



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

### **Dialógos possíveis entre a *Pedagogia da autonomia* e a interdisciplinaridade: reflexões sobre a formação inicial do pedagogo**

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

Gabriel dos Santos Gomes<sup>1</sup>



<https://orcid.org/0000.0001.5243.7640>

Genilda Maria da Silva<sup>2</sup>



<https://orcid.org/0000.0002.6764.9280>

Odair França de Carvalho<sup>3</sup>



<https://orcid.org/0000.0003.4844.4510>

**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 interdisciplinariedad. 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 interdisciplinariedad, para

<sup>1</sup> Licenciado en Pedagogía por la Universidade de Pernambuco (UPE) campus Petrolina -PE. Actualmente, cursa la Especialización en Neuropsicopedagogía y actúa como docente en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental en la red municipal de Petrolina. E-mail: [gabriell.sgomes@upe.br](mailto:gabriell.sgomes@upe.br) Doctoranda y maestra en Educación por el Programa de Pós-Graduação e Formação de Professores e Práticas Interdisciplinates (PPGFPI) de la Universidade de Pernambuco (UPE) campus Petrolina-PE. Es licenciada en Pedagogía por la UPE. Profesora de la red municipal de Petrolina – PE y actúa como docente auxiliar en la UPE campus Petrolina-PE. E-mail: [genila.msilva@upe.br](mailto:genila.msilva@upe.br)

<sup>2</sup> Doctoranda y maestra en Educación por el Programa de Pós-Graduação e Formação de Professores e Práticas Interdisciplinates (PPGFPI) de la Universidade de Pernambuco (UPE) campus Petrolina-PE. Es licenciada en Pedagogía por la UPE. Profesora de la red municipal de Petrolina – PE y actúa como docente auxiliar en la UPE campus Petrolina-PE. E-mail: [genila.msilva@upe.br](mailto:genila.msilva@upe.br)

<sup>3</sup> Doctor en Educación por la Universidade Federal de Uberlândia (UFU), tiene posdoctorado en Educación en la Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Es profesor adjunto en la Universidade de Pernambuco (UPE) Campus Petrolina – PE – Brasil. E-mail: [odair.carvalho@upe.br](mailto:odair.carvalho@upe.br)

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. Interdisciplinariedad. Conocimientos docentes.

**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 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.

## Reflexiones iniciales

Siempre convencido de esto, desde joven me dirigí de mi casa al espacio pedagógico para encontrarme con los alumnos, con quienes comparto la práctica educativa. Fue siempre como práctica humana como entendí el quehacer docente. De gente inacabada, de gente curiosa, inteligente, de gente que puede saber, que puede por eso ignorar, de gente que, al no poder vivir sin ética, se tornó contradictoriamente capaz de transgredirla (Freire, 2008, p. 135).

A partir de la concepción de inacabamiento postulada por el autor en epígrafe, buscamos dialogar sobre el pensamiento freireano en el contexto de la formación inicial, que se constituyó por una multiplicidad de conocimientos esenciales a la praxis pedagógica del docente pedagogo, y por ese motivo debe de ser revestida de *quehaceres* y de conocimientos interdisciplinares.

El autor nos permite afirmar que esa formación nos moviliza para la comprensión sobre las diferentes situaciones que cohabitan en el contexto de la enseñanza-aprendizaje, para que, a partir de esa comprensión, entendamos a nuestros alumnos como personas en sus singularidades y en sus particularidades y, con eso, reafirmar nuestra práctica educativa, por medio de una postura crítico-

reflexiva, de innovación y que motive a todos: al profesor y al alumno; al alumno y al alumno para la libertad y para la humanización, reconociendo así la pluralidad de saberes.

En esta conjuntura, somos capaces de establecer relaciones entre la interdisciplinaridad y el pensamiento freireano, ya que el propio Freire en sus constructos pregonaba la necesidad de que el profesor se sienta como un ser inacabado, de la reflexión para una acción nueva<sup>4</sup>, a fin de lograr contribuir para que el alumno se vuelva un ser curioso, que también se siente inacabado, para actuar con inteligencia y ética objetivando la transformación de su contexto socio-político-educacional-cultural-ético.

Esos elementos también están pronunciadamente presentes en la acción interdisciplinar, la que, bien como el ejercicio progresista, pretende la emancipación y la formación del sujeto en su totalidad y en su complejidad. Nos amparamos en la visión de Costa y Loureiro (2017) para postular que el pensamiento freireano es innovador e interdisciplinar, porque proporciona al ser humano que se atente a su formación holística y ontológica, la cual lo prepara para enfrentar los desafíos que dicen respecto a su realidad, de forma crítico-reflexiva y, sobre todo, dialógica.

Para nosotros, esa posición de Paulo Freire nos llama la atención para una construcción teórico-política-epistemológica-pedagógica que proporciona la construcción del aprendizaje reflexivo-crítico-dialéctico, por medio de la realización de una enseñanza que contempla “[...] la relevancia y la viabilidad del proceso educativo humanizador y su relación con la praxis social transformadora [...]” (Costa; Loureiro, 2017, p. 112. Traducción nuestra), que se apoya por la conciencia del inacabamiento y de la curiosidad epistemológico-crítica.

Así, en esta tarea reflexiva, partimos de la obra *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios a la práctica educativa*, ya que entendemos las múltiples e inusuales contribuciones que nos provoca a nosotros, egresados de Pedagogía, y a los futuros docentes de otras áreas del conocimiento, para relacionarla a los debates sobre la interdisciplinaridad y reflexionar a respecto de los saberes docentes imprescindibles a la formación de este profesional de la educación: el pedagogo.

De este modo, nos preocupa una cuestión: ¿qué relación existe entre la pedagogía de la autonomía de Paulo Freire y la interdisciplinaridad y cómo esa relación involucra la formación inicial del pedagogo? En busca de respuestas para nuestras dudas, delineamos como objetivo: reflexionar

---

<sup>4</sup> Como asegura el autor: nadie empieza a ser profesor un determinado martes a las 4 de la tarde. Nadie nasce profesor o marcado para serlo. ‘Nos formamos como educadores, permanentemente, en la práctica y en la reflexión sobre la práctica’. Bajo esta idea, me doy cuenta de que ser profesor es más que un don. Nos vamos construyendo profesores pisando el suelo de la escuela, en la convivencia con los alumnos, en el intercambio de saberes, experiencias, memorias, culturas y afectos. Somos profesionales de la educación en un contexto de transformaciones continuas, lo que nos exige perfeccionar constantemente (Freire, 1991, p. 58. Traducción nuestra).

sobre el pensamiento freireano de la *Pedagogía de la autonomía*, sobre las relaciones que hay entre los saberes docentes y la interdisciplinariedad, para entender las implicaciones de estas relaciones en el proceso de formación inicial del pedagogo.

Para eso, realizamos una investigación cualitativa subsidiada por fuentes bibliográficas y documentales, apoyándonos en el análisis reflexivo de la obra en estudio, articulándola a los debates de Ivani Fazenda sobre interdisciplinariedad y al discurso de Maurice Tardif a respecto de los saberes docentes indispensables a la formación profesional del docente.

De esa forma, consideramos relevante señalar, debido a la polisemia de conocimientos y de entendimientos, que este estudio tiene gran relevancia, pues, además de discutir sobre el pensamiento freireano en *Pedagogía de la autonomía*, dialoga respecto a nuestras concepciones de interdisciplinariedad, las cuales son construidas a partir de la comprensión de las inusitadas acciones que favorecen el desarrollo de acciones interdisciplinarias que, en la visión de Fazenda (2002) son denominadas categorías de interdisciplinariedad.

Defendemos, también, que evitamos dialogar sobre la interdisciplinariedad a partir de la emisión de conceptos para la temática, ya que entendemos que al aprehenderla como un movimiento reverberado de múltiples conocimientos – epistemológico, teórico, didáctico y pedagógico – logramos construir, de hecho, el aprendizaje en su totalidad. Ese argumento dialoga con el pensamiento de Ramos (2016, p. 59. Traducción nuestra) cuando y enfatiza que

[...] la interdisciplinariedad se constituye como una propuesta que se legitima a lo largo de la historia como posibilidad de integrar diferentes campos y áreas del conocimiento, dejando huellas para estas nuevas formas que tiene el hombre de relacionarse consigo mismo, con el otro y con la naturaleza.

En este aspecto, llegamos a Freire (2008), que defiende la educación como proceso permanente de reflexión y de transformación de ser y de sus prácticas asentadas en la esperanza y en la emancipación del sujeto, en el deseo de cambio y de transformación social; en Fazenda (2002), por provocarnos a profundizar el conocimiento sobre la interdisciplinariedad, entendiéndolo a partir de las inusitadas categorías que la constituye, permitiéndonos la construcción de una concepción interdisciplinar; en Tardif (2012) que discute sobre los saberes de la disciplina, de la experiencia, del currículo y de la formación profesional y en Silva y Carvalho (2021a) por llamar la atención a aprehender la interdisciplinariedad como una perspectiva dialógica, a partir del movimiento entre el discurso teórico y la acción educativa del cotidiano docente.

Entendemos lo complejo que se hace el tejido de argumentos aportados en la temática electa para ese debate. En esta perspectiva, estamos de acuerdo con la afirmación de Fazenda, p. 84-85, cursivo nuestro. Traducción nuestra), cuando señala que

[...] Cada punto de la pedagogía de la autonomía nos invita a rever lo de “enseñar autonomía interdisciplinariamente” [...], pues que la interdisciplinaridad se basa en una acción en movimiento. Ese movimiento puede ser percibido en su naturaleza ambigua y tiene la metamorfosis, la incertidumbre como principio [...], para la busca, para la innovación, para la transformación, pues por medio de lo interdisciplinar nos percibimos, de hecho, como seres inacabados.

Ante eso, organizamos nuestras reflexiones a partir de cuatro partes. En la primera, discutimos sobre la obra *Pedagogía de la autonomía* objetivando la construcción de los saberes docentes que se hacen necesarios a la acción pedagógica en el suelo de la sala de clase. En la segunda, dialogamos sobre la relevancia de los saberes docentes, conforme el punto de vista de Tradif (2012). En la tercera, presentamos la comprensión de la consciencia crítica del proceso de acción-reflexión-acción y sus implicaciones para la transformación del *quehacer* docente, apoyado por saberes-haceres interdisciplinarios. Y en la cuarta, reflexionamos sobre las relaciones y las implicaciones del pensamiento de Paulo Freire con la interdisciplinaridad, resaltando algunas de las categorías de la interdisciplinaridad que hay en *Pedagogía de la autonomía*, las cuales llegan a saberes esenciales a la formación docente del pedagogo.

### **La pedagogía de la autonomía y los saberes docentes esenciales a la práctica del pedagogo**

Es preciso, por el contrario, que desde los comienzos del proceso vaya quedando cada vez más claro que, aunque diferentes entre sí, quien forma se forma y reforma al formar, y quien es formado se forma y forma al ser formado. Es en este sentido como enseñar no es transferir conocimientos, contenidos, ni formar es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado. No hay docencia sin discencia, las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los distinguen, no se reducen a la condición de objeto uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. Quien enseña enseña alguna cosa a alguien [...] (Freire, 2008, p. 25).

Partimos de esas palabras del autor para presentar la obra *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*, utilizada como aporte teórico y reflexivo para el debate que acá llevamos a cabo, publicada por la Siglo XXI Editores Argentina, en su 2ª edición, en la ciudad de Buenos Aires, en el año 2008, y que está organizada en tres capítulos: Primero: “No hay docencia sin discencia” donde defiende que enseñar exige rigurosidad metódica, investigación, respeto a los saberes de los educandos, criticidad, estética y ética, corporeización de las palabras a través del ejemplo, riesgo y aceptación de lo nuevo y rechazo a la discriminación, reflexión crítica sobre la práctica, el reconocimiento y a asunción de la identidad cultural.

En el segundo: “Enseñar no es transferir conocimiento” reflexiona que enseñar exige consciencia de lo inacabamiento, reconocimiento de lo ser condicionado, respeto a la autonomía del

educando, sentido común, humildad, tolerancia y lucha en defensa de los derechos de los educadores, aprehensión de la realidad, alegría, esperanza, convicción de que el cambio es posible y responsabilidad.

En el tercer capítulo, intitulado “Enseñar es una especificidad humana”, presenta nueve saberes, que defienden que enseñar exige seguridad, competencia profesional y generosidad, comprometimiento, comprensión de que la educación es una forma de intervenir en el mundo, libertad y autoridad, toma consciente de decisiones, saber escuchar, reconocimiento de que la educación es ideológica, disponibilidad para el diálogo y estimar a los educandos.

En esta perspectiva, dejamos claro que los saberes docentes presentes en la obra son esenciales a la formación inicial del pedagogo, ya que al formarse y afirmarse como docente es imprescindible la construcción de una multiplicidad de saberes y de conocimientos, que deben ser considerados durante el proceso de formación inicial de este profesional, preparándolo para actuar de forma crítico-reflexiva-transformadora en espacios escolares y no escolares, a lo largo de su práctica educativa (Silva; Carvalho, 2021a).

En este sentido, consideramos relevante discutir a respecto de algunos de los saberes docentes defendidos por Freire (2012), puesto que articulados al ejercicio interdisciplinar favorecen la realización de una práctica educativo-crítica e innovadora. Inicialmente, resaltamos el diálogo como elemento central para la formación inicial del pedagogo, pues, conforme este profesional se forma y discute a respecto de su formación, consecuentemente, desarrolla un *quehacer* reflexivo, que objetiva un proceso que prima por la formación y por la transformación de los conocimientos aprehendidos, pues “[...] enseñar no es transferir conocimientos, tampoco contenidos [...]” (Freire, 2012, p. 25. Traducción nuestra).

Enseñar consiste en un proceso de humanización, lo que implica transformación social, política, económica y ética. O sea, la docencia es una expositora de una ideología y de un posicionamiento político y. social. De ese modo, enseñar consiste en “[...] comprometerse con una nueva forma de pensar la educación y actuar como sujetos, pues Freire entiende al ser humano como ser histórico-social [...]” (Costa, Loureiro, 2017, p. 112. Traducción nuestra).

Por su parte, la Pedagogía es una ciencia que tiene como objeto de estudio la educación y el proceso de enseñanza-aprendizaje y que equipa al profesor con las posibilidades teóricas y metodológicas necesarias para lograr este fin. Así, en este proceso, es relevante comprenderlo como sujeto, humano, dotado de pasiones y de pensamientos intrínsecos a su propia formación socio-histórica.

Como señalan Silva y Carvalho (2021a) a respecto de la multiplicidad de atribuciones del pedagogo, que actúa en el espacio escolar y no escolar, consideramos importante dejar claro que los saberes docentes son esenciales al proceso de formación de este sujeto, puesto que están constituidos

por un conjunto de conocimientos que subsidian el saber-hacer docente tanto en lo que se refiere al ejercicio desarrollado, como en relación a las reflexiones imprescindibles en este proceso, pues “quien enseña enseña alguna cosa a alguien” (Freire, 2008, p. 25) y en este ir y venir, el proceso reflexivo se corrobora como acción-reflexión-acción, con el objetivo de emancipación y de humanización del conocimiento elabora por el hombre.

Con esto, entendemos que el profesor tiene la sala de clase como un laboratorio de experimentación, de creación de conocimientos y de prácticas educativas. Ese ambiente social en el que el educador y el educando y relacionan debe propiciar reflexión, interpretación, comprensión y transformación de lo prendido/aprehendido, pues tales acciones son indispensables para que el proceso de reflexión se desarrolle como propuesta participativa, significativa, la cual es capaz de romper con las posturas de neutralidad y de observación pasiva.

Para nosotros, los debates de la pedagogía de la autonomía se configuran en reflexiones interdisciplinarias, porque contribuyen para que la formación humana se de en sus múltiples aspectos. En nuestra opinión, esa formación converge con el aprendizaje significativo. En esta perspectiva, apelamos a Villela e Archangelo (2014), que defienden la enseñanza y el aprendizaje significativo como acción que favorecen a los sujetos la ampliación y la resignificación de los conocimientos apprehendidos y de las experiencias vivenciadas.

Para dichos autores, a partir de la enseñanza significativo se constituye el aprendizaje significativo, aquella que considera las necesidades cognitivas, sociales, económicas, afectivas, plurales e individuales del sujeto, pues contempla la vida del ser que aprende en sus especificidades. Entonces, pensar y mediatizar la formación del pedagogo a propósito de esa acción de saberes docentes aportados por haceres interdisciplinarios, que culminen en un saber-hacer significativo, es imprescindible.

De ese modo, apelamos a la Constitución Federal, cuando aclara que la educación tiene por finalidad “[...] el pleno desarrollo de la persona, su preparo para el ejercicio de la ciudadanía [...]” (Brasil, 1988, p. 116. Traducción nuestra). Así siendo, necesariamente debe asumir el real compromiso con el proceso de enseñanza-aprendizaje significativo y transformador, para romper con las propuestas impositivas de las políticas neoliberales y capitalistas que todavía son/están tan presentes en el contexto de la educación brasileña (Silva; Carvalho, 2021a).

Bajo esta perspectiva, el ejercicio docente entiende al alumno como sujeto crítico en su propia formación social, cultural, económica, política y ética, pues tales formaciones lo legitiman en sus experiencias y contextualiza su realidad con el currículo formal de la escuela.

En un proceso de reconstrucción del profesor y de la propia docencia, es necesario, antes, quebrar la máxima de que él es el único que detiene el saber, visto que enseñar exige respeto ante los

educandos y sus saberes, puesto que el contexto social en el que viven, las relaciones que establecen con las personas y el medio lo forman bajo la mirada empírica, por eso no debemos desconsiderar esos saberes, sino direccionarlos para que el alumno reflexione, bajo la perspectiva científica, para construir su conocimiento a partir de eso. Freire (2008, p. 30) reflexiona que,

no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.

Ante esa reflexión del autor, señalamos lo relevante que son los saberes docentes para la formación inicial del pedagogo. Como ya dicho, el pedagogo es el profesional de la educación que, todos los días, se da con lo inusitado, con situaciones adversas, con la necesidad de cambiar sus posturas didáctico-metodológicas, por eso es imprescindible entender la investigación como un saber esencial para la enseñanza. Así como la formación humana, el conocimiento es algo inacabado que en constancia de descubiertas y redescubiertas, se crean caminos de diferentes perspectivas sobre el saber.

Bajo esta lógica, coadunamos con Freire (2008) cuando defiende la necesidad de que seamos y nos percibamos como seres del inacabamiento, visto que al actuar objetivando ese saber docente consecuentemente nos entendemos como inconclusos y, por eso, debemos estar abiertos a la búsqueda por innovación, por ser más, por cambio, por acción-reflexión-acción, por resignificación.

Para Freire (2020, p. 102. Traducción nuestra). “[...] en realidad, diferentemente de los otros animales, que son simplemente inacabados, pero no históricos, los humanos se entienden inacabados. Tienen la consciencia de su inconclusión. Ahí se encuentran las raíces de la educación misma, como manifestación exclusivamente humana”. Basados en esta discusión, añadimos también que el ejercicio docente debe ser revestido por ese saber esencial al desarrollo tanto de la acción mediadora/mediatizada, como de la aprehensión, de la intervención del conocimiento, de la concienciación del inacabamiento y de la inconclusión humana: la investigación.

Hacemos hincapié, también, en el hecho de que la investigación se constituye de un acto intencional en el cual el conocimiento empírico deja de ser una curiosidad ingenua para ser un saber a partir de los procedimientos metodológicamente rigurosos, llevándose en consideración el profesor como mediador/mediatizador del proceso de construcción de una consciencia crítica del educando. Con eso, defendemos que el estímulo bajo la forma de la investigación permite provocar la capacidad creadora, reflexiva del educando, a fin de constituir en este sujeto el deseo de emanciparse y de humanizarse.



Otro saber relevante al proceso formativo, de humanización y de transformación, que contribuye para que la formación del egresado de Pedagogía se consoliden su totalidad es la criticidad. Con base en lo que dice Freire (2008), mediante ese saber ocurre la superación de la curiosidad, la cual se revela una inquietud indagadora, constituyendo así un conocimiento crítico-reflexivo, sobre el saber-hacer docente que será mediado/mediatizado, *a posteriori*.

En este contexto, señalamos también que la curiosidad es uno de los elementos indispensables para la educación, pues puede ser pensada y reflexionada como estímulo para favorecer la indagación, el conocimiento, el aclaramiento, la vivencia experimentada de un saber-hacer, mediante comprensiones que toman formas metodológicas para obtenerse un resultado, contribuido, sobre todo, para el desarrollo de la capacidad de autonomía del sujeto y para el deseo de la descubierta, asumiendo la identidad del sujeto autónomo.

De esa manera, entendemos que el educador necesita propiciar condiciones en las que, por medio de interacciones entre los propios alumnos y el profesor, se crie la apropiación de la identidad social e histórica pues piensa, construye y reconstruye el saber en una práctica educativo-crítica. Es imprescindible que entendamos que la enseñanza como actuación política contribuye para que los sujetos se apropien de los conocimientos esenciales a la formación humana, desarrollando así la conciencia de que actúan como seres partícipes y actuantes de la sociedad. Entendemos, aun, que la comprensión sobre la política es un saber esencial al *quehacer* transformador y libertador para/ en la enseñanza-aprendizaje.

Cuando el egresado de pedagogía comprende la relevancia de constituirse como sujeto consciente, que busca ser más, que desea ser crítico-reflexivo y que se entiende como ser del inacabado, saberes imprescindibles a su ejercicio didáctico-pedagógico-metodológico, consecuentemente, contribuye para que el educando, de cualquier nivel de la educación, se perciba insertado en una realidad social-política-económica-cultural-ética, que es revestida por diversos saberes empíricos, los cuales necesitan ser pensados ideológicamente para, entonces, ser transformados, potencializando, así, la emancipación humana de todos los que están involucrados en esta realidad.

Otros saberes importantes para esa reflexión son el respeto a los saberes docentes, a la dignidad y a la autonomía de profesores y alumnos, que implican en el diálogo entre los conocimientos y la mediación de esos, con la rigurosidad epistemológica de las diferentes áreas del saber. Cuando los sujetos de la enseñanza-aprendizaje: profesor y alumno, alumno y alumno, entienden la relevancia del respeto a uno mismo e a otros, desconsideran el autoritarismo, que es perjudicial a la acción de enseñar, puesto que los efectos por él causados como la supresión de la voluntad propia del alumno, quiebra la conexión dialógica en esta relación.

Así, cultivar la humanidad en un proceso que involucra individuos se constituye de un saber-hacer resignificado y consciente del profesional de la educación. El profesor/pedagogo necesita saber que sentimientos los componen como seres plurales e individuales, ya que tales sentimientos los ayudan en las diversas interacciones, por eso, el pedagogo debe respetar a la persona del educando, comprendiéndolo en sus especificidades y singularidades. Con esos saberes, caminará rumbo al aprendizaje significativo, que, desde nuestra mirada, es interdisciplinar y progresista.

Resaltamos la libertad como otro saber docente indispensable a la formación del pedagogo, porque se constituye de conocimientos, los cuales se desencadenan en la aprehensión sobre los siguientes derechos del sujeto aprendiente para: percibirse y actuar como autónomo de su propio aprendizaje; romper con el paradigma de estagnación del conocimiento contenida en la figura históricamente construida; ser consciente de la necesidad de cambio, en razón de la búsqueda por ser más; entender el inacabamiento como acción reflexivo-crítica, esencial al proceso de cambio, de búsqueda, de resignificación, de emancipación y de humanización.

Ante eso, señalamos también que la libertad se constituye como un saber docente que prima por un ejercicio democrático, de libre expresión, que objetiva, dentro del contexto educacional, la pluralidad de conocimiento y que “[...] impulsa a los educadores a repensar sus prácticas pedagógicas, para fines de obtención de una acción docente significativa, proporcionando un aprendizaje crítico y transformador del educando” (Ramos, 2016, p. 58. Traducción nuestra).

En *Pedagogía de la autonomía*, Freire (2008) señala, además de esos saberes docentes, muchos otros como el pensar correcto, el respeto al educando, la consciencia del condicionamiento para la reflexión, para la emancipación humana, el censo común, la humildad, el comprometimiento, la tomada de decisión, la mediación y la intervención, la aprehensión de la realidad del contexto en que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla, el respeto a la pluralidad del *quehacer* docente o del ser aprendiente, la alegría y la esperanza, la esperanza de esperanzar, no una esperanza de espera, pues esperanzar implica en búsqueda, en movilización, en creencia de que la utopía es el combustible para mantenernos vivos, para invertir en una educación de calidad, de una formación político-crítico-emancipatoria.

En nuestra concepción, esos saberes docentes establecen relaciones directas e intrínsecas con las categorías de la interdisciplinariedad, ya que ambas temáticas objetivan la formación holística, ontológica y gnoseológica del sujeto, bien como favorecen al pedagogo una formación crítico-emancipatoria durante su itinerario de formación inicial, asegurándole que las reflexiones y comprensiones aprehendidas sobre los saberes docentes piden ser resignificadas, a partir de formaciones continuadas.

## Saberes docentes y la construcción del conocimiento del pedagogo

Los profesores saben alguna cosa, seguramente, pero ¿qué saben exactamente? ¿Qué saber es ese? ¿Serán ellos meros “transmisores de saberes producidos por otros grupos? ¿Producen ellos uno o más saberes, en el ámbito de su profesión? ¿Cuál es su papel en la definición y selección de los saberes transmitidos por la institución escolar? ¿Cuál es su función en la producción de los saberes pedagógicos? ¿Las llamadas ciencias de la educación, elaboradas por investigadores y formadores universitarios, o los saberes y doctrinas pedagógicas, elaboradas por ideólogos de la educación, constituyeron todo el saber del profesor? (Tardif, 2012, p. 32. Traducción nuestra).

Nos basamos en esta reflexión para postular que además de los saberes docentes los profesores necesitan construir y reconstruir conocimientos que los potencialicen a la resignificación de su acción docente. El autor nos propone algunas cuestiones, sobre las cuales osamos resaltar que los saberes docentes necesitan ser comprendidos en su esencia, para que se desarrollen objetivando un *quehacer* pedagógico reflexivo, crítico y emancipatorio.

Entendemos, también, que los repertorios ideológicos no dan cuenta de responder a las especificidades para la formación pedagógica del profesional de la educación, en este caso, el pedagogo, pero entendemos que esas propuestas actúan como principios que guían la búsqueda y la comprensión de las incertezas, acciones que desencadenan una nueva acción: la inquietud.

Todavía sobre esta reflexión añadimos que la docencia trae en si mismo desafíos que van más allá de la enseñanza, ya que la necesidad de construcción de la propia identidad del profesor resultante de la experimentación, de conocimientos y de vivencias que detienen un saber y al ser mediado cumple con la función a que se presta. Nóvoa (2017) enfatiza que el profesor, y aquí nos referimos al pedagogo, construye su identidad docente en el aspecto personal y profesional, pues no es posible constituir una identidad para la persona y otra para el profesional profesor.

De esa forma, resaltamos la relevancia de entender que, para enseñar, hasta que el proceso llegue a su propósito: la construcción del aprendizaje, tal acción se reviste por varios saberes provenientes de diferentes fuentes de *ensinagem*. Para Anastasiou y Alves (2015, p. 20. Traducción nuestra), la *ensinagem* “se trata de una acción de enseñanza de la cual resulta el aprendizaje del estudiante superando el simples decir el contenido por parte del profesor [...]”.

Esa visión de las autoras corrobora con el pensamiento de Villela y Archangelo (2014) sobre la enseñanza y el aprendizaje significativo, bien como con el punto de vista alertado por Tardif (2012) a respecto de los saberes esenciales a la producción de conocimientos pedagógicos y a la formación profesional.

Siendo así, Tardif (2012) asegura que los saberes docentes se desarrollan en una perspectiva holística, que proviene de toda complejidad vivida por el profesor, relacionada con su propia identidad,

con su experiencia profesional y con las demás relaciones sociales establecidas en el contexto escolar y fuera de este ambiente. Ese autor nos aclara que el saber docente es un saber basado en la pluralidad, en el que el núcleo del conocimiento reside en la capacidad de renovar y de reconstruir las percepciones sobre lo aprehendido. En la visión de Gomes (2014, p. 51. Traducción nuestra), a partir de los saberes docentes, la “[...] articulación entre enseñanza-aprendizaje reafirma la cuestión de la autonomía del alumno”.

Con eso, aclaramos que al pensar la educación/Pedagogía como ciencia, la entendemos como base guiadora de metodologías y de saberes pedagógicos, que potencializaran reflexión y comprensión sobre las instituciones de enseñanza y sus fundamentos teórico-epistemológicos. O sea, con la apropiación de esos conocimientos, el pedagogo desarrolla el saber profesional, reafirma su identidad docente, construye y reconstruye saberes docentes basados en una formación científica, a fin de una formación inicial fortalecida, bajo la cual ejercerá una práctica educativo-crítica, coherente y significativa.

Para Tradif (2012), es necesario que el profesor/pedagogo construya, además de un saber profesional, otros esenciales a su ejercicio diario, que son: primero, el saber del currículo, que testea la apropiación intrínseca del propio currículo en la práctica del oficio en sala de clase y en la propia experiencia profesional, en el que la aplicación de esos conocimientos de la sistematización abarca las esferas políticas, sociales y metodológicas.

Segundo, el saber de la disciplina, que dispone sobre las especificidades de los saberes en los diversos campos de conocimiento, de modo que puedan ser insertados en las realidades y en las tradiciones de los grupos productores de conocimientos diversos. Ese saber proporciona al profesor/pedagogo la integración y la interconexión de los conocimientos sobre las ciencias que constituyen las diversas disciplinas en las instituciones de enseñanza, para la mediación del proceso de enseñanza-aprendizaje significativo. Tal saber trata de los matices del ser que pretende formar para una determinada sociedad, así como se revela como una acción reflexiva con relación a los valores sociales empleados como conocimiento en el oficio pedagógico del profesional de la educación.

Tercero, el saber de la experiencia, que se basa en la temporalidad del oficio pedagógico construido a partir de las experiencias vivenciadas en sala de clase conforme el tiempo y el espacio, calcado en la experimentación de una praxis docente, reflexionada, resignificada, reinventada. En esa lógica, Tardif (2012) describe a respecto del hecho de que el profesor ideal es alguien que además de conocer su contenido, su disciplina y su programa de trabajo, posee también conocimientos relativos a la Pedagogía y a la ciencia de la educación, para desarrollar un saber práctico basado en su experiencia cotidiana con los alumnos. Eso es, por medio de ese saber, el profesional de la educación, el pedagogo,

reflexiona sobre las múltiples articulaciones entre la práctica docente y el desarrollo de la capacidad de adaptar los saberes científicos integrados a esa práctica.

Ese punto de vista de Tardif (2012) converge con lo que Freire diserta sobre la legitimación de la formación docente, la cual se centra en la reflexión sobre las finalidades de la formación del profesor, que debe tener siempre como objetivo una práctica educativo-crítica. Al pensar en la formación docente, es indisociable que también pensemos en la personalidad del sujeto que se constituye, ya que defendemos que, mientras uno enseña, es necesario aprehender el conocimiento sobre el objeto a ser enseñado, y esa relación contribuye para que el aprendizaje se configure en la relación y en la interpretación del individuo sobre el objeto estudiado.

En la visión de Freire (2008), esta es la belleza de la educación, la cual se desarrolla como un movimiento dinámico que se transforma en diversas vertientes, constituyendo en el sujeto la conciencia del inacabamiento, la cual permite que ese sujeto pueda construir, reconstruir y deconstruir los saberes aprehendidos, pues que todo se transforma desde la mirada de quien lo observa.

Ese mismo autor nos llama la atención, todavía, para el hecho de que es imprescindible que entendamos que el ejercicio de enseñar se configura como una especificidad humana, llevándose en cuenta que la acción de mediación del conocimiento establece la correlación entre ética, política, acción curricular y aspectos socioeconómicos de la educación por medio de la existencia de objetivos y de contenidos que serán enseñados y aprehendidos por medio del uso de una metodología y de propuestas reflexivas, abarcando así, el carácter directivo, de sueños, de utopías y de ideales pensados-reflexionados-construidos-transformados (Freire, 2008).

De ese modo, aclaramos que por medio del saber de la experiencia es posible, como nos propone Freire (2008) pensar correctamente sobre qué es la acción realizada, vivida y, de hecho, testimoniada. El saber de la experiencia se constituye en un movimiento armónico y dialéctico entre el hacer y el pensar sobre como hacer, lo que posibilita la capacidad de cambio, de promoción de desafíos y de comprensiones sobre las incertezas y las utopías, para superar los desafíos de la estagnación del oficio pedagógico. Esa comprensión nos guía para el perfeccionamiento de los procedimientos didáctico-pedagógico-metodológicos que favorecen la mediación del conocimiento sobre el contenido enseñado.

Ante eso, defendemos, entonces, que la conformidad de los saberes docentes nos conduce a la perspectiva interdisciplinar como representación de la integración/interconexión de los diferentes saberes para la construcción del ser en su aspecto ético, político, racional y educacional. La integración/intercomunicación de los saberes docentes nos orienta hacia la consciencia de una identidad docente revestida por la aprehensión de los conocimientos científicos aplicados críticamente

en el contexto de la práctica dentro de sala de clase, como instrumento de transformación y de superación del conservadorismo todavía presente en el hacer pedagógico.

### **Interdisciplinaridad: proceso de acción-reflexión-acción en el *quehacer* docente**

[...] los avances y las descubiertas de la ciencia, al tiempo que impulsan la producción de nuevos espacios intelectuales, desacomodan, dentro de la escuela, relaciones antes acomodadas y enfocadas en estudios y análisis unilaterales.

Ese desacomodo permanente nos remite tanto al cambio, al movimiento, como a la fragmentación del conocimiento. este es uno de los aspectos que justifican la *interdisciplinaridad*, en cuyo radical se sitúa la *disciplina*. Este radical se presenta también en el conjunto de los fenómenos que la recorren: *multidisciplinaridad*, *pluridisciplinaridad* [...].

[...] El primero, el sentido cognitivo que traduce como área de estudio o campo específico de investigación. El segundo sentido es el normativo que hace referencia a un conjunto de normas y leyes que todas las instituciones constituyen, organizan y prescriben los comportamientos de los individuos que la componen (Ramos, 2016, p. 64 – cursiva de la autora. Traducción nuestra).

Ante esa reflexión de la autora, consideramos relevante discutir a respecto de las comprensiones que desarrollamos sobre los términos “interdisciplinaridad”, ya ensayadas en la introducción, sobre la “multidisciplinaridad” y la “pluridisciplinaridad”. Esa discusión es importante para que el ejercicio de la interdisciplinaridad no sea confundido con la acción potenciada por la multidisciplinaridad y por la pluridisciplinaridad, puesto que esos términos se diferencian con relación a sus objetivos y a sus finalidades, una vez que cada uno surge en un periodo histórico atendiendo a las inquietudes epistemológicas de los campos de conocimiento frente a su aplicación pedagógica y/o profesional (Bicalho; Oliveira, 2011).

Esas autoras añaden que la multidisciplinaridad trabaja varias disciplinas y/o áreas de conocimientos sin necesariamente integrar los conceptos y las metodologías, en que ocurre ese tipo de abordaje por medio de la yuxtaposición de ideas. Para Bicalho y Oliveira (2011), la multidisciplinaridad corresponde a la búsqueda por la interacción de conocimientos por medio del estudio de un objeto, de una o de más disciplinas/áreas al mismo tiempo. Es una propuesta que representa la colaboración entre dos o más ciencias o áreas de conocimiento de modo a establecer la solución para un problema.

Esa afirmación de Bicalho e Oliveira (2011) se articula con el argumento de Ramos (2016), al resaltar la multidisciplinaridad como posibilidad para que las áreas de actuación y/o conocimientos trabajen en colectividad, pensando en la resolución de un mismo problema, favoreciendo a esas áreas la real comprensión sobre las raíces de tales problemas para que así sean hechas las intervenciones de forma significativa.

Mientras que la pluridisciplinaridad se constituye como una propuesta bajo la cual un conocimiento específico de una determinada área del saber es desplegado por varias disciplinas, proporcionando que el aprendizaje de ese contenido sea perfeccionado. Sin embargo no posibilita que haya conexión e interconexión de los diversos conocimientos que las diferentes disciplinas provocan y sugieren, a partir de lo interdisciplinar, ya que mediante la acción interdisciplinar las barreras entre los conocimientos no se rompen, ni tampoco son trascendidas (Silva; Carvalho, 2021a).

En la visión de Fazenda (2013), la acción pluridisciplinar inviabiliza que los múltiples conocimientos de las diferentes áreas se socialicen, pues se enfoca en un contenido específico. Desde el punto de vista de Japiassu (1994), la práctica pluridisciplinar puede ser considerada como una acción a menudo restringida, la que puede terminar por provocar la ceguera intelectual del sujeto aprendiente.

Por su parte, la interdisciplinaridad se configura como una acción que propicia al profesor el desarrollo de un *quehacer* emancipatorio, holístico, crítico-reflexivo y que contempla las subjetividades presentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para Silva y Carvalho (2021a, p. 72. Traducción nuestra), la interdisciplinaridad es lo que le potencializa al profesor/pedagogo

[...] asumir la práctica con postura teórica y viceversa, porque le posibilita el ejercicio diario a respecto de su *práxis*. Y actuando, con la propuesta de reflexión como objetivo, el profesor se percibe mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje, se entiende como ser que piensa sobre lo que hace/enseña y, sobre todo, consigue reflexionar sobre la acción/reflexión/acción, siendo capaz de reinventarse, siempre que haya necesidad. Reinventarse para 'volar rumbo a situaciones de innovación', como en el proceso de busca por el 'ser más' [...].

Esa discusión de los autores dialoga con el pensamiento de Fazenda (2008), cuando enfatiza que por medio de la interdisciplinaridad ocurre la incorporación de la cientificidad sobre el objeto de conocimiento permitiendo al profesor reexaminar sus recursos teórico-prácticos en un movimiento constante frente a las exigencias sociales, políticas y económicas de la construcción de conocimiento exigido por la sociedad, que demanda maneras diferentes de pensar y de lidiar con ese conocimiento, no solo en su forma objetiva, pero también asumiendo el aspecto subjetivo, las contradicciones, las dudas, las intersubjetividades y las incertidumbres impuestas por ese conocimiento.

Eso reafirma la necesidad de que comprendamos la interdisciplinaridad en su real sentido y significado, lo cual se propone a contemplar la formación holística del sujeto. Para eso, necesitamos entender la cientificidad y los saberes presentes y ofrecidos en las/ por las varias disciplinas, para que podamos establecer las interconexiones entre los conocimientos, rompiendo de esa forma con las fronteras existentes entre ellos.

Entendemos, también, que el concepto de ciencia reflexionado bajo una perspectiva contemporánea direcciona va hacia la verificación de una nueva consciencia sobre este. Considerando

el fenómeno de la fragmentación de los saberes, percibimos que la escuela ya no forma sus alumnos para la vida, ya que la objetividad en sí no traduce las múltiples posibilidades del saber, por eso es necesario integrar la subjetividad propia del ser humano, para que ese sea capaz de transformar la inquietud epistemológica en una actitud de formación ética y consciente, integrando los saberes sociales y experienciales del propio alumno, que se consolida en la relación con el mundo y con las otras personas.

Para Japiassu (1994), la interdisciplinariedad tiene como objeto de estudio la explotación de las fronteras de las disciplinas y de las zonas entre ellas con el objetivo de superar el aislamiento y la independencia de las disciplinas, como forma de innovar la formación socio-profesional.

Es importante destacar que el campo escolar diverge del campo científico, en esa conformidad, notamos que la interdisciplinariedad escolar versa sobre las materias escolares a la luz de conocimientos científicos, pero que no tratan de la propia científicidad, ya que las diferencias entre las disciplinas científicas y las disciplinas escolares están en sus finalidades, referencias, objetivos y en las circunstancias para su aplicación. Lenoir (2002) dice que la interdisciplinariedad escolar es dispareja de la interdisciplinariedad en la investigación, lo que imposibilita la simple transposición de saberes entre ambas.

Siendo así, afirmamos que cuando la interdisciplinariedad está pensada en su sentido epistemológico puede ser percibida como acto de intercambio que ocurre entre las diferentes áreas del conocimiento, contenida en el *quehacer* pedagógico que pretende comprender los objetos de conocimiento en su complejidad.

Más que un concepto, defendemos que la interdisciplinariedad pide ser comprendida como un proceso continuo, de búsquedas, de regresos, de innovación y de movimientos. La acción interdisciplinar no pretende un destino unilateral, ya que se constituye como el propio camino que transforma la actitud de osadía en haceres frente al conocimiento, que necesita ser vivido y ejercido como un movimiento de acción-reflexión-acción para la superación de la concepción fragmentada del ser humano, objetivando así una construcción multifacética y plural.

Con todo esto dicho, constatamos la necesidad de estar atentos a la formación inicial del profesor/pedagogo una vez que la actitud interdisciplinar necesita ser desarrollada por medio de su vivencia, entrelazada a su propia historia de vida, posibilitando la construcción de la identidad profesional a partir de su propia identidad personal. Fazenda (2013) postula que por medio de lo interdisciplinar es posible seguir un camino que busca activar la memoria dormida, sacando de ella las posibilidades más plenas de lecturas sobre los hechos vivenciados en el cotidiano de la escuela y de la sala de clase.



A partir de ese pensamiento de la autora, defendemos que el profesor/pedagogo con osadía, coraje, actitud, deseo de ser y de ejercer un *quehacer* docente basado en la interdisciplinaridad consigue alinear los conocimientos científicos a sus vivencias y a su formación por el principio de la reciprocidad, de la cooperación, de la humildad, constituyendo así la belleza de una práctica educativo-reflexiva, crítica y libertadora (Freire, 2008). Para Silva y Carvalho (2021a, p. 68. Traducción nuestra).

[...] la acción interdisciplinar corrobora con el proceso reflexivo, de intencionalidad, de comprensión que la enseñanza-aprendizaje es constituido por subjetividades, incertezas, complejidades, entre otras acciones [...]. El hacer interdisciplinar, bien como las olas del mar, consiste en un movimiento constante de avances y de retrocesos, en busca de construcciones y de reconstrucciones, que potencialicen transformaciones, transcendencias [...].

Esa mirada de los autores converge con lo que Moraes (2002) presenta a respecto de la mediación del conocimiento y de la construcción del aprendizaje humano partir y articularse a la comprensión sobre lo sistémico, lo cual se configura como un grupo ordenado de objetos, hechos, acontecimientos o elementos que se inter-relacionan para que se constituyan en una totalidad. Por medio de lo sistémico, se interconecta el objeto de conocimiento a sus partes, favoreciendo entre ellas la conexión de diferentes diálogos y de innumerables ideas, en un movimiento interrumpido que busca entender la plenitud establecida entre el todo y esas partes, mediante la colaboración mutua del ser, del saber, del pensar y del hacer.

En esa misma vertiente de pensamiento, Kachar (2002) señala que lo interdisciplinar se constituye a partir de la armonía entre situaciones nuevas que viene de revisiones de viejas posturas, que permiten el establecimiento de eslabones entre las cuestiones sociales, políticas, económicas, educacionales, históricas de un determinado tiempo/espacio, a fin de contemplar la capacidad de dialogar sobre esos saberes ante situaciones curriculares de la escuela, las habilidades que forman la consciencia humana del ser, potencializando resignificación en el acto de pensar y de actuar para el aprendizaje crítico-reflexivo.

Así, declaramos que en un contexto de sala de clase en el que el profesor/pedagogo se basa en conocimientos interdisciplinares consecuentemente desarrolla una práctica docente capaz de integrar la didáctica a la vida del alumno, pues puede contar con conocimiento que intrínsecamente presentes en sus conocimientos y en los conocimientos del alumno.

En este sentido, la significación del proceso de enseñanza-aprendizaje es evidenciada por la correlación entre enseñanza, aprendizaje, conocimientos científicos, saberes docentes y las realidades del alumno. Para Fazenda (2008, p. 21. Traducción nuestra) es importante que entendamos la interdisciplinaridad como “[...] un análisis detallado de los porqués de esa práctica histórica y

culturalmente contextualizada”, a fin de que rompamos con los conflictos que median el ejercicio docente-pedagógico basado en acciones interdisciplinarias.

En la visión de Jupiassu (1994), esos conflictos están relacionados a la falta de comprensión epistemológica sobre la interdisciplinariedad, que normalmente es confundida con la pluridisciplinariedad. Así, defendemos, a partir del argumento de Jupiassu (1994), que cuando la interdisciplinariedad es comprendida en su génesis epistemológica, consecuentemente, esa acción se manifiesta en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Corroboramos con el punto de vista de Fazenda (2008) de que la interdisciplinariedad debe ser aprehendida a partir de un análisis detallados sobre el objeto, a fin de entenderlo desde una perspectiva de contextualización, de reflexión, de acción, de cambio, de movimiento armónico y dialéctico, pues se configura como un movimiento que provoca la integración y la interconexión entre las diversas áreas del conocimiento, superando la concepción fragmentaria del saber para una concepción holística de ese conocimiento, sin desconsiderar, obviamente, las partes que coexisten en tal saber.

De ese modo, defendemos que por medio de la acción interdisciplinar el profesor/pedagogo transforma las prácticas pedagógicas que sostienen el modelo bancario de educación tan criticado por Freire (2008), rompe con la rigidez conservadora que se construyó y que todavía ocurre en algunas propuestas de enseñanza-aprendizaje y propone actitudes de osadía en relación al conocimiento, a su mediación y a la construcción del aprendizaje.

Desde nuestra mirada, ese ejercicio contempla la acción epistemológica (defendida por Jupiassu) y la pedagógica (reflexionada por Fazenda). Es relevante aclarar que, en la perspectiva epistemológica, la comprensión sobre la interdisciplinariedad conlleva una reflexión profunda sobre el saber y como dicho saber se manifiesta en un determinado ambiente, para que se pueda construir un entendimiento a respecto de cómo tal saber se organiza, se desarrolla y funciona como propulsor para la construcción de nuevos saberes (Jupiassu, 1994).

Para nosotros, las acciones desarrolladas en el día a día pedagógico, denominadas por Fazenda (2002) como categorías de la interdisciplinariedad, contemplan en su máxima el aspecto epistemológico de esta acción. O sea, por medio de la contextualización del objeto de conocimiento, de los cambios que pasaron a lo largo del proceso de enseñanza, para contemplar el aprendizaje, para despertar la curiosidad, el deseo por conocer, las ganas de reflexionar y de criticar lo enseñado/aprendido, de la osadía, del coraje, de la actitud para invertir en nuevas acciones, de la ruptura de las acciones educativas hegemónicas y reproductivas, de la empatía, de la humildad y del amor es posible desarrollar un *quehacer* docente provocativo, reflexivo y transformador, favoreciendo con eso la real aprehensión sobre lo enseñado-aprendido.

De esa forma, enfatizamos que la interdisciplinaridad se correlaciona con múltiples aspectos direccionadas por la organización de los saberes que fundan y componen el génesis del conocimiento científico discutido/organizado en el acto de formar profesores, por eso y por muchas otras posibilidades a considerarse indispensables para la resignificación del proceso educativo.

Es importante argumentar, también, que por medio de la acción interdisciplinar – revestida de reflexión y de nueva acción – el profesor/pedagogo percibe la enseñanza-aprendizaje como posibilidad de formación humana, de transformación y principalmente de emancipación de sí y del ser aprendiente, ya que, mediante esos aspectos, rompe con los dogmatismos pedagógicos, impulsando a sí y al alumno a construirse en su totalidad y de forma holística, ontológica, gnoseológica, política, social, económica, ética, cosmológica, antropológica y educacional. De ese modo, el *quehacer* interdisciplinar es entendido en el enfoque epistemológico y es vivenciado en el aspecto pedagógico.

Dicho todo eso, proponemos que el proceso constituido por idas y venidas deriva de otro proceso esencial al saber-hacer interdisciplinar, lo cual forma parte de las múltiples categorías de la interdisciplinaridad, que favorecen la comprensión epistemológica de ese *quehacer*.

De esa forma, ponemos en relieve, también, que la acción interdisciplinar es una necesidad urgente para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se constituya de un *quehacer* emancipador, lo cual deja ver la formación holística del sujeto, ya que por medio de esa acción conseguimos attingir la tan ensoñada y deseada excelencia profesional, porque la acción de enseñar y el ejercicio de aprender se configuran de empatía, deseos de búsqueda, anhelos por cambios, necesidad de comprensión y transformación de lo aprendido.

### **Diálogos posibles entre el pensamiento de Freire y la interdisciplinaridad**

Repito, sin embargo, como inevitable, la inmunidad de mí mismo, radical, delante de los otros y del mundo. Mi inmunidad ante los otros y ante el mundo mismo es la manera radical en que me experimento como ser cultural, histórico, inacabado y consciente del inacabamiento.

Así llegamos al punto del que quizá deberíamos haber partido. El del inacabamiento del ser humano. En verdad, el inacabamiento del ser, o su inconclusión, es propio de la experiencia vital. Donde hay vida, hay inacabamiento (Freire, 2008, p. 49-50).

Partimos entonces de esta reflexión del autor para enfatizar que el pensamiento freireano se constituye como interdisciplinar, ya que nos pide a todo instante que percibámonos como seres inconclusos. Así, en medida en la medida en que comprendemos lo inacabamiento del ser y del saber, en un movimiento continuo de acción-reflexión-acción contenidas en su discurso en los ámbitos epistemológico, antropológico y ético-político, conseguimos también tener esperanza del verbo *esperanzar* (Freire, 2012. Traducción nuestra), luchar por una educación libertadora, impulsarnos hacia

la utopía que nos moviliza hacia la busca, el cambio y la transformación, mediante la acción didáctico-pedagógico-dialógico-interdisciplinar.

El inacabamiento en el ámbito epistemológico consiste de la interacción entre el pensar y el hacer reflejado en la relación teórico-práctica. Es la conexión entre el sujeto y su contexto, entre el sujeto y el propio sujeto, en el que todo es conocimiento y todo genera conocimiento. Es el camino que señala el conocimiento de la realidad para entenderla, actuar ante ella y transformarla. Bajo el punto de vista antropológico, la lógica del inacabamiento manifiesta la consciencia de la naturaleza humana, señalando una perspectiva de ser humano cuya naturaleza es la propia historia y el sujeto también se vuelve objeto.

En la línea ético-política trata de la vida humana, de la construcción de convivencia en sociedad, de la dignidad para vivir – no solo como objeto de discurso, sino como construcción social a partir de la humanización de la vida en sociedad y de las personas – interviniendo así en las realidades puestas.

Tales principios del pensamiento freireano corroboran para una propuesta educacional libertadora, pues el autor se muestra/presenta comprometido con el pensamiento de que el aprendizaje viene de la relación entre el sujeto y el fenómeno que se ubica en su tiempo de realidad histórico-cultural.

Su concepción de educación está marcada por el proceso de humanización del sujeto, de la cual la interdisciplinariedad se constituye como principio para la comprensión y para la transformación del mundo. En ese aspecto, la acción interdisciplinar se hace presente en el discurso de Freire, a partir de *Pedagogía de la autonomía*, mediante las reflexiones que el autor propone sobre el mundo, el sujeto, la necesidad de una formación docente pedagógica-crítico-reflexiva, bajo la cual se entienda la realidad de ese sujeto, para establecer una relación entre lo todo y las partes que lo constituyen.

A partir de los debates a respecto de la consciencia del inacabamiento, Freire (2008) nos posibilita analizar los fenómenos de vida y del saber a partir de múltiples enfoques, investigando, reflexionando, cuestionando y alterando el modo como son conceptuados/comprendidos para que su significado gane fuerza a partir del ejercicio de sus posibilidades.

La consciencia del inacabamiento dialoga con lo que Silva y Carvalho (2021b) defienden como imprescindible para la formación del docente, del pedagogo: acción continua y reflexiva, de empatía durante el saber-hacer docente, de humanización para mediar una educación para la libertad, para la comprensión y para la transformación humana, social, política y económica.

En el contexto de la sala de clase, el profesor/pedagogo desea contribuir para el desarrollo de la autonomía de sus alumnos, debe estar abierto a las indagaciones, a la curiosidad, a las inhibiciones y a los cuestionamientos. Ese profesor/pedagogo respeta los saberes de los educandos sin dejar de lado la enseñanza de los contenidos, y le corresponde asumir una práctica rigurosa y crítica: rigurosa en el

sentido de conocer y crítica en el sentido de que respete el saber ingenuo del alumno, que debe ser superado por el saber producido mediante el ejercicio de la curiosidad epistemológica, considerando también que el respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concederles a los otros (Freire, 2012).

En esta dirección, observamos claramente que además de los elementos explícitos que se configuran por acción interdisciplinar como curiosidad, indagación, construcción de autonomía, respeto a las singularidades y a las pluralidades del sujeto, a la práctica crítica, hay también aquellos que de forma implícita demarcan la acción interdisciplinar, tales como: los conocimientos teórico-epistemológicos y didácticos-pedagógicos para mediar el proceso de construcción humana con objetivo de emancipación del ser y la empatía para comprenderse como ser de la enseñanza que media la construcción del aprendizaje significativo y ser que investiga y que se percibe como sujeto dentro del proceso de aprehensión de conocimientos.

Todavía en esta perspectiva, señalamos como diálogos presentes en los escritos de *Pedagogía de la autonomía* diversas categorías de interdisciplinaridad, las cuales están organizadas por Ivani Fazenda en el libro *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*, publicado por la editorial Cortez, en el 2002, y que son: la contextualización, la humildad, el puente, la identidad, la acción y la reflexión, el cambio, la actitud, el amor, entre tantas otras. Trataremos de cada una de esas, no porque son las más importantes, sino porque se aproximan más a las discusiones reflexionadas a lo largo de ese texto. De esa forma, nos apoyamos en Silva y Carvalho (2020, p. 10. Traducción nuestra) cuando dicen que

El hacer interdisciplinar nos proporciona reflexiones, que nos impulsan hacia la busca por lo no revelado, por la conexión, por la formación compleja, por la tesis, por las subjetividades, por una vivencia basada en la humildad, en la afectividad, en el amor, en el placer, en el movimiento, en la resignificación. Ese hacer nos demandan, mientras sujetos involucrados con la educación, con el coraje para innovar nuestras acciones didáctico-pedagógicas, basadas en actitudes para reinventarnos en tiempos que nos piden más allá de lo que estamos acostumbrados a vivir, a pasar por experiencias y a crear nuevas formas de osadía para enfrentar los desafíos y transformarlos en propulsores de innovación, de resignificación.

Esa afirmación de los autores nos encamina a un debate reflexivo sobre las relaciones que percibimos entre el pensamiento de Freire y la interdisciplinaridad. A pesar de que hay controversias sobre el hecho de que Freire no es un autor de la contemporaneidad y no debatía sobre la interdisciplinaridad como una propuesta intrínseca a la pedagogía libertadora, podemos visualizar en el discurso del autor las categorías de interdisciplinaridad ya mencionadas anteriormente, como muchas otras. Sin embargo, en este texto no conseguiríamos dar cuenta de todas ellas.

Así, comenzaremos con la *contextualización*, que direcciona hacia una nueva mirada, que se relaciona con el proceso de humanización de la enseñanza, ya que a partir de los saberes aprehendidos

y vivos, el sujeto se vuelve autor de su proceso de aprendizaje y en un movimiento continuo y dinámico da significado al conocimiento por medio de su realidad social-cultural-económica-ética-política. Esa categoría se interconecta con la *acción* y con la *reflexión* a fin de posibilitar el quiebre de actitud pasiva frente a la asimilación de conocimiento.

En esta dirección, Freire (2012, p. 24. Traducción nuestra) argumenta que “el respeto a la autonomía y a la identidad del educando exige una práctica coherente con este saber, en la que sujetos dialógicos aprenden y crecen a partir de la diferencia”. Así, señalamos que, por medio de la contextualización, de la acción y de la reflexión es posible mediar una práctica educativo-crítica llevándose en cuenta la construcción de la autonomía y de la emancipación del sujeto, tal como presupone la interdisciplinariedad.

La *humildad* es la segunda categoría, bajo la cual queremos presentar la relación entre el pensamiento de Freire y la interdisciplinariedad, pues nos despierta la consciencia de que el ser y el saber son objetos inacabados y nos permite despedirnos de las pasiones del ego, para que asumamos el compromiso con el respeto, con la personalidad del sujeto y con su derecho de ser y de estar abierto a la colaboración con el otro, objetivando con eso el intercambio y la reciprocidad en la/para la construcción del conocimiento.

De ese modo, el sujeto que tiene humildad entiende que la construcción didáctico-pedagógica es continua y se preocupa con la totalidad, tanto del conocimiento como de la formación del ser aprendiente. Freire (2012, p. 28. Traducción nuestra) añade a esa reflexión que “[...] el respeto del profesor hacia la persona del educando, su curiosidad, su timidez, preservando en si procedimientos inhibidores cultivando la humildad y la tolerancia”, provoca a ambos: alumno y profesor, para el entendimiento de que los saberes pueden ser cuestionados, reformulados y hasta mismo superados, pues es en esta constancia de significación y de resignificación del/sobre lo que se aprende que se puede reconocer a si mismo y al otro, para actuar de forma humilde, empática, respetosa y amorosa.

La tercera es el amor. El amor trae consigo la fuerza de la resiliencia, manifiesta el impulso para innovar el hacer pedagógico rumbo a la interdisciplinariedad. Se relaciona a las dimensiones subjetivas de la comprensión, se basa en el acto de permitirse sentir, en la composición de la experiencia histórica, aquello que vivimos, sentimos y experimentamos.

Freire (2012) discurre sobre el derecho de sentir rabia y de manifestarla como motivación para la búsqueda y para la conquista del derecho de amar, de expresar ese amor al mundo, de tenerlo como motivación para el enfrentamiento de los miedos, de las incertezas, visando una lucha que vislumbre la mejoría social-política-económica-educacional de todos. “Esta es la consciencia humana frente al proceso de educación, es asumirse como sujeto vivo, que aprende, que experimenta, que aprende y se transforma, que supera actitudes que anteriormente se podrían juzgar correctas, es estar atento es

buscar ser mejor de lo que ya se fue [...]” (Freire, 2012, p. 30. Traducción nuestra). Para Silva y Carvalho (2024, p.15. Traducción nuestra), el amor nos moviliza “[...] para la comprensión del otros en sus singularidades, en sus capacidades, en su manera individual y plural de ser gente y principalmente por tener la capacidad de potenciarnos para la reflexión y para la comprensión de muchas otras categorías presentes en lo que dice Freire [...]”.

La cuarta es el *cambio*, el reflejo para que entendamos que la búsqueda y acción apoyada por la interdisciplinaridad implica en la aceptación de lo nuevo, una ruptura con el conservadurismo que guía el camino del aprendizaje en la neutralidad objetiva del conocimiento. Para Silva y Carvalho (2020, p. 10. Traducción nuestra) “[...] por medio de cambios, construimos puentes, eslabones que se inter-relacionan humildemente objetivando la formación de la identidad del sujeto en su totalidad, en su complejidad”. Ese esfuerzo nos permite ordenar y reordenar la manera de pensar, de actuar y de relacionarnos con el otro y con el saber, siendo ellos complementares en un proceso dialógico que termina en la complejidad del desarrollo del ser, que enseña y que aprende.

El cambio consiste en un proceso ininterrumpido, constituido por valores y por autoconocimiento sobre las cuestiones que se necesitan cambiar. Es un movimiento constante de idas y venidas, pensados y repensados, los cuales nos guían para la búsqueda de mejores anhelos sociales. Así, comprendemos que al cambiar manifestamos el empeño de repensar, de posicionarse ante la realidad y el mundo, para adoptar medidas favorables a la mejoría de las cuestiones que nos envuelven.

La quinta es la *actitud*. Esa categoría constituye la apreciación del hacer interdisciplinar, conducta que posibilita el cambio del sentido de la fragmentación, por un sentido de interconexión del ser y del saber. La actitud orienta la concepción de prácticas didácticas relacionadas a la vida para la construcción individual y colectiva del aprendizaje, por medio de la osadía de buscar nuevas propuestas didáctico-metodológicas, que permitan inter-relacionar la teoría y la práctica.

Conforme Silva y Carvalho (2020, p. 10. Traducción nuestra) “[...] la interdisciplinaridad nos impulsa a esas acciones, las que aparentemente son bastante simples, pero en realidad son reverberadas de significados, que exigen del sujeto del conocimiento apertura y aceptación para vivir y arriesgarse con lo nuevo”. La actitud se constituye del hacer, revestida por el impulso de cambio que señala a la complejidad de la formación humana.

La sexta y última categoría elegida para tejer ese diálogo es el *punto*, acción capaz de interconectar caminos para favorecer la formación del sujeto en su totalidad, estableciendo relación entre objetos o personas por medio del contacto y de la comunicación entre esos. Freire resalta la “la capacidad que fuimos creando, mujeres y hombres, de entender el mundo sobre el que y en el que actuamos, lo que se dio simultáneamente con la comunicabilidad de lo entendido.” (Freire, 2008, p.111) permitiéndonos entender la categoría de punto como posibilidad para interconectar la comunicación

y el conocimiento, el sujeto y la sociedad, las situaciones reales a las situaciones políticas. El autor propone también que no hay inteligencia de la realidad sin la posibilidad de que sea comunicada, interpretada, comprendida, reflexionada y transformada.

Además del sentido de relación, el puente hace pensar en otra idea, el desafío inevitable para lograr los objetivos, de modo que es imprescindible la actitud de osadía para romper con el conservadurismo de ideas que posibilitan el cambio de las estrategias pedagógicas, una vez que el proceso de enseñanza-aprendizaje es cargado de incertidumbres y de situaciones inusitadas, motivo por el cual se configura por complejidades (Silva; Carvalho, 2020).

En ese movimiento, observamos, entonces, que el pensamiento de Freire está constituido por diversas categorías de la interdisciplinariedad, pues que la lectura del libro *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa* nos orienta hacia el proceso de contextualización entre lo que uno vive y lo que uno siente, entre lo que uno desea y lo que uno busca. Y “[...] la interdisciplinariedad nos permite mirar lo que no se muestra e intuir lograr lo que todavía no se puede, pero esa mirada exige una disciplina propia capaz de leer entre líneas” (Fazenda, 2015, p. 85. Traducción nuestra). Esa acción presupone el posicionamiento liberador de Paulo Freire.

En este movimiento, se hace imprescindible la acción-reflexión-acción sobre esas realidades vividas y experimentadas. Al actuar bajo esta perspectiva, seguramente el profesor/pedagogo idealiza y construye el mejor camino para la mediación del proceso de enseñanza-aprendizaje y, para realizarlo, es necesario el cambio de actitud, el amor hacia uno mismo y hacia el otro, la humildad, el puente entre los conocimientos científicos y socio-político-económico-educacionales, además de la empatía para entender las realidades de los que están alrededor, contribuyendo, así para la construcción de la autonomía y de emancipación de sí mismo y del ser aprendiente.

### **Así, consideramos que...**

El mundo no es. El mundo está siendo. Mi papel en el mundo, como subjetividad curiosa, inteligente, interferidora en la objetividad con que dialécticamente me relaciono, no es sólo el de quien constata lo que ocurre sino también el de quien interviene como sujeto de ocurrencias. No soy sólo objeto de la Historia sino que soy igualmente su sujeto. En el mundo de la Historia, de la cultura, de la política, compruebo, no para adaptarme, sino para cambiar. [...] Al comprobar, nos volvemos capaces de intervenir en la realidad, tarea incomparablemente más compleja y generadora de nuevos saberes que la de simplemente adaptarnos a ella. [...] Nadie puede estar en el mundo, con el mundo y con los otros, de manera neutral. No puedo estar en el mundo, con las manos enguantadas, solamente comprobando. En mí la adaptación es sólo el camino para la inserción, que implica decisión, elección, intervención en la realidad [...] (Freire, 2008, p. 73-74).

Creemos que este abordaje del autor refuerza todo nuestro diálogo a respecto de la afirmación sobre el pensamiento freireano ser reverberado por comprensiones y acciones interdisciplinares. Así



como la interdisciplinaridad nos invita a entender el mundo, sus subjetividades, intersubjetividades y complejidades para intervenir de forma significativa ante las situaciones del contexto social, Freire (2008), a lo largo de su obra, también nos provoca a aprehender que es necesario que uno se perciba en ese mundo no solo como sujeto que está siendo y que constata lo que ve y/o pasa, sino como sujeto que construye su historia política-social-ética objetivando la ruptura con lo conveniente, con la neutralidad, con la aceptación, con la acomodación.

Buscamos, a lo largo del artículo, reflexionar, a la luz de las consideraciones freireanas presentes y reflexionadas en *Pedagogía de la autonomía*, sobre las relaciones existentes entre los saberes docentes y la interdisciplinaridad, para entender las implicaciones de esas relaciones en el proceso de formación inicial do pedagogo.

De esa forma, aclaramos que la temática contribuye para el proceso de formación del pedagogo se concrete en su totalidad, ya que el hacer docente de ese profesional de la educación carga consigo inúmeros desafíos teóricos, metodológicos, personales, profesionales e incluso éticos, bien como proporciona al pedagogo ya en el ejercicio docente diario entender la necesidad de invertir en formaciones continuadas, llevándose en cuenta la resignificación de los saberes y de los conocimientos aprehendidos a lo largo del proceso formativo y de su *quehacer* didáctico-pedagógico cotidiano.

En este sentido el libro de Paulo Freire *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa* nos lleva a reflexionar sobre el proceso formativo del profesional pedagogo, en una perspectiva de profesionalización docente, la cual presupone conocimientos teórico-epistemológicos-didáctico-pedagógicos y saberes docentes revestidos por el proceso de acción-reflexión-acción e interdisciplinaridad.

Además de esos elementos, el desarrollo de la acción docente del pedagogo se da, también, en actitudes, las que potencian la aprehensión de conocimientos que se desencadenarán en una educación político-crítico-emancipatoria, y que exige de ese sujeto la conciencia sobre su propia identidad, bien como sobre la identidad que pretende formar, a partir de su acción mediadora/mediatizada.

Ratificamos también que el pedagogo es profesional relacionado directamente a las etapas primordiales del desarrollo educativo y humano, por eso, defendemos que la interdisciplinaridad abre caminos que lo orienta hacia la constitución del ser en su totalidad y en su complejidad sin perder de vista el proceso de humanización. En esa lógica, se hace indispensable al proceso formativo del egresado de Pedagogía y de las demás licenciaturas la aprehensión sobre los saberes docentes necesarios a la práctica educativo-crítica e interdisciplinar.

Al actuar en esta perspectiva, la acción docente del pedagogo se constituye por saberes-haceres y por conocimientos reflexivos y contextualizados, capaces de romper con las ideas dogmáticas de la pedagogía tradicional, basada en la jerarquía y en la fragmentación del saber-hacer/conocimiento.

De esa forma, entendemos, pues que el objetivo propuesto en este se logró, ya que demarcamos de forma sucinta y clara las relaciones que existen entre el pensamiento de Freire y la interdisciplinariedad, mediante las categorías descritas como: la actitud, el cambio, la humildad, la acción-reflexión-acción, el amor, la contextualización, el puente, la humildad, entre tantas otras que no describimos en esta discusión, pero que están explicitadas en el pensamiento del autor, a partir de los saberes docentes defendidos en la obra.

Así, revelamos que Paulo Freire, educador progresista, autor de la pedagogía libertadora, actuaba, pensaba de acuerdo a la interdisciplinariedad, pues percibimos a través de la lectura de su libro elegido para esta reflexión/producción, que la educación es un fenómeno humano, por eso es necesario analizarla de manera dialógica, de modo a potenciar que los sujetos se perciban como seres históricos, provenientes de un contexto social, que vislumbran la transformación del mundo: ideales propuestos por el ejercicio interdisciplinar.

Ante todo lo expuesto hasta aquí, señalamos la contribución de nuestra reflexión para el pensar y para el repensar del saber-hacer pedagógico, despertándonos para los posibles puentes que debemos edificar entre lo que se vive y lo que se enseña, pues la formación inicial del pedagogo es el punto de partida para la búsqueda del cambio, para la construcción del Ser Más, para la movilización para la transformación y la humanización del sujeto, que enseña y aprende/aprehende.

Así, seguramente, contribuiremos para la formación de una sociedad más humana, equitativa y emancipatoria, una vez que entendemos y defendemos la educación como un acto que se renueva y que busca respuestas para los contextos en los que está insertada, modificándolos continuamente.

Por lo tanto, dejamos aquí una provocación para debates, *a posteriori*: ¿qué saberes docentes los futuros y actuales pedagogos necesitan desarrollar para mediatizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que, desafortunadamente, todavía está inmerso en políticas educacionales que vislumbran apenas lograr resultados cuantitativos?

## Referências

ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. **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](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 Katálisis**. 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.

FREIRE, P. **Pedagogía de la autonomía**: saberes necesarios para la práctica educativa. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2008.

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. Pontes. In: FAZENDA, I. C. A. (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, Ivani Catarina Arantes. (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas – SP: Papirus, 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.

VILLELA, F. C. B.; ARCHANGELO, A. **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

