



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CRISTINO CESÁRIO ROCHA**

**CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO DE  
JOVENS E ADULTOS SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE**

**Brasília/DF  
2017**

**CRISTINO CESÁRIO ROCHA**

**CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO DE  
JOVENS E ADULTOS SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília – UnB, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Escola, Aprendizagens, Práticas Pedagógicas e Subjetividade na Educação.**

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Clarisse  
Vieira**

**Brasília/DF  
2017**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Rocha, Cristino Cesário  
RC933c Concepções pedagógicas de professores/as da Educação de Jovens e Adultos sobre a interdisciplinaridade / Cristino Cesário Rocha; orientador Maria Clarisse Vieira. -- Brasília, 2017.  
171 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2017.

1. Concepções pedagógicas. 2. Professores/as. 3. Educação de Jovens e Adultos. 4. Interdisciplinaridade. I. Vieira, Maria Clarisse, orient. II. Título.

**CRISTINO CESÁRIO ROCHA**

**CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO DE  
JOVENS E ADULTOS SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília – UnB, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Escola, Aprendizagens, Práticas Pedagógicas e Subjetividade na Educação.**

Defendida e aprovada em: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017

Banca Examinadora formada pelos professores/as:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Clarisse Vieira – Presidente da Banca  
Universidade de Brasília – UnB

---

Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa – Membro Interno  
Universidade de Brasília – UnB

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Betânia Oliveira Barroso – Membro Externo  
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

A todos e todas que contribuíram com a realização de meu estudo no campo empírico (pesquisa de campo), nos estudos (formação teórica) e espiritual (preces, orações, vibrações positivas...).

## AGRADECIMENTOS

Ao Deus de minha vida, Caminho, Luz e Paz, no agora da história-processo e na vida, segundo o espírito em plenitude.

A todas as pessoas que de algum modo contribuíram com a minha formação humana e acadêmica:

Aos familiares que canalizaram energias positivas para meu sucesso.

À Professora orientadora Dr<sup>a</sup> Maria Clarisse Vieira pelo acolhimento no Programa de Pós-graduação em Educação e condução do trabalho de orientação.

Aos Professores e professoras das distintas disciplinas: Maria Clarisse, Erlando Rêses, Livia Borges, González Rey, Cristina Coelho, Carlos Alberto, Carmen Tacca e Claudia Pato. Cada um/a teve seu contributo singular em meu processo de crescimento intelectual e humano.

Bábá Renato Santos Cavalcante do ILE ALAKETU IJOBA ASE OYA DE OGUN – Ituiutaba: MG que une fé, espiritualidade e religiosidade a serviço da vida. Sua contribuição na condição de Pai dentro de espiritualidade candomblecista trouxe harmonia, esperança e positividade.

Aos colegas das disciplinas. As divergências e convergências produziram e produzem crescimento multidimensional.

Aos professores/as, estudantes e equipe gestora do Centro de Ensino Fundamental 404, de Samambaia-DF pelo acolhimento da proposta de investigação científica.

Ao Sindicato dos Professores do Distrito Federal – SINPRO/DF. A atualização do site com informações sobre seleção de mestrado/doutorado na UnB possibilitou o meu despertar para o processo seletivo. Além disso, oportuniza minha formação político-social e sindical por meio de suas diversas secretarias.

Que nossos orixás continuem te conduzindo no caminho da luz, serenidade e luta! Quando um de nós consegue uma vitória todo povo negro celebra junto...

Renata Nogueira Da Silva é Doutoranda em Antropologia/UnB, Mestre em Antropologia Social, Mestre em Sociologia – pesquisadora no Timor-Leste.

O homem tem relação com tudo o que conhece. Tem necessidade de lugar para contê-lo, de tempo para durar, de movimento para viver, de elementos para compô-lo, de calor e de alimentos para nutrir-se, de ar para respirar.

Todas as coisas, sendo causadas e causantes, ajudadas e ajudantes, mediata e imediatamente, e todas entretendo-se por um laço natural e insensível que liga as mais afastadas e as mais diferentes, considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo; não mais que conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes.

(PASCAL, 1995, p. 146)

## RESUMO

A presente pesquisa identifica e analisa concepções pedagógicas de professores/as da Educação de Jovens e Adultos sobre a interdisciplinaridade no contexto de uma escola pública do Distrito Federal. O estudo traz distintos conceitos sobre a interdisciplinaridade no campo da EJA, com aportes teórico-conceituais de autores que ampliam essa discussão. A escola pesquisada se encontra com 26 professores/as lotados no Centro de Ensino Fundamental 404, área urbana da cidade de Samambaia-DF. Como metodologia de pesquisa utilizo abordagem qualitativa, observação em sala de aula com base em Lüdke e André (2015); questionário socioeconômico, e entrevistas/narrativas na perspectiva de Haguette (1995) e Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998) como instrumentos de coleta de dados sobre concepções e práticas pedagógicas dos sujeitos investigados. Os resultados da investigação científica mostram que os participantes da pesquisa possuem atuação interdisciplinar em suas trajetórias, e concebem a interdisciplinaridade de maneira polissêmica, ainda associada estritamente às questões pedagógicas e epistemológicas. O aspecto mais evidenciado pelos professores/as diz respeito à positividade e possibilidade da interdisciplinaridade, reconhecendo as limitações práticas, conceituais e organizacionais de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa encontra indícios da necessidade de apreensão da interdisciplinaridade na Educação de Jovens e Adultos com base ontológica, e aponta para a importância de se avançar no estudo sistemático (formação continuada de professores) em uma perspectiva freireana, com maior gama de parcerias e na ótica de uma educação que articule o ontológico, o epistemológico e o pedagógico.

Palavras-chave: Concepções pedagógicas. Professores. EJA. Interdisciplinaridade



## **ABSTRACT**

This research identifies and analyzes pedagogical conceptions of teachers of Youth and Adult Education on interdisciplinarity in the context of a public school in the Federal District. The study brings different concepts about interdisciplinarity in the field of EJA, with theoretical-conceptual contributions from authors that broaden this discussion. The researched school has 26 teachers in the 404 Elementary School, urban area of the city of Samambaia-DF. As a research methodology I use a qualitative approach, classroom observation based on Lüdke and André (2015); socioeconomic questionnaire, and interviews / narratives from the perspective of Haguette (1995) and Alves-Mazzotti and Gewandszajder (1998) as tools for collecting data on conceptions and pedagogical practices of the subjects investigated. The results of the scientific research show that the participants of the research have an interdisciplinary action in their trajectories, and conceive the interdisciplinarity in a polysemic way, still closely associated with pedagogical and epistemological questions. The most evident aspect of the teachers is the positivity and possibility of interdisciplinarity, recognizing the practical, conceptual and organizational limitations of all those involved in the teaching-learning process. The research finds indications of the need for apprehension of interdisciplinarity in Youth and Adult Education ontologically based, and points to the importance of advancing systematic study (continuous teacher training) in a Freirean perspective, with a greater range of partnerships and in the optics of an education that articulates the ontological, the epistemological and the pedagogical.

Keywords: Pedagogical conceptions. Teachers. EJA. Interdisciplinarity.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Aspectos teóricos.....	27
Quadro 2 - Dissertações fonte de consulta .....	28
Quadro 3 - Resumo das discussões.....	47
Quadro 4 - Total de professores da rede pública – EDUCACENSO 2016.....	62

## **LISTA DE FIGURA**

Figura 1 - Mapa de Samambaia-DF .....	53
---------------------------------------	----

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - População segundo os grupos de idade - Samambaia-DF - 2015 .....	55
Tabela 2 - População segundo a condição de estudo - Samambaia - Distrito Federal – 2015	55
Tabela 3 - População segundo o nível de escolaridade - Samambaia - Distrito Federal - 2015 .....	56
Tabela 4 - População nascida no DF e migrantes.....	57
Tabela 5 - População segundo a situação de atividade - Samambaia - Distrito Federal – 2015 .....	58
Tabela 6 - População ocupada segundo o setor de atividade remunerada - Samambaia - Distrito Federal – 2015 .....	58
Tabela 7 - Perfil dos professores/as da EJA – Segundo Segmento/noturno.....	61

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CAN	Centro Educacional Asa Norte
CEF	Centro de Ensino Fundamental
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CPT	Comissão Pastoral da Terra
EAPE	Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GENPEX	Grupo de ensino, Pesquisa, Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais
IFITEG	Instituto de Filosofia e Teologia de Goiás
MNU	Movimento Negro Unificado
NUDOC	Núcleo de Documentação e Expediente
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio
PEOT	Plano Estrutural de Organização Territorial
PPP	Projeto Político-Pedagógico
UNIEB	Unidade de Educação Básica
UEG	Universidade Estadual de Goiás
RA	Região Administrativa
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
TdL	Teologia da Libertação

## SUMÁRIO

APONTANDO CAMINHOS PERCORRIDOS .....	14
1 PERFIL/MEMÓRIA DO PESQUISADOR: DESDOBRAMENTOS VIVENCIAIS .....	18
1.1 Percurso da vida formativa .....	18
1.2 A trajetória político-social e religiosa.....	21
1.3 Atuação profissional .....	22
2 PRODUÇÕES APROXIMATIVAS DO TEMA – REVER PARA CAMINHAR .....	27
3 QUESTÕES DE PESQUISA, OBJETO E OBJETIVOS .....	37
4 A METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	39
4.1 Abordagem qualitativa e técnicas de coleta de dados.....	39
4.2 O caminho se faz ao caminhar – vivências de trajetória metodológica.....	42
4.3 Mudança do local de pesquisa .....	49
4.4 A organização administrativa de Samambaia .....	53
4.5 A organização da escola: um pouco da história.....	59
4.6 Perfil dos professores e professoras.....	60
5 ASPECTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS DA INTERDISCIPLINARIDADE – DIALOGANDO COM AUTORES.....	70
5.1 Aspectos contributivos à ideia de interdisciplinaridade ao contexto da pesquisa .....	71
5.2 Domínio interdisciplinar: complexidade e protesto tridimensional.....	74
5.3 Interdisciplinaridade: dialogicidade, conflitos e contradições.....	78
5.4 Fragmentação capitalista e impacto nas práticas pedagógicas .....	83
5.5 Educação como Práxis problematizadora .....	86
5.6 Pergunta que materializa o diálogo e promove saberes interligados .....	90
6 IDENTIFICANDO E ANALISANDO PRÁTICAS E CONCEPÇÕES INTERDISCIPLINARES DE PROFESSORES/AS – REVISITANDO DADOS.....	96
6.1 Trajetórias de práticas – vivências de professores e professoras .....	96
6.2 A interdisciplinaridade como termo de difícil apreensão e praticidade, mas possível... .....	116
6.3 Concepções interdisciplinares de professores e professoras que atuam na EJA .....	120
6.4 Positividade e possibilidade da interdisciplinaridade na EJA: reafirmando trajetórias . .....	125
7 CONSIDERAÇÕES INACABADAS.....	132
REFERÊNCIAS .....	140

APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE PESQUISA DE CAMPO NA ESCOLA PÚBLICA DO DF .....	145
APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO ORIENTANDO .....	146
APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA .....	147
APÊNDICE D – CARTA DE ENCAMINHAMENTO PARA PESQUISA .....	148
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO – PROFESSORES/AS QUE ATUAM NA EJA.....	149
APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO – ESTUDANTES DA EJA SEGUNDO SEGMENTO .....	151
APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURA – PROFESSORES/AS REGENTES.....	154
APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES/AS READAPTADOS/AS QUE ATUAM NA EJA.....	155
APÊNDICE I – ACORDO DE INTERESSE – ACEITE PARA PUBLICAÇÃO DE DADOS .....	156
APÊNDICE J – ROTEIRO DE DISCUSSÃO EM RODA DE CONVERSA COM ESTUDANTES DA EJA – PROCESSO DE PESQUISA NA PRIMEIRA ESCOLA:.....	158
ANEXO A – A MISSÃO ARTÍSTICA FRANCESA – ARTES EM SALA DE AULA.....	160
ANEXO B – A IMPORTÂNCIA DO AUTOCONHECIMENTO – ARTES EM SALA DE AULA .....	161
ANEXO C – CALENDÁRIO DA EJA – PRIMEIRO SEMESTRE DE 2017.....	162
ANEXO D – PROFESSORA ALDAÍRES MOTIVANDO PARA COMEÇAR A FESTA JUNINA NA ESCOLA – JUNHO DE 2017 .....	164
ANEXO E – FESTA JUNINA COM A PRESENÇA DO GRUPO FLOR DO MAMULENGO DE SAMAMBAIA-DF .....	165
ANEXO F – PROFESSORA CLECI E PROFESSOR DAVID NO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO JCON – 18/09/2017 .....	166
ANEXO G – PROJETO X JCON 2017: EJA/NOTURNO – PAINEL DA EQUIPE GESTORA DA ESCOLA .....	167
ANEXO H – PROFESSORA KARINA COORDENANDO EQUIPE VERMELHA NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO JCON – 20 DE SETEMBRO DE 2017 .....	168
ANEXO I – ESTUDANTES DA EQUIPE AZUL CONFECCIONANDO CAMISETAS NO PROJETO JCON – DIA 20 DE SETEMBRO DE 2017 .....	169

ANEXO J – PROFESSOR CRISTIANO COORDENANDO E MOTIVANDO EQUIPES NO JCON – DIA 18 DE SETEMBRO DE 2017 .....	170
---	-----

## APONTANDO CAMINHOS PERCORRIDOS

Criaturas vivas, mergulhem no vivo e palpitante devir humano, até vos sentirem em uníssono com ele, até recebê-lo todo em vós próprios e sentir a vossa personalidade átomo de um corpo, vibrante partícula de um todo, corda sonora que recebe e reecoa todas as sinfonias da história que assim, sentis de contribuir a criar.

(GRAMSCI, 1976, p. 93)

Quem não sabe pensa que jardineiro só sonha com a terra, água e plantas. Mas os jardineiros têm também sonhos de amor. Jardins sem amor são belos e tristes. Mas quando o amor floresce, o jardim fica perfumado e alegre...

(ALVES, 2008a, p. 100)

Rubem Alves dialoga com o mundo e com o estado de coisas que acredito, pois como um jardineiro que não ama sozinho, mas em comunhão e que não sonha só com a terra, a água e as plantas, sou também sonhador negro que sonha com populações negras respeitadas, acolhidas e amadas sendo alfabetizadas ou com pós-doutorado, muito além do sonho que vai se concretizando no jardim cultivado de meu sonho de fazer o mestrado.

Gramsci alimenta um entendimento que não está distante do ato de amar e sonhar em comunhão na perspectiva do jardineiro. Com Gramsci aprendo e creio que aprendamos que a concepção dialética da história – o devir humano, a partir do humano mergulhado no mundo como ato vivo, é condição-chave para a compreensão das diversas relações no e com o mundo.

Esse sonho e devir humano como atos vivos se misturam à dimensão de classe e de etnia/raça de minha constituição humana, o que faz lembrar Bertolt Brecht (1898-1956), em “O Elogio da Dialética: “E entre os oprimidos muitos dizem: não se realizará jamais o que queremos! O que ainda vive não diga: jamais! O seguro não é seguro. Como está não ficará...”. De fato, o que se realizou até agora, no limite das condições, tem um quê de contradições, crenças, esperanças e luta.

A partir da inspiração em Gramsci (devir histórico, a dialética do ato vivo...), em Brecht (permeabilidade histórica, história como possibilidade...) e em Alves (o amor como fonte inspiradora do ato vivo), jardineiro que ama e sonha, realizo o sonho de fazer o mestrado em educação com as injunções vivenciadas ao longo dos estudos. Com o desejo adormecido, mas cultivado no jardim do sonho, fui sensibilizado e instigado a pensar em um tema que colocasse em evidência as concepções pedagógicas de professores/as que atuam na Educação de Jovens e Adultos, precisamente no Segundo Segmento/noturno.

A motivação para a realização desta pesquisa ocorre a partir de três aspectos interligados de minha constituição humana: formação, participação social e atuação



profissional. Essa articulação tridimensional, sem invalidar outras de igual valor, se concretiza em relações conflitivas e contraditórias.

A partir da incursão nestes três aspectos, minha pesquisa emergiu com as seguintes questões orientadoras: quais as concepções e práticas dos professores/as sobre a interdisciplinaridade? Quais as contribuições teórico-conceituais na elucidação das concepções e práticas interdisciplinares dos professores/as? Tem-se por objetivo identificar, compreender e analisar as concepções de professores/as que atuam na Educação de Jovens e Adultos de diferentes disciplinas e áreas do conhecimento a respeito da interdisciplinaridade e suas práticas, intenções e condições de ensinar interdisciplinarmente.

As concepções e práticas pedagógicas de professores e professoras que atuam 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, a identificação dos dados não é feita de maneira linear e taxativa, mas a partir de uma compreensão de processos relacionais e conceituais mais complexos.

Tratar da atuação e concepção docente em qualquer modalidade exige, muito particularmente na Educação de Jovens e Adultos, essencialmente, entender que a escola pública brasileira atual está situada em um contexto de profundas transformações com crises e disputas ideológicas em todas as esferas da vida humana. Sendo assim, concepções e práticas de professores/as tornam-se ainda mais exigentes, tanto no interior da escola como e fora dela, em meio a um estado de coisas em andamento.

O mundo em mudança, cada vez mais complexo e globalizado com toda a sua atrocidade e barbárie, exige de professores/as, de profissionais da educação e da sociedade em geral leituras e releituras críticas. Esse mundo em transição exige não apenas denúncia, mas também ações propositivas sobre a importância e urgência de uma atuação pedagógica globalizada e interdisciplinar como contraponto à globalização do capital, de modo a acompanhar tais mudanças, que devem ser vistas sob uma perspectiva sistêmica crítica.

Pensar e agir, interdisciplinarmente, na esteira das grandes mudanças não significa uma adequação passiva e acrítica. O que se pode fazer, em meio às mudanças que se processam em níveis mundial e local, é analisar de forma crítica e propor uma educação que possibilite uma visão do conjunto, dialeticamente. Neste sentido, a presente pesquisa procura estabelecer uma discussão sobre as concepções de professores/as sobre a interdisciplinaridade,

tendo por base contribuições teórico-conceituais que dialogam com minha perspectiva analítica.

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, e usou como técnicas de coleta de dados, entrevistas e observação, tanto em sala de aula quanto em coordenações pedagógicas e questionário socioeconômico no ambiente escolar público de uma escola do Distrito Federal. Esta investigação científica encontra-se organizada em oito capítulos, incluindo a introdução, em que se evidencia o panorama geral do processo de produção.

No capítulo 2, trago meu perfil/memória em três níveis: formação, compromisso político-social e atuação profissional. A ideia é articular esses momentos de maneira a compreender como cheguei ao tema, as questões envolvidas e os sujeitos da pesquisa.

O capítulo 3 trata de uma breve revisão, no qual se busca uma aproximação do tema em contribuições já existentes, e avançar na medida do possível. Rever para caminhar é uma condição importante do processo desta pesquisa, que tem uma ancoragem teórico-conceitual e vivencial.

O capítulo 4 apresenta questões de pesquisa que problematizam práticas e concepções. Exerce a função de base que demarca onde se chegou, a partir de um percurso com suas contradições, conflitos e possibilidades, para alcançar dados e objetivos.

No capítulo 5, explica-se o percurso metodológico adotado, esclarecendo a abordagem e o tipo de pesquisa, definindo-se os sujeitos da pesquisa, a forma de coleta de dados e o método de análise adotado, bem como o percurso prático de usos e sentidos da metodologia adotada. A metodologia da pesquisa tem dois momentos intercambiados: abordagem qualitativa e abordagem técnica de coleta de dados. É quando faço uma breve fundamentação teórico-conceitual e sistematizo vivências e trajetórias metodológicas considerando as adversidades e realizações ao longo de minha inserção em campo de pesquisa. Ainda neste capítulo, como parte do contexto, descrevo em linhas gerais a organização da escola: um pouco da história, o perfil de professores e professoras e a organização administrativa de Samambaia.

O capítulo 6 evidencia o marco teórico-conceitual, chave de leitura da pesquisa em questão. Aqui faço uma incursão em antecedentes históricos que agregam contribuições à ideia de interdisciplinaridade no contexto desta pesquisa, limitando-me à Ivani Fazenda, Georges Gusdorf e Hilton Japiassu. Estabeleço um diálogo com autores no deslinde da interdisciplinaridade como um termo em disputa.

No diálogo entre e com autores, tematizo cada entrada na discussão com domínio interdisciplinar: complexidade e protesto tridimensional, em Japiassu; interdisciplinaridade:

dialogicidade, conflitos e contradições, em Thiesen; fragmentação capitalista e impacto nas práticas pedagógicas, com Tonet; Educação como práxis problematizadora, em Freire, e pergunta que materializa o diálogo e promove saberes interligados, em Freire e Faundez (1984).

No capítulo 7, faço análise de dados, articulando o descritivo e o interpretativo que evidenciam concepções e práticas interdisciplinares dos professores/as que fizeram parte da investigação científica. Há alguns momentos articulados: observação em sala de aula: aspectos comuns entre os professores e professoras; observação em sala de aula: aspectos específicos e análise de entrevistas: concepções e vivências de professores e professoras. No conjunto da pesquisa de campo tive a grande contribuição da Supervisora Pedagógica que exerceu a função de interlocutora<sup>1</sup> do processo de articulação prática. Na observação não pretendi encontrar lacunas prático-conceituais, mas compreender concepções e práticas a partir de referenciais que esclarecem e ampliam a práxis.

Enfim, na parte conclusiva 8, considerações inacabadas, retomo as questões de pesquisa e objetivos e apresento alguns contornos prático-conceituais da investigação, apontando aspectos a serem considerados quando se realiza atividade interdisciplinar com determinadas concepções.

---

<sup>1</sup> Maria das Dores de Lima é pedagoga e possui Pós-graduação em Psicopedagogia. Faz parte da equipe gestora do Centro de Ensino Fundamental 404 de Samambaia na condição de Supervisora Pedagógica. A equipe gestora atual assume em contexto de Gestão Democrática de acordo com a Lei n. 4.751, de 07 de fevereiro de 2012. A professora Maria tem grande importância nesta pesquisa por sua generosidade ao longo da pesquisa, possibilitando o acesso à escola, documentos, etc.

## 1 PERFIL/MEMÓRIA DO PESQUISADOR: DESDOBRAMENTOS VIVENCIAIS

Nos tempos sombrios se cantará também?  
Também se cantará sobre os tempos sombrios.  
Bertold Brecht<sup>2</sup> – Poesia do Exílio

O perfil/memória do/a pesquisador/a em educação é um passo importante no processo de construção e socialização do conhecimento, por razões também importantes: quem pesquisa não está isento das contradições do meio em que se insere, em seus múltiplos espaços e situações. Um pesquisador possui uma história de vida e se constitui no compartilhamento com outras histórias, além de ser um sujeito com fragilidades e alcances, o que o situa como essencialmente humano, um ser da práxis.

No desdobramento deste capítulo faço uma incursão em minha trajetória de vida, marcada por uma tríplice dimensão: formação, compromisso social e atuação profissional; questões de pesquisa, objeto e objetivos; metodologia de investigação – abordagem qualitativa e técnicas de coleta de dados, vivências de trajetória metodológica; a organização da escola: um pouco da história; perfil dos professores/as; a organização administrativa de Samambaia e produções aproximativas do tema – rever para caminhar.

No tópico a seguir, trago à baila aspectos significativos de minha constituição humana que se entrecruzam com o processo da pesquisa em educação, precisamente no contexto da escola pública do Distrito Federal e na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos: o percurso da vida formativa.

### 1.1 Percurso da vida formativa

Na esteira de Brecht, penso ser a vida do pesquisador, na condição de professor negro, um elemento importante para entender o que se pensa no campo da educação como práxis investigada. Deixar de cantar em tempos sombrios não é dialético-contraditório, mas acomodação a um modo de vida determinado pelo fatalismo impermeável e intransponível. Em tempos sombrios canto, sonho e luto como um ser da práxis.

---

<sup>2</sup> Eugen Bertholt Friedrich Brecht nasceu na Alemanha em 10 de fevereiro de 1898 e morreu em 15 de agosto de 1956. Foi poeta, dramaturgo e contista alemão. Possui tradição marxista e passou pela experiência do exílio em meados da década de 1920 em vários países, entre os quais na Áustria, Suíça, Dinamarca, Finlândia em decorrência do nazismo. Brecht contribuiu no processo de revolução da teoria e da prática da encenação e dramaturgia, mudando a função social do teatro, usando-o como conscientização e politização. Um texto muito apropriado em discussões no âmbito da educação é “o analfabeto político”.

Neste sentido, faço uma breve incursão em três grandes momentos intercambiados, quais sejam meu processo formativo, minha atuação profissional e militância político-social. Trata-se de uma narrativa que não é meramente descritiva e entendo esse momento como repleto de contradições ao longo de minha constituição humana.

Trazer a público experiências da vida é fazer memória-viva não mecânica da realidade do ser no mundo, com suas várias implicações. O perfil não pode ser tratado como algo fixo e determinado, mas condicionado e em construção. Nesta perspectiva, faço presente o contributo de Vieira (2016), ao tratar da memória como construção social e coletiva, constituída em nível individual:

A memória, como uma construção social e coletiva, se constitui, no nível individual, por meio de práticas discursivas. A memória se materializa por meio da linguagem: as palavras evocam fatos e imagens passadas, instituindo relações e formas de ação. O ato de recordar implica abstrair-se das determinações atuais, ao rever as ações passadas por meio de um trabalho de reflexão sobre o vivido (VIEIRA, 2016, p. 72).

O pensamento da autora perpassa o perfil-memória aqui evidenciado, na medida em que a própria vida evoca relações não apenas lineares. As experiências formativo-profissional e existencial em sentido mais amplo estão cruzadas com modos de posicionar e abordar conhecimentos dentro e fora da escola. A contribuição de Vieira (2016) possibilita o intercâmbio entre pessoa-mundo-pensamento-ação dentro de uma historicidade, histórias que são tecidas dentro de uma complexa trama sociocultural, política e epistemológica.

Minha vida formativa foi toda ela dentro da escola pública em Goiás, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Curso de Magistério. Fiz incursão em algumas cidades de Goiás e Tocantins que foram de grande importância em meu crescimento pessoal, social e humano.

O Ensino Fundamental da 1ª a 7ª série foi feito em Santo Antônio do Descoberto-GO até 1984. Concluí o Ensino Fundamental em São Miguel do Araguaia-GO, em 1985, e lá cursei até 2º Ano do Magistério (1987), que foi concluído em Cristalândia, tempo em que fiz transição de Goiás para Tocantins, em 1988.

Neste contexto, já convivía no Seminário Menor (Prelazia de Cristalândia), em formação para o exercício de Padre Diocesano. Uma peculiaridade da formação é que o Curso Magistério era critério para a formação sacerdotal em nível médio, e a Filosofia, em nível superior, na particularidade desse contexto.

A habilitação em Magistério foi cursada em rede pública. Os precários recursos e formação docente a desejar, fizeram-me ver, no percurso de minha vida até hoje, algo que está

para além do ato de aprender e ensinar reciprocamente: pensar a educação, a pessoa humana e a sociedade como dimensões que incluam a dignidade humana como valor inalienável.

No que tange à formação superior, fiz o curso de Licenciatura em Filosofia no Instituto de Filosofia e Teologia de Goiás – IFITEG (1989-1991) e concluí nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras das Faculdades Associadas do Ipiranga/SP (1995). Os estudos filosóficos, e em seguida teológicos, fizeram-me vivenciar o Deus de Jesus Cristo como mediador da libertação em meio às vicissitudes humanas. O percurso formativo na filosofia/teologia fez-me ver, vivenciar e instrumentalizar a religiosidade e o movimento social em benefício da promoção da vida. Fé e Política sempre foram mediadoras de minha luta pela dignidade pessoal e coletiva.

Após o curso de Filosofia, iniciei a Teologia no mesmo Instituto, na perspectiva da Teologia da Libertação, articulando fé e vida, em outros termos, fé e política. O teor dos estudos teológicos era todo baseado em uma visão ecumênico-libertadora. Durante o percurso dos estudos teológicos fiz a interface entre o acadêmico, a pastoral negra e o movimento negro unificado. Foram momentos tensos e conflituos, mas que me fizeram e me fazem mais humano.

No curso de Teologia, obtive um modo de pensar/viver teológico e humanisticamente na esteira de Ivone Gebara, Milton Schwantes, Karl Rahner, Leonardo Boff, Clodovis Boff, Frei Beto e outros, afins. Não tenho dúvida quanto ao meu desenvolvimento humano a partir e na efervescência da Teologia da Libertação e dos movimentos e pastorais sociais. Continuei os estudos após deixar o Seminário, no final de 1995, quando estava na Congregação da Paixão.

Sedento pela continuidade dos estudos, mudei-me para o Distrito Federal e fui morar, provisoriamente na casa de minha irmã mais velha (Maria Verônica), quando tive a oportunidade de fazer algumas especializações, sendo a primeira: a Administração da Educação/UnB, de 03 de março de 1997 a 19 de dezembro de 1997. Foi o meu primeiro contato com os estudos em nível Lato Sensu, após estudos filosóficos e teológicos. A professora Dr. Regina Vinhaes (*In memoriam*), que unia sabedoria e acolhimento, e os debates sobre a história da educação no Brasil e suas respectivas leis são breves lembranças de minha atuação nessa especialização.

A especialização em culturas negras no Atlântico: História da África e Afro-brasileiros, de 09 de outubro de 2004 a 03 de março de 2006, me fez repensar conceitos e vivências a respeito de populações negras no Brasil. O que aprendi na troca de vivências e entendimentos sobre o povo negro não tem medida, e mais do que isso, pela própria dinâmica

do capitalismo e das culturas, aprendi que ser negro/a é mais do que um processo de auto-aceitação e auto-declaração. Ser negro/a tem a ver com luta permanente por reconhecimento de sua dignidade e humanidade.

A especialização em Educação na Diversidade e Cidadania com Ênfase na Educação de Jovens e Adultos, na UnB, em 2010, trouxe elementos significativos sobre EJA e sua complexidade. Foi no contexto dessa especialização que houve entendimento crucial em relação aos estudantes da EJA, vistos como sujeitos educativos e de saberes, sujeitos da diversidade e de direitos.

A especialização em Educação, Democracia e Gestão Escolar/UNITINS/SINPRO/DF, concluída em março de 2010, retroalimentou meus estudos em Administração da Educação. Esse estudo fortaleceu caminhada formativa no âmbito específico (gestão escolar) e também geral, pois voltava-se aos condicionamentos sociais, políticos, ideológicos econômicos e culturais em que a escola pública está submersa.

Nesse percurso, entre a Educação Básica, Superior e Pós-Graduação, fiz vários cursos de formação continuada, participei de Congressos, Fórum Social Mundial e Seminários. Minha formação sempre se deu de algum modo conectada com a realidade vivida, inclusive a militância em movimentos sociais que são mediações de formação humana crítico-propositiva. A militância político-social-religiosa, em movimentos, como nas pastorais social e sindical têm um sentido singular em minha vida, e isso se evidencia em alguns momentos significativos da trajetória político-social e religiosa.

## **1.2 A trajetória político-social e religiosa**

Entre meados das décadas de 1980 e 1990 atuei em algumas frentes, intercalando aspectos religiosos e político-sociais. Na Pastoral Negra, em Goiânia, minha atuação se deu no sentido de se fazer releitura bíblico-teológica e político-social da questão dos negros, precisamente em cursos, encontros e celebrações.

Ainda no campo religioso, os estudos teórico-vivenciais (Teologia da Libertação) fizeram a interface com as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Minha atuação se deu na articulação entre Fé e Política, curso corrente entre os anos 1980 e 1990, promovido pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) e instituições afins.

No Movimento Negro Unificado (MNU), atuei em uma especificidade: luta contra a construção de barragem na comunidade kalunga, no município de Cavalcante-GO. Além, disso, participei de seminários e discussões periódicas sobre o racismo no Brasil e no mundo.

Neste cruzamento religioso-político-social houve uma série de conflitos em razão de minha inserção na formação presbiteral católica, pela resistência de setores do MNU à minha formação seminarística.

Entretanto, as divergências ideológicas não invalidaram a qualidade da inserção nos diferentes campos de luta, de tal maneira que atuei junto ao MNU na defesa de Comunidades Kalungas<sup>3</sup> do nordeste goiano, quando eram ameaçadas de perder suas terras para projeto de construção de barragem. Entre os anos 1985 e 1995 militei no Partido dos Trabalhadores em Goiás. Hoje retomo ao PT, na condição de filiado (PT/DF).

A crença e vivência em campo político-social fazem interface com a atuação profissional na medida em que o primeiro possibilita uma prática mais humanística, respeitosa e consciente no mundo do trabalho. Neste sentido, faço a seguir uma breve explicitação de minha vida em contexto de trabalho no tópico atuação profissional.

### **1.3 Atuação profissional**

No que diz respeito à vida profissional, atuei com estudantes da 1ª a 8ª série (Educação de Jovens e Adultos – Primeiro e Segundo Segmentos na Escola Municipal de Santo Antônio do Descoberto-GO em 1998).

O trabalho nas turmas me traz belíssimas lembranças, sendo uma delas a minha condição de estudante, em meados da década de 1970, nesta mesma escola. As professoras de 1ª à 4ª série ensinaram-me a ser uma pessoa com sonhos de ser sempre mais, capaz de romper barreiras locais (dificuldades das famílias e da cidade). Uma fala muito significativa da professora Aparecida e que trago em minha formação humana é: “você podem ser o que quiserem, basta lutar, estudar e serem pessoas de bem”. Hoje, nas idas e vindas, o teor dessa afirmação em sala de aula está sendo cumprido na medida do possível.

Com base na postura de minha professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ocorre-me a visão de que a palavra tem poder de transformação e também de manutenção de uma determinada ordem social. Um educador/a que estimula o estudante a ser sempre mais, com o outro e não sobre o outro ajuda na melhoria de sua estima, de sua dignidade e o fortalece para a luta.

---

<sup>3</sup> A comunidade Kalunga possui uma história de mais de 200 anos. São remanescentes de quilombolas do Brasil, residentes em vários municípios, entre os quais Cavalcante e Monte Alegre-GO, locais onde o Movimento Negro Unificado de Goiânia-GO fazia a discussão e o enfrentamento junto com os Kalunga contra construção de barragem – inundação das terras e a consequente desapropriação desse povo no início da década de 1990. Dona Procópio dos Santos Rosa, 84 anos, é uma das várias lideranças femininas dos Kalunga que fazia a interlocução entre a comunidade Kalunga e o Movimento Negro Unificado.



Precisamente em 1998, completando 10 anos da conclusão do curso de Magistério, atuei na Educação de Jovens e Adultos, em Santo Antônio do Descoberto-GO. Atuar na EJA, em Goiás, na localidade em que vivi múltiplas experiências desde a infância, deixou-me à vontade como professor e, mais do que isso, como parceiro de uma luta que se via no rosto de cada educando/a, pela sobrevivência, e ao mesmo tempo, por melhorias no acesso à educação.

Experiência de atuação também significativa ocorreu na formação de professores/as no Curso Magistério, entre 1997 e 1998, em Santo Antônio do Descoberto-Go (na condição de professor temporário estadual). Tive um grande ganho: aprendi com estudantes que ser professor/a tem um significado e um valor para além do financeiro, mas sem desconsiderar sua necessidade.

Vale destacar uma experiência singular no Curso de Pedagogia: Formação de Professores/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Universidade Estadual de Goiás – UEG, entre 2001 e 2002, em Santo Antônio do Descoberto-GO. Nessa ocasião pude reencontrar minha professora da 4ª série do Ensino Fundamental na condição de estudante. Ela, surpresa, eu mais ainda. Pensei de imediato: como lidar com minha professora do primário sendo estudante e eu na condição de seu professor? Apesar da alegria do reencontro, fico com outra indagação que não será respondida neste contexto: por que após mais de 20 anos uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental não tinha acessado um curso superior? As vivências continuam em outro espaço: no Distrito Federal.

O grande sonho de quem vive em Goiás é trabalhar no DF, principalmente concursado. Esse desejo pode até se confundido com desprezo pela cidade de origem, mas, pela própria realidade vivida, noto que esse desejo é mais uma tentativa de buscar saída para problemas não solucionados na cidade de origem, tais como dificuldade de arrumar emprego, trabalho, salários precários, dentre outras mazelas. Como professor de rede municipal concursado e atuando na rede estadual como temporário, aguardava convocação para Filosofia no Distrito Federal, o que ocorreria em 1999. Antes dessa convocação, fiz a experiência por meio de contrato temporário, entre 1996 e 1997, na escola pública do DF (Centro Educacional Asa Norte – CAN).

No Distrito Federal, ingressei na rede pública por meio de contrato temporário, em 1996, no antigo Centro Educacional Asa Norte (CAN). Fiquei nessa escola até 1997, quando fiz parte da discussão para a mudança de nome para Paulo Freire. Hoje o colégio tem o nome desse grande educador brasileiro que propõe educação libertadora. Sinto-me feliz por ter coparticipado da discussão e colaborado na adesão dos estudantes mudança ao nome de Paulo Freire.

Em 1999, assumi a condição de professor efetivo para filosofia no Ensino Médio, trabalhando com jornada ampliada de 40 horas. Neste percurso, ganhei o prêmio Professor Cidadania Participativa, em 2011, promovido pela Escola de Administração Fazendária – ESAF e Receita Federal do Brasil, em parceria com o Movimento de Educação de Base. O tema do projeto vencedor foi: Conhecer e Sensibilizar para Transformar: desafios de nosso tempo. Trata da educação fiscal em sua dimensão mais ampla, dentro de uma concepção de direitos, e foi trabalhado no Centro de Ensino Fundamental Myriam Ervilha, Regional de Ensino de Samambaia, hoje Centro Educacional Myriam Ervilha, pertencente à Coordenadoria Regional de Ensino do Recanto das Emas-DF.

O prêmio de R\$ 3.500 (três mil e quinhentos reais) foi entregue ao projeto de línguas, que se encontrava em fase incipiente na escola vencedora do prêmio sob os cuidados do professor Algemiro Teixeira. O troféu foi entregue à Sônia, professora de português, que levou a cabo o projeto em sentido teórico-prático, representando a escola como um todo. Fiquei com o certificado, uma vez que propus e acompanhei os trabalhos na condição de professor readaptado, neste mesmo ano de 2011. Essa atitude tem um sentido muito concreto do que penso: projeto de escola que ganha, quem ganha é a escola e os que nela atuam, não apenas uma pessoa ou equipe gestora da escola.

Em 2003, fui convocado para 20 horas como concursado em Sociologia, período noturno. A partir daí, fiz uma incursão em escolas com EJA noturno até o presente momento, ora em sala de aula, ora na condição de apoio à direção com o projeto “Tira dúvida de Sociologia e Filosofia”. Uma particularidade de minha atuação na EJA é o fato de ter trabalhado com o PIL – Projeto de Intervenção Local no Centro Educacional Myriam Ervilha, escola que me inspirou a pensar em um possível projeto de pesquisa.

O Projeto de Intervenção Local – PIL<sup>4</sup> é um trabalho de conclusão de curso, precisamente no contexto da Pós-Graduação Lato Sensu em Educação na Diversidade e Cidadania com Ênfase na Educação de Jovens e Adultos na Universidade de Brasília. O título do trabalho de conclusão foi: “A construção de uma identidade crítica e humanística na Educação de Jovens e Adultos: refletindo e superando o racismo, bullying e homofobia”.

Trabalhei com Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal, no Primeiro e Terceiro segmentos. Neste contexto, atuei com uma perspectiva crítico-analítica, de modo que

---

<sup>4</sup> O curso de Pós-graduação Lato Sensu Educação na Diversidade e Cidadania com ênfase na Educação de Jovens e Adultos teve sua primeira edição em 2010, promovido pela UNB/FE/UAB/UnB/ MEC/SECAD. Trata-se de um curso à distância com alguns encontros presenciais. Fiz parte desse primeiro passo significativo no âmbito de estudos sobre EJA. O referido projeto de intervenção local – PIL é parte do processo avaliativo do curso.

cada conteúdo era pensado e discutido a partir da análise da realidade, fosse no campo da matemática, fosse nas ciências sociais. O currículo não era assumido como uma camisa de força, mas como meio que auxiliava no processo de apropriação e produção do conhecimento. Muitos professores/as colegas atuavam com essa mesma perspectiva curricular, outros achavam “trabalhoso” atuar pedagogicamente de um modo distinto da rotina, ou seja, material já elaborado, copiado, reproduzido e guardado no armário. Minha atuação no Primeiro Segmento teve a presença significativa de Raimundinho<sup>5</sup>, um senhor atuante na comunidade local que estabeleceu o diálogo entre o estudo e a realidade no contexto da sala de aula.

No decorrer dos estudos, trazíamos à sala de aula discussões sobre as condições reais da comunidade local, envolvendo questões como segurança, melhoria das condições estruturais da escola, iluminação pública, banco de autoatendimento na região, etc. O Senhor Raimundinho (presidente da associação de moradores) fazia a ponte entre o que se estudava e a prática social.

Ao considerar essa trajetória formativo-profissional, de participação e compromisso social, sinto que a imersão no estudo e no trabalho são propulsores de melhoria da qualidade epistemológica, social e política em termos pessoais e sociais. O tripé percurso da vida formativa, militância político-social-religiosa e a trajetória profissional me situam em uma perspectiva que remete ao tema deste estudo com respectivos problemas, questões e objetivos. De forma sucinta apresento quais as inquietações emergentes e ressurgentes que corporificaram o tema e o seu desdobramento.

Um primeiro elemento, o que considero basilar, é a minha incursão e imersão na educação pública, muito concretamente no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos. A concepção de educação a partir de dentro, na condição de professor, fortalece o sentido que dou à prática pedagógica em sua relação multidimensional.

Do ponto de vista da linguagem, permeada por um tipo de concepção, é o que tenho percebido e percebo como algo a ser repensado: a Educação de Jovens e Adultos tratada como “lugar de trabalho fácil”, “estudantes carentes economicamente e pedagogicamente”, “estudantes atrasados”, “sem pré-requisito”, etc. Esse olhar sobre a EJA me deixou e deixa a impressão de que se secundariza o trabalho pedagógico nesta modalidade da educação básica,

---

<sup>5</sup> Raimundinho é um tratamento dado pela comunidade do Setor Habitacional Água Quente – DF ao Senhor Raimundo Nonato Ferreira da Silva, líder comunitário desde 1996. Veio do Piauí ao DF no início dos anos 90. É uma pessoa que tem apenas a formação no nível dos anos iniciais do Ensino Fundamental e atua na condução da luta com coragem e conhecimento de causa. Como produto de sua luta conjunta a cidade já conquistou água, luz, iluminação da DF 280, telefone fixo, 10 salas de aula para o CEF Myriam Ervilha. Fez a disputa pelo muro da escola e atualmente é presidente da Feira que ajudou a estabelecer na cidade.

colocando-se o estudante jovem e adulto na condição de menoridade, e que se desqualifica e desmerece o acúmulo vivencial desse segmento, salvo exceções.

Com essa perspectiva de entendimento do que me incomoda na EJA, trago outra preocupação de nível prático que tem a ver com o modo como se atua: uso de apostilas reproduzidas de livros do Ensino Médio, uso de cópias de apostilas de vários anos subsequentes e a apropriação de currículo sem assumir um posicionamento ante o que está posto pela Secretaria de Estado de Educação, precisamente do Distrito Federal.

O uso de livros de nível médio, a apropriação de apostilas sem recontextualizar usos e sentidos e a ausência de posições sobre o currículo em vigência deixam a dúvidas sobre a concepção dos professores no tocante às práticas pedagógicas interdisciplinares na EJA, e que reverbera nas aprendizagens. Muitos coordenadores pedagógicos entregam o currículo ao professor/a e diz “esse é o currículo a ser seguido, faça seu plano e me entregue assim que puder”. Essa atitude pode revelar um pouco do que se vive em termos de relação de poder na escola e desta com outras instâncias de poder e mercadológico.

No que concerne ao ensino e aprendizagem, a partir de um tipo de currículo e com a preocupação do como se ensina, surge e ressurge o entendimento do que seja e como se pratica o ensino. Se este acontece de maneira puramente disciplinar ou dando relevo à interdisciplinaridade como um movimento de articulação do ensino e da aprendizagem, de maneira que haja inter-relação e comunicação entre a multiplicidade de disciplinas.

Práticas disciplinares e curriculares, ora possibilitando a comunicação entre e intra-disciplinas, ora atuando de maneira “autônoma” em relação ao currículo, geralmente têm ocorrido com certa falta de posição do que seja a concepção sobre a duplicidade disciplinaridade e interdisciplinaridade.

A trajetória de minha constituição humana (acadêmica, profissional, militância) assume uma dimensão teórico-conceitual atual em nível de pesquisa no mestrado em educação, na medida em que inicio a partir de contribuições já existentes. Neste sentido, apresento no tópico a seguir o percurso do que se tem de aportes sobre práticas e concepções interdisciplinares na Educação de Jovens e Adultos, abrindo o horizonte reflexivo a esse respeito.

## 2 PRODUÇÕES APROXIMATIVAS DO TEMA – REVER PARA CAMINHAR

O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.  
Cora Coralina<sup>6</sup>

Foi realizado um levantamento de contribuições acumuladas sobre o estudo desta pesquisa envolvendo a Educação de Jovens e Adultos e a interdisciplinaridade, de maneira que a concepção e prática de professores/as estão presentes no arcabouço teórico-vivencial proposto pelos autores/as.

Para fazer o levantamento utilizei as seguintes palavras-chaves: EJA e interdisciplinaridade. Os estudos sobre esses descritores foram publicados nos últimos seis anos, entre 2010 e 2016. As buscas ocorreram no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Repositório Institucional de Universidades.

O acúmulo de contribuições teóricas e vivenciais no campo da Educação de Jovens e Adultos é amplo, mas ao lidar com o recorte interdisciplinaridade na EJA há que considerar sua menor amplitude, assim como o desafio permanente de atuar interdisciplinarmente. De forma Preliminar, apresento dois quadros: um que evidencia artigos de revistas e suas respectivas instituições e local de acesso, dissertações; e na sequência, os aspectos teóricos significativos desses contributos que se aproximam de meu tema e objeto de estudo.

### Quadro 1 - Aspectos teóricos

	Revistas	Instituição	Local de acesso
1	Lugares da Educação	Universidade Federal da Paraíba	Ibict/CAPES
2	VI Seminário Nacional de Formação de Educadores	Universidade de Campinas/SP	Comitê Científico
3	Ciência e Natura	Universidade Federal de Santa Maria	Ibict/CAPES
4	Conjectura: Filosofia e	Universidade de	Ibict/CAPES

<sup>6</sup> Cora Coralina, pseudônimo de Ana Lins do Guimarães Peixoto Bretas (1889 - 1985), é a grande poetisa do Estado de Goiás. Foi também contista. Teve seu primeiro livro publicado em junho de 1965 (Poemas dos Becos de Goiás e Estórias) quando já tinha quase 76 anos. Começou a escrever os seus primeiros textos aos 14 anos. Cora Coralina inspira mulheres de todas as gerações a um compromisso com a vida desenhada na luta.

	Revistas	Instituição	Local de acesso
	Educação	Caxias do Sul	
5	Linkscienceplace interdisciplinar	Universidade Estadual do Norte Fluminense	DOAJ/ERIAPLUS: European reference index for the humanities and social sciences
6	Educação e (Trans) formação	Universidade Federal Rural de Pernambuco	IBICT/CAPES
7	Enfoque Fopie	Universidade Tiradentes	CAPES
8	Interface da Educação	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul	IBICT

Fonte: elaborado pelo autor

O quadro, a seguir, identifica cada dissertação com suas respectivas instituições e ano de defesa. A ideia é apresentar quais instituições fomentaram determinado alcance de produção sobre os termos descritores assumidos neste estudo.

#### Quadro 2 - Dissertações fonte de consulta

Tipo	Instituição	Cidade	Ano
Dissertação	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	2011
Dissertação	Universidade Luterana do Brasil	Canoas – RS	2013
Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria	Santa Maria – RS	2014
Dissertação	Universidade de Évora	Évora – Portugal	2014

Fonte: elaborado pelo autor

Discute-se, neste tópico, a interdisciplinaridade na Educação de Jovens e Adultos sob práticas e concepções de professores/as, a começar por contribuição de Almeida (2013). Essa

discussão não pretende ser ponto de partida, na esteira de Coralina, mas uma das etapas do processo de caminhada.

Almeida (2013) articula três aspectos na Educação de Jovens e Adultos: interdisciplinaridade, interculturalidade e intersetorialidade. A autora tem como objetivo evidenciar o processo de apropriação das concepções epistemológicas interdisciplinaridade, interculturalidade e a intersetorialidade associadas à EJA, assumindo-as como um desafio para uma prática escolar nesta modalidade educativa. Do ponto de vista metodológico, adotou-se a pesquisa etnográfica na esteira de André (2002) pelo amplo envolvimento do pesquisador com os envolvidos no processo.

Algumas conclusões foram postas pela autora, entre as quais a expectativa de que se desconstrua o atual “mundo da escola” destinado à EJA, marcado por percepções e estereótipos, tais como “déficits” cognitivos, por expressão como “não está pronto para aprender”, “não consegue aprender”, etc. Outra conclusão importante é que se defende a presença das concepções e práticas interdisciplinares e interculturais a se desencadear, sempre, a partir da leitura de um texto como “ponto de partida e de chegada” de toda ação educativa. Desse modo, o estudante pode analisar os problemas, as situações e os acontecimentos, dentro de um contexto e em toda sua globalidade, utilizando para isso, não somente os acontecimentos presentes nas disciplinas, cujos saberes são partilhados e reconhecidos, bem como pela sua própria experiência sociocultural.

Budel et al (2015) traz uma discussão importante sobre concepções de interdisciplinaridade dos professores na EJA. Essa discussão proposta pelos autores tem como objetivo de pesquisa verificar as concepções que os professores de diferentes áreas do conhecimento da EJA têm sobre a interdisciplinaridade e suas atividades no sentido de utilizá-las em suas práticas pedagógicas.

Em relação à metodologia, os dados foram obtidos a partir de análise de um questionário respondido por 26 professores que atuam com diferentes disciplinas no Ensino Médio – EJA, na cidade de Curitiba – Paraná. A coleta de dados ocorreu através de questionário com questões abertas e fechadas. Ainda neste ponto, adotou-se para a análise das questões a metodologia de análise de conteúdo com base em Bordin (2010).

Concluiu-se, no conjunto das discussões e a partir da análise das respostas, que os participantes da pesquisa têm diferentes concepções sobre a interdisciplinaridade, e que consideram importante trabalhar de forma interdisciplinar. Conseguem elencar conteúdos de suas disciplinas que poderiam estar relacionados com uma situação problema apresentada.

Silva (2014) apresenta uma reflexão sobre atividade filosófica na EJA em que se relata práticas interdisciplinares. O autor propõe como objetivo apresentar um relato sobre práticas interdisciplinares para o ensino de Filosofia na Educação de Jovens e Adultos. A principal intenção é defender as práticas interdisciplinares para o ensino de Filosofia na EJA. Essa defesa e reflexão em torno da interdisciplinaridade na Educação de Jovens e Adultos a partir da Filosofia teve como metodologia o relato de experiências interdisciplinares por meio de oficinas temáticas.

Neste contexto, o autor pontuou, como conclusão, que as práticas interdisciplinares poderão oferecer uma nova perspectiva para o sucesso acadêmico dos estudantes na EJA e que as dinâmicas interdisciplinares podem atuar como momentos de práxis, capazes de mobilizar múltiplos conhecimentos em projetos com a comunidade escolar. Propõe que o desafio posto é fazer com que tanto a modalidade quanto a disciplina ofereçam aos estudantes um espaço criativo e de formação significativa.

Nascimento (2013) concebe a interdisciplinaridade como possibilidade na EJA ao tratar o ambiente como tema interdisciplinar na Educação de Jovens e Adultos estabelecendo a aproximação dialogal entre Biologia e Artes. O autor faz uma discussão importante sobre a categoria ambiente, tomada como tema de discussão interdisciplinar.

O objetivo, em linhas gerais, é investigar a possibilidade de implementação de uma proposta de estudo envolvendo Biologia e Artes na EJA, baseada em atividades interdisciplinares que enfatize o cotidiano ambiental do aluno de forma reflexiva e crítica, buscando melhorias em sua qualidade de vida.

O percurso metodológico realizado pelo autor foi do tipo aula expositiva dialogada e participativa; atividades interdisciplinares de Biologia e Artes na resolução/solução de problemas; temas geradores, desenhos e representações gráficas produzidas pelos alunos/as.

O autor concluiu que o uso de diferentes estratégias de ensino utilizadas nas atividades interdisciplinares em sala de aula, tenha sido fundamental na aprendizagem dos/as alunos/as da EJA, uma vez que propiciou a associação com temas e assuntos do cotidiano, evidenciados através de verbalizações e representações gráficas apresentadas nos trabalhos. Ao mesmo tempo, professores/as aumentaram o vocabulário a partir de estudos – investigação temática.

Araújo (2014) evidencia a inter-relação entre Física e Artes no contexto da Educação de Jovens e Adultos, com ênfase nas vivências de professores/as nesta modalidade da Educação Básica. A autora teve por objetivo investigar as possibilidades da realização de práticas interdisciplinares entre as disciplinas de Física e de Artes na Educação de Jovens e



Adultos. Assumiu-se como metodologia um estudo de natureza qualitativa. Os instrumentos de pesquisa foram entrevistas individuais semiestruturadas e análise de conteúdo dos dados.

A conclusão apontou efeitos positivos da atividade interdisciplinar no que diz respeito ao aumento das taxas de assiduidade, e o desenvolvimento da competência interpretativa do aluno. Houve insatisfação docente face alguns obstáculos, entre os quais a rigidez da estrutura curricular do sistema educativo brasileiro, caracterizado como complexo e demasiado fragmentado, além de considerarem que a carga horária das disciplinas afetava, particularmente, a disciplina de Artes.

Cavaglier (2011) propõe a articulação entre Biologia e Química com perspectiva interdisciplinar, tendo por base as plantas medicinais nos estudos dessas disciplinas na EJA. O objetivo proposto pela autora foi fazer levantamento a respeito das principais dificuldades encontradas no ensino de Ciências da EJA. O específico está assim explicitado: elaborar, como produto final, uma proposta de abordagem interdisciplinar para o ensino de Química e Biologia, a partir do tema plantas medicinais, através de um material didático multimídia em CD-ROM.

O percurso metodológico foi a pesquisa bibliográfica com base qualitativa e em caráter exploratório. A autora evidenciou que, em relação ao ensino de Ciências, pôde concluir que há uma baixa frequência de discussão acerca da educação em Ciências para Jovens e Adultos em documentos oficiais, além de escassez de profissionais especializados e de literaturas direcionadas ao ensino de Ciências para esta modalidade. São fatores que demonstram importância secundária que tem sido atribuída à EJA. Conclusão também importante é de que os materiais didáticos existentes e as metodologias de ensino continuam sendo, em sua maioria, adaptações criadas para atender aos objetivos do ensino regular.

Gomes (2014) sinaliza a aprendizagem significativa na Educação de Jovens e Adultos com estudos sobre a temática Energia em uma perspectiva interdisciplinar. O autor teve como objetivo compreender e analisar a abordagem e as atividades a partir de uma atitude interdisciplinar frente ao conhecimento, em turmas de EJA, através do tema Energia, e avaliar, ao final de investigação, os indícios de uma possível evolução conceitual, que denotasse uma aprendizagem significativa. O estudo teve como metodologia um estudo de caráter qualitativo com questões abertas e fechadas e Análise Textual Discursiva em Moraes e Galiazzi (2007).

A conclusão do autor é de que o trabalho na Educação de Jovens e Adultos com o ensino de Ciências necessita de uma constante reflexão em relação aos conteúdos e metodologias; que a autocrítica deve ser uma prática diária; que a utilização de atividades

didáticas, com estratégias metodológicas diversificadas, dentro de uma perspectiva interdisciplinar, facilita a aprendizagem dos estudantes, e favorece sua evolução conceitual; e ainda que eventos na área de Educação em Ciências estimulam a troca de experiências com professores/as imersos na EJA.

Gomes et al (2015), em estudo sobre a relação entre atividades e atitudes interdisciplinares de professores/as e aprendizagens significativas, sinaliza que é possível entender a interdisciplinaridade como atitude. Os autores, com o intuito de avaliar uma proposta de ensino a partir da atitude interdisciplinar do professor e dos pressupostos da aprendizagem significativa, buscaram investigar as concepções iniciais dos alunos em relação à energia.

Do ponto de vista metodológico, fez-se o mapeamento dos alunos da EJA em uma escola estadual pública de Santa Maria – RS; determinação do perfil socioeducativo e desenvolvimento de sequência didática com duas turmas de EJA.

Concluiu-se, acordo com a análise dos resultados, que houve um avanço significativo na estrutura cognitiva dos educandos, e que a interdisciplinaridade emerge com atitude do docente, apresentando o tema de forma ampla e global. Esse resultado se mostrou bastante promissor para os estudos Educação em Ciências que consideram, em seus referenciais teóricos, a interdisciplinaridade e as aprendizagens significativas.

Na contribuição de Lima e Molina (2014) vê-se a possibilidade de uma ação interdisciplinar a partir de temáticas. Trata-se de uma pesquisa desenvolvida por meio de sequência didática organizada para fins de intervenção pedagógica, sob o enfoque de leitura como prática interdisciplinar, a partir da temática “Vozes da EJA”, na qual se retrabalharam conteúdos das disciplinas de Ciências Naturais – os sentidos e conteúdos da Língua Portuguesa – gênero textual relato de vivências.

O objetivo do estudo consiste em apresentar uma proposta de ensino interdisciplinar tomando por base aspectos da linguagem científica na Educação de Jovens e Adultos – EJA. A abordagem metodológica é qualitativa, classificada como explicativa, e a tipologia do estudo é caracterizada como pesquisa-ação.

A conclusão aponta que quando as ações são planejadas estrategicamente pelo educador, com a perspectiva do ensino de leitura, possibilitam aos educandos a apropriação da linguagem científica na produção textual, permitindo a construção de sentidos. Considera-se também que a linguagem científica pode se dar de maneira interdisciplinar por meio de estratégias sociocognitivas no ensino de Língua Portuguesa, com conceitos científicos, visando o processamento textual.

Estratégias sociocognitivas vão ao encontro de letramento e numeramento articulados como práticas interdisciplinares, em Camarú (2016). A autora apresenta a importância dessa duplicidade ao lidar com estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

A discussão é feita em torno de atividades contidas no livro didático “Alfabetização na Educação de Jovens e Adultos”, Coleção Vida Nova, das autoras Isabella Carpaneda e Angiolina Bragança, da Editora FTD (2013), sobre dois gêneros textuais (conta de água e rótulo de embalagem), que despertam a importância da intervenção do/a professor/a ir além da proposta do livro, utilizando estratégias para o ensino interdisciplinar em Português e Matemática na EJA.

O objetivo do trabalho é mostrar a importância do/a professor/a não se limitar às atividades do livro didático, mas, que se possa ampliá-las, usando-as como ponto de partida para um ensino diversificado em matéria de gêneros textuais, e de forma interdisciplinar, contribuir para o letramento e numeramento de estudantes da EJA. Do ponto de vista metodológico, adota-se a fundamentação teórica, análise das atividades do livro e sugestões didáticas.

Como conclusão, espera-se ter contribuído para que o/a professor/a da EJA use o livro didático como orientador e facilitador da sua prática e não como o único recurso didático utilizado em sala de aula. Ademais, deve-se considerar que o estudante da EJA traz consigo uma bagagem de conhecimento à sala de aula que precisa ser reconhecida.

Em muitos casos, há que buscar um “letramento” e “numeramento” no que diz respeito às questões étnico-raciais, tanto em sala de aula como em seu entorno. Silveira et al (2015) traz a discussão sobre a relação entre questão racial, prática pedagógica e interdisciplinaridade na EJA.

Trata-se de um trabalho de caráter interdisciplinar, elaborado a partir da prática de sala de aula com estudantes da EJA, na perspectiva da identidade negra. O objetivo é facilitar o ensino-aprendizagem a través dos conteúdos ministrados sobre a história de povos africanos, dando ênfase aos povos que sediaram o Brasil e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.

A metodologia do trabalho é um projeto realizado com estudantes da EJA – Segundo e Terceiro Segmentos do Colégio Estadual de Sergipe. Alguns procedimentos são importantes na condução das atividades: filmes, textos, gravuras, pinturas, etc.

Concluiu-se que bons resultados foram obtidos ao trabalhar com projetos que fazem o diálogo das disciplinas com a realidade vivida pela comunidade na escola, a começar pela

aceitação individual de cada ator social. Tomou-se consciência de que se tem muito a ensinar ao próximo e muito mais a aprendermos com os antepassados.

Aprende-se com a troca entre experiências passadas e vividas e novas concepções e vivências. Ler e reler poemas em seus vários ângulos pode ser um caminho para aprender, com base interdisciplinar em Betta e Barcelos (2015). Os autores apresentam um trabalho que discute a interdisciplinaridade no campo pedagógico, em especial na Educação de Jovens e Adultos.

O objetivo é basicamente responder duas questões: o que é interdisciplinaridade no campo pedagógico, e como/ por que ela pode ensejar aprendizagens significativas no campo da EJA. A metodologia é leitura e articulação de poema de Adélia Prado com geografia.

A conclusão considera que há uma estreita relação entre a proposta curricular interdisciplinar e o projeto pedagógico dialógico. Sugere-se que compreender essa relação, materializada na proposta apresentada, poderá ser útil na reflexão sobre a elaboração de novas estratégias pedagógicas para EJA. Acredito que os poemas sobre questões do cotidiano, de Adélia Prado, e a abordagem interdisciplinar adotada, ao serem trabalhados juntos, podem ampliar a discussão e contribuir para a elaboração e prática de outros trabalhos pedagógicos.

O rever para caminhar sinalizou que é possível seguir em frente na construção de uma prática interdisciplinar, considerando o contexto das condições reais de sua articulação. Não há dúvida quanto à contribuição que os/as autores/as trouxeram ao tema e objeto de estudo: eles sinalizam a real possibilidade de uma prática pedagógica interdisciplinar, apesar dos desafios e obstáculos; retroalimentam a utopia e atualizam a importância de um marco referencial teórico crítico que possibilite mudanças substanciais no ensino e nas aprendizagens. Entre as contribuições, há uma que mais enfaticamente se aproxima de minha temática.

A trajetória das discussões feita pelos/as autores/as que contemplam minha temática pode ser apresentada, resumidamente, assim: articulação, diálogo e inter-relação entre as disciplinas, a partir da abertura de professores/as, e a interação humana entre docentes como base para uma possível prática.

Há uma relação direta entre o tema, o objeto e as questões, na medida em que todas as contribuições discutem a interdisciplinaridade como movimento articulador do ensino e da aprendizagem entre áreas e entre disciplinas. Essa relação é percebida também quando se discute os desafios colocados às práticas pedagógicas, estas ainda marcadas por dicotomias, estereótipos e fronteiras rígidas; e, quando se vê um campo aberto para que se leve a cabo uma ação interdisciplinar.

Ao considerar a dinâmica textual de cada autor/a, noto que há um aspecto mais explorado que merece ser evidenciado: a concepção acoplada às práticas pedagógicas de professores/as que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Essa articulação prático-teórica foi e segue sendo perpassada por desafios, compromissos e realizações, situação recorrente em muitas experiências de pesquisa e de práticas pedagógicas que vislumbram a interdisciplinaridade como práxis. O entendimento da palavra interdisciplinaridade é um fator relevante do processo de discussão aqui revisto e em andamento.

No conjunto das contribuições textuais, o termo interdisciplinaridade aparece com o seguinte entendimento: interdisciplinaridade como atitude; como ação proposta em projeto; inter-relação e diálogo entre disciplinas; rompimento com práticas pedagógicas fragmentadas; como um meio para atingir aprendizagens mais significativas e ainda um caminho de aproximação entre docentes.

Do ponto de vista metodológico e procedimental, priorizou-se a abordagem de natureza qualitativa, análise de conteúdo e questionários com questões abertas e fechadas como instrumentos de pesquisa. Cada modo de caminhar teve e tem sua importância no trato de determinados fenômenos.

A revisão dessas contribuições identifica experiências exitosas, por menores que sejam, em relação às práticas pedagógicas interdisciplinares, tendo por base a estreita relação entre conhecimento proposto pela escola (currículo, projetos...), a realidade sociocultural e a bagagem do estudante. Considero de grande importância o fato de ser a interdisciplinaridade neste contexto percebida como via de mão-dupla: melhora o estudante em seu aprendizado e melhora o/a professor/a em sua formação e atuação.

Longe de uma pretensão redentora, a partir das contribuições vejo ser possível avançar na discussão na perspectiva de inconclusão. Desse modo, proponho uma discussão sobre a interdisciplinaridade trazendo à tona concepções e práticas de professores e professoras que atuam na EJA Segundo Segmento de uma escola pública do DF. Nessa proposta, problematizo sobre a interdisciplinaridade no que diz respeito às práticas e concepções no contexto curricular. A ideia é compreender a interdisciplinaridade como uma série de dinâmicas que ocorrem em relações de poder dentro da escola e em seu entorno. Ademais, busca-se dar um contorno reflexivo ao modo como se concebe e pratica a interdisciplinaridade.

É importante considerar que cada passo dado não pode ser instrumentalizado para impedir novos alcances. A humildade é passo significativo para poder dar saltos qualitativos em qualquer esfera da vida humana. Ao vivenciar práticas interdisciplinares a partir de um

entendimento conceitual básico, abre-se um campo fértil para dar continuidade à discussão que possa assumir um cunho prático-reflexivo e reflexivo-prático.

Reconhecer o dinamismo histórico-cultural, social, econômico e político /global, assim como a imersão da pessoa humana neste contexto pode, sem dúvida, facilitar o processo de discussão, apreensão e prática interdisciplinar. O tripé questões de pesquisa, objeto e objetivos ajuda na aproximação de concepções e práticas interdisciplinares dos sujeitos da pesquisa e de autores/as que ampliam a discussão.

Ao fazer uma incursão em produções aproximativas do tema, tendo por base meu perfil/memória e o tema em questão, apresento questões de pesquisa, objeto e objetivos que são decorrentes desse caminho feito em termos de investigação científica. O capítulo a seguir torna visível aquilo que dá um norte ao trabalho.

### 3 QUESTÕES DE PESQUISA, OBJETO E OBJETIVOS

Problemas de pesquisa são geralmente oriundos do próprio interior do cenário de instituições, grupo ou indivíduos pesquisados, ou seja, não existe pesquisa sem o mínimo de identificação do problema ou dos problemas a serem discutidos e, na medida do possível, solucionados. O que Gil (2009, p. 23-24) propõe é que “toda pesquisa se inicia com algum tipo de problema, ou indagações, podendo ser o problema da pesquisa determinado por razões de ordem prática ou de ordem intelectual”. Neste sentido proponho algumas indagações necessárias no âmbito dessa investigação científica: 1. Quais as concepções e práticas dos professores/as sobre a interdisciplinaridade? 2. Quais as contribuições teórico-conceituais na elucidação das concepções e práticas interdisciplinares dos professores/as?

O objeto de estudo possui a sua especificidade a depender de cada inquietação. Para discorrer sobre como essa construção ocorre, tomo de empréstimo o conceito que Pedro Demo (1980, p. 18) faz de objeto construído, como sendo “enfoque diverso da relação sujeito e objeto, de maneira que a sua especificidade está na tentativa de problematização desta relação, ou seja, não tomá-la como adequadamente dada. O sujeito é incapaz de apenas descrever, retratar o objeto, como se fosse uma câmara fotográfica”.

Partindo desse ponto de vista, o objeto de estudo sobre o qual me proponho debruçar é exatamente a concepção de interdisciplinaridade de professores/as de diferentes disciplinas que atuam no Segundo Segmento da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública do Distrito Federal.

Em relação aos objetivos, delimito o objetivo geral da seguinte forma: identificar, compreender e analisar concepções de professores/as das diferentes disciplinas e áreas do conhecimento da Educação de Jovens e Adultos sobre a interdisciplinaridade e suas práticas, intenções e condições de ensinar interdisciplinarmente.

O objetivo geral se desdobra nos seguintes específicos: 1. identificar e analisar concepções e práticas de professores sobre a interdisciplinaridade no contexto da EJA. 2. Analisar em que medida as práticas pedagógicas de professores vivenciam a interdisciplinaridade como um movimento articulador do ensino-aprendizagem. 3. Estabelecer uma discussão e problematização sobre aspectos teórico-conceituais e vivenciais da interdisciplinaridade, fazendo o recorte na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos.

Todo trabalho de pesquisa exige uma base metodológica, seja teórica, seja do percurso prático. Neste sentido, proponho no tópico a seguir, a metodologia da investigação em dois

grandes momentos interligados: a abordagem qualitativa e os instrumentos de coleta de dados, e o caminho se faz ao caminhar – vivências de trajetória metodológica.



## 4 A METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“Todo ato de pesquisa é um ato político”  
(RUBEM ALVES, 2008b, p. 101)

### 4.1 Abordagem qualitativa e técnicas de coleta de dados

Este capítulo traz uma discussão sobre a abordagem qualitativa assumida como um caminho significativo da pesquisa em educação, desenvolvida no contexto da escola pública do Distrito Federal. O ato de pesquisar como ato político, na esteira de Alves tem um desdobramento teórico-prático concreto no desenvolvimento dessa investigação.

O pesquisador possui uma função político-social e epistemológica importante no ato da pesquisa, daí a estreita relação entre metodologia, ensino, educação e interdisciplinaridade como atos políticos e como práxis. Entretanto, não basta assumir a posição de pesquisador, importa pensar e agir de modo articulado como pesquisador qualitativo que investiga a partir e com uma postura teórico-conceitual e política. Lüdke e André (2015, p. 5) afirmam que “o papel do pesquisador é, justamente, o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento construído na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa”. Em outras palavras, a qualidade de uma pesquisa não está na polaridade dicotômica entre descrição, análise e produção, mas na possibilidade de articulação entre ambas.

Na condição de pesquisador não estou dispensado de uma posição política enquanto postura ideológica e prática social no e sobre o mundo. No entanto, essa postura política não invalida nem se sobrepõe à postura científica, mas ambas se complementam sem separatividade do processo de produção e atuação.

A análise de dados qualitativos tem a sua ancoragem teórica em Ludke e André (2015, p. 53). Eles propõem que “analisar os dados qualitativos significa trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”.

Este trabalho com seus dados não se esgota em uma única análise, visto ser a realidade humana sempre dinâmica, em contínuo processo de mudança. É também fato que o presente trabalho não se adentra plenamente em toda a densidade histórico-ideológica e ontológica dos sujeitos pesquisados.

A densidade histórico-ideológica-ontológica da realidade investigada coloca em evidência o limite do alcance em razão de sua própria complexidade e extensão. Daí a

compreensão e reconhecimento do que pode e não pode a observação que adoto para coletar dados, atitude importante no processo da pesquisa em educação. A observação em campo, recorrendo ao contorno teórico-prático e ao entendimento de Ludke e André (2015, p. 30) “possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”. Esse contato com o fenômeno pesquisado não ocorre de maneira mecânica, mas sensível aos acontecimentos circundantes.

O pesquisador sensível, compreensivo e aberto ao mundo dos sujeitos pesquisados tem também um acúmulo de vivências que o permite, nas palavras de Ludke e André (2015, p. 30) “recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado”.

Recorrer às experiências acumuladas não significa impor um modo de ser, pensar e agir no contexto da escola investigada. Minha vivência na condição de pesquisador teve e tem o compromisso com a identificação, com a análise sem pressa, e sempre compreendendo os sujeitos da pesquisa como seres condicionados por fatores políticos, sociais e epistemológicos. Outra perspectiva da observação proposta por Ludke e André diz respeito ao que a observação permite:

A observação direta permite que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (LUDKE; ANDRÉ, 2015, p. 31).

Essa aproximação físico-profissional não se transforma em mecanismo de acomodação teórico-analítica. Há, neste contexto, um duplo movimento: de aproximação e distanciamento, necessários na produção/coleta de dados e análise sistemática desses dados. Finalmente, neste ponto sobre observação, em que pese adversidades do percurso, pode-se dizer que me situo na perspectiva de “observador participante” com seus limites e possibilidades, e maquilo que Ludke e André propõem como entendimento:

O observador como participante é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 2015, p. 34).

Neste ponto é de fundamental importância a confiabilidade do grupo em relação ao pesquisador, no sentido de garantir a efetividade do desenvolvimento do estudo. Confiança garantida não é algo dado aprioristicamente, mas uma conquista que se dá, gradualmente, ao longo da pesquisa, até a sua conclusão. Estabelecida a confiança, adoto indispensavelmente o acordo de interesses, no qual o sujeito da pesquisa aceita ou não publicação de dados (anexo 08). O respeito à decisão dos sujeitos é condição ética fundamental no processo da pesquisa.

Abordagem qualitativa e observação alinhada a esse tipo de abordagem estão articuladas com o questionário socioeconômico e à entrevista, como instrumentos de coleta de dados proposto nesta pesquisa. Neste aspecto, dialogo com John Creswell (2010) ao tratar do questionário como um dos instrumentos de pesquisa.

A opção que faço pelo questionário socioeconômico com professores/as (Anexo E), com estudantes (anexo 06) e pela entrevista semiestruturada (Anexo G) se dá pelo fato de serem instrumentos de coleta de dados que enfatizam a liberdade de o/a pesquisado/a expor sua vida, suas concepções e práticas de maneira ampla, livre e espontânea ante determinado fenômeno. Nesta perspectiva Creswell, (2010, p. 217) articula questões abertas com a perspectiva analítica: “a análise de dados envolve a coleta de dados abertos, baseada em formular questões abertas e desenvolver uma análise das informações fornecidas pelos participantes”. Neste sentido, o questionário socioeconômico emerge como instrumento de coleta de dados, pois auxilia na identificação do perfil dos/as professores/as investigados/as.

Enfim, a entrevista é importante instrumento de coleta de dados assumida no percurso metodológico. Haguette (1995) propõe uma definição de entrevista que dá um direcionamento ao uso e sentido:

A entrevista pode ser definida como um processo de interação social entre duas pessoas, na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado. As informações obtidas através de um roteiro de entrevista constando de uma lista de pontos ou tópicos previamente estabelecidos de acordo com uma problemática central e que deve ser seguida (HAGUETTE, 1995, p. 86).

A interação social produzida pela entrevista é parte de um processo continuado de encontros, observações, conversas, auxílio na busca de dados, etc. Não se interage no âmbito da pesquisa mecanicamente. A relação pessoa-pessoa no âmbito desta pesquisa, prima pela lógica do respeito mútuo em todo o seu percurso, sendo a entrevista uma etapa do processo.

O roteiro-base da entrevista (Apêndices G/H) que adoto possui seu nível de abrangência, incorporando questões como: concepção sobre Educação de Jovens e Adultos; critério de seleção de conteúdo e planejamento de aula; concepção de interdisciplinaridade;

contributo da concepção de interdisciplinaridade à prática pedagógica; maiores dificuldades para atuar interdisciplinarmente; formação pessoal e impacto na EJA e a escola como possível mediadora de ações interdisciplinares.

Em outra perspectiva, a dimensão interativa da entrevista é vinculada à observação participante e demonstrada o que ela permite, enaltecida por Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1998):

Por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade. A entrevista pode ser a principal técnica de coleta de dados em observação. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER 1998, p. 168).

As técnicas de coleta de dados (observação e entrevistas) não se opõem nem se sobrepõem ao questionário socioeconômico e com questões abertas. O fato é que cada técnica tem seu contributo e que a ênfase na entrevista não desqualifica outras técnicas.

Aspectos teórico-metodológicos se materializam na prática, no percurso real de minha imersão em cenário de pesquisa. Posto alguns elementos teóricos elucidativos, evidencio um pouco de minha trajetória metodológica no tópico a seguir. O objetivo é explicitar aspectos significativos da caminhada que mesclam desafios, dificuldades, realizações e possibilidades.

#### **4.2 O caminho se faz ao caminhar – vivências de trajetória metodológica**

Aprende-se a fazer o caminho caminhando, mas se aprende a refazer o caminho a partir das injunções e adversidades impostas no ato de caminhar. É aqui que me proponho evidenciar a trajetória de minha vivência no cenário real da pesquisa, em que entrecruzam limites e possibilidades.

Ao assumir a orientação com o entendimento de que a inserção ao longo dos estudos das disciplinas possibilitaria um vínculo teórico-prático fiz a imersão em uma escola pública de Samambaia, realizando o primeiro contato com a escola no dia 22 de março de 2016. A coordenadora pedagógica solicitou que aguardasse uma coletiva do grupo, com presença ampliada para socializar a proposta de pesquisa. A não nomeação da escola deve-se ao fato de resguardá-la e aos professores/as, estudantes e demais segmentos, por não ter sido feito o procedimento de aceite – acordo de interesse para que se tornassem públicos a escola e os sujeitos da pesquisa.

A pesquisa de campo teve início em abril de 2016, atendendo à orientação na disciplina Pesquisa em Educação ministrada no primeiro semestre de 2016, em que se discutiu

ser necessário começar, o quanto antes, a inserção no local de pesquisa para dar tempo de redefinir o local, em caso de adversidade no percurso.

No dia 02 de maio de 2016, apresentei a proposta de trabalho de investigação científica em uma roda de conversa com professores/as, coordenadora pedagógica e vice-diretor na reunião coletiva do grupo. Neste momento, combinamos a pactuação do que fazer em termos de pesquisa, tais como observação em sala de aula e nas reuniões de área; discussão sobre práticas pedagógicas, interação com as diferentes disciplinas, observação participante, pesquisa-ação, oficinas, questionários, entre outras ações.

Adotei, no contexto da pesquisa de campo, uma sugestão inicial feita por colega mestranda nas discussões coletivas de orientação de mestrado, ao longo do primeiro semestre de 2016. A sugestão era: assumir uma turma de primeiro ano na EJA até o término – terceiro ano, de modo a acompanhar e avaliar a dimensão interdisciplinar nesta turma. Assim o fiz, com a turma primeiro ano “A” do Terceiro Segmento.

A escola atua no período noturno com Educação de Jovens e Adultos nos três segmentos, entendendo que o Primeiro Segmento equivale aos anos iniciais do Ensino Fundamental; o Segundo Segmento aos anos Finais do Ensino Fundamental e o Terceiro Segmento ao Ensino Médio.

Na roda de conversa socializei o tema, objetivos e metodologia da pesquisa. Trago aqui apenas o tema e a metodologia. Tema: práticas pedagógicas interdisciplinares de professores na EJA: pesquisa-ação em uma escola pública do DF.

Acordamos (eu, professores/as e direção) que haveria observação em sala de aula, questionário com questões abertas e oficinas atinentes às práticas pedagógicas, com vistas a uma abordagem interdisciplinar em sentido prático: ensino-aprendizagem. Uma lembrança que se faz necessária é que, inicialmente, a proposta era de pesquisa-ação com base em aspectos teóricos de René Barbier (2007) e Michel Thiollent (2011), ambos discutidos nas orientações coletivas no primeiro semestre de 2016 e em seminário na disciplina Pesquisa em Educação. Em conversa com um professor de Artes, que conheço há um bom tempo, durante idas e vindas de nosso trabalho em educação e em assessoria de aspectos étnico-raciais no MEC/SECAD, falei que minha intenção era evitar uma pesquisa puramente técnica, mas assumir uma inserção participativa e de cunho qualitativo, ao que este afirmou que se tratava de “um trabalho proativo”. Creio que o professor se referiu à importância de meu propósito de fazer uma imersão vivencial em termos teórico-prático, de uma intenção inicial que vislumbrava pesquisa-ação.

Feito o encaminhamento, parti para as observações em sala de aula, dando início ao que propus ao grupo de professores/as e direção. Entre as observações em sala, destaco a que teve importância positiva em relação à possibilidade de uma prática interdisciplinar e intradisciplinar.

Precisamente na primeira semana de maio de 2016, apresentei-me à turma “A” do Primeiro ano do Terceiro segmento e falei da pesquisa com anuência do professor Gil de Geografia. Neste contexto, evidenciei o tema e expliquei que minha inserção na turma ocorreria do primeiro ao terceiro ano, com o propósito de acompanhar o grupo do ponto de vista da relação ensino e aprendizagem. Comentei brevemente o que seria a interdisciplinaridade e mestrado, a pedido de um estudante que perguntou “o que é mestrado?”; “O que é interdisciplinaridade?”.

O professor Gil<sup>7</sup> de Geografia começou a aula dialogando com os estudantes sobre o que sabem sobre placas tectônicas e vulcanismo. Alguns estudantes interagiram demonstrando alguns saberes sobre o assunto à medida que o professor foi explicitando no quadro branco aspectos identificados pelos estudantes. Percebi que havia estudante com vontade de participar, mas que recuavam ao olharem para mim. Quando o professor pediu que eu participasse, dando a minha contribuição e, como tal, interagi, estudantes que estavam calados começaram a participar. Fato curioso é que os estudantes se referiam a mim como professor e não como pesquisador, talvez pelo fato de ter compartilhado que sou professor e que havia passado pela escola na condição de professor da EJA e Ensino Médio, o que me deixou mais à vontade no processo da pesquisa.

Uma síntese desse momento foi marcante como um aprendizado pessoal em temática da aula de geografia: a Terra é um sistema vivo com sua dinâmica evolutiva própria; montanhas e oceanos nascem, crescem e desaparecem; vulcões trazem novas rochas à superfície e a Costa Rica é a terra dos vulcões. Na interação, propus uma discussão sobre a Terra como mãe que fornece alimento, habitação e a própria vida e que pela ambição humana está sendo destruída por projetos desumanos.

No segundo momento dessa aula, foi-me concedida a permissão de conversar com os estudantes sobre o questionário socioeducativo que eles responderiam. Assim que comecei a distribuir a folha para cada um/a, um estudante me chamou e perguntou: o que é etnia/raça? O estudante negro do cabelo liso me disse: “professor, eu sou um negro quase branco”. A pele dele é preta e tem o cabelo liso, o que ele reforçou “tenho o cabelo liso”. Então, eu disse: a

---

<sup>7</sup> Gil é nome fictício pelo fato de não ter aceite de divulgação de nomes dos sujeitos e da escola investigada no primeiro momento da pesquisa.

questão de etnia/raça é, em meu entendimento, uma decisão pessoal, uma identificação que assumimos na medida em que vamos tomando consciência em sentido prático, nas relações.

Posto essa questão, aproveitei para estabelecer com a turma uma discussão sobre a questão racial no Brasil, começando com uma pergunta-chave: qual a sua etnia/raça? Fato curioso e surpreendente: a maioria se identificou como negro ou negra, relatando situações de racismo vivenciadas no cotidiano. Foi um fato surpreendente, pois é difícil se apresentar pronunciando sou “negro/a”, levando em conta nosso contexto social marcado por pressões de toda ordem.

Houve uma interação agradável na turma, principalmente quando o professor me apresentou dizendo que já fui professor da EJA e no Ensino Médio na escola investigada. Enfatizei que não só fui professor, mas estudei no início da década de 1980.

Além desse momento rico, marcado por aproximações no tempo, espaço e circunstâncias, em que o diálogo se tornou possível, livres da ideia de professor distante (pedestal) e estudante em baixo (ouvinte), vi e percebi que o diálogo humano antecede ao disciplinar. O próprio ser humano constitui-se como uma realidade comunicativa por excelência.

Adoto, também, como expressão de uma possibilidade interdisciplinar nas práticas pedagógicas, em que pese limites prático-conceituais, a observação feita na aula do professor de História, nessa mesma turma (1º A), no dia 10 de maio de 2016. Essa observação participante me fez lembrar do tempo em que atuei na condição de professor em sala de aula, isso porque hoje sou readaptado (readaptação funcional). Tive a intuição vivencial de que a interdisciplinaridade não é algo tão distante, o que demonstro sucintamente nesta observação.

Ao entrar em sala, muito diferente de outras ações, o professor não começou pela chamada. Primeiro me apresentou à turma, na verdade reapresentou, situando-me na condição de investigador participante, ao dizer: “O professor Cristino é da área de Humanas e pode ajudar na discussão que faremos hoje”. Senti-me desafiado a entrar na discussão e eu, tão tímido ante uma turma participativa e um professor com capacidade histórica consistente, pensei: ‘como fazer também uma discussão consistente com as limitações que tenho de um saber histórico?’

Neste modo de trabalhar, o professor Metanazo<sup>8</sup> de História teve uma sensibilidade importantíssima no âmbito do pensar: fez a retomada de discussão sobre categorias presentes na Grécia Antiga, chamando os estudantes para uma discussão sobre o que sabem a respeito

---

<sup>8</sup> Metanazo é nome fictício em razão da não concessão de aceite para divulgar nomes dos sujeitos da escola pesquisada no primeiro momento da imersão in locus de pesquisa.

dos termos Filosofia e Democracia, interlocução importante sobre essas categorias aproximativas. Vários estudantes entraram na discussão e participei trazendo elementos sobre a Filosofia como um campo aberto que instiga ao debate criativo, analítico e propositivo. Fiz a discussão sobre a democracia grega (Atenas) e o Brasil como campo de disputa de diferentes tipos de democracia, sendo a participativa a que mais interessa aos que foram e são aliados de processos democráticos amplos, inclusive do direito à educação e à dignidade como aspectos da democracia.

A discussão sobre Filosofia e Democracia foi construtiva e empolgante. O que me retroalimenta a possibilidade de lidar com uma interdisciplinaridade como positividade foi exatamente o desempenho do professor de História em articular dialeticamente História ao situar a historicidade de Atenas; Filosofia ao evidenciar o pensamento filosófico na Grécia Antiga; Geográfico, quando apresentou no mapa a região da Grécia Antiga e a Sociologia quando fez a ponte das condições reais e ilusórias da democracia no Brasil atual, tomando por base o ideário de democracia grega que se mostrava limitada. O diálogo interdisciplinar percebido na aula de História me inspirou a marcar com os estudantes uma roda de conversa sobre o assunto Conhecimento.

Em observação na aula do professor Militão<sup>9</sup> de Artes, concretamente no dia 18 de maio de 2016, ao tratar dos assuntos “A missão artística francesa” e “A importância do autoconhecimento” com a turma Primeiro Ano “A”, o professor fez a discussão a partir de questões instigadoras.

Antes de se aprofundar no assunto “A missão artística francesa” (Anexo A) e entregar o material impresso, instigou os estudantes com as seguintes questões: “o que sabem sobre a arte no Brasil? Têm algum conhecimento sobre artistas no Brasil e em outros países?”.

A discussão foi proveitosa e alguns estudantes interagiram com o professor. Após participação dos estudantes, cada um a seu modo, o professor distribuiu um texto com uma breve explicação sobre o assunto. Fez-se a leitura do texto, seguida de aprofundamento sobre aspectos históricos, artísticos e sociais da produção da arte.

Na segunda aula, o professor de Artes trabalhou com o texto “A importância do autoconhecimento”, de Saulo Nagamori Fong (Anexo B), fazendo a discussão a partir das seguintes questões: “você se incomoda com o que pensam de você? Você percebe quando estão te julgando? Isso te incomoda muito, pouco ou nada? Você se incomoda com o jeito que é? Tem vontade de mudar alguma coisa no seu jeito de ser? Você se sente capaz suficiente

---

<sup>9</sup> Militão é nome fictício no contexto da primeira escola investigada em que não teve aceite de divulgação de nomes dos sujeitos da pesquisa.



para enfrentar desafios, viver sua vida e prosperar? O que tem sido mais difícil em sua vida? Conviver com pessoas estranhas? Conviver com seus familiares? Ter que aprender o que não sabe? Quais as maiores dificuldades que você enfrenta no trato consigo mesmo/a? O que pretende fazer para alcançar situações melhores na sua vida? Você acha que já se conhece o suficiente ou precisa exercitar mais isso?”.

Essas questões remeteram e remetem a aspectos pessoais, sociais, políticos, psicológicos, estéticos, educacionais, familiares, éticos, econômicos, etc. O texto permite uma releitura multidimensional e interdisciplinar.

Nesta turma, além das observações e participação em algumas disciplinas, Cristino (pesquisador) fez uma discussão em roda de conversa com estudantes do Primeiro Ano “A” (Apêndice J) sobre a interdisciplinaridade, tendo como eixo de conversa a palavra “conhecimento”, precisamente no dia 23 de maio de 2016. A roda aconteceu no segundo horário, a fim de atingir um número maior de estudantes que costuma se atrasar nos primeiros horários.

Neste tempo de discussão, cedido pelo professor regente do horário, trabalhamos com o seguinte planejamento básico: no primeiro momento, estabelecemos uma conversa sobre o que estudantes entendem a respeito de cinco pontos: sobre a palavra conhecimento; como se adquire o conhecimento; para que serve o conhecimento que se adquire na escola; o que entendemos sobre a palavra aprendizagem e entendendo a palavra interdisciplinaridade.

No segundo momento, articulado ao primeiro, fiz a discussão com os estudantes a partir de cinco aspectos: entendimento sobre a palavra conhecimento – o que sabem; como se adquire conhecimento – levantamento de saberes prévios; para que serve o conhecimento que se adquire na escola – utilidade na vida prática; o que entendemos sobre a palavra aprendizagem – conceitos e o conhecimento interdisciplinar: alguns elementos elucidativos básicos.

Uma estudante fez o relato das discussões a partir de sua apreensão das falas assim identificadas sobre o conjunto do que foi socializado:

### Quadro 3 - Resumo das discussões

Entendimento sobre a palavra conhecimento	Como se adquire conhecimento	Para que serve o conhecimento que se adquire na escola	O que entendemos sobre a palavra aprendizagem	O conhecimento interdisciplinar
➤ Conhecimento geral	➤ Estudando ➤ Aprendendo	➤ Para ser alguém ➤ Ensinar a outra	➤ Adquire o conhecimento	Aprofundamento a partir de

<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Socializar</li> <li>➤ Aprofundar em alguma coisa</li> <li>➤ Aprender</li> <li>➤ Conversar</li> <li>➤ Ensinar</li> <li>➤ Saber alguma coisa...</li> </ul>	<p>Com a vida</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Na família</li> <li>➤ Na religiosidade</li> <li>➤ No trabalho</li> <li>➤ No grupo de amigo</li> <li>➤ Na feira...</li> </ul>	<p>pessoa</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ter uma boa profissão</li> <li>➤ Aprendizado</li> <li>➤ Ajuda a ter consciência</li> </ul>	<p>de alguém que</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ ensinou</li> <li>➤ Ter conhecimento melhor</li> <li>➤ Adquire capacidade</li> </ul>	<p>aspectos apresentados pelos estudantes e algumas referências teóricas...</p>
---	---	---	---	---

**Fonte:** discussão com estudantes do Primeiro Ano “A” – EJA/Terceiro Segmento noturno – maio de 2016

Ao propor que alguém do grupo (Turma A) relatasse o resultado da discussão, uma estudante, prontamente se dispôs a fazê-lo. O quadro acima reflete o que a estudante capturou em termo de síntese, de maneira que dois aspectos podem sinalizar uma compreensão de processos interdisciplinares: a diversidade dos espaços e sujeitos de onde se adquire conhecimento e a utilidade do conhecimento com ênfase na profissão e na tomada de consciência.

Minha presença e observação participativa se deram de forma mais direta, no sentido de poder estar só com os estudantes, durante roda de conversa. Ficou patente o entendimento deles/as ainda limitado sobre a distinção entre disciplinaridade e interdisciplinaridade e sobre a palavra aprendizagem, embora sentissem importância da discussão após avaliarmos verbalmente sobre os ganhos da interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas.

Apesar desse e outros esforços voltados aos estudantes, senti uma diferença ao lidar com os professores/as. Com os/as professores/as tivemos momentos pouco proveitosos, de um modo geral, dada a necessidade de atender a uma questão que senti como “pessoal”. Percebi que o grupo ficou dividido entre contribuir efetivamente com a minha proposta de pesquisa e os arranjos internos já acordados entre eles/as, salvo exceções de um ou outro, isoladamente. Não obstante, o acesso aos professores de Artes, Geografia e História teve seu ganho no sentido do acolhimento e de uma postura aberta à investigação a que me propus.

Essa impressão foi pelo fato de os professores/as já estarem com horários e dias da semana comprometidos fora da escola, e minha pesquisa exigiria mudança no formato que estava configurado. Professores e professoras não coordenavam com frequência, nem nas coletivas nem nas de área. Para mim, ficou claro que juntar o pó da estrada seria mais fácil do que fazer a discussão interdisciplinar com o grupo.

O fato é que, ao longo da caminhada e talvez tardiamente, percebi que o grupo de professores e também a direção que tinha acordado prontamente a participar da minha

pesquisa, não estavam dispostos a uma abertura mínima, que seria fazer a reunião por área, uma das condições básicas da proposta interdisciplinar.

Ao perceber que o modo de caminhar seria insuficiente para desenhar uma pesquisa com o mínimo de qualidade social, política e epistemológica, considerei a possibilidade de redefinir o local da pesquisa, embora sem certeza absoluta, uma vez que há injunções em qualquer percurso (ao longo da caminhada) e em possível chegada, o que me faz lembrar um dos pensamentos de Guimarães Rosa que abre a dimensão processual dessa possibilidade investigativa ao dizer que “o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”.

Na esteira de Guimarães Rosa, assumo a travessia em sua processualidade, dialetizada no tempo-espaço-circunstância. Aqui entendo que não há uma dicotomia entre o que se fez e pensou e o que se faz e pensa. Toda a trajetória do modo de caminhar tem um sentido acumulativo dinâmico e não puramente cronológico, pois a existência caminha junto com todas as suas implicações sociais, estéticas, pedagógicas, culturais, epistemológicas, políticas, econômicas, éticas, etc.

Com essa compreensão e dentro de um espírito dialético contraditório e conflitivo, tanto do ponto de vista intrapessoal quanto interpessoal, propus-me a repensar o local de pesquisa concomitantemente com a metodologia.

#### 4.3. Mudança do local de pesquisa

No primeiro contexto de imersão na escola – pertencente à Região Administrativa do Recanto das Emas-DF, não foi exigido procedimento legal para adentrar na escola na condição de pesquisador com maior tempo de presença, talvez pelo fato de já ser conhecido por alguns professores/as e direção da escola.

Ao mudar de escola, pensei em manter mais simples meu ideário de atuação em comunidade de camada popular. Com essa escolha, entrei em contato com a direção do Centro de Ensino Fundamental 404 de Samambaia-DF, que atua com Educação de Jovens e Adultos do Primeiro e Segundo Segmentos no período noturno. O contato ocorreu em meados de setembro de 2016, após passar por várias escolas sem sucesso, em conversas com gestores/as. Alguns diziam ligar depois e nunca ligaram e outros não aceitaram a pesquisa na escola. Esses contatos se deram às vésperas de minha simulação da qualificação de projeto de pesquisa, que ocorreu no dia 06 de outubro de 2016. Essa informação ajuda a entender os desdobramentos práticos da mudança de local da investigação científica. Logo no primeiro

encontro, a direção enviou para meu e-mail o Projeto Político-Pedagógico da escola, sinalizando positivamente uma incipiente garantia de credibilidade na condição de professor pesquisador.

Como é de praxe, seguindo o ritual normal de inserção na escola, marquei uma conversa com a direção, por meio da supervisora pedagógica que acompanha a EJA noturno. Apresentei a proposta de pesquisa, que foi acolhida prontamente sob a exigência de que eu precisaria levar à escola uma autorização da Secretaria de Educação do Distrito Federal, via Centro de Formação dos Profissionais da Educação - EAPE. Na conversa com a supervisora deixei a minuta do projeto de pesquisa e, posteriormente, também ao Gestor, para depois entregar o documento exigido e prosseguir com a pesquisa.

O processo formal passou por alguns momentos importantes, respeitando cada passo: solicitação de pesquisa de campo na escola pública do Distrito Federal junto à EAPE (Apêndice A); carta de apresentação do orientando à EAPE, sistematizada pela orientadora (Apêndice B); memorando de autorização de pesquisa emitido pela EAPE – inserção na escola pública como campo de atuação (Apêndice C) e carta de encaminhamento para pesquisa na escola emitida pela Coordenadoria Regional de Ensino de Taguatinga (Apêndice D).

Após a incursão em busca do memorando de autorização da pesquisa, entreguei na escola ao vice-diretor e à supervisora o encaminhamento feito pela Secretaria de Educação, passando pela Coordenadoria Regional de Ensino de Samambaia até chegar à escola Centro de Ensino Fundamental 404 de Samambaia-DF.

Feito esse procedimento formal, respeitando as condições da escola em processo de fechamento de ano letivo, acordamos que seria mais viável retomar a pesquisa no início do ano letivo de 2017. Essa decisão e mesmo todo o percurso desde a primeira experiência de inserção custariam caro para mim, pois teria que apresentar dados mais concretos de atuação em campo na simulação já agendada para 06 de outubro de 2016, na disciplina Laboratório de Pesquisa.

Ao apresentar projeto de investigação científica em simulação (06/10/2016), na disciplina Laboratório de Pesquisa, percebi que haveria um vazio da experiência prática (pesquisa de campo), produto de um processo que não foi e nem é nada simples, porque marcadamente adverso. Tive e tenho a clareza de que meus limites físico, emocional, metodológico e de atuação mais profunda, de acordo com a metodologia da pesquisa-ação e mesmo da pesquisa participante em dadas circunstâncias, teria comprometido

substancialmente minha defesa, em que pese o processo real de diálogo, atuação, incertezas, resistências e redefinição do percurso.

No decorrer do tempo, após simulação, fui melhorando o texto para a qualificação final, que ocorreu no dia 12 de dezembro de 2016. O que ficou definido após a banca é que houve aprovação com a necessidade de ajustes teórico-metodológicos, situação/decisão que não desmente o processo da pesquisa em sua complexidade e injunções.

Ante a decisão posta pela banca examinadora, retomei o projeto para atender a uma dinâmica de percurso dissertativo. Definiu-se que seria interessante reelaborar o texto com nova configuração temática e metodológica, uma vez que a banca abriu a possibilidade de redefinição, inclusive da metodologia (nem pesquisa-ação, nem pesquisa participante), mas outra que desse maior efetividade à pesquisa. Nesse contexto, ocorreu-me a lembrança e a pertinência do modo de ver de Rubem Alves sobre a escutatória que dialoga com o percurso conflitivo e contraditório de minha investigação científica:

A alma é uma catedral submersa. No fundo do mar – quem faz mergulho sabe – a boca fica fechada. Somos todos olhos e ouvidos. Me veio agora a ideia de que, talvez, essa seja a essência da experiência religiosa – quando ficamos mudos, sem fala. Aí, livres dos ruídos do falatório e dos saberes da filosofia, ouvimos a melodia que não havia, que de tão linda nos faz chorar. Deus é isto: a beleza que se ouve no silêncio. Daí a importância de saber ouvir os outros: a beleza mora lá também. Comunhão é quando a beleza do outro e a beleza da gente se juntam num contraponto... (ALVES, 2008, p. 134).

Escutar neste contexto é condição do encontro, da comunhão que não pode ocorrer sem abertura ao ouvir mais do que falar. A ideia não é sobrepor a escuta sobre a oratória, mas de colocar-se como ser que tem ouvidos também em um corpo que se expressa de diferentes modos. É com a crença de que a oratória não seja proeminente nem sobreposta à escutatória que me coloquei em um contexto pós-banca com seu contorno prático.

Ficou patente, na avaliação da banca, que com o pouco tempo que se tem para a investigação científica e a conjuntura da educação básica e da universidade local, poder-se-ia comprometer a pesquisa, caso não se ajustasse a dinâmica metodológica e teórica a uma possibilidade mais real, o que se considerou como um momento de “colocar o pé no chão”. Atuar com alguns autores que esclareçam o tema e o objeto de estudo pode ser um bom começo.

O percurso de minha caminhada, entre dificuldades e realizações, possibilitou e possibilita a inserção em um espaço de pesquisa muito concreto: uma escola pública de Samambaia-DF com outro modo de vivenciar a pesquisa.

Após esse percurso em busca de uma definição concreta do local de pesquisa, situo-me hoje em uma escola pertencente à Região Administrativa de Samambaia-DF e, respectivamente, à Coordenadoria Regional de Ensino da mesma cidade. Dá-se um novo contorno à investigação científica.

Neste contexto, assumi como interlocutora a supervisora pedagógica da EJA (Maria), cuja contribuição se deu desde o primeiro contato (final de setembro de 2016), no sentido de me orientar para providenciar documento de liberação da pesquisa na escola, disponibilização imediata do Projeto Político-Pedagógico da escola e, no ano de 2017, se dispôs a agendar previamente as observações em sala e em reunião de área, e disponibilizando dados sobre a escola, estudantes e professores/as. Esse percurso tem sua continuidade investigativa em campo com os seguintes instrumentos de investigação (observação, questionários e entrevistas) no início do primeiro semestre letivo, primeira semana de fevereiro de 2017, precisamente em reunião coletiva de planejamento semestral.

Adoto, como técnicas de coleta de dados, as observações, questionários com questões abertas e entrevistas para análise de dados, tendo como critérios a seleção de professor de distintas áreas, professores/as readaptados/as, registro de estratégias e assuntos de aula dos professores/as observados/as e aspectos comuns entre os/as professores/as pesquisados/as que atuam no Segundo Segmento da Educação de Jovens e Adultos.

A pesquisa assume abordagem qualitativa, porque visa identificar, compreender e analisar concepções de professores/as das diferentes disciplinas e áreas do conhecimento da Educação de Jovens e Adultos sobre a interdisciplinaridade e suas práticas, intenções e condições de ensinar interdisciplinarmente. Para esse objetivo foram propostas aos sujeitos da pesquisa as seguintes questões: 1. – Narre alguma situação de experiência como professor que esteja relacionada à Interdisciplinaridade na EJA. 2. Como o entendimento sobre a interdisciplinaridade ajuda em sua prática na EJA? 3. Quais aspectos podem contribuir com um trabalho interdisciplinar na EJA? 4. Em que a sua formação pode contribuir com uma ação-reflexão interdisciplinar na EJA? 5. O planejamento semestral da escola com o tema uso racional da água pode ser considerado como de dimensão interdisciplinar? 6. Como foi trabalhado em sua disciplina?

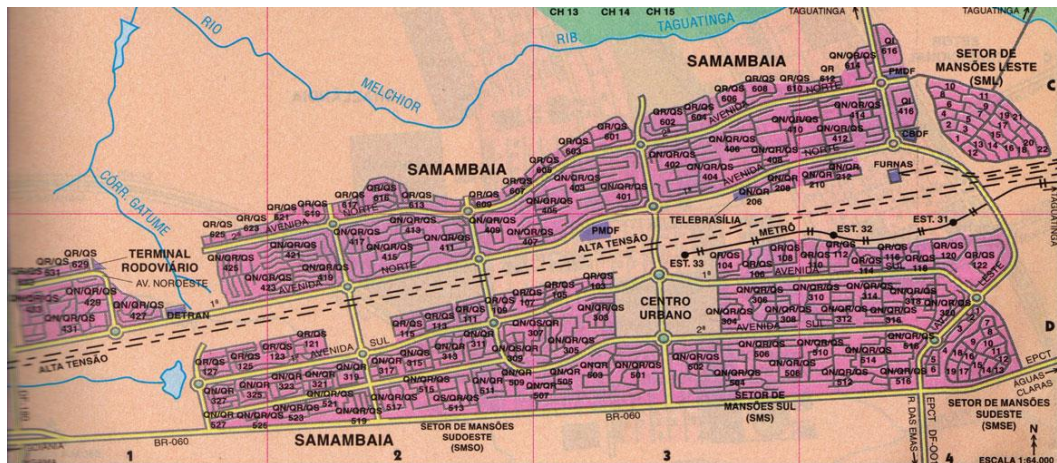
A escola pesquisada encontra com 26 professores/as lotados no Centro de Ensino Fundamental 404, área urbana da cidade de Samambaia-DF. Dentre esses professores/as, 19

participaram da pesquisa e 8 foram apropriadas para adensar a análise de dados por três razões: contribuições de diferentes áreas do conhecimento, professores/as que oportunizaram uma maior densidade teórica na narrativa e a multiplicidade de distintas concepções sobre a interdisciplinaridade (polissemia presente nas narrativas). Esse material propiciou a reflexão e aproximação e/ou contraste com situações observadas em sala de aula, além de ter possibilitado a produção de concepções e compartilhamento de experiências interdisciplinares. A idade variou entre 36 e 56 anos.

Para a seleção dos oito professores, observei os processos de maior abertura e de participação na pesquisa desenvolvida entre fevereiro e setembro de 2017. Ademais, utilizei critérios que contemplam gênero; professor regente e professor readaptado, sendo e todos/as professores/as efetivos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Os professores e professoras participantes da pesquisa são indicados pelo nome conforme acordo de interesse. Para apresentar as narrativas dos sujeitos, na análise desenvolvida no tópico 07, utiliza-se o texto grifado em itálico para diferenciar-se das citações dos autores.

É neste modo de caminhar que minha investigação científica tem seu desdobramento, em que evidencio um pouco da organização da cidade, sua história e alguns aspectos de sua constituição administrativa e humana com base no PDAD/2015. Esse marco administrativo e humano ajuda a situar os sujeitos da pesquisa em uma dimensão espacial concreta. Entre os vários quesitos, trabalho com alguns deles, quais sejam: faixa etária, instrução, escolaridade, religião e população nascida no DF e imigrantes. O mapa a seguir evidencia panorama geral da cidade.

**Figura 1 - Mapa de Samambaia-DF**



Fonte: <http://doc.brazilia.jor.br/TrMetro/mapa-de-Samambaia.shtml>

#### **4.4. A organização administrativa de Samambaia**

Samambaia é uma cidade com uma dinâmica interna que facilita a vida da população no sentido de suprir as necessidades locais sem recorrer a outras cidades, com exceção de alguma busca que escapa de sua condição econômico-organizativa local. Os dados aqui evidenciados ajudam no entendimento da situação em termos de organização administrativa, social e educacional, entre outros aspectos agregados.

De acordo com a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio – PDAD – 2015 sobre a Região Administrativa Samambaia (RA XII), o surgimento da Região resultou das diretrizes adotadas no Plano Estrutural de Organização Territorial – PEOT, elaborado em 1978, que determinava vetores de ampliação das áreas urbanas em decorrência do rápido crescimento populacional do DF e da consequente demanda habitacional. Em 1981, elaborou-se o estudo preliminar - Projeto Samambaia, implementado oficialmente em 1982.

Em 1988, foram construídas 3.381 casas financiadas pelo Banco Nacional destinadas às famílias de baixa renda. Mas, no período de 1989 a 1992, a localidade foi ocupada por um grande contingente populacional oriundo de invasões, cortiços e inquilinos de fundo de quintal, em consequência do grande fluxo migratório, à época. O Governo do Distrito Federal – GDF agregou essa população sob o “Sistema Concessão de Uso” em lotes ainda semiurbanizados. Samambaia foi criada em 25 de outubro de 1989, pela Lei nº 49/89, que a definiu como RA XII.

O local escolhido para implantação da Região Administrativa pertencia ao Núcleo Rural de Taguatinga, formado por um conjunto de chácaras, que começou a ser desapropriado, posteriormente, para permitir a sua expansão. O nome da RA originou-se da associação ao nome do córrego que corta a região, cuja nascente se encontra logo abaixo das quadras residenciais 127 e 327, onde eram encontradas, em abundância, a planta “samambaia”.

A área está dividida em dois setores: Norte e Sul, a Área Isolada Guariroba – e o Núcleo Rural Tabatinga, lotes 49 a 64. Em 1996, o Setor de Mansões Leste (SML) foi desmembrado de Samambaia, passando a integrar a RA III – Taguatinga. Segundo os dados da PDAD 2015, a população urbana estimada de Samambaia é de 254.439 habitantes.

Das várias constituições humanas no interior da cidade evidenciadas pela PDAD, adoto apenas algumas que fazem a interface com a dimensão genuinamente humana presente na escola: faixa etária, instrução, cor/raça, religião, pessoas que nascem na própria cidade e os



migrantes, estudantes moradores de Samambaia que moram na própria cidade e engajamento social.

A faixa etária é um elemento que ajuda no entendimento do perfil cronológico da população, mas não é determinante. Vejamos como a PDAD demonstra essa questão desde a população de zero a quatro anos, perpassando os que atingem mais de 65 anos de idade.

Do total de habitantes da RA de Samambaia, 48,75% estão na faixa etária de 25 a 59 anos, 10,53%, na faixa de 19 a 24 anos e os idosos, acima de 60 anos, são 11,46%. A população de zero a 14 anos totaliza 21,77%. A tabela a seguir evidencia esses dados.

**Tabela 1 - População segundo os grupos de idade - Samambaia-DF - 2015**

Grupos de Idade	Nº	%
0 a 4 anos	14.845	5,83
5 a 6 anos	6.504	2,56
7 a 9 anos	12.014	4,72
10 a 14 anos	22.039	8,66
15 a 18 anos	19.054	7,49
19 a 24 anos	26.783	10,53
25 a 39 anos	59.611	23,43
40 a 59 anos	64.433	25,32
60 a 64 anos	11.938	4,69
65 anos ou mais	17.218	6,77
<b>Total</b>	<b>254.439</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - Samambaia - PDAD 2015

Do ponto de vista da instrução, há dados significativos sobre esses aspectos, assim configurados: da população total de Samambaia, destaca-se o percentual daqueles que não estudam, 68,94%. Os que frequentam escola pública somam 25,05%, com 0,75% em período integral. A tabela 3.1 a seguir traz dados importantes.

**Tabela 2 - População segundo a condição de estudo - Samambaia - Distrito Federal – 2015**

Condição de Estudo	No	%
Não estudam	175.39	68,94
Escola Pública Tradicional	61.831	24,30
Escola Pública Integral	1.913	0,75
Escola Particular	14.769	5,80
EAD Pública(1)	0	0,00
EAD Particular(1)	536	0,21
<b>Total</b>	<b>254.43</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – Samambaia – PDAD 2015

Quanto ao nível de escolaridade, a população concentra-se na categoria dos que têm Ensino Fundamental incompleto, 35,50%, seguido pelo médio completo, 22,17%. Os que possuem nível superior completo são 6,67%. Analfabetos na Região representam 2,74%, conforme tabela 3.2. A PDAD apurou também que apenas 4,42% da população é composta por menores de seis anos fora da escola conforme Tabela 3.2.

**Tabela 3 - População segundo o nível de escolaridade - Samambaia - Distrito Federal - 2015**

<b>Nível de Escolaridade</b>	<b>No</b>	<b>%</b>
Analfabeto (15 anos ou mais)	6.964	2,74
Sabem ler e escrever (15 anos ou mais)	5.051	1,98
Alfabetização de adultos	765	0,30
Ensino Especial	842	0,33
Maternal e crèche	1.990	0,78
Jardim I e II/Pré-Escolar	4.668	1,83
EJA - Fundamental incompleto	1.071	0,42
EJA - Fundamental completo	230	0,09
EJA - Médio incompleto	2.449	0,96
EJA - Médio completo	230	0,09
Fundamental incompleto	89.224	35,08
Fundamental completo	16.146	6,35
Médio incompleto	21.962	8,63
Médio completo	56.168	22,08
Superior incompleto	18.442	7,25
Superior completo	14.080	5,53
Curso de especialização	2.525	0,99
Mestrado	383	0,15
Doutorado	0	0,00
Crianças de 6 a 14 anos não alfabetizadas	0	0,00
Não sabe	0	0,00
Menor de 6 anos fora da escolar	11.249	4,42
<b>Total</b>	<b>254.439</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Codeplan - Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - Samambaia - PDAD 2015.

Do total da população residente nesta RA, 58,62% declararam-se católicos; 18,68% são evangélicos tradicionais e 13,74%, evangélicos pentecostais. Quando perguntado acerca da frequência religiosa, 80,96% afirmaram que vão regularmente aos cultos religiosos, 11,61% praticam a religião eventualmente e 7,43% não frequentam esses cultos. A tabela 3 evidencia essa realidade.

Há um contingente populacional com mais de 50% dos que são provenientes do Distrito Federal, sendo quase metade distribuída entre os demais Estados da Federação. O levantamento da PDAD exprime essa realidade.

Conforme levantamento dos residentes na RA XII, 51,82% do contingente populacional é nascido no Distrito Federal, enquanto 48,18% são constituídos por imigrantes. Deste total, 62,93% são naturais do Nordeste; 17,43%, do Sudeste, 13,73%, do Centro-Oeste (menos DF); 4,98% vieram do Norte e 0,93%, do Sul. Em relação à origem por estados, Minas Gerais é o mais representativo, 14,31%, seguido pelo Estado de Goiás, 13,36%, Piauí e Bahia, 12,80% e Maranhão, 11,30%, de acordo com a tabela a seguir.

**Tabela 4 - População nascida no DF e migrantes**

Unidade da Federação	Nº	%	% de Imigrantes
Total	254.439	100,00	
Distrito Federal	131.849	51,82	
Outras UF	122.590	48,18	100,00
Acre	77	0,03	0,06
Alagoas	612	0,24	0,50
Amapá	0	0,00	0,00
Amazonas	153	0,06	0,12
Bahia	15.687	6,17	12,80
Ceará	12.932	5,08	10,55
Espírito Santo	383	0,15	0,31
Goiás	16.376	6,44	13,36
Maranhão	13.851	5,44	11,30
Mato Grosso	383	0,15	0,31
Mato Grosso do Sul	77	0,03	0,06
Minas Gerais	17.521	6,90	14,31
Pará	3.597	1,41	2,93
Paraíba	10.331	4,06	8,43
Paraná	765	0,30	0,62
Pernambuco	4.362	1,71	3,56
Piauí	15.687	6,17	12,80
Rio de Janeiro	1.684	0,66	1,37
Rio Grande do Norte	3.520	1,38	2,87
Rio Grande do Sul	383	0,15	0,31
Rondônia	153	0,06	0,12
Roraima	0	0,00	0,00
Santa Catarina	0	0,00	0,00
São Paulo	1.760	0,69	1,44
Sergipe	153	0,06	0,12
Tocantins	2.143	0,84	1,75
Exterior	0	0,00	0,00
Não sabe	0	0,00	0,00

Fonte: Codeplan - Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - Samambaia - PDAD 2015

A distribuição populacional de Samambaia – DF, em sua constituição geográfica possui um marco cultural importante: a contribuição e encontro de diferentes Estados, expressamente no quantitativo 48,18% de imigrantes, com os 51,82% que nasceram no Distrito Federal. Cada pessoa, em sua singularidade, estabelece inter-relações que não ocorrem livres de conflitos, tensões e contradições. Diferentes culturas, religiosidades, vivências, crenças e saberes se encontram, mas também se desencontram, se aproximam e se distanciam. Esses sujeitos imersos na EJA levam à escola e ao seu entorno, o desafio de um projeto que contemple a diversidade, a pluralidade e os direitos humanos como partes e eixos do processo educativo.

Enfim, no que se refere ao trabalho e rendimento, a cidade está organizada, em termos de atuação funcional, da seguinte forma: no tocante à ocupação dos moradores de Samambaia, observa-se que, entre os que estão acima de 10 anos de idade, 49,89% têm atividades remuneradas, enquanto 17,20% são estudantes e 7,58% encontram-se desempregados (Tabela 5). No que diz respeito à ocupação remunerada, o setor que mais se destacou na RA XII foi o comércio, com 31,55%, serviços gerais, 29,70% e administração pública, direta e empresas, 11,17%. A construção civil representa 6,62% (Tabela 6).

A tabela 5 demonstra a situação geral em relação ao tipo de atividade. O desemprego, a propósito da realidade nacional e do DF, é preocupante, como se observa na tabela.

**Tabela 5 - População segundo a situação de atividade - Samambaia - Distrito Federal – 2015**

Situação de Atividade	No	%	% Maiores
<b>Total</b>	<b>254.439</b>	<b>100,00</b>	
<b>Menor de 10 Anos</b>	<b>33.364</b>	<b>13,11</b>	
<b>Subtotal</b>	<b>221.075</b>	<b>86,89</b>	<b>100,00</b>
Não têm atividade	8.035	3,16	3,63
Têm trabalho remunerado	110.268	43,33	49,89
Aposentados	21.580	8,48	9,76
Aposentados trabalhando	765	0,30	0,35
Pensionistas	5.510	2,17	2,49
Do lar	20.126	7,91	9,10
Desempregados	16.759	6,59	7,58
Trabalho voluntário	0	0,00	0,00

Fonte: Codeplan - Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - Samambaia - PDAD 2015

A tabela 6 demonstra maior ocorrência da construção civil, o que remete a uma experiência laboral do meio popular com perspectiva de menor relevo social.

**Tabela 6 - População ocupada segundo o setor de atividade remunerada - Samambaia - Distrito Federal – 2015**

Setor de Atividade Remunerada	No	%
Agropecuária	689	0,62
Construção civil	7.346	6,62
Indústria	306	0,28
Comércio	35.048	31,55
Empresa Pública Federal	1.454	1,31
Empresa Pública Distrital	4.056	3,65
Administração Pública Federal	2.449	2,21
Administração Pública Distrital	3.597	3,24

Transporte e armazenagem	2.755	2,48
Comunicação e informação	1.607	1,45
Educação	3.061	2,76
Saúde	2.602	2,34
Serviços domésticos	5.510	4,96
Serviços pessoais	5.586	5,03
Serviços creditícios e financeiros	995	0,90
Serviços imobiliários	153	0,14
Serviços gerais	32.981	29,70
Administração Pública de Goiás	842	0,76
Não sabe	0	0,00
<b>Total</b>	<b>111.037</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Codeplan - Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - Samambaia - PDAD 2015

Cada demonstrativo tem sua dinâmica própria e reflete o conjunto das relações humanas dentro e fora da escola. Cada dado não é mecanicamente vivenciado, daí a implicação social, educacional, política, no âmbito da constituição humana no interior da escola e de sua práxis.

A identificação da cidade Samambaia-DF em seu marco administrativo e humano chega ao que proponho como organização da escola: um pouco da história. Nesta contribuição apresento, de maneira sucinta, o Centro de Ensino Fundamental 404, em seu contexto de origem, que está dentro de um panorama mais geral identificado pelo PDAD 2015.

#### **4.5. A organização da escola: um pouco da história**

O Centro de Ensino Fundamental 404 foi a primeira escola de Samambaia, inaugurada em dezembro de 1988 para atender, inicialmente, aos primeiros moradores da cidade. Estava voltada, nesta época, para a Educação Básica – 1ª a 4ª séries, anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por meio da resolução n. 28, de novembro de 1990, que aprova a criação de Unidades de Ensino, esta instituição recebeu nova nomenclatura, passando de Escola Classe para Centro de Ensino de 1º Grau 02 de Samambaia. Do ponto de vista da estrutura, sendo Centro de Ensino, os anos finais do Ensino Fundamental são incorporados à Unidade de Ensino.

Mais tarde, de acordo com a Portaria n. 129, de 18 de julho de 2000 e a Resolução n. 6854, de 09 de maio de 2000 – CEDF, a escola recebeu nova nomenclatura passando de Centro de Ensino de 1º Grau 02 para Centro de Ensino Fundamental 404 de Samambaia, nome que permanece, desde então. Nota-se que a escola tem passado por várias nomenclaturas e que atualmente possui uma estrutura físico-estrutural condigna.

Na transição entre os anos de 2008 e 2009, a escola teve seu antigo prédio demolido. Assim, no ano letivo de 2009 e parte de 2010, a Unidade de Ensino teve suas atividades realizadas no prédio da Administração de Samambaia (período diurno) e do Centro de Ensino Fundamental 412 (período noturno). Foi uma fase, marcante pelas às imensas dificuldades de trabalho, principalmente no que se refere à distância da comunidade e à precariedade das instalações utilizadas.

No dia 25 de maio de 2010, as novas instalações do Centro de Ensino Fundamental 404 foram entregues à comunidade. A escola nova possui uma dimensão mais condigna com os sujeitos educativos, de saberes e institucionais que interagem nos processos pedagógicos, administrativos e humanos.

A nova roupagem da escola, além de melhor funcionalidade e elegância, consubstanciou-se num inegável atrativo para a vizinhança que, ademais da novidade, passou a olhá-la com maior carinho. As comunidades de camada popular sabem prestigiar o que é bom e mais do que isso, merecem prédio e boas condições de ensino e de aprendizagens.

Na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA são nove turmas do Segundo Segmento e quatro do Primeiro Segmento. O CEF 404, ao longo desses 27 anos de existência, contou com o trabalho de inúmeras gestões, tendo hoje um gestor eleito pelo voto direto, segundo os preceitos da Gestão Democrática.

Os caminhos possíveis estão postos, mas só se pode traduzir essa possibilidade ao caminhar, avaliando e repensando o jeito de pensar e de agir no processo da jornada. A escola, em sua condição histórica, abarca sujeitos educativos e de saberes. Desse modo, evidencio sucintamente o perfil dos sujeitos da pesquisa – o perfil dos professores/as. O objetivo do tópico seguinte é situar os sujeitos da pesquisa a partir de dados constantes em questionário socioeconômico e de contribuições da supervisora pedagógica da escola pesquisada.

#### **4.6. Perfil dos professores e professoras**

Neste tópico, me aproprio de contribuições de questionário socioeconômico aplicado aos professores/as, aportes da supervisora pedagógica e observações gerais no âmbito da escola. A tabela, a seguir, apresenta um panorama geral – aspectos do perfil de professores/as que atuam na Educação de Jovens e Adultos/noturno. Entre os vários quesitos, adoto alguns: sexo, readaptado, tempo de exercício na SEDF, tempo de atuação da escola investigada, tempo na EJA, etnia/raça, faixa etária, cidade de origem – onde nasceu, cidade onde mora

atualmente e formação. Do conjunto dos professores/as (26), 19 responderam ao questionário socioeconômico.

**Tabela 7 - Perfil dos professores/as da EJA – Segundo Segmento/noturno**

TIPO		Nº	%
SEXO	Masculino	12	63,157
	Feminino	07	36,843
READAPTADO	Masculino	01	5,263
	Feminino	04	21,052
			Total: 26,315
TEMPO DE EXERCÍCIO NA SEEDF	1-5	01	5,263
	6-10	05	26,316
	11-15	03	15,790
	16-20	01	5,263
	21-30	09	47,368
TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA	1-5	11	57,895
	6-10	03	15,789
	11-15	02	10,526
	16-20	03	15,790
TEMPO DE ATUAÇÃO NA EJA	1-5	08	42,106
	6-10	09	47,368
	11-15	02	10,526
	16-20	0.0	-----
	21-30	0.0	-----
ETNIA/RAÇA	Negro/pardo	05	26,315
	Branco	02	10,526
	Indígena	01	5,263
	Não declarado	11	57,896
FAIXA ETÁRIA	35-40	07	36,841
	41-50	11	57,896
	51-55	01	5,263
CIDADE DE ORIGEM – ONDE NASCEU	Distrito Federal	08	42,110
	Fora do DF	11	57,890
CIDADE ONDE MORA ATUALMENTE	Samambaia-DF	06	31,580
	Outra cidade	13	68,420

TIPO		Nº	%
FORMAÇÃO	Pós-graduação Lato Sensu	09	47,368
	Mestrado	03	15,789
	Doutorado	0.0	-----
	Nenhum	07	36,843

Fonte: elaborado pelo autor. Perfil de professores/as que atuam na Educação de Jovens e Adultos – Segundo Segmento/noturno: Quantitativo de professores/as que responderam questionário socioeducativo em junho de 2017:19

Os/as professores/as que atuam na Educação de Jovens e Adultos têm uma característica em comum. De acordo com a supervisora pedagógica, são comprometidos/as com os projetos da escola. Esse entendimento está posto também em narrativa da professora Aldaires (Português), que assegura serem os professores/as da escola “comprometidos e não fogem do trabalho”.

No que diz respeito ao sexo, nota-se uma maioria masculina, particularidade do CEF 404 e do momento da investigação. Na verdade, há uma presença feminina<sup>10</sup> significativa na rede pública de ensino do Distrito Federal, conforme quadro a seguir que demonstra claramente o que ocorre em nível mais amplo do ponto de vista do magistério público em termos quantitativos de professores e professoras:

#### Quadro 4 - Total de professores da rede pública – EDUCACENSO 2016

COD_REDE	REDE	SEXO	TOTAL
2	REDE PÚBLICA	FEMININO	16.781
		MASCULINO	5.677
			22.458

Fonte: Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação. Coordenação de Supervisão, Normas e Informações do Sistema de Ensino. Diretoria de Informações Educacionais.

Do total de professores/as da Rede Pública do Distrito Federal, 74,722% são professoras conforme dados acima, não diferentes do que ocorre em nível nacional. Os 25,278% de professores homens deixam o entendimento de que o fato de ser maioria

<sup>10</sup> Dados fornecidos pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação, Coordenação de Supervisão, Normas e Informações do Sistema de Ensino e Diretoria de Informações Educacionais - GDF. A referência é ao ano de 2016.



masculina na Educação de Jovens e Adultos no noturno da escola investigada não é extensivo ao panorama total do magistério público do DF. Sendo a carreira magistério maciçamente feminina há que problematizar e discutir qual tipo de política pública e quais relações de poder, assunto que merece maior atenção em outro estudo, mas que aponto alguns elementos provocativos

Do ponto de vista da relação humana, com toda a sua complexidade, ser homem e mulher não são categorias dadas, estanques e simples. O sexo, assim como o corpo em sua dimensão mais ampla, não está isento de uma disputa de visões e de práticas sociais. O que se pode tão brevemente dizer é que tanto o homem quanto a mulher precisam dar conta da situação de classe em que ambos estão imersos sem perder de vista a condição de ser homem e ser mulher. Saffioti (2013) provoca uma reflexão sobre o cuidado com o domínio masculino dentro de uma sociedade de classes e como classe:

O domínio masculino sobre as mulheres, não diretamente vinculado à estrutura econômica da sociedade, acaba por servir aos interesses daqueles que detêm o poder econômico. Os homens da classe dominada funcionam, pois, como mediadores no processo de marginalização das mulheres de sua mesma classe da estrutura ocupacional, facilitando a realização dos interesses daqueles que na estrutura de classes, ocupam uma posição oposta à sua. (SAFFIOTI, 2013, p. 123).

O que está em jogo na relação masculino e feminino, principalmente no campo do trabalho docente, não é o fato de ser homem ou mulher em oposição permanente ou provisória. A grande questão em disputa é o modo pelo qual se posiciona dentro de uma determinada classe com determinada ideologia. A questão importante a ser feita é: como o homem de camada popular, de classe dominada se coloca ante sua situação de classe frente à situação da mulher que sendo também de classe, sofre na condição de ser mulher?

A discussão que se propõe é no sentido de se avançar no respeito a cada sujeito educativo e de saberes que interagem nos processos administrativos e pedagógicos da escola e seu entorno. Ao estabelecer uma relação humana com base no diálogo, no respeito mútuo e na entreajuda, cada professor/a deixa de ser um ente puramente biológico, porque eminentemente social e político em sua constituição identitária. A propósito da identidade, professores/as readaptados possui uma “nova” identidade na educação pública.

Do conjunto de professores/as que atuam da Educação de Jovens e Adultos, cinco atuam na condição de readaptados<sup>11</sup>. O compromisso identificado nos professores/as regentes

---

<sup>11</sup> Os professores e professoras readaptados são aqueles/as que são afastados/as da sala de aula em decorrência do adoecimento no exercício de sua profissão professor, assegurados/as pela Lei Complementar n. 840, de 23 de

é extensivo aos readaptados em suas respectivas atividades pós-readaptação. Não se trata de um grupo à parte. São os mesmos professores e professoras em situação diferenciada no processo de trabalho.

O tempo de atuação do professor/a faz parte de um perfil pessoal, e delimito em três possibilidades assim identificadas: tempo de exercício na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: entre 1-5 anos (5,263%); 6-10 anos (26,316%); 11-15 (15,790%); 16-20 (5,263%) e 21-30 (47,368%).

Em relação ao tempo de exercício na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, nota-se uma distância maior entre os primeiros cinco anos de exercício e a partir dos 21 anos de exercício. O quantitativo indica que há professores/as mais velhos na SEDF na escola pesquisada.

O diálogo entre os que têm menos tempo de secretaria pode ser enriquecedor na medida em que quem está chegando tem algo a dizer, a compartilhar, da mesma forma quem acumula mais tempo pode-se abrir ao jogo da troca mútua. É comum, também, o professor/a entrar na rede pública do Distrito Federal com experiências de trabalho docente em outras instituições e mesmo na condição de contrato temporário na SEDF, demonstrando que não há tábula rasa no processo de trabalho docente. A humildade tanto de quem inicia quanto de quem tem mais tempo na educação pública deve ser atitude compartilhada por todos/as.

O tempo de atuação na escola apresenta dados importantes do ponto de vista do possível impacto na qualidade das relações e das práticas pedagógicas, estando assim delimitado: 1-5 anos (57,895%); 6-10 anos (15,789%); 11-15 anos (10,526%) e 16-20 anos (15,790%). A intensidade do envolvimento com a escola em sentido de tempo existencial mais profundo permite um olhar mais atento e relação mais humanística no interior da escola.

O tempo de permanência é importante por nos fazer entender que, quanto mais o/a professor/a se estabelece na escola, melhor será seu conhecimento das reais necessidades e demandas da comunidade escolar. enquanto profissionais da educação e na relação com a comunidade escolar em âmbito mais geral. O pressuposto é que quanto mais se estabelece na escola melhor o conhecimento das reais necessidades e demandas da comunidade escolar, mas não é regra, pois o tempo cronológico sem intensidade do momento pode esvaziar a dimensão do tempo e das relações.

---

dezembro de 2011, especificamente no art. 277 que assegura que: “Ao servidor efetivo que sofrer redução da capacidade laboral, comprovada em inspeção médica, devem ser proporcionadas atividades compatíveis com a limitação sofrida, respeitada a habilitação exigida no concurso público”.

Um dos problemas enfrentados na Educação de Jovens e Adultos é a rotatividade de professores/as, dificultando um maior engajamento nas ações pedagógicas e continuidade das mesmas. Entre os fatores de ordem pessoal (insatisfação com o local de trabalho, novos contatos e relações, proximidade da residência...), há o que ocorre por meio de concurso de remoção via portaria<sup>12</sup> modificada a cada ano.

A contratação temporária é também fator de rotatividade nas escolas públicas do Distrito Federal, não tendo impacto na escola investigada por ser no momento da pesquisa escola com professores/as efetivos. O menor tempo na escola se evidencia com maior proporção, o que inversamente não tem surtido efeito negativo em termo de compromisso com a Educação de Jovens e Adultos, pelo menos na particularidade dessa escola investigada.

Atuar na Educação de Jovens e Adultos tem aproximação entre os cinco primeiros anos e os dez anos nessa escola, o que revela um tempo propício ao engajamento com o modo de caminhar da escola (dimensão interna) e com seu entorno (a realidade social) da comunidade escolar. Tempo de exercício na rede pública do DF, na escola e na EJA podem ser referências importantes, embora não absolutas, para compreender processos de empatia ou não de profissionais da educação com o espaço em que atuam e com pessoas que se relacionam.

A questão dos tempos tem uma importância no sentido de que, quanto mais tempo de atuação na rede pública e na Educação de Jovens e Adultos, maior a possibilidade de conhecimento dos sujeitos da EJA. Entretanto, o tempo não é determinante, pode haver oscilação em termo de concepção e de prática entre quem está iniciando e quem está com mais tempo de atuação. A postura de cada professor/as somada a questões organizativas e estruturais pode fazer a diferença.

O aspecto étnico-racial é identificado em quatro quesitos: negro/pardo (26,315%); branco (10,526%); indígena (5,263%) e não declarado (57,896%). Observa-se que o grupo possui uma diversidade de etnia/raça, que tanto pode ser ponto de diálogo, encontro e troca de valores, como pode ser campo de conflito. A diversidade étnico-racial não pode ser encarada como um ajustamento e integração passiva de distintas etnias/raças. Há tensionamento que precisa ser encarado como parte de um processo histórico-cultural diverso e complexo.

---

<sup>12</sup> Há na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal a possibilidade de se remanejar internamente, de uma escola para outra dentro da mesma Coordenadoria Regional de Ensino e por remoção externa – mudança de escola e de Coordenadoria de Ensino por uma Portaria. A atual que rege a remoção é a n. 388, de 05 de setembro de 2017 que Dispõe sobre Normas para Lotação, Exercício e Remanejamento de Servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal.

Dois aspectos suscitam uma problematização no que diz respeito à etnia/raça. autodeclaração como indígena não é algo recorrente no meio docente. É incomum a assunção dessa origem, mesma intensidade da dificuldade de se assumir como negro/a por suas várias razões, entre as quais a pressão social sobre esses segmentos. Freire (2009, p. 41) faz uma discussão importante sobre o assumir-se:

Há um sentido mais radical da assunção ou assumir quando digo: uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. (FREIRE, 2009, p. 41).

Assumir-se como negro/a, indígenas e outra auto-identificação ético-racial não significa sobreposição de uma sobre a outra, nem exibicionismo racial. Freire (2009, p. 41) sela com um entendimento de que “a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu”.

Frente à diminuta participação no quesito etnia/raça emerge a seguinte problematização: por que a maioria não declarou sua etnia/raça? O número maior de não declarados pode ser indício de que sendo negro/a, sentiu-se incômodo em expressar como tal? Tem a ver com a dificuldade de se autodeclarar em termos étnico-raciais?

A relação racial na escola e na sociedade tem seu desdobramento em níveis interpessoais, organizativos e estruturais. Não dá para apreender as relações raciais apenas tomando por base a dimensão interpessoal. A esse respeito Sant’ Ana (2005) possibilita um entendimento elucidativo:

Quando falamos em discriminação étnico-racial nas escolas, certamente estamos falando de práticas discriminatórias, preconceituosas, que envolvem um universo composto de relações raciais pessoais entre os estudantes, professores, direção da escola, mas também o forte racismo repassado através dos livros didáticos. Não nos esquecendo, ainda, do racismo institucional, refletido através d políticas educacionais que afetam negativamente o negro. (SANT’ ANA, 2005, p. 50).

A relação racial na escola de dimensão interpessoal não está dissociada da que ocorre em nível societário, muitas vezes produto deste. O que importa, portanto, no contexto da escola investigada, não é o processo de reprodução do racismo, mas o que se faz para o enfrentamento. A escola tem em seu Projeto Político-Pedagógico “semana da consciência negra”. É claro que essa atividade, ao ser eventual, pode não surtir um efeito mais abrangente. O trabalho precisa ser contínuo e com consistência. Do ponto de vista da relação respeitosa

Gomes (2005, p. 149) aponta um caminho seguido de uma problematização: “Uma coisa é dizer, de longe, que se respeita o outro, e outra coisa é mostrar esse respeito na convivência humana, é estar cara a cara com os limites que o outro me impõe, é saber relacionar, negociar, resolver conflitos, mudar valores”. A questão do “outro” na vida do sujeito tem importância e requer coerência na relação sujeito-sujeito.

O quantitativo de não declarados em maior quantidade pode ser avaliado dentro de uma sociedade brasileira que ainda não tem superado o racismo e que de maneira sutil, silenciosa e até direta e aberta o racismo produz reações negativas ao que se remete ao quesito etnia/raça, o que não é o caso de adentrar nessa discussão com maior detalhamento.

A faixa etária do grupo de professores/as é entre 35-40 (36,841%); 41-50 (57,896%) e 51-55 (5,263%). A idade não tem implicação unidimensional na vida da escola, porque conectada a um conjunto de fatores, entre os quais ao modo pelo qual se organiza a escola e se relaciona humanamente.

Ser mais novo, tanto na rede pública como em idade pode não ser parâmetro de melhor atuação e relação democrática com estudantes, da mesma forma que ser mais velho não implica necessariamente em ser mais competente e/ou menos compreensivo e dialogal com determinada faixa etária de estudantes. O que está em questão não é propriamente o aspecto geracional, mas a maneira como se concebe, compreende e atua pedagogicamente com qualquer etapa da educação básica.

O quesito cidade de origem dos professores/as teve uma porcentagem considerando fora do Distrito Federal em 57,980% e 42,110% dos que nasceram no DF. A margem é significativa de um lado e de outro, pois sendo maioria de fora indica um deslocamento de diversos Estados em busca de algo que seja melhor para si e ao mesmo tempo um grupo de nascido na Capital acumula experiência importantíssima ao lidar com a questão do trabalho docente em contexto escolar público.

A moradia acoplada ao local de trabalho tem igual importância ao lidar com o perfil docente. Morar na própria cidade (31,580%) e fora (68,420%) tem implicações diversas, entre as quais tempo de deslocamento, trânsito intenso, entre outros agravantes. O quadro mostra que a porcentagem dos que moram fora de Samambaia-DF é maioria, um pouco mais do dobro, em que os que são de fora estão maciçamente em Águas Claras, cidade do DF com um conforto em termos de moradia, comércio, mas com horário de pico complicado do ponto de vista do trânsito. É provável que morar na cidade onde se atua profissionalmente tem um ganho: ganha-se tempo, menos desgaste físico-emocional no trânsito, conhece mais a comunidade local, coparticipa do modo de ser da cidade, gasta-se menos combustível, etc.

O campo da formação é inteiramente significativo no âmbito das práticas pedagógicas e o quadro mostra um fato curioso: os que não têm pós-graduação Lato Sensu (36,843%) se aproximam dos que têm (47,368%), com diferença mínima. Isso implica dizer que ainda há docentes apenas com formação superior, ainda que seja com segunda graduação.

Pode-se dizer com humildade, mas com convicção que formação continuada é sempre necessária em um mundo em constante mudança. Isso não significa forçar o professor/a a buscar certificados, acumular cursos sem preocupação com a consistência e relevância social, política e pedagógica. Nesta mesma perspectiva, curso só para pular barreira e melhorar salário não ajuda na apreensão da realidade escolar e fora dela, nem tão pouco em uma concepção e prática pedagógica mais abrangente e esclarecida.

Há uma demanda maior diante dos que possuem formação para além do curso superior e os que estão estagnados e que ninguém pode se esquivar: a emergência de grandes transformações em todas as esferas da vida humana. O mundo e as localidades estão cada vez mais complexas, colocando o professor/a frente a frente com conjunturas e estruturas que desafiam metodologias, conteúdos e objetivos do ensino e das aprendizagens. Outros perfis são identificados além dos ancorados no questionário socioeconômico.

Receptividade é uma atitude identificada no grupo de professores/as investigado. Professores/as que participam dessa investigação foram receptivos à pesquisa com seu respectivo método, o que, sem romancear, foi possível ser levado a cabo até a sua conclusão inacabada.

Dispor-se a ser observado/a foi e segue sendo perfil de fundamental importância no âmbito dessa investigação, uma vez que nem todos/as se dispõem a essa possibilidade. O grupo de professores/as foi solícito e, em alguns momentos, propunham uma discussão que envolvia professor/a, estudantes e pesquisador no contexto da sala de aula.

Apresentar o pesquisador à turma foi uma demonstração de que o professor/a estava à vontade em relação ao pesquisador. Esse perfil, muito presente nas observações em sala de aula, traduz de certa forma o alcance da receptividade e do acolhimento estendidos aos estudantes.

Em muitas experiências na Educação Básica, de modo específico nos Ensinos Fundamental e Médio, a chamada de presenças tem sido feita, na maioria das vezes, no momento em que o professor/a entra em sala de aula. O perfil do grupo de professores/as que atuam na EJA na escola investigada é diferente: fazem a chamada no final da aula, dando oportunidade aos que se atrasam de obterem a frequência. Esse modo de agir pode ser

simples, mas faz a diferença, marcando uma postura não rígida ante o tempo cronológico e um respeito às diferentes situações vividas pelos estudantes.

Uma aposta na pesquisa como condição para a melhoria pessoal e social foi posta por muitos professores/as que se interessaram pelo mestrado e se dispuseram a pensar um projeto de pesquisa para avançar nos estudos. Esse perfil é de inteira importância em tempo de profundas transformações globais e locais.

A paciência é um perfil que traz à baila o modo de lidar com o estudante. Os professores/as demonstraram paciência ao tratar de um assunto, sem pressa e atendendo estudantes na particularidade das dúvidas. O envolvimento entre professores e professoras é perfil importante e a festa junina (Anexo D) mostra o envolvimento de professores/as com estudantes – a professora Aldaires motivando a turma para dar início à festa junina (Anexos D/E) e JCON (Anexos G, H, I, J, K) demonstraram esse envolvimento.

Enfim, a confiabilidade do grupo em dispor conteúdos da narrativa e de dados observados para serem divulgados sela o perfil que articulou, a um só tempo sexo, tempo de exercício profissional, etnia/raça, faixa etária, receptividade, acolhimento, tolerância, paciência, desejo de avançar nos estudos e confiabilidade.

O eixo-chave de discussão está em torno de concepções e práticas interdisciplinares de professores/as que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Diálogo entre e com autores que esclarecem o tema e questões é parte do processo da investigação científica que tem sua relevância na busca de uma maior compreensão dos fenômenos, a saber: ir além da experiência, mas com ela. Com esse intuito, o capítulo a seguir faz discussão teórico-conceitual importante ao conjunto do trabalho.

## 5. ASPECTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS DA INTERDISCIPLINARIDADE – DIALOGANDO COM AUTORES

Consciência das transformações

Perceber o que se passa no mais dentro do ser

Distinguir no caos aparente o fio do sentido

Captar as sutis mudanças que nos acontecem

Buscar a unidade na fragmentação provocada

Este o caminho a ser percorrido

Esta a condição de estar vivo

De aprender a alegria presente ao cotidiano

De sentir a permanente renovação

As transformações são permanentes e ocorrem em tudo

No cosmo, como imensa dança

E dentro de nós mesmos

No corpo físico e no mental

Tomar consciência dessas transformações

É mergulhar no rastro da verdade

É sentir a possibilidade de atuação

Dando a qualidade à nossa vida

Tal qualidade é a libertação de um “destino” inexorável

É o sorriso que surge da constatação da fragilidade

Das chamadas “formas permanentes”

Do conservadorismo que é “morte” em vida...

Trazer esta qualidade para o nosso cotidiano

É produzir contínua e crescente libertação

É nascer cada dia do “novo” que se apresenta

É um encontro profundo com a própria identidade que

Vai-se delineando...

(SANTO, 2013, p. 65)



#### **5.4. Aspectos contributivos à ideia de interdisciplinaridade ao contexto da pesquisa**

A discussão aqui proposta parte do diálogo sobre interdisciplinaridade viabilizado por diferentes estudos. Para estabelecer o diálogo que problematiza a interdisciplinaridade, trago à discussão contribuições que dialogam de Japiassu (1976), Thiesen (2008), Tonet (2013), Freire (2015), a Freire e Faundez (1985). Hilton Japiassu entra na discussão com aportes significativos.

O percurso da ideia de interdisciplinaridade, reconhecendo sua limitação ante a complexidade humana num mundo em mudança, tem sua emergência e importância como quebra de uma lógica puramente formal e técnica do conhecimento e da própria vida na direção de uma postura humana e pedagógica pautadas na totalidade, como um aspecto constitutivo da vida em todas as suas esferas e implicações.

A interdisciplinaridade tem pontos comuns de emergência com a divisão da sociedade em termos econômicos (desigualdades) sociais, estruturais e culturais. Ela, fundamentalmente, em contexto de crise, como busca por soluções superativas e/ou amenizadoras de processos educacionais, dentro de estruturas econômicas produtoras de estratificação social, política, econômica, étnico-racial, de gênero, epistemológica, entre outras, e que reverbera em práticas pedagógicas fragmentadas e estandardizadas. É um pouco do que Capra (1982, p. 14) assegura ao dizer que “a visão de mundo mecanicista da ciência cartesiano-newtoniana não pode ser mais aplicada em uma realidade que se transforma continuamente”.

O tempo é fluxo permanente, de maneira que pensamentos e ações se modificam, ainda que lentamente. Para não ficar obsoleta, cada especialização, precisa dar conta das grandes e complexas transformações que ocorrem no interior de cada contexto. Daí a razão de ser inadequada e imprecisa, a discussão interdisciplinar de cunho mecanicista e descolada das grandes mudanças de níveis societários e planetários. Capra (1982, p. 22) alerta para esse fato: “um sinal impressionante do nosso tempo é o fato de as pessoas que se presume serem especialistas em vários campos já não estarem capacitadas a lidar com os problemas urgentes que surgem em suas respectivas áreas de especialização”.

Há diferentes contribuições sobre o conceito de interdisciplinaridade, assim como o de sua prática na escola no âmbito do ensino. Ivani Fazenda tem uma trajetória que não pode deixar de ser lembrada no tocante a essa discussão. A autora tem contribuído desde a década de 1970, no Brasil, em conjunto com outros autores/as comprometidos com o ideário interdisciplinar como campo de estudo e de práticas pedagógicas.

A década de 1970, a título de exemplo, tem uma relevância no trato da interdisciplinaridade, considerada por Fazenda como um tempo de emergência de suas contribuições. A autora começa, nesta época, a dar sua contribuição, trazendo ao debate prático-teórico e conceitual noções como a dificuldade do uso da nomenclatura interdisciplinaridade; a necessidade de um novo paradigma e construção de ciência e de conhecimento; elaboração de um novo projeto de educação e de escola; interdisciplinaridade como atitude, e, mais do que isso, atitude de abertura e compromisso.

As contribuições de Fazenda e outros sobre a interdisciplinaridade no contexto brasileiro tem sua raiz em movimentos sociais, estudantis emergentes da década de 1960 na Europa, fato que deu um contorno político e politizado às discussões feitas no Brasil, de modo a assumir a interdisciplinaridade como um movimento que articularia o ser, o saber e a realidade humana com seu dinamismo.

Este movimento histórico da década de 1960 tem sua particularidade ao tomarmos por base a efervescência de movimentos reivindicatórios em várias frentes: feminista, de população negra, sindical, educacional, etc. A discussão sobre um novo paradigma de ciência como movimento está situada no bojo de diversas lutas, protestos e ideários de uma nova configuração de pessoa, sociedade, educação e mundo.

A emergência do marco conceitual e prático da interdisciplinaridade teve e tem sua emergência em profundas contradições e o compromisso de educadores/as que fizeram o debate qualificado e proposições conscientes dos limites e possibilidades é uma marca positiva da gênese e desenvolvimento da interdisciplinaridade.

Neste sentido, Fazenda (2012, p. 18), evidencia um fato que dá sustentabilidade à continuidade das discussões dentro e fora da academia: “foi através do compromisso de alguns professores em certas universidades, que buscavam, a duras penas, o rompimento a uma educação por migalhas”.

Dizer “a duras penas” significa ser difícil a tarefa de defender o sentido não apenas do termo, como também romper com o isolamento e estandardização da ciência, dos conteúdos e da própria vida. Essa dificuldade não se limita na fronteira da identificação daquilo que possa obscurecer e enfraquecer o sentido da interdisciplinaridade, uma vez que a oposição é uma marca do posicionamento de sujeitos que acreditam e defendem outro modo de produzir, articular e se apropriar do conhecimento.

A interdisciplinaridade não surgiu como uma nomenclatura a mais. Tem sua dinâmica própria e é antes de tudo, em Fazenda (2012, p. 19), uma postura de oposição ao que

obstaculiza a interdisciplinaridade: alienação de espaços acadêmicos e o modo de organizar o currículo em perspectiva compartimentada.

O surgimento da ideia de interdisciplinaridade vinculada à crítica ao sistema capitalista como prática perversa (fragmenta objetos e pessoas, massifica e objetiva o ser) é algo de inteira importância para entender a necessária luta pela superação de relações desiguais em várias esferas da vida humana. Neste sentido, ao se pretender uma prática interdisciplinar que parta de uma crítica da fragmentação da ciência e do conhecimento sem que haja uma crítica ao modo de produção da existência, pode esconder o real fator de esfacelamento político-social, econômico e epistemológico que incide sobre as práticas pedagógicas.

Ivani Fazenda tem hoje uma série de publicações sobre a interdisciplinaridade na esteira de Hilton Japiassu, seja individual ou de produção coletiva, na condição de organizadora, entre as quais *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*; “*Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*”; “*Interdisciplinaridade: pensar, pesquisa e intervir*”-, etc.

Neste contexto reflexivo, entre as contribuições que servem de base histórica para avançar na discussão sobre interdisciplinaridade encontra-se a relevante presença de Georges Gusdorf. Fazenda (2012, p. 19) traz à lembrança essa contribuição “apresentou à UNESCO projeto de pesquisa interdisciplinar para as ciências humanas com a ideia central de reunir um grupo de cientistas para realizar um projeto de pesquisa interdisciplinar nas ciências humanas”.

A propositura de Gusdorf sinaliza caminhos possíveis da interdisciplinaridade a partir de uma proposta de caráter reflexivo, primeiramente entre as ciências humanas, melhor dizer ciências sociais. Essa iniciativa tem um alcance importante no trato de disciplinas dentro de uma mesma área que se intercomunicam e se interconectam, embora o caminho interdisciplinar possa ocorrer com outras áreas que, a rigor, são e podem primar sob a lógica do que se diz “humana”.

Do ponto de vista da contribuição teórica, Japiassu teve e tem a sua posição que, junto a Fazenda, Gusdorf e outros, possibilitaram uma base para poder vislumbrar outras discussões e práticas. Japiassu, a exemplo, propôs a obra clássica “*Interdisciplinaridade e patologia do saber*”, que desmistifica o saber em migalhas, estandardizado e isolado de uma realidade mais ampla, além de outras que retroalimentam o que se propõe como crítica do saber fragmentado, em “*Introdução ao pensamento epistemológico*”; “*O mito da neutralidade científica*”; “*Ciência e destino humano* -”, etc.

Desse modo, com base nestas contribuições que não são únicas, estabeleço o diálogo entre e com autores que nos orientam para uma interdisciplinaridade problematizada quando em contexto não apenas pedagógico – ensino e aprendizagem, mas a partir e no processo de divisão social do trabalho com seu desdobramento capitalista. A ideia é que não se pensa e vive a interdisciplinaridade isenta de profundas contradições, nem que possa ser apropriada como uma iniciativa linear e de fácil alcance.

Japiassu entra na discussão com um entendimento que coloca a interdisciplinaridade em nível complexo e propõe seu deslinde como tríplice protesto. A rigorosidade do entendimento do termo funde-se à exigência de atitude dialogal e interconectada dos saberes, daí o tópico a seguir com sua densidade epistemológica.

### **5.5. Domínio interdisciplinar: complexidade e protesto tridimensional**

Um nível de entendimento que me parece ser elucidativo é o fato de ser a interdisciplinaridade uma possibilidade de articulação entre diferentes campos da ciência, de saberes, do ensinar e do aprender, jamais uma única saída para essa relação de ensino-aprendizagem e aos inúmeros problemas dentro e fora da escola. Trata-se também de um termo complexo que não pode ser assumido de maneira aleatória e banal. A esse respeito, Japiassu (1976, p. 30-40) trata o domínio interdisciplinar como de alta complexidade e rigorosidade. Reconhecer esse fato ajuda em uma praticidade possível a partir do entendimento do termo em seu contexto mais amplo. Essa noção não confunde rigorosidade com tecnicismo.

Atentar para o fato da complexidade e rigorosidade dos termos não é apenas uma necessidade da interdisciplinaridade. Essa noção deve ser estendida a outros termos e expressões, como “democrático”, “dialética”, “cidadania”, “diversidade”, etc. O que se quer dizer é que o uso desenfreado de qualquer termo sem o mínimo entendimento de seu marco teórico-prático pode esvaziar o discurso, banalizar a essência e dificultar o atingimento de alteração da realidade. Neste patamar de compreensão, colocar em questão usos e sentidos de termos não tem nada que ver com intransponibilidade e impermeabilidade.

Ao desconsiderar o rigor epistemológico e político-social de um termo, resvala-se em confusões teórico-conceituais importantes, como no caso de agir de maneira pluridisciplinar como se estivesse atuando interdisciplinarmente; assumir postura autoritária confundida com democracia; pensar de forma linear e factual como se estivesse pensando dialeticamente, etc. Apesar de os estudos não esgotarem o deslinde e desvelamento da realidade e dos termos,

ampliam, em certa medida, o entendimento e a própria compreensão do limite em aberto a ser avançado em e com outros aportes. Estudos também não mudam a realidade sem outros percursos e encaminhamentos com e para além dos estudos.

A rigorosidade do trato da interdisciplinaridade tem seu maior alcance a partir de um tipo de prática pedagógica. É comum fazer a confusão básica entre interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, principalmente na hora de avaliar o estudante. Diz-se de maneira entusiástica em contexto escolar: “vamos fazer uma prova multidisciplinar”, mas, em muitos casos, isso ocorre sem haver uma discussão e diálogo entre as diversas áreas e objetos do conhecimento ao longo do trabalho.

A complexidade e o rigor da interdisciplinaridade colocam em questão o fato de ser a prática pedagógica também complexa e rigorosa, o que não se confunde com autoritarismo, imposição, etc. Dessa forma, a interdisciplinaridade questiona atitudes e práticas que impedem o diálogo entre pessoas e distintas áreas da ciência.

O entendimento que tenho de que a interdisciplinaridade não seja resposta para todos os males, nem redentora do ensino-aprendizagem aproxima-se do fato de que ela seja mais um protesto a um tipo de saber e de conformismo como demonstra Japiassu:

A interdisciplinaridade se nos apresenta, hoje, sob a forma de um tríplice protesto: contra um saber fragmentado, em migalhas, pulverizado numa multiplicidade crescente de especialidades; contra o divórcio crescente, ou esquizofrenia intelectual, entre uma universidade cada vez mais compartimentada, dividida, subdividida, setorizada, e a sociedade em sua realidade dinâmica e concreta, onde a vida sempre é percebida como um todo complexo e indissociável e contra o conformismo das situações adquiridas e das “ideias recebidas” ou “impostas”. (JAPIASSU, 1976, p. 43).

Esse tríplice protesto, se levado a sério, além de provocar modos de conceber e de praticar determinado currículo, coloca em discussão o tipo de prática pedagógica que desconsidera o dinamismo e a complexidade do movimento da sociedade. Pode também ajudar a repensar a concepção de ensino e de currículo como instrumentos que podem estar a serviço da classe trabalhadora ou a serviço dos que detêm e controlam os meios de produção.

A interdisciplinaridade é interpelada a ser um meio de questionar posturas e práticas pedagógicas e sociais, uma vez que por si só ela não muda nada, principalmente se utilizada como puro projeto burocratizado. Neste modo de conceber, a própria interdisciplinaridade é problematizada na medida em que pensada com viés dogmático e como solução mágica.

Professores/as são interpelados/as continuamente a uma postura que questione relações que truncam trajetórias de vida marcadas, de modo especial de estudantes

trabalhadores/as e desempregados/as, fato que pode ser assumido com o tipo de ação pedagógica (seleção, método e prática de ensino), assim como por meio do nível de compromisso social assumido pelo professor/a na condição de agente social de mudança, como classe trabalhadora.

Ser interpelado/a ao questionamento de tipos de relações societárias, no âmbito da atuação docente pode, a rigor, ser assumido na perspectiva interdisciplinar e que, no entendimento de Japiassu (1976, p. 51) a interdisciplinaridade pode e deve ser condição para questionar o saber, o indivíduo e a sociedade em seu contexto mais amplo.

A vocação da interdisciplinaridade – questionar as várias esferas da vida humana, inclusive o tipo de ciência fragmentada e estandardizada pode, reconhecendo limitações, avançar na compreensão do mundo como uma realidade dinâmica e complexa que exige imersão consciente e proposição com o alcance de uma práxis de realização possível.

Ser interpelado a um novo questionamento multidimensional indica que a interdisciplinaridade precisa de uma ação que a situe em um contexto concreto, sendo o saber, o indivíduo e a sociedade, os lugares de onde parte a interdisciplinaridade e a ela voltam. Essa dinâmica de ida e vinda é que dá sentido à interdisciplinaridade como articuladora entre diferentes saberes, de modo a evitar a pretensão de que exista um saber melhor, verdadeiro e superior e outro senso comum, inferior e sem veracidade.

Repensar conceitos tem a mesma importância do repensar equívocos. Sendo meio e não fim em si mesma, perpassada por limites, alcances e disputa do tipo de ação pedagógica, seleção de conteúdo e de concepção de educação é a interdisciplinaridade suscetível de ser pensada e praticada com possíveis equívocos.

Avaliar em que medida estabelece uma prática confusa com concepções de níveis similares (mesmo teor) é imprescindível no campo da educação, do movimento social/popular e de outras instâncias de poder. Rever é parte de um processo de vida em sua amplitude e densidade histórico-ontológica articulada ao Ver, Agir e Celebrar.

No contexto da discussão sobre a necessária superação de equívocos sobre a interdisciplinaridade, muitas vezes recorrentes, Japiassu (1976, p. 51) chama atenção para que não confundamos essa terminologia com moda, solução para todas as mazelas societárias e da educação, um novo programa educativo e pluridisciplinaridade.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> A esse respeito Jurjo Torres Santomé (1998) propõe dois conceitos importantes: pluridisciplinaridade como justaposição de disciplinas mais ou menos próximas, dentro de um mesmo setor de conhecimentos e multidisciplinaridade como a que reflete o nível mais baixo de coordenação e que a comunicação entre as diversas disciplinas ficaria reduzida a um mínimo. Tanto em Japiassu como em Santomé a interdisciplinaridade possui maior alcance em relação às duas construções teórico-conceituais e práticas.

Entender a interdisciplinaridade como algo que ela não é parece-me ponto nevrálgico para chegar ao que ela possa ser, com seu limite e alcance, jamais como absoluta. Não sendo panaceia, moda, programa educativo e multidisciplinaridade, pode ser pensada, então, como uma práxis que articula o ensino, a aprendizagem e as diversas relações da pessoa no e com o mundo. Japiassu evidencia o que se entende por interdisciplinaridade, o que importa em muito nesta discussão:

Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados. Donde poderemos dizer que o papel científico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para religar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos. (JAPIASSU, 1976, p. 75).

Eliminar barreiras entre disciplinas e pessoas não é tarefa simples, dadas as contradições presentes nas relações humanas. O caráter dialético da interdisciplinaridade possibilita outro olhar que ultrapassa o espírito burocratizante da ação pedagógica. Entre o conjunto da elasticidade do pensamento de Japiassu, tomo como ponto fundante dois entendimentos: sobre o papel científico da atividade interdisciplinar e o que considero equívoco a ser repensado e superado.

Por muito tempo e ainda persiste nos dias de hoje a ideia de que ciência é conhecimento adquirido plenamente na academia, e em certo nível de entendimento, tida como intocável em seus fundamentos, e qualquer outro modo de expressar a vida é remetida ao senso comum, opinião, ilusão, etc. Além de eventual preconceito com outras formas de fazer ciência (poesia, mitos, cosmogonias...), há uma possível confusão entre o saber técnico e o tecnicismo.

Ao dizer do papel científico da atividade interdisciplinar não compromete o caráter dialético dessa atividade, por não se confundir com função técnico-instrumental cientificista. O que não pode é colocar no mesmo nível de importância os pares técnica/ciência e tecnicismo/cientificismo.

Desse entendimento que distingue o que há de importância na técnica e na ciência do que descaracteriza essa importância, surge o que considero equívoco: pretender jogar fora a técnica a despeito da crítica necessária ao tecnicismo. O caráter dialético como pressuposto da

interdisciplinaridade não se opõe à técnica, mas a coloca em um nível de compreensão como práxis, daí o fato de não rebaixar a interdisciplinaridade ao nível do modismo.

Nesta discussão, Thiesen (2008) propõe um caráter dialético à ideia de interdisciplinaridade, em que o termo não se exprime como algo dado e fixo, mas construído no tensionamento das práticas e concepções pedagógicas em meio à realidade social. O tópico a seguir articula com a ideia de complexidade e rigorosidade proposta por Japiassu, uma vez que o caráter dialético se afigura como de profunda complexidade e rigor científico.

### **5.6. Interdisciplinaridade: dialogicidade, conflitos e contradições**

Uma aproximação coerente e intercambiada com o que defendo é proposto por Juarez Thiesen, de maneira que a interdisciplinaridade tem sua maior força quando mediada pela historicidade:

A interdisciplinaridade funda-se no caráter dialético da realidade social, pautada pelo princípio dos conflitos e das contradições, movimentos complexos pelos quais a realidade pode ser percebida como una e diversa ao mesmo tempo, algo que nos impõe delimitar os objetos de estudo demarcando seus campos sem, contudo, fragmentá-los. Significa que, embora delimitado o problema a ser estudado, não podemos abandonar as múltiplas determinações e mediações históricas que o constituem (THIESEN, 2008, p. 545-546).

O caráter dialético da interdisciplinaridade permite uma visão livre de dogmatismo, do pensamento único e da prática pedagógica unilateral e unidirecional. A práxis dialética considera o conflito não como aberração e distorção. Conflitos e contradições são inerentes à pessoa que vive em um mundo que se move e se transforma.

As diversas dificuldades administrativo-pedagógicas que surgem na escola, seja em relação ao ensino, às aprendizagens, às relações humanas, nada mais são do que produtos de uma história real, e concreta que faz e refaz no mundo da práxis. Ao fundar-se no caráter dialético da realidade social, a interdisciplinaridade deixa de ser vista como solução mágica para ser, efetivamente, um dos inúmeros meios de pensar a vida em sua totalidade.

Desse modo, Japiassu (1976) se aproxima do sentido proposto por Thiesen na medida em que advoga a ideia de que a interdisciplinaridade não seja um programa fechado, nem uma iniciativa que esteja acima de outras contribuições. Ambos deixam de lado o dogmatismo ideológico-científico e apostam em um caminho que seja trilhado pela atitude de abertura aos vários campos da ciência e aos que não estejam dentro dos conceitos e princípios da ciência



clássica. Thiesen entra na discussão com aportes que reconhecem a dimensão prática e dialógica da interdisciplinaridade.

O pressuposto básico da interdisciplinaridade é o diálogo, por isso marcada por encontros e confrontos de ideias e de práticas. No processo dialético não há apenas aproximação, mas também distanciamento; não há apenas encontros, mas também desencontros, não há apenas consensos, mas também dissensos. Thiesen (2008, p. 46) deixa clara a emergência da interdisciplinaridade em uma perspectiva dialógica que vislumbra romper com saberes fragmentados.

A emergência de um modo interdisciplinar de pensar e agir, como movimento de perspectiva dialógica e de conexões das ciências e do conhecimento desarticula o ideário linear e tecnicista. Obviamente não se trata de uma passagem brusca e imediata de um saber fragmentado a um saber integrado, tendo em conta que a realidade muda com velocidade intangível sob os recursos de uma única ciência.

Ao dizer romper com a fragmentação dos saberes, pode-se ponderar e colocar essa possibilidade como dialeticamente possível, mas também como campo de disputa no interior das contradições humanas, basicamente nas relações de trabalho permeadas por relações de poder, em que se trava uma batalha permanente do tipo de pessoa, educação, ensino e sociedade que se deseja. É sempre pensável e inteligível ver a fragmentação e as especializações não apenas como produto de uma ação isolada do professor/a. Há contornos éticos, políticos, socioeconômicos e ideológicos do capitalismo que impactam na vida dos indivíduos e da coletividade.

Sendo um termo polissêmico, a interdisciplinaridade pode levar a uma abstração conceitual, em que se atenha a um puro esforço de conceituação sem considerar a dimensão prática de sua constituição. A esse respeito, Thiesen (2008, p. 546) propõe que a interdisciplinaridade não pode ser resultado de definição abstrata.

A busca de um conceito ou de conceitos não pode tornar a interdisciplinaridade refém de um modo de concebê-la, mas que se adote um posicionamento que articule o ensino e a aprendizagem em sentido prático, na ação diária da sala de aula e a partir das condições sócio-históricas e culturais dos sujeitos aprendizes e de saberes.

Há, em meu entendimento, o risco da adoção de um conceito cabal de interdisciplinaridade. Um conceito é insuficiente para expressar a complexidade prático-teórica do termo. De outro modo, conceitos não prescindem da prática, pelo contrário, há precedência da prática sobre o modo de pensar.

No contexto das práticas pedagógicas, que ainda opera pela lógica puramente disciplinar, a interdisciplinaridade surge no entendimento de Thiesen (2008, p. 547) como oposição a essa lógica que tem sido cristalizada no ensino e na pesquisa. O que se quer dizer é que os objetos de estudo não podem ser prisioneiros de uma única disciplina, muitas vezes pensados de maneira isolada e restritos aos limites de um saber especializado.

Os avanços das especializações, em várias esferas da vida humana têm produzido modificações nos modos de conceber a cultura, o papel da escola e da pessoa humana em um contexto como tal. A cada especialização corresponde um modo muito particular e até isolado de avaliar fenômenos que são constituídos pelo conjunto das ações e modos de pensar humanos. A interdisciplinaridade tem seu vislumbre assim proposto por Thiesen:

A interdisciplinaridade visa à recuperação da unidade humana pela passagem de uma subjetividade para uma intersubjetividade e, assim sendo, recupera a ideia primeira de cultura (formação do homem total), o papel da escola (formação do homem inserido em sua realidade) e o papel do homem (agente das mudanças do mundo) (THIESEN, 2008, p. 548).

Formação da pessoa total, o papel da escola e o papel da pessoa humana são aspectos de um mesmo processo de construção da realidade de forma integradora. O grande desafio está posto por Thiesen: buscar uma formação humana capaz de articular essas dimensões a um só tempo.

A escola, instituição social dentro de uma sociedade, apesar de ter seu modo particular de ser, sente interferência do jeito de ser mais amplos, de diferentes sociedades, culturas e modo de organização produtiva. Formação humana integral é, ao mesmo tempo, uma necessidade dentro de sociedade de classes e um desafio posto ao ato de ensinar e de aprender na escola.

Neste sentido Thiesen (2008, p. 550) enfatiza um tipo de escola necessária: “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”.

Acompanhar o ritmo das mudanças não significa que a escola terá que se ajustar aos ditames das mudanças, mesmo porque nem toda mudança é viável e acessível às camadas populares. Não dá para pensar que tudo o que se melhora em termo técnico-científico no Brasil e no mundo esteja a favor da maioria. A interdisciplinaridade, assim como o currículo precisa, a rigor, desvelar essa realidade que nem sempre pode ser percebida apenas com um olhar unidimensional.

Associado ao caráter dinâmico da atuação docente em sintonia com as grandes mudanças está o tipo de aprendizagem necessária em tempo de maior complexidade instaurada por avanços, turbulências e perplexidade humana. Thiesen – identifica o tipo de aprendizagem que mais se aproxima de uma realidade como tal:

As aprendizagens mais necessárias para estudantes e educadores, neste tempo de complexidade e inteligência interdisciplinar, sejam as de integrar o que foi dicotomizado, religar o que foi desconectado, problematizar o que foi dogmatizado e questionar o que foi imposto como verdade absoluta. Essas são possivelmente as maiores tarefas da escola nesse movimento (THIESEN, 2008, p. 551).

Fato de inteira importância no ato de ensinar e aprender é que professores/as e estudantes são simultaneamente aprendizes em um mundo em transição. O tipo de aprendizado proposto por Thiesen dinamiza e articula diferentes saberes, por meio do qual a escola assume uma nova perspectiva ante a complexidade em níveis societário e planetário. Neste caso, a interdisciplinaridade não pode ser assumida apenas como um aspecto formal do projeto político-pedagógico ou como um projeto à parte, isolado de um contexto maior que ocorre, sobretudo fora da escola.

As grandes mudanças que ocorrem nos diferentes meios tornam insuficientes certas práticas pedagógicas. A insuficiência do modo de ensinar e do aprender coloca em questão a interdisciplinaridade como alternativa de articulação prático-teórica. Dessa forma, a interdisciplinaridade como fundamento dialético propõe e não impõe uma concepção de ensino e de aprendizagem que possa alterar essas insuficiências, ainda que também deixe lacunas para outras deficiências a serem discutidas e rompidas com outras contribuições.

Neste ponto, Thiesen (2008, p. 551) dá relevo às mudanças e à necessidade de mudança dos modos de ensinar e de aprender dentro de relações mais complexas: “num mundo com relações e dinâmicas tão diferentes, a educação e as formas de ensinar e de aprender não devem ser mais as mesmas. Um processo de ensino baseado na transmissão linear e parcelada da informação livresca certamente não será suficiente”.

Apesar de se avaliar que a fragmentação do conhecimento seja um obstáculo ao pensamento integrador, cabe trazer ao cenário escolar uma interdisciplinaridade que problematiza também as condições de trabalho dos profissionais da educação, precisamente o trabalho docente. É fato que práticas pedagógicas de professores/as não são panaceias, nem redentoras, da mesma forma que não o são a educação, a escola e a interdisciplinaridade.

A escola pode ser um espaço em que a organização curricular considere a pluralidade de vozes e apesar de seu limite, Thiesen propõe que ela seja organizada de modo a atender a pluralidade:

Sua organização curricular, pedagógica e didática deve considerar a pluralidade de vozes, de concepções, de experiências, de ritmos, de culturas, de interesses. A escola deve conter, em si, a expressão da convivialidade humana, considerando toda a sua complexidade. A escola deve ser, por sua natureza e função, uma instituição interdisciplinar (THIESEN, 2008, p. 552).

Uma organização escolar administrativo-pedagógica que considera e reconhece as diversas vozes e demandas pode se revelar mais democrática, diversa em sua constituição humana e respeitosa do ponto de vista das relações. Do mesmo modo, ao assumir a interdisciplinaridade como função social, a escola se abre ao conjunto das experiências e concepções que circundam seu interior e a sociedade em sentido mais amplo.

Aprender o mundo mecanicamente é amplamente distinto do que ocorre de maneira dialética, em que há interconexão e interdependência entre conhecimento e realidade, cultura, natureza e pessoa. Thiesen esclarece que:

Quanto mais interdisciplinar for o trabalho docente, quanto maiores forem as relações conceituais estabelecidas entre as diferentes ciências, quanto mais problematizantes, estimuladores, desafiantes e dialéticos forem os métodos de ensino, maior será a possibilidade de apreensão do mundo pelos sujeitos que aprendem (THIESEN, 2008, p. 552-553).

Enfim, a interdisciplinaridade até aqui discutida tem perspectiva diversa e complexa, e Thiesen promove um laço reflexivo de entendimento muito importante que vai ao encontro do que se tem discutido pelos demais autores: a interdisciplinaridade como movimento dialético de articulação do ensinar e do aprender:

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 conteúdos, de avaliação e nas formas de organização dos ambientes para a aprendizagem (THIESEN, 2008, p. 552).

Nesta perspectiva, a interdisciplinaridade não se limita nem se confunde com um projeto eventual da escola. Nem pode ser tratado como um programa ou proposta de ação pontual. Sendo movimento articulador da práxis, emerge como atitude que mobiliza a ação dialeticamente pensada-vivida-sentida cotidianamente.

Ao pensar a interdisciplinaridade em sua complexidade, marcadamente situada em contextos contraditórios, dialoga nesta discussão Ivo Tonet (2013) com uma conotação de classe sobre a interdisciplinaridade. O autor faz uma discussão significativa sobre a prática pedagógica como reflexo e superação da relação trabalho e capital, retroalimentando o que se tem proposto como usos e sentidos complexos da terminologia interdisciplinaridade e sua dimensão conflitiva e contraditória (JAPIASSU, 1976; THIESEN, 2008). O tópico em questão diz respeito e discute o caráter capitalista implicado nas práticas pedagógicas e o necessário enfrentamento do *modus operandi* capitalista.

### **5.7. Fragmentação capitalista e impacto nas práticas pedagógicas**

A interdisciplinaridade em Ivo Tonet não está isolada nem descolada da divisão do trabalho social, portanto, moldada por princípios capitalistas. O autor concebe a nomenclatura a partir da divisão social do trabalho que produz outras divisões e fragmentações, inclusive nos processos pedagógicos. Neste contexto reflexivo, Ivo Tonet (2013) entra na discussão com aportes significativos que possibilitam um entendimento das práticas pedagógicas, assim como da própria interdisciplinaridade influenciada por relações de produção.

O diálogo com Tonet 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, ele emerge como um caminho problematizado dentro de determinadas condições e relações do trabalho pedagógico, tensionado por distintas concepções e práticas.

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 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. Não por acaso, esta forma de sociedade é que permite a exploração do capital sobre o trabalho e, portanto, a manutenção dos interesses da classe burguesa. Ao impedir uma visão de totalidade do processo social e ao gerar uma compreensão desse mesmo processo apenas em sua aparência, esta forma de saber contribui para reproduzir um tipo de sociedade de interesse da burguesia (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 de buscar compreender a dinâmica capitalista e encontrar saídas com uma atitude de corresponsabilidade, mas sem uma proposta moralizante.

Parece-me oportuno trazer à baila uma visão de Tonet que problematiza a interdisciplinaridade de forma mais crítica e intensa possível. Esse modo de ver não é visto como uma espécie de pessimismo, mas como uma provocação ao modo como lidamos com o conhecimento, escola, educação, etc:

Não há, pois, a menor possibilidade de superar a fragmentação do saber pela via puramente epistemológica e nem mesmo por nenhum esforço pedagógico ou comportamental. E mais ainda: quanto mais perdura esta forma de sociabilidade, mais se intensifica a fragmentação, pois isto é da lógica do capital e, portanto, mais forte se torna a mistificação do saber, independente de quantos esforços forem envidados para superá-la por via puramente epistemológica (TONET, 2013, p. 737).

Não é de se negar que a lógica capitalista que fragmenta, divide, compartimentaliza saberes e a própria vida tenha impacto negativo em termos pedagógicos e humanos, mas não se pode também cair na inércia e no comodismo. A vida não é metafisicamente determinada como um muro sem saída, mas ontologicamente aberta, ao novo e ao poder- ser. Penso 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 seria o ideal, o sonho que se alimenta a cada momento no seio da história humana. Esse nível utópico é proposto por Ivo Tonet ao tratar da aproximação entre saber e sociedade de classe:

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. Somente a constituição de um mundo que elimine a divisão social do trabalho e, portanto, a separação entre interesse particular e interesse geral, entre trabalho manual e trabalho intelectual, que suprima as classes com seus interesses antagônicos, vale dizer, um mundo que seja uma totalidade humana não cindida, somente neste mundo será possível superar, integralmente, a fragmentação do saber (TONET, 2013, p. 737).

Penso 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.

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 disso e de 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 Ivo Tonet sinaliza um caminho possível:

Com isto, não queremos afirmar que não seja possível, hoje, produzir um conhecimento que não seja fragmentado. Pelo contrário, isto não só é possível como também necessário. Afinal, se um saber fragmentado é funcional à manutenção dos interesses da classe burguesa, um saber que tenha na categoria da totalidade a sua chave metodológica e que, pela articulação entre as categorias da essência e da aparência (de caráter histórico e social), permita a desmistificação da realidade social, é do interesse da classe proletária (TONET, 2013, 737).

Produzir conhecimento não fragmentado hoje, em qualquer modalidade da educação, de modo especial na educação básica requer um duplo sentido e uma dupla luta: a luta pela superação da divisão social do trabalho, em nível mais amplo e a superação de relações e mentalidades que dividem de um lado quem sabe e de outro quem não sabe; de um lado os que pensam e de outro os que fazem 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.

Ainda a esse respeito, a fragmentação material produtiva é chave de leitura para compreender a necessária superação da fragmentação de saberes, e a partir disso, não correr o perigo da velha culpabilização de docentes por empreenderem um determinado tipo de ensino. Ivo Tonet deixa claro que o processo da produção material do e pelo trabalho condiciona o modo pelo qual se ensina e se aprende, entre outras dinâmicas pedagógicas e administrativas:

A superação da fragmentação no processo de produção da riqueza material e a superação da fragmentação no processo de produção do conhecimento são dois momentos articulados. Cada um tem uma especificidade própria, mas condicionam-se mutuamente nesta trajetória de construção de outra forma de sociabilidade. É preciso, contudo, acrescentar que, entre os dois, a fragmentação material é o momento fundamental. Sua eliminação é *conditio sine qua non* para pôr um fim efetivo à cisão no interior do saber (TONET, 2013, p. 739).

Ivo Tonet estabelece uma relação estreita entre formação, emancipação e compreensão da origem da fragmentação e de sua necessária desmistificação. Penso ser esse um dos caminhos que uma interdisciplinaridade possa perfazer sem a pretensão de redentora da humanidade:

Uma formação, em geral, voltada para a emancipação humana, hoje, só pode significar uma contribuição para o engajamento na radical superação da sociedade capitalista e na construção de uma sociedade comunista. Por isso, uma atividade teórica que se pretenda emancipadora passa, necessariamente, pela apropriação de um saber que permita a compreensão desta sociedade como uma totalidade, até a sua raiz mais profunda, e que também possibilite compreender a origem, a natureza e a função social da fragmentação, desmistificando, ao mesmo tempo, a sua forma atual (TONET, 2013, p. 740).

Compreender essa sociedade capitalista, dentro dela, como agente do capital, parece mais desafiante, mas o caminho parece sem volta: a luta permanente em várias frentes é o caminho de quem vive e respira, diuturnamente, diferentes formas de manifestação do capitalismo. Essa possível superação proposta por Tonet tem seu contorno pedagógico, mas também de classe, etnia/raça, de gênero, etc. A tomada de consciência é um bom começo no enfrentamento a diversas formas de opressão e dominação.

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. Freire (2015) propõe uma discussão de interesse a essa temática e objeto de estudo com aspectos problematizantes.

Educação problematizadora, oposta à educação bancária, tem em Paulo Freire uma preocupação singular e que desafia nossa prática pedagógica na escola pública ainda arraigada do bancarismo. Neste sentido, Freire (2015) entra na discussão com elementos significativos sobre o que considero como interdisciplinaridade freireana, traduzida como educação problematizadora e dialógica. O enfoque de Freire intercambia com o conjunto dos autores já mencionados, uma vez que complexidade, rigorosidade metódica, o caráter dialético e a divisão social do trabalho produtivo são e podem ser problematizados em determinado contexto e tipo de educação. Freire entra no diálogo problematizando o mundo, a educação e as práticas pedagógicas no tópico que remete a essa discussão.

## **5.8. Educação como Práxis problematizadora**

Compreender o processo de massificação e alienação da educação bancária é condição para se aproximar de uma perspectiva interdisciplinar, de forma que Freire (2015, p. 82)



esclarece o que se entende por concepção bancária: “na concepção bancária, a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos”.

Ter a lucidez de que a concepção e prática bancária não ajudam na superação da fragmentação e compartimentação dos saberes, nem tão pouco rompe com processos de dominação pessoal e social pode conduzir a novos e elevados patamares de ação-reflexão.

Na educação bancária, reforça-se a dominação pessoa-pessoa, muito claramente na relação professor-estudante. Freire elenca aspectos da educação bancária que pode dificultar a superação da contradição educador-educando e outras questões importantes do processo educativo:

O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 2015, p. 82-83).

Essa plataforma de aspectos constitutivos da educação bancária, oposta a uma educação libertadora que promove a discussão e o aprendizado por meio da problematização, assume uma espécie de epistemologia do professor/a ancorada em um tipo de currículo e de concepção de pessoa, conhecimento, de ensino e de aprendizagem. Dito de outro modo: não há neutralidade na hora de propor e vivenciar um tipo de ensino com vistas a um tipo de aprendizagem.

Uma prática educativa bancária possui um tipo de concepção de pessoa humana implícita ou explícita, ao que Freire (2015, p. 83) acredita serem os homens em prática pedagógica:

Vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos (FREIRE, 2015, p. 83).

A transformação do sujeito em objeto, sem condições básicas para exercer a sua condição de atuante e não meramente receptor de mensagens e comandos, produz um ser

submetido aos ditames dos interesses dominantes. Educação bancária formata um sujeito pensado por outros, porque, nas palavras de Freire (2015, p. 83), “a educação bancária anula o poder criador dos educandos, estimula sua ingenuidade e satisfaz aos interesses dos opressores, pois para estes, o fundamento não é o desnudamento do mundo, a sua transformação”.

Essa adaptação sem criticidade, típico de uma concepção e prática bancária não interessa alterar a realidade por meio de seu desvelamento e Freire (2015, p. 85) alerta para esse fato no âmbito da Educação de Jovens e Adultos: “na educação de adultos, por exemplo, não interessa, a esta visão bancária, propor aos educandos o desvelamento do mundo”.

A dimensão interdisciplinar assume, em Freire (2015, p. 89), uma conotação problematizante na qual estudantes, professores e conhecimento são mediatizados pelo mundo assim explicitado: “o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação”.

Ao usar a palavra intercomunicação Freire deixa o entendimento de que conhecer é intercomunicar e não transmitir e transferir conhecimentos. A interdisciplinaridade poderá ser viável na medida em que haja intercomunicação e inter-relação entre as disciplinas, mais do que isso, entre professores, estudantes e o mundo em mudança.

Educação problematizadora em Freire (2015, p. 94) assume uma importância fundamental, de modo a estabelecer uma oposição radical à educação bancária: “ao contrário da educação bancária, a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade, nega os comunicados e existência a comunicação”.

Negar comunicados em uma relação mecanicista sujeito-objeto é condição para a possível relação dialógica construtivo-produtiva entre sujeito-sujeito. Uma atitude e prática interdisciplinar pautada na dialogicidade e na problematização criadoras e propulsoras de ensino e aprendizagens mais significativas pode ser um dos caminhos que levam a uma educação que altera determinada realidade.

Educação problematizadora é exigente, coloca em relevo a superação de tipos de contradições, ao que Freire (2015, p. 94-95) lembra a contradição entre educador-educando: “a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível”.

Superar a contradição educador-educando, quando o primeiro tende a estabelecer uma relação de dominação é, ao mesmo tempo, uma exigência ético-política e também um desafio pedagógico: trata-se de um aprendizado, de uma nova postura e de uma nova pedagogia

baseada no reconhecimento de valores, crenças e conhecimentos presentes nos sujeitos educandos que também educam. Reconhecer acúmulo de saberes e ao mesmo tempo considerar limitações.

Contribuir com o despertar da percepção do sujeito sobre a sua coisificação e sua condição de sujeito inalienável em determinadas relações é uma função epistemológico-social da escola, dos professores/as e outras pessoas e instituições que acreditam na mudança por meio de um processo educativo crítico. Assim Freire (2015, p. 100) deixa um entendimento de como se faz educação nesta lógica: “educação problematizadora se faz pelo esforço permanente, através do qual os homens vão se percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com e em que se acham”.

Educação para a ingenuidade, o puro ajuste ao mundo e para o fatalismo se opõe a uma educação problematizadora que liberta. Ao tomar consciência dos acontecimentos, por meio da problematização, aprende-se a pensar o mundo e não apenas a habitar no mundo, função importante da escola e de uma prática docente que se dispõe a contribuir nesta tarefa de estar sendo, pensando e atuando no mundo.

O fatalismo produz inércia. É antirrevolucionário em sua base, porque incapaz de vislumbrar outro mundo possível. Freire propõe uma distinção entre prática bancária e prática problematizadora, a segunda como vetor de mudança:

Enquanto a prática bancária enfatiza, direta ou indiretamente, a percepção fatalista que estejam tendo os homens de sua situação, a prática problematizadora, ao contrário, propõe aos homens sua situação como problema. Propõe a eles sua situação como incidência de seu ato cognoscente, através do qual será possível a superação da percepção mágica ou ingênua que dela tenham (FREIRE, 2015, p. 104).

O fatalismo é força que faz retroceder e estagnar. No modo fatalista de conceber o mundo, a realidade torna-se inexorável, intangível, impermeável. Essa construção mental fatalista da história humana não ajuda na superação das contradições trabalho-capital, oprimido-opressor, colonizado-colonizador, senhor-servo, educador-educando, etc.

A problematização, ao contrário, faz a crítica necessária e recoloca o lugar da pessoa humana na história como sujeito que se vê em outro patamar de consciência e de vida digna. A saída de uma postura disciplinar, unidirecional e unidimensional para uma postura interdisciplinar e intercomunicativa não pode ocorrer quando se assume uma concepção fatalista da história.

O diálogo é um ato indispensável no contexto de uma problematização que leve à mudança de si, do outro e do estado de coisas. Entretanto, não se trata de qualquer tipo de diálogo, como lembra Freire:

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformando e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2015, p. 109).

Enfim, o diálogo é sempre uma condição da relação que se pretenda libertadora, o que, muito concretamente, se aproxima de um ideário de currículo, de ensino e de aprendizagem, de forma que Freire situa a dinâmica do encontro educador-educando na especificidade da escolha do conteúdo programático, mas que se estende a outras dinâmicas relacionais:

Para a concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade começa, não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação (FREIRE, 2015, p. 115-116).

A dialogicidade em Freire assume outro alcance quando em diálogo com Faundez. Os autores propõem a pergunta como elemento articulador do diálogo, o que pode ser pensado na relação educador-educando e ensino-aprendizagem. Essa dinâmica pode desembocar em uma interdisciplinaridade que parta do diálogo que problematiza. Partir de temas e/ou de experiências concretas em Freire e Faundez tem profundas conexões com toda a dinâmica teórico-conceitual dos autores que dialogam nessa discussão. O tópico, a seguir, dá corpo densidade epistemológica da interdisciplinaridade consubstanciada na realidade.

### **5.9. Pergunta que materializa o diálogo e promove saberes interligados**

Ao proporem uma conversa, Faundez (1985, p. 6) lança uma primeira inquietação: “neste nosso diálogo, poderíamos partir de temas ou de nossas experiências concretas”. Saber de onde se parte é fundamental no ensinar e no aprender reciprocamente. A dificuldade, talvez, seja discernir se partimos de temas (mais abstratos) ou se partimos de experiências vividas. Freire e Faundez, no percurso do diálogo, misturam temas com a própria vida vivida, mas a ênfase é na experiência compartilhada, dialogada e aprofundada.

Esse diálogo entre Faundez e Freire, assim como entre e com os demais autores permite-me uma aproximação do objeto de estudo com sua complexidade, desafios e

incertezas, mas também como uma possibilidade de problematização de práticas pedagógicas, do conhecimento e do próprio nível teórico desse objeto.

Pelo diálogo se estabelece comunicação, aprende-se e elimina-se fronteiras de saberes e humanas. Faundez demonstra que a interdisciplinaridade é uma vivência, muito além de um dado puramente teórico ao falar sobre a experiência de trabalhadores operários chilenos, que produziram cadernos e, dada a singularidade e relevância produtiva, foi discutido de maneira interdisciplinar:

Membros da classe trabalhadora registraram suas experiências. Cadernos escritos por trabalhadores foram lidos e discutidos por um grupo interdisciplinar constituído por professores de História, Literatura, Geografia, Ciências Políticas e Sociologia. Toda essa equipe lia, de sua perspectiva, essas notas extraordinárias que são os escritos de um operário. E cada qual fazia uma leitura a partir do ponto de vista de sua especialidade (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 9).

Há algo importantíssimo nesta vivência: o estudo, aprofundamento e diálogo entre diversos especialistas a partir de produção de trabalhadores. O estudo em equipe, em que distintos pontos de vista dialogam, quebra com a lógica estandardizante e fragmentária do conhecimento. Entretanto, para chegar a esse processo como tal, exige-se certo nível de consciência que não surge de maneira automática. Neste sentido, Freire e Faundez (1985, p. 19) propõe que “o processo de consciência é um processo lento, mas que em última instância adquire sua firmeza no processo da própria realidade”.

Diálogo e consciência, como troca de saberes entre sujeitos situados no mundo e dialogando com esse mundo, ocorre no encontro aberto e fecundo das diferenças. Se não há consciência automática, nem diálogo unilateral e unidirecional, mas preferencialmente com o outro, nas relações, é pensável também que o diálogo pressupõe a existência do respeito às diferenças que tem algo a expressar, como lembram Freire e Faundez (1985, p. 19): “o diálogo só existe quando aceitamos que o outro é diferente e pode nos dizer algo que não conhecemos”.

A perspectiva do diálogo, em que não ocorre apenas consenso, mas profundamente marcado por dissensos, corrobora com o crescimento mútuo. Essa dimensão contributiva das diferenças pode estar presente em diversos espaços, sendo a escola um dos ambientes do encontro das diferenças, seja do ponto de vista do conhecimento, físico, étnico-racial, sociocultural, religioso, político, econômico, etc.

Essas diferenças, que não podem ser transformadas em desigualdades, enriquecem as relações por meio do diálogo que jamais será absolutamente consensual, mas que exige o

respeito como condição indispensável de qualquer relação. As diferenças podem ser instrumentalizadas como pontos de partidas de uma discussão interdisciplinar dentro de um Projeto Político-Pedagógico e de um currículo como instrumentos de mudança.

Freire & Faundez (1985, p. 20) propõe esse ponto de partida que considere a realidade e a vida/luta de grupos populares: “o ponto de partida de um projeto político-pedagógico (de uma prática pedagógica em sala de aula e da seleção do conteúdo...), tem de estar exatamente nos níveis de aspiração, nos níveis de sonhos, nos níveis de compreensão da realidade e nas formas de ação e de luta dos grupos populares”.

Sendo o conhecimento um elemento prático-teórico, tem seu alcance por meio do diálogo, como lembra Faundez (1985, p. 22): “o conhecimento é um processo, e para alcançá-lo é preciso do diálogo”. Esse diálogo é controvertido em Faundez (1985, p. 23): “diálogo para o estudante é visto como fraqueza do professor”.

Essa noção do estudante, de que o diálogo democrático e mesmo a aquisição do conhecimento por meio da troca de saberes por meio de perguntas e respostas coletivas pode ter a ver com a histórica submissão de estudantes e também de professores/as, em que em determinadas circunstâncias estudantes e professores/as eram e são apenas ouvintes.

Aprendemos, como estudantes e também na condição de docente que ensinar é distribuir conhecimento “partindo de quem sabe mais”, e o aprendiz seria e segue sendo em certas realidades educativas o ouvinte e receptor do conteúdo de quem se coloca na posição de “quem sabe mais” ante “quem sabe menos”. Freire & Faundez (1985, p. 23) apresenta uma vivência que serve de inspiração para a mudança dessa relação: “trabalhei com os estudantes, não para eles e muito menos sobre eles”.

É possível entrever, por Freire, que o modo de vivenciar o encontro com estudantes não é apenas um jogo de palavras, mas que há uma semântica desenraizada de um contexto humano concreto. Trabalhar com estudante, na mesma intensidade de trabalhar com o povo e não pelo povo dá um contorno ético-político de perspectiva libertadora, sendo o povo e o estudante agentes sociais de mudança, em e de seu próprio processo de luta. Mais uma vez surge a dimensão ideológica, aqui também ontológica, na base de compreensão da realidade humana. E Freire alerta para o fato do que chama de “certeza ideologizada” no que tange ao ensinar e ao aprender:

Sempre nos defrontamos com a certeza ideologizada segundo a qual o estudante existe para aprender e o professor para ensinar. Essa “sombra” é tão forte, tão pesada, que o professor dificilmente percebe que, ao ensinar, ele aprende também, primeiro, porque ensina, quer dizer, é o próprio processo de ensinar que o ensina a ensinar. Segundo, ele aprende com aquele

a quem ensina, não apenas porque se prepara para ensinar, mas também porque revê o seu saber na busca do saber que o estudante faz (FREIRE, 1985, p. 23).

Ao se colocar na condição de quem apenas ensina, professores/as formatam um tipo de relação que cristaliza o poder da transmissão de conteúdos em detrimento da pergunta, do diálogo e da resposta coletiva. Essa prática produz a sensação de que participar, em sala de aula e no conjunto das ações da escola, seja perda de tempo, como já mencionado por Faundez, uma espécie de fraqueza do professor.

Democracia e liberdade são termos controvertidos, da mesma forma que padecem de um entendimento mais apurado de qual lugar se fala, pensa e vive. Se liberdade e democracia são entendidas como “baderna”, “afronta ao poder instituído”, “depredação do patrimônio público-privado”, “desordem” e outros adjetivos, então a democracia e a liberdade terão um sentido negativo-depreciativo por quem pensa dessa forma.

A escola, por sua vez, se sente impactada por essa visão distorcida do que sejam democracia e liberdade. É muito comum, por exemplo, associar o modo democrático-participativo sugerido pelo/a professor/a no contexto do ensino à ausência de rigorosidade. Freire & Faundez (1985, p. 23) deixa claro que democracia não significa ausência de rigor teórico-metodológica: “a democracia e a liberdade não inviabilizam a rigorosidade”.

É comum os opositores da democracia defenderem que pessoas, grupos sociais e instituições não estejam “prontos” para experimentar a democracia e que fazem confusão entre democracia e rigor, seja no âmbito da lei, seja no da ciência. A superação dos mal-entendidos é condição para aproximar o que é possível assumir como sociedade democrática.

Ao pensar e viver democraticamente em termos societários, ainda que utopicamente, essa práxis reverbera no ensino e nas aprendizagens em nível micro relacional, em que a relação professor-estudante esteja livre de dogmatismo e pretensa posse de uma verdade absoluta. A esse respeito Freire propõe a desarticulação de uma verdade unidimensional e unidirecional:

O professor não tem uma verdade a impor, uma verdade indiscutível, mas tem algo a propor. Se nada temos a propor ou se simplesmente nos recusamos a fazê-la, não temos o que fazer verdadeiramente na prática educativa. A questão que se coloca está na compreensão pedagógico-democrática do ato de propor (FREIRE, 1985, p. 23-24).

A proposta de ensino dentro de uma lógica democrático-participativa permite a pergunta, a dúvida, a incerteza e até a ingenuidade como uma fase do processo de

conscientização, uma vez que haja níveis de consciência construídos no processo mesmo da própria vida. Tanto o diálogo como a pergunta podem mobilizar e articular um modo de ensinar e de aprender mais dinâmico. Entretanto, o que tem sido mais comum é a resposta, como lembra Faundez (1985, p. 24): “hoje o ensino, o saber, é mais resposta e não pergunta”.

Ensino sem perguntas ou com mais respostas que perguntas, inibe o avanço não apenas dos estudantes, como do/a próprio/a professor/a e da ciência. Freire & Faundez (1985, p. 24) é mais contundente ao tratar desse assunto: “ensino sem pergunta é castração da curiosidade. Há um movimento unilinear do professor ao estudante com respostas prontas”.

Parece “normal” tanto para professores/as quanto para estudantes ter em mente respostas prontas, de tal maneira que estudantes “esperam a resposta” já pré-definida e professores/as levam à sala de aula o já pronto e definido como resposta. Apesar de haver a estreita relação física professor-estudante, há que discutir a ausência de pergunta ou mesmo resposta travestida de pergunta como decorrente de uma dimensão maior do que essa relação física em sala de aula. Freire & Faundez (1985, p. 25) traz uma posição que amplia o olhar: “a repressão à pergunta é uma dimensão apenas da repressão maior – a repressão ao ser inteiro, à sua expressividade em suas relações no mundo e com o mundo”.

De fato, a experiência tem revelado que a repressão à pessoa é muito maior do que o impedimento sutil ou aberto de um espaço de fala. A escola, assim como professores/as, estudantes e demais segmentos que interagem nos processos administrativos e pedagógicos são impactados por um tipo de relação societária baseada em posturas e práticas antidemocráticas, de dominação, de exploração e exclusão.

Sendo a prática educativa antidemocrática, o conhecimento acaba sendo transmitido sem diálogo e de maneira estandardizada com ênfase em um currículo como receita e sem preocupação interdisciplinar. Neste sentido, Freire & Faundez (1985, p. 28) faz uma crítica importante a uma prática educativa com base no estandardizado: “Toda prática educativa que se funda no estandardizado, no preestabelecido, na rotina em que todas as coisas estão pré-ditas, é burocratizante e, por isso mesmo, antidemocrática”.

O entendimento de um projeto político-pedagógico apenas como mais uma burocracia a ser levada a cabo por professores/as torna a relação mecanizada, e nas palavras de Freire, *antidemocráticas*. Entretanto, cabe aqui uma visão mais ampla do processo educativo que não ocorre de forma pura. Freire & Faundez (1985, p. 28) alarga essa visão, tomando por base a relação societária com dimensão capitalista: “Embrutecer a força de trabalho submetida a procedimentos rotineiros faz parte da natureza do modo de produção capitalista. O que se dá



na produção do conhecimento na escola é, em grande parte, mesmo que possamos fazer o contrário, a reprodução desse mecanismo”.

Apesar de o capitalismo ser fator que condiciona a prática pedagógica, assim como o ato de aprender, há que buscarmos alternativas de mudança e de enfrentamento. Assumir saberes populares como saberes que não se opõem ao científico, mas que se complementam e se enriquecem mutuamente, além de serem contrapontos ao saber massificante capitalista, pode ser um dos caminhos. Faundez (1985, p. 30) traz esse entendimento: “o intelectual deveria respeitar e se apropriar dos saberes populares”.

A trajetória ideológico-política do diálogo entre Freire e Faundez demonstra que a interdisciplinaridade é um contraponto importante ao ideário de standardização do conhecimento, de separação entre saber popular e saber científico, entre teoria e prática. Um entendimento que sela essa compreensão é posta por Faundez (1985, p. 32): “a separação entre saber popular e saber científico é a eliminação de toda possibilidade de compreensão da globalidade e de transformação da globalidade”.

Desde contribuições de Japiassu, Thiesen, Tonet, Freire, Freire e Faundez sobre a interdisciplinaridade pensada não como solução mágica e de fácil apreensão, mas como processo de articulação da prática pedagógica com a cultura, sociedades complexas e a aprendizagem; interdisciplinaridade atravessada por questões ontológico-epistemológicas; problematização e diálogo como elementos provocadores de saberes interligados pode-se fazer uma análise de dados observados e de entrevistas com os sujeitos da pesquisa considerando aspectos contributivos desses e outros autores.

## 6. IDENTIFICANDO E ANALISANDO PRÁTICAS E CONCEPÇÕES INTERDISCIPLINARES DE PROFESSORES/AS – REVISITANDO DADOS

Neste capítulo, apresento 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; interdisciplinaridade como uma terminologia de difícil apreensão e praticidade; concepções interdisciplinares de professores e professoras que atuam na Educação de Jovens e Adultos e a positividade e possibilidade da interdisciplinaridade na EJA.

O objetivo geral que articula a perspectiva do conjunto da pesquisa e é identificar, compreender e analisar concepções de professores/as das diferentes disciplinas e áreas do conhecimento da Educação de Jovens e Adultos sobre a interdisciplinaridade e suas práticas, intenções e condições de ensinar interdisciplinarmente. A ideia é estabelecer o cruzamento entre aspectos observados em sala de aula, as entrevistas e contribuições teórico-conceituais elucidativos de alguns autores.

A situação de experiência como professor/a que esteja relacionada à interdisciplinaridade na Educação de Jovens e Adultos está consubstanciada no tópico trajetórias de práticas – vivências de professores e professoras, em que revisitam vivências na atual escola em que trabalham e em outras por onde passaram.

### 6.4. Trajetórias de práticas – vivências de professores e professoras

*Tanto nesta escola (CEF 404) 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. Cada professor fez a sua dinâmica em sala de aula e no meu caso trabalhei com texto e filme. Inclusão é um tema gerador divulgado na escola (CEF 404) e todos os professores trabalham dentro de sua disciplina. 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. Muitos alunos emocionaram com o filme (Cuerdas)<sup>14</sup>. Trabalho com assuntos sobre História do Brasil, a Constituição Brasileira. Muitos alunos não sabiam o que é uma Constituição. 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.*

<sup>14</sup> O filme que emocionou estudantes da Educação de Jovens e Adultos é CUERDAS legendado. O filme é uma animação de curta metragem que ganhou o prêmio Goya 2014 e evidencia a promoção de valores humanos no desenvolvimento das crianças. O teor do filme é a aproximação de amizade entre uma menina e um menino com paralisia cerebral. O sentido do filme foi apropriado em discussão em sala de aula sobre pessoas com deficiência.

Professora Karina – Português: entrevista em 17/08/2017.

A contribuição de professora Karina, em entrevista, abre um campo fecundo de entendimento, em muito extensivo a outros professores e professoras. Entre os tantos modos que se pode interpretar essa narrativa, densa em seu contexto de atuação docente na Educação de Jovens e Adultos – Segundo Segmento, proponho alguns elementos que dialogam.

Um entendimento é importante nesta discussão: 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 na formação acadêmica. Isso quer dizer que práticas e concepções de professores/as são decorrentes da absorção de certo tipo de tendência científica e de sua relação multidimensional. Moraes (2012) faz uma discussão esclarecedora nesse sentido:

Na prática do professor, encontra-se subjacentes um modelo de educação e um modelo de escola, fundamentados em determinadas teorias do conhecimento. Ao mesmo tempo em que o modelo educacional é influenciado pelo paradigma da ciência, aquele também o determina. A atuação do professor traduz sua visão de educação. (MORAES, 2012, p. 18).

Modelos de educação e de escola, 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 professor/a, ancorada em um tipo de paradigma 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 a concepção estão estreitamente vinculados ao modo pelo qual o/a professor/a foi formado/a, com certas crenças e valores científicos. Isso tem implicação direta na prática pedagógica e nas concepções, entre as quais a interdisciplinaridade.

O vivenciar a interdisciplinaridade na escola atual – CEF 404 de Samambaia-DF e em outro espaço escolar traduz uma concretude, o que entrevê possibilidade interdisciplinar, ainda que entre dificuldades e inúmeros desafios decorrentes das contradições dos processos de relação, aprendizagens e ensino.

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. O que quero dizer é que precisamos de cautela ao tratar de qualquer assunto que remeta às práticas e às concepções pedagógicas de professores/as.

A ideia de inclusão como tema gerador, divulgada e discutida pelos professores e professoras em suas respectivas disciplinas, tem uma importância no âmbito de uma prática que se propõe interdisciplinar. O vislumbre em torno do que se intitula “tema gerador” tem uma base explicativa, podemos buscar, em Freire (2015), um entendimento teórico-conceitual e vivencial que fortalece o uso e o sentido que damos a essa expressão.

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, aqueles que partem das situações vivenciadas constituem conteúdos a serem estudados. *A posteriori* não há conteúdo a ser estudado fora do mundo.

O entendimento de que educação ocorre no mundo e com o mundo 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. Freire (2015) propõe que a metodologia investigativa do tema seja conscientizadora:

A investigação do tema gerador, que se encontra contido no universo mínimo (os temas geradores em interação), se realizam por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo. (FREIRE, 2015, p. 134).

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, mais especificamente na Educação de Jovens e Adultos e em outros espaços educativos, 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 tripé ensino, pesquisa e extensão.

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 científica. O tema gerador tem também, necessariamente, um lugar de onde se 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, bem como o uso racional/sustentável da água e JCON<sup>15</sup>, a exemplo do contexto do CEF 404 de Samambaia-DF, traduz a prerrogativa freireana 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 Tarcísio (Geografia).

Identifica-se um contorno ético, político, social e pedagógico dos temas em questão na perspectiva do que se pode considerar um nível de interdisciplinaridade “intra”, conforme Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, Pressupostos Teóricos (SEEDF, 2013, p. 68): “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”.

A ideia “intra”, referindo-se à prática interdisciplinar em uma disciplina, em que um/a professor/a faz o diálogo com outros campos da ciência foi evidenciada pelos professores/as em suas narrativas (entrevistas). O entendimento proposto pelo Currículo em Movimento dá um suporte teórico ao que é vivenciado no contexto da escola investigada e que atua com Educação de Jovens e Adultos.

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”.

---

<sup>15</sup> JCON é um dos projetos do Centro de Ensino Fundamental 404 de Samambaia-DF 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.

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 detentor/a absoluto/a do conhecimento.

A palavra práxis, indissociável da dialogia, é imprescindível na análise crítica do tema gerador. Neste sentido, por fim, Freire (2015, p. 142) sinaliza que “a tarefa do educador dialógico é, trabalhar em equipe interdisciplinar o universo temático”.

O ideário de Freire, amplo e ao mesmo tempo desafiante, coloca o papel do educador/a de forma a atender o princípio da dialogia e de uma necessária atuação em equipe. Estando em equipe, dentro dos limites e em prática interdisciplinar “intra”, como já mencionada, 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.

Um elemento de grande importância na narrativa de Karina e que permeia toda a realidade da Educação de Jovens e Adultos é a situação de vida deles e delas 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”.

A fala de Karina 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 Aldaires – de Português, que possui pontos convergentes com Karina, quando, em observação em sala de aula, o assunto “relato” foi substancialmente produtivo. A discussão girou em torno da leitura do relato de uma estudante e comentário sobre os demais

relatos corrigidos. O que tem a ver o relato dos estudantes com o “saber de experiência feito” na perspectiva de Freire?

Dois relatos de estudantes são pertinentes e esclarecedores. A professora Aldaíres fez a leitura em sala de dois textos, lendo primeiro aquele que mais lhe chamou mais atenção. O tema do texto foi: “Relate o que você fez hoje”. Um estudante fez seu relato 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, Aldaíres disse tratar-se da estudante Nefestari<sup>16</sup> 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 trabalho, têm um saber real de experiência feito que é levado a cabo pelas professoras no sentido de acolher, considerar e avançar, não ficando só na vivência compartilhada. Em sala de aula (observação), Aldaíres disse “parto sempre da experiência do aluno para avançar no ensino e na aprendizagem”, sendo os relatos dos estudantes expressões de suas vidas diárias em qualquer situação específica. Noto aqui na narrativa de Aldaíres uma inter-relação entre saberes cotidiano 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 tonar-se escrita a partir de situações vivenciadas. As duas professoras (Karina e Aldaíres) 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 Karina, em sua contribuição de abertura dessa discussão fala do uso de leitura e interpretação de texto ao tratar do tema gerador “inclusão”. Aldaíres 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 tinham dificuldade de interpretação. De fato, não basta apenas ler, é preciso que haja seriedade, como lembra Freire

---

<sup>16</sup> Nefestari é nome fictício pelo fato de não ter aceite para divulgação do nome.

(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 Karina e Aldáires 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. 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.

A vivência das professoras Karina e Aldáires, ambas atuando em Língua Portuguesa, se aproxima 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. É o nosso mundo com escassez de água, etc. É o nosso mundo em que compartilhamos os mesmo 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.

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 Karina, sua vivência interdisciplinar marcada por dificuldade e possibilidade, muito claramente no que ela atribuiu à discussão sobre inclusão como “tema gerador”, alinha-se à experiência interdisciplinar da professora Aldáires (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 Aldáires 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. Procuo dar gramática em um contexto e os contextos são nas áreas de ciência, saúde, esporte, alimentação, história em geral, de maneira interdisciplinar. 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 ultima parte, a que menos realço. O importante é que eles entendam o momento político e econômico antes de entender locução adverbial, verbo. Os alunos trazem dificuldades de ler em outras matérias. A interpretação em português é para que possam compreender outras disciplinas. O grande pulo do gato é poder ler e compreender dentro da língua. Já trabalhei com professor de artes, história e geografia conteúdos com português. Faço leitura em voz alta com os alunos e os que têm dificuldade se abrem. Aluno que não abria a boca passou a falar, a ler. 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.*

Professora Aldaíres – Português: entrevista em 10/08/2017.

Há elementos substanciais na fala de Aldaíres que revelam uma experiência interdisciplinar, mais concretamente em Artes, História, Português e Geografia. Faço uma discussão me 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 Aldaíres 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?

O entendimento do momento político-econômico, 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 freireano já discutido.

Mais uma vez, em Aldaíres, assim como em Karina e outros professores/as, a interdisciplinaridade é um domínio possível. A professora Aldaíres deixa isso muito claro quando convida professores de Artes, Geografia e História para atuarem interdisciplinarmente e quando, em sua própria disciplina trabalha de maneira interdisciplinar, o que se pode dizer

“intra” interdisciplinar, também. A professora considerou que houve resultado positivo na leitura coletiva em sala de aula, sendo uma oportunidade de o estudante se desinibir diante dos colegas e da professora, e de tirar dúvidas da leitura em termos gramaticais. De acordo com Aldaires a estudante Theostana<sup>17</sup> disse ter como objetivo concluir os estudos na EJA para poder ter condição de evangelizar e que já está sendo 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”. Tem também aproximação ao que Aldaires chama de desinibição, Reis (2011, p. 70) 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 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”.

A interdisciplinaridade até aqui discutida não emergiu como algo fácil, mas como possível, nas experiências das duas professoras de português Karina e Aldaires. Na trajetória de Francisco, professor de Geografia, temos uma perspectiva singular e aproximativa do que podemos considerar como ação/atitude possível dentro dos limites da compreensão e das práticas:

*Aqui nesta escola não tive essa experiência, só tenho dois anos aqui, estava na escola técnica de Ceilândia, lá funcionava na EJA à distância (EAD). Uma vez por semestre*

---

<sup>17</sup> Theostana é nome fictício em decorrência de ausência de aceite de divulgação de nome.

*juntava geografia, filosofia, sociologia e história. Um tema pertinente às três disciplinas era discutido nas três, a exemplo de: guerra fria em Geografia, em história discutia Segunda Guerra Mundial, em Filosofia a questão ideológica. Fazia-se esse jogo em duas horas de aula no auditório com estudantes do Primeiro e Segundo Anos do Terceiro Segmento. O encontro era presencial, quando se discutia interdisciplinarmente. Era complicado fazer a interdisciplinaridade à distância porque não há horário fixo para todos os estudantes. O estudante percebia a interação entre as disciplinas.*

Professor Francisco – Geografia: entrevista em 11 de agosto de 2017.

O professor Francisco, ainda que considere o seu pouco tempo na escola investigada, vivenciou a interdisciplinaridade na EJA em outra escola do Distrito Federal, no Terceiro Segmento<sup>18</sup>. Neste trabalho, desenvolveu-se uma ação interdisciplinar com temas geradores, entre os quais Guerra Fria e Segunda Guerra Mundial.

O estudo interdisciplinar com disciplinas afins, no caso de Geografia, História, Filosofia e Sociologia é um passo importante e, como tal, o professor assegura que estudantes percebiam a interação entre as disciplinas. Há uma estreita relação entre o que Francisco relata em sua entrevista e o que pude observar em sua aula.

Em observação durante aula do professor Francisco (Geografia), o assunto foi globalização. Partiu-se de uma pergunta: “Como funciona a cabeça do capitalista?”. Fez-se relação com o capitalismo que absorve uma série de características, entre as quais economia de mercado, sociedade de consumo, individualismo, propriedade privada, consumo conspícuo. Ao estabelecer a discussão sobre esses aspectos, o professor fez uma pergunta aos estudantes: “É possível ser feliz em uma sociedade de consumo e individualista?”.

As perguntas feitas pelo professor, dialogando com os estudantes, remetem ao que Faundez e Freire (1985) chamam de “pedagogia da pergunta”, na qual, a partir do diálogo entre professor-estudante, problematiza-se a realidade.

Ao estabelecer a conversa com estudantes, uma disse que para ser feliz em sociedade de consumo e individualista “basta fazer o que é certo”. Mas o que é fazer certo? Quem deveria fazer certo? O professor, em sua análise, refletiu que isso “pode ser fácil para quem detém o poder econômico, mas para os trabalhadores e negros tudo é mais difícil e depende de luta e de estudo”. Com essa noção, deu o exemplo de Milton Santos, grande geógrafo negro que em uma aula que teve com ele, a primeira coisa que disse foi: “Nasci tudo para que nada desse certo em minha vida: negro, pobre e no Brasil”.

---

<sup>18</sup> Terceiro Segmento na Educação de Jovens e Adultos tem o mesmo sentido de Primeiro, Segundo e Terceiro Anos do Ensino Médio. Essa aproximação não significa trabalho igual em termos metodológicos e epistemológicos. O tratamento igual pode ocorrer no âmbito dos direitos.

Há uma lógica interdisciplinar na atuação do professor Francisco ao buscar compreensão do global/local, quando faz um recorte de etnia-raça e classe, importante no entendimento da questão negra no Brasil, ao toma por base a expressão forte de Milton Santos na condição de negro, pobre e brasileiro.

O trabalho em sala de aula que entenda esse processo global/local como necessário de ser compreendido para transformá-lo pode ser um conteúdo aprofundado não apenas pela Geografia, e foi o que Francisco deixou evidente ao fazer interação entre História, Sociologia e Filosofia.

No campo das ciências exatas há percursos que remetem às vivências interdisciplinares e que Adalberto (Matemática/Física) deixa o entendimento dessa possibilidade: “Tive contato com a interdisciplinaridade já na década de 1990, no Ensino Médio e no vestibular. Conceitos de Geografia trabalhados com Paleontologia, Arqueologia e Matemática”.

Entrar em contato com a dimensão interdisciplinar por meio de estudo e vestibular, demonstra que Adalberto teve como exigência fazer um mínimo de conexão entre disciplinas e conteúdos em prova seletiva. Seu estudo no Ensino Médio, fazendo essa conexão, é mais uma razão da qual o mesmo pode se apropriar e levar a efeito estudo mais aprofundado, estabelecendo também uma atuação mais consistente e articulada de práticas interdisciplinares na condição de professor/a.

Experiências exitosas em duas frentes intra e inter, cada uma com sua dificuldade específica, não se distanciam do que considero também importante: as contradições presentes no mesmo contexto de experiências interdisciplinares, em que pontos de vistas e práticas alinham e se opõem. O professor David entra neste diálogo com os elementos distintos de uma reflexão crítica à organização interna da escola e ao sistema educacional, em nível mais abrangente. Há um entendimento diferenciado no modo de conceber de David, professor de Inglês readaptado<sup>19</sup>:

*Aprendemos teoricamente na faculdade, mas quando chega na escola pública com quarenta alunos (40) não tem como tramar com todos os professores. Atropelos da educação inviabilizam a prática no dia a dia. Aqui e acolá se trabalhou isso. Em alguns momentos se trabalhou na escola (CEF 404). A grande quantidade de alunos em sala dificulta o trabalho.*

---

<sup>19</sup> O professor David foi readaptado em razão de um câncer agressivo no joelho e atua com um projeto de reforço em inglês/português com Jovens e Adultos do CEF 404 de Samambaia-DF. Ele atua interdisciplinarmente a partir das interações que faz entre as duas línguas: inglesa e portuguesa com questões de matemática e de outras disciplinas que são levadas pelos estudantes para tirar dúvidas.

Professor David – Inglês/Português: entrevista em 09/08/2017.

David trouxe uma série de aspectos que desvelam as contradições entre práticas e concepções interdisciplinares, a começar pelo aprendizado na universidade. Ele identifica uma dissociação entre o teoricamente pensado e o vivido. De fato, outros professores também consideram que houve estudo tanto na escola normal, como na universidade, no caso de Karina (Português). Houve também quem acredita não ter tido estudos específicos sobre a interdisciplinaridade nas universidades, salvo exceções, a exemplo do professor Francisco (Geografia). O que está em jogo, do ponto de vista de David e também do meu, é o divórcio entre teoria e prática. Mas também há que se perguntar: com quais condições existenciais, formativas, humanas, psicológicas e estruturais se trabalha? David tem clareza de que existem contradições entre o que se propala como teoria e o que se vive de real na escola.

O professor David provoca uma discussão muito atual: a ausência de condições emocionais, materiais e estruturais para a realização do trabalho docente e de aprendizagens. Ao dizer “atropelos na educação pública”, pode-se traduzir em termos práticos por problemas recorrentes como insegurança dentro e fora da escola; violência contra docentes e entre estudantes; ataques a direitos assegurados e dificuldades de avançar em direção a novas conquistas de direitos, etc. Essa realidade é mais traumática e abrangente nas palavras de Frigotto (1993):

O que fica patente, não só em nível de Brasil, mas de América Latina, é que os filhos da grande massa de trabalhadores proletariados frequentam as escolas nas piores condições físicas e materiais, sem recursos didáticos, pedagógicos; permanecem na escola por menos tempo à medida que frequentam estabelecimentos com três ou até quatro turnos diurnos; e têm um professorado, não apenas atuando em condições precárias, mas sobretudo formado em instituições de ensino superior privadas cujo objetivo básico, salvo raras exceções, não é o ensino de qualidade, mas o comércio do ensino. Esse comércio vai se refletir, no caso do Estado, na política salarial que sustenta para o magistério em todos os níveis. A proletarização do magistério, particularmente do ensino básico, é uma forma de desqualificar o trabalho escolar (FRIGOTTO, 1993, p. 168).

É possível identificar o contexto apontado por Frigotto não apenas na situação vivenciada pelos estudantes de camadas populares, como também nas vidas neste mesmo contexto de precarização do trabalho docente. Professores/as e estudantes estão em mesma situação de precárias condições de ensino e de aprendizagens.

O quantitativo de estudantes aparece como causador da dificuldade de atuação interdisciplinar, mas é claro, que não se pode ficar só nisso por dois motivos: primeiro, porque

no CEF 404 de Samambaia-DF, particularmente na Educação de Jovens e Adultos, não há 40 estudantes em cada sala, embora essa realidade seja mais possível em outras modalidades da Educação Básica.

O segundo ponto a refletir é que, apesar do excessivo número de estudantes dificultar o trabalho docente, isso não pode ser assumido como de maior relevo ao considerar o conjunto expressivo de causas, tais como problemas estruturais e de conjunturas. Da mesma forma, há que se considerar a perspectiva do caráter não linear da relação causa e efeito ao tratar da realidade humana. Em Reis (2011, p. 101): “A realidade (sociedade, natureza, homem) é um complexo de múltiplas determinações que não mantêm um caráter linear de causa e o outro de efeito e vice-versa. Todas podem ser causa e efeito ao mesmo tempo”. Esse entendimento esclarece o fato de a realidade teórico-vivencial interdisciplinar na escola investigada ser permeada por determinações não apenas individuais e administrativas, mas de maior amplitude (sociais, políticas, culturais, ideológicas, econômicas...).

Em outra perspectiva, também esclarecedora, é que a ausência de efetivação da interdisciplinaridade não pode estar atrelada apenas ao que julgamos como ponto de partida institucional. Neste ponto, Peña (2013) esclarece que:

Quase sempre a não efetivação da prática interdisciplinar decorre da ausência de conhecimento do seu significado, falta alguém que tome para si o compromisso de levá-la adiante ou, ainda, as normas educacionais apresentam-se como obstáculos à construção da interdisciplinaridade do conhecimento. Com efeito, não será procurando quem facilite o processo que a interdisciplinaridade se realizará. (PEÑA, 2013, p. 76).

A discussão e a própria vivência feita e vivida por David ajuda também no entendimento de que a história não é impermeável e intransponível, na medida em que, ao observá-lo em sua atuação, ele vive de algum modo, e em sua condição como tal, uma interdisciplinaridade possível. Neste sentido, a sua crítica não significa negação da interdisciplinaridade como um dos caminhos possíveis. A observação de David, em sua atuação docente, revela essa noção.

David atua na Educação de Jovens e Adultos com aulas reforço em inglês e português, e usa uma cadeira de rodas em sala para circular e atender estudantes individualmente. Tive um contato mais direto com David, em razão de seu acolhimento, sempre solícito diante das demandas de minha pesquisa.

O professor David, conversando comigo em sua sala de atendimento, disse atuar de maneira interdisciplinar, uma vez que os estudantes levam questões de outras disciplinas quando iam para o reforço, questões essas trabalhadas na interação com português e inglês. A

contribuição vivencial de David, sua crítica e atuação interdisciplinar, em que uma não invalida a outra, têm na professora Cleci (Anos Iniciais do Ensino Fundamental/Educação Física) uma aproximação vivencial que, segundo ela, antecede a terminologia interdisciplinaridade:

*A interdisciplinaridade eu já trabalhava antes da terminologia estar em alta. Quando trabalhava português, trabalhava também matemática. Quando surgiu a ideia eu já trabalhava. Na EJA o grupo da escola é muito bom (do CEF 404). Já trabalhei com interdisciplinaridade em educação física, português e ciências, usando texto de um para entender o outro (disciplinas). Na escola temos o projeto JCON que é interdisciplinar, ocorre em setembro/outubro.*

Professora Cleci – Anos Iniciais Ensino do Fundamental e Ed. Física:  
entrevista em 23/08/2017.

A crítica feita por Francisco (Geografia) e outros professores de que a universidade pouco trabalha a questão interdisciplinar, e a desenvolvida por David (Inglês/Português), de que a diminuta atuação interdisciplinar tem a ver com atropelos institucionais, pode ter seu contraponto na fala da professora Cleci, quando ela trata da questão interdisciplinar como prática, antes de ser uma teoria pensada e discutida.

O modo de conceber e atuar de Cleci acrescenta que a interdisciplinaridade é uma prática, uma postura do professor/a, e não apenas teoria. Isso indica que a teoria é necessária, mas não pode ser a única capaz de desencadear uma prática. Pelo contrário, a teoria ajuda a compreender e esclarecer a prática, da mesma forma que, dialeticamente, a prática esclarece a teoria. Essa noção não pretende nem quer ser esvaziamento do teoricamente pensado. Neste contexto de reflexividade, Japiassu (1975, p. 22) estabelece um cruzamento entre o pensado e o vivido, em que não há supremacia de um sobre o outro: “a preocupação teórica não tem por finalidade desprezar a preocupação empírica. A pesquisa científica (também a interdisciplinaridade) deve integrar ambas as perspectivas”.

Vivenciar a interdisciplinaridade antes de estudá-la e aprofundar conceitos produz um fortalecimento mútuo: da prática em relação à teoria e da teoria em relação à prática. Em outras palavras, a prática não prescinde da teoria e vice-versa. Em caso de dissociação, cai-se no esvaziamento de ambas.

Cleci fala de uma tríplice aproximação disciplinar: Educação Física, Português e Ciências. Esse trabalho, que ocorre sob o uso de texto para fazer a discussão, tem o seu valor no âmbito de uma prática interdisciplinar, porque, ainda que seja com três disciplinas, marca uma possibilidade que pode ser ampliada. O projeto JCON referido por Cleci teve o seu desenvolvimento entre os dias 16 e 22 de setembro de 2017, em que todas as disciplinas,

professores/as e estudantes interagiram em jogos e conhecimentos preparados pelos estudantes e professores em equipes (amarela, azul, verde, vermelho e júri). Os anexos F, G, H, I e J, mostram equipes em processo de produção e organização concomitante com a abertura oficial no dia 18 de setembro de 2017.

Assim como a professora Karina, Aldaíres, Francisco e Cleci, José Aldcésar (Educação Física) narra um momento de sua vida marcado por interdisciplinaridade entre as disciplinas Educação Física e Geografia. Sua atuação docente tem uma dinâmica no contexto do que chama de “comunidade de periferia”:

*Eu posso narrar uma experiência de minha escola anterior, pois nesta escola, o Centro de Ensino Fundamental 404, ainda não tive oportunidade de trabalho interdisciplinar. Era comum pra mim a interdisciplinaridade, atuar com projetos, desenvolver conteúdos e ações que cada disciplina contribuía com o conhecimento em prol de um tema gerador. Narro de forma especial um trabalho que fizemos na escola anterior com a professora de Geografia. Pediu que trabalhássemos juntos com o tema de ascensão social em comunidade de periferia. Com esse tema gerador contribuí trazendo e fazendo um estudo do futebol com alunos como forma de ascensão social. Saímos um pouco do futebol como esporte em si para trazer aos alunos tudo o que envolve a parte social. O futebol é visto pelos jovens da periferia como forma de melhorar a condição de vida. A propaganda é muito grande e os ídolos que ganham milhões e ostentam influenciam muito a molecada. Eles não têm a noção de como é difícil para chegar lá (na condição de jogador de futebol renomado). Não é só talento, existe uma estrada muito grande para chegar. Fiz interface entre Geografia e Educação Física com o tema gerador ascensão social. Os alunos têm uma imagem muito figurada, como se as coisas fossem muito fáceis. O percentual de profissionais que chega ao topo é distante, de difícil chegada. O objetivo é que tenham uma noção da importância da educação, que é mais certa diante da peneira dos que chegam a uma vida profissional no esporte.*

Professor José Aldcésar – Ed. Física: entrevista em 17 de agosto de 2017.

Aldcésar, em sua narrativa remetendo à experiência interdisciplinar, possibilita uma reflexão sobre várias questões. Atenho-me a algumas que considero de maior visibilidade para que, no deslinde, possamos avançar em nossas práticas interdisciplinares.

Em relação ao trabalho na atual escola (CEF 404), Aldcésar disse ainda não ter oportunidade de atuar, embora a fala de seus colegas o situe em um contexto de atuação docente com perspectiva interdisciplinar de forma coletiva. Talvez ele não se dê conta ou não acredita que o projeto JCON tenha um caráter interdisciplinar, ou mesmo, que não seja trabalhado como tal, embora em outra passagem, ele tenha dito que o tema “uso sustentável da água” seja um “tema gerador” trabalhado na escola em que atua hoje.

Ao dizer que era comum sua atuação em projetos interdisciplinares, mais especificamente em outra escola por onde passara, o professor demonstra que, mesmo não



atuando na escola atual, teve experiência que lhe serve como exemplo caso queira levar a cabo a interdisciplinaridade em qualquer outro espaço escolar e fora dele.

Em observação na aula de Aldcésar, percebe-se que sua atuação é de fato com um tema gerador que permeia todo o semestre: atividade física, saúde e qualidade de vida. Em orientação aos estudantes na quadra de esporte da escola, ele disse aos estudantes que “atividade física tem um sentido que não é apenas estético, estando vinculada essencialmente ao físico, à saúde e à qualidade de vida”. Termos e expressões como atividade física, saúde e qualidade de vida, em que pese a especificidade terminológica e disciplinar, são temas que podem ser discutidos sob vários ângulos, possibilitando soluções de problemas que, vistos por uma única especialidade, empobreceria o debate ao reduzir o alcance do fenômeno em questão.

Em atividade do projeto JCON, em sua 10ª edição 2017, todos os professores/as empenharam-se em equipes, inclusive o professor Aldcésar. Isso revela que o trabalho coletivo é uma realidade na escola, muito em sintonia com o perfil levantado sobre os professores/as.

O tema gerador é reiterado nesta fala de Aldcésar, sendo ascensão social o ponto de discussão entre Educação Física e Geografia. O que precisa ser repensado é a questão do uso da linguagem. O termo “comunidade de periferia” pode ser substituído por “camadas populares”, pois dá um contorno menos agressivo ao estado de coisas vivido pelos sujeitos, tanto da Educação de Jovens e Adultos como de sujeitos de outras modalidades da Educação Básica ou mesmo que não estejam diretamente no interior da escola pública.

A necessidade de repensar usos e sentidos de termos e expressões faz parte de uma consciência de mundo, uma vez que nossas narrativas têm uma implicação social, política, econômica e cultural. “O fato, por exemplo, de evitar o uso de “comunidade periférica” tem o mesmo sentido do uso de “estudantes atrasados”, “estudantes sem pré-requisito”, “estudantes violentos”, “estudantes coitadinhos”, “estudantes defasados” e outras que revelam uma posição estereotipada.

A proposta interdisciplinar feita pela professora de Geografia com o tema “ascensão social em comunidade de periferia” e levada a efeito por Aldcésar com as contribuições de sua disciplina teve um desenvolvimento levado a sério, crítico e que aponta a necessidade de ver o futebol como forma de ascensão social sem ilusão, mas criticamente e com os pés no chão da realidade. O objetivo do que se propôs deslindar em torno do tema gerador é de fundamental importância no âmbito da educação pública de camadas populares. Reitero as

palavras de Aldcésar: “(...) ter uma noção da importância da educação, que é mais certa diante da peneira dos que chegam a uma vida profissional no esporte”.

Educação pode promover ascensão social com a contribuição de outros meios, mas para tanto, é preciso haver o compromisso com o dessilenciamento, em Reis (2011), com o diálogo e problematização-libertação, em Freire e Faundez (1985), e com a desmistificação e desvelamento do caráter perverso do capitalismo, em Tonet (2013) e Thiesen (2008). Essa plataforma de compromisso ocorre nos autores e, em minha compreensão, não como pontos estanques e acabados em cada concepção particularizada, mas que dialogam mutuamente entre e com todos os tipos de compromissos. Nessa plataforma de princípios não apenas dialogam, mas também se problematizam, as narrativas de Tarcísio e outros professores/as.

Tarcísio, professor de Geografia, entra nessa conversa com uma narrativa que põe em destaque sua atuação interdisciplinar na escola investigada, bem como em outras escolas de Samambaia-DF. Sua narrativa possui elementos que indicam permeabilidade entre História e Geografia, o que é mais difícil, no seu entendimento, que ocorra em Matemática. Ele faz uma distinção entre o que chama de “estudantes de poder aquisitivo melhor e outros piores”. Vejamos sua contribuição e como podemos dialogar com outros aportes:

*O trabalho interdisciplinar realizado não só no 404, mas em outras escolas 412, 427 de Samambaia-DF é uma forma que nós professores temos para unir conhecimentos. Passar só o conhecimento de sua matéria é muito limitado. Tem áreas que é mais difícil, como matemática. Tentamos ver com os professores o que possa ser trabalhado. Placas tectônicas dialogam com ciências e há maior permeabilidade entre História e Geografia. Tem lugar que consegue fazer a interdisciplinaridade com mais facilidade, em lugares mais carentes é mais difícil, o próprio público não consegue perceber (estudantes). Por não conseguir perceber e entender a ideia, são arredios. No 427 onde trabalhei – área carente, população em dois extremos: que já mora há muito tempo e tem um poder aquisitivo: com esses alunos consegue-se fazer muito bem a interdisciplinaridade. Em quadras extremamente carentes ele não vê nem percebe isso como algo bom, e é mais arredio. Temos que nos policiar e forçar para que ocorra isso (a interdisciplinaridade). Os alunos no 404 nas três primeiras edições do JCON (projeto interdisciplinar) perguntavam pra que isso. Eles não viam como algo que fosse razoável para eles. Depois compraram a ideia e está sendo levado em frente.*

Professor Tarcísio – Geografia: entrevista em 25/08/2017.

A ideia de “unir conhecimentos” na tentativa de evitar o ensino centrado em uma única disciplina pode ser também limitada se consideramos que a união pode não ser potencializada na forma de diálogo mais profundo e aberto. Pode-se unir, colocar ao lado e juntar sem estar conectado. Há um risco no entendimento de interdisciplinaridade como união: justaposição confundida com interdisciplinaridade.

O professor Tarcísio traz um elemento cujo teor tem sido amplamente discutido: a noção de que o conhecimento disciplinar por si só é limitado e que precisamos unir o que foi desmembrado, dicotomizado. Morin (2007) discute sobre o que considera paradigma simplificador:

O paradigma simplificador é um paradigma que põe ordem no universo, expulsa dele a desordem. A ordem se reduz a uma lei, a um princípio. A simplicidade vê o uno, ou o múltiplo, mas não consegue ver que o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo. Ou o princípio da simplicidade separa o que está ligado (disjunção), ou unifica o que é diverso (redução). (MORIN, 2007, p. 59).

No contexto da discussão e de práticas interdisciplinares, o pensamento de Morin é um alerta ao que se tem feito e faz nas escolas em termo de ensino. Põe em dúvida nossa prática pedagógica, tanto na Educação de Jovens e Adultos, como em outras modalidades da educação básica e superior. Se por um lado a disjunção prejudica a noção de totalidade, por outro a redução inviabiliza a diversidade em sua riqueza identitária. Há um desafio a ser superado: nem disjunção nem redução. Apesar da complexidade, essa superação, é, nas palavras de Tarcísio, permeável. Ele vê uma permeabilidade maior entre História e Geografia ao confrontar com a Matemática, o que indica possibilidade mínima também em Matemática. França (2014) fala de zonas de permeabilidade e de diálogos, elucidativos no que diz respeito ao poder ser da interdisciplinaridade:

A interdisciplinaridade é uma categoria de ação do fazer reflexivo, do acontecer entre duas ou mais pessoas e objetos. É a relação sujeito-objeto e entre sujeitos por meio do qual é possível a integração e a unicidade do conhecimento a partir de zonas de permeabilidade de diálogos e a leitura de diferentes mundos. (FRANÇA, 2014, p. 33).

Essa zona de permeabilidade e de diálogos é que possibilita o encontro entre pessoas, entre disciplinas e diferentes expressões do conhecimento, por vezes de uma leitura do mundo com visão multidimensional e multifacetada. Obviamente, a interdisciplinaridade não ocorre apenas como superação de zonas de conforto disciplinar. Ela pode, no nível da utopia, compreender e buscar, paulatinamente, superar a contradição entre epistemologia fragmentadora e fragmentada e relações de dominação, exploração e exclusão.

O uso da expressão “passar conhecimento” é, em certa medida, limitador. Indica que há uma relação de transmissão e não de comunicação e troca. Pode não ser essa a intenção de Tarcísio, mas sempre podemos fazer essa autocrítica da linguagem que usamos nas relações de vida e de trabalho docente.

Professor Tarcísio afirma ser de mais difícil permeabilidade a Matemática, referindo-se à interdisciplinaridade. Neste ponto, proponho uma pergunta: Por que Matemática é considerada mais difícil? Tem a ver com o modo como a disciplina é conduzida? Como concebe a disciplina em relação às demais? Temos uma imagem construída ao longo dos tempos e até estigmatizada de que Matemática, Física e Química são difíceis e até mais importantes. Recorrer essa mentalidade, não ajuda a estabelecer aproximações humanas e ontológico-político-epistemológica, uma vez que uma das atitudes indispensáveis no processo de atuação interdisciplinar é a humildade ante as diversas expressões do conhecimento.

No que tange ao lugar, visto por Tarcísio como demarcador da possibilidade interdisciplinar, em que ele divide em lugar de camadas populares que são arredios e têm dificuldade de estabelecer a compressão e aceitação do trabalho interdisciplinar e onde há poder aquisitivo maior que aceita bem e compreende a relação que se estabelece entre os conhecimentos e as disciplinas, há que fazer uma discussão sobre esse modo de conceber. Sem delongas, parto de uma questão: o que pode estar por trás dessa concepção?

Penso não ser uma concepção ingênua, nem que pode ser enquadrada em algum tipo de caixa estanque e estática estereotipada e taxativa. Há elementos formativos e ideológicos que incidem nesse pensamento. Tudo o que remete ao popular, via de regra, tem sido considerado de menor relevo, inclusive o potencial cognitivo, a capacidade de tomar decisões, de participar, de intervir, etc. Não se pode conceber os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, por vezes de camadas populares, apenas sob a ótica econômica, de aquisição de bens materiais. Há contradições históricas para além das condições econômicas, mas com essas condições, também.

A visão que muitas vezes se tem em relação aos jovens e adultos é estereotipada, como “sem pré-requisitos”, “atrasada nos estudos”, “estudantes fracos em decorrência do longo tempo fora da escola”, “carentes”, entre outros. Superar essa visão distorcida faz parte de uma articulação epistemológico-político-ontológica. Sem passar por esse caminho tridimensional, tal visão equivocada e distorcida tende a se perpetuar.

Em observação na aula de Tarcísio, jovens e adultos de camadas populares convivem com ele no dia adia da escola, o que, a rigor, exige cautela não apenas de Tarcísio, mas de todos os demais professores, professoras e profissionais da educação, ao estabelecer uma relação pessoa-pessoa e mesmo no que toca à visão sobre esses sujeitos. O modo de se relacionar, preferencialmente na perspectiva da escuta sensível e do reconhecimento dos estudantes como sujeitos da ação pode ser identificado no entendimento de Francisco, quando dá importância ao fato dos projetos serem pensados a partir das necessidades dos estudantes.

A contribuição do professor Francisco traz elementos importantes que podem lançar luzes nesta discussão. Ele acredita que “o trabalho interdisciplinar, os temas e assuntos devem partir de um projeto que não seja baseado exclusivamente naquilo que o professor pensa ser bom para o aluno. Deve-se considerar a condição propositiva do estudante, suas necessidades. É preciso perguntar: Em que você trabalha? Qual a atividade do dia a dia? É preciso construir um projeto com base nas necessidades dos alunos?”.

O fato de determinado grupo social, neste caso, estudantes da EJA, não aceitarem de imediato um projeto da escola, não significa, necessariamente, que a rejeição esteja atrelada à situação social em que vivem. De maneira mais incisiva, penso que associar a condição do estudante que nega certos projetos e modos docentes de atuar a uma negatividade de “classe” tem o mesmo peso da associação equivocada que se faz entre situação de pobreza e situação de violência. Gomes e Vargas (2013) trazem uma discussão importante que esclarece tanto sobre a vivência e visão de mundo dos estudantes, como o que cabe como prática pedagógica no contexto da Educação de Jovens e Adultos:

É na realidade vivenciada e na visão de mundo dos jovens e adultos que se encontra o conceito da educação. A prática pedagógica consiste numa investigação do pensar e na discussão das visões de mundo expressas nas diversas maneiras de relacionar-se com os outros e com os objetos de conhecimento (GOMES; VARGAS, 2013, p. 452).

Ao contar que estudantes do CEF 404 indagaram as razões do projeto JCON, e que em seguida levaram a cabo esse projeto até hoje depois de terem compreendido sua importância, revela um processo de construção de parcerias, sem aceitar a priori o que foi colocado como bom para eles. Tanto em camadas populares como nas que possuem poder aquisitivo melhor, todo projeto, por melhor que seja do ponto de vista dos professores e da administração não pode ser empurrado sem a devida participação dos estudantes.

Em outra linha de reflexão, camadas populares sabem que condições precárias não são boas, porque sujeito da própria situação. Negar certos conteúdos e projetos, pelos estudantes, pode ter a ver com o processo de dessilenciamento e de tomada de consciência do poder que se tem para decidir; em Reis (2011), o poder de decidir em nada tem ligação com fato de ser estudante de camadas populares ou ricas, no que diz respeito à negação ou aceitação de conteúdos e projetos.

O grande sonho, em nível freireano, é abarcar uma imensa gama de revolução no contexto da escola pública e em nível societário. Nas palavras de Freire (1980), que propõe coerência entre a revolução e todos os níveis de nossa ação:

A nossa revolução em marcha exige hoje de nós uma coerência com ela em todos os níveis de nossa ação. Por isso é que já não falamos em “Escolas Noturnas para Adultos”, mas em Círculos de Cultura; já não falamos em analfabetos, mas em alfabetizando; já não falamos em alfabetizadores, mas em Animadores Culturais; já não falamos em aula, mas em debate, em que é a realidade mesmo do Povo, referida nas “palavras geradoras” e representada na “Codificação”, que se analisa e se discute com ele. (FREIRE, 1980, p. 139).

As exigências postas por Freire, a propósito da revolução em marcha, põem em evidência o modo pelo qual lidamos e concebemos as categorias escola, EJA, analfabeto, cultura, professor e aula. Freire problematiza o lugar que ocupamos em cada uma: qual concepção? qual prática? O professor Adalberto introduz um entendimento que pondera a trajetória das vivências interdisciplinares: “A interdisciplinaridade é aproximação e envolvimento das disciplinas, senão de todas, pelo menos de algumas delas, pensar o conhecimento globalmente”.

A trajetória de vivências interdisciplinares (intra e inter) compartilhadas pelos professores e professoras, com distintas possibilidades aproximativas entre Geografia e Educação Física; Português, Artes, História e Geografia; entre Geografia, História, Filosofia e Sociologia; entre Ciências, Geografia, Matemática e História; entre Matemática, Português e Inglês, entre outras, não ocorreram nem ocorrem de maneira fácil e automática. Todas as experiências, por menor que tenham sido, tiverem e têm uma dificuldade terminológica, problema esse enfrentado que merece um deslinde. Retomo algumas falas que ajudam nessa discussão, cruzadas com um marco teórico que contribui com a elucidação do que se entende por complexidade e seu desdobramento.

Ao narrar experiências interdisciplinares, professores/as constataram a existência de dificuldade de apreensão da terminologia interdisciplinaridade, tanto em nível prático quanto conceitual, de maneira que, a partir das narrativas, emergiu a interdisciplinaridade como termo de difícil apreensão e praticidade, mas possível.

### **6.5. A interdisciplinaridade como termo de difícil apreensão e praticidade, mas possível...**

A necessidade de trabalho em equipe interdisciplinar, tarefa de difícil apreensão e praticidade, dialoga com a vivência e impressão de professora Karina, extensiva a outros professores e professoras, quando ela diz: “o trabalho interdisciplinar não foi fácil nos 4º e 5º anos – Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas foi possível e deu certo”. Essa noção indica que há uma complexidade a ser enfrentada, mas livre de visão fatalista e de impermeabilidade

pedagógica. É também pensável que a ideia de complexidade e de dificuldade se aplique não apenas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas a todas as modalidades da educação básica e superior.

Um ponto de partida para o entendimento e mesmo reconhecimento da complexidade do termo interdisciplinaridade, sua praticidade e efetividade tem em Tonet (2013, p. 730) uma importância fundante, porque alicerça, de certa forma, o que se pode pensar e fazer em termos de interconexão entre o epistemológico e o ontológico: “Só é possível compreender tanto o processo de complexificação quanto o de fragmentação compreendendo o caráter do ser social e o processo social que deu origem à quebra dessa unidade. E isto, tanto em termos da sua materialidade quanto no que se refere ao processo de conhecimento”.

Nesta perspectiva, ao fazer qualquer discussão que remeta à necessidade de um trabalho interdisciplinar, deve-se, a rigor, estabelecer a dialogia fecundante entre o ser social, elemento interativo multidimensional e o epistemológico enquanto decorrente das múltiplas relações sociais, produtos e produtoras de conhecimentos em suas várias facetas.

Entender que a palavra interdisciplinaridade não é algo de fácil acesso e que ao mesmo tempo isso se torna possível quando se considera a relação pessoa-mundo e o tema gerador como forma de estabelecer a relação e discussão crítico-analítica aproxima-se de Morin (2014), quando ele discute conhecimento pertinente acoplado à ideia de complexidade:

O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. (MORIN, 2014, p. 36).

A interação e inter-retroação entre objeto do conhecimento e seu contexto proposto por Morin intensifica a discussão sobre o problema do conhecimento isolado do mundo, assim como de sua produção e apropriação mediatizada por diversas relações, como já sinalizado por Freire (2001).

Ao dizer conhecimento pertinente e ao mesmo tempo complexo (MORIN, 2014) e mediatizado pelo mundo (FREIRE, 2001), estamos diante de uma discussão ampla sobre a questão do saber fragmentado e da hiperespecialização, que tornam mais difícil, mas não impossível, estabelecer uma interdisciplinaridade no contexto da prática pedagógica, para a qual Morin (2014) elucida trazendo pontos de reflexão a esse entendimento:

A hiperespecialização impede tanto a percepção do global (que ela fragmenta em parcelas), quanto do essencial (que ela dissolve). Impede, até mesmo, tratar corretamente os problemas particulares que só podem ser propostos e pensados em seu contexto. Os problemas essenciais nunca são parcelados, e os problemas globais são cada vez mais essenciais. (MORIN, 2014, p. 38).

As grandes dificuldades de lidar com o conhecimento pensado em o triplo sentido (pertinente, complexo e mediatizado) tem a ver com a hiperespecialização, em que se dissociam disciplinas e conhecimentos de um contexto humano maior, separando o que está e deve ser pensado junto, mas que tem também outra razão de igual valor. Morin sinaliza que o tipo de educação que tivemos implica no modo como concebemos e praticamos o conhecimento:

Nossa educação nos ensina a separar, compartimentar, isolar, e não a unir os conhecimentos, o conjunto deles constitui um quebra-cabeças ininteligível. Os grandes problemas humanos desaparecem em benefício dos problemas técnicos particulares. A incapacidade de organizar o saber disperso e compartimentado conduz à atrofia da disposição mental natural de contextualizar e de globalizar. (MORIN, 2014, p. 39).

O entendimento de que a educação que se teve influência em nosso modo de atuar pedagogicamente em sala de aula e em outros contextos não tem como causa, efetivamente, apenas a dimensão epistemológica, embora essa se inclua no conjunto de possíveis causas. A educação produz influência e é influenciada por outras questões. Retomo à discussão feita por Tonet (2013), que possibilita uma reflexão e compreensão para além de uma epistemologia interdisciplinar:

A pretensão de superar a fragmentação do conhecimento através de uma reordenação epistêmica, mas sem o pressuposto da dependência ontológica do saber em relação ao mundo objetivo e sem buscar a origem, a natureza e a função social do processo de fragmentação, tanto material quanto intelectual e sem a superação da perspectiva moderna da cientificidade, pode ser muito atraente, porém é inteiramente equivocada e fada ao insucesso. Não é a soma de partes justapostas que produz um conhecimento totalizante. (TONET, 2013, p. 740).

Superar a fragmentação e estandardização do conhecimento, na esteira de Tonet, não pode ser apenas uma iniciativa de base epistemológica, mas também e com maior intensidade de ordem ontológica, em que o conhecimento é parte constitutiva de um ser social em movimento permanente, contraditório, em disputa.

A interdisciplinaridade como práxis tem profunda relação com a superação e/ou, pelo menos, com uma crítica radical ao modo de produção da existência, precisamente o



capitalismo, que produz esfacelamento de toda ordem. O conjunto dos conceitos e vivências de professores e professoras sobre a interdisciplinaridade remete a essa complexidade, ainda que não percebida de imediato em suas narrativas.

Ao dizer superação da perspectiva moderna da cientificidade como possibilidade de atuação interdisciplinar, diz-se, em meu entendimento, que atuar com rigorosidade metódica e técnico-política não significa cair no cientificismo e tecnicismo desenfreado e improdutivo. Não se trata, portanto, de negar a técnica e a ciência, mas de se apropriar desses instrumentos sem mistificá-los.

O pressuposto ontológico proposto por Tonet, sem invalidar o contributo da noção epistemológica, tem em Thiesen (2008) um dado aproximativo, que aponta de maneira significativa e que contribui para uma prática interdisciplinar:

Faz-se necessário o dismantelamento das fronteiras artificiais do conhecimento. Um processo educativo desenvolvido na perspectiva interdisciplinar possibilita o aprofundamento da compreensão da relação entre teoria e prática, contribui para uma formação mais crítica, criativa e responsável e coloca escola e educadores diante de novos desafios tanto no plano ontológico quanto no plano epistemológico. (THIESEN, 2008, p. 550-551).

Há uma articulação possível entre o epistêmico e o ontológico em Thiesen, o que deixa mais evidente a possibilidade de se pensar a interdisciplinaridade como práxis político-epistemológica-ontológica. Essa noção complexifica a ideia de interdisciplinaridade, mas como os aportes teórico-conceituais e vivenciais têm demonstrado, embora complexos e difíceis, também possíveis, na medida das condições dos sujeitos envolvidos nas questões pedagógicas da escola.

Postos o entendimento e a breve discussão sobre tema gerador, o conhecimento pertinente e a complexidade, a questão da interdisciplinaridade para além da dimensão epistemológica, a interação ontológico-epistemológica e as vivências possíveis e dificuldades ao longo das distintas trajetórias dos professores e professoras que atuam na EJA, faço a seguir uma breve discussão e diálogo sobre a palavra interdisciplinaridade. Como os sujeitos da investigação concebem essa palavra e em que alguns autores contribuem com o debate?. Perguntar sobre o entendimento da palavra interdisciplinaridade e como esse entendimento ajuda na prática pedagógica nos leva às diferenças concepções de professores/as, ampliadas por autores que fazem a discussão teórico-conceitual sobre essa terminologia.

## 6.6. Concepções interdisciplinares de professores e professoras que atuam na EJA

*Interdisciplinaridade é a ação de se estudar conteúdos de forma abrangente e não estanque. É ato de interagir com todas as formas de conhecimentos possíveis, considerando o que o aluno traz de casa e que supervalorizo.*

Professora Aldaires – Português: entrevista em 10/08/2017.

Interdisciplinaridade como atitude e ação de professores/as tem seu reconhecimento, porque defendida por quem está na linha de frente, estando na ponta do trabalho em sala de aula. Entretanto, pode-se avaliar que a interdisciplinaridade remetida apenas ao campo da ação/atitude pode ter seu limite. Neste sentido, Tonet (2013) faz uma discussão sobre o possível equívoco do modo de pensar, e alerta para fato de que o desprezo do entendimento das bases materiais da fragmentação do conhecimento conduz ao equívoco de assumir o plano moralista, com ênfase em atitudes e práticas pedagógicas que integram distintos conhecimentos e disciplinas.

A interdisciplinaridade como ação do/a professor/a, muitas vezes pensada como atitude isolada de contextos mais amplos (instituições, estruturas, conjunturas), tem um modo de conceber importante em Francisco (Geografia). Para ele, “a interdisciplinaridade não é um problema da escola, nem do professor, mas da educação”. Esse entendimento problematiza, em certa medida, a exigência que se faz ao professor/a de uma ação interdisciplinar descolada de suas condições reais de trabalho e mesmo das reais demandas dos estudantes. Problematiza também o fato de se assumir o/a professor/a como o único provedor e portador de uma prática interdisciplinar, sendo assumida, em muitos casos, como nas palavras de Francisco, “um trabalho a mais que pesa sobre o/a professor/a”.

O entendimento que se coloca não é o de negação absoluta da interdisciplinaridade como uma atitude e prática, mas no que concerne ao que está por trás e para além da terminologia em si. A estreita relação que se estabelece entre ontologia e epistemologia não suprime o aspecto epistêmico, mas, pelo contrário, o integra dentro de uma produção do conhecimento com o alcance do ser social pensado e vivido integralmente, daí porque Tonet (2013, p. 128) esclarece que “a crítica da interdisciplinaridade não é a crítica da interdisciplinaridade, mas a crítica do mundo que produz e necessita dessa forma de produção do saber”.

Ao entender a interdisciplinaridade como interação dos conhecimentos, Aldaires dá um passo à frente, principalmente quando acredita permitir um estudo mais abrangente, referindo-se ao que pode acontecer para além de sua disciplina e das demais. Esse modo de

pensar aproxima-se do que a professora Cleci considera como “interação entre as disciplinas” Ainda neste ponto, David acrescenta alguns elementos importantes, que em sua concepção, apesar dos atropelos pessoais e institucionais já mencionados, a interdisciplinaridade é atrelamento e entrelaçamento de distintas disciplinas:

*Interdisciplinaridade é um trabalho que atrela português, matemática, ciência, etc. É entrelaçamento de disciplinas. O conhecimento é um só. Tenho uma boa visão do processo. Entrelaçar as disciplinas – o proveito é muito grande.*

Professor David – Inglês/Português: entrevista em 09/09/2017.

Dois termos são usados por David para identificar o conceito de interdisciplinaridade: atrelar e entrelaçar. O primeiro pode ser entendido neste contexto como prender, ligar. O segundo como enlace entre duas ou mais coisas e/ou pessoas. Ambas, no modo de dizer de David, são conexões ou relações com.

Ao entender que o conhecimento é um só e que os vários níveis de conhecimento estão entrelaçados, unidos entre si, apesar de seus diferentes alcances no sentido de unidade e não de pensamento único, David recoloca a importância de religar a unidade do que foi quebrado. A esse respeito, Morin (2011) alerta para o fato da inadequação de saberes fragmentados em um mundo globalizado e com problemas que exigem outros modos de conceber, tanto o conhecimento quanto a realidade social:

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).

Essa inadequação, por sinal considerada grave, pode ser superada na medida do possível quando se pensa e repensa o que entendemos por conhecimento, educação, pessoa e sociedade. Saber qual tipo de conhecimento é necessário à educação de Jovens e Adultos, assim como para qual tipo de sociedade (sociabilidade), põem em relevo o que Tonet (2013) e Thiessen (2008) têm colocado como articulação epistêmico-ontológica; a Freire (2015) quando fala de educação libertadora e problematizadora; a Faundez e Freire (1985) quando discorre sobre educação dialógica e educação da pergunta.

Considerar proveitoso o entrelaçamento entre disciplinas e conhecimentos aponta para a relevância da interdisciplinaridade concebida com esta particularidade, embora o conjunto da reflexividade tenha tomado o termo interdisciplinaridade de maneira problematizadora e com um extenso dimensionamento e redimensionamento.

Ver com bons olhos é um passo significativo, mas talvez não decisivo, pois não basta ter só a boa visão sobre um tema ou questão. É urgente, e de maior envergadura, perceber a relação entre problemas globais/locais e o conhecimento; identificar e analisar criticamente onde e como o ser social foi e segue sendo produto e produtor de saberes dentro de determinadas relações.

É fato, e as contribuições teórico-conceituais têm demonstrado, que não basta ter a visão interdisciplinar, principalmente a que dispõe apenas de um instrumental epistemológico. É importante entender, na esteira de Morin (2011, p. 14) que “o retalhamento das disciplinas torna impossível apreender o que é tecido junto, isto é, o complexo”.

A apreensão do que é tecido junto assume uma possibilidade no entendimento do professor Francisco, ao entender que “interdisciplinaridade é quando uma coisa está ligada a outra, quando não se consegue definir o que é Filosofia, Sociologia, Geografia, e História”. Essa concepção tem a sua praticidade no que, em observação, o professor tem revelado e na sua narrativa que trouxe à baila sua vivência interdisciplinar, quando assegurou atuação interdisciplinar entre Geografia, Sociologia, Filosofia e História.

A apreensão do complexo, assim como a do ser social pensado e vivido em sua unidade e totalidade, que se exprime em profunda complexificação (TONET, 2013), não apenas favorece uma interdisciplinaridade mais coerente com as grandes mutações históricas e culturais, como situa e re-situa a perspectiva interdisciplinar em contexto dialético, em que o que é tecido junto desarticula o que foi feito de forma estandardizante.

De fato, apreender o complexo não é fácil, de modo que professora Karina (Português), em sua concepção de interdisciplinaridade, tem esse entendimento quando diz que “interdisciplinaridade é estar dentro das disciplinas. Não tem como trabalhar só Português, tem que trabalhar todo mundo junto, mas não é fácil. A interdisciplinaridade ainda não foi contemplada em sua plenitude. É um trabalho difícil”. A ênfase na dificuldade e complexidade de tecer junto demonstra que Karina e demais professores/as não entendem a interdisciplinaridade de maneira simplista nem como algo de fácil acesso.

Em uma perspectiva também ampla e exigente, Morin (2011) interpela a uma compreensão da globalidade social, política, econômica e epistemológica, entre outras como articulação de dois níveis de prática, necessárias em nossa realidade local e mundial: o senso de solidariedade e responsabilidade:

O enfraquecimento de uma percepção global leva ao enfraquecimento do senso de responsabilidade – cada um tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada –, bem como ao enfraquecimento da solidariedade –

ninguém mais preserva seu elo orgânico com a cidade e seus concidadãos. (MORIN, 2011, p. 18).

A solidariedade, tanto no âmbito das relações humanas mais gerais, quanto na especificidade da solidariedade entre os conhecimentos disciplinares tem sido mais difícil, porém não impermeável no interior das escolas, assim como nas diversas relações sociais fora dela. Ser responsável por si e pelo conjunto dos seres e coisas parece ter uma prática enfraquecida na medida em que nos sentimos impactados/as por um tipo de sociabilidade capitalista que hospedamos ao longo de nossas trajetórias no e com o mundo. Neste contexto não se pode, a partir de uma visão isolada, estigmatizar e/ou assumir uma postura taxativa de professores/as e outros agentes sociais no que toca ao fazer pedagógico.

Ao tratar do imprescindível senso de solidariedade e de responsabilidade (MORIN, 2011), atentos/as às grandes transformações locais e mundiais, é também fator importante no processo de apropriação e produção do conhecimento procurar vencer as barreiras disciplinares. A esse respeito, a contribuição do professor José Aldcésar (Educação Física) traz um entendimento elucidativo:

*Interdisciplinaridade vem no sentido de junção de saberes diferentes, de possibilidades diferentes de trabalhar determinados temas, determinados conteúdos. Quando há interdisciplinaridade você consegue dar mais significado ao conteúdo, ao processo de ensino-aprendizagem e puxa muito a atenção do aluno. Apesar da importância da interdisciplinaridade, ainda há muita barreira e trabalhamos ainda em caixinhas, o que se trabalha em uma disciplina considera mais importante do que em outra. Ainda há muita barreira. O conceito é perfeito se colocado em prática.*

Professor José Aldcésar – Ed. Física: entrevista em 17/08/2017.

José Aldcésar atribui à ideia de junção à interdisciplinaridade, além de atrelar e entrelaçar conhecimentos. Pelo teor e entendimento do professor, a junção não tem um sentido de justaposição, em que diferentes disciplinas se encontram sem estabelecer conexões significativas. Estar junto na condição de professor/a e no âmbito disciplinar é fato, não implica necessariamente em discussão e atuação interdisciplinar.

A concepção de que a interdisciplinaridade dá significado ao conteúdo é ponto de alta relevância no ato de pensar e praticar a interdisciplinaridade, porque marca uma posição intencional da educação, de conhecimento que não esteja isolado de um contexto humano mais amplo. Considerar que ensino e a aprendizagem ficam mais atraentes é sinal de que há resultado nesse modo de atuar pedagogicamente. Em outras narrativas, professores/as dizem “dar certo” e que “alunos entendem as conexões entre as disciplinas”, fato que imprime um

caráter intencional ao ato de educar e que nas palavras de Pinto (1982, p. 49), essa intencionalidade pode atingir um grau de maior alcance quando há “mudança na condição humana do indivíduo que adquire saber, por isso a educação é substantiva, altera o ser do homem”.

Apesar da importância da interdisciplinaridade colocada por José Aldcésar, fica claro em seu entendimento que há recorrência de barreiras disciplinares, o que ele chama de “caixinhas”, em decorrência, segundo ele, da sensação de sentir melhor do que o outro em seu domínio puramente disciplinar. Essa noção tem implicação mais geral: o próprio sistema educacional reforça essa mentalidade, quando atribui tempo desigual entre as disciplinas e maior importância às exatas, por exemplo.

Há uma interface no modo de conceber de José Aldcésar, entre o que concebe por interdisciplinaridade e o que ele sente em nível pessoal, explicitamente no que considera ser limite de sua atuação. Diz ele: “minha formação no que tange à interdisciplinaridade ainda está na caixinha. O que aprendi está guardado na caixinha. O aprendizado que tive só aparece quando sou motivado, provocado”.

Dizer que o conceito de interdisciplinaridade “é perfeito”, mas que ganha maior importância em sentido prático tem um valor, mas somente quando essa prática não fica apenas no puramente epistemológico e de atuação pedagógica. É importante pensar na perspectiva de Tonet (2013), no sentido de promover a ação pedagógica de forma articulada: o ontológico, o ser social com suas múltiplas determinações e o epistêmico aberto a essas determinações.

Há que problematizar a ideia de “perfeição conceitual” proposta por José Aldcésar. No mundo da prática, o seu desenvolvimento histórico-cultural desafia qualquer noção de perfeição, inclusive no âmbito das práticas pedagógicas e das aprendizagens. O que se pode apreender é que a interdisciplinaridade, longe de ter um conceito e uma prática perfeitos, se constitui, assim como a realidade humana, como um vasto campo de expressões de concepções e práticas possíveis, condicionadas e permeadas por uma multiplicidade de crenças, valores e adversidades.

Neste tópico ficou evidenciada a variedade de concepções interdisciplinares, muito próximas das vivências relatadas por professores e professoras. O professor Tarcísio deixa uma concepção que abre o caminho para a continuidade de nossa conversa: “Interdisciplinaridade para mim é união, unir o conhecimento. O conhecimento não é estanque. Essa é a ideia maior. Unir para que não fique estanque, para que cada um não fique dentro de sua casinha. Ao conversar, a coisa vai caminhando”. É fato também que todos os

teóricos fazem uma discussão importantíssima que qualifica, amplia e retroalimenta práticas e concepções interdisciplinares.

É dentro desse espírito, não estanque, fora das “caixinhas” (David) e livre das “casinhas” (Tarcísio) que vamos andando e conversando, por vezes praticando sem nos escondermos à sombra de um pragmatismo irrefletido e livres da sombra de uma reflexão estéril. O contexto de reflexividade dessa discussão teórico-vivencial permite reafirmar a positividade das concepções e práticas interdisciplinares, sobre o que faço uma discussão no tópico a seguir, em que há uma afirmativa positiva de possibilidade da interdisciplinaridade na Educação de Jovens e Adultos.

Neste tópico em que tematizo positividade e possibilidade da interdisciplinaridade na Educação de Jovens e Adultos – reafirmando trajetórias, articulo perguntas que remetem a aspectos contributivos para o trabalho interdisciplinar na EJA, como a formação docente com a ação-reflexão interdisciplinar na EJA e a aspectos do planejamento vivenciados na escola.

### **6.7. Positividade e possibilidade da interdisciplinaridade na EJA: reafirmando trajetórias**

*Sim, é possível a interdisciplinaridade na EJA, mas é preciso um grupo bem coeso e aberto a abraçar o tipo de formação do aluno e da própria formação do professor. Tentamos fazer em sala de aula na disciplina específica. Os alunos mais velhos gostam de participar, de falar, de trazer experiência da vida deles. Digo a eles que precisam criar senso crítico, não podem aceitar tudo. Não basta dizer que eles não querem nada. Eles têm muito a contribuir, experiências a contribuir. É mais fácil trabalhar cada um com seu pedacinho e muitos não estão abertos à ação coletiva, muitos não querem ter trabalho. Tem turma que responde melhor, outras não. Não conseguimos atingir todos, mas quem atingirmos já é válido, porque eles vão reproduzindo na frente experiências positivas.*

Professora Karina – Português: entrevista em 17/08/2017.

Ao apostar na possibilidade de levar a cabo uma ação interdisciplinar na Educação de Jovens e Adultos, Karina apresenta uma série de questões atreladas a essa positividade/possibilidade. Podemos evidenciá-las e ponderar alguns pontos tocados pela professora.

Karina interpela por uma coesão de grupo e pela abertura ao tipo de formação como necessários ao trabalho que faça da interdisciplinaridade uma prática pedagógica. Parece extremamente complicado pensar em coesão de grupo em uma sociedade marcada pelo isolamento. Não apenas entre pessoas, mas também entre o conhecimento, o que se vê concretamente no que Morin (2011) tem discutido quando fala de inadequação ampla entre saberes fragmentados e mundo globalizado.

Trazer as experiências dos estudantes para as discussões, e fazê-los presentes para que atuem no nível interdisciplinar (intra) tem sua importância, pois ao reconhecer essas experiências, tornando-as conteúdos de estudo e indo além, aprofundando-as, trazemos à tona o que Freire contribui com sua ideia de “saberes de experiência feita”. Ao instigar os estudantes para o senso crítico, apropria-se do que eles sabem e vivem para ir além do fenômeno identificado.

Quando Karina diz considerar insuficiente um estudante dizer que não quer nada, ela coloca em evidência a necessidade de professores/as evitarem estereótipos que em nada ajudam no processo de crescimento dos estudantes. É também verdade que os estereótipos devem ser evitados por qualquer pessoa, em qualquer tempo e espaço.

É importantíssimo, na relação ensino-aprendizagem, reconhecer que o estudante tem muito a contribuir. Karina faz esse duplo movimento: reconhecer as experiências e as contribuições de cada um, porque, em seu entendimento, aprende-se mutuamente. Aprende-se na troca de saberes, mas, no nível da consciência mais elástica, o professor/a ajuda a deslindar entendimentos dos estudantes em fase de crescimento. O papel do/a professor/a emerge, neste contexto, no sentido de que pode instigar os estudantes a uma ampliação de seu repertório reflexivo.

O ponto de vista de Karina de que é mais fácil trabalhar em caixinhas separadas pode ser problematizado. É fácil ou difícil, uma atuação puramente disciplinar, isolada de contextos mais amplos e de uma discussão em equipe? Talvez o “fácil” converta-se em difícil, justamente por atuar de forma isolada, em sua “caixinha”, acabando por perder de vista a importância do trabalho em equipe, em rede, inter-setorial, interdisciplinar, etc.

Em outra perspectiva, penso que não se trata de uma discussão sobre o que seja mais fácil ou mais difícil, mas de reconhecer a complexidade da terminologia interdisciplinaridade em um contexto tensionado por transformações locais/globais, em que professores/as são interpelados/as para um estudo que articule o epistêmico, o ontológico e o político no contexto das práticas pedagógicas.

Temos em Karina um entendimento que lembra compreensão: há diferentes modos de caminhar dos estudantes. Entender que uns caminham com maior velocidade, e outros mais devagar, ajuda no sentido de não homogeneizar o que é diverso. Melhor dizendo, não ajuda a tratar o diverso como inserido em um saco onde tudo cabe, mas considerando as singularidades e particularidades de cada um. É fato que não dá para uniformizar distintas trajetórias de vida. Quando isso ocorre, a educação acaba por fracassar para muitos e atender a uns poucos, o que não é o propósito dos sujeitos dessa pesquisa.



A discussão que apresento sobre a necessidade de evitar estereotipia em relação aos estudantes e obviamente a outros segmentos sociais, inclui também aqui o/a professor/a. A afirmação de que “o professor não quer ter trabalho” pode ser mais discutida. De repente, se dissermos que o professor, nas condições de trabalho em que hoje se encontra (insegurança, leis e decretos de governos impostos, violência, ataque a direitos já assegurados, incerteza quanto a outros direitos a serem conquistados, estruturas escolares depredadas...), não quer trabalhar, a meu ver, tem maior complexidade e atualidade.

O que tenho percebido e acredito, ao longo dessa discussão, cruzando vivências e concepções dos professores e professoras com aspectos teórico-conceituais é que, a grosso modo, o/a professor/a quer trabalhar, inclusive a interdisciplinaridade. O que não quer é o peso de uma ou mais uma exigência sob seus ombros, como se fosse mais um programa educativo para desenvolver.

Neste patamar de entendimento, não vejo a interdisciplinaridade, assim como qualquer outro projeto, programa ou lei, como demandas a serem praticadas quando vindas de propósitos puramente prescritos, cuja finalidade muitas vezes não revela as reais e prementes demandas dos sujeitos educativos e de saberes da ponta do trabalho na escola. Há um risco para o qual precisamos estar atentos: o de pensar que o/a professor/a não quer trabalhar de maneira interdisciplinar tão somente por falta de vontade. Preciso nos perguntar em que aspectos formativos, tais com condições de trabalho e outros, estão por trás de possíveis resistências enquanto obstáculos.

A reflexão que estabeleço com Karina e demais professores/as, longe de conceber o professor/a como uma espécie de “santo”, canonizado teoricamente, busco ponderar posições a partir de minha trajetória em três níveis articulados: formação acadêmica, atuação político-social e profissão professor.

A partir dessa lembrança tridimensional, sinto maior aceitação do que Tarcísio e Aldaíres relatam, ao entender a particularidade da escola pesquisada, em que pese contradições que podem refratar em outras realidades. Ainda no que toca à positividade e possibilidade da interdisciplinaridade na EJA, o professor Tarcísio diz enfaticamente:

*Sim, a interdisciplinaridade é possível na Educação de Jovens e Adultos. Há resistência de professores, mas não são muitos, é pontual a resistência. Há envolvimento em Projetos da escola e os que são decorrentes da legislação: Consciência negra, água, pessoas com deficiências são temas interdisciplinares. É colocada, como ideia principal, os temas. Em um ano há maior absorção, em outros não. É um ledor engano pensar que o aluno engole tudo que propõe pra ele. Tem tempo que não aceitam discutir o mesmo tema, no caso sobre racismo, propõem outro. Aham já batido certos temas. De cinco*

*turmas para quem propus discutir e pesquisar sobre gênero e homofobia só uma turma aceitou a ideia. Quando se torna obrigação a resistência é maior.*

Professor Tarcísio – Geografia: entrevista em 25/08/2017.

O entendimento de Tarcísio é que há resistência no trato da interdisciplinaridade, mas que os obstáculos não têm primazia sobre a possibilidade/positividade. Essa noção quebra com a lógica da impermeabilidade, do fatalismo e da desesperança que desestabilizam e estagnam qualquer ação.

A absorção de temas com maior intensidade em um ano e menor em outro ano, assim como a condição de redimensionar e atualizar temas pelos estudantes é fundamental e deve ser reconhecido como poder de decisão deles/as. O ato educativo não deve nem pode partir de posição unidirecional. Há criatividade e poder de participar e decidir no meio popular e o educador democrático sabe reconhecer e valorizar o que estudantes jovens e adultos têm a contribuir no processo mesmo de ensino-aprendizagem. Essa noção é extensiva a outras modalidades da educação básica, superior e na pós-graduação.

A crença de que o aluno não engole tudo pode e deve ser extensiva ao professor/a, militantes de movimentos sociais e populares, sindicais combativos e reivindicatórios, etc. O que faz a diferença é o fato de professores/as acolherem, instigarem e ampliarem essa consciência dos estudantes.

No que diz respeito à resistência (não como movimento de luta), mas como obstáculo, Tarcísio deixa claro e tem sentido: quando o que se “propõe” é imposição deixa de ser proposta pelo paradoxo da proposta/imposta, daí a possibilidade de maior resistência. Esse entendimento recoloca uma questão: o que se tem trabalhado na EJA parte de suas demandas de trabalho, família, moradia, saúde, lazer? O que se estuda na EJA vai ao encontro de suas necessidades e anseios? Entendo que não só o estudante resiste às imposições, como o/a próprio/a professor/a. Isso faz elevar o duplo sentido da educação: como ato político e como ato epistemológico.

O que se quer dizer ao problematizar a participação ou não do estudante na hora de decidir o que estudar não significa isentar o/a professor/a de sua capacidade propositiva. Pode-se ouvir o que emerge como anseio dos estudantes, catalisar suas demandas e reconhecê-las no conjunto do que se propõe ensinar e aprender. Isso tem a ver com o/a professor/a que dialoga sem colocar-se na relação vertical de quem sabe mais e de quem pode decidir com o poder de quem “estudou mais”.

Aspectos contributivos de Tarcísio vão ao encontro do proposto por Aldaíres, quando diz que “há o compromisso de todos os professores, um ajudando o outro. Há interação das disciplinas. Todos os professores participam com prazer e compromisso das atividades da escola, em comum acordo. O professor não foge das atividades coletivas”. Esse entendimento é identificado na atuação de todos os professores/as no projeto JCON.

O que podemos pontuar é que não há resistência ampla dos professores e professoras no que tange à interdisciplinaridade. O relato de Tarcísio não desmente a posição de Aldaíres, mas pondera o fato de haver contradições no interior das práticas pedagógicas que precisam ser superadas. Não fugir do compromisso já se constitui de importância imensurável.

Além de a interdisciplinaridade ser considerada um compromisso coletivo, ainda que considerando possíveis resistências, há mais um elemento evidenciado por Cleci, além da positividade e possibilidade da interdisciplinaridade na Educação de Jovens e Adultos. Ela diz ser “indispensável”. Aqui entendo que se trata de uma indispensabilidade e não de uma solução mágica, a partir de uma terminologia absoluta, o que David considera expectativa favorável “quando o ambiente é fértil para esse debate”. Enfim, Francisco sela essa discussão trazendo elementos importantes que articulam formação, condições de trabalho e praticidade:

*Sim, a interdisciplinaridade é possível na EJA, mas primeiro teria que mostrar ao professor o que é interdisciplinaridade. Não é só teoria. Tem que ser na prática. Só teoria o professor vai dormir. É preciso em segundo lugar que o professor deixe de lado conceitos e preconceitos. O grande problema na educação é que o professor tem que fazer tanta coisa que não tem tempo para ler. Trabalha muito para sobreviver, muitos trabalham sessenta horas. Tem trabalho demais. Quando surge algo a fazer o professor diz estar inventando moda e querendo trabalho a mais. É o único trabalhador que leva trabalho para casa. Eu nunca vi o médico levar o paciente para casa; o advogado levar o cliente para casa; o engenheiro levar pedreiro para casa. Necessita de um grupo de professores mais novos, já velhos é mais difícil. Não há nas universidades estudo sobre a interdisciplinaridade. O professor precisa de formação continuada e créditos na universidade sobre a interdisciplinaridade. É preciso formar para isso. Diz-se que a universidade é pública, mas qual projeto a universidade pública tem para o público?*

Professor Francisco – Geografia: entrevista em 11 de agosto de 2017.

Mostrar a interdisciplinaridade em sentido prático é indício de que há uma preocupação com o fazer, que por sua vez não pode prescindir de reflexão em torno da terminologia e seu entorno. Ao propor desarticular conceitos e preconceitos e o processo de formação para retirar o conhecimento das caixinhas exige-se, também, como pressuposto dessa ação, o aspecto teórico que lança luzes sobre a prática e vice-versa.

O trabalho que levamos para casa na condição de professor e professora tem um sentido de mais-valia. Embora essa discussão careça um aprofundamento muito específico,

não entrarei ostensivamente aqui nesta questão. Além disso, o fenômeno do professor/a sessenta horas na rede pública de ensino acaba sendo um sobrepeso em razão das condições salariais a que fomos submetidos por sucessivos governos locais.

Em relação à ideia de que o professor mais novo tem maior abertura ao trabalho interdisciplinar e a projetos desenvolvidos na escola, tenho uma consideração a fazer, primeiramente perguntando: até que ponto o quesito geracional implica em uma ação pedagógica? Parece-me que ser mais novo ou mais velho, em um contexto de profundas transformações no modo de organizar a economia e de fazer política no Brasil não é referência de abertura das mentalidades. Todos e todas são produtos e produtores de abertura ou de fechamento dentro de uma realidade global/local que tende a ser mais fechada em várias dimensões. O problema é mais amplo, para além do aspecto geracional.

O questionamento feito à universidade pública pode ser extensivo a outros segmentos sociais, no que entendo ser primeiro encaminhado e direcionado às lideranças políticas de nosso país. É importante também fazer o debate com a escola pública: o que ela produz para o público? Isso exige autocrítica permanente da pedagogia da escola pública, assim como da ação e do tipo de projeto de nível governamental e das universidades públicas.

No domínio conceitual, a interdisciplinaridade tem assumido um entendimento mais amplo em Freire (2015); Faundez e Freire (1985); Thiesen (2008) e Tonet (2013). Os autores têm em comum a ideia que a interdisciplinaridade vai além do enfoque estritamente pedagógico (ensino-aprendizagem) e do epistemológico (produção, aquisição e veiculação do conhecimento). Para esses autores, a interdisciplinaridade pode ser melhor compreendida com enfoque em uma educação dialógica e problematizadora; com uma crítica do processo material da fragmentação dentro de reações histórico-culturais conflitivas e contraditórias; na inter-relação entre o epistêmico e o ontológico – o ser social como constitutivo da ação pedagógica e fundada no caráter dialético da realidade social.

Todas as reflexões e vivências que remetem à interdisciplinaridade têm importância nos limites das circunstâncias e dos condicionamentos, por isso não absoluta nem desacreditada em termos de relevância pedagógica, social, política e epistemológica. O movimento dinâmico teórico-prático desse estudo permite a ideia de “inacabamento”, da mesma forma que abarca uma positividade somada com abertura a algo que vá além do já estabelecido. A inconclusão, assim como a possibilidade do que foi vivenciado e concebido têm uma dimensão de devir humano, de maneira que o pensado-vivido está prenhe de novos saberes e de novas práticas.

Há que se entender que essa investigação científica tem um sentido de inacabamento, sendo a interdisciplinaridade parte desse pressuposto. Entender também que as experiências e concepções dos professores e professoras que contribuíram com essa discussão têm, inelutavelmente, posição e prática inconclusas. É com esse espírito que tematizo o capítulo a seguir.

## 7. CONSIDERAÇÕES INACABADAS

Hoje estou exultante! Sem desperdiçar nem uma gota, despejei minha alma  
até o fim.  
(MAIAKOVSKI, 1984, p. 119)

Eu quero que todos vivam na minha vida e cantem no meu canto...  
(NERUDA, 1980, p. 15)

Maiakovski põe à mostra minha trajetória de vida e, de modo muito particular, o percurso dessa investigação científica. Coloquei toda a minha alma, exultante estou, na simplicidade do que pude produzir e com a certeza de que algo a mais está em curso. O devir que produz inconclusão permite o caminhar, sem perder o que se deixou para trás e sem deixar de avançar a partir do que se pôde construir na caminhada. Quem sabe os leitores/as dessa investigação científica possam viver na minha vida e cantar no meu canto (compartilhar desafios, afetos, sonhos e realizações).

Parto do pressuposto de que não há finalização absoluta nesta discussão por duas razões: primeiro porque não há como concluir o inacabado, segundo, porque, ao ser inacabado, pode-se buscar outros alcances de entendimento e de práticas interdisciplinares para além dessa terminologia. Assumo nesta investigação científica a ideia de inacabamento e/ou inconclusão no nível da atividade científica em Japiassu (1975, p. 26) e do ser humano em sua dimensão histórico-cultural em Freire (2007, p. 50).

Trago alguns elementos didaticamente articulados entre si e que considero importantes ao estabelecer conversas com professores e professoras que atuam na Educação de Jovens e Adultos, sobre suas concepções e práticas interdisciplinares, bem como o que pude dialogar com autores acerca das distintas vivências no contexto da escola investigada e fora dela. Considerando o conjunto das contribuições, indico uma proposição que possa levar a cabo, de maneira permanente, uma ação-reflexão e reflexão-ação interdisciplinar como uma possibilidade prático-teórica.

As questões dessa investigação científica foram respondidas na medida do possível. A primeira questão (quais as concepções e práticas interdisciplinares de professores/as que atuam na Educação de Jovens e Adultos?) teve seu contorno nas narrativas dos professores e professoras sobre suas vivências e concepções interdisciplinares e em observações em sala de aula. Essa questão teve sua articulação com a segunda (quais contribuições teórico-conceituais na elucidação das concepções e práticas interdisciplinares?). No contexto da

segunda questão foi possível identificar e analisar narrativas estabelecendo o cruzamento entre o que concebem e praticam com aportes teórico-conceituais de alguns autores que alargam o entendimento da terminologia em questão.

As questões de pesquisa (Quais concepções e práticas sobre a interdisciplinaridade? Quais as contribuições teórico-conceituais na elucidação das concepções e práticas?) estão entrelaçadas com os objetivos, de maneira que o objetivo geral foi atingido reconhecendo limites e alcances com a mesma proporção dos específicos. No objetivo geral a ideia é identificar e analisar concepções e práticas de professores e professoras sobre a interdisciplinaridade no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Ao atender de forma provisória e dentro dos limites da investigação científica, ficou evidente que há vivências e concepções interdisciplinares a serem compartilhadas (intra e inter) e ampliadas no que tange à atuação na particularidade da EJA, mais especificamente no Centro de Ensino Fundamental 404 de Samambaia-DF.

Quanto aos objetivos específicos, vinculados ao geral, o primeiro (analisar em que medida as práticas pedagógicas de professores/as vivenciam a interdisciplinaridade como movimento articulador do ensino-aprendizagem) tem a ver diretamente com as narrativas que expõem, em diversas disciplinas, o caráter possível de a interdisciplinaridade melhorar a visão e ampliar o senso crítico do estudante em relação às conexões estabelecidas entre as disciplinas e conhecimentos. Além disso, ficou evidenciado, via de regra, que alunos gostam e entendem a relação que se estabelece entre os distintos conhecimentos disciplinares.

O segundo objetivo (estabelecer uma discussão e problematização sobre aspectos teórico-conceituais e vivenciais da interdisciplinaridade, fazendo o recorte na perspectiva da EJA) teve sua maior expressão ao interligar, analiticamente, o que pensam e fazem os professores/as a respeito da interdisciplinaridade, e o acúmulo de estudos sobre essa terminologia tem a contribuir na elucidação das práticas e concepções de professores/as que atuam na Educação de Jovens e Adultos.

Faço brevemente uma incursão em algumas frentes reflexivas e evidencio uma proposta de ação que, a meu ver, possa desencadear uma ação-reflexão e reflexão-ação interdisciplinar com maior alcance, tanto na escola pesquisada como em outras escolas públicas do Distrito Federal e demais entes federados, caso haja pertinência de acordo com as demandas locais e globais.

Um nível de entendimento diz respeito às trajetórias dos professores e professoras que atuam na Educação de Jovens e Adultos: vivências de práticas interdisciplinares na escola

investigada e em outros espaços escolares, ora intra, ora inter, no enfrentamento de dificuldades e desafios.

Ao observar em sala de aula, desde a primeira escola e na que levei a cabo a observação, as entrevistas e o questionário socioeconômico com professores e professoras, sujeitos da investigação científica, ficou patente a existência de dois modos de praticar a interdisciplinaridade. O modo intra, quando o/a professor/a faz uma discussão permeando várias disciplinas a partir de um texto, um tema e/ou uma pergunta. Na dimensão inter, a interdisciplinaridade ocorre na medida em que diferentes disciplinas e áreas estabelecem a aproximação humana e de estudos acerca de temas, questões e/ou projeto comum.

As várias narrativas (entrevistas), bem como as observações em sala de aula revelaram que há experiências/vivências da interdisciplinaridade e que, ao mesmo tempo, os professores/as não a consideram algo fácil de entender nem de praticar. A humildade de colocar-se ante uma terminologia, apesar de muitos terem momentos de estudos sobre o termo na universidade e na escola normal, permite dizer que se pode assumir também a humildade disciplinar, no sentido de perceber os limites da visão unidimensional.

No conjunto das observações e entrevistas, ficou evidente que há diferentes formas de aproximar uma disciplina da outra e que, via de regra, foi proveitosa cada aproximação na medida em que o perfil dos professores e professoras tem um quê de compromisso coletivo com o que se propõe a fazer (projetos) constantes no Projeto Político-Pedagógico e realizados em termos práticos, de acordo com condições internas da escola.

É oportuno também dizer que não houve, e creio que não há, uma fórmula acabada e estanque de como estabelecer a aproximação da prática interdisciplinar entre as disciplinas e, sem dúvida, inevitavelmente entre os/as professores/as. Daí as possibilidades dessa prática que mais se destacaram nas vivências foram: Ciências, Geografia, História e Português; Geografia, Filosofia, Sociologia e História; Matemática, Português, Inglês e Português; Português, Ciências, Educação Física e História; Português, História e Geografia; Artes, Geografia, História e Português; Geografia e Educação Física.

A gama de disciplinas explicitadas como possíveis no âmbito interdisciplinar tem uma conceitualização diversa, diante do que proponho a seguinte assertiva: o termo interdisciplinaridade emerge nas narrativas com uma polissemia que enriquece a discussão e a prática interdisciplinar, em que pese necessidade de ampliar concepções e práticas. Os conceitos e termos mais comuns que emergiram nas narrativas foram: interdisciplinaridade como interação, algo difícil de apreender e praticar, uma postura do/a professor/a, prática, união, atrelamento, entrelaçamento, junção, interligação de saberes, complexidade, etc. Essas



noções foram e seguem sendo importantes, e ganham explicação mais ampla segundo alguns autores que lançam luzes no texto e no contexto.

Em havendo aproximações entre pessoas e conhecimentos disciplinares, muito presentes e conectados aos modos de conceber a interdisciplinaridade, considero ter ficado a ideia de que existe permeabilidade entre as práticas e concepções pedagógicas de professores/as que atuam na Educação de Jovens e Adultos e a interdisciplinaridade. Em outras palavras, a interdisciplinaridade não é algo intangível e intransponível.

Sem as reflexões mais abrangentes, de nível socioeconômico e ontológico, ficaria mais difícil entender a prática interdisciplinar. E entendê-la, em sentido mais amplo, não inviabiliza sua possibilidade. Dizer que complexa, de difícil apreensão e que é de necessário superar a relação de dominação trabalho-capital não tem a ver com impermeabilidade, com fatalismo histórico e estagnação da ação-reflexão e vice-versa. Entender a complexidade global sim. Estagnar, não.

O que se pode fazer tem que ser feito e com consistência. A crítica necessária ao sistema educacional, à organização do trabalho produtivo, e à conjuntura em suas várias dimensões são ações urgentes e de caráter e contínuo, mas a lamúria não é solução. Estagnadora que é, não transforma a realidade. Da mesma forma, o fatalismo não coaduna com as contradições que podem ser superadas, dialeticamente. A denúncia e a crítica são extremamente importantes, necessárias e urgentes, mas não se pode ficar só nos níveis da denúncia e da crítica.

Perceber que há o que superar, mas com maior consciência, melhor dizendo, com práxis, implica no que considero como positividade no trato da interdisciplinaridade na escola investigada. A interdisciplinaridade na EJA, nas palavras dos/as professores/as, “é possível”, “dá certo” e que é preciso “para a sua maior efetividade, superar obstáculos institucionais e pessoais”.

Essa possibilidade, marcada por uma crítica do processo material da fragmentação e não necessariamente uma crítica da interdisciplinaridade, tem em Tonet (2013, p. 737-738) uma perspectiva que remete à positividade, quando acredita ser não só possível, como também necessário, o trabalho não fragmentado.

Ao apostar em uma superação de desafios pessoais e institucionais, não se quer com isso, acreditar em um rompimento brusco dos possíveis desafios, entre os quais o de superar vaidades e níveis de supervalorização de domínios disciplinares. O que deu e dá certo não é finalização, alheia aos desafios e dificuldades recorrentes, mas oxigênio para novos alcances de práticas e consciências.

Ao assumir o que há de possibilidade não se pode cair na ilusão de que tudo está bem e que não precisa de melhorias. Compreender que o ser humano é inacabado, assim como a própria ciência, permite abertura e busca permanente. Neste sentido, ao vivenciar limites institucionais e pessoais, o caminho se abre como possibilidade para além dos limites e positivities interdisciplinares.

As vivências e concepções dos professores/as deixam o entendimento de que o considerado possível, em termos práticos, não tem a força da lei, nem da arbitrariedade administrativa interna, mas do compromisso coletivo. Neste sentido, o entendimento é de que precisamos tratar a interdisciplinaridade como um movimento aberto às grandes transformações locais e globais, não como uma camisa de força e um programa a mais para ser cumprido, sob a pressão de leis e decretos. Lei por si só não muda a realidade. A educação como ato epistemológico-político e ontológico não pode estar fora do mundo, assim como o ensino e a aprendizagem.

A consciência de que leis e decretos são insuficientes não quer dizer negar tudo o que vem de iniciativa governamental de maneira irrefletida e/ou por pura oposição, sem reflexividade e recontextualização e até de uma reconceitualização. É preciso que nos perguntemos em que medida as leis e decretos são imposições e enviesados, quando ajudam ou atrapalham e mais, quem demanda leis e decretos, em quais condições sociais, políticas e pedagógicas do país e da localidade.

Entender que a interdisciplinaridade não tem nada que ver com instrumentalização de aportes puramente legais remete ao que coloca e recoloca a interdisciplinaridade como meio e não fim, e como livre de uma dimensão puramente técnico-legal. Interdisciplinaridade não é um imperativo legal, não é um fim em si mesmo, não é solução para todos os males. Mas o que pode ser? O conjunto das reflexões aqui feitas revela ser uma complexidade epistemológico-ontológico-pedagógica, uma possibilidade, um movimento articulador do conhecimento e das aprendizagens. Pode ser mais? Sim, no âmbito do devir humano.

Na ponta do trabalho pedagógico está o estudante que tem desejos, decisão, vontade, criatividade, sonhos, necessidades. Uma prática pedagógica, por menor que seja o seu nível de compreensão do que seja conhecimento e de como trabalhar, tem necessariamente, impacto nas vidas tanto de quem ensina e aprende mutuamente, quanto na vida de quem aprende e ensina reciprocamente.

Nesta perspectiva, entendo que, a partir do diálogo com os/as professores/as, houve alteração na vida dos estudantes, decorrente de uma prática interdisciplinar: estudantes percebem a globalidade do conhecimento; mudam de atitude; melhoram os hábitos; ampliam

a consciência crítica, para além de uma disciplina e não resistem ao trabalho interdisciplinar, salvo exceções. Isso marca a relevância de uma prática pedagógica interdisciplinar, porque altera o modo de ver do estudante e, sem dúvida, do/a próprio/a professor/a.

Apesar de se identificar mudanças importantes nas atitudes e modo de conceber o conhecimento pelos estudantes, não se pode deixar de lado o fato de que a interdisciplinaridade não pode se afirmar em uma lógica meramente epistemológica, nem tão pouco moralista que remeta apenas à atitude de professores/as, nem como única via de superação da fragmentação, na perspectiva de Tonet (2013). Retoma-se também, em Moraes (2012), que a qualidade educativa não está garantida tão somente aos possíveis entrelaçamentos de disciplinas, métodos e conhecimentos. Esse entendimento coloca em marcha a interdisciplinaridade como uma terminologia em disputa, que não se fecha em conceitos prévios, embora o que se tem feito nessa investigação tem sua importância e relevância. Não se pretende nem se pode jogar fora a bacia, a água e a criança a um só tempo juntos.

Entendo que todas as narrativas atribuíram à interdisciplinaridade um caráter eminentemente epistemológico, de superação do conhecimento fragmentado, mas sem pensar em suas raízes, a produção capitalista com sua conexão tênue com a produção da ciência, decorrente, entre outras coisas, da ausência de um estudo mais aprofundado e com ênfase na práxis. A ênfase dada ao epistêmico não é um absurdo, mas algo que pode ser repensado no próprio contexto das práticas pedagógicas, na formação continuada que pode ocorrer nas coordenações e em outros espaços formativos.

No bojo das discussões sobre a importância, complexidade e atualidade da interdisciplinaridade, emergiu a necessária atuação conjunta no interior da escola para levar a efeito um compromisso não apenas de cunho pedagógico. Na esteira das contribuições dos professores/as de que a prática interdisciplinar precisa de incentivo, apoio e acompanhamento da equipe gestora da escola, não se pode conceber que a interdisciplinaridade seja ação isolada e restrita a professores/as. Neste ponto, entendo por equipe de trabalho na escola o conjunto dos segmentos que se integram em duas frentes: no pedagógico e no administrativo. Essas dimensões não podem caminhar de maneira dissociada, nem uma sobrepondo à outra.

O duplo movimento que ocorre na vida escolar, do ensinar e do aprender, exige formação permanente do/a professor/a que, ao lidar com *saberes de experiência feito*, precisa ir além, ampliando horizontes formativos, a partir e com os dados/conteúdos vividos e produzidos pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Esse movimento deve estar articulado com outro de igual valor: o movimento das ações de nível governamental, no sentido de valorizar a educação pública como meio de ascensão social das camadas populares, não apenas em relação à dotação orçamentária, como também ao respeito merecido pela educação pública em seu conjunto humano e estrutural.

Enfim, no nível propositivo, penso ser importante: promover um estudo sistemático de caráter prático-teórico sobre a interdisciplinaridade na Educação de Jovens e Adultos, tendo por base o pensamento freireano na perspectiva do Círculo de Culturas, educação como práxis; educação problematizadora e libertadora com parcerias do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá e Itapoã/DF (CEDEP), Grupo de ensino-pesquisa-extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-culturais (GENPEX UnB/FE) e Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Distrito Federal (EAPE/DF) e outros movimentos sociais comprometidos com a questão. Retomo, sucintamente, a narrativa de Karina, que dá um sentido de inconclusão a essa investigação científica. Ademais, na esteira de Tonet (2013, p. 740), há que pensar e vivenciar a “produção de um saber totalizante e de luta pela construção de um mundo unitário e emancipado como dois momentos de uma mesma atividade revolucionária”.

A professora Karina, ao dizer “a interdisciplinaridade é difícil, mas possível, dá certo” e que “ainda não foi contemplada em sua plenitude, é um trabalho difícil”, recoloca a questão da complexidade aqui discutida e a necessidade de uma incursão permanente no sentido do devir humano. Em termos concretos, a despeito das contradições presentes nas práticas e concepções, penso ser importante a seguinte metáfora: o faminto e sedento não pode esperar a revolução para comer e beber. A lógica dessa espera sem comida e bebida é a morte iminente. Dessa forma, não se pode esperar pela desarticulação do capital sobre o trabalho, e sua forma opressiva para desencadear um trabalho interdisciplinar. O que se pode fazer, melhor fazer, mas sem perder de vista a necessária busca de articulação epistêmico-ontológica-pedagógica.

Dizer interdisciplinaridade possível exige ação-reflexão e reflexão-ação permanente de todas as pessoas envolvidas nos processos pedagógicos e administrativos da escola e outros espaços comprometidos com a Educação pública e mais especificamente com a Educação de Jovens e Adultos. A caminhada não tem parada definitiva, pois há sempre algo a dizer e a ser feito.

Sendo pertinente e significativo o modo de pensar de Lao-Tsé<sup>20</sup>, de que “uma longa caminhada começa com o primeiro passo”, é de inteira corresponsabilidade o fato de dar

---

<sup>20</sup> Lao-Tsé significa “Grande senhor” ou “Velho mestre”. Foi um filósofo importante da China antiga, autor do Tao Te Ching, obra fundamental da filosofia taoísta – livro do caminho e da virtude. Seu pensamento remete ao

continuidade a essa investigação científica por outras mãos, sensibilidades e vontade de um sempre mais. O caminho está aberto ao fecundante ato de conhecer, praticar e ser...

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria José de Menezes. O desafio da interdisciplinaridade, interculturalidade, intersetorialidade: exemplo de aprendizagem significativa na educação de jovens e adultos. **Revista Lugares de Educação**. Paraíba, vol. 3, nº 6, p. 119-136, jul./dez., 2013.
- ALVES, Rubem. **As melhores crônicas de Rubem Alves**. Campinas, SP: Papirus, 2008a.
- \_\_\_\_\_. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008b.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- ARAÚJO, Onélia Cilene Sales de. **Práticas interdisciplinares entre Física e Artes no contexto da Educação de Jovens e Adultos: perspectivas e vivências de professores do ensino médio brasileiro**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação)-Universidade de Évora. Portugal: Universidade de Évora, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- BETTA, Thiago Eugênio Loredó; BARCELOS, Daniel Ribeiro. Leituras geográficas de poemas de Adélia Prado: uma proposta de trabalho interdisciplinar para EJA. **Revista Científica Interdisciplinar**. Rio de Janeiro, v.2, n.4, out/dez de 2015.
- BRASIL. Lei n. 4.545, de 10 de dezembro de 1964. Dispõe sobre a Reestruturação Administrativa do Distrito Federal. **Diário Oficial União**, seção 1, 14/12/1964, p. 11385. República Federativa do Brasil Brasília, 14 dez. 1964.
- BRASIL. Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. **Diário Oficial da União**, seção 1 – 12/12/1990, p. 239356. **República Federativa do Brasil**, Brasília.
- BUNDEL, Geraldo José et al. Concepções de interdisciplinaridade dos professores de diferentes disciplinas que atuam na EJA. In: VI SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE EJA – 13 a 15 de maio. **Anais...** Faculdade de Educação, UNICAMP, São Paulo, 2015.
- BUSS, P. M. Promoção da saúde e qualidade de vida. **Ciência & Saúde Coletiva**. v. 5, n. 1, p. 163-177, 2000.
- CAMARÚ, Jocélia. Gêneros textuais: propostas no livro didático que possibilitam letramento e numeramento no processo de ensino-aprendizagem na EJA. **(Trans) formação**. Pernambuco, v.01, n.02, p. 81-97, abr./out. 2016.
- CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1982.

CAVAGLIER, Maria Cristina dos Santos. **Plantas medicinais na educação de jovens e adultos**: uma proposta interdisciplinar para Biologia e Química. Dissertação. 2011. 98f. (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências)-Instituto Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: IFRJ, 2011.

CODEPLAN. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD 2015 Samambaia**. Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão. Governo do Distrito Federal. Brasília, 2015.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução de Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1980.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento**: Educação de Jovens e Adultos. Brasília: SEEDF, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo Em Movimento**: Pressupostos teóricos. Brasília: SEEDF, 2014b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal**: Pressupostos Teóricos. Brasília: SEEDF, 2013.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos 2014-2017**. Brasília: SEEDF, 2014c.

DISTRITO FEDERAL. Lei Complementar n. 840, de 23 de dezembro de 2011. Dispõe sobre o regime jurídicos dos servidores públicos civis do Distrito Federal, das autarquias e das fundações públicas distritais. **Diário Oficial do Distrito Federal**, nº 246, Brasília, 23 dez. 2011, p. 1-18.

DISTRITO FEDERAL. Lei 4.751, DE 7 de Fevereiro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, 08 fev. 2012.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 18.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FRANÇA, Odila Amélia Veiga. Ação. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Interdisciplinaridade**: pensar, pesquisar, intervir. São Paulo: Cortez, 2014.

FREIRE, Paulo. Quatro cartas aos animadores de círculos de cultura de São Tomé e Príncipe. In: BEZERRA, Aída; BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 20. ed. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 8ªed. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 40. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 59ªed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. Diálogo entre Freire e Faundez realizado em Genebra, em agosto de 1984.

FRIOGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, André Taschetto. **Abordagem interdisciplinar a partir da temática energia: contribuições para uma aprendizagem significativa na EJA.** 2014. 325f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências)-Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Naturais Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Rio Grande do Sul, 2014.

GOMES, André Taschetto et al. Atividades baseadas na aprendizagem significativa: avanços na educação de jovens e adultos a partir da interdisciplinaridade como atitude do professor. **Ciência e Natura**, Santa Maria – RS, v. 37, n.3, p. 821-832, set./dez. 2015.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso e VARGAS, Patrícia Guimarães. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas, novos sentidos. **Revista e Pesquisa**, São Paulo, v.39, n.2, p. 449-463, abr./jun.2013.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando racismo na escola.** 2. ed. rev. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 147-154.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos I.** Tradução de Manuel Simões. Lisboa: Seara Nova, 1976.

HAGUETTE, Tereza Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

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

\_\_\_\_\_. **O mito da neutralidade científica.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

LIMA, Siumara Aparecida; MOLINA, Mallany Camargo. Linguagem científica na EJA: uma proposta de estratégias sociocognitivas para o processamento textual. **Interface e Educação.** Mato Grosso do Sul, v.5, n.15, p. 122-147, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2015.

MAIACOVSKI, Vladímir Vladímirovitch. **Antologia poética.** Tradução de E. Carrera Guerra. 4. ed. São Paulo: Max Limonard, 1984.



MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 19. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NASCIMENTO, Júlio Mateus de Melo. **Educação pela pesquisa visando o desenvolvimento sustentável: o ambiente como tema interdisciplinar na educação de jovens e adultos**. 2013. 130f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática)-Universidade Luterana do Brasil, Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Canoas-RS, 2013.

NERUDA, Pablo. **Antologia poética**. Tradução de Elliane Zagury. 8. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1980.

PASCAL, Blaise. **Pensamentos**. Tradução e notas de Paulo M. Oliveira. Bauru, SP: EDIPRO, 1995.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1982.

REIS, Renato Hilário. **A constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 39-67.

SANTO, Ruy C. do Espírito. Uma experiência interdisciplinar. In: FAZENDA, Ivani (Coord.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2013, p. 55-

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

SANTOS, Ana Lúcia Padrão dos. **A relação entre atividade física e a qualidade de vida**. 2009. 189f. Tese (Doutorado em Educação Física e Esporte)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SILVA, Wanderley da. **Atividade filosófica na EJA: um relato de práticas interdisciplinares**. In: Conjectura: Filosofia e Educação. Caxias do Sul, v.19, n.3, p. 50-68, set./dez. 2014.

SILVEIRA, Maryane Meneses et al. **Ginga, cores e jogos**: interdisciplinaridade na Educação de Jovens e Adultos. **Enfope Fopie**. Aracajú, v.8, n.01, 2015.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p.545-598, 2008.

TONET, Ivo. Interdisciplinaridade, formação humana e emancipação humana. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 116, p. 725-742, out./dez. 2013.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Memórias-testemunhos de educadores**: Contribuições da educação popular a educação de jovens e adultos. Curitiba: CRV, 2016.

## APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE PESQUISA DE CAMPO NA ESCOLA PÚBLICA DO DF



Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação - FE

Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestrado em Educação

Orientando: Cristino Cesário Rocha

Orientadora: Professora Dr<sup>a</sup> Maria Clarisse Vieira

Solicitação de autorização para pesquisa de campo

À Gerência de Pesquisa, Avaliação e Incentivo ao Desenvolvimento Profissional/EAPE/DF

Eu, CRISTINO CESÁRIO ROCHA, RG 931753 e CPF 335053651-49, matrículas na Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer do Distrito Federal 39298-7 e 204647-4 e matrícula no mestrado 16/0064091, solicito que autorize minha pesquisa de campo (construção do cenário social da pesquisa) sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Maria Clarisse Vieira. O tema de pesquisa é concepções pedagógicas interdisciplinares de professores/as na educação de jovens e adultos.

A escola a ser pesquisada é uma escola de Samambaia-DF, pertencente à Coordenadoria Regional de Ensino de Samambaia-DF. A pesquisa ocorrerá na Educação de Jovens e Adultos (noturno), abrangendo a faixa etária entre 15 e acima de 46 anos, de acordo com diagnóstico da EJA por idade, constante no Projeto Político-Pedagógico da referida escola, p. 49. O tempo de duração será de meados de outubro de 2016 a outubro de 2017, quando estarei fazendo uma pesquisa de campo. Os estudantes envolvidos serão todos do segundo segmento, e professores/as que atuam nas respectivas turmas.

CRISTINO CESÁRIO ROCHA, 11 DE OUTUBRO DE 2016.

Matrículas na SEEDF – 39298-7/203647-4

Matrícula na UnB/PPGE: 160064091

## APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO ORIENTANDO



Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação - FE

Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestrado em Educação

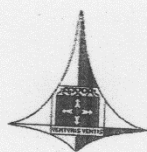
À Gerência de Pesquisa, Avaliação e Incentivo ao Desenvolvimento Profissional/EAPE/DF

Carta de apresentação do orientando para pesquisa na escola pública do Distrito Federal DE

Eu, MARIA CLARISSE VIEIRA, apresento Cristino Cesário Rocha, mestrando em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Brasília, Faculdade de Educação – Linha de Pesquisa: Escola, Aprendizagem, Práticas Pedagógicas e Subjetividade na Educação, matrícula 160064091, a realizar pesquisa de campo (produção do cenário social da pesquisa) em uma escola pública do Distrito Federal. A referida pesquisa tem, como objeto de estudo, concepções e práticas pedagógicas interdisciplinares de professores/as na educação de jovens e adultos.

---

ORIENTADORA PROF. DR<sup>a</sup> MARIA CLARISSE VIEIRA

**APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA**

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº 445/2016 – EAPE

Brasília, 09 de novembro de 2016.

PARA: CRE Samambaia  
ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor Coordenador,

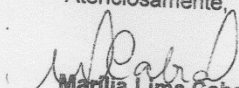
Autorizamos, o pesquisador acadêmico, CRISTINO CESÁRIO ROCHA, da Faculdade de Educação - FE - UNB – da Universidade de Brasília, a realizar pesquisa de campo nessa regional.

A pesquisa intitulada " Práticas pedagógicas interdisciplinares de professores/ as na EJA: pesquisa participante em uma escola pública do Distrito Federal " tem como objetivo observar, analisar as práticas pedagógicas interdisciplinares de professores/as na educação de jovens e adultos.

Dentre as ações de pesquisas estão incluídas, observação participante, oficinas e questionário com questões abertas.

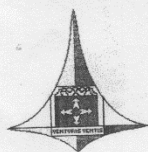
A autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. O acesso aos professores a serem entrevistados, se dará por autorização expressa dos Gestores da Unidade de Ensino.

Atenciosamente,

  
Marília Lima Cabral

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE  
Gerente da GEPAD

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE  
SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070  
Telefone: 3901-2378

**APÊNDICE D – CARTA DE ENCAMINHAMENTO PARA PESQUISA**

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO  
FEDERAL  
COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO DE SAMAMBAIA  
UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA

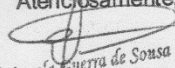
**CARTA DE ENCAMINHAMENTO PARA PESQUISA**

À Direção da Escola: **CEF 404**

Encaminhamos o (a) estudante: **CRISTINO CESÁRIO ROCHA**, da instituição de Ensino Superior **UNB**, sob matrícula **392987**, para realizar as atividades de Pesquisa nesta Escola, Conforme autorização da EAPE.

Samambaia 22 de Novembro 2016

Atenciosamente,

  
Elisângela Guerra de Sousa  
GEB/SAM - Mat.: 209215-8  
Administrativo

Coordenação Regional de Ensino de Samambaia  
Unidade Regional de Educação Básica  
QS 104 Conjunto 05 Lote 01 Loja 01 - Samambaia Sul - CEP 72302-505  
Telefone: 3901-7944

**APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO – PROFESSORES/AS QUE  
ATUAM NA EJA**



Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

Mestrado em Educação – Linha de Pesquisa: Escola, Prática Pedagógica, Aprendizagem e Subjetividade na Educação

Data de resposta do questionário: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Disciplina \_\_\_\_\_

1. Dados pessoais:

Nome:

\_\_\_\_\_

Sexo: Masc. ( ) Fem. ( ) Nome Social \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Cidade onde nasceu \_\_\_\_\_

Cidade/bairro onde mora atualmente \_\_\_\_\_

Estado civil: \_\_\_\_\_

2. Definição de etnia/raça: Você se considera: Indígena ( ) Negro/a ( ) Pardo/a ( ) Amarela/o ( ) Branco/a ( ) Outro \_\_\_\_\_

3. Trabalho:

É efetivo ( ) ou Temporário ( )

Qual a sua jornada de trabalho? 20 ( ) 40 ( ) 60 ( )

Readaptado/a sim ( ) não ( )

Quanto tempo tem de professor/a na Secretaria de Estado de Educação? \_\_\_\_\_

Quanto tempo trabalha na escola atual? \_\_\_\_\_

Quanto tempo tem de atuação na EJA? \_\_\_\_\_

Qual foi a sua primeira atividade produtiva? (Trabalho)

\_\_\_\_\_

## 4. Experiência religiosa:

Pertence a alguma religião? Sim ( ) Não ( )

Se pertence qual religião? \_\_\_\_\_

## 5. Habitação:

A casa onde você mora é

Própria ( )

Alugada ( )

Cedida ( )

Sua casa está localizada em:

Zona rural ( )

Zona urbana ( )

## 6. Formação:

Possui Pós-graduação? Especificar se especialização, mestrado ou doutorado \_\_\_\_\_

Se mestrado ou doutorado qual linha de pesquisa \_\_\_\_\_

Se especialização qual tema \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Qual é o nível de escolaridade do seu pai? \_\_\_\_\_

Não sei ( )

Qual é o nível de escolaridade de sua mãe? \_\_\_\_\_

Não sei ( )



**APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO – ESTUDANTES DA EJA  
SEGUNDO SEGMENTO**



Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Mestrado em Educação – Linha de Pesquisa: Escola, Aprendizagem, Práticas Pedagógicas e Subjetividade na Educação

Data de resposta do questionário: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Turma\_\_\_\_\_

1. Dados pessoais:

Nome:

\_\_\_\_\_

Sexo: Masc. ( ) Fem. ( )

Nome Social (Portaria SEEDF n. 13 de 9/02/2010, DODF n. 29 de 10/02/010)

\_\_\_\_\_ Idade:\_\_\_\_\_

Cidade onde nasceu\_\_\_\_\_

Cidade/bairro onde mora atualmente\_\_\_\_\_

Estado civil:\_\_\_\_\_

2. Definição de etnia/raça: Você se considera: Indígena ( ) Negro/a ( ) Pardo/a ( ) Amarela/o ( ) Branco/a ( ) Outro\_\_\_\_\_

3. Trabalho:

Trabalha atualmente? Sim ( ) Não ( ). Se trabalha qual

atividade\_\_\_\_\_

Se trabalha e estuda quais as vantagens e dificuldades?

Vantagens:\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Dificuldades:\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Quanto tempo tem desempregado/a? \_\_\_\_\_

Com qual idade você começou a trabalhar? \_\_\_\_\_

4. Experiência religiosa:

Pertence a alguma religião? Sim ( ) Não ( )

Se pertence qual religião? \_\_\_\_\_

5. Habitação:

A casa onde você mora é

Própria ( )

Alugada ( )

Cedida ( )

Sua casa está localizada em:

Zona rural ( )

Zona urbana ( )

6. Formação:

Qual é o nível de escolaridade do seu pai?

\_\_\_\_\_

Não sei ( )

Qual é o nível de escolaridade de sua mãe? \_\_\_\_\_

Não sei ( )

Quanto tempo você ficou fora da escola antes de estudar na Educação de Jovens e Adultos?

\_\_\_\_\_

Qual o motivo de estudar no noturno na Educação de Jovens e Adultos? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Já reprovou?

Não, nunca ( )

Sim, uma vez ( )

Sim, duas vezes ( )

Sim, três vezes ou mais ( )

Qual o principal motivo faz com que você continue estudando?

Conseguir um emprego ( ) Progredir no emprego atual ( ) Conseguir um emprego melhor ( )

Outro \_\_\_\_\_

**APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURA –  
PROFESSORES/AS REGENTES**



Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Mestrado em Educação 2016/2017

Pesquisa de campo em escola pública do DF

Entrevista semiestruturada – com professores/as que atuam na EJA:

1. Narre alguma situação de experiência como professor/a que esteja relacionada à interdisciplinaridade na Educação de Jovens e Adultos.
2. Como o seu entendimento sobre a interdisciplinaridade ajuda em sua prática na EJA?
3. Quais aspectos podem contribuir com um trabalho interdisciplinar na EJA?
4. Em que a sua formação pode contribuir com uma ação-reflexão interdisciplinar na EJA?
5. O planejamento semestral da escola com o tema uso racional da água pode ser considerado como de dimensão interdisciplinar? Como foi trabalhado em sua disciplina?

## APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES/AS READAPTADOS/AS QUE ATUAM NA EJA



Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Mestrado em Educação 2016/2017

Pesquisa de campo em escola pública do DF

1. Qual o problema de saúde que lhe levou à readaptação funcional? Caso não queira falar, não há problema.
2. Depois da readaptação sentiu-se menos confortável? Teve algum desafio, alguma dificuldade?
3. Estando atuando em escola com Educação de Jovens e Adultos, em poucas palavras, como concebe os sujeitos da EJA?
4. Qual atividade você exerce nesta escola após readaptação?
5. O que você entende por interdisciplinaridade? Teve alguma experiência interdisciplinar antes da readaptação?
6. Então é possível a interdisciplinaridade na Educação de Jovens e Adultos?
7. Em que a sua formação pode contribuir com uma ação-reflexão interdisciplinar na EJA?

## APÊNDICE I – ACORDO DE INTERESSE – ACEITE PARA PUBLICAÇÃO DE DADOS



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO ACADEMICO

### ACORDO DE INTERESSE

Linha de Pesquisa: Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS)

Orientador: Prof. Dr.<sup>a</sup> Maria Clarisse Vieira

Pesquisa:

Concepções pedagógicas de professores/as sobre interdisciplinaridade na educação de jovens e adultos

Prezado/a professor/a:

No período de fevereiro a agosto de 2017, eu Cristino Cesário Rocha, na qualidade de estudante-pesquisador da Universidade de Brasília, estive fazendo observação em sala de aula – turmas da Educação de Jovens e Adultos e nas coordenações. Além da observação, apliquei questionário socioeconômico e entrevista. Seguramente esse estudo trará uma contribuição ao campo da EJA, à escola investigada, à educação pública do DF, à Universidade de Brasília, à SEEDF e outros sujeitos educativos e institucionais do DF e demais entes federados e gostaria de poder socializá-lo para Secretaria de Educação do DF, em outras escolas do DF e também fora do DF, na Universidade, em trabalhos acadêmicos, congressos e artigos científicos, mostrando a riqueza desse trabalho e material produzido, inspirando novas e semelhantes iniciativas educativas com esse mesmo teor. Para podermos socializá-lo precisamos que você autorize, por isso solicito que marque abaixo as respostas que expressam seu interesse:

1. Depois desse esclarecimento, você:

( ) Autoriza a utilização do material, em espaços educativos da Secretaria de Educação do DF, em outras escolas, na Universidade, em trabalhos acadêmicos, congressos e artigos científicos.

( ) Não autoriza a utilização do material, bem como a apresentação dele nos espaços educativos da secretaria de educação, em outras escolas, na Universidade, em trabalhos acadêmicos, congressos e artigos científicos.

Observações:

---

---

---

---

2. Na divulgação do material, você prefere que:

( ) seu nome seja revelado.

( ) seu nome não seja revelado. ( Para isso devem ser substituídos por nomes fictícios).

Observações:

---

---

---

---

3. Para ilustrar o trabalho e dar maior visibilidade ao estudo, solicito a sua permissão na utilização de textos, falas e narrativas. Comprometo-me com a utilização do material com senso ético.

( ) podem ser utilizados questionários, textos utilizados em sala de aula e falas para citação no corpo da dissertação.

( ) não podem ser utilizados questionários, textos utilizados em sala de aula e falas para citação no corpo da dissertação.

Tendo lido e concordado com os termos anteriormente estabelecidos, assinam as partes o presente documento em 2 (duas) vias.

Samambaia-DF, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Cristino Cesário Rocha

nome do participante

Pesquisador

**APÊNDICE J – ROTEIRO DE DISCUSSÃO EM RODA DE CONVERSA COM ESTUDANTES DA EJA – PROCESSO DE PESQUISA NA PRIMEIRA ESCOLA:**



Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Mestrado em Educação – Linha de Pesquisa: Escola, Aprendizagem, Práticas Pedagógicas e Subjetividade na Educação

Roda de conversa com estudantes da EJA – Terceiro Segmento – Primeiro Ano “A” – 23 de maio de 2016

Roteiro da discussão em roda de conversa com estudantes:

Estudante  
relator/a \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

Turma \_\_\_\_\_

Conversa sobre conhecimento interdisciplinar com os estudantes – 23 de maio de 2016:  
segunda-feira – segundo horário:

**Primeiro momento:**

1. Entendimento sobre a palavra conhecimento
2. Como se adquire o conhecimento
3. Para que serve o conhecimento que se adquire na escola
4. O que entendemos sobre a palavra aprendizagem
5. Entendendo o conhecimento interdisciplinar

**Segundo momento:**

1. Interdisciplinaridade. Parte-se de um ponto: as disciplinas.
2. Disciplinas por áreas

**Interdisciplinaridade:**

1. Parte de um ponto: as disciplinas.



2. Disciplinas por áreas.
3. Interdisciplinaridade como diálogo, comunicação e interconexão entre disciplinas, objetos e áreas do conhecimento.

### Área 01: Ciências humanas ou sociais:

Geografia. 2. História. 3. Filosofia. 4. Sociologia.

### Área 02: Ciências Naturais e Matemática:

Física. 2. Química. 3. Biologia. 4. Matemática.

### Área 03: Linguagens e Códigos:

Artes. 2. Educação Física. 3. Inglês. 4. Português. 5. Espanhol.

**Exemplo de prática interdisciplinar:** aulas dos professores de História e Artes da escola pesquisada

### Em que a prática interdisciplinar ajuda:

- a) Ajuda na visão integradora do estudante e do professor/a.
- b) Promove aprendizagens significativas: vincula a vida real com a teoria.
- c) Quebra a compartimentalização do conhecimento.

## ANEXO A – A MISSÃO ARTÍSTICA FRANCESA – ARTES EM SALA DE AULA

### A MISSÃO ARTÍSTICA FRANCESA

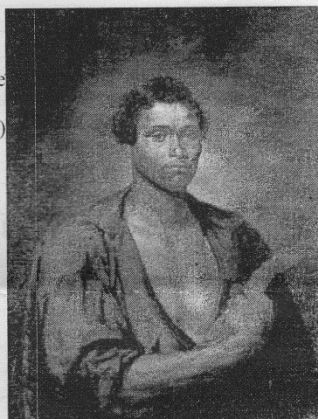
É denominada Missão Artística Francesa ao conjunto de artistas e artífices que, deslocando-se para o Brasil no início do século XIX, revolucionou o panorama das Belas-Artes no país.

Como líder do grupo, assumiu as negociações Joachim Lebreton (1760-1819), secretário recém-destituído do Institut de France, responsável pela organização do projeto. A partir das informações de Humboldt, que visitara a região amazônica em 1810, Lebreton planejou criar uma escola de formação de artistas no continente sul-americano.

O grupo, a bordo do navio Calpe, aportou ao Rio de Janeiro, então capital, a 26 de março de 1816, escoltado por navios ingleses. D. João VI (1816-1826) assinou o Decreto para a criação da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios a 12 de agosto desse mesmo ano, o qual não obstante não passaria de uma medida formal, pois a Escola não chegaria a funcionar de imediato.

Integrantes da Missão:

- Joachim Lebreton (1760-1819) - o líder do grupo
- Jean Baptiste Debret (1768-1848) - pintor histórico
- Nicolas-Antoine Taunay (1755-1830) – pintor de paisagens e de batalhas
- Auguste Henri Victor Grandjean de Montigny (1776-1850) – arquiteto
- Charles de Lasseur – arquiteto
- Louis Ucier – arquiteto
- Auguste Marie Taunay (1768-1824) – escultor
- François Bonrepos – escultor
- Charles-Simon Pradier (1783-1847) – gravador
- François Ovide – mecânico
- Jean Baptiste Leve – ferreiro
- Nicolas Magliori Enout – serralheiro
- Pelite – peleteiro
- Fabre – peleteiro



- Louis Jean Roy – carpinteiro
- Hypolite Roy – carpinteiro
- Félix Taunay (1795 — 1881), filho de Nicolas-Antoine, teria importante papel na Academia anos depois. Também veio com o grupo, mas na época era apenas um jovem aprendiz.
- Marc Ferrez (1788-1850) – escultor (tio do fotógrafo Marc Ferrez)
- Zéphyrin Ferrez (1797-1851) – gravador de medalhas

Foram os franceses os qualificados professores da primeira geração de artistas nacionais educados em escola pública, segundo um sistema profissionalizante inédito, e estes formaram muitos outros de grande valor segundo os mesmos princípios. Basta a qualquer um dar um lance de olhos na listagem de artistas formados pela Academia nas décadas seguintes que verá uma plethora de gênios: Victor Meirelles, Rodolfo Amoedo, Henrique Bernardelli, Pedro Américo, Eliseu Visconti, Artur Timóteo da Costa, Belmiro de Almeida, e tantos outros, que conseguiram, graças à sólida formação recebida na veneranda escola, retratar a cara do Brasil em grande estilo, chegando a altos vãos na escultura e na pintura com obras que se tornaram ícones nacionais.

Tal atividade intensa atraiu a presença no país de mais bom número de outros estrangeiros, como Georg Grimm, Castagneto, François-René Moreau, Eduardo de Martino, que deram sua contribuição adicional à cultura do Brasil. Essa tradição só se interrompeu com a absorção da Academia, depois Escola Nacional de Belas Artes, pela atual Universidade Federal do Rio de Janeiro, exatamente quando o Modernismo aparecia com força na cena encerrando um grande ciclo cultural e a República reorganizava o sistema de ensino superior.

## ANEXO B – A IMPORTÂNCIA DO AUTOCONHECIMENTO – ARTES EM SALA DE AULA

### A Importância do Autoconhecimento

Por que se conhecer ? Esta é uma pergunta que só você poderá responder. E este é um dos próprios motivos que me leva a olhar constantemente para dentro. É olhando para o nosso interior, examinando e transcendendo nossos padrões herdados de nossos pais, de nossos familiares e da própria cultura e sociedade que poderemos encontrar um sentido em nossas vidas, uma resposta para a pergunta que a maioria de nós tem na mente: "Para que estamos vivos ?"

O autoconhecimento nos leva a uma profunda viagem ao nosso interior, fazendo nos compreender por que reagimos a uma determinada situação, tornando-nos capazes de fazer uma escolha mais consciente, e que consequentemente nos levará à uma satisfação e sentido de vida cada vez mais significativo.

Desde a mais tenra infância, fomos criando "courças" para proteger nossa verdadeira essência. Fomos adquirindo padrões socioculturais que quando são rígidos e inflexíveis bloqueiam nosso processo de desenvolvimento. Vamos "levando" a vida, escutando apenas o que os outros, a sociedade e os nossos padrões nos dizem para fazer, muitas vezes, não dando ouvidos à nossa própria voz que vem do nosso coração, do nosso interior.

Muitos nem sequer tem consciência dessa voz interior, outros tentam silenciá-la a qualquer custo. Estão ainda iludidos pelas pressões, determinações e medos impostos pela sociedade e pelo próprio ego: "Mas o que vão pensar de mim se eu fizer isto?"

Certas pessoas têm medo do que pode vir a acontecer, mas esquecem que a vida está presente no agora. E é no agora que o coração, que o Ser clama para que o sigamos, confiando e fluindo, pois é aí que está a verdadeira evolução e o verdadeiro aprendizado que trará a paz e a satisfação interior.

Assim, o autoconhecimento nos leva ao desenvolvimento de nossa Consciência, transcendendo as "courças" e indo em direção da nossa verdadeira essência de Amor, uma viagem que exige mais coragem do que segurança.

Autor: Saulo Nagamori Fong

#### vamos exercitar.

- Você se incomoda com o que pensam de você?
- você percebe quando estão te julgando? Isso te incomoda muito, pouco ou nada?
- Você se incomoda com o jeito que é?
- Tem vontade de mudar alguma coisa no seu jeito de ser?
- Você se sente capaz suficiente para enfrentar desafios, viver sua vida e prosperar?
- O que tem sido mais difícil em sua vida? Conviver com pessoas estranhas? Conviver com seus familiares? Ter que aprender o que não sabe?
- Quais as maiores dificuldades que você enfrenta no trato consigo mesmo(a)?
- O que pretende fazer para alcançar situações melhores na sua vida?
- Você acha que já se conhece o suficiente ou precisa exercitar mais isso?

## ANEXO C – CALENDÁRIO DA EJA – PRIMEIRO SEMESTRE DE 2017

CALENDÁRIO PROVISÓRIO PARA O 1º SEMESTRE DE 2017 – EJA

DATA	DIA	FEVEREIRO
06	2ª feira	Encontro pedagógico Apresentação dos professores Escolha de turmas
07	3ª feira	Encontro pedagógico
08	4ª feira	Encontro pedagógico
09	5ª feira	Encontro pedagógico
10	6ª feira	Início do ano letivo Planejamento Pedagógico com a Comunidade Escolar/Dia letivo temático
14	3ª feira	Palestra do José Pacheco Local: IFB (Instituto Federal de Brasília), unidade de Samambaia. Data: 14/02 Horário: 19h (para professores em coordenação)
27	2ª feira	Recesso Escolar
28	3ª feira	Feriado (Carnaval)
		<b>MARÇO</b>
01	4ª feira	Recesso Escolar
06 a 10	<i>descontado 8/02/2017</i>	Semana Distrital de Conscientização e Promoção da Educação Inclusiva aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais ( Lei Distrital nº 5.714/2016)
20 a 24	<i>descontado 8/2/17</i>	Semana da Conscientização do Uso Sustentável da Água nas EU/SEEDF ( Lei Distrital nº 5.243/2013 )
25	sábado	Reposição referente ao dia letivo móvel 16/06
		<b>ABRIL</b>
08	sábado	Reposição referente ao dia letivo móvel 10/07
13		???
14	6ª feira	Feriado (Sexta-feira Santa)
21	6ª feira	Feriado (Aniversário de Brasília/ Tiradentes)
26	4ª feira	Eleição do Conselho Escolar
		<b>MAIO</b>
01	2ª feira	Feriado (Dia do Trabalhador)
08 a 12	<i>descontado 4/2/17</i>	Semana de Educação para a Vida (Lei Federal nº 11.998/2009)
		<b>JUNHO</b>
03	SÁBADO	Dia Nacional da Educação Ambiental (Lei Federal nº 12.633/2012)
06	3ª feira	Dia Letivo Temático Olimpíada de Matemática
07 a 14		Entrega de provas para reprodução
15	5ª feira	Feriado (Corpus-Christi)
16	6ª feira	Dia Letivo Móvel (25/03)

## Calendário Parte II

23	6ª feira	Festa junina
26	2ª feira	<b>Semana de provas:</b> 2º segmento – Educação Física, CN e Geografia. 1º segmento
27	3ª feira	<b>Semana de provas:</b> 2º segmento – Português, Inglês e Artes. 1º segmento
28	4ª feira	<b>Semana de provas:</b> 2º segmento – História e Matemática. 1º segmento
29	5ª feira	Correção de provas Confraternização dos alunos
30	6ª feira	
		<b>JULHO</b>
03	2ª feira	<b>Conselho de classe</b> – 2º segmento: 8ª A, 8ª B, 8ª C.
04	3ª feira	<b>Conselho de classe</b> – 2º segmento: 6ª A, 6ª B, 5ª A. 1º segmento – 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série.
05	4ª feira	<b>Conselho de classe</b> – 2º segmento: 5ª B, 7ª A, 7ª B.
06	5ª feira	Entrega de resultados Entrega de diários
07	6ª feira	Confraternização
10	2ª feira	Dia Letivo móvel (08/04)
11 a 27		RECESSO
28	6ª feira	Encontro pedagógico – 2º semestre Apresentação dos professores

- Início do semestre: **10 de fevereiro** – 1º dia letivo no diário
- Fim do semestre: **10 de julho** – último dia letivo no diário

Entrega de provas para reprodução – 07 a 14/06 – As provas deverão ser entregues nas coordenações ou enviadas para o e-mail [coordenacao404@yahoo.com.br](mailto:coordenacao404@yahoo.com.br). As provas enviadas para o e-mail serão revisadas pelo professor após a impressão para evitar possíveis erros na formatação. A revisão será feita na mesma semana da entrega, ou seja, até dia 14 de junho.

**ANEXO D – PROFESSORA ALDAÍRES MOTIVANDO PARA COMEÇAR A FESTA JUNINA NA ESCOLA – JUNHO DE 2017**



**ANEXO E – FESTA JUNINA COM A PRESENÇA DO GRUPO FLOR DO  
MAMULENGO DE SAMAMBAIA-DF**

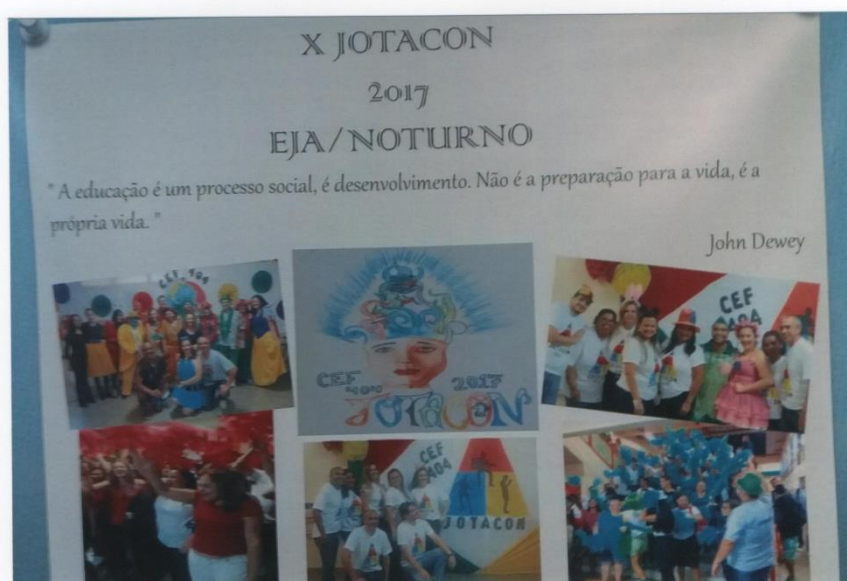


**ANEXO F – PROFESSORA CLECI E PROFESSOR DAVID NO  
DESENVOLVIMENTO DO PROJETO JCON – 18/09/2017**





**ANEXO G – PROJETO X JCON 2017: EJA/NOTURNO – PAINEL DA EQUIPE GESTORA DA ESCOLA**



**ANEXO H – PROFESSORA KARINA COORDENANDO EQUIPE VERMELHA NO  
CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO JCON – 20 DE SETEMBRO  
DE 2017**



**ANEXO I – ESTUDANTES DA EQUIPE AZUL CONFECCIONANDO CAMISETAS  
NO PROJETO JCON – DIA 20 DE SETEMBRO DE 2017**



**ANEXO J – PROFESSOR CRISTIANO COORDENANDO E MOTIVANDO EQUIPES NO JCON – DIA 18 DE SETEMBRO DE 2017**

