

## CONCEPÇÕES DE INTERDISCIPLINARIDADE PRESENTES EM PROPOSTAS CURRICULARES E FALAS DE PROFESSORES NO PROCESSO DE LETRAMENTO ESCOLAR DE ALUNOS DA EJA

Eduardo AMORIM (UFT/PIBIC/CNPq)

Orientador: Wagner Rodrigues Silva (UFT/CNPq)

**RESUMO:** o presente trabalho é um recorte da pesquisa de iniciação científica intitulada *Concepções de Interdisciplinaridade em Documentos Oficiais e na Fala do Professor*. Na referida pesquisa, investigamos concepções de interdisciplinaridade presentes em documentações oficiais e em falas de professores vinculados à Educação de Jovens e Adultos (EJA), na rede pública de ensino do interior do Estado do Tocantins. Propomos, portanto, uma reflexão em relação às maneiras pelas quais emergem concepções de interdisciplinaridade em propostas curriculares e falas de professores ligados à EJA, enfocando a interferência destas concepções nos processos de letramento dos alunos. Por se tratar de uma pesquisa com enfoque sobre a interdisciplinaridade, foram entrevistados professores e analisadas as propostas de todas as disciplinas curriculares contempladas nas documentações oficiais.

**PALAVRAS-CHAVES:** Orientações pedagógicas. Planejamento. Práticas de ensino.

### 1 Introdução

O presente trabalho é um recorte da pesquisa de iniciação científica intitulada *Concepções de Interdisciplinaridade em Documentos Oficiais e na Fala do Professor*, que buscou identificar e descrever concepções de interdisciplinaridade presentes em documentações oficiais e em falas de professores atuantes na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Durante as investigações, buscamos indícios de interdisciplinaridade por meio das marcas de argumentação deixadas no texto dos documentos e falas submetidas à análise. Dentre os resultados observados, encontramos fatores que interferem diretamente nos processos de letramento dos alunos. Em concordância com Soares (2001, p. 72), entendemos que “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. A escolha pela análise das falas de professores atuantes na EJA, e não apenas de documentos, atende às exigências de uma ciência aplicada, conforme cita Moita Lopes (2006, p. 21), quando diz que “a necessidade de repensar outros modos de teorizar e fazer LA<sup>1</sup> surge do fato de que uma área de pesquisa aplicada, na qual a investigação é fundamentalmente centrada no contexto aplicado (...) onde as pessoas vivem e agem, deve considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam”. Preocupamo-nos em tentar construir um objeto complexo de análise, buscando identificar as mais variadas possibilidades de emersão de conceitos interdisciplinares. Conforme cita Celani (2008), “a Linguística Aplicada (LA) é articuladora de múltiplos domínios do saber que têm preocupação com a linguagem. Logo, a LA deve ter papel relevante na formulação de uma política educacional”.

Neste trabalho, interessa-nos contribuir com as investigações realizadas no grupo de pesquisa Práticas de Linguagens em Estágios Supervisionados – PLES, do qual fazemos parte<sup>2</sup>. Nosso grupo procura trabalhar na perspectiva da complexidade, caracterizando a sala de aula como um espaço complexo, em que ações e retroações são desencadeadas por

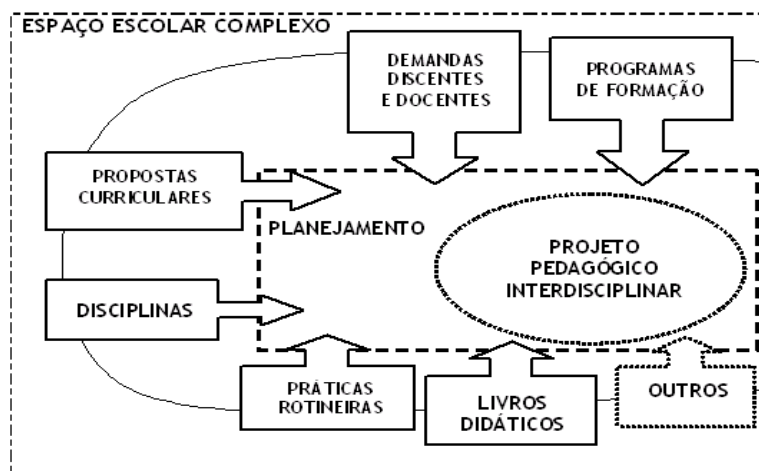
---

<sup>1</sup> Linguística Aplicada.

<sup>2</sup> Este trabalho contribui para os projetos de pesquisa “Implicações dos relatórios de estágio supervisionado para a formação inicial de professores” (CNPq 501123/2009-1; UFT AG# 003/2009) e “Formação inicial de professores mediada pela escrita” (CNPq/CAPES 400458/2010-1).

diversos atores de natureza diversa. Complexidade aqui é entendida como “um tecido (*complexus*: o que é tecido em conjunto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. (...) é efectivamente o tecido de acontecimentos, acções, interacções, retroacções, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomenal” (MORIN, 2008, p. 20). Para tanto, o grupo toma o planejamento como uma representação do espaço de sala de aula, mostrando como são inúmeros os atores, humanos e não-humanos, que interferem na dinâmica convergente para práticas de ensino.

**FIGURA 1 – Espaço escolar complexo**



Fonte: Silva (2010)

Ao observarmos a *Figura 1*, que demonstra os atores que interagem para a construção de projetos pedagógicos interdisciplinares, percebemos que o trabalho interdisciplinar tem diversos protagonistas, estando muito suscetível a intervenções diretas de diversas disciplinas (tornando-se objetos complexos de análise). Dentre os atores apresentados na figura, destaco dois protagonistas tomados como objeto de investigação neste trabalho: Propostas Curriculares (documentações oficiais) e Demandas Docentes (falas de professores atuantes na EJA).

Conforme nossas análises, os documentos oficiais aqui focalizados são, em sua totalidade, multidisciplinares, isto é, as disciplinas/conhecimentos são compartimentados e justapostos numa matriz curricular. Com isso em vista, entendemos esses documentos (assim como as falas dos docentes), por sua vez, também como objetos de investigação complexos, pois requerem em sua composição conhecimentos oriundos de áreas do conhecimento e vivências diversas e, nesse sentido, estreitando os laços entre complexidade e interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade aqui tratada está para além de uma concepção criticada por Fazenda (2008, p. 18), por considerá-la muito vaga, onde a interdisciplinaridade é definida como “interação existente entre duas ou mais disciplinas”. A interdisciplinaridade aqui é entendida como um processo de organização de conhecimentos, de reunião de conceitos seccionados por motivos diversos, de um encontro do mundo da *abstração* com o mundo da *ação*, de forma a tornar toda a produção e vivência de conhecimentos uma experiência significativa para os atores envolvidos.

Esta iniciativa configura-se como uma tentativa de produção de conhecimentos que atuem na descompartimentação dos conteúdos disciplinares, tornando-os mais inteligíveis e úteis aos docentes e discentes da EJA, através da tentativa de construção e análise de um

objeto complexo. Como justificativa para esta proposta, nos utilizamos da fala de Morin (2008), ao tratar da “inteligência cega” que, segundo o autor, é decorrente da hiperespecialização disciplinar em relação às pesquisas, mas que também atinge, ainda que em proporções menos expressivas, o campo da educação, além de relacionar-se com as conceituações de interdisciplinaridade supracitadas:

A inteligência cega destrói os conjuntos e as totalidades, isola todos os objectos daquilo que os envolve. Não pode perceber o elo inseparável entre o observador e a coisa observada. (...) A metodologia dominante produz um obscurantismo acrescido, uma vez que não há associação entre os elementos disjuntivos do saber, já não há possibilidade de os reunir e de reflectir sobre eles. (p. 18)

O problema se mostra profundo quando analisamos a Proposta Curricular do Estado do Tocantins – Educação de Jovens e Adultos – (PCEJA/TO, s/d) versão preliminar, elaborada pela Secretaria de Educação e Cultura – SEDUC, no ano de 2007, quando afirma que o quadro de professores atuantes nesta modalidade era composto por 860 professores. O diagnóstico aponta que o corpo discente da EJA, Estado do Tocantins, é de 30.954 matriculados na rede estadual e nas municipais. Estes dados, entretanto, não caracterizam uma realidade tão preocupante quanto o seguinte trecho do PCEJA/TO (s/d):

A maioria dos professores da EJA, não são professores que tem sua carga horária maior nessa modalidade. Quase sempre a EJA é utilizada como ponte para garantir quarenta horas semanais e assim efetivar o máximo de recursos no holerite no final do mês. Mesmo assim, identificamos dentro de um quantitativo de 860 professores em 2007, apenas 2% (dois por cento) tinha carga horária maior em EJA. Isto é decorrente não só das próprias condições institucionais, mas também devido aos não avanços na institucionalização das políticas públicas voltadas para essa modalidade. (PCEJA/TO: s/d, p. 35)

Conforme as orientações da Secretaria Municipal de Educação de Araguaína – TO, no Programa de Ensino da Educação de Jovens e Adultos, e outros órgãos ligados à educação de jovens e adultos no Estado do Tocantins, como a SEDUC, a EJA deveria ter como foco a disponibilização de condições para ensino-aprendizagem daqueles que não tiveram acesso à educação na idade adequada. Serviria como instrumento para o abandono de situações de excluídos de determinados contextos sociais, vivenciadas pelos alunos, através da apropriação de um sistema de representação da realidade – no caso a leitura e escrita.

A Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – refere-se, em seu artigo primeiro, aos princípios que devem nortear a educação, estimulando ainda a criação de propostas alternativas para promoção de acesso e permanência dos alunos no processo educativo e a utilização de conceitos pedagógicos. Espera-se que estas ações estejam voltadas para valores dialógicos e participativos, valendo-se dos conhecimentos dos alunos e que estimule o educador a práticas didático-metodológicas inovadoras, que saiam do lugar comum e estagnado, e é a isto que a presente pesquisa se propõe. Entretanto, é necessário reforçar que estas propostas, apesar de não serem recentes, ainda não têm sua aplicação prática, como discutiremos mais à frente.

Assim, a Lei 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação, dispõe em seu artigo 26:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma base diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Tendo isto em vista, Rocha (1998) define quatro níveis para a construção de uma proposta curricular de atuação significativa: da União, com os parâmetros nacionais; das secretarias de educação de estados e municípios, com suas propostas curriculares; das instituições educacionais consoante seus projetos pedagógicos; e da sala de aula, quando o professor organiza o ensino. Tentamos, portanto, atuar em, pelo menos, dois dos quatro níveis: das propostas curriculares e dos professores, bem como sua organização dos conteúdos disciplinares, abordando, ainda que superficialmente, o nível das instituições educacionais e seus projetos pedagógicos.

A Secretaria Municipal de Araguaína – TO aderiu ao programa *Se Letra Brasil* – Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos – (SLBPAJA, s/d), em cuja apresentação expõe-se como objetivo das ações a busca pela “inserção do jovem e adulto na cultura do ler, escrever e entender o meio social em que está inserido” (SLBPAJA: s/d, p. 03). Tal projeto busca, portanto, alcançar uma equidade no nível de aprendizado dos alunos de forma a oportunizar as mesmas condições de garantia do sucesso escolar, incluindo o acesso, a continuidade e a conclusão do processo de alfabetização, estimulando ainda o prosseguimento da vida escolar. Ainda neste documento, no que tange ao corpo docente, é dito que “Para atuar na docência do 1º Período do I Segmento, exige-se formação em nível superior. Nos demais períodos, em caso de ausência de profissionais com qualificação requerida, em caráter excepcional e temporário, admitir-se-á outras pessoas, mas que possam desenvolver sua função de modo que atenda os objetivos e as características desta modalidade de ensino” (SLBPAJA: s/d, p. 12).

## 2 Alguns pressupostos metodológicos

A pesquisa em foco tem por objetivo (i) investigar as concepções de interdisciplinaridade presentes em documentações oficiais que regem e/ou orientam a EJA, (ii) analisar as concepções de interdisciplinaridade presentes nas falas de professores atuantes nessa modalidade de ensino e (iii) confrontar os resultados obtidos em (i) e (ii).

Esta pesquisa tem como materiais de análise documentações oficiais e transcrições de falas de professores atuantes na EJA, gravadas por meio de entrevistas estruturadas. A pesquisa tem um caráter fortemente qualitativo, e investigamos a dinâmica da EJA, no interior do Estado do Tocantins, bem como as diretrizes curriculares às quais as atuações dos professores dessa modalidade estão diretamente condicionadas. Para referenciarmos os entrevistados, utilizaremos letras maiúsculas sequenciais, a fim de preservarmos a identidade dos colaboradores.

Após analisar concepções de interdisciplinaridade propostas por diversos autores, entendemos que esta se dá em níveis diversos, e se manifesta de maneiras diferentes. A interdisciplinaridade é um movimento de recuperação de totalidades perdidas nas disjunções das diversas disciplinas, e deve ser praticada em todos os níveis: desde a pesquisa, elaboração de matrizes curriculares às ligações cognitivas que estabelecemos durante a aquisição de conhecimento, e é nesse sentido que as concepções de interdisciplinaridade e complexidade se aproximam e complementam. Dessa forma, a interdisciplinaridade se configura como uma ferramenta que atende às demandas de ação reflexiva proposta por Freire (2008), saindo do plano das idéias e atuando no plano das práticas cotidianas (sejam elas no campo educacional ou não), num ciclo de ação-reflexão-ação. Desta maneira, as implicações das documentações oficiais são refletidas nas práticas dos professores e na dinâmica do ambiente escolar, interferindo decisivamente nos processos de letramento dos educandos.

## 3 Resultados e discussão

Concordamos com o Programa de Ensino da Educação de Jovens e Adultos (PEEJA, s/d), apresentado pela Secretaria Municipal de Educação da rede de ensino de Araguaína-TO, ao relacionar, em sua justificativa, três funções como fundamentais para a efetivação do trabalho com a EJA: *Função Reparadora, Função Equalizadora e Função Permanente*. A primeira deve visar à igualdade e a liberdade como pressupostos fundamentais do direito à educação, sendo uma forma de recuperar um direito negado em determinados momentos da vida do jovem e do adulto; a segunda com a função de proporcionar equidade de acesso ao sistema educacional e profissional e; em terceiro, um apelo para uma educação que vise uma permanência do aluno, fundando uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a liberdade, a igualdade e a diversidade (PEEJA: s/d, p. 02). Porém, se confrontarmos estas proposições em contextos em que o corpo docente da EJA não disponha de mão-de-obra adequadamente qualificada, conforme citado no SLBPAJA (s/d, p. 12), chegaremos à conclusão de que aplicação das três funções apresentadas pelo PEEJA (s/d, p. 02) parecem momentaneamente inviáveis.

Este esforço em empreender uma pesquisa com a EJA é uma resposta às demandas diferenciadas desta modalidade, que apresenta traços ainda mais peculiares no contexto do norte do país, tomando como foco o interior do Estado do Tocantins, cujas especificidades são ainda mais acentuadas. Segundo um estudo promovido pela Secretaria de Educação e Cultura – SEDUC, conforme já destacado por Silva et al (2010),

As características do alunado da EJA vêm por seu turno convergir para assemelhar-se a dos professores, ou seja, quase sempre é o fator econômico que determina seu afastamento e seu retorno à sala de aula. Quando da implantação do Estado, a maioria das pessoas vivia no campo e eram analfabetas ou semi-analfabetas. Com a construção da capital, a região torna-se o que podemos chamar de eldorado e muitas famílias migraram do nordeste e dos outros estados do norte para o Tocantins. Esse processo contribui para o aumento populacional e conseqüentemente para o aumento dos índices educacionais negativos. Essas pessoas que migraram para terras tocantinenses muitas vezes o fazem em busca de melhoria das condições imediatas, que perpassa sempre pela empregabilidade. (PCEJA/TO: s/d, p. 35-36).

Conforme citado anteriormente, os documentos analisados são, em sua totalidade, multidisciplinares, isto é, as disciplinas/conhecimentos são compartimentados e justapostos numa matriz curricular. Elaboramos três figuras para efeito de exemplificação, que correspondem às construções multi, inter e transdisciplinares<sup>3</sup>. Observamos através da *Figura 2* que o trabalho multidisciplinar, apesar de constituir uma unidade, mantém as fronteiras disciplinares rígidas, apenas justa ou sobrepondo-as. Na *Figura 3*, representativa do trabalho interdisciplinar, percebemos que existe um ponto com propriedades comuns a todas as disciplinas: esta parte – híbrida –, é uma disciplina complexa, interdisciplinar. Na *Figura 4*, representante do trabalho transdisciplinar, percebemos que as disciplinas são descompartimentadas, restabelecendo suas ligações suprimidas pela hiperespecialização disciplinar. A análise das concepções acerca de interdisciplinaridade, segundo nossa concepção, surge como uma resposta à proposta apresentada pelo PCEJA/TO (s/d), quando diz que “(...) propõe-se a reestruturação da proposta curricular da EJA para que assim possamos visualizar sua funcionalidade, sua diversidade e a partir da avaliação desse documento sugerir modificações, exclusão, inclusão e tudo quanto for necessário e pertinente para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem dos sujeitos da EJA” (p. 15).

<sup>3</sup> Respectivamente, figura 2, figura 3 e figura 4, disponíveis nos anexos.



A *Figura 5* é representativa do sumário do PCEJA/TO (s/d) e deixa clara a compartimentação das disciplinas em um dos documentos analisados, representando um documento multidisciplinar. Esta organização – multidisciplinar – é recorrente em todos os documentos analisados, apesar de suas construções teóricas se darem de forma interdisciplinar, conforme fica explícito na seguinte passagem:

Além disso, aprofundar-se-ia um pouco mais o referencial teórico da proposta alinhando-o com a teoria freireana, de onde busca-se extrair dessa contribuições político-ideológicas, inseridas na ação educativa e agregando contribuições de outros estudos: psicologia do desenvolvimento, da sociologia, antropologia e da filosofia no que diz respeito à construção do conhecimento e por reflexões sobre a educação, enquanto elaboração do sujeito social. (PCEJA/TO, (s/d), p. 13-14)

Quando são mobilizadas contribuições de diversas áreas para a construção do documento (*teoria freireana; psicologia do desenvolvimento; sociologia; antropologia; filosofia*) que orienta a prática do professor, podemos inferir que as práticas docentes também devam ser pautadas com o auxílio das contribuições de diversas áreas do conhecimento que tenham ligação com o contexto educacional. O currículo, apesar de ser construído com conhecimentos interdisciplinares, é constituído de maneira multidisciplinar, uma vez que as grandes áreas do conhecimento estão bem definidas: *Linguagens, códigos e suas tecnologias; Ciências humanas e suas tecnologias; Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias*. Seguindo a observação, percebemos que as grandes áreas são subdivididas, finalmente, em disciplinas rígidas: *língua portuguesa, língua inglesa, educação física e artes; história, geografia, filosofia e sociologia; ciências, biologia, física, química e matemática*. Os conteúdos são divididos nas escolas da educação básica em disciplinas semelhantes às apresentadas pelos documentos, sendo ministradas conforme foram dispostas no documento: de maneira isolada. A princípio, uma constituição interdisciplinar parece fomentar as aulas de modo a potencializar o letramento dos alunos, mas a maneira como as disciplinas ficam expostas no documento parecem enrijecer um sistema educacional que impede uma formação reflexiva por parte dos alunos, o que lhes garante um letramento escolar e, conseqüentemente, social limitado e restritivo.

**FIGURA 05 – Sumário do PCEJA/TO**

Sumário		
1.	Introdução	09
1.1.	Diagnosticando a EJA no Tocantins	11
1.2.	Caminho Percorrido	13
1.3.	Histórico da Educação de Jovens e Adultos	16
1.4.	A Educação de Jovens e Adultos no Tocantins	29
1.5.	Caracterização dos Sujeitos da EJA	35
1.6.	Concepções Norteadoras de Uma Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos	36
1.7.	Colaboradores	47
1.8.	Referência Bibliográfica	48
2.	Áreas de Conhecimento	49
2.1.	Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias	49
2.2.	Língua Portuguesa	51
2.3.	Língua Inglesa	72
2.4.	Educação Física	85
2.5.	Artes	94
2.6.	Referência Bibliográfica	98
2.7.	Colaboradores	99
3.	Ciências Humanas e Suas Tecnologias	100
3.1.	Por Que Ensinar História?	102
3.2.	Breve Histórico do Ensino de Geografia	124
3.3.	Filosofia	149
3.4.	Sociologia	152
3.5.	Referência Bibliográfica	154
3.6.	Colaboradores	155
4.	Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias	157
4.1.	Ciências	166
4.2.	Biologia	167
4.3.	Física	168
4.4.	Química	169
4.5.	Matemática	169
4.6.	Referência Bibliográfica	232
4.7.	Colaboradores	234
4.8.	Colaboradores – 1º Segmento – Todas as Áreas de Conhecimento	235

--	--

Fonte: Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos, Estado do Tocantins – versão preliminar. (p. 6-7)

Quando buscamos encontrar respostas para os desafios que a EJA representa, os modelos de ensino-aprendizagem propostos por teóricos que entendem a interdisciplinaridade como não apenas uma categoria de conhecimento, mas uma alternativa de intervenção e prática, ganham força. Para ilustrar estas concepções, Japiassu (apud. Alves 2008, p. 100), ainda que focalize o contexto da pesquisa e não necessariamente o ensino básico, como aqui fizemos, diz que a interdisciplinaridade “precisa ser entendida como uma atitude (...) sem ter a ilusão de que basta a simples ilusão de que basta a simples colocação em contato dos cientistas de disciplinas diferentes para se criar a interdisciplinaridade”. Nesse sentido, tomaremos um trecho do PCEJA/TO (s/d):

Um terceiro elemento é a questão da intersectorialidade da EJA, o que retoma as discussões propostas pelo guia de discussão para as reuniões nacionais e sub-regionais da V Confinteja que definia sete áreas temáticas para a EJA, que são elas: alfabetização, educação e trabalho, cidadania, direitos humanos e participação das pessoas jovens e adultas, educação do campo e indígena, educação de jovens, educação e gênero e educação, desenvolvimento social e desenvolvimento sustentável. Além disso, corrobora-se a discussão de que a EJA deve perpassar as questões interinstitucionais. (p. 26)

Quando analisamos o termo “intersectorialidade”, resgatamos a idéia de complexidade proposta por Morin (2008). Para entendermos e atendermos às demandas disparadas pelos sete objetivos citados e sublinhados no trecho acima, fazem-se necessários uma série de conhecimentos de áreas muito diversas, como antropologia, política, economia, psicologia, linguística, etc., resgatando os conceitos de complexidade e interdisciplinaridade como ferramentas de interpretação e intervenção dessas realidades. Uma modalidade de ensino que apresenta problemas de ordens diversas não pode ter todos os seus problemas resolvidos apenas através de conceituações ou especulações, mas principalmente por atitudes reflexivas, conforme cita Fazenda (apud Alves, 2008, p. 100), quando diz que a “interdisciplinaridade é essencialmente um processo que precisa ser vivido e exercido”. A autora corrobora a fala de Freire (2008, p. 82), ao caracterizar “o homem, como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca do *ser mais*”. A fala de Freire foi trazida por corroborar para as conceituações aqui propostas, uma vez que o autor é recorrente em todas as propostas curriculares relacionadas à EJA que foram analisadas durante esta pesquisa. Isto fica evidente no trecho do PCEJA/TO (s/d), quando fala sobre a elaboração da proposta curricular, em que “O referencial teórico reflete as discussões nacionais em torno da adoção da ‘pedagogia freireana’ por ser esta a que mais se alinha com o trabalho da andragogia proposto em EJA” (p. 16).

Trabalhar nesta perspectiva significa direcionar os conteúdos estruturantes, intencionalmente selecionados, organizar, contextualizar e, se possível, planejar interdisciplinarmente, com o intuito de aguçar a criatividade e possibilitar a ação participativa do aluno, num ambiente em que a interação e a aproximação dos diversos conhecimentos adquiridos possam integrar formas contemporâneas e inovadoras às suas práticas cotidianas, focando o empreendimento de vários tipos de linguagens nos aspectos da comunicação, tendo em vista o desenvolvimento das habilidades contempladas nesta área do conhecimento. (PCEJA/TO, s/d, p. 53-54)

É importante lembrarmos que Paulo Freire (1998) buscava uma leitura da “palavra mundo”, algo significativo em suas vivências – idéia que se alinha com a proposta de letramento assumida no início deste trabalho. Observamos ainda que há a presença de concepções nestes documentos que se alinham com a proposta de interdisciplinaridade apresentada nesse trabalho, conforme o SLBPAJA (s/d, p. 13), quando estabelece como função dos Estudos Sociais e da Natureza, “Desenvolver o senso crítico em relação aos conhecimentos das diversas áreas estabelecendo ligações entre vivência e conhecimento escolar”. A interdisciplinaridade é novamente citada em diversas outras passagens dos documentos, dentre elas, selecionamos a seguinte passagem:

“Quanto mais bem estruturado estiver o curso maiores as chances de sucesso. Por isso, propõe-se uma prática educativa na qual a aprendizagem da leitura e da escrita aconteça interdisciplinarmente, abordando temas que proporcionem ao aluno a compreensão das relações do homem com ele próprio, com a natureza e com outros conhecimentos, pois é na relação homem mundo que a aprendizagem deve ser focalizada e compreendida.” (SLBPAJA, s/d, p. 12)

A interdisciplinaridade aparece novamente no texto, nas tabelas de competências, habilidades e conteúdos. Na parte referente às competências, destinada às práticas de leitura e escrita, encontramos o seguinte trecho: “Compreender e interpretar textos que circulam na sociedade e perceber as diferentes dimensões de leitura: o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler”, onde identificamos noções implícitas de letramento<sup>4</sup>. Para atender a essas competências, são descritas as habilidades mínimas necessárias para as tarefas, que vão desde “Identificar idéias explícitas que contribuam para a compreensão textual” a “Compreender os significados das mensagens orais inclusive as veiculadas pelos meios de comunicação, considerando as intenções do autor”. Os trechos citados foram retirados do quadro de habilidades e demonstram que o objetivo está além da alfabetização (decodificação mecânica de signos), atingindo níveis de letramento (envolvimento com práticas de fala, leitura e escrita). No terceiro quadro – conteúdos –, encontram-se os conteúdos que devem ser trabalhados com os alunos para treino e aplicação das competências de leitura e escrita. As habilidades necessárias para atender às competências descritas no texto são de natureza interdisciplinar, uma vez que as leituras e textos realizados pelos alunos em contextos escolares e não-escolares são de conteúdos diversos, reunindo conhecimentos de áreas também diversas, mas integradas. O que não aparecem são maneiras de atingir estas habilidades: há a demanda, mas não há subsídios didático-metodológicos, conforme mostra a *Figura 6*, disponível nos anexos, retirada do PCEJA (s/d).

Os professores entrevistados alertam para a incompatibilidade das propostas curriculares com o alunado aos quais se referem, ao citar que:

A proposta curricular é muito boa, eu diria pra você que perfeita, agora a gente se perde na viabilização desse processo, entendeu? (...) a proposta lá está muito bonita, está muito boa, mas na realidade, na hora de você aplicar aquilo, a gente não tem a resposta que deveria ter pra que aquilo fosse viável, entendeu? E a grande dificuldade se chama a problemática, a diversidade, o perfil desse aluno da EJA. Então assim: a proposta está boa? Está, mas ela não se encaixa, assim na sua essência, no perfil do aluno que a gente tem.  
(Entrevista – Professora B)

<sup>4</sup> Outra boa concepção de letramento é a empregada por Magalhães & Barbosa, que a entendem como “processo articulado a valores éticos estéticos, a padrões diferenciados de distribuição e circulação social da escrita bem como a padrões e intensidade da participação da escrita no cotidiano e no imaginário dos sujeitos” (p. 153)



Percebemos na fala da professora diversos termos modalizadores que exprimem suas concepções, e destacamos algumas delas, quando se refere à dificuldade de adequação das demandas disparadas pelas propostas curriculares com as práticas escolares cotidianas da EJA em função da diversidade e complexidade do alunado contemplado pela modalidade. O terceiro trecho destacado nos leva a considerar que os alunos não são alcançados pelas propostas curriculares, o que implica um letramento pouco significativo se levarmos em consideração as proposições dos documentos analisados<sup>5</sup>. Precisam recorrer a materiais de suporte didático-pedagógico de outras modalidades de ensino (e isso é praticamente unânime entre os entrevistados). Dentre as falas que acusam essa realidade, selecionamos a da Professora B, ao caracterizar a problemática dos materiais:

Eu sigo a mesma linha do regular, eu sigo as aulas da grade (...) eu vou na mesma linha do regular: não é porque é só em seis meses que eu vou diminuir ou mudar as coisas. Você vê então o referencial, o referencial do EJA às vezes ele é meio estranho, sabe? A gente pega um referencial mais antigo e um mais novo e eles são completamente diferentes, porque ali tem o azulzinho, mas antes tinha outro, eu não me lembro onde está, mas é completamente diferente, o material que vem pra gente também é um problema, porque cada material vem de um jeito diferente... (...) então, o material pro EJA é muito complicado porque a gente tem que buscar no regular e adequar ao tempo que a gente tem. (Entrevista – Professora B)

O trecho da fala da professora “eu vou na mesma linha do regular: não é porque é só em seis meses que eu vou diminuir ou mudar as coisas” evidencia um despreparo para a atuação na EJA, uma vez que ela parece acreditar que a EJA é uma versão compacta do ensino regular. Esse pensamento da professora vem sendo reproduzido há muitos anos, por motivos diversos, dentre os quais destacamos a falta de políticas públicas, produção de materiais didático-pedagógicos e estudos direcionados a essa modalidade.

Normalmente, a EJA é meio deixada de lado, né? Você sabe disso... Mas o planejamento acho que teria que ser feito em conjunto, né? Professor, equipe pedagógica, todo mundo junto pra desenvolver, porque se eles fazem e só jogam pra gente desenvolver fica complicado. (...) quando cheguei aqui o planejamento já estava pronto, o pessoal já tinha sentado pra fazer, e esse ano a gente vai ter que fazer um novo pra modificar, ainda mais agora na nossa escola que antes a proposta era por blocos de disciplinas, no caso da EJA não entrava porque já é um bloco, no caso, né? Já é em seis meses... Mas aí a gente vai ter que fazer todo um projeto novamente voltado pra essa nova estrutura. (Entrevista – Professora B)

O primeiro trecho destacado parece apresentar informações óbvias, mas que podem conter uma crítica séria que pode disparar diversos questionamentos, um deles seria: como se dá o planejamento da EJA? Problemático, seria uma resposta consistente, conforme fica evidenciado no segundo trecho destacado, quando trata do planejamento das aulas da EJA, citando que o planejamento das aulas era em blocos semestrais, e que não haveria planejamento pra EJA pelo fato de esta “ser apenas um bloco”. O fato de não haver planejamento adequado às necessidades específicas da EJA implica uma série de dificuldades nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos, dentre eles a adequação de conteúdos, processos avaliativos, elaboração de estratégias didático-metodológicas e, conseqüentemente,

<sup>5</sup> Acreditamos que o fato de os alunos não atingirem os letramentos estabelecidos pelos documentos oficiais não os impede de atingirem outros tipos de letramento. Sobre letramentos múltiplos, ler Rojo (2009).

uma resistência e/ou dificuldade por parte dos alunos em assimilar os conteúdos ministrados. Relatos de dificuldade nos planejamentos pra EJA foram constantes nas falas de todos os entrevistados. Nossa observação acerca do segundo trecho encontra ressonância e orientação na fala de Almeida (2009, p. 138), ao tratar dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), sobre o qual a entrevistada se referia, ao citar que:

É preciso ter em mente que não há roteiro estabelecido ara elaboração do PPP que busque dar conta das especificidades de cada contexto, por isso a elaboração deve acontecer envolvendo todos os níveis da educação básica que cada escola trabalha, *não excluindo a EJA*, pois esta modalidade possui especificidades que precisam ser consideradas. *Face às distorções que muitas vezes ocorrem, é necessário que as escolas reconheçam a EJA como parte do contexto escolar e como os mesmos direitos dos alunos de outros níveis.* (grifos nossos)

Apesar do reconhecimento da necessidade de tratamento especial para com a EJA, isto ainda não é uma realidade possível, posto que nenhum dos professores entrevistados ao menos participou de uma formação continuada oferecida especificamente para a EJA, fora tantas outras adversidades. O caminho para a construção da educação que idealizamos – e nesse ponto nos dirigimos não apenas aos alunos, mas aos professores, formadores, pesquisadores, políticos, sociedade – ainda está engatinhando, muito longe de sua aplicação.

#### 4 Considerações finais

As falas e documentos analisados mostram, em passagens diversas, a importância do que denominamos nesta pesquisa de *pensamento complexo*, o qual busque um entrelaçamento de conhecimentos de forma a contribuir com a construção de indivíduos conscientes e que possam desempenhar bem seu papel social. Entretanto, o que fica ainda mais evidente é a manutenção do sistema de conhecimento disciplinarizado, compartimentado, por vezes retirado de seu contexto de formulação e aplicação. Entretanto, as indicações do documento apontam para a construção de uma nova realidade educacional que, apesar de não serem propostas novas, estão longe de serem aplicáveis, realidade esta, onde o educando seja protagonista de sua própria construção, sendo subsidiado por uma rede complexa, que se inicia com os professores, estendendo-se à comunidade escolar e chegando, finalmente, à sociedade em geral.

Neste trabalho, buscamos identificar e analisar indícios de interdisciplinaridade nas documentações oficiais analisadas. A interdisciplinaridade está presente em vários momentos, desde a formulação dos documentos às demandas que este impõe aos professores, mas ainda aparece de modo sutil, insuficiente para uma reforma político-didático-pedagógica. Os professores não parecem confortáveis no trato com a EJA, pois, conforme já citado, não têm suas expectativas e/ou demandas atendidas, tanto no que tange à sua formação, quanto aos materiais de suporte didático-metodológicos, carga horária, entre outros. Estes procuram trabalhar interdisciplinarmente, mas quase sempre falham por não terem formação adequada, nem sequer chegam a um senso comum sobre o que essa palavra expressa e demanda, mas parecem interessados em aprimorar suas práticas.

Com todos estes dados expostos, observamos que o letramento dos alunos dentro do que é pretendido pelas documentações oficiais fica bastante comprometido, e somente uma revisão profunda nas orientações pedagógicas, programas de formação continuada e reestruturação da rede ensino podem modificar significativamente nossa conjuntura educacional atual. O esforço empregado neste trabalho pretende contribuir para a consolidação e ampliação de uma LA engajada, que interage nos processos e objetos

envolvidos em seu campo de aplicação, num movimento ativo-reflexivo. Esse trabalho terá sequência através de uma pesquisa de iniciação científica intitulada *Princípios de Interdisciplinaridade em Relatórios de Estágio Supervisionado Realizados em Turmas de EJA*.

## Referências

ALMEIDA, R. S. Projeto político-pedagógico na Educação de Jovens e Adultos: identidade do trabalho nas escolas ou instrumento burocrático?. In: Marisa Narcizo Sampaio & Rosilene Souza Almeida: **Práticas de Educação de Jovens e Adultos: complexidades, desafios e propostas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 135-142.

ALVES, A. Interdisciplinaridade e matemática. In: Ivani Fazenda (org.). **O que é interdisciplinaridade?**. São Paulo: Editora Cortez, 2008, p. 97-111.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 25 de novembro de 2009.

CELANE, M. A. A. A relevância da Lingüística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: Malice Borges M. Fortkamp & Lêda Maria B. Tomich (orgs.). **Aspectos da Lingüística Aplicada: Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn**, 2ª. ed. Santa Catarina: Insular. 2008, p. 17-32.

CNE/CEB. **Resolução 01/2000**. Disponível em: <[http://www.diariooficial.hpg.com.br/fed\\_res\\_cne\\_ceb\\_012000.htm](http://www.diariooficial.hpg.com.br/fed_res_cne_ceb_012000.htm)>. Acesso em: 25 de novembro de 2009.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. In: Ivani Fazenda (org.). **O que é interdisciplinaridade?**. São Paulo: Editora Cortez, 2008, 17-28.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, ed. 47, 2008.

MAGALHÃES, H. D. G; BARBOSA, E. P. S. Letramento literário na alfabetização. In: Wagner Rodrigues Silva & Lívia Chaves de Melo (orgs.). **Pesquisa & Ensino de Língua Materna e Literatura: Diálogos entre Formador e Professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 151-169.

MOITA LOPES, L. P. da. Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In: Luiz Paulo da Moita Lopes (org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 13-42.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 5ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

- ROCHA, A. B. da S. Currículo do Ensino Fundamental e a Lei 9.394/96. In: Eurides Brito da Silva (org.). **A Educação Básica Pós-LDB**. São Paulo: Pioneira Thomson, 1998, p. 37-59.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.
- SILVA, W. R. Construção da interdisciplinaridade no espaço complexo de ensino e pesquisa. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2010. (a sair).
- SILVA, W. R.; GOMES, E. S.; SOARES, G. S. Construção da aula de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos. In: Wagner R. Silva e Hilda Gomes D. Magalhães (orgs.). **Caderno didático ensino de língua e literatura**. PRODOCÊNCIA/CAPES/MEC, 2010. (no prelo).
- SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros, 2<sup>a</sup>. ed. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2001.

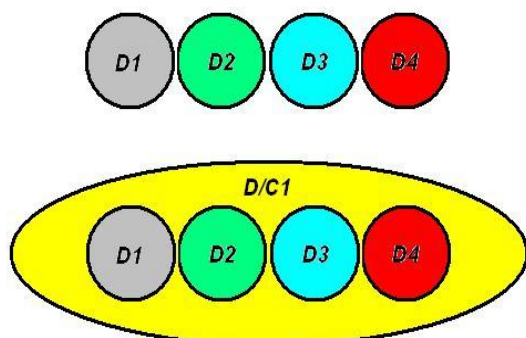
#### **Documentos citados/analizados**

- ARAGUAÍNA. **Programa de Ensino da Educação de Jovens e Adultos** – II segmento. Prefeitura Municipal de Araguaína: Secretaria Municipal de Educação, s/d.
- \_\_\_\_\_. **Se Letra Brasil**: Projeto de alfabetização de jovens e adultos. Prefeitura Municipal de Araguaína: Secretaria Municipal de Educação, s/d.
- TOCANTINS. **Proposta curricular** – educação de jovens e adultos – versão preliminar. Governo do Estado do Tocantins. Secretaria de Educação e Cultura, s/d.

7 Anexos

**FIGURA 2**

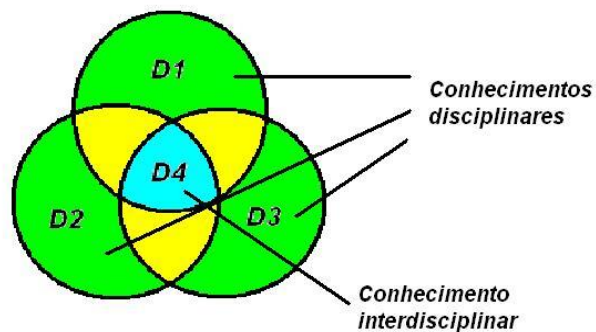
*Construção de um documento/currículo multidisciplinar*



D1, D2, D3 e D4: Disciplinas curriculares  
D/C1: Documento/Currículo multidisciplinar

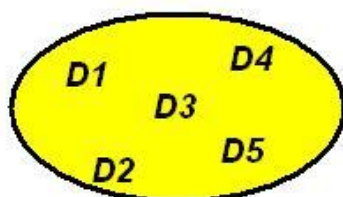
**FIGURA 3**

*Construção de um documento/currículo interdisciplinar*



**FIGURA 4**

*Construção de um documento/currículo transdisciplinar*



As disciplinas estão homogeneizadas,  
reconhecendo suas presenças sem isolá-las

Fonte: Eduardo Amorim – Relatório Final de Iniciação Científica.



**FIGURA 06**

<b>EIXO I: Prática de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos</b>		
<b>COMPETÊNCIAS</b>	<b>HABILIDADES</b>	<b>CONTEÚDOS</b>
Compreender e interpretar textos que circulam na sociedade e perceber as diferentes dimensões de leitura: o dever de ler, a necessidade e o prazer de ler.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar idéias explícitas que contribuam para a compreensão textual.</li> <li>• Inferir idéias implícitas que contribuam para a compreensão textual.</li> <li>• Compreender a leitura buscando informações, significados das palavras no texto, deduzindo a partir do contexto ou consultando dicionário.</li> <li>• Identificar os efeitos produzidos por recursos lingüísticos e gráficos na caracterização do texto analisado.</li> <li>• Inferir o sentido das palavras ou expressões a partir do contexto.</li> <li>• Entender a progressão temática e encadeamento lógico do texto.</li> <li>• Compreender os recursos complementares do texto (gráficos, tabelas, fotos, desenhos, fotos, etc.), que auxiliam a compreensão e a interpretação.</li> <li>• Expressar oralmente opiniões e pontos de vista de forma clara e ordenada, adequando a linguagem à situação comunicativa e a intencionalidade.</li> <li>• Reconhecer diferenças entre linguagem oral ou escrita.</li> <li>• Compreender os significados das mensagens orais inclusive as veiculadas pelos meios de comunicação, considerando as intenções do autor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Gêneros Textuais</li> <li>– Artigo de Opinião;</li> <li>– Paródia;</li> <li>– Cordel;</li> <li>– Canção;</li> <li>– Divulgação Científica;</li> <li>– Memória;</li> <li>– Poema;</li> <li>– História em Quadrinhos;</li> <li>– Conto;</li> <li>– Bilhete, carta, recado, convite, etc.;</li> <li>– Esquema/resumo/resenha.</li> </ul>

Fonte: Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos, Estado do Tocantins – versão preliminar. (p. 65)