

Diálogos possíveis entre a Pedagogia da Autonomia e interdisciplinaridade: reflexões sobre a formação inicial de pedagogos

Possible dialogues between the work Pedagogy of autonomy and interdisciplinarity: reflections on the initial training of pedagogues

Posibles diálogos entre la obra Pedagogia de la autonomía y la interdisciplinariedad: reflexiones sobre la formación inicial de pedagogos

Gabriel dos Santos Gomes¹

 <https://orcid.org/0000.0001.5243.7640>

Genilda Maria da Silva²

 <https://orcid.org/0000.0002.6764.9280>

Odair França de Carvalho³

 <https://orcid.org/0000.0003.4844.4510>

Resumo: A Pedagogia da autonomia é uma obra que discute a essência do educador progressista e, ao nosso ver, de forma interdisciplinar, pois nela, é refletido sobre saberes docentes indispensáveis à formação do pedagogo, que revelam a composição de atitudes guiadas pelo espírito emancipatório para a construção da autonomia e do conhecimento crítico-reflexivo, ações que se assemelham ao exercício da interdisciplinaridade. Assim, objetivamos refletir, sobre as reflexões freirianas contidas na Pedagogia da autonomia, sobre as relações existentes entre os saberes docentes e a interdisciplinaridade, para entendermos as implicações dessas relações no processo de formação inicial do pedagogo, por meio de um estudo qualitativo de cunho bibliográfico e

¹ Licenciado em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco (UPE) campus Petrolina – PE. Está cursando Especialização em Neuropsicopedagogia e atua como docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Petrolina. E-mail: Gabriel.sgomes@upe.br

² Doutoranda e mestra em educação pelo Programa de Pós-Graduação e Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI) da Universidade de Pernambuco (UPE) campus Petrolina – PE. Licenciada em Pedagogia pela UPE. Professora efetiva da rede municipal de Petrolina – PE e atua como docente auxiliar na UPE campus Petrolina – PE. E-mail: genilda.msilva@upe.br

³ Doutor em educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), pós-doutor em educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). É professor adjunto da Universidade de Pernambuco (UPE) Campus Petrolina – PE – Brasil. E-mail: odair.carvalho@upe.br.

documental. Desse modo, evidenciamos, que o pensamento freiriano é reverberado por múltiplas ações interdisciplinares como: a contextualização, a humildade, a reflexão, o amor, a identidade, a ponte, a atitude, a mudança dentre outras, as quais contribuem para a realização de um quefazer didático-pedagógico-metodológico equitativo-justo-emancipador-transformador-autônomo.

Palavras-chave: Formação docente. Interdisciplinaridade. Saberes docentes.

Abstract: Pedagogy of Autonomy is a work that discusses the essence of the progressive educator and, in our view, in an interdisciplinary way, since it reflects on teaching knowledge that is indispensable for the training of pedagogues, which reveal the composition of attitudes guided by the emancipatory spirit for the construction of autonomy and critical-reflective knowledge, actions that resemble the exercise of interdisciplinarity. Thus, we aim to reflect, on Freire's reflections contained in Pedagogy of Autonomy, on the relationships between teaching knowledge and interdisciplinarity, in order to understand the implications of these relationships in the initial training process of pedagogues, through a qualitative study of a bibliographic and documentary nature. In this way, we demonstrate that Freirean thought is echoed by multiple interdisciplinary actions such as: contextualization, humility, reflection, love, identity, bridge, attitude, change, among others, which contribute to the realization of an equitable-just-emancipatory-transformative-autonomous didactic-pedagogical-methodological task.

Keywords: Teacher training. Interdisciplinarity. Teaching knowledge.

Resumen: La Pedagogía de la Autonomía es una obra que analiza la esencia del educador progresista y, a nuestro juicio, de manera interdisciplinar, ya que reflexiona sobre la enseñanza de conocimientos esenciales para la formación del pedagogo, que revela la composición de actitudes guiadas por las ideas emancipadoras. espíritu de construcción de autonomía y conocimiento crítico-reflexivo, acciones similares al ejercicio de la interdisciplinaria. Así, pretendemos reflexionar, a partir de las reflexiones freireanas contenidas en la Pedagogía de la autonomía, sobre las relaciones existentes entre la enseñanza del conocimiento y la interdisciplinaria, para comprender las implicaciones de estas relaciones en el proceso de formación inicial del pedagogo, a través de un estudio cualitativo de carácter bibliográfico y documental. De esta manera, demostramos que el pensamiento freiriano repercute en múltiples acciones interdisciplinarias como: contextualización, humildad, reflexión, amor, identidad, puente, actitud, cambio, entre otras, que contribuyen al logro de una vida equitativa-justa-emancipadora. tarea didáctica-pedagógica-metodológica transformadora-autónoma.

Palabras clave: Formación docente. Interdisciplinaria. Conocimientos docentes.

Reflexões iniciais

Foi convencido disto que, desde jovem, sempre marchei de minha casa para o espaço pedagógico onde encontro os alunos, com quem comparto a prática educativa. Foi sempre como prática de gente que entendi o quefazer docente. De gente inacabada, de gente curiosa, inteligente, de gente que pode saber, que pode por isso ignorar, de gente que, não podendo passar sem ética se tornou contraditoriamente capaz de transgredi-la (Freire, 2012, p. 61).

A partir da concepção de inacabamento postulada pelo autor em epígrafe, buscamos dialogar sobre o pensamento freiriano no contexto de formação inicial, que se constitui por uma multiplicidade de conhecimentos essenciais à práxis pedagógica do docente pedagogo, e por isso, deve ser revestida de quefazeres e de conhecimentos interdisciplinares.

O autor permite-nos afirmar que essa formação nos mobiliza para a compreensão sobre as diferentes situações que coabitam no contexto de ensino-aprendizagem, para a partir dessa

compreensão, entendermos nossos alunos como gente em suas singularidades e em suas particularidades e com isso, reafirmar nossa prática educativa, por meio de uma postura crítico-reflexiva, de inovação e que motiva a todos: o professor e o aluno; o aluno e o aluno para a liberdade e para a humanização, reconhecendo assim, a pluralidade de saberes.

Nessa conjuntura, conseguimos estabelecer relações entre a interdisciplinaridade e o pensamento freiriano, pois o próprio Freire em seus construtos conclama a necessidade de o professor sentir-se como gente do inacabamento, da reflexão em vistas de uma ação nova⁴, a fim de poder contribuir para que o aluno se torne um ser curioso, que também se sente inacabado, para agir com inteligência e ética em vistas à transformação do seu contexto social-político-educacional-cultural-ético.

Esses elementos, também estão fortemente presentes na ação interdisciplinar, a qual, assim como o exercício progressista, vislumbra a emancipação e a formação do sujeito em sua totalidade e em sua complexidade. Subsidiemo-nos na visão de Costa e Loureiro (2017) para elencarmos que o pensamento freiriano é inovador e interdisciplinar, pois potencializa ao ser humano atentar-se para uma formação holística e ontológica, a qual o prepara para enfrentar os desafios que concernem a sua realidade de forma crítico-reflexiva e, sobretudo, dialógica.

Para nós, essa postura de Paulo Freire nos alerta para uma construção teórico-política-epistemológica-pedagógica, que proporciona a construção da aprendizagem reflexivo-crítica-dialética, mediante a realização de um ensino que contempla “[...] a relevância e a viabilidade do processo educativo humanizador e sua relação com a práxis social transformadora [...]” (Costa; Loureiro, 2017, p. 112), que se respalda pela consciência do inacabamento e da curiosidade epistemológico-crítica.

Assim, nessa tarefa reflexiva, partimos da obra “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”, por entendermos as múltiplas e inusitadas contribuições provocadas a nós, egressos de Pedagogia e aos futuros docentes de outras áreas do conhecimento, para relacioná-la ao debate sobre a interdisciplinaridade e refletirmos a respeito dos saberes docentes imprescindíveis à formação desse profissional da educação: o pedagogo.

Desse modo, nos inquietamos com a questão: qual a relação existente entre a Pedagogia da autonomia de Paulo Freire com a interdisciplinaridade e como essa relação implica na formação inicial do pedagogo? Em busca de respostas para nossas dúvidas, traçamos como objetivo: refletir, sobre as

⁴ Como afirma o autor: ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira, às 4 horas da tarde. Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. ‘A gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática’. Sob esse viés, percebo que ser professor é mais que um dom. Vamos nos construindo professores no chão da escola, no convívio com os alunos, na troca de saberes, experiências, memórias, culturas e afetos. Somos profissionais da educação num contexto de transformações contínuas, o que exige de nós aperfeiçoamento constante (Freire, 1991, p. 58).

reflexões freirianas contidas na Pedagogia da autonomia, sobre as relações existentes entre os saberes docentes e a interdisciplinaridade, para entendermos as implicações dessas relações no processo de formação inicial do pedagogo.

Para isso, realizamos uma pesquisa qualitativa subsidiada por fontes bibliográficas e documental, pautando-nos na análise reflexiva da obra em estudo, articulando-a aos debates de Ivani Fazenda sobre interdisciplinaridade e ao discurso de Maurice Tardif a respeito dos saberes docentes indispensáveis à formação profissional do docente.

Dessa forma, consideramos relevante destacar, devido à polissemia de conhecimentos e de entendimentos, que este estudo se configura de grande relevância, pois além de discutir sobre o pensamento freiriano na Pedagogia da autonomia, dialoga a respeito de nossas concepções de interdisciplinaridade, as quais são construídas a partir da compreensão sobre as inusitadas ações que favorecem o desenvolvimento de ações interdisciplinares, ações essas, que na visão de Fazenda (2002) são denominadas de categorias da interdisciplinaridade.

Defendemos ainda, que evitamos dialogar sobre a interdisciplinaridade a partir da emissão de conceitos para a temática, pois entendemos, que ao apreendê-la como um movimento reverberado de múltiplos conhecimentos: epistemológico, teórico, didático e pedagógico, conseguimos construir, de fato, a aprendizagem em sua totalidade. Esse argumento dialoga com o pensamento de Ramos (2016, p. 59) quando enfatiza que

[...] a interdisciplinaridade se constitui como uma proposta que se legitima ao longo da história como possibilidade de integrar diferentes campos e áreas do conhecimento, dando pistas para estas novas formas do homem se relacionar consigo mesmo, com o outro e com a natureza.

Nesse aspecto, aportamo-nos em Freire (2012), que defende a educação como processo permanente de reflexão e de transformação do ser e de suas práticas assentadas na esperança e na emancipação do sujeito, no desejo de mudança e de transformação social; em Fazenda (2002), por nos provocar a aprofundarmos o conhecimento sobre a interdisciplinaridade, entendendo-a a partir das inusitadas categorias que a constitui, permitindo-nos a construção de uma concepção interdisciplinar; em Tardif (2012) que discute sobre os saberes da disciplina, da experiência, do currículo e da formação profissional e em Silva e Carvalho (2021a), por chamarem a atenção para apreendermos a interdisciplinaridade como uma perspectiva dialógica, a partir do movimento entre o discurso teórico e a ação educativa do cotidiano do docente.

Entendemos o quão complexo se faz a tessitura de argumentos aportados na temática escolhida por nós para esse debate. Nessa perspectiva, coadunamos com a afirmativa de Fazenda (2015, p. 84-85 – grifos nossos), quando destaca que

[...] cada item da Pedagogia da Autonomia convida-nos a rever o ‘ensinar autonomia interdisciplinarmente’ [...], pois, a interdisciplinaridade pauta-se numa ação em movimento. Esse movimento pode ser percebido em sua natureza ambígua, tendo a metamorfose, a incerteza como pressuposto [...], para a busca, para a inovação, para a transformação, pois por meio do interdisciplinar nos percebemos, de fato, como seres inacabados.

Frente a isso, organizamos nossas reflexões a partir de quatro telas. Na primeira, discutimos sobre a obra Pedagogia da autonomia com vistas à construção dos saberes docentes que se fazem necessários à ação pedagógica na sala de aula. Na segunda, dialogamos sobre a relevância dos saberes docentes, conforme o ponto de vista de Tardif (2012). Na terceira, apresentamos a compreensão da consciência crítica contida no processo de ação-reflexão-ação e suas implicações para a transformação do quefazer docente, apoiado por saberes-fazer interdisciplinares. E na quarta, refletimos sobre as relações e as implicações do pensamento de Paulo Freire com a interdisciplinaridade, destacando algumas das categorias da interdisciplinaridade presentes na Pedagogia da autonomia, as quais culminam com saberes essenciais à formação docente do pedagogo.

A Pedagogia da autonomia e os saberes docentes essenciais à prática do pedagogo

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma, se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém [...] (Freire, 2012, p. 25).

Aportamo-nos nesses dizeres do autor para apresentar a obra “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa” utilizada como aporte teórico e reflexivo para o debate que aqui tecemos, a qual foi publicada pela Editora Paz e Terra, na edição 43ª, na cidade de São Paulo, no ano de 2012 e que está organizada em três capítulos: Primeiro: “Prática docente: primeiras reflexões”, onde defende que ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporificação das palavras pelo exemplo, risco e aceitação do novo e rejeição à discriminação, reflexão crítica sobre a prática, o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.

No segundo: “Ensinar não é transferir conhecimentos” reflete que ensinar exige consciência do inacabamento, reconhecimento do ser condicionado, respeito à autonomia do educando, bom-senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria, esperança, convicção de que a mudança é possível e curiosidade.

No terceiro capítulo, intitulado “Ensinar é uma especificidade humana”, apresenta nove saberes, que defendem que ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento, compreensão que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, saber escutar, reconhecimento de que a educação é ideológica, disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos.

Nessa perspectiva, esclarecemos que os saberes docentes presentes na obra são essenciais à formação inicial do pedagogo, pois ao formar-se e afirmar-se como docente é imprescindível a construção de uma multiplicidade de saberes e de conhecimentos, que devem ser refletidos durante o processo de formação inicial desse profissional, preparando-o para atuar de forma crítico-reflexiva-transformadora em espaços escolares e não escolares, no decorrer de sua prática educativa (Silva; Carvalho, 2021a).

Nesse sentido, consideramos relevante discutir a respeito de alguns dos saberes docentes defendidos por Freire (2012), pois articulados ao exercício interdisciplinar favorecem a realização de uma prática educativo-crítica e inovadora. Inicialmente, destacamos o diálogo como elemento central para a formação inicial do pedagogo, pois, à medida que esse profissional se forma e discute a respeito de sua formação, conseqüentemente, desenvolve um quefazer reflexivo, em vistas de um processo que prima pela formação e pela transformação dos conhecimentos apreendidos, pois “[...] ensinar não é transferir conhecimentos, nem conteúdos [...]” (Freire, 2012, p. 25).

Ensinar consiste em um processo de humanização, o qual implica transformação social, política, econômica e ética. Isto é, a docência é uma expositora de uma ideologia e de um posicionamento político e social. Desse modo, ensinar consiste em “[...] comprometer-se com uma nova forma de pensar a educação e agir enquanto sujeitos, pois Freire entende o ser humano como ser histórico-social [...]” (Costa; Loureiro, 2017, p. 112).

Por sua vez, a Pedagogia é uma ciência que tem por objeto de estudo a educação e o processo de ensino-aprendizagem e, que mune o professor com o arcabouço teórico e metodológico necessário para alcançar este fim. Assim, dentro desse processo, é relevante compreendê-lo como sujeito, humano, dotado de paixões e de pensamentos intrínsecos à sua própria formação sócio-histórica.

Conforme nos sinalizam Silva e Carvalho (2021a) a respeito da multiplicidade de atribuições do pedagogo, que atua em espaço escolar e não escolar, consideramos importante esclarecer que os saberes docentes são essenciais ao processo de formação desse sujeito, haja vista serem constituídos por um conjunto de conhecimentos que subsidiam o saber-fazer docente tanto no que se refere ao exercício desenvolvido, quanto em relação às reflexões que são imprescindíveis nesse processo, pois quem “[...] ensina, ensina alguma coisa a alguém” (Freire, 2012, p. 25) e nesse ir e vir, o processo

reflexivo corrobora-se como ação-reflexão-ação, em vistas da emancipação e da humanização do conhecimento elaborado pelo homem.

Com isto, entendemos que o professor tem a sala de aula como um laboratório de experimentação, de criação de conhecimentos e de práticas educativas. Esse ambiente social no qual educador e educando se relacionam, deve propiciar reflexão, interpretação, compreensão e transformação do aprendido/apreendido, pois tais ações são indispensáveis para que o processo de reflexão se desencadeie como proposta participativa, significativa, a qual é capaz de romper com as posturas de neutralidade e de observação passiva.

Para nós, os debates presentes na Pedagogia da autonomia se configuram em reflexões interdisciplinares, porque contribuem para que a formação humana aconteça em seus múltiplos aspectos. Em nossa opinião, essa formação converge com a aprendizagem significativa. Nessa perspectiva, evocamos Villela e Archangelo (2014), que defendem o ensino e a aprendizagem significativa como ações que favorecem aos sujeitos a ampliação e a ressignificação dos conhecimentos apreendidos e das experiências vivenciadas.

Para esses autores, a partir do ensino significativo constitui-se a aprendizagem significativa, aquela que considera as necessidades cognitivas, sociais, econômicas, afetivas, plurais e individuais do sujeito, pois, contempla a vida do ser aprendente em suas especificidades. Então, pensar e mediatizar a formação do pedagogo em vistas a essa ação de saberes docentes aportados por fazeres interdisciplinares, que culminem em saber-fazer significativo, é de suma imprescindível.

Desse modo, recorreremos à Constituição Federal, quando esclarece que a educação tem por finalidade “[...] o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania [...]” (Brasil, 1988, p. 116). Sendo assim, necessariamente deve assumir o real compromisso com o processo de ensino-aprendizagem significativo e transformador, para romper com as propostas impostas pelas políticas neoliberais e capitalistas que ainda são/estão tão presentes no contexto da educação brasileira (Silva; Carvalho, 2021b).

Nessa perspectiva, o exercício docente enxerga o aluno como sujeito crítico em sua própria formação social, cultural, econômica, política e ética, pois tais formações o legitima em suas experiências e contextualiza sua realidade com o currículo formal da escola.

Em um processo de reconstrução do professor e da própria docência, é preciso, antes, quebrar a máxima que ele é único detentor do saber, haja vista que ensinar exige respeito aos educandos e seus saberes, pois o contexto social em que vivem, as relações que estabelecem com as pessoas e o meio formam-no sob o viés empírico, por isso não devemos desconsiderar esses saberes, mas direcioná-los para que o aluno reflita, sob a perspectiva científica, para construir seu conhecimento a partir disso. Freire (2012, p. 30-31) reflete que,

[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervindo, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Frente à essa reflexão do autor, elencamos o quão relevante são os saberes docentes para a formação inicial do pedagogo. Como já informado, o pedagogo é o profissional da educação que se depara todos os dias com o inusitado, com situações adversas, com a necessidade de mudar suas posturas didático-metodológicas, por isso é imprescindível enxergar a pesquisa como um saber essencial para o ensinar. Assim como a formação humana, o conhecimento é algo inacabado que em constância de descobertas e redescobertas, cria-se caminhos de diferentes perspectivas sobre o saber.

Nessa lógica, coadunamos com Freire (2012), quando defende a necessidade de sermos e de nos percebermos como seres do inacabamento, pois ao agirmos em vista desse saber docente, conseqüentemente nos enxergamos como inconclusos, e por isso, devemos estar abertos para a busca da inovação, do ser mais, da mudança, da ação-reflexão-ação, da ressignificação.

Para Freire (2020, p. 102), “[...] na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana”. Com base nessa discussão, acrescentamos também, que o exercício docente deve ser revestido por esse saber essencial ao desenvolvimento tanto da ação mediadora/mediatizada, quanto da apreensão, da intervenção do conhecimento, da conscientização do inacabamento e da inconclusão humana: a pesquisa.

Enfatizamos ainda, que a pesquisa se constitui de um ato intencional no qual o conhecimento empírico passa de uma curiosidade ingênua para um saber a partir de procedimentos metodologicamente rigorosos, tendo em vista o professor como mediador/mediatizador do processo da construção de uma consciência crítica do educando. Com isso, defendemos que o estímulo sob a forma de pesquisa permite provocar a capacidade criadora, reflexiva do educando, a fim de constituir nesse sujeito o desejo de emancipar-se e de humanizar-se.

Outro saber relevante ao processo formativo, de humanização e de transformação, que contribui para que a formação do egresso de Pedagogia se consolide em sua totalidade é a criticidade. Com base nos dizeres de Freire (2012), mediante esse saber ocorre a superação da curiosidade, a qual se revela de uma inquietação indagadora, constituindo assim um conhecimento crítico-reflexivo, sobre o saber-fazer docente que será mediado/mediatizado, *a posteriori*.

Nessa conjuntura, destacamos ainda, que a curiosidade é um dos elementos indispensáveis para a educação, pois pode ser pensada e refletida como estímulo, para favorecer a indagação, o conhecimento, o esclarecimento, a vivência experimentada de um saber-fazer, mediante compreensões que tomam formas metodológicas para se obter um resultado contribuindo, sobretudo, para o desenvolvimento da capacidade de autonomia do sujeito e para o desejo de descoberta, assumindo a identidade de sujeito autônomo.

Dessa maneira, entendemos que o educador necessita propiciar condições em que por meio de interações entre os próprios alunos e o professor cria-se a apropriação da identidade social e histórica, pois pensa, critica, constrói e reconstrói o saber numa prática educativo-crítica. É imprescindível entendermos que o ensino como uma ação política, contribui para que os sujeitos se apropriem dos conhecimentos essenciais à formação humana, desenvolvendo assim, a consciência de agirem como seres partícipes e ativos da sociedade. Entendemos ainda que a compreensão sobre a política, também é um saber essencial ao quefazer transformador e libertador para/no ensino-aprendizagem.

Quando o egresso de Pedagogia compreende a relevância de constituir-se como sujeito consciente, que busca ser mais, que deseja ser crítico-reflexivo e que se entende como ser do inacabamento, saberes imprescindíveis ao seu exercício didático-pedagógico-metodológico, conseqüentemente, contribui para que o educando, de qualquer nível da educação perceba-se inserido dentro de uma realidade social-política-econômica-cultural-ética, que é revestida por diversos saberes empíricos, os quais necessitam ser pensados ideologicamente, para em seguida, serem transformados, potencializando assim, a emancipação humana de todos envolvidos nessa realidade.

Outros saberes importantes para essa reflexão são o respeito aos saberes docentes, à dignidade e à autonomia de professores e alunos, que implicam na dialogicidade entre os conhecimentos e a mediação desses, com a rigorosidade epistemológica das diferentes áreas do saber. Quando os sujeitos do ensino-aprendizagem: professor e aluno, aluno e aluno entendem a relevância do respeito a si próprio e do respeito mútuo, desconsideram o autoritarismo, que é prejudicial à ação de ensinar, pois os efeitos por ele causados como a supressão da própria vontade do aluno, quebra a conexão dialógica nesta relação.

Assim, cultivar a humanidade num processo que envolve indivíduos constitui-se de um saber-fazer ressignificado e consciente do profissional da educação. O professor/pedagogo precisa saber que sentimentos os compõem como seres plurais e individuais, pois tais sentimentos os auxiliam nas diversas interações, por isso, o pedagogo deve respeitar a pessoa do educando, compreendendo-o em suas especificidades e singularidades. Com esses saberes, trilhará um caminho rumo à aprendizagem significativa, que em nossa visão, é interdisciplinar e progressista.

Destacamos a liberdade como outro saber docente indispensável à formação do pedagogo, pois constitui-se de conhecimentos, os quais se desencadeiam na apreensão sobre os seguintes direitos do sujeito aprendente para: perceber-se e atuar como autônomo de sua própria aprendizagem; romper com o paradigma da estagnação do conhecimento contida na figura historicamente construída; ser consciente da necessidade da mudança, em vista da busca do ser mais; entender o inacabamento como ação reflexivo-crítica, essencial ao processo de mudança, de busca, de ressignificação, de emancipação e de humanização.

Frente a isso, ressaltamos também, que a liberdade se constitui como um saber docente, que prima por um exercício democrático, de livre expressão, que vislumbra, dentro do contexto educacional, a pluralidade de conhecimento e que “[...] impulsiona os educadores a repensarem suas práticas pedagógicas, para fins de obtenção de uma ação docente significativa, proporcionando uma aprendizagem crítica e transformadora do educando” (Ramos, 2016, p. 58).

Na Pedagogia da autonomia, Freire (2012) destaca, além desses saberes docentes, muitos outros como o pensar certo, o respeito ao educando, a consciência do condicionamento para a reflexão, para a emancipação humana, o bom-senso, a humildade, o comprometimento, a tomada de decisão, a mediação e a intervenção, a apreensão da realidade do contexto em que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolve, o respeito a pluralidade do quefazer docente e do ser aprendente, a alegria e a esperança, a esperança de esperar, não uma esperança de espera, pois esperar implica em busca, em mobilização, na crença de que a utopia é o combustível para mantermo-nos vivos para investirmos em uma educação de qualidade, de uma formação político-crítica-emancipatória.

Em nossa concepção, esses saberes docentes estabelecem relações diretas e intrínsecas com as categorias da interdisciplinaridade, pois ambas temáticas vislumbram a formação holística, ontológica e gnosiológica do sujeito, assim como, favorecem ao pedagogo uma formação crítico-emancipatória durante o seu itinerário de formação inicial, assegurando-o, que as reflexões e compreensões apreendidas sobre os saberes docentes precisam ser ressignificadas, a partir de formações continuadas.

Saberes docentes e a construção do conhecimento do pedagogo

Os professores, sabem de certo, alguma coisa, mas o que, exatamente? Que saber é esse? São eles apenas “transmissores” de saberes produzidos por outros grupos? Produzem eles um ou mais saberes, no âmbito de sua profissão? Qual é o seu papel na definição e na seleção dos saberes transmitidos pela instituição escolar? Qual a sua função na produção dos saberes pedagógicos? As chamadas ciências da educação, elaboradas pelos pesquisadores e formadores universitários, ou os saberes e doutrinas pedagógicas, elaboradas pelos ideológicos da educação, constituíram todo o saber do professor? (Tardif, 2012, p. 32).

Subsidiemo-nos nessa reflexão para elencar que além dos saberes docentes, os professores precisam construir e reconstruir conhecimentos que os potencializam à ressignificação de sua ação docente. O autor nos faz alguns questionamentos, sob os quais ousamos destacar que os saberes docentes precisam ser compreendidos em sua essência, para serem desenvolvidos em vistas de um quefazer pedagógico reflexivo, crítico e emancipatório.

Entendemos também, que os repertórios ideológicos não dão conta de responderem às especificidades para a formação pedagógica do profissional da educação, nesse caso, o pedagogo, mas entendemos, que essas propostas atuam como princípios norteadores para a busca e para a compreensão acerca das incertezas, ações que desencadeiam uma nova ação: a inquietação.

Ainda, com vista a essa reflexão, acrescentamos que a docência traz em si desafios que vão além do ensino, haja vista a necessidade de construção da própria identidade do professor resultante da experimentação, de conhecimentos e de vivências que detém um saber e ao ser mediado cumpre com a função a que este se presta. Nóvoa (2017) enfatiza que o professor, e aqui referimo-nos ao pedagogo, constrói a sua identidade docente no aspecto pessoal e profissional, pois não é possível constituir uma identidade para a pessoa e outra para o profissional professor.

Dessa forma, ressaltamos então, a relevância de entender que, para ensinar até o processo chegar ao seu propósito: a construção da aprendizagem, tal ação reveste-se por vários saberes provenientes de diferentes fontes de ensinagem. Para Anastasiou e Alves (2015, p. 20), a ensinagem “[...] trata-se de uma ação de ensino da qual resulta a aprendizagem do estudante superando o simples dizer do conteúdo por parte do professor [...]”.

Essa visão das autoras corrobora com o pensamento de Villela e Archangelo (2014) sobre o ensino e a aprendizagem significativa e com o ponto de vista alertado por Tardif (2012) a respeito dos saberes essenciais à produção de conhecimentos pedagógicos e à formação profissional.

Assim sendo, Tardif (2012) afirma que os saberes docentes se desenvolvem numa perspectiva holística, provinda de toda complexidade vivida pelo professor, relacionada com a sua própria identidade, com sua experiência profissional e com as demais relações sociais estabelecidas no contexto escolar e fora deste ambiente. Esse autor esclarece-nos que o saber docente é um saber baseado na pluralidade, no qual o cerne do conhecimento reside na capacidade de renovar e de reconstruir as percepções sobre o apreendido. Na visão de Gomes (2014, p. 51), a partir dos saberes docentes, a “[...] articulação entre ensino-aprendizagem reafirma a questão da construção da autonomia do aluno”.

Com isso, esclarecemos que ao pensar a educação/Pedagogia como ciência, entendemo-la como base norteadora de metodologias e de saberes pedagógicos, que potencializarão reflexão e compreensão sobre as instituições de ensino e seus fundamentos teórico-epistemológicos. Ou seja,

com a apropriação desses conhecimentos, o pedagogo desenvolve o saber profissional, reafirma sua identidade docente, constrói e reconstrói saberes docentes ancorados numa formação científica, em vistas de uma formação inicial fortalecida, sob a qual exercerá uma prática educativo-crítica, coerente e significativa.

Para Tardif (2012), é necessário que o professor/pedagogo, construa além do saber profissional, outros, essenciais ao seu exercício diário, que são: primeiro, o saber do currículo, que é aquele que testifica a apropriação intrínseca do próprio currículo na prática do ofício na sala de aula e na própria experiência profissional, no qual a aplicação desses conhecimentos contidos na/por sistematização perpassa as esferas políticas, sociais e metodológicas.

Segundo, o saber da disciplina, que dispõe sobre as especificidades dos saberes nos diversos campos do conhecimento, de modo que possam ser inseridos nas realidades e nas tradições dos grupos produtores de conhecimentos diversos. Esse saber potencializa ao professor/pedagogo a integração e a interconexão dos conhecimentos sobre as ciências que constituem as diversas disciplinas nas intuições de ensino, para a mediação do processo de ensino-aprendizagem significativo. Tal saber trata das nuances do ser que se pretende formar para uma determinada sociedade, assim como revela-se como uma ação reflexiva acerca dos valores sociais empregados como conhecimento no ofício pedagógico do profissional da educação.

Terceiro, o saber da experiência, o qual se pauta na temporariedade do ofício pedagógico construído a partir das experiências vivenciadas em sala de aula conforme o tempo e o espaço, calcado na experimentação de uma práxis docente, refletida, ressignificada, reinventada. Nessa lógica, Tardif (2012) descreve a respeito de o professor ideal ser alguém que além de conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa de trabalho, ser possuidor também dos conhecimentos relativos à Pedagogia e à ciência da educação, para desenvolver um saber prático baseado na sua experiência cotidiana com os alunos. Ou seja, por meio desse saber, o profissional da educação, o pedagogo, reflete sobre as múltiplas articulações entre a prática docente e o desenvolvimento da capacidade de adaptar os saberes científicos integrados à essa prática.

Esse ponto de vista de Tardif (2012) converge com o que Freire (2012) discorre sobre a legitimação da formação docente, a qual centra-se na reflexão acerca das finalidades da formação do professor, a qual deve ter sempre em vistas uma prática educativo-crítica. Ao pensarmos na formação docente, é indissociável também, pensarmos na personalidade do sujeito que se constitui, pois defendemos que, ao passo que se ensina, é necessário apreender o conhecimento sobre o objeto a ser ensinado e essa relação contribui para que o aprendizado se configure na relação e na interpretação do indivíduo sobre o objeto estudado.

Na visão de Freire (2012), esta é a boniteza da educação, a qual se desenvolve como um movimento dinâmico que se transforma em diversas vertentes, constituindo no sujeito a consciência do inacabamento, a qual permite que esse sujeito possa construir, reconstruir e desconstruir os saberes apreendidos, pois tudo se modifica a partir do olhar de quem o observa.

Esse mesmo autor nos alerta ainda que é imprescindível entendermos que o exercício de ensinar configura-se como uma especificidade humana, tendo em vista, que a ação de mediação do conhecimento estabelece a correlação entre ética, política, ação curricular e aspectos socioeconômico da educação por meio da existência de objetivos e de conteúdos que serão ensinados e apreendidos por meio do uso de uma metodologia e de propostas reflexivas, abarcando assim, o caráter diretivo, de sonhos, de utopias e de ideais pensados-refletidos-construídos-transformados (Freire, 2012).

Desse modo, esclarecemos que por meio do saber da experiência é possível, como nos convida Freire (2012), pensar certo, sobre o que é a ação realizada, vivida e, de fato, testemunhada. O saber da experiência constitui-se em um movimento harmônico e dialético entre o fazer e o pensar sobre como fazer, o qual possibilita a capacidade de mudar, de promover desafios e compreensões sobre as incertezas e as utopias, para superar os desafios da estagnação do ofício pedagógico. Essa compreensão direciona-nos para o aprimoramento dos procedimentos didático-pedagógicos-metodológicos que favorecem a mediação do conhecimento sobre o conteúdo ensinado.

Frente a isso, defendemos então, que a conformidade dos saberes docentes nos conduz à perspectiva interdisciplinar como representação da integração/interconexão dos diferentes saberes para a construção do ser em sua face ética, política, racional e educacional. A integração/interconexão dos saberes docentes direciona-nos para a consciência de uma identidade docente revestida pela apreensão dos conhecimentos científicos aplicados criticamente no contexto da prática no chão da sala de aula, como instrumento de transformação e de superação do conservadorismo ainda presente no fazer pedagógico.

Interdisciplinaridade: processo de ação-reflexão-ação no quefazer docente

[...] os avanços e as descobertas da ciência, ao mesmo tempo que impulsionam a produção de novos espaços intelectuais, desacomodam, dentro da escola, relações antes acomodadas e focadas em estudos e análises unilaterais.

Essa desacomodação permanente remete-nos tanto à mudança, a movimento, quanto à fragmentação do conhecimento. Este é um dos aspectos que justificam a *interdisciplinaridade*, em cujo radical se situa a *disciplina*. Este radical se apresenta também no conjunto dos fenômenos que a contornam: *multidisciplinaridade*, *pluridisciplinaridade* [...].

[...]. O primeiro, o sentido cognitivo que traduz como área de estudo ou campo específico de investigação. O segundo sentido é o normativo que refere-se a um conjunto de normas e leis que todas as instituições constituem, organizam e

prescrevem os comportamentos dos indivíduos que a compõem (Ramos, 2016, p. 64 – grifos da autora).

Mediante a essa reflexão da autora, consideramos relevante discutir a respeito das compreensões que desenvolvemos a respeito dos termos interdisciplinaridade, já ensaiadas na introdução, sobre a multidisciplinaridade e a pluridisciplinaridade. Essa discussão é importante para que o exercício da interdisciplinaridade não seja confundido com a ação potencializada pela multidisciplinaridade e pela pluridisciplinaridade, pois esses termos se diferem quanto aos seus objetivos e às suas finalidades, uma vez que cada um surge em um período histórico atendendo às inquietações epistemológicas dos campos de conhecimento frente à sua aplicação pedagógica e/ou profissional (Bicalho; Oliveira, 2011).

Essas autoras acrescentam que a multidisciplinaridade trabalha várias disciplinas e/ou áreas de conhecimentos sem, necessariamente, integrar os conceitos e as metodologias, em que ocorre esse tipo de abordagem por meio da justaposição de ideias. Para Bicalho e Oliveira (2011), a multidisciplinaridade corresponde à busca da interação de conhecimentos por meio do estudo de um objeto, de uma ou de mais disciplinas/áreas ao mesmo tempo. É uma proposta que representa a colaboração entre duas ou mais ciências ou áreas de conhecimento de modo que estabelece a solução para um problema.

Essa afirmativa de Bicalho e Oliveira (2011) coaduna com o argumento de Ramos (2016), ao destacar a multidisciplinaridade como possibilidade para que as áreas de atuação e/ou de conhecimentos trabalhem em coletividade, tendo em vista a resolução de um mesmo problema, favorecendo à essas áreas a real compreensão sobre as raízes de tais problemas e assim, serem feitas as intervenções de forma significativa.

Enquanto que a pluridisciplinaridade constitui-se de uma proposta sob a qual um conhecimento específico de uma determinada área do saber é perpassado por variadas disciplinas, potencializando que a aprendizagem desse conteúdo, seja aprimorada. Entretanto, não possibilita que haja a conexão e a interconexão dos variados conhecimentos que as diferentes disciplinas provocam e sugerem, a partir do interdisciplinar, haja vista, que mediante a ação pluridisciplinar, as barreiras entre os conhecimentos não são rompidas, nem transcendidas (Silva; Carvalho, 2021a).

Na visão de Fazenda (2013), a ação pluridisciplinar inviabiliza que os múltiplos conhecimentos das diferentes áreas se socializem, pois, foca-se apenas no conteúdo específico. No ponto de vista de Japiassu (1994), a prática pluridisciplinar pode ser considerada como uma ação amiúde, engessada, a qual pode acabar provocando a cegueira intelectual do sujeito aprendiz.

Já a interdisciplinaridade se configura como uma ação que potencializa ao professor o desenvolvimento de um quefazer emancipatório, holístico, crítico-reflexivo e que contempla as

subjetividades presentes nos processos de ensino-aprendizagem. Para Silva e Carvalho (2021a, p. 72), a interdisciplinaridade potencializa ao professor/pedagogo

[...] assumir a prática com postura teórica e vice e versa, pois, lhe possibilita o exercício diário a respeito de sua práxis. E atuando, com vistas à proposta de reflexão, o *professor* percebe-se mediador do processo de ensino-aprendizagem, enxerga-se como ser que pensa sobre o que faz/ensina e, sobretudo, consegue refletir sobre a ação/reflexão/ação, sendo capaz de reinventar-se, sempre que houver necessidade. Reinventar-se para 'voar rumo às situações de inovação', como no processo de busca pelo 'ser mais' [...].

Essa discussão dos autores dialoga com o pensamento de Fazenda (2008), quando salienta que por meio da interdisciplinaridade ocorre a incorporação da cientificidade sobre o objeto de conhecimento permitindo ao professor reexaminar o seu arcabouço teórico-prático num movimento constante frente às exigências sociais, políticas e econômicas da construção de conhecimento exigido pela sociedade, que demanda maneiras diferentes de pensar e de lidar com esse conhecimento, não apenas em sua forma objetiva, mas assumindo também o viés subjetivo, as contradições, as dúvidas, as intersubjetividades e as incertezas impostas por esse conhecimento.

Isso reafirma a necessidade de compreendermos a interdisciplinaridade em seu real sentido e significado, o qual se propõe a contemplar a formação holística do sujeito. Para isso, necessitamos entender a cientificidade e os saberes presentes e ofertados nas/pelas variadas disciplinas, para estabelecermos as interconexões entre os conhecimentos, rompendo assim com as fronteiras existentes entre eles.

Entendemos ainda que o conceito de ciência refletido sob uma perspectiva contemporânea direciona para a verificação de uma nova consciência sobre este. Dado o fenômeno da fragmentação dos saberes, percebemos que a escola já não forma os seus alunos para a vida, considerando que a objetividade em si não traduz as múltiplas possibilidades do saber, por isso, é necessário integrar a subjetividade que é própria do ser humano, para que esse seja capaz de transformar a inquietação epistemológica em uma atitude de formação ética e consciente, integrando os saberes sociais e experienciais do próprio aluno, que se consolida na relação com o mundo e com as outras pessoas.

Para Japiassu (1994), a interdisciplinaridade tem como objeto de estudo a exploração das fronteiras das disciplinas e as zonas intermediárias entre elas, com o objetivo de superar o isolamento e a independência das disciplinas, como forma de inovar a formação sócio profissional.

É importante salientarmos que o campo escolar diverge do campo científico, nessa conformidade, notamos que a interdisciplinaridade escolar versa sobre as matérias escolares à luz de conhecimentos científicos, mas que não tratam da própria cientificidade, visto que as diferenças entre as disciplinas científicas e as disciplinas escolares estão nas suas finalidades, referências, objetivos e nas

circunstâncias para a sua aplicação. Lenoir (2002) afirma que a interdisciplinaridade escolar é desconforme da interdisciplinaridade na pesquisa, o que impossibilita a simples transposição de saberes entre ambas.

Assim sendo, afirmamos que quando a interdisciplinaridade é pensada em seu sentido epistemológico pode ser percebida como ato de troca que acontece entre as diferentes áreas do conhecimento, contida no que fazer pedagógico que pretende compreender os objetos de conhecimento em sua complexidade.

Mais que um conceito, defendemos que a interdisciplinaridade precisa ser compreendida como um processo contínuo, de buscas, de recuos, de inovações e de movimentos. A ação interdisciplinar não vislumbra um destino unilateral, pois constitui-se como o próprio caminho que transforma a atitude de ousadia em fazeres frente ao conhecimento, que necessita ser vivido e exercido como um movimento de ação-reflexão-ação, para a superação da concepção fragmentada do ser humano, visando assim uma construção multifacetada e plural.

Isto posto, constatamos a necessidade de atentar-nos para a formação inicial do professor/pedagogo uma vez que a atitude interdisciplinar precisa ser desenvolvida por meio de sua vivência, entrelaçada com sua própria história de vida, possibilitando a construção da identidade profissional a partir de sua própria identidade pessoal. Fazenda (2013) discorre que por meio do interdisciplinar, é possível trilhar um caminho, o qual busca ativar a memória adormecida, retirando dela as possibilidades mais plenas de leituras sobre os fatos vivenciados no cotidiano da escola e da sala de aula.

A partir desse pensamento da autora, defendemos que o professor/pedagogo com: ousadia, coragem, atitude, desejo de ser e de exercer um quefazer docente aportado na interdisciplinaridade, consegue aliar os conhecimentos científicos, às suas vivências e à sua formação pelo princípio da reciprocidade, da cooperação, da humildade constituindo assim a boniteza de uma prática educativo-reflexiva, crítica e libertadora (Freire, 2012). Para Silva e Carvalho (2021a, p. 68),

[...] a ação interdisciplinar corrobora com processo reflexivo, de intencionalidade, de compreensão que o ensino-aprendizagem é constituído por subjetividades, incertezas, complexidades, entre outras ações [...]. O fazer interdisciplinar, assim como as ondas do mar, consiste em um movimento constante de avanços e de recuos, em busca de construções e de reconstruções, que potencializem transformações, transcendências [...].

Essa visão dos autores converge com o que Moraes (2002) apresenta a respeito da mediação do conhecimento e da construção da aprendizagem humana partir e articular-se à compreensão sobre o sistêmico, o qual se configura como um grupo ordenado de objetos, fatos, acontecimentos ou elementos que se inter-relacionam para se constituírem em uma totalidade. Por meio do sistêmico,

interconecta-se o objeto de conhecimento às suas partes, favorecendo entre elas a conexão de diferentes diálogos e de inúmeras ideias, em um movimento ininterrupto que busca entender a plenitude estabelecida entre o todo e essas partes, mediante a colaboração mútua do ser, do saber, do pensar e do fazer.

Nessa mesma vertente de pensamentos, Kachar (2002) destaca que o interdisciplinar constitui-se a partir da harmonia entre situações novas, as quais decorrem das revisitações de velhas posturas, que permitem o estabelecimento de elos entre as questões sociais, políticas, econômicas, educacionais, históricas de um dado tempo/espço, a fim de contemplar a capacidade de dialogar sobre esses saberes frente às situações curriculares da escola, às habilidades que formam a consciência humana do ser, potencializando ressignificação no ato de pensar e de agir para a aprendizagem crítico-reflexiva.

Assim, afirmamos que em um contexto de sala de aula, em que o professor/pedagogo se aporta de conhecimentos interdisciplinares, conseqüentemente desenvolve uma prática docente capaz de integrar a didática à vida do aluno, pois está dotado de conhecimentos que intrinsecamente estão presentes nos seus conhecimentos e nos conhecimentos do aluno.

Nesse sentido, a significação do processo de ensino-aprendizagem é evidenciada, haja vista a correlação entre ensino, aprendizagem, conhecimentos científicos, saberes docentes e as realidades do aluno. Para Fazenda (2008, p. 21), é importante entendermos a interdisciplinaridade como “[...] uma análise detalhada dos porquês dessa prática histórica e culturalmente contextualizada”, a fim de rompermos com os conflitos que concernem ao exercício docente-pedagógico aportado por ações interdisciplinares.

Na visão de Japiassu (1994), esses conflitos estão relacionados à falta de compreensão epistemológica sobre a interdisciplinaridade, que normalmente é confundida com a pluridisciplinaridade. Assim, defendemos, aportados no argumento de Japiassu (1994), que quando a interdisciplinaridade é compreendida em sua gênese epistemológica, conseqüentemente, essa ação se manifesta no processo de ensino-aprendizagem.

Corroboramos com o ponto de vista de Fazenda (2008), que a interdisciplinaridade deve ser apreendida a partir de uma análise detalhada sobre o objeto, a fim de entendê-lo numa perspectiva de contextualização, de reflexão, de ação, de mudança, de movimento harmônico e dialético, pois configura-se como um movimento que provoca a integração e a interconexão entre as diversas áreas do conhecimento, superando a concepção fragmentária do saber para uma concepção holística desse conhecimento, sem, é claro, desconsiderar as partes que coexistem tal saber.

Desse modo, defendemos que por meio da ação interdisciplinar, o professor/pedagogo transforma as práticas pedagógicas que sustentam o modelo bancário de educação tão criticado por Freire (2012), rompe com a rigidez conservadora que se construiu e que ainda acontece em algumas

propostas de ensino-aprendizagem e propõe atitudes de ousadia em relação ao conhecimento, à sua mediação e à construção da aprendizagem.

Ao nosso modo de ver, esse exercício contempla a ação epistemológica (defendida por Japiassu) e a pedagógica (refletida por Fazenda). É relevante esclarecermos, que na perspectiva epistemológica, a compreensão sobre a interdisciplinaridade adentra uma reflexão profunda sobre o saber e como esse saber se manifesta em um determinado ambiente, para que se possa construir um entendimento a respeito de como tal saber se organiza, se desenvolve e funciona como propulsor para a construção de novos saberes (Japiassu, 1994).

Para nós, as ações desenvolvidas no dia a dia pedagógico, as quais são denominadas por Fazenda (2002) de categorias da interdisciplinaridade, contemplam em sua máxima o aspecto epistemológico dessa ação. Ou seja, por meio da contextualização do objeto de conhecimento, das mudanças ocorridas no decorrer do processo de ensino, para contemplar a aprendizagem, para despertar a curiosidade, o desejo de conhecer, a vontade de refletir e de criticar o ensinado/aprendido, da ousadia, da coragem, da atitude para investir em novas ações, da ruptura das ações educativas hegemônicas e reprodutivista, da empatia, da humildade e do amor é possível desenvolver um quefazer docente provocativo, reflexivo e transformador, favorecendo com isso a real apreensão sobre o ensinado-aprendido.

Dessa forma, ressaltamos que a interdisciplinaridade se correlaciona com múltiplas facetas direcionadas pela organização de saberes que alicerçam e que compõe a gênese do conhecimento científico discutido/organizado no ato de formar professores, por isso e por muitas outras possibilidades a consideramos indispensável para a ressignificação do processo educativo.

É importante argumentarmos ainda, que por meio da ação interdisciplinar, ação essa revestida de reflexão e de nova ação, o professor/pedagogo percebe o ensino-aprendizagem como possibilidade de formação humana, de transformação e principalmente, de emancipação de si e do ser aprendente, pois mediante a esses vieses, rompe com os dogmatismos pedagógicos, impulsionando a si e ao aluno a constituírem-se em sua totalidade e de forma: holística, ontológica, gnosiológica, política, social, econômica, ética, cosmológica, antropológica, educacional. Desse modo, o quefazer interdisciplinar é entendido no enfoque epistemológico e é vivenciado/experimentado no aspecto pedagógico.

Dito isso, elencamos que esse processo constituído por ires e por vires decorre de um outro processo essencial ao saber-fazer interdisciplinar, o qual faz parte das múltiplas categorias da interdisciplinaridade, que favorecem a compreensão epistemológica desse quefazer.

Dessa forma, salientamos ainda, que a ação interdisciplinar é uma necessidade urgente para que o processo de ensino-aprendizagem constitua-se de um quefazer emancipador, o qual vislumbra a formação holística do sujeito, pois por meio dessa ação, conseguimos atingir a tão sonhada e desejosa excelência educacional, haja vista que a ação de ensinar e o exercício de aprender configuram-se de

empatia, de desejos de buscas, de anseios por mudanças, da necessidade da compreensão e da transformação do aprendido.

Diálogos possíveis entre o pensamento de Freire e a interdisciplinaridade

Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento [...] (Freire, 2012, p. 49 -50).

Partimos dessa reflexão do autor para enfatizarmos que o pensamento freiriano se constitui como interdisciplinar, pois incita-nos a todo instante a percebermo-nos como seres inconclusos. Assim, na medida em que compreendemos o inacabamento do ser e do saber, num movimento contínuo de ação-reflexão-ação contidas em seu discurso nos âmbitos: epistemológico, antropológico e ético-política, conseguimos também ser esperançosos do verbo esperar (Freire, 2012), lutarmos por uma educação libertadora, impulsionarmo-nos para a utopia, que nos mobiliza para a busca, para a mudança e para a transformação, mediante a ação didático-pedagógica-dialógica-interdisciplinar.

O inacabamento no âmbito epistemológico consiste da interação entre o pensar e o fazer refletido na relação teórico-prática. É a conexão entre o sujeito e o seu contexto, entre o sujeito e o próprio sujeito, no qual tudo é conhecimento e tudo gera conhecimento. É o caminho que aponta o conhecimento da realidade para entendê-la, agir frente a ela e transformá-la. No viés antropológico, a lógica do inacabamento manifesta a consciência da natureza humana, apontando uma perspectiva de ser humano, cuja natureza é a própria história e o sujeito que também se torna objeto.

No ético-política, trata da vida humana, da construção de convivência em sociedade, da dignidade para se viver – não apenas como objeto de discurso, mas como construção social a partir da humanização da vida em sociedade e das pessoas – intervindo assim, nas realidades postas.

Tais pressupostos do pensamento freiriano corroboram para uma proposta educacional libertadora, pois o autor se mostra/apresenta comprometido com pensamento de que a aprendizagem decorre da relação entre o sujeito e o fenômeno que se situa em seu tempo de realidade histórico-cultural.

A sua concepção de educação perpassa o processo de humanização do sujeito, da qual a interdisciplinaridade constitui-se como pressuposto para a compreensão e para a modificação do mundo. Nesse aspecto, a ação interdisciplinar faz-se presente no discurso de Freire, a partir da Pedagogia da autonomia, mediante as reflexões que o autor discorre sobre o mundo, o sujeito, a

necessidade de uma formação docente pedagógica-crítico-reflexiva, sob a qual se entenda a realidade acerca desse sujeito, para se estabelecer uma relação entre o todo e as partes que o constituem.

A partir dos debates a respeito da consciência do inacabamento, Freire (2012) possibilita-nos analisar os fenômenos da vida e do saber a partir de múltiplos enfoques, investigando, refletindo, questionando e alterando o modo como são conceituados/compreendidos para que seu significado ganhe força a partir do exercício de suas possibilidades.

A consciência do inacabamento dialoga com o que Silva e Carvalho (2021b) defendem como imprescindível para a formação do docente, do pedagogo: ação contínua e reflexiva, de empatia durante o saber-fazer docente, de humanização para mediar uma educação para a liberdade, para a compreensão e para a transformação humana, social, política e econômica.

No contexto de sala de aula, o professor/pedagogo que deseja contribuir para o desenvolvimento da autonomia de seus alunos, deve estar aberto às indagações, às curiosidades, às inibições e aos questionamentos. Esse professor/pedagogo respeita os saberes dos educandos sem negligenciar o ensino dos conteúdos, cabendo a ele assumir uma prática rigorosa e crítica: rigorosa no sentido de conhecer e, crítica no respeito ao saber ingênuo do aluno que deve ser superado pelo saber produzido mediante o exercício da curiosidade epistemológica, considerando também, que o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros (Freire, 2012).

Nessa direção, observamos claramente que além dos elementos explícitos que se configuram de ação interdisciplinar como curiosidade, indagação, construção da autonomia, respeito às singularidades e às pluralidades do sujeito, à prática crítica, há também àquele que de forma implícita demarcam a ação interdisciplinar como: os conhecimentos teórico-epistemológicos e didático-pedagógicos para mediar o processo de construção humana em vistas da emancipação do ser e a empatia para compreender-se como ser do ensino que medeia a construção da aprendizagem significativa e ser que pesquisa e que se percebe como sujeito dentro do processo de apreensão de conhecimentos.

Ainda nessa perspectiva, destacamos como diálogos presentes nos escritos da Pedagogia da autonomia, diversas categorias da interdisciplinaridade, as quais estão organizadas por Ivani Fazenda no livro: *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*, publicado pela Editora Cortez, no ano de 2002, que são: a contextualização, a humildade, a ponte, a identidade, a ação e a reflexão, a mudança, a atitude, o amor entre tantas outras. Trataremos de cada uma dessas, não por serem as mais importantes, mas por se aproximarem mais das discussões refletidas no decorrer desse texto. Dessa forma, apoiamo-nos então em Silva e Carvalho (2020, p. 10) quando elencam que

o fazer interdisciplinar nos proporciona reflexões, que nos impulsionam para a busca do não revelado, da conexão, da formação complexa, da tecitura, das subjetividades, de uma vivência aportada em humildade, afetividade, amor, prazer, movimento, ressignificação. Esse fazer exige de nós, sujeitos envolvidos com a educação, com a coragem para inovar nossas ações didático-pedagógicas, pautadas em atitude para nos reinventar em tempos que nos exigem para além do que estamos acostumados a vivenciar, a experimentar e a criar novas formas de ousadia para encarar os desafios e transformá-los em 'molas' propulsoras da inovação, da ressignificação.

Essa afirmação dos autores nos direciona para um debate reflexivo acerca das relações que percebemos entre o pensamento de Freire e a interdisciplinaridade. Apesar de haver controvérsias, que Freire não é um autor da contemporaneidade e que não discutia sobre a interdisciplinaridade como uma proposta intrínseca à pedagogia libertadora, conseguimos visualizar no discurso do autor as categorias da interdisciplinaridade já mencionadas anteriormente, como muitas outras. Entretanto, neste texto não conseguiríamos dar conta de discorrer sobre todas.

Assim, iniciaremos com a *contextualização* que direciona a um novo olhar, que perpassa o processo de humanização do ensino, pois a partir dos saberes apreendidos e vividos, o sujeito se torna autor do seu processo de aprendizagem e em um movimento contínuo e dinâmico dá significado ao conhecimento por meio de sua realidade social-cultural-econômica-ética-política. Essa categoria se interconecta com a *ação* e com a *reflexão* em vistas de possibilitar a quebra da atitude passiva em relação à assimilação do conhecimento.

Nessa direção, Freire (2012, p. 24) argumenta que “[...] o respeito à autonomia e à identidade do educando exige uma prática coerente com este saber, em que como sujeitos dialógicos aprendem e crescem a partir da diferença”. Assim, destacamos que por meio da contextualização, da ação e da reflexão é possível mediar uma prática educativo-crítica tendo em vistas a construção da autonomia e da emancipação do sujeito, tal qual pressupõe a interdisciplinaridade.

A *humildade* é a segunda categoria, sob a qual queremos apresentar a relação entre o pensamento de Freire e a interdisciplinaridade, pois desperta-nos a consciência de que o ser e o saber são objetos inacabados e permite-nos despedir-nos das paixões do ego, para assumirmos o compromisso com o respeito, com a personalidade do sujeito e com seu direito de ser e de estar aberto a colaboração do outro, objetivando com isso a troca e a reciprocidade na/para a construção do conhecimento.

Desse modo, o sujeito dotado de humildade entende que a construção didático-pedagógica é contínua e se preocupa com a totalidade, tanto do conhecimento quanto da formação do ser aprendiz. Freire (2012, p. 28) acrescenta a essa reflexão que “[...] o respeito do professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, preservando em si procedimentos inibidores cultivando a humildade e a tolerância”, provoca ambos: aluno e professor, para o entendimento de que os saberes

podem ser questionados, reformulados e até mesmo superados, pois é nessa constância de significação e de ressignificação do/sobre o que se aprende, que consegue-se reconhecer a si mesmo e ao outro, para atuar de forma humilde, empática, respeitosa e amorosa.

A terceira é o *amor*. O amor traz consigo a força da resiliência, manifesta o impulso para inovar o fazer pedagógico rumo a interdisciplinaridade. Perpassa as dimensões subjetivas da compreensão, pauta-se no ato de permitir-se sentir, na composição da experiência histórica o que vivemos, sentimos, experimentamos.

Freire (2012) discorre sobre o direito de sentir raiva e de manifestá-la como motivação para a busca e para a conquista do direito de amar, de expressar esse amor ao mundo, de tê-lo como motivação para enfrentamento dos medos, das incertezas, em vista de uma luta que vislumbre a melhoria social-política-econômica-educacional de todos. “Esta é a consciência humana frente ao processo de educação, é assumir-se como sujeito vivo, que aprende, que experiencia, que apreende e se modifica, que supera atitudes que anteriormente podiam se julgar corretas, é estar atento, é querer ser melhor do que já foi [...]” (Freire, 2012, p. 30). Para Silva e Carvalho (2024, p. 15), o amor nos mobiliza “[...] para a compreensão do outro em suas singularidades, em suas capacidades, em seu jeito individual e plural de ser gente e principalmente, por ter a capacidade de potencializar-nos para a reflexão e para a compreensão de muitas outras categorias presentes nos dizeres freirianos [...]”.

A quarta é a *mudança*, o reflexo para entendermos que a busca e ação apoiada pela interdisciplinaridade implica a aceitação do novo, uma ruptura com o conservadorismo que guia o caminho da aprendizagem na neutralidade objetiva do conhecimento. Para Silva e Carvalho (2020, p. 10), “[...] por meio da mudança, construímos pontes, elos que se inter-relacionam humildemente em vistas da formação da identidade do sujeito em sua totalidade, em sua complexidade”. Esse esforço permite-nos organizar e reorganizar a maneira de pensar, de agir e de se relacionar com o outro e com o saber, sendo eles complementares num processo dialógico que finda na complexidade do desenvolvimento do ser, que ensina e que aprende.

A mudança consiste em um processo ininterrupto, constituído por valores e pelo autoconhecimento sobre as questões que necessitam ser mudadas. É um movimento constante de ires e de vires, pensados e repensados, os quais nos guiam para a busca de melhores anseios sociais. Assim, compreendemos que ao mudar, manifestamos o empenho de repensar, de se posicionar perante a realidade e o mundo, para tomar medidas favoráveis à melhoria das questões que nos cercam.

A quinta é a *atitude*. Essa categoria constitui a apreciação do fazer interdisciplinar, conduta que possibilita a mudança do sentido da fragmentação, por um sentido de interconexão do ser e do saber. A atitude orienta a concepção de práticas didáticas relacionadas com a vida para a construção individual

e coletiva da aprendizagem, por meio da ousadia de buscar novas propostas didático-metodológicas, que permitam inter-relacionar a teoria com a prática.

Conforme Silva e Carvalho (2020, p. 10), “[...] a interdisciplinaridade nos impulsiona para essas ações, as quais aparentemente são bem simples, mas na verdade são reverberadas de significados, que exigem do sujeito do conhecimento abertura e aceitação para viver e arriscar-se com o novo”. A atitude constitui-se de fazer, revestida pelo impulso de mudança que aponta para a complexidade da formação humana.

A sexta e a última categoria escolhida para tecermos esse diálogo é a *ponte*, ação capaz de interligar caminhos, para favorecer a formação do sujeito em sua totalidade, estabelecendo ligação entre objetos ou pessoas por meio do contato e da comunicação entre estes. Freire (2012, p. 46) ressalta sobre “[...] a capacidade que mulheres e homens criam de inteligir o mundo sobre o que e em que atuamos, o que se deu simultaneamente com a comunicabilidade do inteligido”, permitindo-nos entender a categoria da ponte como possibilidade para interconectar a comunicação e o conhecimento, o sujeito e a sociedade, as situações reais às situações sócio-políticas. O autor discorre ainda, que não há inteligência da realidade sem a possibilidade de ser comunicada, interpretada, compreendida, refletida e transformada.

Além do sentido de ligação, a ponte alude a outra ideia, o desafio inevitável para se alcançar os objetivos, de modo que é imprescindível a atitude de ousadia para se romper com o conservadorismo de ideias que possibilitam a mudança das estratégias pedagógicas, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem é carregado de incertezas e de situações inusitadas, por isso se configura de complexidades (Silva; Carvalho, 2020).

Nesse movimento, observamos então, que o pensamento de Freire, é constituído por diversas categorias da interdisciplinaridade, pois a leitura do livro “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa” direciona-nos para o processo de contextualização entre o que se vive e o que se sente, o que se deseja e o que se busca. E “[...] a interdisciplinaridade permite-nos olhar o que não se mostra e intuir alcançar o que ainda não se consegue, mas esse olhar exige uma disciplina própria capaz de ler nas entrelinhas” (Fazenda, 2015, p. 85). Tal ação pressupõe o posicionamento libertador de Paulo Freire.

Nesse movimento, faz-se imprescindível a ação-reflexão-ação sobre essas realidades vividas e experimentadas. Ao atuar nessa perspectiva, certamente o professor/pedagogo idealiza e constrói o melhor caminho para a mediação do processo de ensino-aprendizagem e, para alcançá-lo é necessária a mudança de atitude, o amor a si e ao outro, a humildade, a ponte entre os conhecimentos científicos e sócio-político-econômico-educacional e a empatia para entender as realidades de todos à sua volta, contribuindo, assim, para a construção da autonomia e da emancipação de si e do ser aprendente.

Assim, consideramos que...

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas sou sujeito igualmente, no mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. [...]. Constatando nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela [...]. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo com luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas um caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade [...] (Freire, 2012, p. 74-75).

Acreditamos que essa abordagem do autor reforça todo nosso diálogo a respeito da afirmação sobre o pensamento freiriano ser reverberado por compreensões e ações interdisciplinares. Assim como, a interdisciplinaridade convida-nos para entendermos o mundo, suas subjetividades, intersubjetividades e complexidades para intervir de forma significativa frente às situações do contexto social, Freire (2012), no percurso da obra, também nos provoca a apreender que é preciso nos perceber nesse mundo, não apenas como sujeito que está sendo e que constata o que vê e/ou passa, mas como sujeito que constrói sua história política-social-ética em vistas da ruptura da acomodação, da neutralidade, da aceitação, da acomodação.

Buscamos, ao decorrer do artigo, refletir, à luz das considerações freirianas contidas e refletidas na Pedagogia da autonomia, sobre as relações existentes entre os saberes docentes e a interdisciplinaridade, para entendermos as implicações dessas relações no processo de formação inicial do pedagogo.

Dessa forma, esclarecemos que a temática contribui para que o processo de formação do pedagogo se concretize em sua totalidade, pois o fazer docente desse profissional da educação carrega consigo inúmeros desafios teórico, metodológico, pessoal, profissional e até mesmo ético, assim como, potencializa ao pedagogo, já em seu exercício docente diário, entender a necessidade de estar investindo em formações continuadas, tendo em vista a ressignificação dos saberes e dos conhecimentos apreendidos no decorrer do processo formativo e do seu quefazer didático-pedagógico cotidiano.

Nesse sentido, o livro de Paulo Freire, “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa” nos conduz a refletir sobre o processo formativo do profissional pedagogo, numa perspectiva de profissionalização docente, a qual pressupõe conhecimentos teórico-epistemológico-didático-pedagógico e saberes docentes revestidos pelo processo de ação-reflexão-ação e interdisciplinaridade.

Além desses elementos, o desenvolvimento da ação docente do pedagogo configura-se também de atitudes, as quais potencializam a apreensão de conhecimentos que se desencadearão em uma educação político-crítica-emancipatória, e que exige desse sujeito a consciência sobre sua própria identidade, como também sobre a identidade que ele pretende formar, a partir da sua ação mediadora/mediatizada.

Reforçamos ainda, que o pedagogo é o profissional ligado diretamente às fases primordiais do desenvolvimento educativo e humano, por isso, defendemos que a interdisciplinaridade abre caminhos que o direciona a constituição do ser em sua totalidade e em sua complexidade sem perder de vista o processo de humanização. Nessa lógica, faz-se indispensável ao processo formativo do egresso de Pedagogia e das demais licenciaturas, a apreensão sobre os saberes docentes necessários à prática educativo-crítica e interdisciplinar.

Ao atuar nessa perspectiva, a ação docente do pedagogo constitui-se de saberes-fazer e de conhecimentos reflexivos e contextualizados, capazes de romperem com as ideias dogmáticas da pedagogia tradicional, baseada na hierarquia e na fragmentação do saber-fazer/conhecimento.

Dessa forma, entendemos, pois que o objetivo proposto neste trabalho foi alcançado, haja vista que demarcamos de forma sucinta e clara, as relações que existem entre o pensamento de Freire e a interdisciplinaridade, mediante as categorias descritas como: a atitude, a mudança, a humildade, a ação-reflexão-ação, o amor, a contextualização, a ponte, a humildade, dentre tantas outras que não descrevemos nessa discussão, mas que estão explícitas no pensamento do autor, a partir dos saberes docentes defendidos na obra.

Assim, revelamos que Paulo Freire, educador progressista, autor da pedagogia libertadora, agia, pensava em concordância com a interdisciplinaridade pois, percebemos com a leitura do seu livro escolhido para esta reflexão/produção, que a educação é um fenômeno humano, por isso é necessário analisá-la de maneira dialógica, de modo a potencializar que os sujeitos se percebam como seres históricos, provenientes de um contexto social, que vislumbram a transformação do mundo: ideais pressupostos pelo exercício interdisciplinar.

Diante de tudo até aqui exposto, destacamos a contribuição de nossa reflexão para o pensar e para o repensar do saber-fazer pedagógico, despertando-nos para as possíveis pontes que devemos edificar entre o que se vive e o que se ensina, pois, a formação inicial do pedagogo é o ponto de partida para à busca da mudança, para à construção do Ser Mais, para à mobilização da transformação e da humanização do sujeito, que ensina e que aprende/apreende.

Assim, certamente, contribuiremos, para a formação de uma sociedade mais humana, equitativa e emancipatória, uma vez que entendemos e defendemos a educação como um ato que se renova e que busca respostas aos contextos em que está inserida, modificando-os continuamente.

Portanto, deixamos aqui uma provocação para debates, *a posteriori*: que saberes docentes os futuros e atuais pedagogos precisam desenvolver para mediatizarem o processo de ensino-aprendizagem, que infelizmente, ainda se encontra imerso em políticas educacionais que vislumbram apenas no alcance de resultados quantitativos?

Referências

- ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. **Processo de ensinagem na universidade**: pressupostos para estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville – SC: Editora Univille, 2015.
- BICALHO, L. M.; OLIVEIRA, M. Aspectos conceituais da multidisciplinaridade e interdisciplinaridade e a pesquisa em ciência da informação. **Encontros Bibli – Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**. Florianópolis – SC. v. 16. n. 32, p. 1-26, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2011v16n32p1/19336>. Acesso em: 12 jun. 2024.
- BRASIL, Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988 com as alterações das emendas constitucionais de Revisão nº 1 – 6/94, pelas Emendas Constitucionais 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília - Senado Federal: Coordenação de Comissões técnicas, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jun. 2024.
- COSTA, C. A.; LOUREIRO, C. F. A interdisciplinaridade em Paulo Freire: aproximações político-pedagógicas para a educação ambiental crítica. **Revista Katálysis**. Florianópolis - SC. v. 20, n. 1, p. 111–121, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/index>. Acesso em: 20 nov. 2024.
- FAZENDA, I. C. A. Rer Paulo Freire à luz da autonomia na interdisciplinaridade. **Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade**. n. 7, p. 84 -87, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/24878>. Acesso em: 20 nov. 2024.
- FAZENDA, I. C. A. (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 13. ed. [Edição revista e ampliada]. São Paulo: Cortez, 2013.
- FAZENDA, I. C. A. (org.). **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008.
- FAZENDA, I. C. A. (org.). **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 73. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- GOMES, S. dos S. Didática, práticas de ensino e saberes docentes em construção. **Revista Olhar de Professor**. Ponta Grossa – PR. v. 17. n. 1. p. 48-60, 2014. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acesso em: 12 jun. 2024.

JAPIASSU, H. A questão da Interdisciplinaridade. In: **Anais: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR**. Porto Alegre – RS. 7-13 de julho, 1994. Secretaria Municipal de Educação: Porto Alegre, 1994. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/335180743/JAPIASSU-Hilton-A-Questao-Da-Interdisciplinaridade>. Acesso em: 12 jun. 2024.

KACHAR, V. Ponte. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (org.). **Dicionário em construção: Interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 75-78.

LENOIR, Y. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas – SP: Papyrus, 2002, p. 45-75.

MORAES, M. C. Sistêmico. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). **Dicionário em construção: Interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 33-34.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, a firmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v. 7. n. 46, p. 1106 – 1133. out./dez., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp>. Acesso em: 12 jun. 2024.

RAMOS, L. O. L. **O lugar da interdisciplinaridade na educação superior**: uma análise dos projetos pedagógicos dos cursos de bacharelado interdisciplinar da UFBA. 2016. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, UFBA, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/19621>. Acesso em: 20 nov. 2024.

SILVA, G. M. da; CARVALHO, O. F. de. Em tempos sombrios, diálogos ousados: a busca do pensamento freiriano na teoria da interdisciplinaridade. **Revista E-curriculum**. São Paulo – SP. v. 22. p. 1-24, set./dez., 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/56547/46260>. Acesso em: 20 nov. 2024

SILVA, G. M. da; CARVALHO, O. F. de. O processo formativo de pedagogos: uma identidade, múltiplos saberes – ação interdisciplinar. **Revista Eletrônica Científica Interdisciplinar – RECEI**. Mossoró. v.7. n. 20, março, 2021a. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/2339>. Acesso em: 12 jun. 2024.

SILVA, G. M. da; CARVALHO, O. F. de. Reflexão sobre o pensamento freiriano e a profissionalização docente: diálogos possíveis entre a pedagogia libertadora e a formação do pedagogo. In: **Anais. CIESA – II CONGRESSO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO, SAÚDE E AMBIENTE**. 17/11/2021 – 19/11/2021. Petrolina: UPE, 2021b. Disponível em: <https://www.edupe.upe.br/index.php/catalogo/anais-de-eventos/congresso-interdisciplinar-em-educacao-saude-e-ambiente-ciesa>. Acesso em: 12 jun. 2024.

SILVA, G. M. da; CARVALHO, O. F. de. A necessidade do currículo na perspectiva dialógica: entre o discurso e a ação – reflexões interdisciplinares. In: **Anais. VII SEMANA INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA – AS LUTAS DA PEDAGOGIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: CIÊNCIA, PEDAGOGIA E FORMAÇÃO DOCENTE**. [on-line]. 29/11/2020 – 05/12/2020. Alagoas: UFAL, 2020. Disponível em: <https://doity.com.br/vii-semana-internacional-de-pedagogia-2020>. Acesso em: 12 jun. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e Formação profissional**. 14. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2012.

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 28, p. 1-28, e-23567.014, 2025. Disponível em <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

VILLELA, F. C. B.; ARCHANGELO, Ana. **Fundamentos da escola significativa**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

Recebido: 22/06/2024
Aceito: 24/03/2025

Received: 06/22/2024
Accepted: 03/24/2025

Recibido: 22/06/2024
Aceptado: 24/03/2025

