

O DESAFIO DA INTERDISCIPLINARIDADE, INTERCULTURALIDADE, INTERSETORIALIDADE: EXEMPLO DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Maria Josefa de Menezes Almeida¹

Resumo: Este texto apresenta o contexto inicial do processo de apropriação das concepções epistemológicas associadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA): a interdisciplinaridade, a interculturalidade e a intersectorialidade. Assumindo-as como um desafio para uma prática escolar nesta modalidade educativa, parte-se de seus pressupostos orientadores para a construção de um novo perfil curricular para EJA. Experiência em desenvolvimento no Colégio de Aplicação (Codap) da Universidade Federal de Sergipe (UFS) através do Curso: “Aprofundando saberes na EJA”, elemento constitutivo do Projeto de extensão acadêmica: “Prodência para EJA” (PIBIX/UFS-2011-2012).

Palavras-chave: Interdisciplinaridade - Interculturalidade - Intersectorialidade - Formação e prática docente na Educação de Jovens e Adultos

1 INTRODUÇÃO

Compreender a complexidade que cerca o campo epistemológico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na atualidade é um dos primeiros objetivos do Projeto de extensão: “Prodência para EJA” (PIBIX/UFS-2011-2012). Discutir a viabilidade de pôr em prática certos paradigmas pedagógicos que se apresentam como caminhos e estratégias para a sua constituição em âmbito escolar, tais como a interdisciplinaridade, a interculturalidade e, mais recentemente, a intersectorialidade, compreende-se como um desafio urgente a ser enfrentado por aqueles que a estudam.

Experimentar um novo perfil para o processo de formação docente e escolarização na Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se na

¹ Doutora em Ciências da Educação para UAA. Professora da Universidade Federal de Sergipe, Coordenadora do Seppeja: Codap: UFS]Contato: josefaaju@gmail.com

finalidade principal do Projeto de extensão acadêmica: “Prodocência para EJA” (PIBIX/UFS-2011-2012) cuja prática se expressa através do Curso: “Aprofundando saberes na EJA”, promovido pelo Colégio de Aplicação (Codap) da Universidade Federal de Sergipe (UFS) à comunidade sergipana. Na tentativa de associar teoria á prática e responder à constante reivindicação por formação docente específica para o educador da EJA, iniciou-se este processo de escolarização para atender a alunos que se identificassem com o perfil da EJA, ação educativa a se desenvolver em turno noturno, com foco no atendimento ao aluno-trabalhador e de outras características peculiares.

Observando o amparo legal (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996, BRASIL, 2000), além das orientações contidas nos textos preparatórios e final da VI Conferência Internacional para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2008; UNESCO, 2010) dentre outros, especialmente dedicados às necessárias políticas públicas para EJA na atualidade, gesta-se esta iniciativa. Sua execução assenta-se em declarações acerca do diagnóstico da realidade de jovens e adultos no país.

Este projeto, tal como os referidos documentos, guia-se pelas indagações: “ O que pode ser evidenciado como avanço nesta área? Pode-se apontar a construção de nova institucionalidade na relação entre governo e sociedade civil, no que se refere ao traçado da política intersetorial para a EJA? Ao tempo em que espera inserir-se no respectivo contexto acrescentando-lhe o questionamento: Como se exemplifica em contexto de escolarização da EJA o multiletramento através da interdisciplinaridade e interculturalidade?

Sua maior motivação é encontrar uma alternativa para desenvolver uma aprendizagem significativa em turmas de EJA em contexto escolar formal a desenvolver atividades/conteúdos/competências e habilidades circunscritas ao que se convencionou denominar de ensino fundamental (1º ao 9º ano) da educação básica. Assim, o Projeto se subdivide em duas ações concomitantes: formação docente para EJA e desenvolvimento da prática docente com foco no multiletramento através da interdisciplinaridade, interculturalidade e

intersectorialidade com o objetivo de desenvolver um novo olhar para velhos problemas como a evasão e a repetência escolar na EJA.

2 NOVA CONCEPÇÃO PARA EJA

Inicialmente, indica-se como fundamental para a constituição deste conceito, a compreensão do sujeito que busca a Educação de Jovens e Adultos como processo de escolarização como participante ativo do processo a se desenvolver em sala de aula a despeito de certa representação social difundida a seu respeito como “analfabeto”. Ele pode não dominar o sistema alfabético, mas é detentor de uma gama de conhecimento que lhe outorga o direito de participar como contribuinte do processo de letramento múltiplo necessário ao mundo dos alfabetizados e letrados na atualidade. Como afirma Torres del Castillo (2009):

Esta persona no necesita más facilitadores o programas ad hoc para seguir aprendiendo a leer y escribir; a partir de lo que sabe puede continuar leyendo y escribiendo sola, con propósito y con sentido, utilizando y perfeccionando sus habilidades para expresarse y comunicarse, lo que es la base misma del aprendizaje a lo largo de la vida.

O certo é que, neste país, o público-alvo da EJA se distribui socialmente, de forma mais aguda, entre os pobres dos grupos de idade mais elevada, entre os negros e, em nível espacial, entre as pessoas que vivem nas zonas rurais e no Nordeste. E que para estes, os investimentos e as investidas a assumirem a ousadia de inovar para a inclusão de práticas incisivas da leitura e da escrita precisam se inscrever enfaticamente em sala de aula. Por isso, faz-se premente, pois, a elaboração de práticas educativas capazes de aproximarem este público-alvo da EJA da leitura e da escrita com a finalidade específica, de contribuir com a sua inclusão no mundo da cultura escrita, sem reforçar-lhe estigmas e preconceitos (DI PIERRO & GALVÃO, 2007).

Uma concepção nesta dimensão torna imprescindíveis alguns questionamentos: Quem são meus alunos? Quais são suas experiências? Que

fatos históricos estes alunos estão vivendo no momento? Como eles aprendem? Desta forma, é possível compreender a necessidade de se debater sobre outras questões que envolvam a EJA tais como as ações planejadas pelo professor a fim de que o aluno entre em contato direto com os fatos que lhes possibilitem modificar sua conduta, em função dos objetivos previstos. Conforme Scarpato (2004), além de querer que se aprenda o conteúdo, quer também que se aprenda “*a ser cidadão e transforme sua vida e o meio em que vive*”.

Assim, a perspectiva é enxergar a própria face e suas forças vitais, necessárias para a mudança na condição de sujeito, atribuindo valor à promoção escolar, a sua permanência na escola, ao desenvolvimento da aprendizagem significativa e da qualidade do ensino que lhe oferece o sistema. Promover a EJA hoje é reconhecer o desafio a se empreender para que nesta ação educativa se promova o diálogo efetivo entre os vários campos do saber, bem como aqueles vinculados à vida em sociedade, os campos do trabalho, da saúde, do meio ambiente, da cultura, da comunicação, entre outros aspectos. Assim definida:

A educação de adultos engloba todo processo de aprendizagem, formal ou informal, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas capacidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, ou as redirecionam, para atender suas necessidades e as de sua sociedade (UNESCO, 2010).

Entendendo-a como ação específica e diferenciada para o devido atendimento ao público-alvo a que se destina. Esta concepção deveria guiar as políticas públicas para a EJA fazendo parte da ampliação de seus horizontes, das situações de aprendizados por que passam ao longo da vida. Para tanto é necessário dar respostas para as seguintes questões conforme o texto: “Quem são esses sujeitos? Como se expressam no mundo? Onde estão no território brasileiro? O que fazem? Como produzem sua existência? Quais são seus desejos e expectativas? Que projetos de vida manifestam?” (BRASIL, 2008)

Neste contexto de especial de escolarização, indica-se a aprendizagem de conteúdos vivos, concretos e significativos já indicara Freire (1979), como fio condutor para uma educação libertadora a partir da qual era inadmissível a prática metodológica da “educação bancária”, composta por pautas estruturadas previamente, com exercícios mecânicos para posterior verificação da aprendizagem, medindo o que foi aprendido ou apreendido. Alertara Freire para a condução de um olhar de preocupação sobre o tema, hoje resignificado por outros dizeres como a necessidade de se refletir sobre a construção, aplicação e avaliação de uma metodologia específica, para uma educação imersa nos princípios da “politicidade, dialogicidade e criticidade”, já definidos anteriormente pelo mestre e definidas por Arroyo (2008):

Superação de estruturas e lógicas seletivas, hierárquicas, rígidas, gradeadas e disciplinares de organizar e gerir o direito ao conhecimento e à cultura é uma das áreas de inovações tidas como inadiáveis. Nesse quadro de revisão institucional dos sistemas escolares, torna-se uma exigência buscar outros parâmetros para reconstruir a história da EJA.

3 PRINCÍPIOS BASILARES DA PROPOSTA

Simbiose de saberes partilhados historicamente entre os componentes curriculares com ênfase na identidade cultural. Interrelação de saberes, cores, etnias, culturas que pretende a promoção da diversidade, não pode defender o letramento da letra, mas a concepção de múltiplos letramentos. Assim se define o primeiro princípio eleito para o embasamento desta proposta, a interdisciplinaridade.

No contexto da balcanização da cultura, privilegiada durante o século XX, de severas críticas à disciplinaridade, surge um novo conceito gestado na admissão da existência de uma compreensão multifacetada para qualquer acontecimento, da formação polivalente, do grau de imprevisibilidade do futuro, a defesa pela interrelação entre os saberes, sem a hierarquização dentre eles. Esta perspectiva defende a reorganização dos conteúdos a partir da sua compreensão como tratamento, compreensão e solução de um conjunto de

problemas reconhecido no contexto escolar. O esforço conjunto advindo da negociação entre as partes envolvidas para atingir um objetivo e solucionar um problema (SANTOMÉ, 1998)

Agrega-se a esta compreensão, a compreensão de estudos da linguística textual (KOCH & ELIAS, 2006) para admitir mudanças significativas no que se entende por “ler” e “escrever” ou da noção de “texto”, além do sentido atribuído a estas práticas sociais enquanto bens culturais. Di Pierro & Galvão (2007), ao explicar sobre o fenômeno do preconceito social, salientam que na sociedade da informação e do conhecimento, uma sociedade eminentemente tecnológica na atualidade, pode até parecer natural a existência do preconceito contra aqueles que não dominam o código escrito nem para lê-lo nem para seu registro escrito.

E, embora não tenha um valor em si mesmo, o domínio da leitura e da escrita constitui, na sociedade brasileira contemporânea, principalmente nos núcleos urbanos, um instrumento de cidadania e, por esse motivo, tem sido pauta de políticas públicas, dos movimentos sociais e de projetos educacionais. Por exemplo, diferenciam-se os requisitos básicos de leitura e escrita para uma pessoa jovem ou adulta que vive na área urbana das cidades, seus hábitos e necessidades sociais, para uma pessoa que vive na área rural desta mesma localidade (DI PIERRO & GALVÃO, 2007). Tais especificidades conferem ao fazer educativo da EJA a exigência de se configurar a partir de feições diferenciadas, bem como a unir situações de uma vida na área urbana que se distinguem das exigências para estas práticas na área rural.

Assim, necessita-se assumir a importância deste objetivo pelas construções metodológicas a se manifestarem em práticas na EJA, tomando como ponto de partida, o domínio já existente da cultura oral e sua consequente linguagem para trazer este aluno para o espaço escolar formal, estimulando-o a sentir-se mais próximo do reconhecimento e construção em nível escrito. Além da abordagem da dimensão histórica para as disciplinas, orienta-se, por exemplo, a eleição dos conteúdos estruturantes para todas elas

– a leitura, a escrita e a oralidade – a se constituem saberes essenciais para a consecução do multiletramento na EJA.

Toma-se o texto como unidade básica de todos os componentes curriculares e o desenvolvimento destes conteúdos estruturantes como compromisso de todos os componentes curriculares assim definidos e reconhecidos de forma tradicional. Pois é no texto que se manifestam as enunciações concretas de todos os componentes curriculares, experiências reais de uso da língua. Assim, o principal objetivo desta abordagem proposta é a compreensão textual ou desenvolvimento da linguagem a se construir para analisar e manifestar-se em práticas de uso da linguagem escrita, através da sua reflexão cultural, estruturadas em sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004), oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar sua capacidade de ler e escrever a partir de um eixo temático.

Sua ação se desenvolve a partir da elaboração de um conjunto de atividades pedagógicas ligadas entre si, planejadas para partilhar, debater, compreender um determinado conteúdo a partir de sua contextualização, sua utilização social ou pessoal, a partir da divisão etapas. Esta forma de organização das atividades tem o objetivo de oportunizar aos alunos o acesso a práticas diversas de linguagens tipificadas, ou seja, de ajudá-los a dominar diversos gêneros textuais, entre eles os científicos (geográficos, históricos, biológicos, matemáticos etc.) que permeiam nossa vida em sociedade.

Na mesma direção, práticas educativas que têm como um de seus modos de organização a leitura em voz alta de textos escritos contribuem para uma aproximação menos tensa dos indivíduos não alfabetizados nas lógicas da escrita. Assim, situações em que o oral e o escrito tornam-se presentes sem hierarquizações evidentes contribuem para uma aproximação entre as duas formas de expressão (DI PIERRO & GALVÃO, 2007).

Mais que estratégias metodológicas, sem desmerecer a importância de reconhecê-las e aplicá-las com a finalidade de se constituir um instrumento de mediação para o posicionamento, a intenção pedagógica e firme da opção traçada para a sua atuação pelo professor decorre da convicção de que a

reintrodução de um aluno jovem e/ou adulto no espaço escolar pode favorecer a sua inclusão em circunstâncias diversas no espaço sociocultural a que pertence, aprendendo a lidar de forma mais bem preparada a desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes e não apenas um dos lados desta moeda, ou a predominância de um sobre os demais.

Assim, esta opção faz-se na medida em que se reflete sobre as especificidades deste aluno. Este que, diferente de outro que esteja em qualquer outra etapa da vida, carece de ações que não apenas promovam a oferta para efetivar ou dar continuidade a sua escolarização, mas favoreça-lhe a permanência com a preocupação de que esta se estenda ao longo da vida, ou seja, parta da função supletiva, passe á equalizadora e consiga atingir a sua face qualificadora (CURY, 2000).

Nova concepção que, por sua vez, não só defenda, mas exercite a construção do conhecimento mediada pelo educador a despertar no educando o interesse, favorecendo assim a concepção de uma aprendizagem significativa, entendida como espaço de integração com a vida e de desvelamento da própria realidade. Segundo Santomé, (1998, p.42-43), assim se pode falar de aprendizagem significativa: quando se criarem “situações de ensino-aprendizagem nas quais a relevância dos conteúdos culturais selecionados no currículo possa interagir e propiciar processos de reconstrução junto com o que já existe nas estruturas cognitivas dos alunos”.

Como segundo princípio basilar desta proposta, defende-se o exercício, através da leitura e da escrita, da consciência sobre os territórios sociais plenos de ambiguidades nos quais todos se inserem. Um passo necessário para produzir discursos contra hegemônicos que contribuam para romper estereótipos e estigmas, ou seja, a busca de uma compreensão mais aprofundada do processo de construção e legitimação dos preconceitos. Para tanto, a partir do aporte da pedagogia intercultural (AGUADO, 2003, CANDAU, 2005, ALMEIDA, 2012b), desvela-se, em sala de aula, a partir do desenvolvimento da competência intercultural, as formas como se engendram as relações sociais estabelecidas e reconhecidas, território potencialmente

marcado pela diversidade cultural, que requisita um investimento significativo na formação capaz de ir contra o senso comum das representações sociais. Buscar a afirmação da identidade da EJA já que segundo Gimeno Sacristan & Pérez (1995):

A cultura dominante nas aulas corresponde à visão de determinados grupos sociais. Nos conteúdos escolares poucas vezes aparece a cultura popular, (...) as formas de vida rural e dos povos desfavorecidos (exceto os elementos de exotismo), o problema da fome, do desemprego, os maus tratos, o racismo e a xenofobia, as conseqüências do consumismo e muitos outros temas, problemas que parecem “incômodos”. Consciente e inconscientemente se produz um velamento dos conflitos sociais que nos rodeiam cotidianamente.

Neste espaço, a conviver culturalmente com instabilidades, volubilidades, vitórias, derrotas, lamentos, experiências de uma vida marcada, ora pela curiosidade e o desejo da busca, ora pelo conformismo e pelo silenciamento, apresenta-se como possibilidade de contribuir com este contexto, a reorganização curricular a partir da consideração à diversidade a partir da perspectiva multicultural crítica ou intercultural (FLEURI, 2003, CANDAU e MOREIRA, 2008). Contribui-se assim para a elevação da autoestima de aluno no espaço escolar, à medida que vir sua herança cultural, presente e valorizada em sala de aula e perceber a relevância atribuída a sua identidade cultural (BRASIL, 1998; CANDAU E MOREIRA, 2008).

Assim, uma das estratégias é envolver estes jovens e adultos em estratégias pedagógicas capazes de reintroduzi-los na dimensão real da escolarização. Torna-se necessário, pois uma abordagem cuja concepção se distancie de uma visão unidimensional a respeito deles, tratando-os como tal e não a partir da tendência à infantilização. Expressão de uma educação repetitiva, inibidora de criatividade e de autoestima. Neste momento, percebe-se importante a proposta de planejamento através de projetos, vistos como a “ressignificação desse espaço escolar, transformando-o em um espaço vivo de interações, aberto ao real e às suas múltiplas dimensões” (LEITE, 1996 - p.27).

É um processo global e complexo no qual conhecer e intervir não se encontram dissociados. Aprende-se participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. Ensina-se, não só pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas partilhados, pela ação desencadeada para resolvê-los, pela contextualização e partilha do saber associado à própria existência humana ao longo da vida.

Depois da elaboração do mais recente quadro de intenções/reflexões que guiarão as ideias da VI Conferência Internacional para Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, vincula-se as ações empreendidas em prol da EJA a relação com o trabalho, a saúde, a cultura, o meio ambiente. Terceiro elemento basilar para esta proposta em desenvolvimento que se apresenta através deste trabalho, a consideração de interface com o que se denomina Intersetorialidade (BRASIL, 2009).

Guiando-se pelo referido documento preparatório, na relação com o trabalho, retoma-se o conceito de formação integral do cidadão na produção de sua existência, no processo de transformação da natureza, no enfrentamento ao chamado mercado de trabalho. Nesta construção do conceito da interface com o trabalho, afasta-se da concepção mercadológica da oferta da EJA em atendimento à ordem capitalista do individualismo e competição entre as pessoas. Ao tempo em que se encaminha a reflexão sobre a questão com o mundo do trabalho a partir do reconhecimento da produção da economia solidária no Brasil, bem como de outras iniciativas de estímulo ao empreendedorismo, organização de associações e cooperativas, ou da revitalização da agricultura familiar e da descoberta de novos campos produtivos que respeitem a vocação local e as condições ambientais (BRASIL, 2009).

A considerar o vínculo da EJA e sua interface com a saúde, aponta-se a necessidade de desconstrução da lógica materializada nas últimas décadas que reduziu a saúde ao “combate a doenças”. Reflete-se sobre as condições precárias de sobrevivência da maior parte do contingente do público da EJA,

bem como da revisão sobre alguns paradigmas como vida saudável, alimentação adequada, condições sanitárias e de moradia, segurança e transporte apropriados, direito a lazer e a manifestações culturais que determinam a qualidade de vida e, conseqüentemente, de saúde. Mobiliza-se e organiza-se o enfrentamento de problemas sociais por que passam a comunidade a que pertence, empreendendo a luta pelo direito a uma vida mais digna. Assim, tenta-se exercitar uma forma de “intersetorializar” a EJA com o tema da saúde (BRASIL, 2009).

Outro campo desafia o trabalho na EJA é o da cultura. Aqui, como no referido documento, compreendida como produção simbólica humana ou todos os pontos de vista pessoais que refletem a concepção de cada um sobre tudo. Conceito compreendido na atualidade como: “representações sociais materializadas no processo de estudo sobre as identidades” ou “espaço de luta dentro de um contexto de hibridização cultural” (HALL, 2000, CANCLINI, 2004). Nesse campo, embora o povo brasileiro demonstre extraordinário acúmulo, ainda se submete a maior parcela da sociedade, com frequência, à chamada cultura de massa ou massificação cultural promovida especialmente pelos meios de comunicação de massa. Um dos desafios desta interface, experimentado nas ações deste projeto, é promover a reflexão sobre esta situação na tentativa de dar-lhe visibilidade em sala de aula na EJA para transformar-se num espaço de cultura na produção de conhecimentos (BRASIL, 2009).

Por fim, indica-se o diálogo intersetorial com esses campos como questão crucial para a constituição de projetos curriculares para EJA em atendimento à complexidade que circunda o seu fazer pedagógico. Uma das formas de viabilizá-lo é assumir o diálogo entre órgãos de governo e sociedade civil demandante dessas políticas para que não se continue justificando os maus resultados obtidos nas ações da EJA os tão conhecidos problemas como evasão, repetência, questões como incompatibilidade geracional e cultural, diferentes níveis de conhecimento, ausência de acuidade visual, gravidez na

adolescência, dependência química etc. A consideração à intersectorialidade pode ajudar a diminuir tais incidências.

4 PERFIL DA PROPOSTA

Caracteriza-se a proposta como um objeto de estudo científico que se desenvolve a partir do modelo metodológico da pesquisa etnográfica (ANDRÉ, 2002) pelo amplo envolvimento do pesquisador com os envolvidos no processo. Ao tempo em que o formador se coloca como pesquisador da própria ação que executa (TARDIF, 2008), interliga a pesquisa com o ensino e a extensão, tripé da ação universitária, que se desenvolve a partir de dois elementos imbricados:

a) Formação Docente para EJA

O processo formativo se desencadeia a partir da perspectiva interdisciplinar e intercultural numa reflexão sobre a prática enfatizando o privilégio dos conteúdos estruturantes: leitura, oralidade e produção textual na abordagem de todos os componentes curriculares do Curso “Aprofundando saberes na EJA”.

Dividido em duas fases: a) formação inicial (abril de 2011 – agosto de 2011) em espaços onde aos cursistas são apresentados paradigmas para EJA a partir da Educação para a Diversidade (FLEURI, 2003, AGUADO, 2003, CANDAU E MOREIRA, 2008), entremeados pelo exercício da leitura e da escrita entre os participantes a partir de eixos temáticos convergentes e apresentados por uma equipe multidisciplinar de forma presencia e em espaço virtual de aprendizagem colaborativa e experiencial, no Blog do Seppeja/Codap/UFS (2011). Aprendizagem a considerar a reflexão-ação-reflexão, oportunidade de estabelecer relação entre teoria e prática, contribuindo para a sua autonomia pedagógica conforme definiu Freire (2010); b) No segundo momento, a formação continuada em exercício, as ações de

planejamento, elaboração, execução e avaliação de recursos didáticos e estratégias para a promoção da intervenção pedagógica nas turmas piloto de EJA no Codap/UFS.

b) Aplicação do Curso _ Aprofundando saberes na EJA

Este processo que se pretende inovador considera pedagogicamente as perspectivas interdisciplinar e intercultural na construção de novo perfil curricular embasados em competências e habilidades definidas como primordiais para o desenvolvimento da ação pretendida através da prioridade à compreensão leitora e à produção textual cujas preocupações pedagógicas se descrevem nesta ordem:

- 1^a – desenvolvimento das habilidades da leitura e escrita;
- 2^a – desenvolvimento de multiletramento em situações sociais;
- 3^a – desenvolvimento do caráter intersetorial da EJA.

Na convergência entre estes elementos citam-se eixos temáticos como: Linguagem e Comunicação; Identidade, Direitos e deveres; Informatização de espaços; Empreendedorismo; Qualificação profissional; Diversidade Cultural dentre outros. Na interface com outros enfoques, promove-se a reflexão sobre problemáticas sociais como Saúde Pública, Drogas, DST, Alcoolismo, Sustentabilidade e Meio ambiente dentre outros. Com atenção especial para questões culturais, de gênero, de sexualidade, de nutrição e saúde, de meio ambiente e vida social. Para que um bojo de temas e ações seja considerado em relação à intersetorialidade, procura-se estabelecer o contato, relacionamento e adesão de setores diversos da sociedade para que alguns dos seus temas não se constituam entraves/empecilhos para o desenvolvimento do público da EJA envolvidos no respectivo processo educativo.

Em síntese, esta proposta articula-se a partir da comunhão entre estes três pontos de vistas defendidos na atualidade como relacionados especialmente à EJA aqui compreendidos como convergentes entre si: a)

Interdisciplinaridade como “espaço de diálogo, negociação entre os componentes curriculares visando um objetivo comum” (SANTOMÉ, 1998); Interculturalidade como “espaço de transição de uma cultura homogênea para a convivência entre culturas, visando à inclusão dos que estavam às margens dos cânones culturais” (AGUADO, 2003) e Intersectorialidade como “espaço para articulação da EJA com o trabalho, a cultura, o meio ambiente.” (UNESCO, 2010).

5 RESULTADOS

Desta ação em desenvolvimento destacam-se os resultados parciais:

1) produção científica acerca deste processo de formação docente, bem como sobre estratégias didático-pedagógicas utilizadas para o exercício da docência na EJA que se exemplificam com;

a) elaboração de um projeto pedagógico local para EJA com vistas à inserção desta modalidade educativa em novo projeto curricular do Codap/UFS;

b) elaboração de material didático utilizado como recurso didático a partir dos artefatos culturais existentes no entorno do público-alvo a que a ação se destina.

c) aspiração à pesquisa científica em torno do tema;

2) Reflexos do avanço escolar do aluno da EJA participante deste processo:

a) êxito em concursos públicos, aprovação em exames supletivos e em cursos de nível superior;

3) Exemplo de uma prática da EJA a considerar a intersectorialidade:

a) em relação à saúde – exame oftalmológico no HU para todos os alunos; exame nutricional acompanhado por aluno do Curso de Nutrição da UFS; encaminhamento de aluno do Curso a setores da saúde pública para atendimento à dependente químico;

b) em relação à cultura: viagens e visitas a espaços culturais e revisão de pontos de vistas culturais;

c) em relação ao trabalho: oficinas profissionalizantes e palestras sobre o mundo do trabalho e estímulo ao empreendedorismo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta ação, ainda em desenvolvimento, já fornece um exemplo de como certa consciência sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e seus principais fundamentos na atualidade geram uma forma cultural de conhecer e fazer EJA, talvez mais aproximada do que preconiza a literatura especializada a este respeito.

Efetivamente, sabe-se que face à complexidade que envolve o tema, não se pode prescindir da sua natureza política, terreno por que passam todas as decisões importantes em questão de poder. Quem pode modificar alguma situação, que poder lhe é atribuído, a quem interessa o poder que a competência da leitura e da escrita confere. Sua importância se acentua ainda mais em se tratando dos estratos sociais excluídos que compõem a EJA, especialmente em Sergipe, espaço privilegiado neste enfoque reflexivo, onde mais de 50% da população acima de 15 anos ainda não possui escolarização equivalente ao ensino fundamental conforme dados da pesquisa, diagnóstico da EJA no estado, empreendida pela Agenda Territorial em Sergipe (SERGIPE, 2012).

Também se espera que seus resultados sirvam de estímulo para a continuidade deste processo, bem como de alerta àqueles que atuam nesta modalidade educativa para a construção de um novo futuro para a EJA a partir das concepções culturais de seus alunos, do que eles são e do que eles podem fazer. Anseia-se, por fim, alcançar a possibilidade de desconstruir o atual “mundo da escola” destinado a este público, marcado por percepções nascidas de estereótipos, tais como “déficits” cognitivos marcados por expressão como: “não está pronto para aprender”; “não consegue aprender” etc. Por fim, acredita-se que seja determinante para que se estabeleçam inovações neste universo escolar um novo perfil para a formação docente

inicial e continuada a fim de que surjam antídotos em potencial úteis para este viés de percepção distorcida acerca da EJA dentro do contexto da educação básica.

Para tanto, defende-se a presença dos vieses interdisciplinar e intercultural a se desencadear, sempre, a partir da leitura de um texto como “ponto de partida e de chegada de toda ação educativa”, vivenciado por esta proposta à medida que permite que o aluno analise os problemas, as situações e os acontecimentos, dentro de um contexto e em sua globalidade, utilizando para isso, os conhecimentos presentes nas disciplinas cujos saberes são partilhados e reconhecidos, bem como pela sua experiência sociocultural.

REFERÊNCIAS

AGUADO. Tereza. **Pedagogia Intercultural**. Mc Grill. 2003.

ALMEIDA, M. J de Menezes Almeida. **A pedagogia intercultural na formação docente: aportes para a educação de jovens e adultos em Sergipe**. Tese de Doutorado, UAA, Paraguai, 2012a.

ALMEIDA, M. Josefa De Menezes. **Analysis Cuasi-experimental de los efectos de la participación de docentes en un programa de pedagogía intercultural de la modalidad EJA**. P. 37-46, 2012b. Em: Revista Eureka. CDID: Universidad Católica “Ntra. Sra. De la Asunción”. Disponível em: <http://www.psicoeureka.com.py/sites/default/files/articulos/Art%C3%ADculo%203.pdf>

ANDRÉ, Marly. (Org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 3.ed.São Paulo: Papirus, 2002.

ARROYO, Miguel G. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Em: **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. **Constituição brasileira**. Texto mimeografado, Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases para a Educação brasileira**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Temas Transversais**. Brasília, 1998.

BRASIL. **Documento básico preparatório para VI Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: setembro de 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/sc/files/docbrasil_0.pdf

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº. 11/2000. Brasília: MEC, maio 2000^a

CANCLINI, N. G. **Sociedades del conocimiento: la construcción intercultural del saber**. Barcelona: Ed. Gedisa, 2004.

CANDAU, V. M. (org.) **Cultura(s) e Educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANDAU V. M. & MOREIRA, A. F. B. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CURY, J. (2000). **Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos**. Inep/Brasil. Disponível em: www.inep.org.br. Acessado em junho de 2009.

DI PIERRO, Maria Clara, GALVÃO, Ana Maria. **O preconceito contra o analfabeto**. Boletim INAF. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, n. 3, jun. 2007. Disponível em: http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.08.00.00.00&ver=por&q_edicao=inaf_003#3. Acesso em: 03.06.2012.

DOLZ, J.,M NOVERRAZ, M., e SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento'. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FLEURI, R. M. (org). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 41^a ed., São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GIMENO SACRISTAN, J & PERÉZ G. **El currículum: una reflexión sobre la práctica**. Madrid: Morata, 1995.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4. ed. Tradução: T. T. da Silva e G. L. Louro. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

KOCK, I. V. & ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **Pedagogia de Projetos: intervenção no presente**. In: Revista Presença Pedagógica v.2, n.8 mar/abr, 1996.

SCARPATO, M. (Org). **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer**. São Paulo: Avercamp, 2004.

SERGIPE. **Relatório Final do Diagnóstico da Agenda Territorial em Sergipe**. Apresentação Oral. Seminário da Agenda Territorial, junho de 2012.
SOARES, L. (org.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Autêntica, 2005.

SOARES, L. Formação de educadores: a habilitação em EJA nos cursos de Pedagogia. In: SOARES, L. et al (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TORRES DE CASTILLO, Rosa Maria. **De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: Tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe** Síntesis del Reporte Regional para Confitea VI, Crefal, UNESCO, 2009.

UNESCO. CONFINTEA VI. **Marco de Belém**. Belém/Brasil: UIE/UNESCO, 2010.

* Recebido em Maio de 2013.

* Aprovado em junho de 2013.