

DIÁLOGO NA EDUCAÇÃO: CONTRADIÇÕES E PERSPECTIVAS

Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta – UFMT

Resumo

O trabalho pretende descrever, interpretar e compreender a possível efetivação da ação educativa de cunho interdisciplinar no curso de Pedagogia. Com base na investigação qualitativa fenomenológica, descreve a visão geral e sucinta do campo de desenvolvimento da pesquisa e como resultado interpreta que é extremamente difícil construir a ação pedagógica de cunho interdisciplinar no interior da instituição ancorada na disciplinarização, na pedagogia burocrática. Conclui ressaltando que somente com diálogo e participação de educadores e educandos nas decisões político-pedagógicas pode-se minimizar os efeitos da racionalidade disciplinar e fomentar a ação educativa crítica e libertadora.

Palavras-chave: ação interdisciplinar, pedagogia burocrática, ação educativa libertadora.

Abstract

This paper aims to describe, interpret and comprehend the possible implementation of the interdisciplinary educational action in the Pedagogy major. Using the Phenomenological qualitative investigation as the basis, this work describes the general and succinct view on the field of research development and, as a result, it interprets that it is extremely difficult to build an interdisciplinary pedagogic action into an institution anchored in disciplinarization and bureaucratic pedagogy. It concludes, highlighting that, solely, with dialogue and the participation of teachers and students on the political-pedagogical decisions, the effects of the disciplinary rationality can be minimized and the critical and liberator educational action can be promoted.

Keywords: interdisciplinary action, bureaucratic pedagogy, liberator educational action.

INTRODUÇÃO

Atualmente são muitos os problemas no ensino brasileiro. A maioria dos estudantes perdeu o uso da linguagem. Mostra-se despreparada para a leitura, análise ou discussão de um texto. A cultura dominante tem imposto o uso generalizado de *slogans*, da linguagem imperativa e denotativa. Faltam às pessoas, por vezes até professores, mas, sobretudo alunos, quanto ao uso da linguagem, sequência e encadeamento de pensamentos e capacidade de traduzir conceitualmente seus problemas e angústias, suas experiências, sentimentos e intuições.

Também se considera bastante preocupante o fato de parcela significativa dos estudantes buscar o ensino superior, não como oportunidade para obter formação consistente para a vida profissional, social e pessoal, mas principalmente para obter certificado e/ou diploma que lhe possibilite entrada bem rápida no mercado de trabalho, dado que as crises econômicas ampliam a faixa dos desempregados, e a frustração que decorre das expectativas não realizadas, incidindo sobre as crises pessoais e sociais.

Evidentemente, não se está aqui defendendo o ensino que desconsidere a formação profissional. O que se questiona é o entendimento que se tem desse conceito, pois a formação

profissional não pode ser reduzida ao diploma nem tampouco significa apenas apreensão aligeirada de conhecimentos técnicos para atuação em atividades e funções ora exigidas na sociedade. Ela contempla formação mais abrangente, na qual também estão presentes conhecimentos filosóficos, científicos, éticos e estéticos que valorizam a humanização das pessoas.

Decerto, é notória a falta de motivação da maioria dos alunos para o ato de estudar, debater e compreender os subsídios teóricos e metodológicos propostos nos programas curriculares. É deveras desestimulante constatar no dia a dia que, sem as amarras autoritárias da pedagogia burocrática, boa parte dos alunos não cumpriria a carga horária e não realizaria as atividades necessárias ao curso. Observa-se que a nota (preferencialmente alta) transforma-se em fonte de preocupação básica e busca obsessiva durante todo o processo educativo.

Diante do exposto, questiona-se: que sentido tem a educação para o educando? Por que grande parte dos alunos não se sente motivada para apreender os conteúdos curriculares? Tais conteúdos disciplinares têm a ver com a vida e a realidade concreta do educando? Qual a razão ou razões para tanto desinteresse, indiferença e desmotivação de uma maioria significativa, expressa no processo pedagógico? A razão está na instituição escolar? No programa curricular? Na relação educando-educador? Na metodologia adotada pelo educador? Na disciplinarização do ensino?

Difícil responder, pois os problemas educacionais são oriundos e determinados por diversos fatores que interagem no interior da sociedade extremamente complexa. Mas talvez, é a tese deste trabalho, a pedagogia burocrática represente um desses fatores predominantes, já que inaugurou e alimenta a especialização do saber e organiza o trabalho pedagógico a partir da estrutura curricular disciplinarizada, impedindo precisamente o fluxo e o diálogo multifatorial de instâncias ativas na produção do fenômeno e de significação também existencial para o educando.

Um grupo considerável de autores, a exemplo de Fazenda (1979, 1991, 1994), Freire (1988, 1995, 1999, 2005), Gadotti (1993), Gallo (1994, 1996), Gonçalves (1996), Gusdorf (1967), Japiassu (1976), Freitas (1989), Frigotto (1993), Lück (1994), Pombo (2003, 2004), Moraes (2002), Morin (2005), Piaget (1973), Vygotsky (1986), Thiese (2008), dentre outros, preocupado em apresentar uma alternativa à disciplinarização do saber causada por uma epistemologia de caráter positivista, tem investigado a ação interdisciplinar sob diferentes enfoques, visando possibilitar o diálogo entre os diferentes saberes científicos que compõem o sistema curricular e, portanto, contemplando a superação da fragmentação do conhecimento, tanto em nível de currículo quanto em nível de pesquisa.

Nessa direção, um pequeno grupo de professores, liderados pela coordenação de graduação do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso, quando de algumas revisões no âmbito curricular em 2006, propôs e inseriu a disciplina Projetos Integradores de Prática Docente (90 h/a) como espaço para o trabalho coletivo potencialmente capaz de gerar interdisciplinaridade articulando, em nível teórico e prático, os três núcleos de estudo que compõem o currículo: Estudos Profissionais Gerais, Estudos Profissionais, Estudos e Atividades Interdisciplinares. Isso porque a abordagem das disciplinas curriculares vinha (e ainda vem) sendo instituída de maneira fragmentada e essa forma desarticulada de trabalhar os vários domínios do saber não leva o aluno a pensar o real onde ele está inserido, e a perceber, deste lugar, a relação do mundo social e cultural, entendendo cada fenômeno observado ou vivido a partir da rede de relações que lhe confere múltiplos sentidos.

De acordo com esse entendimento, a ideia não seria abandonar os conhecimentos específicos das diferentes ciências, nem tampouco diluir os conhecimentos em recortes superficiais, mas trabalhar todos os enfoques disciplinares de modo interligado para que o aluno pudesse construir uma consciência mais ampla da realidade, na qual os fenômenos sociais e

educacionais fossem vistos, observados e entendidos na sua complexidade e de forma contextual. Saber, esse, que situasse o educando no campo mais amplo de conhecimento, conduzindo-o efetivamente a tomar parte na sociedade, atuando, interagindo e interferindo sobre ela.

Essa questão constitui indicativo pertinente e oportuno para a compreensão das práticas pedagógicas que se estabelecem na formação universitária, especialmente na UFMT. Por essa razão, a presente pesquisa pretende descrever, interpretar e compreender, a partir da coordenação da Série e do exercício da disciplina Projetos Integradores de Prática Docente, possível efetivação da ação educativa de cunho interdisciplinar no curso de Licenciatura em Pedagogia.

PROJETOS INTEGRADORES DE PRÁTICA DOCENTE: ENSAIO PARA ROMPER FRONTEIRAS DISCIPLINARES

O percurso desta pesquisa qualitativa fenomenológica, apoiada em Lüdke e Andre (1986), Bogdan e Biklen (1984), Martins (1984), Bicudo e Espósito (1997), Merleau-Ponty (1984), Rezende (1990) realizou-se nos anos de 2007 e 2008 junto às alunas do 1º. Ano (turno matutino) do curso de Pedagogia.

Havia a preocupação com a formação da consciência crítica e a intenção maior era passar para as alunas a visão de mundo integrado, em que os saberes (filosofia, antropologia, história, sociologia, psicologia e linguística) estudados nessa série se articulariam, não se constituindo em esferas estanques de saberes isolados.

Para tanto, a ideia central era que as alunas deveriam realizar pesquisas e os professores deveriam contribuir para que os aspectos investigados fossem percebidos e compreendidos de forma interligada. O coordenador de cada série teria a responsabilidade de planejar e desenvolver a referida disciplina em conjunto com os colegas, a fim de estabelecer o diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento, visando possibilitar a construção da visão de mundo mais orgânica e contextualizada.

A primeira e fundamental dificuldade se impôs logo no início, quando foi marcada uma reunião com os professores para organizar o trabalho coletivo. Grande parte manifestou resistência a essa proposta educativa: uns por não acreditarem que ela produziria efeitos positivos na formação; outros por estarem se dedicando a outras problemáticas educacionais consideradas, por eles, mais relevantes para os dias atuais; os demais professores não manifestaram qualquer justificativa.

Apesar da resistência dos professores a novas diretrizes educacionais e, consequentemente, da impossibilidade do trabalho conjunto, a coordenação do curso entendeu ser interessante tentar estabelecer a articulação entre os saberes e entre ensino e pesquisa.

Por conseguinte, desenvolveu-se a proposta de inter-relacionar as diversas disciplinas a partir dos problemas investigados. O trabalho teve início com 40 alunas no ano de 2007, somando-se mais 40 no ano de 2008, totalizando 80 alunas nos dois anos. As pesquisas sobre diferentes aspectos da realidade tiveram como base o tema geral denominado: A sociedade e o ato educativo.

As alunas foram orientadas a escolher as problemáticas e a montar os projetos. Divididas em pequenos grupos, realizaram o planejamento e as atividades práticas das pesquisas. Durante todo o processo procedeu-se à orientação das alunas sobre os objetivos da disciplina e das pesquisas a serem alcançados, fornecendo sugestões e estímulo diante dos

empecilhos para dar maior profundidade e dimensão a esse esboço de interdisciplinaridade. Em alguns grupos surgiu a disciplina do estudo da própria atividade de pesquisa.

Propôs-se que a linha metodológica de trabalho possibilitasse a maior participação nesse processo de experiência investigativa. Para tanto, orientou-se o trabalho de pesquisa de forma socializada e individualizada, o grupo e a pessoa, o todo e a parte, ambos tomados em sua totalidade e também passíveis de fragmentações para efeito de análise crítica e de reflexão.

As diferenças individuais foram levadas em conta e o desenvolvimento em direção aos objetivos propostos, avaliado em função do ritmo da aluna com relação à aprendizagem e ao interesse, o que significou a tentativa de aplicar diferentes técnicas para perceber com quais delas as alunas mais se desenvolviam. Procurou-se motivá-las a perceberem em seu aprendizado um sentido maior, não restrito simplesmente à nota do trabalho ou à aprovação final. Talvez por isso, grande parte das alunas mostrou-se bastante envolvida com o que estava pesquisando.

O processo foi todo acompanhado e entendido que, diante das condições objetivas e subjetivas, elas realizaram razoáveis, bons e, até excelentes trabalhos, mas como era também de se esperar, não foram além dos recortes disciplinares.

No final da disciplina, após a exposição das pesquisas, aplicaram-se entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de compreender as percepções das alunas acerca do processo. Como resultado, os dados colhidos confirmaram (sem distinções significativas entre os anos de 2007 e 2008) que sem o trabalho conjunto dos professores não seria possível viabilizar, de forma significativa, a compreensão dos conhecimentos e da realidade de forma contextual e interdisciplinar.

Foge ao objetivo desse trabalho descrever com detalhes todas as questões feitas na pesquisa. O presente texto limita-se a comentar apenas três questões (por serem recorrentes) e suas respectivas respostas:

Questionadas sobre a função da disciplina Projetos Integradores de Prática Docente no 1º. Ano de Pedagogia, 60% responderam: integrar teoria e prática e articular todas as disciplinas da série, uma vez que a divisão do conhecimento em especialidades é somente para facilitar o entendimento, devido à amplitude dos conteúdos e informações; 40% disseram não saber responder, pela falta de clareza quanto ao papel da disciplina.

Questionadas quanto ao aspecto da disciplina ter possibilitado entendimento do conhecimento e da realidade de forma interdisciplinar, 60% responderam que não, pois, segundo elas, a disciplina foi desenvolvida como uma a mais no rol curricular e não conforme a proposta do curso, enquanto 20% da amostra responderam que conseguiram perceber articulação entre alguns saberes, a partir do trabalho realizado nas disciplinas Filosofia e Sociologia; 20% justificaram não ter claro uma resposta.

Essa questão é confirmada quando questionadas sobre os aspectos positivos e negativos da disciplina: mais de 80% das alunas responderam que a disciplina foi muito interessante do ponto de vista da pesquisa, pois em geral as aulas são enfadonhas, desinteressantes, contudo lamentaram a ausência do trabalho coletivo que, segundo elas, poderia ter gerado compreensão mais abrangente e crítica dos aspectos educacionais investigados. Observaram também que, em geral, o professor mal dispõe de tempo para ministrar a própria disciplina, pois se encontra sempre sobrecarregado de inúmeros afazeres. Complementaram que prefeririam ter investigado problemáticas definidas em função de seus interesses primordiais, de suas experiências e de acordo com suas realidades específicas e não a partir de temática estabelecida anteriormente.

Enfim, a pesquisa constatou, com base na percepção da pesquisadora (no desenvolvimento dessa disciplina nos referidos anos) e com base na percepção das alunas expostas acima, que é extremamente difícil a construção da ação pedagógica de caráter

interdisciplinar no interior de um sistema de ensino propenso a oferecer obstáculos a qualquer tipo de trabalho que ponha em questão a tradicional estrutura disciplinar.

Mas antes da interpretação dos dados e conclusão da pesquisa, talvez seja oportuno e necessário retomar, de forma bem sucinta, a origem da especialização, como e porque se estruturou nas instituições e relações sociais e pedagógicas para se entender melhor o porquê da dificuldade em se trabalhar de forma interdisciplinar.

DISCIPLINARIDADE: CONHECIMENTO E DOMINAÇÃO SOCIAL E PEDAGÓGICA

Disciplinaridade, no campo epistemológico e pedagógico, carrega em sua raiz, estrutura e processualidade, não simplesmente a fragmentação do conhecimento. Envolve também, poder, hierarquia e controle que sustentam, alimentam e reproduzem o sistema social e educacional.

A especialização do saber guarda estreita relação com o processo de racionalização da sociedade ocidental moderna que, segundo Weber, (2001, p. 138) começou com o desencantamento do mundo nos sécs. XVI-XVII e alcançou seu apogeu com a burocracia racional moderna, no séc. XIX.

Em *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva* (1994, v. I) Weber desenvolveu a mais importante e sistemática análise a respeito da burocracia que, baseada na razão e no direito, surgiu com o capitalismo avançado e nascimento do Estado moderno.

O Estado moderno foi criado nas civilizações de origem europeia quando uma classe entrou em contradição e decidiu se apropriar e legalizar o excedente econômico produzido por toda a sociedade. Dessa forma, o Estado é uma organização burocrática, baseada no direito e gerada pela classe dominante com vista a se sobrepor (economicamente, politicamente e socialmente) sobre as demais classes. “O Estado é uma relação de dominação de homens sobre homens, apoiada no meio da coação legítima, quer dizer, considerada legítima.” (WEBER, 1999, p. 526)

Em sua teoria da dominação, Weber (1994, p. 33) conceitua poder como a possibilidade de alguém sobrepor sua vontade numa relação social, independente de resistência e independente da justificativa dessa possibilidade. Mas Weber percebe o conceito de poder muito genérico, vago, indefinido. Por isso, se mostra interessado num tipo específico de poder a que chama dominação. A dominação ocorre porque o governante, que impõe sua vontade, acredita ter o direito de praticar o poder e o governado crê ter o dever de submeter-se e executar as ordens do governante.

A dominação legal é justificada pela crença na legitimidade da justiça da lei, baseada em normas legais racionalmente definidas. O indivíduo obedece às leis por acreditar que elas são decretadas por um processo legítimo, correto, escolhido tanto pelos governantes, estes que, além disso, são vistos como indivíduos que alcançaram tal posição exclusivamente pela via de procedimentos legais (como nomeação, concursos, eleições etc.) e, portanto, é justamente em virtude dessa conquista que exercem o poder, dentro dos limites fixados pelas regras e regulamentos legais.

A burocracia encontra-se incorporada não somente no Estado, mas em todas as instituições sociais. Essa dominação é alcançada com êxito graças ao aparato burocrático organizado em cada instituição social, que tem a função de disseminar os pontos de vista do

grupo, preocupado apenas em calcular os meios mais precisos e adequados para atingir seus fins práticos. (WEBER, 1994, p. 147)

Weber (1999, p. 526) destaca a burocracia como administração atribuída a especialistas ou profissionais que, assegura ele, se caracteriza hoje pela importância atribuída à especialização.

A administração burocrática significa fundamentalmente o exercício do controle baseado no conhecimento técnico de uma determinada área e o papel da disciplina é apenas a execução de forma racional, metódica e exata da ordem recebida, na qual toda crítica pessoal é suspensa. O teor de uma ordem transforma, por si mesmo, o fundamento da ação. (WEBER, 1999, p. 526)

Assim, no pensamento weberiano, a burocracia como organização tem duas faces: de um lado, baseia-se na especialização e recorre-se à obediência como um meio para a realização de um fim; de outro, é organização fundada na disciplina, na qual a obediência corresponde a um fim em si mesmo.

A burocracia surgiu na época da Revolução Industrial, numa nova fase do capitalismo, onde se deu nova organização do trabalho. A lógica do sistema da Indústria nutre-se na necessidade de inovação constante, de especialização crescente, de organização hierárquica do trabalho, de divisão e fragmentação das tarefas. Trata-se de processo impessoal, movido pela dinâmica competitiva, responsável pela alienação, por uma forma cultural que faz da especialização crescente exigência de autosustentação. (SOUZA, 1999, p. 220)

A racionalidade de meios resulta da especialização crescente em razão do aspecto fragmentário do trabalho. O especialista, realizando somente fração do trabalho, não consegue conhecer seu fim. A especialização é tornada indispensável. A dinâmica do processo é a competitividade, que se encontra presente não apenas no universo econômico, mas também no universo político, no universo social, cultural artístico e intelectual. (SOUZA, 1999, p. 237)

Segundo Tragtenberg (2004, p. 210), a burocracia estrutura-se nas instituições escolares da mesma forma como se apresenta na empresa capitalista e também na área da administração pública. Sua função primordial é organizar, dominar e controlar. A universidade, por exemplo, não é só uma instituição dominante. Ela é também uma instituição de dominação, “[...] burocratizada, montada como estrutura de controle, pois em nome da organização, ela tem como religião o culto da hierarquia, isto é, o culto da distribuição desigual do poder, onde poucos podem muito e muitos não têm voz.”

No plano mais amplo, o Ministério da Educação impõe diretrizes educacionais à universidade e, no plano mais específico, a universidade divide os docentes em escalões de poder. Desse modo, professores são investidos em cargos de reitores, pró-reitores, diretores de institutos ou faculdades, chefes de departamentos, coordenadores de graduação e pós-graduação. Cada um desses escalões demarca um nível de poder que procura aumentar e preservar. A hierarquia também se manifesta na classificação de alunos e professores por escalões: mestres, doutores, pós-doutores, livres-docentes e alunos de graduação e pós-graduação. (TRAGTENBERG, 2004, p. 212-13)

Em geral, mesmo sem o autoritarismo dos anos 70, tais escalões de poder procuram executar as decisões e determinações superiores a partir da racionalidade de meios, isto é, de forma racional, metódica, impessoal, eficiente e sem questionamento dos fins. Por isso, normalmente, as novas e novíssimas propostas educacionais acionadas pelo Ministério da Educação são aprovadas pelos escalões de poder com absoluta desconsideração pelo pensamento da comunidade acadêmica. Sem entrarmos no mérito do teor das propostas, questionamos a necessidade de sua aprovação às pressas, sem oferecer aos seus maiores

interessados (sociedade, em geral e professores e alunos, em particular) a oportunidade de analisar, debater, deliberar.

Essa organização hierárquica estrutura o controle, impede a autonomia universitária, a liberdade e participação efetiva de professores e alunos nas decisões políticas educacionais, (tão necessárias à democracia), na medida em que suprime a voz da maioria, elimina, *a priori*, a livre luta entre as opiniões e acata rapidamente a voz de poucos investidos nos escalões de poder.

No plano mais específico pedagógico, percebemos não haver sensibilização e esforços para o diálogo entre os professores. A aparente posse do conhecimento parcelar como tendo sentido orgânico por si mesmo, retira a necessidade dos próprios docentes estabelecerem nexos com outras áreas epistemológicas, bem como o quadro geral no qual circunscreve os conhecimentos que reproduz.

Sem diálogo, qualquer iniciativa de prática pedagógica inovadora cai no vazio e perde o sentido que deriva da articulação mais geral da parte com o todo. Ou seja, a falta de diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, torna irrealizável a ação interdisciplinar e a educação libertadora porque inviabiliza o sentido da interdependência entre tudo e todos e mina, pelo individualismo e autismo, a concretização da democracia.

Não queremos dizer com isso que inexistem conversas entre professores e entre professores e alunos. Queremos dizer, sim, que em geral, o corpo docente mostra-se resistente à abertura de horizontes para a construção de um trabalho interdisciplinar, dado que o conhecimento pretensamente sistematizado para “ser servido ao ponto” é suficiente por si mesmo, sem necessidades de articulações mais gerais.

Por outro lado, a pedagogia burocrática na universidade também contribui para cercear o desenvolvimento da ação interdisciplinar e o diálogo entre os docentes, na medida em que as propostas pedagógicas, que visam rompimento das fronteiras disciplinares e implicam trabalho coletivo, são quase sempre pensadas e elaboradas em seus conteúdos e metodologias por um seleto grupo de professores e posteriormente apresentadas e difundidas pelos poderes pedagógicos para sua aplicação.

Desse modo, não é possível reverter o aprisionamento disciplinar e propiciar um trabalho educativo de cunho interdisciplinar, transdisciplinar ou transversal, pois a relação entre os docentes reproduz como algo “natural” a divisão social e técnica do trabalho, isto é, divide os docentes entre os capacitados para pensar, elaborar e planejar as propostas pedagógicas e os que são habilitados para a sua execução prática.

Nessa perspectiva, a maioria dos docentes não se sente estimulada a se envolver com o trabalho coletivo, uma vez que não é convidada a participar de todas as etapas. Ao invés de mostrar-se receptiva e disposta a realizar a proposta, surge ainda mais vigorosa a resistência (às vezes explícita, às vezes silenciosa) a ela, e o resultado do trabalho educativo, que deveria ser assumido coletivamente, se reduz, quando muito, num esforço solitário (como nessa pesquisa), isolado, contraditório.

A pedagogia burocrática também alimenta o sistema disciplinar e se opõe à educação libertária, na medida em que os meios de dominação e controle sobre o aluno ainda continuam indispensáveis e os fins pedagógicos, muitas vezes questionáveis. Por isso, o Diário de Classe para o registro de faltas e notas nunca foi abolido. O sistema de exames faz parte da pedagogia burocrática no sentido weberiano, que se converte em uma pedagogia repressiva, quando o aluno é submetido a avaliações por meio do sistema de notas (coroamento burocrático do saber) e cumprimento rígido do programa com objetivos comportamentais. Dito em outras palavras, através do sistema disciplinar, o professor pode controlar o aluno tanto pela via pedagógica

(verificando seu saber e sua aprendizagem) quanto pela via do comportamento, na medida em que quantifica e mensura tal aprendizagem na perspectiva de uma premiação ou punição. Isso tende a alimentar a educação competitiva, uma vez que se preocupa em escolher e premiar aqueles que não precisam de reforço, em detrimento daquele que merece mais atenção. (TRAGTENBERG, 2004, p. 72)

A educação competitiva gera consequências nocivas para a aprendizagem, pois o aluno tende a se preocupar mais com a nota, certificado e diploma do que com a produção de conhecimentos. Os alunos confirmaram que realmente se preocupam muito com nota e observaram que isso se deve à política da própria universidade, já que os alunos que se sobressaem e conseguem melhores avaliações (a partir de 7.0) são premiados com bolsas de diversas modalidades e aqueles que não alcançam tais valores são punidos com a exclusão delas.

O DIÁLOGO COMO DESAFIO PARA SUPERAR A RACIONALIDADE DISCIPLINAR

A pesquisa constatou que é muito difícil concretizar a ação interdisciplinar na instituição escolar, em geral, e na universidade, em particular, em razão da organização burocrática instalada e, conseqüentemente, da ausência de diálogo a que está confinada. Realmente isso é fato, mas estamos convencidos de que o diálogo é um dos caminhos mais fecundos para superar, de forma gradual, os efeitos da disciplinarização (no sistema escolar e nas relações pedagógicas), se quisermos construir uma educação humanista libertadora.

Vivemos no processo de contradição e, por isso mesmo, não se devem cruzar os braços assumindo posições fatalistas ou de imobilismo diante da realidade social e educacional. De acordo com Freire:

Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política *constato* não para me *adaptar* mas para mudar [...] Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de saberes do que simplesmente a de nos adaptar. (FREIRE, 1996, p. 77)

Nas relações capitalistas de produção, a educação se revela como espaço de contradição: por um lado, ela reproduz o sistema social, por outro, atua como espaço de resistência e crítica à força persuasiva da ideologia dominante.

Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é perpetuação do “*status quo*” porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. (FREIRE, 1996, p. 79)

As informações colhidas na pesquisa serviram para explicitar a contradição que permeia o processo pedagógico e tornou possível a cada aluna, por meio do diálogo pessoal e coletivo, descortinar algumas contradições. Por um lado, a pesquisa demonstrou que as alunas trazem consigo concepções da cultura dominante ainda muito arraigadas, pois em suas respostas sobre a função da disciplina Projetos Integradores de Prática Docente foi detectado um paradoxo. No primeiro momento, afirmaram que a função da disciplina era integrar teoria-prática e articular os

diversos saberes estudados na Série e, em seguida, assumiram com coerência a perspectiva disciplinar, uma vez que reproduziram a ideia da necessidade de dividir o objeto em estudo em infinitas partes para melhor compreendê-lo.

De acordo com Freire (1986, p. 25), a ideologia dominante vive em nós e controla a sociedade, mas a transformação é possível porque a consciência não é mero reflexo da realidade, ela é também reflexiva e nessa condição ela pode desocultar as forças que falseiam a realidade. Nesse aspecto, a educação libertadora cria espaços para o questionamento da ideologia e põe em xeque as falsas verdades.

Decerto, a consciência é também reflexiva, pois a pesquisa também mostrou que a maioria das alunas (60%) percebeu a distância entre a proposta do curso e sua real efetivação, entenderam que a ação educativa não concretizou a interdisciplinaridade, embora boa parte da amostra (20%) revelou ter percebido a articulação entre alguns saberes por meio da Filosofia e Sociologia.

Esses dados traduziram que a educação não se realiza de forma linear, homogênea e simples, bem como mostrou a importância e validade dos esforços e desejos (mesmo que solitários) de alguns professores que insistem em superar o sistema disciplinar a que o ensino está limitado.

A pesquisa também evidenciou que as alunas exaltaram e se revelaram mais comprometidas com o ensino por meio da pesquisa, uma vez que, independente dos entraves, pouquíssimos grupos não se mostraram entusiasmados com o que estavam investigando. Afirmaram que normalmente as aulas são muito monótonas, cansativas e não geram aprendizagem como através da pesquisa.

Essa afirmação aponta para um dos sérios problemas que se enfrenta no dia a dia no curso de Pedagogia: o visível desinteresse e desmotivação por parte da quase totalidade dos estudantes em sala de aula. Observou-se que grande parte dos estudantes age assim porque não se sente motivada em aprender o conteúdo estabelecido pelo sistema curricular; outra parte porque optou pelo curso como trampolim para o curso superior.

A desmotivação é a maneira pela qual o estudante mostra a sua recusa ao currículo oficial. Na universidade os conceitos estudados podem contribuir para desvincular a formação intelectual da realidade. Trabalhamos uma série de conteúdos sem a necessária ligação com o contexto em que vivemos. É como se houvessem dois mundos, o mundo intelectual onde reina o “balé de conceitos” e o mundo da experiência na realidade concreta. A pedagogia oficial estimula o estudante contra o trabalho intelectual de produção criativa de conhecimento. O currículo oficial impõe o estudo de textos, aulas expositivas, provas como exercício de submissão à autoridade e o estudante revela sua resistência de diversas formas a esse modelo de educação: em forma de imobilismo, ironia, ausências da sala, rebeldia, silêncio excessivo, conversas demasiadas. (FREIRE & SHOR, 1986, p. 23)

A pesquisa mostrou ainda que 80% das alunas acenaram para uma perspectiva de autonomia, na medida em que se posicionaram do ponto de vista metodológico, afirmando que prefeririam ter investigado problemáticas definidas em função de suas próprias escolhas, com base em seus interesses primordiais e com base em suas realidades concretas e não a partir de um tema geral estabelecido *a priori*. Complementaram que o ensino, em geral, não leva em conta as experiências das alunas e a realidade em que vivem.

A postura adotada por essas alunas indicaram esforço intelectual, em última análise, prático, que lhes permitiram não aceitar, sem reflexão e por simples hábito, as ideias, os modos de atuar dominantes.

Por fim, as alunas, não apenas observaram, mas lamentaram profundamente a falta do trabalho articulado dos professores, que, segundo elas, poderia trazer a compreensão mais ampla e crítica dos conhecimentos estudados e da realidade que as cerca.

Por essa razão, entende-se que se faz necessário abrir espaços para o diálogo, pois o trabalho de construção da educação libertadora é difícil, complexo e desafiador, já que implica mudanças profundas no regime e na organização do ensino.

Nessa medida, o professor investido no poder pedagógico talvez devesse fazer um esforço para buscar o diálogo e, a partir dele, obter a colaboração de seus pares. Tal colaboração não é fácil de ser conquistada porque o professor vive sobrecarregado de encargos pedagógicos e burocráticos, tanto da graduação quanto da pós-graduação (pesquisa, ensino, orientação, produção bibliográfica, participação em eventos, relatórios, inúmeras e exaustivas reuniões, comissões etc.) e a ação interdisciplinar exige trabalho contínuo e partilhado dos professores, assim como abandono de hábitos arraigados (fortemente marcados pelo individualismo), e também requer empenho profundo, compromisso ético-político e paciência histórica com as contradições do processo.

Com efeito, esse eterno “dar conta” de inúmeras atividades ao mesmo tempo também pode ser um fator que dificulta e/ou impossibilita a sensibilização para o diálogo sobre os problemas educacionais que temos, sobre o sentido do trabalho pedagógico que desenvolvemos com os alunos. Geralmente recebemos os encargos distribuídos pelo chefe de departamento e os executamos. Não paramos para refletir sobre a educação que estamos realizando e, nesse corre-corre desenfreado, pomos em xeque até o que entendemos por práxis pedagógica.

Acredita-se verdadeiramente que somente com abertura ao diálogo e significativa participação de professores e alunos nas decisões político-pedagógicas pode-se minimizar os efeitos da racionalidade disciplinar (que fragmenta o conhecimento, separa sujeito-objeto, ensino-pesquisa, homem-mundo) e fomentar a educação crítica e libertadora.

A ação educativa libertadora prima pela participação de alunos e professores, tanto na elaboração das propostas pedagógicas quanto na execução delas. Por conseguinte:

[...] o direito de dizer a palavra não pode ser reservado somente a alguns sujeitos, senão estendido a todos os demais. Diálogo não significa transmissão, nem troca de ideias ou discussão acalorada entre sujeitos que se encontram descomprometidos com a transformação da realidade. O diálogo verdadeiro supõe o encontro de sujeitos que atuam no mundo social e pedagógico ancorados na palavra, no trabalho, na ação-reflexão para refletir sobre como constroem e reconstróem o mundo, sobre como constroem e reconstróem a ação educativa. (FREIRE, 2005, p. 91)

O controle do individualismo só se dará na crítica e na autocrítica, seja com relação ao conhecimento, seja com relação às relações acadêmicas, donde as bases de ambos envolvam a participação e a responsabilidade, a democracia e a coerência.

Tal prática favorece a abertura das instituições, ao mesmo tempo em que conta com essa abertura; requer uma postura aberta dos alunos e principalmente dos educadores que, mais do que ninguém, devem dar o exemplo de flexibilidade, predisposição ao diálogo, sabedoria e antidogmatismo.

No processo de construção e reconstrução do processo pedagógico, quiçá seja essencial começar por uma reflexão e discussão conjunta sobre a educação que se está realizando. Por exemplo, não será importante dialogar sobre: a aquisição do conhecimento, a

quem e para quê serve? Contra o quê e contra quem¹? O conhecimento tem a ver com a realidade concreta e faz sentido para a vida do aluno? É importante motivar o aluno para a aprendizagem? Como se pode motivar o processo ensino-aprendizagem? Em que sentido o aluno pode ter ampliado a sua experiência, o seu horizonte de vida? É possível a prática pedagógica que minimize os efeitos da disciplinaridade nas concepções de saber e nas relações pedagógicas? Como se pode contribuir para provocar a educação humanista libertadora?

BIBLIOGRAFIA

BICUDO, Maria Aparecida V.; ESPÓSITO, Vitória H. C. *Pesquisa qualitativa em educação*. 2. ed. Piracicaba: UNIMEP, 1997.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução Maria João Álvares, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. P: 1984.

FAZENDA, Ivani C. A. *Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola, 1979.

_____. (Org.). *Práticas Interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia - O Cotidiano do Professor*. Tradução Adriana Lopez. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Luiz Carlos. A questão da interdisciplinaridade. Notas para a reformulação dos cursos de *Pedagogia. Educação & Sociedade*, n. 33, São Paulo: 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema das Ciências Sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Org.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GADOTTI, Moacir. *A organização do trabalho na escola: alguns pressupostos*. São Paulo: Ática, 1993.

GALLO, Sílvio. Educação e Interdisciplinaridade. *Revista de Educação*, n. 1, Campinas: SINPRO, 1994.

_____. Saberes, transversalidade e poderes. *Revista de Educação CEAP*, Salvador, n. 15, 1996.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Interdisciplinaridade e educação básica. Algumas reflexões introduções. In: _____. *Educação Básica e o básico em educação*. Porto Alegre: Sulina, 1996.

¹ “O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo”. (Freire, 2000, p. 46)

- GUSDORF, G. *La parole*. Paris: Presses Universitaires de France, 1953.
- _____. *Professores para que?* Lisboa: Moraes, 1967.
- JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- LÜCK, Heloísa. *Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. Afonso de. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARTINS, Joel et al. *Temas Fundamentais de Fenomenologia*. São Paulo: Moraes, 1984.
- MERLEAU-PONTY. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. São Paulo: Papirus, 2002.
- MORIN, Edgar. *Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2005.
- PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.
- POMBO, Olga. Interdisciplinaridade: conceito, problema e perspectiva. In: _____ *A interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1993.
- REZENDE, Antonio Muniz de. *Concepção Fenomenológica da Educação*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1990.
- TRAGTENBERG, Maurício. *Sobre educação, política e sindicalismo*. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- SOUZA, Nelson Mello e. *Modernidade: a estratégia do abismo*. 2. ed. Campinas, SP: EdUnicamp, 1999.
- THIESEN, Juarez da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, set/dez. 2008.
- VYGOTSKY, Lev. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade, 1986.
- WEBER, Max. *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Tradução Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. 3. ed. Brasília, DF: EdUnB, 1994; 1999. v. I e II.
- _____. *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. Tradução Ana Maria Falcão e Luis Leitão. Lisboa: 2001.

Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta: barrosneta@gmail.com