

SABERES DOCENTES – (RE)CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL DO EGRESSO DE PEDAGOGIA: ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR

Genilda Maria da Silva¹

Odair França de Carvalho²

RESUMO: A sociedade contemporânea se reveste de grandes transformações que, na maioria das vezes, a educação escolar não tem dado conta de responder. Assim, para atender as exigências desse contexto, faz-se relevante mediar o processo educativo pautado em saberes docentes, em vistas de uma perspectiva interdisciplinar. Este estudo reflete sobre os saberes que constituem a práxis docente do egresso do curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco (UPE) Campus Petrolina – PE. Para tanto, realizou-se uma pesquisa com princípios fenomenológicos e de cunho qualitativo, seguida da aplicação de um questionário aberto a cinco professoras egressas que se tornaram docentes de Pedagogia. Os resultados revelam que, apesar dos inúmeros saberes (re)construídos, as professoras compreendem o fazer interdisciplinar apenas a partir da categoria da coletividade. Conclui-se que a interdisciplinaridade possibilita o desempenho de práticas pedagógicas pautadas em saberes docentes essenciais para o desempenho da ação-reflexão-ação, a qual potencializa transformações educativas e sociais.

Palavras-chave: Ação docente. Competências e habilidades. Ensino-aprendizagem. Interdisciplinaridade. Saberes docentes.

TEACHING KNOWLEDGE - (RE) CONSTRUCTION OF PROFESSIONAL KNOWLEDGE PEDAGOGY EGRESS: INTERDISCIPLINARY APPROACH

ABSTRACT: Contemporary society is undergoing great transformations which, in most cases, school education has not been able to respond. Thus, to meet the requirements of this context, it is relevant to mediate the educational process based on teaching knowledge in an interdisciplinary perspective. This study reflects on the knowledge that constitutes the teaching praxis of the graduate of the Pedagogy course at the University of Pernambuco (UPE) Campus Petrolina -

¹ Mestra em educação pela Universidade de Pernambuco (UPE). Licenciada em Pedagogia, com Especialização em Psicopedagogia e Professora da Rede municipal de Petrolina – PE e atua como docente na UPE Campus Petrolina – PE - Brasil. E-mail: genilda.ms1@hotmail.com.

² Doutor em educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), pós-doutor em educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). É professor adjunto da Universidade de Pernambuco (UPE) Campus Petrolina – PE – Brasil. E-mail: odair.carvalho@upe.br.

PE. To this end, the research was carried out with phenomenological principles and of a qualitative nature, followed by the application of an opened questionnaire to five former teachers who became teachers of Pedagogy. The results reveal that, despite the innumerable (re) constructed knowledge, teachers understand interdisciplinary action only from the category of collectivity. We conclude that interdisciplinarity enables the performance of pedagogical practices based on essential teaching knowledge, for the performance of action-reflection-action, which enhances educational and social transformations.

Keywords: Teaching action. Skills and abilities. Teaching-learning. Interdisciplinarity. Teaching knowledge.

CONOCIMIENTO DOCENTE - (RE) CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL EGRESADO DEL CURSO DE PEDAGOGÍA: ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO

RESUMEN: La sociedad contemporánea está atravesando grandes transformaciones, que en la mayoría de los casos la educación escolar no ha sabido dar respuesta. Así, para atender los requerimientos de este contexto, es relevante mediar el proceso educativo a partir de la enseñanza del conocimiento, en una perspectiva interdisciplinar. Este estudio reflexiona sobre los conocimientos que constituyen la praxis docente del egresado del curso de Pedagogía de la Universidad de Pernambuco (UPE) Campus Petrolina - PE. Para ello, se realizó una investigación con principios fenomenológicos y de carácter cualitativo, seguida de la aplicación de un cuestionario abierto a cinco exprofesores que se convirtieron en profesores de Pedagogía. Los resultados revelan que, a pesar de los innumerables (re) construidos conocimientos, los docentes comprenden la acción interdisciplinar, solo desde la categoría de colectividad. Concluimos que la interdisciplinaria posibilita la realización de prácticas pedagógicas basadas en conocimientos didácticos esenciales, para la realización de acción-reflexión-acción, que potencia las transformaciones educativas y sociales.

Palabras clave: Acción docente. Destrezas y habilidades. Enseñanza-aprendizaje. Interdisciplinaria. Conocimiento de los profesores.

Introdução

O espaço escolar é constituído de complexidades e isso vem se intensificando, principalmente em meio a uma pandemia³ e a caminho de um novo contexto pós-

³ Desde o final de 2019 e início de 2020 que o Brasil e o mundo estão enfrentando uma pandemia mundial provocada pelo novo Coronavírus o SARS-Cov2, que ao adentrar no organismo humano, pode ser assintomático ou causar infecção grave, principalmente no sistema respiratório, podendo levar o

pandemia. Nesse sentido, ressalta-se que não há mais espaço para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça a partir de uma roupagem linear, fragmentada, homogênea, tradicional e isolada do contexto da vida, levando apenas a transmissão de conteúdos que alienam o conhecimento humano.

É perceptível o quão relevante faz-se pensar na formação docente com vistas à possibilidade de mediação do ensino pautada na construção da aprendizagem significativa, aquela que é para a vida humana e que, conseqüentemente, se faz contrária ao ensino tradicional. Para Villela e Archangelo (2014), a aprendizagem significativa decorre de uma ação docente e de um ensino significativo, ou seja, mediante essa proposta, a mediação do processo de ensino-aprendizagem contempla a formação e a emancipação do ser aprendente, pois potencializa a esse sujeito enxergar-se como partícipe ativo no movimento de ir e de vir em vistas da (re)construção dos conhecimentos.

Por meio do trabalho docente, é possível também provocar mudanças tanto no processo educativo quanto na (trans)formação dos sujeitos que o constituem. Assim, é necessário lançar mão de alguns elementos essenciais a essa proposta de inovação e de mudança desse processo: atitude, humildade, coragem, empatia e ousadia, a fim de fortalecer-se enquanto profissional docente para atender às exigências do contexto social e humano que é contemporâneo e que se transforma de maneira aligeirada (FRANCO *et al.*, 2020).

Assim, para pensar em formar, significativamente, o profissional para atender as demandas da sociedade vindoura, nesse contexto de incertezas, são necessárias algumas rupturas paradigmáticas dentro do processo formativo desse sujeito, possibilitando-lhe o desenvolvimento de saberes que se configurem em ações interdisciplinares: ruptura de paradigmas acerca da formação disciplinar e engessada; reflexão sobre as propostas que configuram a ação homogeneizadora, tradicional e disciplinar; transformação da visão fragmentada de que o professor se forma para conduzir uma atividade produtiva calcada numa ação parcelada, esfacelada, fragmentada e reducionista.

Nessa lógica, destaca-se então que, por meio da ação interdisciplinar, encontra-se, como ressalta Japiassu (1994), “a cura” para os males e para as doenças provocadas pela ação disciplinar, a qual se desencadeia na cegueira intelectual do sujeito, que aprende e que, conseqüentemente, será docente, pois, a partir desse fazer, o professor

sujeito à morte. Atualmente no Brasil, já ultrapassou mais de meio milhão de óbitos em virtude da Covid-19, doença, causada por esse vírus.

apreende e desenvolve múltiplas categorias da interdisciplinaridade como: a ação-reflexão, a tecitura, a harmonia, a comunicação, a contextualização, a ponte, a coerência, o amor, a mudança, entre outras (FAZENDA, 2002); o investimento no desempenho de propostas pedagógicas pautadas em saberes crítico-reflexivos, as quais subsidiarão a (re)construção do conhecimento profissional do docente; compreensão sobre as nuances que constituem o novo/diferente; entendimento sobre a complexidade existente no processo educativo, a pesquisa e a atitude para transformar os conhecimentos adquiridos em saberes que contemplem o exercício docente em sua totalidade.

Nessa perspectiva, compreende-se que, quando os saberes docentes⁴ são (re)construídos e desenvolvidos com vistas ao princípio da interdisciplinaridade em uma visão epistemológica e prática, constitui-se em uma ação de extrema complexidade, no entanto, indispensável à (re)construção da aprendizagem e da formação da identidade do docente em sua totalidade/globalidade e, principalmente do ser enquanto estudante. Por meio da interdisciplinaridade, o professor (re)constrói seus saberes e passa a atuar como sujeito que motiva, questiona e provoca no aluno a curiosidade para buscar respostas para as inquietações do cotidiano. Esse ponto de vista corrobora com a abordagem de Franco *et al.* (2020), ao elencar que quando se medeia a construção do conhecimento humano para uma perspectiva crítica, faz-se indispensável refletir, entender e contextualizar os saberes docentes que são indispensáveis a essa construção, *a priori*, e a sua reconstrução, *a posteriori*.

Diante disso, elenca-se, então, que este estudo se propõe a responder o seguinte questionamento: De que forma o domínio de saberes docentes potencializa a (re)construção do conhecimento do profissional docente mediante uma abordagem interdisciplinar? Para tanto, elenca-se que esse diálogo objetiva refletir sobre os saberes que constituem a *práxis* docente do egresso do curso de Pedagogia da UPE *Campus* Petrolina – PE, assim como procura destacar as relações existentes entre os saberes experienciais e a ação interdisciplinar no processo de ensino-aprendizagem neste *lócus*. Este estudo se configura de uma pesquisa de campo⁵, com princípios

⁴ Este texto trata de um recorte de uma pesquisa de mestrado, apresentado e publicado nos anais da V Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação, evento promovido pela Universidade Federal do Paraná *Campus* Rebouças – Curitiba – Paraná – Brasil, no período de 22/07/2020 a 24/07/2020.

⁵ Destaca-se que o estudo de onde se origina este recorte, desenvolveu-se seguida da coleta de dados, mediante a aplicação de um questionário às professoras egressas de Pedagogia, após a liberação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), por meio do parecer nº 3.122.288 de 25 em janeiro de 2019.

fenomenológicos, defendidos por Merleau-Ponty (2006), ao enfatizar que a fenomenologia potencializa ao pesquisador perceber para além das questões apresentadas pelos sujeitos, contribuindo para a interpretação e para a compreensão sobre as essências do fenômeno. É uma pesquisa de cunho qualitativo conforme discutem Bicudo, Baumann e Mocrosky (2011), a qual se desenvolveu no curso de Pedagogia da UPE *Campus* Petrolina – PE, seguida da aplicação de um questionário aberto aplicado a cinco professoras egressas do curso, que se tornaram docentes⁶ de Pedagogia na instituição. O estudo está ancorado em autores de renome que dialogam sobre os saberes docentes essenciais a uma ação didático-pedagógica, crítico-reflexiva e interdisciplinar, como Japiassu (1994), Fazenda (2008), Freire (2012), Morin (2011-2015), Tardif (2000-2012), entre outros, assim como reflete também a respeito do desenvolvimento de competências e habilidades para a construção desses saberes e fazeres, apoiando-se no pensamento de Moretto (2010).

Diante dessa conjuntura, o presente texto está organizado a partir das seguintes reflexões: no primeiro momento, debate-se a respeito dos saberes docentes essenciais à prática pedagógica e à profissionalização docente. No segundo momento, discorre-se sobre a ação interdisciplinar como subsidiadora de saberes docentes reflexivos, emancipatórios, os quais vislumbram a construção de uma educação cidadã, capaz de contemplar a formação do sujeito para a humanização e para o debate sobre a problematização e as complexidades do meio social.

No terceiro momento, destacam-se as reflexões sobre os saberes docentes das professoras egressas de Pedagogia, que se tornaram docentes do curso, apresentando indícios de como se constituem os saberes disciplinares, curriculares, experienciais e se existe relação entre os saberes (re)construídos pelas professoras com a interdisciplinaridade. Por fim, apresentam-se as contribuições deste estudo para o contexto educativo, chamando atenção para a necessidade de vislumbrar novas discussões, para responder aos entraves que ainda hoje existem no processo educacional.

Saberes docentes: reflexão sobre a práxis do professor numa abordagem crítico-reflexiva

⁶ Elenca-se, ainda, que as professoras egressas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE), no qual enfatizava a preservação da identidade de cada uma e afirmava que o uso das informações fornecidas por elas seria para dados exclusivos de esclarecimentos do problema da pesquisa e aquisição dos objetivos propostos.

A formação docente é constituída por um processo que leva o profissional a adquirir um conjunto de conhecimentos, os quais materializam seu saber-fazer no cotidiano de seu exercício. Esses conhecimentos são os saberes acumulados de um processo formativo e de experiência profissional, o qual revela a identidade do profissional docente. Ao pensar a respeito de quais saberes são necessários à prática pedagógica do professor, faz-se relevante recorrer à Tardif (2012), que discute sobre os saberes curriculares, disciplinares e da experiência à Freire (2012, p. 47), que defende “que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou construção”, incitando o sujeito a pensar certo para que o ato de ensinar potencialize a curiosidade e a construção da consciência do seu inacabamento como sujeito histórico e (re)construtor da história.

Nesse sentido, salienta-se, ainda, que os saberes docentes carregam consigo uma carga de conhecimentos os quais são permeados de experiências vividas, pois no decorrer da formação inicial do profissional da educação, o professor em formação se depara com conhecimentos que lhe orientam a respeito de como trabalhar com os conteúdos (saberes disciplinares) e de como conhecer e lidar com a organização da instituição escolar (saberes curriculares). No entanto, por mais que sejam apresentadas sugestões a respeito do exercício docente e de como a reflexão da *práxis* deve acontecer, é a vivência na sala de aula que norteará o professor, ou o futuro pedagogo, para o desempenho de um saber-fazer interdisciplinar o qual contribuirá para o exercício cotidiano da ação-reflexão-ação sobre a prática pedagógica desenvolvida (saber experiencial e/ou temporal).

Essa reflexão entra em consonância com o debate de Day (1999) a respeito dos impactos provocados pelas mudanças no contexto social, o que implica mudanças também no processo de ensino-aprendizagem. A exemplo dessa discussão de Day (1999), tem-se, na atualidade, a crise mundial provocada pela pandemia do novo Coronavírus, a qual exige ressignificações, reinvenções, transformações na prática do profissional da docência em vistas de uma educação de qualidade e transformadora.

Ainda, corroborando com os pensamentos de Freire (2012) e de Day (1999), entende-se que revestir-se de saberes docentes para o atual contexto no qual se observam avanços tecnológicos, debates sobre o papel da escola na sociedade do conhecimento, vivências com as incertezas provocadas pela Covid 19, é essencial estar, *a priori*, convicto sobre as necessidades de ter que mudar e reinventar o saber-fazer docente e a própria escola. É importante entender que “o processo de mudança implica que os professores tenham responsabilidades e capacidades de respostas que

ultrapassem a mera transmissão de conhecimentos [...]” (DAY, 1999, p. 38).

Nesse aspecto, construir saberes docentes implica, ainda, o que, na visão de Shulman (1987), refere-se aos conhecimentos sobre os conteúdos, sobre o currículo, sobre os procedimentos didáticos. Tais conhecimentos e saberes necessitam ser alimentados pelo que Fazenda (2008) denomina de conhecimentos teóricos, os quais contribuem para que aconteça uma compreensão, *a priori*, sobre o objeto do conhecimento e, *a posteriori*, sejam construídas novas compreensões, as quais potencializarão preciosas transformações. Tomando por base esse aspecto, percebe-se a relevância de o professor compreender o saber-fazer interdisciplinar, em suas ações, de modo a potencializar esse movimento sinfônico, harmônico, epistêmico, que decola rumo ao novo que sempre vem e que chega carregado de incertezas, de inquietações e de fatos inusitados.

Silva e Carvalho (2021, p. 68) comparam o saber-fazer interdisciplinar a uma ação reflexiva

[...] de intencionalidade, de compreensão que o processo de ensino-aprendizagem é constituído por subjetividade, incertezas e complexidades [...] e consiste em um movimento constante de avanços e de recuos em busca de construções e reconstruções que potencializem transformações, transcendências [...].

Esses debates dialogam, ainda, com o pensamento de Cavaco (2009), a respeito de perceber a experiência docente como um processo de reflexão cotidiana, a fim de poder relacionar o saber da experiência aos debates teórico-epistemológicos, no intuito de construir um saber ancorado na ação-reflexão-ação para, assim, poder desempenhar um fazer consciente, ontológico e interdisciplinar, pois a interdisciplinaridade consiste em processo de ruptura da visão fragmentada para possibilitar que o conhecimento decorra de uma dimensão libertadora, intersubjetiva e ontológica.

É importante acrescentar que o fazer docente requer profissionalidade do professor que assume o papel de profissional da educação e deve desenvolvê-lo a partir de uma perspectiva de renovação e de mudanças essenciais à formação docente de qualidade. Para Freire (2012), essa formação epistemológica e de qualidade implica entender que ensinar é potencializar ao aluno o desejo de SER MAIS. Essa perspectiva corrobora com o que Tardif e Lessard (2017) defendem a respeito do valor que o trabalho docente assume frente às transformações que acontecem na vida dos sujeitos e no espaço onde esses sujeitos estão inseridos.

É lógico que o fazer docente enfrenta diversos desafios, pois esse profissional deve estar preparado para enfrentar as singularidades e as pluralidades que coexistem em meio ao seu âmbito de trabalho e à sua clientela, a qual é constituída por seres humanos complexos. Tardif (2000) ressalta que é a concepção epistemológica que fundamenta o exercício do professor, que o capacita para administrar e entender as singularidades e as pluralidades existentes no seu campo de atuação. Para Morin (2015), o trabalho docente se configura numa ação complexa devido às incertezas que constituem o fazer e as habilidades que esse profissional precisa desenvolver para garantir a melhor qualidade da educação e, conseqüentemente da aprendizagem. Silva e Carvalho (2021) defendem a necessidade de resignificação dos saberes docentes em vistas de uma prática educativa interdisciplinar.

Evidentemente que a formação inicial do professor não se encarrega de potencializar que esse profissional da educação (re)construa todos os saberes que são essenciais ao seu fazer pedagógico, o que, também, seria impossível. Outra questão óbvia é que os medos, as inseguranças, as incertezas provocam desequilíbrios no agir desse profissional. Para tanto, é imprescindível ressaltar o quão relevante é refletir sobre a *práxis* docente, a fim de encontrar, nessa ação, caminhos favoráveis à ruptura de tais entraves e dos múltiplos desafios que concernem o caminho e o fazer docente.

Pensando o saber-fazer docente mediante o processo de ação-reflexão-ação, chega-se ao ponto que Shulman (1987) defende como essencial no processo educativo: agir de forma flexível, lançando o olhar singular para as particularidades do aluno, entendendo-o como sujeito capaz de aprender, mediante a ação de um ensino significativo. Nesse sentido, esse autor destaca, também, que um conhecimento elementar no processo de ensino-aprendizagem relaciona-se à capacidade de o professor transformar o conteúdo de ensino em um objeto de aprendizagem. Para Tardif (2000-2012), esse conhecimento relaciona-se aos saberes da experiência, da disciplina e do currículo.

Nesse aspecto, entende-se ser indispensável que o processo de formação do docente decorra de ações reflexivas, as quais contribuem de forma significativa para o fortalecimento dos saberes e dos conhecimentos do profissional docente, pois esse contexto, que muda a todo tempo e que se configura de complexidades, exige profissionais preparados para lidarem com o inusitado, com as imprevisibilidades e com o desconhecido, como destaca Morin (2011).

É importante elencar, ainda, que o processo de formação de professores necessita constituir-se de ações pautadas na ruptura da previsibilidade, no

desenvolvimento do ensino como ato que culmina em tomadas de decisões sábias e no processo de problematização, reflexão e transformação, proporcionando, assim, que o saber-fazer do professor seja personalizado de conhecimentos experienciais e aportado em conhecimentos teórico-epistemológicos.

A ação interdisciplinar: contribuições para a (re)construção da ação docente

A escola pública é constituída de uma diversidade de devires e de complexidades desde que se tornou um espaço para acolher a todos. Nesse sentido, ressalta-se, que não há mais lugar para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça a partir de uma perspectiva unidimensional e homogeneizadora, que ‘limita’ o conhecimento do ser aprendiz. É perceptível o quão relevante faz-se pensar na formação docente com vistas à possibilidade de mediação do ensino pautada na ação interdisciplinar, pois mediante esse fazer o professor desenvolve saberes aportados na ação reflexiva, na resignificação cotidiana do seu exercício e isso contribui para que o aluno (re)construa um conhecimento emancipador. Por meio do trabalho docente é possível provocar mudanças tanto no processo educativo quanto na (trans)formação dos sujeitos que o constituem. Tardif e Raymond (2000) chamam a atenção para que o professor desenvolva sua *práxis* com vistas à incitação dos alunos, para o desejo de construir a aprendizagem, de fato, significativa.

Nessa roupagem, elenca-se, então, como destaca Fazenda (2002-2008), ser necessário lançar mão de alguns elementos essenciais a essa proposta de inovação e de mudança desse processo, tais como: compreender que a interdisciplinaridade se constitui a partir de múltiplas categorias, as quais contribuem para a apreensão sobre as complexidades e sobre as partes que constituem uma totalidade; entender que a discussão sobre essa ação está para além da integração de disciplinas e desenvolver o pensamento crítico-reflexivo-epistemológico a respeito dos conhecimentos (re)construídos.

Para tanto, para se pensar em formar significativamente o profissional para atender as demandas da educação em um meio contemporâneo, são necessárias algumas rupturas paradigmáticas dentro do contexto formativo desse sujeito, possibilitando-lhe o desenvolvimento de saberes, de competências e de habilidades, que se configurem em ações interdisciplinares: ruptura de paradigmas acerca da formação disciplinar e engessada, das propostas que configuram a ação homogeneizadora, tradicional e reducionista do conhecimento, da visão fragmentada

de que o professor se forma para conduzir uma atividade produtiva calcada no processo de ensino-aprendizagem parcelado, esfacelado, ancorado em ações que se limitam à mera transmissão do conhecimento, ou seria apenas a transmissão de informações?

A partir dessa lógica, destaca-se, então, que por meio da ação interdisciplinar é possível, como ressalta Japiassu (1994), romper com os dogmas de um ensino alienador e disciplinar, o qual provoca “males” e “doenças” no avanço do conhecimento do aluno, que se desencadeia na cegueira intelectual do sujeito aprendente e que, futuramente, será docente, pois, a partir dessa perspectiva, investe-se no desempenho de ações pedagógicas que vislumbram a formação do sujeito em sua e para a totalidade, incitando-o, sobretudo, ao pensamento reflexivo, crítico, transcendental, pois por meio do interdisciplinar consegue-se entender as especificidades sobre os conteúdos, sobre as disciplinas e sobre suas relações e/ou problemas (DINIZ; PEREIRA, 2020) sociais, econômicos, político, cultural, educacional.

Esse ponto de vista de Diniz e Pereira (2020) consente com a visão de Fazenda (2001) quando enfatiza a interdisciplinaridade como uma proposta de trabalho educativo que se consolida na atitude, a qual permite a externalização da visão reducionista do ensino-aprendizagem para a compreensão das manifestações acerca da aprendizagem, a partir de uma visão holística sobre o sujeito, ou seja, por meio da ação interdisciplinar compreende-se o movimento do ir e do vir que se deriva das relações entre o sujeito e o objeto de conhecimento, de forma que esse movimento potencializa uma aprendizagem contextualizada, ontológica e reflexiva.

Na perspectiva interdisciplinar, o professor é formado para atuar como sujeito que motiva, questiona e provoca no aluno a curiosidade para buscar respostas para as inquietações do cotidiano. O professor é também um pesquisador incansável que tem como premissa despertar a criticidade do aluno e deve, acima de tudo, ser também um sujeito crítico que medeia a ação educativa a partir do processo de ação-reflexão-ação, vislumbrando, assim, que durante a construção do conhecimento, o aluno seja capaz de questionar o que está sendo aprendido para responder e para avaliar o conhecimento construído de forma precisa. Nesse sentido, ressalta-se, então, que

[...] chegou o momento de uma nova epistemologia que não seria somente uma reflexão sobre cada ciência, em particular separada do resto e comprazendo-se de uma deleitação morosa sobre seu próprio discurso. Inventando a marcha do pensamento, os sábios da nossa época devem renunciar a se confinarem em sua especialidade, para procurarem em

comum, a restauração das significações humanas do conhecimento (JAPIASSU, 1976, p. 15).

Aporta-se então, nessa reflexão de Japiassu (1976), que apesar de ter mais quatro décadas, ainda é bem atual, para elencar que a educação escolar, nesse caso, a Educação Superior consiste em um processo/espço de reflexão, de criticidade e de humanização, por isso faz-se imprescindível romper com as especializações isoladas do conhecimento, em vistas da interconexão dos conhecimentos potencializados pelas diversas áreas do saber, reconhecendo, ainda, que alunos e professores são sujeitos que (re)constroem saberes docentes, os quais devem emergir de uma perspectiva social, crítica e transformadora, conforme discorre Pimenta (2002), promovendo, assim, a superação de uma educação academicista e bancária.

Nessa mesma direção de Pimenta (2002) e de Japiassu (1976), Fazenda (2001) esclarece que o movimento interdisciplinar se caracteriza por trocas, por reflexão, por diálogo, por aceitação do pensamento do outro, ou seja, é uma ação reverberada de subjetividades, de intersubjetividades e de complexidades, as quais primam pela formação e pela emancipação do sujeito, que ensina e aprende ao ensinar, e que aprende e ensina ao aprender (FREIRE, 2012). Nessa lógica, destaca-se que

[...] a interdisciplinaridade na formação de professores requer competências relativas às formas de intervenção solicitadas e às condições que concorrem para seu melhor exercício. Nesse caso, o desenvolvimento das competências necessárias requer a conjugação de diferentes saberes [...], saberes disciplinares, saberes da experiência, saberes técnicos e saberes teóricos [...] (FAZENDA, 2008, p. 23).

Frente a isso, ressalta-se, então, que a interdisciplinaridade é a ação propulsora de um trabalho conexo, o qual potencializa que o conhecimento humano se construa mediante a ação e a reflexão epistemológica sobre o objeto de estudo, de modo a garantir ao sujeito que ensina, e ao aprendente, o desenvolvimento do pensamento crítico, questionador, reflexivo, consciente, como reflete Japiassu (1976). Mediante esse fazer, compreende-se, ainda, que se entender a interdisciplinaridade numa perspectiva teórico-epistemológica, a qual se configura para além da reflexão e se coloca como ação em movimento, em exercício, a educação enuncia sujeitos humanizados, civilizados, ativos, responsáveis, capazes de assumirem um compromisso real com a (re)construção de conhecimentos para a inserção social, crítica e transformadora, como defende Pimenta (2002).

Ainda, nessa lógica, destaca-se que o interdisciplinar, ação de movimento, do ir e do vir, como nas ondas do mar (SANTOS, 1983), permite que o processo de ensino e de aprendizagem seja contemplado em seu fazer docente, o qual se desenvolve a partir de saberes técnicos, teóricos, experienciais, disciplinares, a compreensão das subjetividades existentes no contexto social, cultural, educacional, em que o sujeito se insere para adentrar as intersubjetividades desse meio, possibilitando, assim, a busca constante por um novo conhecimento, pelo conhecimento que assume o papel de transformação social (FAZENDA, 2001-2008). Dito isso, enfatiza-se que

[...] se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma profissionalização na profissão e uma vivência profissional através das quais se constrói e se experimenta pouco a pouco uma identidade profissional, onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 239).

Entende-se, ainda, que frente a um contexto de pandemia, provocado pelo novo Coronavírus, o fazer interdisciplinar funciona como ação subsidiadora de saberes-fazer, os quais se desencadeiam no desenvolvimento de competências e de habilidades que fortalecem os conhecimentos, os saberes e a identidade do profissional docente (TARDIF; RAYMOND, 2000). Essa reflexão consente com o pensamento de Moretto (2010) sobre desenvolvimento de competências do profissional docente.

Para esse autor, desenvolver competências implica o professor constituir e ancorar seu fazer em cinco elementos essenciais: Primeiro – é necessário o docente ter conhecimento sobre os conteúdos conceituais para mediar, com competência, o processo de ensino-aprendizagem de uma situação complexa, haja vista a ação de ensinar configurar-se em ato de complexidade e, quando o professor é competente, ele constrói habilidades para essa mediação. Segundo – no processo de construção de conhecimentos, em que o professor é sujeito da ação mediadora, faz-se indispensável o saber-fazer durante esse percurso. Esse saber-fazer é denominado de habilidade. Terceiro – além de dominar os conteúdos conceituais e de ter habilidades para a aplicabilidade de uma aula reflexiva e que leve o aluno também para o desenvolvimento de competências, o professor necessita fazer uso de uma linguagem específica para o conteúdo e para o contexto sobre o qual ela está sendo empregada.

Quarto – é imprescindível ao professor competente entender os valores culturais de seus alunos, a fim de valorizar cada uma em suas especificidades.

E, o último elemento, a administração das emoções pelo docente, contribui para o gerenciamento das emoções do profissional da educação, de modo a favorecer um clima propício ao crescimento intelectual/global de todos. Partindo desses debates, Moretto (2010) reflete que só mediante a esses aspectos, um sujeito é capaz de desenvolver as múltiplas competências, assim como é capaz de construir e de refletir sobre os diversos conhecimentos para (re)construir variados saberes no seu interím profissional e pessoal.

Acredita-se, também, que por meio do trabalho interdisciplinar, é possível o desenvolvimento dessas ações, as quais contribuem para que o professor possa enfrentar os desafios acerca da educação, pois o saber-fazer interdisciplinar constitui-se de fazeres e de saberes que contribuem para que os sujeitos do processo educativo atuem com amorosidade, consciência, criticidade, em busca de formação gnosiológica, ontológica, humanizada, emancipada (FREIRE, 2012).

Frente a essas questões, ressalta-se, então, que é indispensável pensar sobre a formação docente a partir de uma visão plural, complexa e total. Nesse sentido, percebe-se que só por meio da proposta educativa calcada na interdisciplinaridade, a qual prima pela reflexão epistemológica, com vistas ao processo de humanização e profissionalização do docente que assume em seu fazer o conhecimento de diversos saberes. São esses saberes que potencializam a mediação do processo de ensino-aprendizagem completo, estruturado, complexo, vislumbrando, sobretudo, o desempenho do sujeito em sua totalidade/globalidade e rompem com as práticas e/ou saberes pautados no “ensino engavetado”, esfacelado, fragmentado, uniformizado. Assim, certamente, é possível potencializar a (re)construção dos saberes docentes.

O fazer docente: reflexões acerca dos saberes construídos e produzidos pelos professores egressos do curso de Pedagogia da UPE Campus Petrolina – PE – um diálogo interdisciplinar

Os saberes docentes são o conjunto de conhecimentos essenciais ao exercício e à *práxis* docente. Ser professor está para além dos conhecimentos adquiridos na formação inicial e continuada. Esse fazer é recheado de conhecimentos que se acumulam no decorrer da carreira docente desse profissional. Na visão de Tardif (2012), os professores necessitam constituir e desenvolver múltiplos saberes em seu

exercício: o saber em seu trabalho – que é plural, estratégico e envolve o saber da formação profissional; os saberes disciplinares - que configuram-se a partir dos conhecimentos adquiridos sobre as disciplinas; os saberes curriculares - os quais envolvem conhecimentos didáticos, pedagógicos e curriculares; e os saberes da experiência e/ou temporais – adquiridos a partir do movimento do tempo e/ou espaço em que seu fazer docente se desenvolve.

Os professores carregam, em sua carreira, grandes marcas, competências, habilidades e conhecimentos que subsidiam seu fazer pedagógico. Nesse sentido, é de extrema relevância pensar sobre as ações que são desenvolvidas em determinado tempo e espaço, a fim de potencializarem aos alunos a (trans)formação humana, cidadã, crítico-reflexiva. Essa abordagem dialoga com o que Freire (2012) discorre sobre ação de ensinar. Para esse autor, ensinar implica em pensar certo. Nessa perspectiva, o pensar certo corrobora com a ruptura de um ensino tradicional, elitista, bancário, pois contempla o ato educativo numa perspectiva de “reflexão crítica sobre a prática *que* se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática ativismo” (FREIRE, 2012, p. 24).

Essa abordagem freiriana entra em consonância com o que Nóvoa e Amante (2015) discorrem a respeito de ser relevante uma reflexão epistemológica sobre a prática e o exercício do profissional docente da universidade. É importante essa reflexão epistemológica, no sentido de entender que o contexto contemporâneo é complexo, é global, é heterogêneo. Dessa forma, pensar certo se configura no pensamento epistemológico com vistas à reflexão e construção da autonomia humana defendida por Nóvoa e Amante (2015).

O agir docente se configura na ação do devir para se buscar caminhos favoráveis à melhor aprendizagem. Assim, com vistas a essa ação, entende-se que, no processo educativo, faz-se imprescindível a reflexão acerca dos saberes docentes que são produzidos no decorrer do exercício do profissional da educação. Essa reflexão entra em consenso com a visão de Tardif (2012), ao defender que os professores, durante sua vida profissional, constroem uma pluralidade de saberes, os quais são indispensáveis ao fazer ancorado na ação-reflexão-ação.

Desse modo, salienta-se a relevância de dialogar e de refletir sobre os saberes (re)construídos e, sobretudo, produzidos pelas professoras egressas do curso de Pedagogia da UPE *Campus* Petrolina – PE. As professoras P1 (2019), P2 (2019), P3

(2019), P4 (2019) e P5 (2019)⁷ permitem entender que são as reflexões indispensáveis para se desenvolver um trabalho educativo pautado na realização do processo de ação-reflexão em busca de uma nova ação, constituindo-se, assim, um fazer interdisciplinar. Essa compreensão conversa com o pensamento de Fazenda (2008) sobre a necessidade de o processo de ensino-aprendizagem contribuir para que tanto o sujeito que ensina, quanto aquele que aprende, desenvolva a capacidade de pensar criticamente para romper com as inseguranças e os desafios em torno desse processo e, assim, promover transformações.

Dessa forma, as docentes enfatizam a importância de debater acerca das propostas curriculares defendidas para cada semestre letivo, apontando o quão imprescindível é a realização de um trabalho aportado em saberes (re)construídos, a partir de uma proposta interdisciplinar, bem como enfatizam a necessidade de haver um planejamento coletivo e dialogado entre os pares. Percebe-se, com essa visão dos sujeitos, que os saberes disciplinares, curriculares e experienciais são bem defendidos e definidos pelas professoras.

Entretanto, é necessário destacar que, quando se trata dos saberes experienciais, observa-se que as docentes compreendem a interdisciplinaridade somente a partir da categoria da coletividade. Pretende-se, com esse aspecto, enfatizar que o fazer interdisciplinar se configura de outras propostas, as quais estão para além da coletividade, como ressalta (SILVA, 2019). Corroborando o pensamento de Silva (2019), Morin (2015, p. 85) possibilita comparar o interdisciplinar à analogia da “tapeçaria contemporânea”. E, pensar numa tapeçaria contemporânea requer acima de tudo, como discorre Elis Regina (1976), entender as nuances acerca de um “novo que sempre vem” e que possibilita o rompimento com as visões estreitadas de um fazer subsidiado por práticas de imitação e de reprodução.

Por meio de uma tapeçaria contemporânea vislumbra-se a compreensão sobre as incertezas, as subjetividades, as complexidades existentes em um processo educativo. Nesse aspecto, P1 (2019) relata que o trabalho interdisciplinar deve se configurar num:

“processo que envolve articulação e diálogo entre os docentes, por meio de um trabalho conjunto de interação das disciplinas do currículo entre si e com a realidade, na perspectiva de superar a fragmentação do ensino e, conseqüentemente, a produção do conhecimento pelo aluno” (P1, 2019).

⁷ Codinomes utilizados para nomear as professoras egressas de Pedagogia, que se tornaram docentes do curso.

Observa-se que os saberes curriculares e disciplinares dessa docente são destacados com clareza. Tardif (2012) discute que os saberes disciplinares se relacionam aos múltiplos campos do conhecimento, construídos a partir das diversas disciplinas trabalhadas, assim como os saberes curriculares envolvem uma gama de particularidades do fazer docente, como os objetivos do trabalho pedagógico, os procedimentos metodológicos utilizados nesse fazer e os conteúdos que serão ministrados. Porém, percebe-se, também, que P1 (2019) dialoga, mais adiante, sobre o trabalho docente no curso de Pedagogia acontecer a partir da *“pouca articulação e do pouco diálogo entre os docentes”*.

O que se pretende com essa ressalva é destacar que o interdisciplinar pode se configurar também de atitude, de busca pela inovação, de contextualização curricular, a qual pode ser potencializada pelos discursos entre os conteúdos trabalhados e refletidos (SILVA, 2019). Para Diniz e Pereira (2020), por meio da contextualização, é possível articular, e aqui acrescenta-se a expressão interconectar, os conhecimentos mediados durante o processo educativo às realidades vivenciadas pelos sujeitos desse processo.

Nesse sentido, entende-se, também, que quando a educação assume e desenvolve seu real papel, que é potencializar a formação humana, mediante a compreensão e o desenvolvimento do pensamento crítico do sujeito, como consequência, esse fazer se desencadeará numa ação interdisciplinar. Essa reflexão dialoga com o que Moretto (2010) destaca como competência e habilidade, tendo em vista a construção e a reflexão dos múltiplos conhecimentos construídos e/ou transformados. Para ele, o professor competente consegue articular elementos, conhecimentos e saberes, para potencializar o desenvolvimento de competências.

Nesse aspecto, elenca-se, também, que não dá para discutir sobre o saber da experiência, apoiando-se apenas na realização de um trabalho coletivo, tendo em vista que, na maioria das vezes, o professor não dispõe de tempo para se planejar com seus pares. Então, faz-se indispensável valorizar o trabalho educativo a partir de outras categorias da interdisciplinaridade que são tão preciosas quanto a coletividade, como: a humildade, para buscar o que Freire (2012, p. 76) defende como necessidade de *“Ser Mais”*; a mudança, a qual potencializa ao aluno, futuro docente, a compreensão sobre a necessidade de (re)criar suas ações metodológicas; a construção do conhecimento em sua totalidade, a partir de diálogos (entre os alunos, os conteúdos de ensino) que

potencializem o desenvolvimento e a construção do conhecimento em sua complexidade; o amor, categoria indispensável ao desenvolvimento de muitas outras como a empatia, a atitude, a ousadia, a humildade, para se buscar de fato, Ser Mais.

Para P2 (2019), a matriz curricular do curso potencializa uma organização interdisciplinar, visto que as disciplinas de cada semestre se relacionam umas com as outras, possibilitando que os alunos desenvolvam habilidades e competências essenciais ao seu fazer, *a posteriori*, na Educação Básica. Essa mesma professora destaca, ainda, que tais relações são refletidas e apresentadas durante os Estágios Supervisionados. Esse debate de P2 (2019) também converge com a reflexão de Moretto (2010) a respeito do desenvolvimento de competências. Para esse autor, o sujeito desenvolve competências a partir da realização de conhecimentos elementares a esse desenvolvimento, como o conhecimento sobre os conteúdos conceituais, as habilidades para saber-fazer, a linguagem que é utilizada na mediação do fazer, o respeito aos valores culturais do tempo e do lugar onde está e a administração das emoções durante o processo de mediação do ensino-aprendizagem.

Então, ser competente consiste na capacidade de mobilizar as habilidades para a realização do exercício docente. Dessa forma, destaca-se que, mediante a análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da UPE, percebeu-se que ele deu passos preciosos em direção ao trabalho interdisciplinar, o que, conseqüentemente, permite entender que os saberes docentes são refletidos a partir das compreensões construídas pelas docentes. Fazenda (2008) chama a atenção a respeito das competências que necessitam ser desenvolvidas na realização de um trabalho interdisciplinar. E, para isso, é relevante também o que Day (1999) elenca a respeito de os saberes da experiência estarem ancorados em um processo de reflexão, investigação e de pensamento crítico, de modo a suscitar um desenvolvimento profissional significativo na vida do docente formador e do docente em formação.

A P3 (2019) destaca que *“até se tenta pensar a partir de uma perspectiva interdisciplinar, mas é comum perceber cada professor trabalhando isoladamente”*. É mister ressaltar que não dá mais para mediar o processo de ensino-aprendizagem de forma isolada, haja vista a necessidade de interagir com a turma, que além de ser singular, é totalmente plural; com os conteúdos a serem ministrados, os quais, decorrem de propostas embasadas na contextualização e na complexidade dos conhecimentos, que ora devem ser refletidos para um contexto globalizado; com os objetivos propostos para o curso, os quais vislumbram a formação do egresso que irá atuar como docente em espaços escolares e não escolares. Dessa forma, vê-se a

concretização da necessidade de viver e de desenvolver ações significativas, pois a educação precisa ser e estar a todo tempo envolvida “com uma invenção”, em busca de mudanças e transformações.

Quando se dialoga com o ensino mediante a perspectiva de ação isolada, compara-se esse processo ao que Santomé (1998) chama de fábrica de construção do conhecimento. Assim, é de extrema relevância perceber a necessidade de rupturas desse pensamento alienador, esfacelado, fragmentado, denominado por Japiassu (1994), como processo que potencializa a construção do conhecimento amiúde. Morin (2011) discorre também sobre a necessidade de oxigenar o processo educativo, de modo a garantir a construção do conhecimento em seus múltiplos aspectos, pois, essa ação potencializa aos sujeitos, aluno e professor, pensarem e refletirem para além do que está sendo ensinado, proporcionando-lhes a busca pelas incertezas, pelas subjetividades.

É relevante destacar, ainda, o posicionamento de P4 (2019) a respeito de sua prática docente. Para essa professora, seu trabalho pedagógico se desempenha com vistas a propostas tradicionais, pois, sua formação se deu aportada nesse modelo de ensino. P4 relata que, “*procuro buscar subsídios, em novos conhecimentos, para evitar que minha ação seja ministrada de forma tradicional, entretanto, entendo que é complexo trabalhar isoladamente dos colegas*”. Nessa abordagem da professora, observa-se também que suas práticas são desenvolvidas por meio da imitação de modelos. Tardif (2012) enfatiza que é comum o professor desenvolver seus saberes docentes pautados nessa proposta.

Nesse sentido, compete aqui destacar a importância dos saberes experienciais, os quais são construídos e reinventados a partir de seus conhecimentos e ações desenvolvidos no decorrer da carreira docente. Tardif (2000) enfatiza, também, que os saberes experienciais, além de serem plurais, complexos, precisam se embasar nos conhecimentos adquiridos na universidade. Isso porque, à medida que se está no chão da sala aula, da Educação Básica e/ou da Educação Superior, precisa-se ter a compreensão acerca da realidade desse espaço para poder mediar a construção do conhecimento de forma significativa para os alunos.

Assim sendo, faz-se necessário entender que, no processo educativo, na atualidade, precisa-se romper com as fronteiras do conhecimento, a fim de garantir que mudanças aconteçam na educação, contribuindo, sobretudo, para que o processo de ensino-aprendizagem se consolide em um fazer de qualidade e de buscas constantes, por um fazer ancorado no desejo de novas compreensões, as quais se

desencadearão em (re)construções e em transformações tanto para quem ensina, quanto para quem aprende.

Sabe-se também que o conhecimento potencializa ao sujeito a construção da autonomia para tomadas de decisões relevantes. Então, compete ao profissional da educação a reinvenção de seus saberes experienciais. Freire (2012) chama a atenção para entender que o trabalho do professor é um exercício que envolve professor e aluno, portanto, é um trabalho que não é desenvolvido apenas para o professor, mas para garantir ao aluno a melhor aprendizagem. Para esse autor, “a prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, deve ser ética” (FREIRE, 2012, p. 64). Essas abordagens freirianas dialogam com o que Gunn (2006) debate a respeito da construção da identidade humana, a qual deve estar aportada em princípios que norteiam para a compreensão sobre as necessidades dos sujeitos em seus múltiplos aspectos: cultural, intelectual, social, humano, de gênero e étnico.

Para a P5 (2019), o fazer interdisciplinar está relacionado à integração de disciplinas. Essa discussão de P5 (2019) potencializa a reflexão que quando se pensa em integração de disciplinas, pode-se correr o risco de disciplinarizar e/ou de pluridisciplinarizar o conhecimento, no sentido de desvalorizar as pluralidades existentes no processo interdisciplinar. Fazenda (2008, p. 17) destaca que compreender a interdisciplinaridade a partir da “junção de disciplinas, cabe pensar o currículo apenas na formação de sua grade”, ou seja, requer, então, demonstrar que os saberes docentes dessa professora precisam se articular, a fim de entender o exercício educativo como um processo de ação-reflexão-ação, mediante um fazer dialógico.

Para Japiassu (1994), faz-se imprescindível ter alguns cuidados necessários ao fazer interdisciplinar: compreensão sobre as intersubjetividades dos sujeitos aprendentes e que ensinam, conexão entre as diversas áreas do conhecimento, ruptura da fragmentação das especializações do ensino, o qual ocorre de forma engavetada, entre outros, para não reduzi-lo a uma simples ação disciplinar, sob a qual o conteúdo de ensino transita pelas disciplinas sem fazer interconexões, sem estabelecer conhecimentos entre as áreas do saber. Silva e Carvalho (2021) elencam que, por meio da ação interdisciplinar, compreende-se o todo a partir das complexidades que coexistem, mediante um processo contínuo de reflexão e de reinvenção.

Esses debates corroboram com o que Day (1999) defende a respeito da profissionalização docente. Para esse autor, é relevante que o professor formador e o

professor em formação, desenvolvam/(re)construam para além dos saberes docentes, das competências e habilidades, de práticas pedagógicas interdisciplinares, “a inteligência emocional” (DAY, 1999, p. 63), a fim de poder administrar suas emoções e a dos alunos, bem como possa sentir-se motivado para a realização de um trabalho inovador, reflexivo e interdisciplinar.

Diante do exposto, reflete-se, então, que os saberes docentes precisam estar ancorados em ações, tanto teórico-epistemológicas, quanto didático-pedagógicas, pois não basta apenas ter conhecimentos teóricos sobre esses saberes, é preciso desenvolver o exercício pedagógico com vistas aos conhecimentos epistemológicos das disciplinas e do currículo, para que possa realizar o trabalho educativo com vistas às realidades e às necessidades de cada turma.

Para tanto, ressalta-se, o quão relevante faz-se entender que não existem “receitas prontas” para que a profissionalização do professor se efetive e se configure numa ação epistemológica e complexa, capaz de responder as exigências do contexto social, globalizado e em crise, em que esse sujeito atua. Dessa forma, é indispensável elencar a necessidade de entender que os saberes docentes subsidiam o trabalho cotidiano desse profissional, pois se pautam em saberes profissionais, sociais, experienciais, disciplinares e curriculares e, sobretudo, contribuem para o desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades para um exercício crítico-reflexivo.

Reflexões finais: um diálogo epistemológico e reflexivo

Dialogar sobre os saberes docentes na perspectiva de uma ação interdisciplinar é sem dúvida uma ação que se configura em infinitos desafios: falta de compreensão teórico-epistemológica e didático-pedagógica a respeito do fazer docente; propostas curriculares e de ensino enraizadas em metodologias uniformizadas e disciplinares; diretrizes curriculares que engessam o fazer do profissional pedagogo com vistas à formação docente do egresso de Pedagogia; a incompreensão a respeito da identidade que o pedagogo forma durante seu trilhar pelo curso; insegurança a respeito do fazer docente em meio ao contexto de contemporaneidade e modernidade, que exige a construção do conhecimento para a complexidade; conflitos acerca de que conhecimento faz-se relevante para o desenvolvimento de competências e de habilidades do sujeito, entre outras.

Pensar nessa formação requer compreensão interdisciplinar, principalmente sobre as categorias que a constitui; requer também pensar certo para entender e agir frente às complexidades, às singularidades e às particularidades existentes no contexto educativo. Dessa forma, afirma-se, que, a interdisciplinaridade corrobora com o diálogo acerca de uma epistemologia inovadora e reflexiva, pois essa proposta abre caminhos para que a formação do sujeito se configure numa perspectiva holística e complexa.

Assim sendo, salienta-se elencar o quão relevante é pensar em propostas de ensino calcadas na perspectiva da aprendizagem em sua totalidade, a fim de possibilitar o crescimento do sujeito que ensina e que aprende de forma consciente. Não é uma tarefa fácil, é lógico, mas é uma ação possível, desde que se deseje contribuir para que o processo de ensino-aprendizagem se consolide numa e/ou de uma ação significativa. É preciso arriscar-se e se deparar com as incertezas e as subjetividades presentes no contexto educacional. Afinal de contas, ensinar para a diferença requer ousadia, atitude, reconhecimento das fragilidades e das limitações que configuram a reflexão teórico-epistemológica e a ação docente com vistas à inovação/mudança desse processo.

Nesse enfoque, os dados revelam que as professoras, ao longo do exercício docente, (re)construíram saberes experienciais indispensáveis para a *práxis* exercida, entretanto, evidencia-se a necessidade de um diálogo mais aprofundado a respeito da ação interdisciplinar, mediante às múltiplas categorias que a constitui como: a empatia, a humildade, o amor, a tecitura, a contextualização, a ponte, a coerência, a identidade, a totalidade, entre outras, pois nos relatos apresentados por elas é perceptível que o fazer docente, com vistas à interdisciplinaridade, configura-se de um fazer pautado apenas na coletividade.

Com essas discussões, aprendeu-se, ainda, que a ação interdisciplinar vislumbra sempre a melhoria da educação e, principalmente, contribui para a formação global dos sujeitos envolvidos com esse processo, haja vista que a construção do conhecimento é algo que nunca se finda e a interdisciplinaridade potencializa o devir de novos saberes, novos conhecimentos, bem como permite a ação-reflexão-ação sobre os saberes experienciais, da disciplina, do currículo e os demais saberes essenciais a uma prática educativo-crítica.

Por fim, diante de tudo discutido até aqui, é importante deixar como ponto de reflexão: seria a ação interdisciplinar o antídoto para os demais problemas educacionais: elaboração de diretrizes curriculares, organização dos currículos de

ensino, propostas metodológicas, saberes e fazeres docentes? Assim, sugere-se, que outros mergulhos sejam imergidos, a fim de se poder emergir com novas respostas e novos questionamentos acerca do processo de ensino-aprendizagem aportado no fazer docente com vistas a saberes subsidiados por uma perspectiva interdisciplinar.

Referências

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; BAUMANN, Ana Paula Purcina; MOCROSKY, Luciane Ferreira. Análise fenomenológica de projeto pedagógico. *In: IV CONGRESSO DE FENOMENOLOGIA DA REGIÃO CENTRO-OESTE*, 4., set. 2011, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: NEPEFE/FE-UFG, 2011. p. 157-166. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/306/o/ComunMariaViggianiBicudo.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2020.

CAVACO, Carmen. Experiência e formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais. **Revista Unisinos**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 220-227, 2009. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/4949/2199>. Acesso em: 15 maio 2021.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Tradução: Maria Assunção Flores. Porto, Portugal: Porto Editora LDA, 1999.

DINIZ, Marcelo Vera Cruz; PEREIRA, Bráulio José de Oliveira. Cursos de formação pedagógica para docentes graduados não licenciados nos Institutos Federais. **Revista Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 5, p. 1-28, 2020. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/612/459>. Acesso em: 05 jul. 2020.

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

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Práticas interdisciplinares na escola**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRANCO, Sandra Aparecida Pires *et al.* Currículo escolar: uma construção histórica, teórica e ideológica. **Revista Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 5, p. 1-17, 2020. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/477/417>. Acesso em: 05 jul. 2021.

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

GUNN, Simon. **History and cultural Theory**. Pearson Educacation: Edición Publicacions de la university de Valências, 2006.

JAPIASSU, Hilton. A questão da Interdisciplinaridade. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR, 1994, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1994.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e a patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MERLEAU-PONTY, Maurice Jean Jacques. **A estrutura do comportamento**. Tradução: Márcia Valério Martinez Aguiar. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acero de contas**. 9. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

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

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, Antônio; AMANTE, Lúcia. Em busca da liberdade: a pedagogia universitária do nosso tempo. **Revista de Docência Universitária**, Valência, v. 13, n. 1, p. 21-34, abr. 2015. Disponível em: <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/956/public/956-3939-1-PB.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2021.

P1. **Questionário**. Petrolina (Pernambuco), 11 mar. 2019.

P2. **Questionário**. Petrolina (Pernambuco), 11 mar. 2019.

P3. **Questionário**. Petrolina (Pernambuco), 11 mar. 2019.

P4. **Questionário**. Petrolina (Pernambuco), 11 mar. 2019.

P5. **Questionário**. Petrolina (Pernambuco), 11 mar. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 2002. p. 161-178.

REGINA, Elis. **Como nossos pais**. 1976. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/elis-regina/45670/>. Acesso em: 18 maio 2020.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Tradução: Claudia Schilling. Porto Alegre: Artemed, 1998.

SANTOS, Lulu. **Como uma onda**. Florianópolis: WEA, 1983. Disponível em <https://www.letras.mus.br/lulu-santos/47132/>. Acesso em: 18 maio 2020.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Havard Educational Review**, v. 57, n. 1. p. 1-22, 1986.

SILVA, Genilda Maria da. **Reflexão sobre o itinerário formativo de pedagogos: os sentidos atribuídos à interdisciplinaridade**. 2019. 134 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação e Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI), Universidade de Pernambuco, Petrolina, 2019.

SILVA, Genilda Maria da; CARVALHO, Odair França de. O processo formativo de pedagogos: uma identidade, múltiplos saberes – ação interdisciplinar. **Revista Eletrônica Científica Interdisciplinar**, Mossoró, v. 7, n. 20, 2021. Disponível em: <https://natal.uern.br/periodicos/index.php/RECEI/article/view/2339/2647>. Acesso em: 20 mar. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, 2000. Disponível em: http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf. Acesso em: 22 mar. 2021.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 73, p. 209-244, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

VILLELA, Fabio Camargo Bandeira; ARCHANGELO, Ana. **Fundamentos da escola significativa**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

Recebido em: out. 2020

Aprovado em: nov. 2021