

O QUE DIZEM PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES DE UMA PRÁXIS TRANSFORMADORA

WHAT EJA TEACHERS SAY ABOUT INTERDISCIPLINARITY: DIFFICULTIES AND POSSIBILITIES OF A TRANSFORMING PRACTICE

O QUE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN PARA JÓVENES Y ADULTOS DICEN SOBRE LA INTERDISCIPLINARIDAD: DIFICULTADES Y POSIBILIDADES DE UNA PRÁCTICA TRANSFORMADORA

Cristino Cesário Rocha¹
 Maria Clarisse Vieira²

Resumo

O objetivo deste artigo é realizar uma discussão a respeito do que dizem os professores/as da educação de jovens e adultos sobre a interdisciplinaridade, bem como apreender usos e sentidos para além das práticas pedagógicas, de modo a identificar e analisar a práxis dessa forma de conhecimento em seu contexto. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, e usou como técnicas de produção de dados, entrevistas e observação, tanto em sala de aula quanto em coordenações pedagógicas e questionário socioeconômico no ambiente escolar de uma escola pública do Distrito Federal. A conclusão aponta para a possibilidade interdisciplinar na Educação de Jovens e Adultos, ressaltando que apesar dos entraves do sistema do capital, a educação crítico-reflexiva de cunho libertador é um dos passos significativos para o enfrentamento da estrutura do capital e, conseqüentemente, de promoção de uma nova sociedade.

Palavras-chave: Professores/as; Educação de jovens e adultos; Interdisciplinaridade; Práxis.

Abstract

This purpose of this articles is to discuss what Educators of young and adult people says about interdisciplinarity, and to learn uses and meanings beyond pedagogical practices, as well as to identify and analyze the praxis of this form of knowledge in its context. The research has a qualitative approach, and used as data collection techniques, interviews and observation, both in the classroom and in pedagogical coordinations and socioeconomic questionnaire in the public school environment of a school in the Federal District. The conclusion points to an interdisciplinary possibility in Youth and Adult Education, and that, despite the obstacles of the capital system, liberating critical-reflexive education is one of the significant steps towards facing the capital structure and, consequently, promoting it of a new society.

Keywords: Teachers; Young and adult education; Interdisciplinarity; Praxis.

¹Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Docente da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6027-1801>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5983077942837772> E-mail: cristino.arcanjo@gmail.com

²Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5924-0488>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8701989467105177> E-mail: mclarissev@yahoo.com.br

Resumen

El objetivo de este artículo es llevar a cabo una discusión sobre lo que dicen los docentes de educación juvenil y de adultos sobre la interdisciplinariedad, así como comprender los usos y significados más allá de las prácticas pedagógicas, para identificar y analizar la práctica de este forma de conocimiento en su contexto. La investigación tiene un enfoque cualitativo y utilizó técnicas de producción de datos, entrevistas y observación, tanto en el aula como en la coordinación pedagógica y el cuestionario socioeconómico en el entorno escolar de una escuela pública en el Distrito Federal. La conclusión apunta a la posibilidad interdisciplinaria en la educación de jóvenes y adultos, enfatizando que a pesar de los obstáculos del sistema de capital, la educación crítico-reflexiva de naturaleza liberadora es uno de los pasos significativos para enfrentar la estructura de capital y, en consecuencia, de promoción de una nueva sociedad.

Palabras clave: Docentes; Educación de jóvenes y adultos; Interdisciplinariedad; Praxis.

Introdução

A discussão em torno da palavra interdisciplinaridade tem seu contorno para além da prática pedagógica, do plano epistemológico e de uma preocupação crítica do modo de operar de cada disciplina, porque possui, em sua base, estreita ligação com cenários sociais, políticos, econômicos e éticos do conhecimento. Dito de outro modo, a elaboração e difusão do conhecimento ocorrem em um mundo global e complexo em mudança, o que torna inviável saberes descolados da articulação local/global.

O dinamismo histórico-cultural, político e das ideias, tem recolocado questões importantes para o campo da educação, muito particularmente às práticas pedagógicas e às instituições. Professores/as são, nesse contexto, alvos de todo tipo de ataques e também agentes de mudança. As instituições públicas, por sua vez, são reduzidas a uma funcionalidade do capital, através de ações de governos que instrumentalizam o espaço público a serviço de interesses dominantes e colocam em crise a democracia e a cidadania ativas, enquanto exercício.

A realidade brasileira que se reconfigurou com a imposição jurídico-política da saída de Dilma Rousseff da presidência, e pós-eleição de 2018 com um modo de governar desumano para camadas populares, e o atrelamento ao governo estadunidense (Donald Trump), tem, de certa forma, colocado em risco a soberania nacional, a democracia, os direitos humanos, o trabalho e os/as trabalhadores/as, a diversidade cultural, religiosa e humana, etc. Em um contexto de acirramento das tensões sociais e de grave crise econômica e política, observa-se um retrocesso nas políticas educacionais com impacto significativo no financiamento da educação e na permanência de políticas públicas voltadas à garantia do acesso, permanência e do direito à educação.

Diante de um mundo em mudança, local e global, há que se fazer a discussão sobre a prática pedagógica para além da sala de aula. Essa urgência de reflexividade se dimensiona no tipo de prática, se é puramente disciplinar, em que opera a lógica da especialização; se é interdisciplinar, ou no nível da utopia, transdisciplinar. Observa-se de um lado, uma ciência que subtrai e simplifica a interdisciplinaridade, e até a rebaixa ao nível do “sem importância”, por outro lado há a emergência de um movimento histórico-cultural, político e econômico que problematiza em sua base: qual a sua significação dentro e fora da escola?

Ao pensar a interdisciplinaridade como um modo de produzir conhecimento, na dialogia teórico-prática, emerge uma percepção ampliada: não é somente a ausência de interdisciplinaridade que leva ao individualismo e à fronteira de poder na ordem disciplinar,

mas, ao contrário, o modo de fazer política e de produzir a existência são vetores de individualismo, relações assimétricas de poder e produção de exclusão em massa.

O que se pode pensar, no nível mais global, planetário, é que práticas pedagógicas interdisciplinares dependem, a rigor, de cenários favoráveis de um lado, e que não podem tudo em termo de transformação socioeconômica. Isso indica que há o que fazer, em sentido pedagógico, para colaborar na transformação do mundo, mas não podemos nos limitar ao nível desse fazer, pois a realidade humana exige algo maior: romper com a relação de opressão perpetrada pelo capital global/local. Fronteiras disciplinares, nesse sentido, são, antes, fronteiras do capital.

No Brasil, em plena ascensão do conservadorismo nas instituições públicas e privadas, em que a democracia e o exercício da cidadania têm sido vítimas, a interdisciplinaridade como práxis transformadora emerge como contraponto às decisões unilaterais, autoritárias e antidemocráticas de governos, tais como a Base Nacional Curricular Comum, a militarização das escolas públicas, o Programa Escola Sem Partido, a Reforma do Ensino Médio, dentre outras práticas que se constituem expressões de uma ação institucional que mutila a democracia participativa e faz o investimento no ideário conservador fortalecer o *status quo* dominante-dirigente.

A violência de nível planetário, global, tem a mesma intensidade do propósito capitalista globalizado: atinge localidades, nações e o mundo. Em que a educação, e particularmente a prática interdisciplinar pode contribuir no sentido de transformar a realidade desumana e em situação de violência? O que pode e o que não está ao seu alcance?

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade educativa que possui características peculiares, que envolvem seus sujeitos e práticas. Os sujeitos que integram esta modalidade são, em grande parte, formados por pessoas pertencentes a coletivos sociais historicamente marginalizados, tais como população do campo e de periferias urbanas, mulheres e homens negros, quilombolas, pessoas em situação de rua ou privadas de liberdade, etc. Em meio a toda essa diversidade, todos possuem algo em comum: não tiveram o direito de acesso e permanência na escola, seja na infância ou na juventude. Considerando a pluralidade que caracteriza os sujeitos da EJA, propostas pedagógicas e curriculares precisam ser pensadas no quadro de concepções voltadas à formação humana que contemplem suas subjetividades, seus processos de formação histórico-sociais, no sentido de atender e se adequar às necessidades desse público. É mister repensar formatos, metodologias e práticas, além de garantir uma formação adequada e continuada aos profissionais que nela atuam.

As concepções de professores/as, e, sem dúvida, suas práticas pedagógicas no âmbito de atuação na Educação de Jovens e Adultos sobre a interdisciplinaridade, possuem um valor singular no contexto da educação básica pública em todos os entes federados. Portanto, trazer à baila os entendimentos conceituais, as práticas, intenções, possibilidades e entraves sobre a interdisciplinaridade na Educação de Jovens e Adultos pode favorecer um maior engajamento qualitativo nesta modalidade. Nesse sentido, este artigo busca trazer esta contribuição ao realizar uma discussão a respeito do que dizem os professores/as da educação de jovens e adultos sobre a interdisciplinaridade, bem como apreender usos e sentidos para além das práticas pedagógicas, de modo a identificar e analisar a práxis dessa forma de conhecimento em seu contexto.

A investigação adotou uma abordagem qualitativa, e usou como técnicas de produção de dados entrevistas e observação, tanto em sala de aula quanto em coordenações pedagógicas no ambiente escolar público de uma escola do Distrito Federal nos anos de 2016 e 2017. Participaram do estudo 19 professores da EJA, dos quais 8 concederam entrevistas com maior

densidade. O tempo de atuação do professor/a faz parte de um perfil pessoal, identificando-se uma diversidade no que tange ao tempo de exercício na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF): entre 1-5 anos (5,263%); 6-10 anos (26,316%); 11-15 (15,790%); 16-20 (5,263%) e 21-30 (47,368%). O quantitativo indica que há professores/as mais velhos/as na SEDF na escola pesquisada.

Ressaltamos que trazemos para este artigo recorte desta pesquisa mais ampla, revelando as vozes de duas professoras da educação de jovens e adultos, o que dizem e pensam acerca da interdisciplinaridade. Fazemos esta opção, no intuito de trazer o aprofundamento das vozes e sentidos atribuídos às práticas pedagógicas, considerando o fato de serem professoras da rede pública, concursadas na área e com experiência ampla na educação e na escola investigada. No tocante aos aspectos éticos, as entrevistas foram autorizadas pelas professoras a serem publicados neste artigo, preservando-se o anonimato dos sujeitos.

O artigo está organizado da seguinte forma: na primeira parte, propomos uma reflexão que põe em relevo a dinâmica do capital e seu impacto nas práticas pedagógicas, sociais e políticas. A ideia é discutir limites do fazer pedagógico em face de problemas mais amplos, evidenciando que a transformação social passa necessariamente pela dialeticidade educação-sociedade.

Na segunda parte realizamos uma discussão a partir das vozes de duas professoras, dialogando, com base nas contribuições de Freire e outros autores, e ao mesmo tempo atentos a escuta em sala de aula (o fazer pedagógico), entrevistas e aportes teóricos que ajudam no esclarecimento das práticas pedagógicas de base interdisciplinar.

Fragmentação capitalista e impacto nas práticas pedagógicas

A interdisciplinaridade não está isolada nem descolada da divisão do trabalho social, portanto, é moldada por princípios capitalistas. Este conceito pode ser analisado a partir da divisão social do trabalho que produz outras divisões e fragmentações, inclusive nos processos pedagógicos. O diálogo com e entre os autores sobre a interdisciplinaridade põe em questão o fato de que o termo em discussão não é assumido como um programa, projeto ou outro formato absoluto. Pelo contrário, emerge como um caminho problematizado dentro de determinadas condições e relações do trabalho pedagógico, tensionado por distintas concepções, práticas e o sistema do capital.

Ao fazer a crítica necessária à compartimentação de saberes, cabe uma compreensão de seu processo que não se dá por pura vontade de professores/as e estudantes, na estreita relação do ensinar e do aprender, mas tem a ver com o modo como se processa a divisão social do trabalho. Ivo Tonet (2013) apresenta essa dinâmica do saber fragmentado com base na produção social do trabalho: “A fragmentação do saber tem sua origem na divisão social do trabalho surgida com a propriedade privada e, na sua forma específica moderna, na fragmentação do processo capitalista de produção da riqueza material e é funcional à reprodução deste” (Tonet, 2013, p. 737).

Essa aproximação entre saber escolar fragmentado e divisão social do trabalho em contexto de propriedade privada, além de reconhecer a reprodução sistemática de modelo capitalista em sala de aula, sugere que não se pode culpabilizar professores/as e estudantes por um tipo de ensino fragmentado, mas buscar compreender a dinâmica capitalista e encontrar saídas com uma atitude de corresponsabilidade, sem uma proposta moralizante. Nesta perspectiva é importante a crítica do capital e sua relação com a educação, no qual Mészáros

(2008, p.25) dialoga com contribuição significativa: “Uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança”.

Depreende-se que, em Mészáros e Tonet, os currículos, programas, projetos, métodos e interdisciplinaridade, não cumprem uma função transformadora por si só. A transformação radical passa também pela mudança das estruturas, e a educação tem seu papel nesse processo, o que implica uma educação de cunho libertador. Não podemos negar que a lógica capitalista que fragmenta, divide, compartimentaliza saberes e a própria vida tenha impacto negativo em termos pedagógicos e humanos, mas não podemos também cair na inércia, fatalismo e no comodismo. A vida não é metafisicamente determinada como um muro sem saída, mas condicionada e ontologicamente aberta, ao novo e ao devir. Acreditamos que não há caos do qual a humanidade não possa ser salva.

É fato que, em nível utópico, superar a sociedade de classes, dividida em seus vários aspectos é um ideal, um sonho que se alimenta a cada momento no seio da história humana. Esse nível utópico é proposto por Tonet (2013) ao tratar da aproximação entre saber e sociedade de classe, por meio do rompimento da divisão social do trabalho de base capitalista como pressuposto de maior possibilidade da interdisciplinaridade: “[...] a efetiva superação dessa cisão no âmbito do saber passa, necessariamente, pela transformação radical do mundo que deu origem e necessita dessa forma de produção do conhecimento” (Tonet, 2013, p.737).

A longa experiência de diferentes civilizações traduz, em nossos dias, de modo particular na realidade brasileira, que o capitalismo se reestrutura e se fortalece. Como estrutura de dominação e exploração sobrevive da sua capacidade de se reinventar ao longo dos tempos. Neste contexto, a ação humana não pode ser prisioneira desse ideário. Há o que fazer em nível micro relacional que se oponha ao modo de operar capitalista e não cair na visão fatalista é um bom começo. Não obstante, supomos que esperar a superação total das diversas divisões produzidas em contexto capitalista para articular um desenho do ensinar e do aprender de forma interdisciplinar tenha o mesmo teor de esperar o fim do capitalismo para desenhar uma ação socializadora e de ajuda aos que padecem de fome. O faminto não espera pela revolução para poder comer, beber, divertir, vestir, etc. Qualquer ação que se oponha ao sistema capitalista, por menor que seja, ajuda a não alimentá-lo em sua perversidade.

Para produzir conhecimento não fragmentado hoje, em qualquer modalidade da educação, de modo especial na educação básica/EJA se requer um duplo sentido e uma dupla luta: a luta para romper com a divisão social do trabalho, em nível mais amplo e a superação de relações e mentalidades que dividem de um lado os que pensam e de outro os que executam e assim por diante. Pela complexidade da superação de nível estrutural (divisão social do trabalho) há que agir de forma mais humanisticamente possível, atuando nas micro-relações de poder – redefinindo paulatinamente modos de ser, pensar e agir, minando, por baixo, estruturas de poder dominantes-dirigentes.

Contributos de Tonet (2013) e de Mészáros (2008) fazem a crítica importante ao sistema do capital que desagrega e fragmenta em nível macroestrutural. A reflexão em torno da base material produtiva fornece elementos para uma apreensão da interdisciplinaridade articulada enquanto práticas pedagógicas dentro de estruturas de poder. Entretanto, outros modos de analisar a interdisciplinaridade têm sua importância neste percurso reflexivo. Paulo Freire pondera a relação entre modo de produção da existência, educação e sociedade ao afirmar que:

A nova sociedade não se cria por decreto. O modo de produção não pode ser transformado da noite para o dia. Velhas ideias insistem em ficar. A infraestrutura vai mudando, mas aspectos da velha superestrutura permanecem em contradição com a nova, que vem gerando (Freire, 2017, p. 134).

Freire demonstra que mudanças estruturais são complexas, paulatinas e contínuas. Isso tem implicação concreta: Mudar a realidade por meio da educação – prática pedagógica é possível, mas não ocorre através de ato mágico. A ponderação está posta e possui caráter elucidativo em face do que Tonet e Mészáros têm argumentado sobre a divisão social do trabalho e seu impacto na educação.

Ivani Fazenda, por sua vez, entra na prosa com um pensamento que dá margem à possibilidade interdisciplinar com seus limites e alcances:

A construção da identidade pessoal e coletiva numa escola supõe a superação da dicotomia subjetividade/objetividade, tendo em vista a totalidade. Pode realizar-se com a instauração da proposta de um trabalho interdisciplinar, que, entretanto, precisa ser cuidadosamente revista, seja em suas limitações ou em suas possibilidades de efetivação (Fazenda, 2013, p. 47).

Entrevê-se o reconhecimento da interdisciplinaridade como um campo que implica em limites e possibilidades, e que dicotomias precisam ser superadas para que emergja a totalidade. Ivani Fazenda traz um elemento substancial às práticas pedagógicas ao afirmar que a interdisciplinaridade não pode ser absolutizada e nem imposta. A interdisciplinaridade tem seu modo de operar em sala de aula, a depender das inter-relações na escola, mas não é camisa de força, nem solução para todos os males. Fazenda (2013, p. 60) propõe “[...] o conhecimento interdisciplinar como ser uma lógica da descoberta, uma abertura recíproca, uma comunicação entre domínios do saber, uma fecundação mútua”.

Essa lógica proposta por Fazenda não desconsidera nem desqualifica discussão feita por Tonet e Mészáros no campo da divisão social do trabalho enquanto base originária das diversas dicotomias. O tripé descoberto, abertura e fecundação aponta para o inédito viável freiriano – interdisciplinaridade é difícil e complexa, mas possível e urgente. Neste sentido Thiesen (2008, p. 550) enfatiza um tipo de escola necessária e, por consequência, a interdisciplinaridade como elemento de importância atual: “[...] a escola precisará acompanhar o ritmo das mudanças que se operam em todos os segmentos que compõem a sociedade. O mundo está cada vez mais interconectado, interdisciplinar e complexo”.

Por essa razão (mundo interconectado, interdisciplinar e complexo), a consciência não pode ser tomada como pura abstração, e Freire traz um elemento que esclarece esse entendimento ao afirmar que “[...] a consciência do mundo que implica a consciência de mim no mundo, com ele e com os outros, que implica também a nossa capacidade de perceber o mundo, de compreendê-lo, não pode ser reduzida a uma experiência racionalista. É como uma totalidade” (Freire, 2013, p. 132).

A ideia de totalidade em Freire tem forte aproximação do que Edgar Morin (2011) propõe no que tange à complexidade. Para ele, a terra “[...] é a totalidade complexa físico-biológica-antropológica, onde a vida é uma emergência da história da Terra, e o homem, uma emergência da história da vida terrestre. A relação do homem com a natureza não pode ser concebida de forma reducionista, nem de forma disjuntiva” (Morin, 2011, p. 40). Ele também

alerta para a inadequação de saberes fragmentados em um mundo globalizado e com problemas que exigem outros modos de conceber, tanto o conhecimento quanto a realidade social. Segundo Morin há inadequação “[...] cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre as disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais pluridisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários” (Morin, 2011, p.13).

Por sua vez, a interdisciplinaridade emerge, em Juarez Thiessen, como movimento, o que demonstra o caráter dinâmico dos dois atos, do ensinar e do aprender no mundo, com o mundo e com os outros:

A interdisciplinaridade é um movimento importante de articulação entre o ensinar e o aprender. Compreendida como formulação teórica e assumida enquanto atitude, tem a potencialidade de auxiliar os educadores e as escolas na ressignificação do trabalho pedagógico em termos de currículo, de métodos, de conteúdo, de avaliação e nas formas de organização dos ambientes para a aprendizagem (Thiesen, 2008, p. 552).

O percurso reflexivo entre e com os autores vai ocorrendo, cada um com seu modo de conceber, mas alinhado do ponto de vista crítico-analítico. Neste sentido, propomos uma discussão de interesse a essa temática com aspectos dialógicos e críticos do ponto de vista teórico-vivencial na seção a seguir.

O que dizem e vivenciam professores/as sobre a interdisciplinaridade

Em conformidade com a discussão encetada, nesta seção, apresentamos análise de dados orientada por apreensão de motivações de opiniões, de atitudes, de valores, crenças e tendências no âmbito das práticas e concepções pedagógicas; experiências interdisciplinares de professores/as; nesta, a interdisciplinaridade é vista como uma terminologia de difícil apreensão e praticidade; pois se busca depreender concepções interdisciplinares de professores e professoras que atuam na Educação de Jovens e Adultos e a positividade e possibilidade da interdisciplinaridade na EJA. A professora Sol³ proporciona um diálogo inicial significativo:

Tanto nesta escola quanto na em que estive (Escola Classe) experimentei a interdisciplinaridade. Assuntos que às vezes não estão ligados diretamente à Língua Portuguesa, como a inclusão, podem ser trabalhados de maneira interdisciplinar. Fizemos dinâmica em sala de aula para saber como é a situação da pessoa que não enxerga; estudantes com deficiência trouxeram exemplos práticos de suas dificuldades cotidianas; fizemos leitura e interpretação de textos; discutimos sobre a dificuldade de incluir aluno especial. Trabalho com poemas e aqui discutimos problemas sociais, secas, etc. Já trabalhei de maneira interdisciplinar em Escola Classe quando ajudava em coordenação pedagógica. Não foi um trabalho fácil fazer interdisciplinaridade entre geografia, história e português com turmas de 4º e 5º anos, mas foi possível e deu certo (Professora Sol).

³Optamos por usar nome fictício neste artigo, preservando a identidade das professoras que participaram do estudo. Ao invés de usar os nomes reais, usamos nomes de estrelas.

É importante considerar que as narrativas que tratam de experiências e concepções interdisciplinares não estão dissociadas de um tipo de formação, a que ocorre em múltiplos meios, entre os quais a formação acadêmica. Isso quer dizer que práticas e concepções de professores/as são decorrentes da absorção de certo tipo de tendência educativa e de sua relação multidimensional. Modelos de educação e de escola, como também as influências de conjunturas sociais, políticas, econômicas, entre outras, condicionam o modo de atuar e conceber de professores/as. A questão é: como os professores/as que atuam na Educação de Jovens e Adultos foram formados? Quais especificidades formativas são exigidas para lidar com essa modalidade da educação básica?

A atuação do/a professor/a, ancorada em um tipo de tendência educacional em que ele/a é produto e produtor traz ao debate a necessária compreensão desses sujeitos dentro de um contexto maior, para além do ato de ensinar. É preciso entender que o ensino, o método utilizado, a seleção do que ensinar e as concepções estão estreitamente vinculadas ao modo pelo qual o/a professor/a foi formado/a com suas epistemologias. Isso tem implicação direta na prática pedagógica e nas concepções, entre as quais a interdisciplinaridade. Neste sentido, a contribuição da professora Sol, em entrevista, abre um campo promissor no que se pode entender por práxis interdisciplinar, em muito extensivo a outros professores e professoras.

Ensino, método, seleção de conteúdo e gestão da sala de aula têm a ver também não apenas com o que foi feito do/a professor/a, mas com a condição que tem de refazer o que foi feito com outra perspectiva teórico-prática, vez que não há apenas uma relação de produto-produto da história, mas de processo-produto-produtor. E, nas palavras de Freire (2019, p.100), “[...] uma presença ética no mundo como força humanizadora e libertadora, e não como adaptação”.

Entretanto, possuir uma boa concepção de interdisciplinaridade, interligar conhecimentos e aproximar pessoas e disciplinas no âmbito da escola, não significa necessariamente qualidade pedagógica e uma nova abordagem teórico-conceitual e vivencial da educação. Ou seja, precisamos de cautela ao tratar de qualquer assunto que remeta às práticas puramente pedagógicas de professores/as. Há questões de ordem socioeconômicas e políticas implicadas nos processos administrativo-pedagógicos da escola.

O tema gerador possui a sua maior expressão inicialmente no que Freire (2015, p. 116) considera sentido prático e relacional, o fazer da educação como “mediatizada pelo mundo” e nesta perspectiva os temas significativos, são aqueles que partem das situações vivenciadas e constituem conteúdos a serem estudados. *A posteriori* não há conteúdo a ser estudado fora do mundo.

Estabelecer a discussão a partir do tema gerador “pessoas com deficiência”, orientando estudantes à pesquisa e troca de saberes em sala de aula, tem o mesmo teor e significação de pessoa, educação, sociedade e mundo de temas geradores que remetem à violência contra mulheres, feminicídio, racismo, homofobia, lesbofobia, etc. E, certamente, em contexto brasileiro atual, em níveis federal e locais, esses temas são territórios de disputas ideológicas, jurídicas, políticas e pedagógicas.

O entendimento de que a educação ocorre no mundo, com o mundo e os outros tematiza de certa forma o conteúdo a ser trabalhado na escola, a ponto de o isolamento do mundo com suas várias expressões da vida, sua globalidade e perplexidade em movimento dificultar a compreensão da totalidade. Tema gerador é ponto de partida para uma investigação do próprio tema ou de temas relacionados ao universo do educando. Freire (2015, p.134) propõe que a metodologia investigativa do tema seja conscientizadora, pois

“[...] além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo”.

Apreender a realidade humana em sua expressividade temática: sonhos, desejos, sofrimentos, dores, exclusão, inclusão, opressão, lutas, e desafios, faz parte de um contexto de inserção da pessoa humana no mundo com todas as suas implicações. Desse modo, ao assumir um tema gerador no contexto escolar público, e especificamente na Educação de Jovens e Adultos, deve-se, a rigor, assumir a realidade aberta do mundo que está em permanente movimento. Não basta adotar um tema gerador, é preciso que esse seja acompanhado de uma metodologia e de uma concepção teórica crítica e problematizadora do mundo.

Tema gerador sem imersão crítica no mundo transforma a ideia de gerador em identificador, em que se opera pela lógica puramente descritiva da realidade. Esse modo de atuar pedagogicamente, apenas identificando fenômenos não interessa à Educação de Jovens e Adultos. Em outros termos, não se avança no campo da ciência, das culturas e história ao restringir e fixar o olhar apenas ao que já está dado sem ir além.

O lugar de onde falamos é o lugar primordial de onde vivemos, acreditamos e alimentamos esperanças. Isso é demonstrado nas falas dos professores e professoras, sujeitos dessa investigação. O tema gerador tem também, necessariamente, um lugar onde pode ser analisado, estudado e compreendido: a realidade humana em seu conjunto, em sua totalidade. A esse respeito Freire (2015, p. 136) é enfático: “[...] o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homem-mundo”.

Inclusão, o uso racional/sustentável da água, bem como o JCON⁴, a exemplo do contexto da escola pesquisada, traduzem a prerrogativa freiriana de que temas partem da realidade, de um cenário humano multifacetado. Além dos temas tratados em nível de projeto da escola, de participação coletiva, há os mais específicos propostos e discutidos em sala de aula pelos professores e professoras de cada disciplina, a exemplo do tema Gênero e Homofobia, proposto pelo professor Sirius (Geografia).

Esse tema gerador tratado em 2016 teve e tem sua relevância político-social, pedagógica e epistêmica, mas hoje, no Brasil, em contexto pós-eleições de 2018 com uma reconfiguração política conservadora, há que se intensificar a luta não apenas em favor da diversidade humana, cultural e política, como também do respeito à educação e trabalhadores/as públicos, de modo particular dos profissionais da educação e extensivamente aos estudantes.

Há diferentes modos de investigar a realidade humana. Mas, o que significa investigar um tema gerador? Freire (2015, p. 136) propõe uma possibilidade: “Investigar o tema gerador é investigar o pensar dos homens referido à realidade, é investigação sobre a realidade, que é sua práxis”.

Investigar a realidade é exigente e desafia o lugar de onde falamos, particularmente na escola com os estudantes. Ao propor investigar um tema em sala de aula, cabe antes, uma preparação do/a professor/a para lidar de maneira mais consistente diante do que se propõe aprofundar. Em outras palavras, exige pesquisa prévia para fazer a discussão qualificada com os estudantes e com os pares. Essa atitude investigativa não tem nada que ver com a postura de detentor/a absoluto/a do conhecimento, nem com academicismo.

⁴JCON é um dos projetos utilizados pela escola pesquisada e significa Jogos e Conhecimentos trabalhados de maneira interdisciplinar com estudantes e professores/as. É um projeto que tem mais de cinco anos. Neste ano de 2017 ocorreu nos dias 16, 18 e 21 de setembro.

A palavra práxis, indissociável da dialogia, é imprescindível na análise crítica do tema gerador. Neste sentido, Freire (2015, p. 142) sinaliza que “[...] a tarefa do educador dialógico é, trabalhar em equipe interdisciplinar o universo temático”. É inteligível dizer que criticidade, dialogicidade e eticidade se articulam no que se propõe como práxis pedagógica, também político-social. Pela práxis dialoga-se com a realidade humana em sua complexidade, faz-se a crítica necessária e se anuncia um projeto de vida, de sociedade e de mundo diferente da que está aí em processo de desarticulação do Ser Mais – vocação ontológica do humano, como nos indica Freire em sua obra.

O ideário de Freire, amplo e ao mesmo tempo desafiante, coloca o papel do/a educador/a de forma a atender aos princípios da dialogia, criticidade e eticidade e de uma necessária atuação em equipe. Estando em equipe, dentro dos limites e em prática interdisciplinar “intra”, o/a professor/a traz à sala de aula temas que não são seus, nem dos alunos, mas que estão imbricados na vida de todas as pessoas que respiram várias dimensões, entre as quais a social, a política, a econômica, etc. Conforme o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, Pressupostos Teóricos (SEEDF, 2013, p. 68) a ideia de “intra”, se refere à prática interdisciplinar em uma disciplina, em que um/a professor/a faz o diálogo com outros campos da ciência, ou seja, a interdisciplinaridade pode acontecer no “[...] próprio componente curricular, quando são utilizados outros tipos de conhecimentos (artes, literatura, corpo e movimento, relações interpessoais, entre outras) que irão auxiliar ou favorecer a discussão específica do conhecimento do componente curricular”. Fato evidenciado na prática das professoras pesquisadas.

Um elemento de grande importância na narrativa de Sol e que permeia a realidade da Educação de Jovens e Adultos é a situação de vida dos educandos e educandas ao longo de suas trajetórias. Ao dizer “[...] estudantes trazem à sala de aula suas vivências de dificuldades na condição de alunos especiais” a professora faz emergir o que Freire (2001, p. 71) propõe, ou seja, “partir do saber de experiência feito para superá-lo- não é ficar nele”.

Freire propõe um ponto de partida e não um fim em si mesmo por onde se deve começar o ensino: trajetórias truncadas ou não de estudantes. Ao fazer esse percurso, professores/as reconhecem a realidade humana traumática e transforma em conteúdo o vivido e pensado, em tema gerador em função de um ensino contextualizado, recontextualizado e de aprendizagens significativas.

A fala de Sol em entrevista é aproximativa do observado em sala de aula. Ao iniciar a aula, ela se orientava por uma questão-chave, como “O que é interpretar um texto?”; “O que você entende quando um professor dá o texto e diz: leia e interprete, o que significa isso?”. Com base nestas questões a professora interagiu com os estudantes apontando alguns aspectos a serem observados ao ler e interpretar: enxergar além do que o texto fala; a leitura de um texto tem sempre um sentido para a vida; interpretar diz respeito à opinião sobre o assunto; o objetivo pedagógico é que saiam do Ensino Fundamental como formadores de opinião; pretende trabalhar paulatinamente com os estudantes diversos graus de dificuldades e que há vários tipos de texto, inclusive a ideia de que a imagem é um texto.

Esse “saber de experiência feito” tem sua dinâmica também no trabalho desenvolvido pela professora Rigel – de Português, que possui pontos convergentes com Sol, quando, em sala de aula, o assunto “relato” foi substancialmente produtivo. A professora Rigel fez a leitura em sala de dois textos, lendo primeiro aquele que mais lhe chamou atenção. O tema do texto foi: “Relate o que você fez hoje”. Um estudante fez seu texto todo em caixa alta para descrever seu dia: “LEVANTEI CEDO, TOMEI CAFÉ, FUI AO TRABALHO, MOLHEI A MASSA, PASSEI NA PAREDE”... A professora teve uma impressão: “é um trabalhador que

pega no pesado”. Teve também uma preocupação: “O ENEM aceita redação oficial com letra em caixa alta, com letra de forma”?

O segundo relato lido em sala foi a de uma estudante. Ela descreveu seu dia assim: “Levantei cedo, fiz o café, arrumei a casa, fiz o almoço, lavei as louças, fiz o lanche e depois o jantar”. Ao estabelecer a conversa com a professora em sala de aula, Rigel disse tratar-se da estudante Nefestari⁵ que tem 15 anos de trabalho como cozinheira e que sente necessidade de estudar para avançar e melhorar a condição de vida.

Os dois relatos demonstram que as experiências de vida, muito claramente no mundo do trabalho, têm um saber real, de experiência, reconhecido pelas professoras no sentido de acolher, considerar e avançar, não ficando só na vivência compartilhada. Em sala de aula (observação), Rigel disse “parto sempre da experiência do aluno para avançar no ensino e na aprendizagem”, sendo os relatos dos/as estudantes expressões de suas vidas diárias em qualquer situação específica. Notamos aqui na narrativa de Rigel uma inter-relação entre saberes cotidianos e saberes escolares.

Quando o saber vivenciado pelos estudantes é assumido em relato, em leitura e interpretação, a escrita deixa de ser grafia pura e isolada da vida para tornar-se escrita a partir de situações vivenciadas. As duas professoras (Sol e Rigel) inspiram leituras, escritas e interpretações a partir de situações de vida, mas que se vá além dessas situações por meio da interpretação crítica. Como conceber essa leitura e interpretação?

A professora Sol, em sua contribuição de abertura dessa discussão fala do uso de leitura e interpretação de texto ao tratar do tema gerador “inclusão”. Rigel interpreta relatos de estudantes a partir de suas vivências. Ler e interpretar constituem-se como aspectos de alta complexidade no contexto do ensino e das aprendizagens, identificado em observação de aula, quando, em leitura de textos de diferentes gêneros, alunos apresentavam dificuldade de interpretação. De fato, não basta apenas ler, como nos lembra Freire (2001, p. 77): “A prática de ler seriamente textos termina nos ajudando a apreender como a leitura, enquanto estudo, é um processo amplo, exigente de tempo, de paciência, de sensibilidade, de método, de rigor, de decisão e de paixão de conhecer”.

O ato de ler e de interpretar são tratados por Sol e Rigel com base em questões mais amplas, dando um contorno também amplo e de implicação social analítica à disciplina Português. Ser exigente não significa ser autoritário, mas também se distanciar da licenciabilidade. A seriedade no ato de ensinar e de aprender, em dois atos, epistemológico e político-social, tem a ver com rigorosidade metódica e não com tecnicismo e/ou autoritarismo, entendimento esse compartilhado pelas professoras.

As vivências das professoras Sol e Rigel, se aproximam do que Freire (2001, p. 79) acredita ser de grande importância na educação: “[...] a leitura da palavra passa pela leitura do mundo”. E o mundo mais próximo e dinâmico do estudante é o trabalho em suas diversas facetas. É o seu mundo na condição de pessoa com deficiência, negro/a, quilombola, mulher, indígenas, ribeirinho, pescador/a, LGBTQI+. É o nosso mundo com escassez de água, de eticidade na política. É o nosso mundo em que compartilhamos os mesmos desafios, dificuldades e sonhos. Do ponto de vista da precedência da leitura do mundo sobre a palavra, há dois momentos interligados necessários à compreensão dos sentidos da leitura e da interpretação: ler e escrever não são atos mecânicos, e a releitura do mundo é condição primeira para entender o que se escreve. Esse entendimento implica uma metodologia capaz de compreender o mundo a partir de uma apreensão crítico-analítica, podendo ser a interdisciplinaridade uma das possibilidades dessa apreensão.

⁵Nefestari é nome fictício.

A precedência da leitura do mundo em relação à leitura da palavra não pode ser entendida em uma perspectiva linear, de temporalidade. O que Freire ajuda a entender é que se trata de uma precedência enquanto maior importância e relevância, não no sentido cronológico de quem vêm antes ou depois. Ler, escrever e calcular possuem cada qual importância, mas dentro de uma lógica interpretativa, com ênfase na dialeticidade. O contributo da narrativa de Sol, sua vivência interdisciplinar marcada por dificuldades e possibilidades, nos lembra o *inédito viável* freiriano (2019), pois muito claramente no que ela atribuiu à discussão sobre inclusão como “tema gerador”, alinha-se à experiência interdisciplinar da professora Rigel (Português) que deixa evidente, em sua fala, o papel social da língua portuguesa quando essa dialoga com outras disciplinas em favor de uma maior compreensão da vida. Um trecho da entrevista com Rigel traz elementos importantes e mais amplos de sua trajetória que remetem à interdisciplinaridade:

O primeiro fato que posso colocar é que vejo o ensino de língua portuguesa como interdisciplinar pela própria natureza, porque é língua nativa, desde os quatro meses falamos essa língua. Toda forma de aprender, em arte, matemática, geografia, história tem a língua portuguesa na parte de interpretação. Em Português o estudante aprende história, quando uso mapa Mundial, o mapa do Brasil e a partir do texto e contextos trabalho análise sintática, locução adjetiva, verbo, etc. História, português uso mapa Mundial, o mapa do Brasil, para localizar onde estão no mundo ou mesmo no Brasil. Os alunos têm dificuldade nas terminologias. Trabalho a parte de compreensão interdisciplinando música, poema, soneto, família, casa, a realidade deles. Gramática é a última parte, a que menos realço. O importante é que eles entendam o momento político e econômico antes de entender locução adverbial, verbo. Já trabalhei com professor de artes, história e geografia conteúdos com português. O aluno não gosta é de trabalhar de forma estanque, a língua desconectada de outras disciplinas. Há relatos de alunos que acham legal o tipo de trabalho interdisciplinar.

Há elementos substanciais na fala de Rigel que revelam uma experiência interdisciplinar, mais concretamente em Artes, História, Português e Geografia. Fazemos uma discussão nos atendo a alguns aspectos identificados na fala: português como língua interdisciplinar em sua natureza; entender o momento político e econômico como precedente ao conhecimento gramatical; o trabalho interdisciplinar com artes, história e geografia; a leitura em voz alta pelos estudantes e relatos de estudantes que aprovam o trabalho interdisciplinar.

O entendimento de Rigel é de que diferentes áreas e disciplinas estabelecem interações, sendo a Língua Portuguesa basilar para atingir níveis de compreensão e interpretação em outras disciplinas. Em que pese a importância da Língua Portuguesa, é bom nos perguntarmos: há uma disciplina mãe de onde parte um maior nível de consciência? Ao dar centralidade a uma disciplina não estamos hierarquizando o conhecimento especializado? A compreensão do momento político-econômico-social, antecedendo e concomitantemente trabalhado com a especificidade da disciplina, tem uma importância pedagógica imensurável. É a leitura do mundo, das situações vivenciadas no dia a dia que dão sentido à leitura da palavra, muito do teor freiriano já discutido.

Mais uma vez, em Rigel, assim como em Sol e outros professores/as, a interdisciplinaridade mostra-se um domínio possível. A professora Rigel deixa isso muito claro quando convida professores de Artes, Geografia e História para atuarem

interdisciplinarmente e quando, em sua própria disciplina trabalha desta maneira. A professora considerou que houve resultado positivo na leitura coletiva em sala de aula, sendo uma oportunidade de o/a estudante se desinibir diante dos colegas e da professora, e de tirar dúvidas da leitura em termos gramaticais. De acordo com Rigel a estudante Theostana⁶ disse ter como objetivo concluir os estudos na EJA para poder ter condição de evangelizar e considera que já está menos inibida e com leitura de texto melhorada.

A leitura em voz alta, feita pelos estudantes, em sala de aula, a participação deles e delas ao estabelecerem uma conversa com a professora, tem muito a ver com o processo de chegada dos estudantes à escola na perspectiva de Reis (2011, p. 69): “O silêncio parece ser a sua marca. Homens e mulheres que buscam a escola, silenciados ou em silenciamento nas relações de família ou emprego. Excluídos de tudo, ou quase tudo, sabem o que é sentir em si a realidade da exclusão”. A aproximação ao que Rigel chama de desinibição, Reis estende o nível de compreensão:

Esse falar (ler em voz alta, participar em sala...) leva ao domínio da fala, da oralidade, à descoberta do poder falar e que esse poder falar significa ter poder. Poder de expor-se, confrontar-se e confrontar, transformar e ser transformado. Influenciar e ser influenciado. Tomar decisões e exercer decisões. De silenciado e em silenciamento, ele pode desenvolver um seu processo de dessilenciamento. Dessilenciamento em que a verbalização e os gestos que o acompanham indicam uma ruptura de um antes silêncio opressor (Reis, 2011, p. 70).

Desde o momento da chegada à escola, na condição de excluído em seus vários espaços e situações, estudantes da EJA passam necessária e profundamente, de acordo com a atuação dialógica e participativa em sala de aula, por uma mudança substancial, que nas palavras de Reis (2011) tem a ver com algo maior: a constituição de um ser que fala, que expressa, como sinal de exercício do poder. Freire (2015, p. 108) dá um norte propositivo a esse respeito: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Reflexão que tem seu contorno no diálogo no enfrentamento das relações capitalistas que reverberam nas práticas pedagógicas.

Considerações finais

Concluir é sempre um desafio e uma tentação. Desafio de abarcar a totalidade do que se construiu ao longo do texto, e tentação na medida em que se pode cair na ilusão de que se apoderou de uma resposta definitiva aos problemas identificados. O propósito aqui é diferente – apenas apresentar o que se foi possível e o ainda-não, em processo de fazer e refazer.

Foi recorrente nas falas e práticas de professores/as, em sentido mais geral, e na particularidade das professoras em questão, o fato de se atribuir à interdisciplinaridade a ideia de uma “palavra difícil de ser pensada e praticada”. O reconhecimento da complexidade da semântica contextualizada em níveis macro e micro-político, assim como o de colocar em prática se estende ao fato de ser a interdisciplinaridade um modo de conhecimento que se complexifica ainda mais em sua relação com o capital, em sua globalidade.

Essa noção – interdisciplinaridade como algo difícil é substancialmente articulada com a noção de possibilidade, em meio aos entraves encontrados no percurso das práticas

⁶ Theostana é nome fictício em decorrência de ausência de aceite de divulgação de nome.

pedagógicas. Isso indica a atualidade do pensamento freireano, o inédito viável, em que problemas concretos se somam à esperança e conduzem a uma luta, pois o difícil não se cristaliza como impossibilidade. Em educação como prática da liberdade e de emancipação humana não há lugar para o determinismo fatalista.

A propósito do inédito viável, ficou a possibilidade concreta, real, de que a interdisciplinaridade, tanto em nível intra, como em nível inter, modifica a relação ensino-aprendizagem, no sentido que favorece a pesquisa e a problematização da realidade em suas múltiplas dimensões, dentre as quais no que tange à diversidade e às questões sociais. Favorece também o encontro e diálogo entre professores/as, disciplinas e a realidade humana.

A vivência em sala de aula, na particularidade disciplinar e no encontro entre disciplinas, percebida nas falas das professoras, indica um maior acolhimento e respeito no processo de reflexão em torno de um tema gerador. Reconhece-se a relevância de práticas interdisciplinares, e isso tem impacto positivo tanto na vida dos/as professores/as quanto na dos estudantes, simultaneamente.

Em uma outra perspectiva, considera-se insuficiente práticas puramente pedagógicas em face dos problemas humanos decorrentes do sistema do capital. O que se coloca, no nível teórico, é que a transformação socioeconômica deve caminhar em sintonia com uma educação que se propõe libertadora, ou seja, o tipo de pedagogia – crítico-reflexiva serve a interesses de camadas populares, e sendo, assim problematiza a contradição oprimido-opressor, desumanização-humanização promovido pela estrutura da ordem dominante do capital. Em outros termos, o capitalismo dificulta a vocação ontológica de Ser Mais, como nos propõe Freire ao discutir a humanização. A educação é mediação para contribuir no rompimento da lógica do capital.

Enfim, fazer o possível, sem cair na inércia do “impossível”, é a tônica das falas e práticas de professoras pesquisadas. Fica o desejo de fazer dessas vivências um instrumento maior de aplicabilidade da interdisciplinaridade como instrumento de conhecimento que problematiza, tematiza e possibilita mudança, ainda que em seu germe. O caminho está aberto, e em cada passo dado há um sabor de concepções, vivências e desejos de vivência da ética universal do humano em detrimento da ética do mercado. O caminho tem muito a ser percorrido. Sigamos em frente!

Referências

- Distrito Federal. (2013). Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal: Pressupostos Teóricos*. Brasília: SEEDF.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 8ª ed. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2013). *À sombra desta mangueira*. 11ªed. Revisão e notas Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz & Terra.
- Freire, P. (2015). *Pedagogia do oprimido*. 59ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra.
- Freire, P. (2017). *Por uma pedagogia da pergunta*. 8ª ed. São Paulo: Paz & Terra.
- Freire, P. (2019). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 58ª ed. Paz & Terra.

- Freire, P. (2019). *Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo*. 1ª ed. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire e Erasto Fortes Mendonça. Rio de Janeiro: Paz & Terra.
- Fazenda, I. C. A. (2011) *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. 6ªed. São Paulo: Loyola.
- Fazenda, I. C. A. (2013) *Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa*. 18ª ed, 3ª Reimpressão. São Paulo: Papirus.
- Mészáros, I. (2010). *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. 2ªed. São Paulo: Boitempo,
- Morin, E. (2011). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 19ªed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Reis, R. H. (2011). *A constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Thiesen, J. S. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, p.545-598.
- Tonet, I. (2013). Interdisciplinaridade, formação humana e emancipação humana. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 116, p. 725-742, out./dez.

Recebido em: 30/11/2019
Aprovado em: 29/01/2020

NOTA:

Os autores foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final a ser publicada.