clima escolar. Este estudo exploratório baseia-se numa análise crítica de publicações acadêmicas, documentos oficiais e relatos de experiências publicados entre 2019 e 2024. Os resultados mostram que o desenvolvimento profissional contínuo, quando implementado de forma coletiva, contextualizada e permanente, contribui para superar a fragmentação curricular, fortalece a interdisciplinaridade e promove práticas pedagógicas mais democráticas e inclusivas. Além disso, demonstra impactos positivos na aprendizagem dos alunos, no desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais e na melhoria das relações no ambiente escolar. O estudo conclui que o avanço da educação integral no ensino secundário está diretamente ligado à formação docente baseada na colaboração e na construção coletiva do conhecimento.

Palavras-chave

Aprendizagem, educação continuada, ensino secundário, programa de formação de professores.

Resumen

El artículo analizó la formación continua de profesores como un espacio estratégico para la construcción de proyectos interdisciplinarios en la educación integral de la enseñanza media, entendiendo dichos proyectos como prácticas pedagógicas orientadas a la intervención socioeducativa. El estudio se apoya en el marco teórico de autores como Francisco Imbernón (2016), António Nóvoa (2019), Ivani Fazenda (2014), Miguel Arroyo (2013), Paulo Freire (1996), Edgar Morin (2000) y Maria da Glória Gohn (2011), quienes discuten la formación docente, la interdisciplinariedad, la educación integral y las prácticas socioeducativas. La investigación es de carácter cualitativo, teórico, bibliográfico y adoptó el análisis temático de Laurence Bardin (2016) para identificar categorías como formación continua, planificación colectiva, integración curricular, intervención socioeducativa y sus impactos en el aprendizaje y en el clima escolar. Con un carácter exploratorio, se fundamenta en el análisis crítico de producciones académicas, documentos oficiales y relatos de experiencias publicados entre 2019 y 2024. Los resultados muestran que la formación continua, cuando se desarrolla de manera colectiva, contextualizada y permanente, contribuye a superar la fragmentación del currículo, fortalece la interdisciplinariedad y promueve prácticas pedagógicas más democráticas e inclusivas. Además, evidencian impactos positivos en el aprendizaje de los estudiantes, en el desarrollo de competencias cognitivas y socioemocionales y en la mejora de las relaciones en el ambiente escolar. Se concluye que, el avance de la educación integral en la enseñanza media está directamente vinculado a una formación

docente basada en la colaboración y en la construcción colectiva del conocimiento.

Palabras clave

Aprendizaje, educación continua, enseñanza secundaria, programa de formación de docentes.

Abstract

This article analyzed continuing teacher training as a strategic space for developing interdisciplinary projects within the comprehensive education of secondary schools, understanding these projects as pedagogical practices geared towards socio-educational intervention. The study draws on the theoretical framework of authors such as Francisco Imbernón (2016), António Nóvoa (2019), Ivani Fazenda (2014), Miguel Arroyo (2013), Paulo Freire (1996), Edgar Morin (2000), and Maria da Glória Gohn (2011), who discuss teacher training, interdisciplinarity, comprehensive education, and socio-educational practices. The research is qualitative, theoretical, and bibliographic, and it adopted Laurence Bardin's (2016) thematic analysis to identify categories such as continuing training, collective planning, curriculum integration, socio-educational intervention, and their impacts on learning and school climate. This exploratory study is based on a critical analysis of academic publications, official documents, and accounts of experiences published between 2019 and 2024. The results show that continuing professional development, when implemented collectively, contextually, and on an ongoing basis, helps overcome curriculum fragmentation, strengthens interdisciplinarity, and promotes more democratic and inclusive pedagogical practices. Furthermore, it demonstrates positive impacts on student learning, the development of cognitive and socio-emotional skills, and improved relationships within the school environment. The study

concludes that the advancement of holistic education in secondary school is directly linked to teacher training based on collaboration and the collective construction of knowledge.

Keywords

Continuing education, learning, secondary education, teacher training program.

Introdução

As transformações sociais, culturais e epistemológicas que marcam a contemporaneidade impõem desafios cada vez mais complexos à escola pública, especialmente no ensino médio, etapa final da Educação Básica. Nesse contexto, a fragmentação do conhecimento, a compartimentalização curricular, o distanciamento entre escola e realidade social dos estudantes e as dificuldades de engajamento juvenil evidenciam limites do modelo tradicional de organização do ensino. Tais desafios exigem a construção de práticas pedagógicas e formativas capazes de responder à complexidade do mundo social e às demandas de uma formação humana integral (Morin, 2000; Sacristán, 2017).

O debate em torno da educação integral surge, nesse cenário, como uma perspectiva crítica à concepção restrita de escolarização centrada exclusivamente na transmissão de conteúdos disciplinares. A educação integral pressupõe o reconhecimento do estudante como sujeito histórico, social, cultural e político, considerando suas múltiplas dimensões de desenvolvimento cognitiva, afetiva, ética, estética e social (Arroyo, 2012; Moll, 2012). Para Arroyo (2013), pensar a educação integral significa deslocar o foco da escola como mero espaço de instrução para compreendê-la como território educativo vivo, atravessado por disputas de sentidos, saberes, culturas e projetos de sociedade.

Entretanto, a efetivação da educação integral no ensino médio coloca em evidência a necessidade de superar a fragmentação curricular, historicamente estruturada por disciplinas isoladas e pouco dialogadas entre si. Nesse sentido, a interdisciplinaridade apresenta-se como uma perspectiva teórico-metodológica capaz de integrar saberes, promover significação das aprendizagens e aproximar o currículo da realidade dos estudantes. Na concepção de Fazenda (2014), a interdisciplinaridade não se reduz à justaposição de conteúdos, mas constitui uma atitude epistemológica e pedagógica marcada pelo diálogo, pela cooperação e pelo reconhecimento da alteridade entre os sujeitos e os campos do conhecimento.

Do ponto de vista epistemológico, Piaget (1972) já alertava para a necessidade de flexibilização das fronteiras disciplinares, defendendo que a construção do conhecimento ocorre por meio de processos de integração, síntese e reorganização cognitiva. Em consonância, Morin (2000) argumenta que os problemas contemporâneos são multidimensionais e não podem ser enfrentados por currículos compartimentalizados, exigindo uma educação orientada pela complexidade, pela contextualização e pela articulação entre os saberes.

Nesse cenário, a formação continuada de professores assume papel central como condição para a consolidação de práticas interdisciplinares e da própria educação integral. Autores como Imbernón (2016) e Nóvoa (2019) defendem que a formação docente precisa ser compreendida como um processo permanente, situado no contexto da escola e orientado pelo trabalho coletivo. Para Imbernón (2016), a formação continuada deve estar intrinsecamente vinculada à prática pedagógica, possibilitando aos docentes refletirem criticamente sobre o cotidiano escolar, reconstruírem sentidos e enfrentarem, de forma colaborativa, os desafios educacionais.

Nóvoa (2019) corrobora com essa perspectiva quando afirma que a escola deve constituir-se como um espaço de formação, inovação e partilha, no qual os professores aprendem uns com os outros e constroem comunidades profissionais de aprendizagem. Nessa lógica, a formação continuada deixa de ser um evento pontual e passa a configurar-se como um processo institucionalizado, articulado à elaboração de projetos pedagógicos coletivos, entre eles, os projetos interdisciplinares.

Ao dialogar com Tardif (2014), compreende-se que os saberes docentes são construídos na intersecção entre formação académica, experiência profissional e contexto social. Desse modo, a formação continuada orientada à interdisciplinaridade precisa reconhecer os professores como sujeitos produtores de conhecimento, valorizando os saberes da experiência e promovendo espaços de reflexão e ação coletiva. Além de seu potencial pedagógico, os projetos interdisciplinares, quando articulados à formação continuada, podem ser compreendidos como práticas de intervenção socioeducativa.

Para Gohn (2010), as práticas socioeducativas caracterizam-se por ações intencionais voltadas à transformação social, à construção de vínculos, ao fortalecimento da participação e à ampliação da cidadania. No contexto escolar, tais intervenções incidem não apenas sobre a aprendizagem formal, mas também sobre o clima escolar, as relações sociais, o sentimento de pertencimento e o protagonismo dos estudantes, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade.

Nessa perspectiva, a formação continuada, ao favorecer o planejamento coletivo de projetos interdisciplinares contextualizados, contribui para a construção de práticas pedagógicas socialmente referenciadas, que dialogam com os territórios, as

culturas juvenis e os problemas reais vivenciados pelos estudantes (Arroyo, 2013; Freire, 1996). Como argumenta Freire (1996), uma educação comprometida com a formação humana plena exige diálogo, respeito aos saberes dos educandos e compromisso ético-político com a transformação da realidade.

Diante desse arcabouço teórico, o presente artigo tem como objetivo analisar de que modo a formação continuada de professores pode se constituir como espaço de construção de projetos interdisciplinares na educação integral do ensino médio, compreendendo tais projetos como práticas de intervenção socioeducativa. Busca-se, a partir de uma pesquisa qualitativa, teórica e bibliográfica, discutir contribuições, desafios e possibilidades dessas práticas para a superação da fragmentação curricular, o fortalecimento do trabalho coletivo docente e a promoção de uma escola mais democrática, inclusiva além de socialmente comprometida.

Referencial teórico

Formação continuada docente no contexto da educação integral

No âmbito das políticas públicas educacionais brasileiras, a formação continuada de professores é reconhecida como estratégia fundamental para a implementação da educação integral e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, capazes de superar a compartimentalização do conhecimento e favorecer perspectivas interdisciplinares (Gregio, 2012). Nesse sentido, a formação docente assume centralidade no enfrentamento dos desafios postos ao ensino médio, etapa marcada por tensões curriculares, sociais e pedagógicas.

Imbernón (2016) defende que a formação continuada deve estar intrinsecamente vinculada à realidade escolar, orientada pelas necessidades identificadas pelos próprios docentes e voltada à construção de projetos coletivos. Para o autor, a formação não pode ser concebida como simples atualização de conteúdos, mas como um processo permanente de desenvolvimento profissional capaz de provocar mudanças nas práticas e nos sentidos atribuídos ao trabalho docente. Em suas palavras:

A formação permanente é, ou deveria ser, uma atividade inserida no próprio trabalho, ou seja, uma atividade transformadora da prática. Não se trata de cursos eventuais fora do local de trabalho, mas de um processo contínuo, dialógico, cooperativo, que permita aos professores aprenderem uns com os outros, reconstruindo criticamente sua atividade docente e confrontando os desafios reais do cotidiano escolar. (Imbernón, 2016, p. 27)

Em consonância com essa perspectiva, Libâneo (2010) ressalta que a formação continuada deve promover a atualização dos saberes docentes ao mesmo tempo em que fortalece a autonomia profissional. Para o autor, esse processo implica o aprofundamento da consciência crítica do professor sobre sua prática e sobre o contexto social e institucional em que atua, o que evidencia a necessidade de articular saberes acadêmicos e saberes da experiência em contextos colaborativos de formação.

Nessa mesma direção, Nóvoa (2019) afirma que compreender a escola como comunidade aprendente significa reconhecer que todos os educadores estão implicados em um processo coletivo e contínuo de (re) construção do conhecimento, criando condições para o planejamento integrado e para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares consistentes. Nesse cenário,

a interdisciplinaridades se apresenta como eixo estruturante para a efetivação da educação integral, como veremos na próxima seção.

Educação integral e formação humana multidimensional

A educação integral, conforme discutem Arroyo e Morin, está profundamente vinculada à concepção de formação humana multidimensional e à necessidade de deslocar o foco da escola para além da transmissão de conteúdos disciplinares, em direção a experiências educativas que promovam sentido, pertencimento e desenvolvimento pleno dos sujeitos (Arroyo, 2012; Morin, 2000).

Arroyo (2013) destaca que a educação integral só pode ser vivenciada a partir do reconhecimento dos diferentes sujeitos que compõem a escola e da valorização da diversidade de vivências, histórias e culturas presentes no território escolar. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como um espaço social vivo, plural e em constante disputa de ideias, valores e projetos formativos. Segundo o autor:

A integralidade, para além do tempo integral, se apresenta como um desafio de reconhecer e acolher as diferenças, de compor territórios de aprendizagem em que o currículo se construa no diálogo entre saberes instituídos e saberes da experiência, entre o conhecimento escolar e os múltiplos saberes produzidos no cotidiano dos sujeitos. (Arroyo, 2013, p. 85)

Morin (2000) complementa esse debate ao advertir que a complexidade da sociedade contemporânea demanda uma educação capaz de dialogar com a incerteza e integrar dimensões cognitivas, afetivas e éticas. Para o autor, educar integralmente é possibilitar que o estudante compreenda o todo, inserindo-se de

modo crítico e sensível no mundo. Tal perspectiva reforça a necessidade de currículos integrados, abertos e contextualizados. Nesse sentido, a educação integral pressupõe o reconhecimento do estudante como sujeito de direitos, portador de múltiplas identidades e potencialidades. Para Arroyo (2012), trata-se do direito à vida em sua plenitude, ao conhecimento, à cultura, à cidadania e à participação social, superando modelos escolares centrados na lógica tecnicista e disciplinar.

Paulo Freire (1996), também enfatiza o caráter emancipatório da educação ao afirmar que “não há docência sem discência”, defendendo processos educativos dialógicos, nos quais educadores e educandos constroem o conhecimento de forma coletiva e crítica. Para o autor, uma educação integral exige compromisso ético e político com a formação de sujeitos capazes de ler o mundo, intervir sobre ele e transformá-lo (Freire, 2011).

Interdisciplinaridade e superação da fragmentação curricular

No interior do debate sobre educação integral, a interdisciplinaridade apresenta-se como perspectiva pedagógica e epistemológica fundamental para a superação da fragmentação curricular. Na concepção de Fazenda (2014), a interdisciplinaridade ultrapassa a simples reunião de conteúdos de diferentes disciplinas, constituindo-se como uma atitude de diálogo, cooperação e reconstrução coletiva do conhecimento. Segundo a autora, não se trata de apagar as fronteiras disciplinares, mas de construir caminhos de articulação que deem sentido à aprendizagem, promovendo uma visão mais ampla e conectada dos fenômenos estudados. Conforme afirma Fazenda (2014): “A interdisciplinaridade é anterior à especialização disciplinar; é uma atitude, uma postura de reconhecimento de que o conhecimento é uno, sistêmico, e que toda divisão é fruto do processo de organização e não de fragmentação” (p. 27).

Do ponto de vista epistemológico, Piaget (1972) argumenta que as relações interdisciplinares são não apenas desejáveis, mas necessárias, uma vez que as fronteiras entre as disciplinas devem ser flexíveis para favorecer intercâmbios e enriquecer a compreensão dos problemas. Para o autor, a integração de diferentes áreas contribui para processos mentais superiores, como a síntese e a criatividade, fundamentais à aprendizagem significativa.

Assim, embora partam de enfoques distintos, Fazenda (2014) e Piaget (1972) convergem ao afirmar que a construção do conhecimento exige diálogo entre os saberes, superando o reducionismo disciplinar e respondendo de forma mais eficaz à complexidade dos desafios educacionais contemporâneos. Nesse cenário, a interdisciplinaridade surge como eixo estruturante para a efetivação da educação integral, conforme será apontado na próxima seção.

Formação continuada, interdisciplinaridade e práticas pedagógicas integradas

A produção acadêmica recente sobre formação continuada e projetos interdisciplinares no ensino médio integral converge para a defesa de processos formativos coletivos, contínuos e contextualizados como base para a inovação pedagógica e para a superação da fragmentação curricular (Imbernón, 2016; Fazenda, 2014). A interdisciplinaridade, enquanto postura pedagógica, demanda espaços formativos sistemáticos que privilegiem o encontro, o diálogo e a reconstrução coletiva do conhecimento.

Fazenda (2014) ressalta que a interdisciplinaridade só se realiza de forma sustentável em contextos de diálogo e respeito mútuo, o que requer trabalho formativo compartilhado e institucionalizado. Arroyo (2013) reforça que formações baseadas em projetos interdisciplinares potencializam o protagonismo

docente, estimulam o planejamento integrado e contribuem para a constituição de territórios educativos plurais no contexto da educação integral.

Estudos de caso recentes (Vieira, 2024; Rosa & Rocha, 2020; Marques et al., 2021) evidenciam que a elaboração e a implementação de projetos interdisciplinares resultam em maior engajamento dos estudantes, desenvolvimento de competências socioemocionais, melhor articulação dos conteúdos curriculares e fortalecimento de ambientes escolares mais democráticos e inclusivos. Contudo, a literatura também aponta desafios persistentes, como a escassez de tempo para o planejamento coletivo, resistências à ruptura com o paradigma disciplinar e a necessidade de políticas públicas que assegurem a continuidade da formação docente.

Nesse sentido, a discussão sobre formação continuada, interdisciplinaridade e práticas pedagógicas integradas tem sido pautada centralmente nas pesquisas em educação, especialmente diante dos desafios enfrentados pela escola contemporânea. Entre os autores que se debruçam sobre o tema, destacam-se Imbernón, Fazenda e Arroyo, cujas perspectivas oferecem tantas convergências quanto a nuances importantes para a compreensão dessas dinâmicas. Para Imbernón (2016), a formação continuada deve ser pensada como um processo permanente e coletivo, ancorado nas necessidades reais da escola e voltado à transformação das práticas cotidianas do docente. Ele argumenta que:

A formação continuada de professores é mais que uma mera atualização de conteúdos. Trata-se de um processo contínuo de continuidade do próprio ser professor, em diálogo com a prática, com os pares e com a comunidade escolar. (Imbernón, 2016, p. 54)

Já Fazenda (2014), pioneira no debate sobre interdisciplinaridade no Brasil, enfatiza que a verdadeira interdisciplinaridade só é possível em ambientes formativos abertos ao diálogo, à escuta sensível e ao respeito à pluralidade dos saberes. Para a autora, a formação continuada é o espaço privilegiado para o desenvolvimento da postura interdisciplinar, capaz de romper “os muros invisíveis” entre as áreas do conhecimento e promover a integração de experiências pedagógicas que tragam sentido à aprendizagem.

Arroyo (2013), por sua vez, reforça que práticas pedagógicas integradas nascidas do encontro entre formação continuada e interdisciplinaridade só se consolidam quando regularizam o território educativo, as histórias e as vozes dos sujeitos escolares. Ele chama a atenção para a importância do currículo vivo, construído coletivamente e que dialoga com as realidades dos estudantes.

Assim, enquanto Imbernón enfatiza a necessidade de uma formação situada e inserida ao cotidiano escolar, Fazenda destaca a dimensão ética e relacional do trabalho interdisciplinar, e Arroyo enfatiza o vínculo entre práticas pedagógicas integradas e a valorização dos sujeitos e de seus territórios. Em resumo, todos convergem na defesa de uma educação transformadora, sustentada por processos formativos reflexivos, que promovem a articulação dos saberes e a construção coletiva do conhecimento escolar. À luz dessas contribuições teóricas e empíricas, constata-se que a articulação entre formação continuada, interdisciplinaridade e práticas pedagógicas integradas constitui um eixo central para a construção de uma educação integral efetivamente comprometida com a transformação social e a formação humana plena.

Pressupostos metodológicos

A presente pesquisa insere-se no campo das abordagens qualitativas, caracterizando-se como um estudo de natureza teórica e bibliográfica, com objetivo exploratório. A opção pela pesquisa qualitativa fundamenta-se na necessidade de compreender sentidos, concepções e fundamentos teóricos acerca da formação continuada de professores e da construção de projetos interdisciplinares no contexto da educação integral do ensino médio, considerando a complexidade e a multidimensionalidade dos fenômenos educacionais analisados.

A pesquisa qualitativa, conforme Minayo (2012), privilegia a compreensão dos processos, das relações e dos significados produzidos socialmente, permitindo apreender os fenômenos em sua totalidade e historicidade. Segundo a autora, esse tipo de abordagem “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2012, p. 21), mostrando-se adequada para investigações que buscam analisar práticas educativas, políticas formativas e concepções pedagógicas.

Quanto à sua finalidade, o estudo assume caráter exploratório, uma vez que objetiva ampliar a compreensão teórica sobre as possibilidades, desafios e potencialidades da formação continuada enquanto espaço formativo para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e práticas de educação integral. De acordo com Gil (2017), pesquisas exploratórias são indicadas quando o tema ainda carece de maior sistematização teórica ou quando se busca construir novos problemas, categorias analíticas e perspectivas interpretativas.

O procedimento metodológico adotado foi a pesquisa bibliográfica, entendida como estratégia fundamental

para o levantamento, organização e análise crítica da produção científica existente sobre determinada temática. Conforme Lakatos e Marconi (2017), a pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador conhecer o estado da arte do tema investigado, identificar diferentes abordagens teóricas e analisar convergências, divergências e lacunas nas produções acadêmicas.

O corpus da pesquisa foi constituído por livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados à formação continuada, interdisciplinaridade, educação integral e ensino médio, publicados no período de 2019 a 2024, de modo a garantir a atualidade do debate. As fontes foram localizadas em bases de dados reconhecidas, como SciELO, Periódicos CAPES, Google Acadêmico, além de bancos institucionais de teses e dissertações, utilizando como critérios de inclusão: pertinência temática, relevância acadêmica e alinhamento com os objetivos do estudo.

A análise do material bibliográfico seguiu um protocolo metodológico sistematizado, organizado em três etapas principais:

- a) **Levantamento e seleção das produções:** Realizou-se a busca nas bases de dados a partir de descritores como formação continuada, interdisciplinaridade, educação integral, ensino médio e práticas pedagógicas, selecionando trabalhos que dialogassem diretamente com o objeto de estudo.
- b) **Leitura exploratória e analítica:** Os textos selecionados foram submetidos a leituras sucessivas, inicialmente exploratórias, seguidas de leituras analíticas, visando identificar conceitos-chave, fundamentos teóricos, objetivos, metodologias e resultados apresentados pelos autores.

b) **Análise temática do conteúdo:** A etapa final consistiu na organização e interpretação dos dados por meio da análise temática, conforme proposta por Bardin (2016). Esse tipo de análise possibilita identificar núcleos de sentido, categorias analíticas, recorrências e tensões nos discursos presentes na produção acadêmica. Segundo Bardin (2016), a análise temática envolve a codificação, categorização e interpretação do material, permitindo construir inferências fundamentadas e articuladas ao referencial teórico.

A partir desse procedimento, foram construídas categorias analíticas relacionadas à formação continuada docente, interdisciplinaridade, educação

integral, planejamento coletivo e intervenção socioeducativa, que orientaram a análise e a discussão dos resultados à luz dos autores mobilizados no referencial teórico, contribuindo para o aprofundamento do debate sobre a formação continuada como espaço de construção de projetos interdisciplinares na educação integral do ensino médio.

As categorias foram construídas a partir da identificação de conceitos, abordagens e problematizações recorrentes nos textos analisados, como demonstrado no Quadro 1, configurando eixos interpretativos que orientaram a análise e a discussão.

Quadro 1

Organização da Análise de Conteúdo em Categorias Analíticas

Categoria Analítica	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Formação continuada docente	Formação permanente; saberes docentes; prática reflexiva; desenvolvimento profissional	Processos formativos situados no contexto escolar e no trabalho coletivo docente
Interdisciplinaridade	Integração curricular; diálogo entre saberes; articulação entre disciplinas	Projetos pedagógicos voltados à superação da fragmentação curricular
Educação integral	Formação humana integral; multidimensionalidade; território educativo	Concepções de educação para além do tempo escolar e da lógica disciplinar
Planejamento coletivo	Planejamento integrado; trabalho colaborativo; construção coletiva	Dinâmicas institucionais que viabilizam práticas interdisciplinares
Intervenção socioeducativa	Protagonismo juvenil; inclusão; participação; clima escolar	Impactos sociais e formativos das práticas pedagógicas interdisciplinares

Fonte. Elaboração própria com base em Bardin (2016).

No contexto desta pesquisa bibliográfica, a análise na modalidade temática permitiu identificar núcleos de sentido recorrentes nos textos analisados, organizados em categorias analíticas, construídas a partir do diálogo entre os objetivos do estudo e o material empírico-teórico selecionado.

Análise e discussão

A luz do estado da arte construído, a análise apresentada neste artigo insere-se nas principais tendências identificadas na produção acadêmica recente sobre formação continuada, interdisciplinaridade e educação integral no ensino médio. Os estudos mapeados entre 2019 e 2024 evidenciam que a efetivação de projetos interdisciplinares está diretamente associada à existência de processos formativos coletivos, situados no contexto escolar, articulados ao planejamento pedagógico e sustentados por apoio institucional. Tais produções também sinalizam desafios recorrentes, como a fragmentação curricular, a insuficiência de tempo para o planejamento coletivo e a fragilidade das políticas de formação continuada.

Nesse sentido, os eixos analíticos discutidos a seguir dialogam diretamente com as evidências levantadas no estado da arte, ao reafirmarem a formação continuada como condição estruturante para a construção de projetos interdisciplinares na educação integral do ensino médio, compreendidos, ainda, como práticas de intervenção socioeducativa com impactos na aprendizagem, no clima escolar e na participação dos estudantes.

A análise do material bibliográfico selecionado permitiu identificar convergências significativas acerca do papel da formação continuada na implementação de projetos interdisciplinares no contexto da educação integral do ensino médio. Os estudos analisados evidenciam que a formação continuada,

quando organizada de forma coletiva, situada e permanente, constitui-se como condição central para a superação da fragmentação curricular e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradas, conforme defendem Imbernón (2016), Nóvoa (2019) e Fazenda (2014). A seguir, apresentamos a análise e discussão organizada que foi realizada em eixos analíticos, construídos a partir da análise temática do corpus (Bardin, 2016).

A formação continuada como condição para o planejamento interdisciplinar

Os estudos analisados indicam que a formação continuada atua como ponto de partida para a construção de projetos interdisciplinares, ao criar espaços de reflexão coletiva, planejamento integrado e problematização da prática pedagógica. A experiência analisada por Vieira (2024), em uma escola estadual de Minas Gerais, exemplifica essa perspectiva ao demonstrar como encontros formativos possibilitaram o planejamento conjunto de docentes das áreas de Ciências da Natureza e Matemática no desenvolvimento do projeto “Horta Didática”.

Nesse caso, a formação continuada não se limitou à transmissão de orientações pedagógicas, mas configurou-se como espaço de construção coletiva, permitindo a articulação entre conteúdos curriculares e situações concretas do cotidiano escolar. Os resultados relatados, maior engajamento discente, desenvolvimento de competências socioemocionais e integração curricular, confirmam a tese de Imbernón (2016) de que a formação permanente, inserida no próprio contexto de trabalho, possui potencial transformador da prática docente.

Resultados semelhantes são identificados nas análises de Nascimento, Araújo e Lima (2020), ao examinarem experiências desenvolvidas no âmbito do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)

e do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Segundo os autores, a formação continuada ofertada nesses programas favoreceu a constituição de espaços coletivos de planejamento e reflexão pedagógica, nos quais projetos integrados envolvendo arte, matemática e ciências ambientais possibilitaram aos estudantes problematizar questões do cotidiano, como sustentabilidade e uso racional de recursos. Essas evidências reforçam o argumento de Nóvoa (2019) de que a escola precisa ser reconhecida como espaço de formação permanente, no qual professores aprendem uns com os outros e constroem respostas coletivas aos desafios educacionais.

Desse modo, a produção acadêmica recente tem evidenciado que a formação continuada constitui elemento central e irrenunciável para o avanço do planejamento interdisciplinar nas escolas públicas brasileiras, especialmente nos contextos da educação integral. Dissertações e teses defendidas entre 2019 e 2024 reforçam que, diante da complexidade da prática pedagógica, apenas o trabalho colaborativo e a qualificação continuada dos docentes são capazes de promover mudanças estruturais na lógica fragmentada do currículo escolar (Vieira, 2024; Mariano, 2021; Oliveira, 2019).

Vieira (2024), destaca que a realização de projetos interdisciplinares, dentro do projeto “Horta Didática”, só se concretizou em virtude dos espaços de formação coletiva, que possibilitaram o diálogo entre professores de diferentes áreas, a construção conjunta de objetivos, metodologias e critérios de avaliação. Segundo o autor:

As reuniões de formação continuada revelaram-se como o espaço privilegiado para que o planejamento interdisciplinar deixasse de ser teoria e passasse a fazer parte efetiva do cotidiano escolar. Foram esses encontros

que se construíram coletivamente o sentido dos projetos, as relações entre os conteúdos e a responsabilização compartilhada pelos resultados. (Vieira, 2024, p. 88)

No mesmo sentido, Mariano (2021) analisou o papel da formação continuada em escolas públicas do interior paulista e concluiu que os professores só buscaram avançar para práticas interdisciplinares sistemáticas quando tiveram acesso a processos formativos regulares e contextualizados. O estudo aponta a importância de formações com foco na cultura do planejamento conjunto, na gestão participativa do tempo e na escuta das demandas escolares reais.

Já Oliveira (2019), em sua tese sobre educação integral e interdisciplinaridade na rede estadual do Ceará, ressalta que o planejamento integrado depende não apenas da intencionalidade dos professores, mas de uma política institucional de formação continuada, com tempo, de recursos e de orientação de gestores escolares. Em resumo, esses estudos convergem ao afirmar que a formação continuada não é apenas suporte, mas condição estruturante para o planejamento interdisciplinar, sobretudo quando orientada para a colaboração, a análise compartilhada da prática e a construção coletiva do currículo.

Projetos interdisciplinares como práticas pedagógicas integradoras

No que se refere à natureza dos projetos interdisciplinares analisados, observa-se que tais experiências se caracterizam pela articulação entre áreas do conhecimento em torno de temas geradores, problemas concretos ou práticas socialmente significativas. Rosa e Rocha (2020), ao investigarem experiências na rede estadual do Rio de Janeiro, demonstram que projetos desenvolvidos após

processos formativos promovidos pela Secretaria de Educação possibilitaram a integração entre Língua Portuguesa, Biologia e Geografia por meio de oficinas de produção textual relacionadas a temas de saúde e meio ambiente. A análise desses estudos indica que a interdisciplinaridade não se configurou como mera justaposição de conteúdos, mas como prática pedagógica orientada pelo diálogo entre saberes, conforme defendido por Fazenda (2014). A criação coletiva dos projetos contribuiu para romper a lógica disciplinar tradicional, fortalecer a autonomia pedagógica dos docentes e ampliar o protagonismo estudantil, aspecto central para a educação integral (Arroyo, 2013).

Experiências em áreas como tecnologia, artes e inclusão também corroboram essa perspectiva. Siqueira et al. (2020), ao analisarem o “Laboratório Interdisciplinar de Práticas Criativas” em escolas de ensino médio integral em Pernambuco, evidenciam que projetos desenvolvidos após formações continuadas voltadas a metodologias ativas e ao uso de tecnologias digitais promoveram o desenvolvimento do raciocínio lógico, da criatividade e do pensamento crítico dos estudantes. Esses resultados dialogam diretamente com a concepção de Morin (2001), ao apontar a relevância da integração de linguagens científicas, artísticas e tecnológicas para responder à complexidade do mundo contemporâneo.

Projetos interdisciplinares e intervenção socioeducativa

Além dos impactos pedagógicos, os estudos analisados demonstram que os projetos interdisciplinares, articulados à formação continuada, atuam como práticas de intervenção socioeducativa, na medida em que incidem sobre o clima escolar, as relações sociais e o fortalecimento da inclusão e da participação estudantil. O “Projeto Diversidade em Foco”, analisado por

Marques et al. (2021) em uma escola de tempo integral no Ceará, evidencia como a articulação entre História, Língua Portuguesa e Educação Física possibilitou ações voltadas à valorização étnico-racial e à acessibilidade. Os resultados apontados foram: redução de conflitos, fortalecimento do protagonismo de estudantes historicamente marginalizados e melhoria das práticas inclusivas, confirmam a compreensão de Gohn (2011) sobre práticas socioeducativas como ações intencionais voltadas à transformação social e à construção de vínculos. Nesse sentido, os projetos interdisciplinares analisados extrapolam a dimensão curricular e passam a atuar sobre aspectos fundamentais da convivência escolar e da formação cidadã.

Lima e Barbosa (2019) também destacam impactos semelhantes ao analisarem o projeto “Corpo, Voz e História”, desenvolvido em uma escola do Distrito Federal. Ao integrar Literatura, História e Artes em processos criativos colaborativos, o projeto fortaleceu vínculos afetivos, autoestima e expressão corporal dos estudantes, contribuindo para sua permanência e participação ativa na escola, especialmente entre aqueles em situação de vulnerabilidade.

Impactos na aprendizagem e no clima escolar

De modo geral, os estudos convergem ao apontar que a implementação de projetos interdisciplinares, sustentados por processos de formação continuada, promove efeitos positivos tanto na aprendizagem quanto no clima escolar. Vieira (2024) e Siqueira et al. (2020) destacam avanços no desempenho acadêmico, no desenvolvimento da autonomia, na resolução de problemas e no trabalho colaborativo, especialmente quando os projetos relacionam conteúdos escolares a experiências concretas da realidade social dos estudantes.

No que se refere ao clima escolar, Rosa e Rocha (2020) ressaltam que o trabalho interdisciplinar aproxima os professores, estabelece objetivos comuns e reduz o isolamento pedagógico, favorecendo relações mais cooperativas entre docentes e estudantes. Tais resultados reforçam a compreensão de que a interdisciplinaridade, quando sustentada por formação continuada, contribui para a construção de ambientes escolares mais democráticos, inclusivos e socialmente comprometidos (Arroyo, 2013; Freire, 1996).

Em síntese, a análise dos estudos evidencia que a formação continuada de professores se constitui como elemento estruturante para a construção e consolidação de projetos interdisciplinares na educação integral do ensino médio. Quando orientada pelo trabalho coletivo, pelo planejamento integrado e pela problematização da prática, a formação continuada favorece práticas pedagógicas que respondem ao problema da fragmentação curricular, fortalecem o protagonismo docente e discente e operam como estratégias de intervenção socioeducativa.

Considerações Finais

A análise realizada neste estudo mostrou que o aperfeiçoamento dos professores, estruturado por ações coletivas e continuadas, desempenha papel fundamental para o sucesso de propostas interdisciplinares na educação integral do ensino médio. Observamos que processos formativos construídos de forma colaborativa, a partir da troca de experiências e de reflexões críticas sobre o cotidiano escolar, contribui para superar a fragmentação dos conteúdos e promover uma abordagem mais integrada do saber.

Ficou evidente que instituições que valorizam o planejamento conjunto entre professores e o diálogo

entre diferentes áreas do conhecimento criam condições desenvolvidas para práticas pedagógicas mais envolventes e inovadoras. Projetos interdisciplinares fundamentados nesse contexto fortalecem o engajamento dos alunos, estimulam iniciativas próprias e desenvolvem competências importantes para seu percurso acadêmico, social e cidadão.

Além disso, ao inserir projetos que envolvem tecnologia, artes e inclusão amplia-se o leque de oportunidades para que a escola se torne um ambiente mais receptivo às diferenças e atenta às múltiplas realidades dos estudantes. Além do mais, ao adotar uma postura atenta à diversidade, apoiar o valor de trajetórias singulares e estimular a participação de todos no processo de aprendizagem, fortalece o processo inclusivo. Outro aspecto essencial identificado é a necessidade de garantir que as ações interdisciplinares estejam inseridas de maneira permanente na rotina escolar, o que demanda tempo exclusivo para formação, apoio institucional e incentivo ao trabalho cooperativo entre docentes e equipe gestora.

Importa destacar ainda o potencial das práticas interdisciplinares como estratégias de intervenção socioeducativa. Ao proporcionar espaços para o enfrentamento de questões sociais, culturais e pessoais presentes na comunidade escolar, essas práticas favorecem a construção de vínculos de pertencimento, respeito mútuo e responsabilidade coletiva. A escola, organizada nessa perspectiva, torna-se um agente transformador contemporâneo, promovendo ambientes mais justos, inclusivos e preparados para lidar com os desafios próprios da juventude.

Dessa forma, fortalecer a educação integral, por meio de processos formativos, práticas interdisciplinares voltadas à intervenção socioeducativa, significa

reafirmar o compromisso com uma escola que, além de transmitir conhecimentos, contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, a evolução humana em sua totalidade e para a formação de sujeitos participativos, críticos e solidários.

Referências

- Arroyo, M. G. (2013). *Currículo, território em disputa* (2. ed.). Vozes.
- Arroyo, M. G. (2012). *Ofício de mestre: imagens e autoimagens* (7. ed.). Vozes.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Fazenda, I. C. A. (2014). *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa* (22. ed.). Cortez.
- Freire, P. (2011). *Educação como prática da liberdade* (34. ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (41. ed.). Paz e Terra.
- Gil, A. C. (2017). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (7. ed.). Atlas.
- Gohn, M. da G. (2010). *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. Cortez.
- Gregio, B. M. A. (2012). *Formação continuada de professores e pesquisa-formação: possibilidades e dificuldades na formação de professores para uso de tecnologias no ensino da matemática* [Tese de doutorado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul]. <https://grupodmat.pro.br/wp-content/uploads/2021/09/GREGIO-B.-M.-A.-Formacao-Continuada-de-Professores-e-Pesquisa-Formacao.pdf>
- Imbernón, F. (2016). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza* (8. ed.). Cortez.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. de A. (2017). *Fundamentos de metodologia científica* (8. ed.). Atlas.
- Libâneo, J. C. (2010). Formação de professores: identidade e profissionalização. *Educação em Revista*, (33), 39–52. <https://www.scielo.br/j/edur/a/H6WdgRJRRNnTVQfkq68Dk8P/>
- Lima, G. F. de, & Barbosa, A. P. (2019). Corpo, voz e história: experiências interdisciplinares no ensino médio integral. *Revista Arte & Cultura*, 10(3), 45–65. <https://portal.unesp.edu.br/revista-artee-cultura/edicoes/2019-3.pdf>
- Mariano, É. P. (2021). *Formação continuada de professores e interdisciplinaridade: desafios e possibilidades no ensino médio público paulista* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista]. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/214899>
- Marques, J. P., Almeida, J. C. da S., & Lima, F. M. (2021). Projeto diversidade em foco: experiências inclusivas em uma escola de tempo integral. *Revista Práticas em Educação Inclusiva*, 8(1), 99–116.

- Minayo, M. C. de S. (2012). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (14. ed.). Hucitec.
- Moll, J. (Org.). (2012). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Penso.
- Morin, E. (2001). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento* (17. ed.). Bertrand Brasil.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (15. ed.). Cortez.
- Nascimento, I. V. do, Araújo, M. do S. S., & Lima, A. P. dos S. (2020). Formação continuada: um estudo colaborativo com professores do ensino médio. *Interações (Campo Grande)*, 21(1), 191–206.
- Nóvoa, A. (2019). *Professores: imagens do futuro presente*. Educa.
- Oliveira, T. de S. (2019). *Educação integral e interdisciplinaridade: interfaces e práticas na rede pública estadual do Ceará* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Ceará]. <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/45331>
- Piaget, J. (1972). A epistemologia das relações interdisciplinares. In U. Araújo et al. (Orgs.), *Problemas da interdisciplinaridade* (pp. 133–143). Perspectiva.
- Rosa, M. C. de L., & Rocha, Z. de F. D. C. (2020). Interdisciplinaridade na concepção de um grupo de professores do ensino médio. *Ensino & Multidisciplinaridade*, 9(2), 228–242. <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/ensmultidisciplinaridade/article/view/15202>
- Sacristán, J. G. (2017). *O currículo: uma reflexão sobre a prática* (3. ed.). Penso.
- Siqueira, P. M. de, Marinho, D. L., & Santos, H. (2020). Laboratório interdisciplinar de práticas criativas: tecnologia e inovação no ensino médio integral. *Cadernos de Educação Ciência & Tecnologia*, 13(2), 79–98. <https://periodicos.utfpr.edu.br/ceci/article/view/13242>
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional* (17. ed.). Vozes.
- Vieira, M. G. (2024). *Desdobramentos da adesão à proposta de educação integral do estado de Minas Gerais nas práticas matemáticas interdisciplinares do projeto horta didática* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Ouro Preto]. https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFOF_0f387bd524bcf93cc7040790e94f4ff7