

## Em tempos sombrios, diálogos ousados: a busca do pensamento freiriano na teoria da interdisciplinaridade

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

Odair França de Carvalho<sup>ii</sup>

### Resumo

Neste artigo, propomo-nos a analisar o lugar que a interdisciplinaridade ocupa no pensamento freiriano e as relações que existem entre a concepção libertadora, segundo Paulo Freire, e as categorias do interdisciplinar, organizadas por Ivani Fazenda. Para isso, refletimos também sobre o currículo dialógico como elemento essencial ao processo de humanização, o qual, atrelado à interdisciplinaridade, contribui para a construção do pensamento crítico-reflexivo, despertando-nos para o desejo de Ser Mais e mobilizando-nos para a emancipação social-política-histórica-ética, pois, ao assumirmos a docência como uma ação gnosiológica e de compreensão epistemológica, desenvolvemos, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem com vistas à ação transformadora e à equidade social.

**Palavras-chave:** currículo dialógico; formação do Ser Mais; interdisciplinaridade; pedagogia freiriana.

*In dark times, bold dialogues:  
the search for the freirian thinking in the theory of interdisciplinarity*

### Abstract

*In this article, we propose to analyze the place that interdisciplinarity occupies within the freirian thinking and the relations that exist between the liberating conception, according to Paulo Freire, and the categories of interdisciplinarity organized by Ivani Fazenda. To this end, we also reflect on the dialogical curriculum as an essential element in the humanization process, which, linked to interdisciplinarity, contributes to the construction of critical-reflective thinking, awakening us to the desire to Be More and mobilizing us for social emancipation-political-historical-ethics, because, when we assume teaching as a gnosiological action and epistemological understanding, we consequently develop the teaching-learning process with a view to transformative action and social equity.*

**Keywords:** dialogic curriculum; formation of Being More; interdisciplinarity; freirian pedagogy.

---

<sup>i</sup> Mestra em educação pela Universidade de Pernambuco (UPE), é licenciada em Pedagogia, com Especialização em Psicopedagogia; professora da Rede municipal de Petrolina (PE) e atua como docente na UPE Campus Petrolina (PE), Brasil. E-mail: [genilda.ms1@hotmail.com](mailto:genilda.ms1@hotmail.com) – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6764-9280>.

<sup>ii</sup> Doutor em educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), pós-doutor em educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). É professor adjunto e Coordenador-geral de Extensão da Universidade de Pernambuco (UPE) Campi Petrolina e Recife (PE), Brasil. E-mail: [odair.carvalho@upe.br](mailto:odair.carvalho@upe.br) – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4864-4510>.

*En tiempos oscuros, diálogos atractivos:  
la búsqueda de la presencia del pensamiento freiriano en la teoría de la  
interdisciplinariedad*

**Resumen**

*En este artículo, nos proponemos analizar el lugar que ocupa la interdisciplinariedad en el pensamiento freiriano y las relaciones que existen entre la concepción liberadora, según Paulo Freire, y las categorías de interdisciplinariedad organizadas por Ivani Fazenda. Para ello, también reflexionamos sobre el currículo dialógico como elemento esencial en el proceso de humanización, que, ligado a la interdisciplinariedad, contribuye a la construcción del pensamiento crítico-reflexivo, despertando el deseo de Ser Más y movilizándonos para la socialización. Emancipación político-histórico-ético, porque, cuando asumimos la enseñanza como acción gnosiológica y comprensión epistemológica, en consecuencia, desarrollamos el proceso de enseñanza-aprendizaje con miras a la acción transformadora y la equidad social.*

**Palabras clave:** currículo dialógico; formación de Ser Más; interdisciplinariedad; pedagogía freiriana.

## 1 REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS

[...]. O tempo de escrever, diga-se ainda, é sempre precedido pelo de falar das ideias que serão fixadas no papel. [...]. Neste sentido, escrever é tão refazer o que esteve sendo pensado nos diferentes momentos de nossa prática, de nossas relações com, é tão recriar, tão redizer o antes dizendo-se no tempo de nossa ação quanto ler seriamente exige de quem o faz, repensar o pensado, reescrever o escrito e ler também o antes de ter virado o escrito do autor ou da autora foi uma certa leitura sua (Freire, 2011, p. 75).

Partimos desse pensamento de Freire (2011) que bem traduz nossos desejos e pensamentos sobre a tessitura deste texto, o qual escolhemos escrever mediante as inúmeras reflexões e debates realizados entre nós, nossos colegas professores, que também são amantes da pedagogia freiriana, nossos alunos e alunas dos cursos de graduação e da pós-graduação *latu sensu* e *stricto sensu*, onde atuamos, e até entre àqueles que criticam suas ideias, enfatizando-o como um autor muito utópico e que não provocou grandes transformações com sua crença no ser humano e em sua humanização/conscientização.

Queremos, então, levantar, com isso, uma inquietação: o que seria da educação e dos educadores brasileiros sem a utopia, sem o desejo de buscas e de reinvenção em meio ao cenário político e social atual que o Brasil se encontra? Essa inquietação remete-nos a destacar que “[...] a utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois

passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar” (Birri *apud* Galeno, 1994, p. 310). Nessa perspectiva, acrescentamos que

[...] reler Paulo Freire à luz da teoria da interdisciplinaridade requer um outro tipo de procedimento: a tentativa de ousar, espelhar-me nele respeitosamente tentando recuperar fragmentos que velada ou explicitamente estiveram presentes em sua obra/vida e que me ensinaram algo que ainda encontra-se distante de mim [...] (Fazenda, 2015, p. 84).

É nesse movimento de utopia e de ousadia, que optamos por apresentar os debates freirianos como possibilidade de uma educação humanizadora, problematizadora, dialógica e transformadora, pois acreditamos que se não sonharmos e ousarmos, tampouco teremos a capacidade de sermos professores, de intervir e de medirmos o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, ressaltamos que apesar de ter morrido no dia 2 de maio de 1997, Paulo Freire ainda permanece vivo entre nós, professores e demais homens e mulheres que defendem a educação em vistas de uma sociedade mais equânime, mais solidária, mais crítico-reflexiva, mais pensante e que vislumbra atingir justiça social.

Entendemos, também, que o seu desejo de ser lembrado como alguém que amou o homem e a mulher permanece vivo em nosso meio. Seria esse, o motivo pelo qual ele, ainda é tão criticado no Brasil? Por defender a educação para todos e por acreditar que todos e todas têm o direito de se educar e de se emancipar, de fato? Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife (PE), no dia 19 de setembro de 1921 (Dickmann, 2020). Depois de ter concluído o curso em Direito, optou pela docência, pois desejava que a educação deixasse de ser meramente uma ação bancária e reprodutora, para transformar-se em um processo de emancipação.

Devido à sua ideologia político-crítica e humanizadora, foi exilado na década de 60 do século passado, no período da ditadura militar, passando a viver em vários países, por onde deixou seu legado de luta e de desejo de transformação social. Nesse sentido, percebemos e defendemos que por meio do seu pensamento libertador, o autor contribuiu e contribui ainda hoje, significativamente, para o processo de (trans)formação do sujeito em seus múltiplos aspectos e, apoiados nisso, buscamos com este texto, analisar, a partir de uma reflexão crítica, o lugar que a interdisciplinaridade ocupa no pensamento freiriano,

a fim de entendermos quais as relações que existem entre a concepção libertadora, segundo Paulo Freire, e as categorias do interdisciplinar, organizadas por Ivani Fazenda, pois compreendemos, que para mediar o *quefazer* libertador, faz-se relevante apreender a ação interdisciplinar como possibilidade de movimento em vistas de mudança, de ressignificação, de conscientização e de transformação.

Defendemos a interdisciplinaridade como movimento em vistas das possibilidades acerca da compreensão sobre como se processa o conhecimento e de como se apreende esse conhecimento em suas complexidades. Essa reflexão converge com o pensamento de Cavalcante e Farias (2020) que nos fazem entender que o exercício da docência perpassa processos de desafios, de aprendizagens, de conhecimentos que, ao serem colocados em ação, possibilitam reflexões imprevisíveis.

Assim sendo, com este estudo, desejamos responder a duas questões basilares: Quais são as categorias da interdisciplinaridade que estão presentes nas reflexões freirianas? Quais novas categorias podemos visualizar nos debates do autor para dialogarmos sobre o *quefazer* docente na perspectiva interdisciplinar? Assim, destacamos que o encontro das obras de Paulo Freire – Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa (2012), Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido (2011), Pedagogia do Oprimido (2020) e Medo e ousadia: o cotidiano do professor (1986), permitiu-nos reflexões dialógicas e interdisciplinares, as quais nos direcionam para a tessitura de tais respostas.

A primeira obra aborda os saberes docentes que elevam tanto o professor, quanto o aluno para a busca do Ser Mais, do desejo de mudança, do pensar certo. A segunda revela a necessidade de formar o sujeito para que este desenvolva em si a esperança do verbo esperar, a fim de vislumbrar melhores compreensões sobre as coisas e sobre os processos pelos quais as transformações dos fenômenos se dão, despertando também uma compreensão política, crítica e ética.

A terceira nos convida a pensar numa educação empenhada com a luta para a libertação do sujeito que está “acostumado” a ser oprimido. Nessa obra, Freire (2020, p. 71) nos esclarece que, por meio de um discurso dialético, é possível reverter a condição de opressão dos sujeitos, pois “[...] ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão [...]”. E a quarta, escrita em parceria com Ira Shor

(1986), faz-nos refletir a respeito de dois elementos essenciais para a educação libertadora, transformadora e progressista: o medo e a ousadia.

Este é um estudo qualitativo, que nos possibilita interpretar e compreender as complexidades concernentes ao objeto apresentado. Para tanto, procuramos demonstrar nossas impressões/compreensões por meio de duas categorias, as quais estão presentes nas discussões freirianas, que a nosso ver, há também àquelas que podem ser reconhecidas e denominadas, epistemologicamente como “novas categorias” para o *quefazer* interdisciplinar por possibilitarem a construção do conhecimento complexo, ontológico, holístico, humanístico.

Portanto, organizamos nossas reflexões a partir de quatro recortes. No primeiro, discutimos sobre as relações entre a educação libertadora e o currículo dialógico. No segundo, dialogamos sobre a ação e a reflexão como elementos essenciais ao saber-fazer interdisciplinar. No terceiro, apresentamos as categorias da interdisciplinaridade que estão presentes nos debates de Paulo Freire e que se relacionam com as categorias da ação interdisciplinar, organizadas por Ivani Fazenda. No quarto, demonstramos elementos que podem ser entendidos como novas categorias para a ação interdisciplinar. Por fim, tecemos algumas considerações.

## 2 EDUCAÇÃO LIBERTADORA E O CURRÍCULO DIALÓGICO: RELAÇÕES IMPRESCINDÍVEIS

[...] se observarmos o ciclo do conhecimento, podemos perceber dois momentos, [...] que se relacionam dialeticamente. O primeiro momento do ciclo, [...], é o [...] da produção de um conhecimento novo, de algo novo. O outro momento é aquele em que o conhecimento produzido é conhecido ou percebido. [...]. O que acontece, geralmente, é que dicotomizamos esses dois momentos isolamos um do outro. Consequentemente reduzimos o ato de conhecer do conhecimento a uma mera transferência de conhecimento existente. E o professor se torna exatamente o especialista em transferir conhecimento. Então, ele perde, algumas das características necessárias, indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento, assim, como no conhecer o conhecimento existente. Algumas dessas qualidades são por exemplo a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza. Todas estas virtudes são indispensáveis ao sujeito cognoscente (Shor; Freire, 1986, p. 13).

Apoiamo-nos nesse pensamento de Shor e Freire (1986) para dialogarmos a respeito da necessidade de o currículo escolar ser estruturado com vistas ao ciclo cognoscente, visto ser importante que o conhecimento produzido seja também compreendido em suas multiplicidades para que as transformações com o apreendido ocorram, pois à medida que o sujeito produz o conhecimento e entende a razão dessa produção, conseqüentemente o utilizará para transcendência de novos conhecimentos. Essa reflexão dialoga com o que Silva-Pires, Trajano e Araujo-Jorge (2020) destacam a respeito da aprendizagem significativa, aquela que potencializa ao sujeito relacionar os fatos com o objeto apreendido, dando significados às construções cognitivas, estabelecendo relações com as questões prévias e de mudanças que são necessárias nessas aprendizagens.

Relacionamos a aprendizagem significativa com o que Freire (2012) conclama de busca constante do Ser Mais, do pensar certo, do despertar para a curiosidade, para o desejo de mudança, para a inquietação, para a procura pelo inusitado. Corroborando essa discussão, Torres Santomé (1998) elenca a necessidade de pararmos de coisificar o currículo escolar, a fim de investir numa perspectiva de ensino globalizado, interdisciplinar, comprometido com a formação cidadã do sujeito, que vive em um cenário político, social, cultural, que é plural e incerto. Essas discussões convergem com o que Frigotto, Dickmann e Pertuzatti (2017) esclarecem-nos a respeito de pensarmos a educação a partir da concepção omnilateral (aquela que potencializa ao sujeito desenvolver-se nos aspectos científico-crítico, possibilitando-o constituir-se na totalidade e para a globalidade da sociedade contemporânea).

Nesse sentido, e retomando o debate de Shor e Freire (1986), é relevante assumirmos o compromisso de formar o sujeito em suas singularidades, a fim de rompermos com a dicotomia entre esses elementos curriculares: conhecimento produzido e conhecimento compreendido/percebido. Assim, enfatizamos ser importante pensar o currículo dialógico ancorado numa proposta interdisciplinar, como uma ação emergente para o processo de ensino-aprendizagem, haja vista a necessidade e a urgência de formar o sujeito crítico-reflexivo, curioso, questionador, que esteja preparado para o enfrentamento das incertezas, do inusitado e das complexidades à sua volta. Masetto (2020) faz-nos entender que o princípio norteador dessa formação consiste em preparar os

profissionais da educação para serem competentes e para atuarem com as inovações acerca do ensino em seus diferentes níveis.

Nessa perspectiva, coadunamos com o pensamento de Lopes (2004), quando defende ser imprescindível a contextualização curricular, em vistas da ruptura da centralidade do poder que o currículo exerce, para assumir as inter-relações sociais, políticas, culturais, econômicas no contexto globalizado e abstruso em que vivemos. Dessa forma, entendemos, então, como destacam Shor e Freire (1986), que a educação libertadora potencializa tanto o professor, quanto o aluno para a busca do conhecimento, para compreendê-lo e politizá-lo, vislumbrando, com isso, a transformação social do apreendido.

A nosso ver e subsidiando-nos em Dickmann (2020), Ser Mais consiste em uma ação que nos direciona para a transformação social, para o processo de humanização do homem, como revela-nos Freire (2011). E ao pensarmos em um currículo escolar que vislumbre essa proposta formativa de sujeito, o qual rompe com a ideia de formação reducionista e padronizada, compreendemos também que seja incitado nos agentes de mediação do conhecimento a tão desejosa esperança de que o professor deve assumir o compromisso com a emancipação social do aluno, potencializando-o a transformar-se a si mesmo e a exercer transformações sociais significativamente (Freire, 2011).

Respaldados pelo pensamento de Torres Santomé (1998, p. 23), acrescentamos que o professor libertador e que provoca o ser aprendente para a formação do Ser Mais é capaz de formar “[...] pessoas com a capacidade crítica e de solidariedade”, para desenvolver atitudes de valores e de compromisso com a cidadania, com a humanização, com uma política de flexibilização e de respeito a todos os sujeitos. Nessa lógica, Gaeta (2020) elenca que ao tornar-se professor, esse profissional da educação assume compromissos em várias dimensões: cognitiva, reflexiva, pedagógica e política, a fim de revestir-se de conhecimentos essenciais à construção da emancipação do sujeito, como conclama Paulo Freire.

Frente aos debates anteriores, entendemos que esse é o legado que Freire nos deixou com seus escritos e com sua postura de pessoa humana que tanto defendeu a formação e a humanização do sujeito, por isso concordamos com Oliveira e Ribeiro (2020, p. 7) quando nos convidam “[...] a fortalecer nossa esperança em um mundo mais humano,

em um mundo mais freiriano”, pois em seus discursos, Freire sempre nos alertou sobre a necessidade do desenvolvimento da consciência reflexiva e libertadora. Gaeta (2020) permite-nos compreender que, ao investir em uma postura crítico-inovadora, devemos refletir e visitar tal postura, a fim de poder garantir que ela se mantenha crítico-inovadora, e a nosso ver, libertadora, dialógica e interdisciplinar.

Afirmamos, inclusive, que é para essa finalidade que nos tornamos docentes e que assumimos o papel de formadores de professores para potencializarmos o desenvolvimento emancipatório, consciente e libertador do nosso aluno. Nessa perspectiva, recorremos a Aragón, Zorzi e Turchielo (2020) que nos esclarecem sobre a importância de o professor estar preparado para atuar de forma conceitual (a respeito do currículo e de como esse elemento se manifesta no contexto escolar) e prática (entendendo os saberes e os fazeres essenciais à sua *práxis* docente perante uma proposta curricular), para assumir os desafios que tanto a docência quanto o currículo, colocam no dia a dia das experiências profissionais.

Para Oliveira e Chizzotti (2020), o currículo deve ser pensado como um elemento que garante e/ou potencializa aos sujeitos ecoarem suas vozes, reivindicarem seus direitos, rompendo o silêncio imposto às classes desfavorecidas, garantindo-lhes a construção da consciência e o desenvolvimento de posturas crítico-reflexivas. Assim, entendemos que, para a mediação do processo de ensino-aprendizagem aportado na educação dialógica e libertadora, faz-se relevante integrar aspectos teóricos/práticos e inovadores na formação inicial do professor contemporâneo, a fim de instigar esse sujeito para a busca da recontextualização do currículo, de modo que transforme a ação docente em um exercício dinâmico, integrado e interdisciplinar, a fim de contemplar a aprendizagem nas dimensões éticas, sociais, políticas, culturais, as quais configuram as realidades acerca do ambiente escolar.

### **3 AÇÃO, REFLEXÃO-CRÍTICA E CURIOSIDADE: ELEMENTOS ESSENCIAIS AO QUEFAZER INTERDISCIPLINAR**

Ação é a manifestação de uma força, de uma energia; é a capacidade de agir ou praticar; poder fazer alguma coisa; assumir atitude ativa [...]. A ação é intrínseca às demais categorias da interdisciplinaridade, estando



presente na construção de uma teoria, em novos rumos dados à mesma e no exercício prático de seus conceitos.

[...] Interdisciplinaridade compreende a busca constante de novos caminhos, outras realidades, novos desafios, a ousadia da busca e do construir [...] (Souza, 2002, p. 120).

Inspiramo-nos nesse pensamento de Souza (2002) para iniciarmos nossas reflexões acerca das relações que existem entre o *quefazer* interdisciplinar, a ação, a reflexão-crítica, a concepção dialógica e a pedagogia libertadora. Entendemos, que esses elementos se interconectam, gerando essa força e essa capacidade de assumir uma atitude nova e ativa diante do processo de formação humana. Moraes (2010) discorre que essa ação se constitui em um processo de construção e de reconstrução do ser humano, a fim de humanizá-lo.

Para construirmos um conhecimento e desenvolvermos o pensamento crítico-reflexivo acerca da pedagogia dialógica e libertadora, faz-se imprescindível, *a priori*, perceber o sujeito como ser ontológico, que está inserido em um contexto social, cultural, familiar, planetário, globalizado e que, acima de tudo, também é um ser singular. Nesse sentido,

[...] é preciso compreender a interdependência entre o ambiente, o ser humano, o pensamento e os processos de desenvolvimento e evolução, reconhecer a existência de uma cooperação global que acontece não apenas em relação aos processos cognitivos, emocionais, e espirituais, integrando razão, emoção, mente e espírito, bem como sentimento, imaginação e intuição (Moraes, 2010, p. 27-28).

Ante esse pensamento da autora, destacamos que ação libertadora e dialógica corrobora o saber-fazer interdisciplinar, o qual pressupõe um movimento complexo de atitude, de ousadia, de busca pelo novo, de enfrentamento do medo e das incertezas que insistem em reverberar a ação docente. Assim, entendemos que as reflexões freirianas são tão pertinentes para os debates acerca do processo formativo dos professores, principalmente daqueles que optam pelo curso de Pedagogia.

Freire nos deixou contribuições preciosas para nossas ações docentes, pois sua verdadeira preocupação circundava/circunda a formação humana e a conscientização do sujeito, por isso defendia a necessidade de uma pedagogia libertadora, a qual, a nosso ver, se relaciona com a ação interdisciplinar, pois ambas se desencadeiam “[...] num pensar dialético, em que ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários. Mas a ação

só é humana, quando mais que num puro fazer, é *quefazer*, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão [...]” (Freire, 2020, p. 55). Essa reflexão de Freire (2020) coaduna com o que Fazenda (2002) destaca a respeito da interdisciplinaridade na prática docente. Para essa autora, “[...] a interdisciplinaridade nos permite olhar para o que não se mostra e intuir o que ainda não se consegue, mas esse olhar exige uma disciplina própria capaz de ler nas entrelinhas” (Fazenda, 2002, p. 15).

Nesse sentido, recorremos à metáfora da Teia de Aranha. Ao observarmos os cruzamentos e a tessitura de uma teia de aranha, percebemos, além da beleza, complexidades, mediante a unicidade da multiplicidade de relações entre os fios que se interconectam (Silva; Carvalho, 2020). Assim, é o trabalho interdisciplinar, como também é a ação libertadora e dialógica. E quando pensamos na formação do aluno enquanto sujeito, necessitamos, acima de tudo, pensar nesse aluno como sujeito singular e plural. E nos dizeres de Freire (2012), isso é a ação de comprometimento com a formação desse aluno, que é gente.

Por meio da pedagogia libertadora e da ação interdisciplinar, conseguimos mediar o processo de ensino-aprendizagem com vistas ao que Morin (2015) denomina de complexidade, processo reverberado de incertezas, de novidades, de ações inusitadas, tal qual é a ação interdisciplinar. Então, quando estamos subsidiados pelas reflexões freirianas e aportados pela interdisciplinaridade – duas ações extremamente complexas, conseguimos perceber o aluno como ser ontológico, que necessita e que quer se humanizar, para assim mediar uma ação educativo-crítica e libertadora, de fato.

#### 4 CATEGORIAS DA INTERDISCIPLINARIDADE PRESENTES NO PENSAMENTO FREIRIANO

A interdisciplinaridade é uma categoria de ação de fazer reflexivo, do acontecer entre duas ou mais pessoas e objetos. É a relação sujeito-objeto e entre sujeitos por meio do qual é possível a integração e a unicidade do conhecimento a partir de zonas de permeabilidade de diálogos e a leitura de diferentes mundos. É a ação em movimento com o pressuposto da metamorfose e da incerteza [...] (Fazenda, 2014, p. 33).

Partimos dessa reflexão de Fazenda (2014) para apresentarmos as categorias da interdisciplinaridade presentes nos debates de Paulo Freire, que convergem com as

categorias organizadas por Ivani Fazenda (2002) como proposta de movimento sinfônico e harmônico em vista de um exercício docente interdisciplinar. A autora reporta-se à interdisciplinaridade como ação em movimento, a qual vislumbra a relação e a integração que, a nosso ver, pode ser defendida como ação dialógica entre sujeito (cognoscente) e objeto (cognoscível) em busca de uma unicidade e de uma multiplicidade de conhecimentos, os quais nunca se findam e podem ser transformados. Frigotto, Dickmann e Pertuzatti (2017) possibilitam-nos relacionar esse processo ao que eles denominam de educação integral, em vistas da formação humana para a criticidade e para a totalidade.

Nessa perspectiva, entendemos que, na visão freiriana, a educação libertadora provoca esse movimento interdisciplinar a partir de diversas categorias, as quais corroboram ousadia, coragem, ação, reflexão, tessitura, trabalho, contextualização, mudança, amor, dentre muitas outras. Nesse sentido, propomo-nos dialogar a respeito de cada uma dessas categorias, a fim de estabelecer uma reflexão dialógica sobre as nuances do interdisciplinar que reverberam o pensamento freiriano e que são evidenciadas mediante seu desejo de humanização do sujeito.

Assim como Paulo Freire, Frigotto, Dickmann e Pertuzatti (2017) destacam que, quando a construção do conhecimento do sujeito está reverberada por um processo emancipatório e humanizado, conseqüentemente esse é capaz de refletir sobre os problemas sociais à sua volta, para compreendê-los em suas especificidades e, a *posteriori*, desenvolver ações interventivas, as quais se desencadeiem em transformações.

Para iniciarmos nossa reflexão sobre essas categorias, partimos, *a priori*, da metáfora da metamorfose. O processo de metamorfose consiste em um momento de vivência que vislumbra mudanças, para descobrir e redescobrir-se em um meio de incertezas, de dúvidas. Fazenda (2013) destaca que para ser interdisciplinar é preciso, primeiro, perceber-se interdisciplinar. E essa percepção convida-nos para um processo de ousadia.

A *ousadia* é a primeira categoria da interdisciplinaridade sob a qual queremos nos debruçar, de forma sucinta, é claro, pois não há espaço neste texto para alongarmo-nos a respeito dessa e das demais categorias que nos propusemos a refletir. Compreendemos a ousadia como sinônimo de coragem, ou seja, aquele que tem ousadia, mesmo que sinta medo, não se permite paralisar com o medo. Shor e Freire (1986) convidam-nos a entender

o medo como pressuposto para o enfrentamento das incertezas à nossa volta. Para Fazenda (2013), a ousadia permite-nos reconhecer nossas potencialidades e nossas forças, mesmo que sejamos estimulados a recuar de alguma decisão de coragem e/ou de ousadia.

Por meio da ousadia, conseguimos, como reflete Ferreira (2013, p. 13), “[...] juntar esforços na construção do mundo, desintegrando-se no outro, para, com ele, reintegrar-se de novo... [...]”. A ousadia para Freire consiste em um processo de enfrentamento e de luta contra as classes opressoras, para romper com a educação bancária que desumaniza, menospreza e oprime as classes desfavorecidas e trabalhadoras. É evidente que encarar esses ditames, às vezes, causa medo, pois ainda são perceptíveis políticas governamentais e educacionais, que insistem em valorizar a classe dominante para explorar e dominar cada vez mais os menos favorecidos.

A segunda categoria presente nos debates de Freire, sobre a qual queremos discorrer, é a *ação*. A ação consiste no exercício de um fazer-docente respaldado por *quefazeres* epistemológicos, em vistas de despertar a reflexão sobre o saber-fazer e sobre a aprendizagem que será potencializada ao outro. Não conseguimos dialogar sobre ação, sem fazermos referência à *reflexão*, outra categoria de extrema relevância para a construção do sujeito emancipado e humanizado, como nos propõe Freire a partir de seus debates.

A ação mobiliza-nos a pensar certo e esse movimento de pensar certo configura-se em reflexão, o qual busca por uma nova ação, por transformação social, ética, política, econômica, afinal é para isso que serve a educação: para provocar transformações e transmutações nos sujeitos aprendentes: alunos e professores. Assim, enfatizamos que “[...] o professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de intervindo no mundo, conhecer o mundo [...]” (Freire, 2012, p. 30).

Inspiramo-nos nesse pensamento do autor para defendermos a necessidade de o processo de ação, de reflexão, do pensar certo e da interdisciplinaridade como propostas de humanização e de formação holística do sujeito que deve, a todo instante, ser estimulado à busca do Ser Mais, pois entendemos que quando a prática educativa é revelada pela boniteza de refletir e de entender as questões sociais (de estar no mundo e

com o mundo) conforme destaca Freire (2012), conseguimos agir, praticar e desenvolver o movimento da ação, da reflexão e de uma nova ação, provocando o outro para a compreensão do aprendido, para a transformação dessa compreensão, para o despertar em busca de novos sonhos, de utopias, do esperar, para a formação humanizada, democrática e emancipatória.

A terceira categoria que observamos nos diálogos de Paulo Freire é a *tessitura*. Essa categoria permite-nos apoiar na analogia do “Tear” – arte em que os fios se cruzam e inter cruzam por determinadas formas, originando uma tecelagem colorida ou não, clara ou escura, construída por diversas texturas. Ao percebermos as reflexões provocadas por essa obra de arte, conseguimos estabelecer relações preciosas entre o exercício interdisciplinar e a pedagogia libertadora, haja vista que a arte da tecelagem nos convida para a reflexão e para a ruptura de verdades postas em nós.

A *tessitura* também nos propõe à ação-reflexão-ação sobre nossas experiências docentes, de modo a entender e a perceber a experiência como “[...] o que nos passa, o que nos acontece e o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece e o que toca [...]” (Larrosa Bondía, 2002, p. 21). A partir da compreensão de que o *quefazer* interdisciplinar constitui-se por uma gama de reflexões e de pensamentos em vistas de um sem-número de saberes, de conhecimentos e de fazeres entendemos, sobretudo, que assim como no processo de tecelagem, os conhecimentos são entrecruzados, são integrados, são conectados em um movimento sincronizado e harmônico, provocando autonomia, reflexão, percepções singulares e complexas, pensamento crítico, desejos de observação, de mudança, de sentir, de ser tocado e de fazer com que a aprendizagem ‘nos passe, nos aconteça e nos marque em profundidade’.

O *trabalho* também é uma categoria da interdisciplinaridade presente nos debates de Freire. Entendemos que a educação pode provocar movimentos que vislumbram melhorias para a sociedade, para a humanização. Nesse sentido, destacamos, que o trabalho docente, necessariamente, deve ser subsidiado pelas reflexões acerca dos diversos conhecimentos: cosmológicas (sobre o mundo), epistemológicas (sobre como se constrói o conhecimento humano), antropológico (a respeito de quem é o homem no contexto social), ontológico (sobre o ser e quem é esse ser no universo), ético (sobre as questões de valores que envolvem o ser), político (a respeito dos conhecimentos sobre a

sociedade e as questões sociais à volta do sujeito), pedagógico (referentes aos conhecimentos acerca da intervenção e da mediação da aprendizagem). Esses conhecimentos devem ser entendidos de forma una e, ao mesmo tempo, integrada, pois somos sujeitos multidimensionais, inacabados, complexos. Nesse sentido,

[...] ação interdisciplinar é a ferramenta de ideação com a qual o homem age no mundo e cria os bens materiais e ideais, entre esses últimos, a educação. Uma ferramenta indispensável, que o leva a perceber os bens por ele criados como não absolutos, não a-históricos, nem imutáveis, mas absolutamente assumidos na sua marca indelével de transitoriedade e de falibilidade, e dos quais somos todos produtos e produtores (Fazenda, 2014, p. 30).

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. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm (Freire, 2020, p. 102).

Nessa perspectiva, defendemos que, quando o trabalho, nesse caso, o trabalho pedagógico é desenvolvido com base na pedagogia freiriana, ancorada pela ação interdisciplinar, possibilita aos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem atuarem com a intencionalidade de provocar nesses sujeitos a busca pelo Ser Mais, a compreensão ético-política, social-econômica, epistemológico-ontológico, pois “[...] o trabalho traz, na sua essência, um apelo ao movimento, à atividade, ao fazer [...]” (Vieira, 2002, p. 122) e a nosso ver, esse movimento de devir potencializado pelo trabalho docente, pelo saber-fazer pedagógico implica um *quefazer* que nos passa, que nos acontece e que nos toca (Larrosa Bondía, 2002), e que nos permite entender que somos seres inconclusos e condicionados a novas buscas.

A quinta categoria é a *contextualização*. Por entendermos a relação que existe entre contextualização e *mudança*, aproveitamos para refletir a respeito das duas categorias, pois observamos a necessidade da mudança para a realização de uma ação docente contextualizada e vice-versa. A partir desse debate de contextualização Freire potencializa-nos entender que a educação só tem sentido para a vida do outro quando ela o toca, por isso é relevante o processo de contextualização para entender cada ciclo gnosiológico do ser aprendente.

Essa lógica permite-nos a afirmação que para haver a contextualização sobre o que se ensina, sobre o que se aprende, para quem se ensina e como se ensina exige um árduo processo de mudança no *quefazer* educacional, haja vista que no contexto de ensino-aprendizagem é bem comum nos depararmos com práticas educativas meramente bancárias, de depósito e de reprodução de informação.

E quando Freire (2012) destaca que a mudança é um processo possível, ele quer nos provocar a busca do tão desejoso Ser Mais. Na visão freiriana, o Ser Mais caracteriza-se como um ser reflexivo, crítico, humilde, que busca entender as especificidades do seu meio e do meio em que o outro está inserido, é um ser capaz de mudar, não para agradar ao outro, mas por entender que o contexto social, político, ético, estético, econômico muda o tempo todo e precisamos estar preparados para os enfrentamentos das implicações dessas mudanças. Entendemos que quando o sujeito se desperta para Ser Mais, consegue romper com o silêncio ocasionado pelo ensino/currículo improdutivo (Frigotto; Dickmann; Pertuzatti, 2017) para ecoar seus desejos e necessidades sociais, políticas, econômicas e cognitivas.

Apoiado em Freire, Dickmann (2020) reflete o Ser Mais como pressuposto de problematização e de ação dialética em buscas de respostas para perguntas já feitas e de novas perguntas, desejando, com isso, além de conhecer mais, humanizar-se. Por fim, queremos apresentar uma última categoria da interdisciplinaridade, não que ela seja menos importante, mas pelo fato de impulsionar-nos 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 compreensão de muitas outras categorias presentes nos dizeres freirianos: o *amor*.

Amor é fogo que arde sem ver;  
É ferida que dói e não se sente;  
É um contentamento descontente;  
É dor que desatina sem doer;

É um não querer mais que querer bem;  
É um solitário andar por entre a gente;  
É nunca contentar-se de contente;  
É cuidar que se ganha em se perder;

É querer estar preso por vontade;  
É servir a quem vence, o vencedor;  
É ter com quem nos mata a lealdade.

Mas como causar pode ser seu favor  
Nos corações humanos amizade,  
Se tão contrário a si é o amor?  
(Luiz de Camões *apud* Fernandes, 2002, p. 92).

Não podemos entender o processo de ensino-aprendizagem a partir de uma relação que se distancia da amorosidade entre professor e aluno. Compreendemos que por meio do amor é possível tocar o outro, potencializando-o para a busca reflexiva e dialógica de uma aprendizagem, de fato, significativa. Oliveira e Ribeiro (2020) nos alertam que os debates freirianos nos movem e movem os alunos, de qualquer nível da educação, seja a Básica ou a Superior, para inteligibilidades subsidiadas de coerência, de compreensão, de reflexão, de criticidade, de desejo de busca para o entendimento a respeito do que o outro sente, 'da dor que causa desatino', pela incitação para que não nos 'contentemos por estarmos contentes', pois o amor nos move para o imprevisível, para o Ser Mais.

Enxergamos a categoria do amor como uma das molas propulsoras para a construção e para a compreensão de que podemos 'sentir e ser tocado por um contentamento descontente'. Entendemos que por meio do amor podemos romper com a desumanização do sujeito e investir em propostas de valorização dos homens e das mulheres como seres de esperança e do inacabamento. Por meio do amor, podemos sim, estimular no outro o desejo de mudança, de humanização, de esperar e de transformação.

## 5 REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS E DE OUSADIA – UM ESPAÇO PARA O NOVO

Ao tratarmos sobre as novas categorias da interdisciplinaridade, buscamos, *a priori*, defender a ideia da necessidade de uma compreensão epistemológica sobre a ação docente e sobre o saber-fazer do profissional da educação em vistas da perspectiva interdisciplinar. Escolhemos a pedagogia libertadora de Freire para estabelecermos relações entre as concepções de ensino humanizado e interdisciplinar porque acreditamos que essas relações são contundentes, pois, em suas reflexões, Freire nos impulsiona para Sermos Mais, o que a nosso ver, corrobora a ideologia de formação para a totalidade e para a globalidade, como pressupõe o interdisciplinar em uma perspectiva epistemológica. Nessa lógica,



[...] o fazer interdisciplinar nos proporciona reflexões, que nos impulsionam para a busca do não revelado, da conexão, da formação complexa, da tessitura, das subjetividades, de uma vivência aportada em humildade, afetividade, amor, prazer, movimento, ressignificação. Esse fazer exige de nós, sujeitos envolvidos com a educação, 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 experienciar e a criar novas formas de ousadia para encarar os desafios e transformá-los em ‘molas’ propulsoras da inovação, da ressignificação (Silva; Carvalho, 2020, p. 10).

Os autores provocam-nos a inovação e a ressignificação de nossas práticas pedagógicas, motivando-nos para um exercício reflexivo e contínuo sobre nossas *práxis* docentes, enfatizando a interdisciplinaridade como ‘mola’ propulsora para ação de mudança, de busca, de ressignificado, de construção de novos conhecimentos, os quais sejam capazes de provocar no aluno a curiosidade e o desejo de Ser: de Ser Mais, de Ser Questionador, de Ser Pesquisador, de Ser Crítico-reflexivo, de Conhecer-se enquanto Ser histórico-social-político-cultural-ético. E é com vistas a essa proposta que ousamos, apoiados nas ideologias freiriana, apresentar novas expressões dos seus discursos, para que sejam pensadas, entendidas, refletidas (epistemologicamente) e/ou até criticadas como novas categorias para um exercício docente interdisciplinar.

A primeira expressão destacada é a *criatividade*. Elegemo-la como uma nova categoria para a interdisciplinaridade, por entendermos que além de conhecimentos teórico-epistemológicos sobre o exercício docente e de ação didático-pedagógica, faz-se relevante o professor estabelecer relações preciosas entre esses conhecimentos de forma criativa, pois, como defende Freire (2012), a partir de uma prática educativo-crítica, o professor estabelece relações ontológicas, gnosiológicas, epistemológicas e pedagógicas com seus alunos, potencializando-os a compreensão do ensinado, a partir da ação reflexiva, crítica e problematizada. E para o desenvolvimento desse trabalho complexo, exige-se um saber-fazer subsidiado de criatividade, pois

[...] o professor com abordagem criativa ajuda abrir novas possibilidades de ação para a vida e não fecha as portas para novas experiências; é aquele que cria uma atmosfera de amorosidade, de compreensão e confiança no estabelecimento de sua interação com o aluno [...] (Suanno, 2010, p. 221).

Defendemos a criatividade como uma nova categoria da interdisciplinaridade, pois atuamos em um contexto social múltiplo de avanços significativos e constantes. É

relevante dispormo-nos para a inovação, pois ao sermos criativos, como defende Suanno (2010), conseguimos criar novas possibilidades, caminhos novos para a intervenção e para a mediação do processo ensino-aprendizagem. Shor e Freire (1986) destacam a necessidade de ousarmos e a criatividade versa por essa perspectiva de ousadia, de inovação, de buscas, de coragem para o enfrentamento do medo, que às vezes insiste em nos engessar.

Por meio de saberes e de fazeres docentes recheados de criatividade, podemos provocar e contribuir para transformações, para a formação humana, pois, a partir dessa ação, conseguimos arriscarmo-nos para o inesperado, para entender o complexo, para as reflexões dialógicas, para o desenvolvimento do sujeito amoroso, empático e humilde. Acreditamos que, de forma criativa, podemos, sobretudo, tocar o outro, fazer com esse outro sinta o que acontece à sua volta, a fim de entender o real sentido de uma experiência bem vivida e refletida (Larrosa Bondía, 2002).

A outra categoria sob a qual refletimos é a *liberdade*. Acreditamos que Freire pensou a pedagogia libertadora com a intencionalidade de provocar o sujeito para ser livre. Livre a respeito do que pensa nos aspectos social, político, econômico, cultural, ético, dentre outros. Essa abordagem da liberdade enquanto categoria da interdisciplinaridade contribui para que professores e alunos, percebam-se enquanto sujeitos de identidades, que são capazes de defenderem-se em suas singularidades e de respeitarem a si próprios e às variadas identidades e singularidades do outro.

É preciso entendermos que a ideia de sermos livres constitui um conjunto de elementos, sob os quais caracterizam também as identidades e a liberdade do outro, que pode ser um pobre, um rico, um branco, um negro, um pardo, um mulato, um homem, uma mulher, um transexual, um homossexual. A liberdade deve ser entendida como pressuposto de respeito em um ir e vir entre as relações étnicas, políticas, culturais, econômicas. Enfatizamos que, nesse contexto de sociedade do conhecimento, a educação libertadora e interdisciplinar vislumbra, sobretudo, uma educação justa e equitativa.

A terceira categoria é a *esperança* que, conforme o próprio Freire destaca, relaciona-se com o esperançar. Esperança com sentido de acreditar que é possível Ser Mais. Entretanto, para atingir essa perspectiva, faz-se relevante lutar, a fim de atingir os

objetivos desejados. A esperança de esperar contribui para que a educação e para que o processo de ensino-aprendizagem se revele de compreensão, de emancipação, de transmutações. Sob a ótica da esperança, entendemos que

[...] os sons e as vozes que compõe a ação interdisciplinar são produzidos pelo 'eu' de cada um de 'nós' pela comunicação dialógica e pela sinergia dos muitos 'eus' que fundem e objetivam seus saberes e práticas; seus desejos, sonhos e buscas, suas lutas e seus processos de conhecer numa rede inter-nacional [...] (Fazenda, 2014, p. 32).

Respaldados por esse pensamento de Fazenda (2014), entendemos a esperança do verbo esperar como processo que possibilita-nos desvelar e relevar-nos enquanto sujeitos inquietos, por sermos complexos. E ao indagarmo-nos, buscamos a todo instante repostas para as perguntas já elaboradas, ao mesmo tempo, que nos impulsionamos para a formulação de novas e de variadas perguntas, porque somos inacabados e curiosos. A partir da esperança/esperar encontramos forças para não desistir dos nossos objetivos, para defender nossas ideologias, para ir em busca da mudança, da transformação, da emancipação.

Por fim, a última categoria, aqui proposta é a *política*, que nos faz apreender que o processo de ensino-aprendizagem consiste em uma proposta de transformação social, por isso é relevante pensar a respeito das singularidades que constituem o meio em que estamos inseridos, a fim de conhecermos as questões que movimentam a sociedade em seu sentido global. Afirmamos que a educação tem uma contribuição valiosa para que os sujeitos se tornem pessoas mais politizadas e humanizadas. Entretanto, compete-nos ressaltar, como Freire sempre nos convida a fazer: é importante mediar essa educação de forma justa, por meio de uma linguagem que contemple a compreensão de todos.

Na visão freiriana é a partir desse movimento de ir e vir, em vistas de solidariedade, de empatia, de humildade e de olhar para os sujeitos, que podemos tocar a todos indistintamente, impulsionando-os para a compreensão sobre o que estar levando-os a serem curiosos, críticos, ativos, reivindicadores de seus direitos e cumpridores de seus deveres e a serem mais. Por meio do conhecimento político, conseguimos despertar no outrem o desejo de arriscar para buscar uma melhor qualidade de vida, de formação, de entendimento sobre as situações à sua volta.

Defendemos que a formação político-crítica incita à luta por um mundo mais igual, que respeita as diferenças em todos os seus aspectos; por uma sociedade politizada e mais capaz de entender as nuances do meio complexo e globalizado, que na maioria das vezes é tão excludente. Assim sendo, ao destacarmos a política como uma categoria para a interdisciplinaridade, presente no pensamento freiriano, visualizamos-a como a possibilidade de tanto o professor quanto o aluno perceberem-se no processo educativo como agente político-ideológico-crítico que se entende e sente-se como parte de uma sociedade que está em constante desenvolvimento.

Portanto, afirmamos que mediante a compreensão sobre a interdisciplinaridade, o processo de ensino e de aprendizagem se desenvolve extraordinariamente, pois além de preparar o homem e a mulher para a reflexão sobre a vida, sobre o processo de humanização, de liberdade humana, convida-os para entender e posicionarem-se no mundo enquanto sujeitos que pensam e que refletem dialogicamente em vistas de uma sociedade emancipada e mais justa.

## **6 TECENDO NÓS – CONSTRUINDO REDES**

Na busca por tecer pontos de convergências entre o pensar freiriano e a interdisciplinaridade, nos desvelamos e ousamos a construir o novo. Assim, com este texto, tecemos outras possibilidades tentando articular o lugar que a interdisciplinaridade ocupa nos escritos freirianos. Acreditamos que conseguimos destacar as relações existentes entre a pedagogia libertadora e a interdisciplinaridade, pois demonstramos, no decorrer de nossas reflexões, que à medida que o professor assume a postura libertadora, conseqüentemente, luta pelo sonho e pela realização do sonho de uma educação politizada e pela formação de um sujeito que é capaz de (re)criar a sociedade, de reinventar-se, de ressignificar-se, estabelecendo no devir desse saber-fazer relações de transformações, assumindo assim uma identidade de SER MAIS.

Ao agir com essa postura crítico-reflexiva, de reinvenção e de criatividade, o professor estará atuando de forma interdisciplinar, pois consegue adotar uma postura multidimensional, complexa, plural, comprometida com a aprendizagem, como é a pedagogia libertadora e como propõe o *quefazer* docente revestido de ações

interdisciplinares. Para isso, necessariamente deve entender as concepções epistemológicas acerca do currículo dialógico, enquanto elemento de inovação, de resignificação e de possibilidades para as reflexões sobre as nuances acerca das questões dos sujeitos da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, destacamos, que mediante a perspectiva de saber-fazer docente ancorado de/por uma ação libertadora e interdisciplinar é possível mobilizar professores e alunos para a emancipação social-política-histórica-ética, em vistas do alcance de uma educação que contemple a humanização do sujeito, a transformação desse sujeito em seus múltiplos aspectos, a conscientização sobre a necessidade de busca do Ser Mais, reverberado de ação e de compreensão epistemológica, ontológica e gnosiológica. Assim, sendo, certamente, o processo de formação do sujeito será desenvolvido para a equidade social.

Para tanto, destacamos, que mediante uma perspectiva interdisciplinar, dialógica e libertadora, a ação educativa potencializa-nos para um *quefazer* reverberado de ação humanizada, política, que vislumbra transformações social-econômica-ética e incentiva à luta contra as injustiças da sociedade, favorecendo, sobretudo, a (trans)formação social dos cidadãos e das cidadãs.

## REFERÊNCIAS

ARAGÓN, Rosane; ZORZI, Analisa; TURCHIELO, Luciana Boff. Concepções e práticas docentes: o que dizem as publicações sobre os cursos de pedagogia a distância. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 58, p. 1-22, e-21404, out./dez., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao>. Acesso em: 07 mar. 2021.

CAVALCANTE, Maria Mikaele da Silva; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Permanecer na docência: o que revelam professores iniciantes do Pibid? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 58, p.1-24, e-22474, out./dez., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao>. Acesso em: 07 mar. 2021.

DICKMANN, Ivo. **Pedagogia do ser mais**. Chapecó: Livrologia, 2020.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

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

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. 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: 13 mar. 2021.

FERREIRA, Maria Elisa de Matos Pires. Perceber-se interdisciplinar. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 13. ed. [Edição revista e ampliada]. São Paulo: Cortez, 2013, p. 13-14.

FERNANDES, João Viegas. Amor. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 90-100.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 73. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; DICKMANN, Ivo; PERTUZATTI, Ieda. Currículo integrado, Ensino Médio Técnico e Base Nacional Comum Curricular: entrevista com Gaudêncio Frigotto.

**Revista e-Curriculum**, v.15. n. 3, p. 871-884, jul/set., 2017. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 25 mar. 2021.

GAETA, Cecília Damas. O permanente ciclo da inovação curricular no Ensino Superior.

**Revista e-Curriculum**. v.18. n. 3, p. 1197-1213, jul/set., 2017. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 13 mar. 2021.

GALEANO, Eduardo. **Las Palabras Andantes**. Montevideú, Uruguai: Ediciones Chanchito, 1994.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abril, 2002, p. 20-28. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 17 set. 2020.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidades ou mudanças de rumos?

**Revista Brasileira de Educação**, n. 26, maio-ago. 2004. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782004000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000200009&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 17 set. 2020.

MASETTO, Marcos Tarciso. Inovação no ensino Superior e Formação por competências. *Revista e-Curriculum*. v.18. n. 3, p. 1275-1297, jul./set., 2017. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 13 mar. 2021.

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

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 5. ed. Porto Alegre: Salina, 2015.

OLIVEIRA, Elialdo Rodrigues; CHIZZOTTI, Antonio. Currículo e contexto multicultural: significações a partir da realidade vivida na formação docente. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.18. n. 3, p. 1359-1380, jul/set., 2017. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 13 mar. 2021.

OLIVEIRA, Maria Marly de; RIBEIRO, Maria Magali de Lima (orgs.). *Paulo Freire: 20 anos de ausência presença*. Recife: Tarcísio Pereira, 2020.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia – o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, Genilda Maria da; CARVALHO, Odair França de. A necessidade do currículo na perspectiva dialógica: entre o discurso e a ação – reflexões interdisciplinares. *In: Anais da VII Semana Internacional de Pedagogia – As Lutas da Pedagogia em Tempos de Pandemia: Ciência, Pedagogia e Formação Docente*. 29/11/2020 – 05/12/2020. Alagoas: UFAL, 2020. Disponível em: <https://doity.com.br/vii-semana-internacional-de-pedagogia-2020>. Acesso em: 07 mar. 2021.

SILVA-PIRES, Felipe do Espírito Santo; TRAJANO, Valéria da Silva; ARAUJO-JORGE, Tania Cremonini. A teoria da aprendizagem significativa e o jogo. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 58, n. 57, p. 1 – 21, e-21088, jul./set., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao>. Acesso em: 07 mar. 2021.

SOUZA, Luiz Carlos Pereira. Ação. *In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 120-121.

SUANNO, João Henrique. Práticas inovadoras em educação: uma visão complexa, transdisciplinar e humanística. *In: MORAES, Maria Cândida; NAVAS; Juan Miguel Batalloso (orgs.). Complexidade e Transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente*. Rio de Janeiro: Wak, 2010, p. 207-226.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VIEIRA, Élio. Trabalho. *In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.122-127.

Recebido em: 26/11/2021

Aprovado em: 19/03/2024

Publicado em: 19/11/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.