

Projeto interdisciplinar e desenvolvimento da aprendizagem na EJA em tempos de COVID-19: uma análise crítico-reflexiva

Interdisciplinary Project and development of EJA learning in COVID-19 times: a critical-reflexive analysis

Wanderleya Magna Alves 

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN – Rio Grande do Norte - Brasil

Francisco Vieira da Silva 

Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA – Rio Grande do Norte – Brasil

José Cezinaldo Rocha Bessa 

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN – Rio Grande do Norte - Brasil



Resumo: Como forma de refletir sobre o ensino no contexto pandêmico, este trabalho objetiva realizar uma leitura crítico-reflexiva de uma proposta de ensino formalizada em um projeto interdisciplinar construído para o III segmento da EJA do Ensino Médio por professores da área de linguagens de uma escola pública. Como ancoragem teórica, a investigação assume o diálogo com trabalhos que abordam a questão do ensino de EJA (ARROYO, 2006; CAPUCHO, 2012), a pedagogia dos projetos (HERNÁNDEZ, 1998; HERNÁNDEZ, VENTURA, 2017) e a interdisciplinaridade (SOUZA; FAZENDA, 2017; PERNAMBUCO et al., 2013; dentre outros). O exame do projeto interdisciplinar recortado para estudo assume um olhar interpretativo e uma abordagem qualitativa. A análise realizada aponta que, diante de tantas novidades, demandas e habilidades a serem desenvolvidas por professores e alunos no contexto pandêmico, a realização de um projeto interdisciplinar na EJA com os propósitos pretendidos constitui-se um desafio para o qual a superação de possíveis percalços em sua execução pode resultar não apenas da concepção mediante o trabalho coletivo, mas sobretudo da formação teórica de cada professor para planejar e adequar processos de ensino e de aprendizagem bem delineados, consistentes e exequíveis.

Palavras-chave: Projeto interdisciplinar. EJA/ensino médio. Pandemia.

Abstract: As a way to reflect on teaching in the pandemic context, this work aims to make a critical-reflexive reading of a teaching proposal formalized in an interdisciplinary project built for the III segment of EJA High School by teachers of the language area of a public school. As a theoretical anchor, the research assumes the dialogue with works that address the issue of EJA teaching (ARROYO, 2006; CAPUCHO, 2012), project pedagogy (HERNÁNDEZ, 1998; HERNÁNDEZ, VENTURA, 2017) and interdisciplinarity (SOUZA; FAZENDA, 2017; PERNAMBUCO et al., 2013; among others). The examination of the interdisciplinary project cut out for study assumes an interpretative look and a qualitative approach. The analysis carried out points out that in view of so many novelties, demands and skills to be developed by teachers and students in the pandemic context, the realization of an interdisciplinary project at EJA with the intended purposes makes up a challenge for which overcoming possible setbacks in its execution may result not only from the conception through collective work, but above all from the theoretical training of each teacher to plan and adapt well outlined, consistent and feasible teaching and learning processes.

Keywords: Interdisciplinary project. EJA/ high school. Pandemic.

Introdução

O ensino na modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA) tem se configurado, desde meados do século XX, como uma política de educação desafiadora (ARROYO, 2006; CAPUCHO, 2012; LOPES, SANTOS, 2017), seja na etapa do ensino fundamental, seja do ensino médio. Essa modalidade de ensino desperta uma preocupação bem mais acentuada no momento atual, tendo em vista o novo formato de aulas, especificamente de forma remota, ao qual professores e alunos tiveram que se adaptar devido à necessidade de isolamento social ocasionado pela pandemia da Covid-19.

Para não deixar os alunos desassistidos, as redes educativas foram levadas a buscar alternativas para amenizar os impactos da pandemia no processo de ensino-aprendizagem. Algumas redes rapidamente se adaptaram ao uso de tecnologias digitais, a exemplo do setor privado, e, no caso do ensino público, a adoção do ensino remoto, de caráter emergencial, esbarra em diversas dificuldades, especialmente no que diz respeito ao acesso à internet de qualidade. De acordo com o site Agência Brasil, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua – Tecnologia da Comunicação e Informação (PNAD Contínua TIC), realizada em 2018, apontam que uma a cada quatro pessoas não tem acesso à rede mundial de computadores no Brasil. Os fatores que levam a esse quadro são diversos, desde a ausência de cobertura da rede, as desigualdades urbanas e rurais, além da situação socioeconômica das famílias que impossibilita a aquisição de equipamentos como celulares, laptops e tablets. Ainda que o uso do celular esteja disseminado no país, apenas por meio desse aparelho não é possível realizar tarefas escolares que requerem certas ações, como baixar e enviar arquivos de texto e vídeos com duração mais longa.

Em meio a muitas incertezas e dúvidas dos profissionais da educação, as aulas remotas têm sido, até o momento, a solução encontrada para todos os níveis de ensino da rede pública e particular no Brasil (ATIÉ, 2020; SENHORAS, 2020). Entretanto, há, naturalmente, muitos questionamentos sobre a

qualidade desse ensino, considerando que uma série de elementos, de atores e de ações estão implicados em sua efetivação (PIERRO, 2020), até porque, conforme o autor, não se trata tão somente de lançar conteúdos/atividades/exercícios em uma plataforma digital e esperar que o aluno aprenda sozinho.

Como forma de refletir sobre nossas próprias práticas nesse período pandêmico, nossa intenção, com o presente trabalho, é investigar a proposta de ensino de um projeto interdisciplinar construído para o III segmento da EJA do Ensino Médio por professores da área de linguagens de uma escola estadual da cidade de Tenente Ananias, no estado do Rio Grande do Norte. Para a realização deste empreendimento analítico, traçamos os seguintes objetivos: i) verificar a articulação do propósito do projeto ao contexto vivido e ao público alvo; ii) descrever as seções que compõem o projeto e analisar como elas se relacionam para a viabilização do cumprimento de seus objetivos iii) discutir se e de que maneira o projeto pode contribuir para uma aprendizagem de natureza crítica e reflexiva no ensino de EJA nesse período de aulas remotas.

Como ancoragem teórica, assumimos o diálogo com trabalhos que abordam a questão do ensino de EJA (ARROYO, 2006; CAPUCHO, 2012), a pedagogia dos projetos (HERNÁNDEZ, 1998; HERNÁNDEZ, VENTURA, 2017) e a interdisciplinaridade (SOUZA; FAZENDA, 2017; PERNAMBUCO et al., 2013; dentre outros).

Em sua organização estrutural, este artigo é composto de seis seções. Além da introdução, temos duas seções teóricas, uma em que discutimos sobre a EJA, os sujeitos que dela participam e alguns acontecimentos que entravam seu desenvolvimento, além de apontar algumas vozes que apresentam possibilidades de enfrentamento no contexto de EJA; na segunda seção, retomamos pressupostos teóricos sobre os projetos interdisciplinares e a abordagem interdisciplinar. Em seguida, temos a seção de metodologia, e, posteriormente, a seção de análise, em que fazemos uma leitura crítica do projeto de ensino da EJA recortado. Por fim, temos a seção de conclusão.

2 A etapa do Ensino Médio na modalidade EJA: sujeitos, acontecimentos e possibilidades

A etapa do Ensino Médio na modalidade da EJA é uma política de educação prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) - Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Em seu Artigo 37, com redação revisada e dada pela Lei nº 13.632, de 2018, essa diretriz assegura a gratuidade e o fornecimento de condições e oportunidades apropriadas que respeitem as características, interesses, vivências e trabalhos dos estudantes dessa modalidade.

No entanto, conforme afirma Arroyo (2006), o formato de ensino da EJA não vem se atentando para essas especificidades. Segundo ele, a EJA em muito se assemelha ao ensino regular, uma vez que se estrutura em módulos disciplinares e os professores são os mesmos, desenvolvendo abordagens similares para estudantes com perfis diversamente incompatíveis aos alunos do ensino regular. Logo, é preciso, seguindo o entendimento desse autor, termos em vista a condição e o perfil do público dessa modalidade de ensino. É evidente que existe, na EJA, um conjunto muito mais complexo de sujeitos, estudantes com histórico de repetência, jovens e adultos trabalhadores apenados, jovens que pagam medidas socioeducativas, entre outros perfis que tornam o trabalho nessa modalidade um desafio constante (CAPUCHO, 2012).

É surpreendente, contudo, que uma modalidade de educação que surgiu no berço das lutas populares pelo direito à educação (CAPUCHO, 2012; ARROYO, 2006, LOPES, SANTOS, 2017) e que já, há algum tempo, goza de dispositivos legais, continue a esperar por olhares e práticas mais acolhedoras, menos indiferentes e mais responsáveis (no sentido de práticas de ensino traduzidas por Szundy (2014)). Um caminho possível é olhar para os sujeitos alunos como seres históricos, sociais, políticos; considerar seus contextos, possibilitar uma educação dialogada e crítica diante da realidade que nos circunda, dentre outras ações (FREIRE, 2019). Assumir essa postura representa, consoante a posição de Freire (2019), uma

forma de rebeldia, de contrapalavra às violências, às injustiças sociais.

É com base nessa acepção que instrumentos metodológicos como o trabalho por meio de projetos e abordagens inter e transdisciplinares surgem, com o intuito de tornar os processos de ensino e de aprendizagem significativos. Assumindo a reflexão crítica como um propósito fundamental da formação do sujeito aluno, o objetivo de nossas práticas deve primar pela emancipação, pela criatividade e pela participação ativa do sujeito no seu processo de aprender, conforme indicam vários estudos (CARVALHO; SOUSA, 2019; KERSCH, MARQUES, 2017; HERNÁNDEZ, VENTURA, 2017; GERALDI, 2012).

3 Projetos interdisciplinares na EJA: uma busca por outros sentidos no ensino

Pesquisas diversas (NEHRING et al., 2000; GIROTTO, LIMA, 2009; OLIVEIRA, 2014; BUSS, MACKEDANZ, 2017, dentre outras) têm evidenciado o trabalho interdisciplinar com projetos tanto no contexto da educação regular quanto na Educação de Jovens e Adultos como estratégia promotora de um ensino significativo. Nessa perspectiva, Hernández (1998) argumenta que algumas mudanças de concepções, de posturas diversas e de organização dos espaços e das relações entre sujeitos são de ordem primeira como: “a organização do tempo e do espaço na escola, o currículo por disciplinas, as expectativas das famílias, as atitudes profissionais dos docentes e a sensibilidade dos políticos e dos meios de comunicação” (p. 39).

Considerando essas premissas, Hernández (1998) alerta, por um lado, para que não encaremos os projetos como promotores da mudança na educação, “nem como a solução para os problemas da instituição escolar” (p. 61). O autor ressalta, por outro lado, o valor simbólico implicado nesse elemento que pode ser via para transformações. Dessa forma, Hernández (1998, p. 61) assume que os projetos podem permitir:

a) Aproximar-se da identidade dos alunos e favorecer a construção da subjetividade, longe de um prisma paternalista, gerencial ou

psicologista, o que implica considerar que a função da escola não é apenas ensinar conteúdos, nem vincular a instrução com a aprendizagem.

b) Revisar a organização do currículo por disciplinas é a maneira de situá-lo no tempo e no espaço escolares, o que torna necessária a proposta de um currículo que não seja uma representação do conhecimento fragmentada, distanciada dos problemas que os alunos vivem e necessitam responder em suas vidas, mas, sim, solução de continuidade.

c) Levar em conta o que acontece fora da Escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual, e aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos.

A perspectiva que engloba a construção de projetos com pretensões como as referidas acima encontra na interdisciplinaridade suas bases. Esta, de acordo com Souza e Fazenda (2017), parte do diálogo, do estabelecimento de relações de proximidade, oferece a possibilidade da dúvida diante do conhecimento dado. Diante da abertura a questionamentos e diálogos, poderíamos inferir que essa perspectiva delega ao processo de ensino um caráter dialógico, pautado pela interação, pela escuta do ponto de vista de todos, mas também pelo direito de discordar, questionar, pelo estímulo à pesquisa e à construção coletiva e individual do conhecimento (PERNAMBUCO et al., 2013).

Cabe, porém, esclarecermos que a abordagem interdisciplinar, muitas vezes, é compreendida de maneira equivocada, simplista, apenas como junção de disciplinas. Com base nessa discussão, Fazenda (s.d., p. 9) argumenta que “se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade.” Compreende-se, nesse ínterim, que, em um projeto que se intitule interdisciplinar, as fronteiras dessas disciplinas devem ser atravessadas, os alunos e os professores precisam estabelecer relações a partir do conhecimento que se lhes apresentam, precisam da curiosidade para conseguir ultrapassar as barreiras causadas pela

cultura disciplinar e transmissiva da Escola (HERNÁNDEZ; VENTURA, 2017).

Essa cultura que há muito tem sido criticada por limitar e fragmentar o conhecimento, hoje, transpõe as salas de aulas físicas e se encontra fazendo história nas telas de smartphones e notebooks (SANTANA FILHO, 2020). São milhões de alunos brasileiros e milhares de professores que, nos últimos meses, se viram obrigados a aderir a uma logística educacional de aulas remotas devido a necessidade do distanciamento social causado pelo novo coronavírus (RATIER, 2020).

Mediante esse contexto, diversas reflexões e críticas têm sido atribuídas aos problemas que se apresentam no cenário educacional (RATIER, 2020), dentre eles, velhas pautas como a falta de estrutura tecnológica das escolas públicas, a necessidade de formação contínua dos professores, a desigualdade social que afeta milhões de crianças, jovens e adultos estudantes, hoje, prejudicados, ainda mais, por não terem acesso a tecnologias digitais, nesse período em que a maioria das atividades escolares se dá por meio delas (ATIÊ, 2020). Outras questões também vêm à tona, como, por exemplo, a viabilização ou inviabilização do ensino à distância, a falta de familiaridade de professores com os aparatos tecnológicos (RIBEIRO, 2020), e, além desses e outros, a reprodução de velhas práticas pedagógicas e metodológicas, cuja crítica se estende, também, ao setor privado. Estas práticas são, de acordo com Santana Filho (2020, p. 6), “arremedos de proposta”, já que assumem uma natureza reprodutora e não criadora/criativa do conhecimento.

Convém considerarmos, corroborando a compreensão de Santana Filho (2020), que a experiência vivenciada na atualidade é uma oportunidade para que reflitamos ainda sobre as bases epistemológicas que regem o ensino brasileiro. E, concomitante a isso, também, convém refletir, com base em Ribeiro (2020) sobre a justeza de se exigir práticas de qualidade sem considerar o imperativo do momento, as tantas faltas tão características do sistema de educação pública em nosso país: falta de formação, de preparo para o enfrentamento de um

novo formato de aulas, falta de condições de professores, de alunos e da escola como um todo.

Não podemos deixar de considerar, mediante esse pensamento, que o problema da educação brasileira é dependente de muitos e múltiplos fatores e condicionamentos; e que os espaços geográficos ou novos instrumentos de intermediação do processo podem não fazer a diferença no processo de ensino e de aprendizagem, ao menos em um futuro imediato. É nesse contexto, também, que as reflexões delineadas nesse artigo se darão.

4 Metodologia

Nesta seção procuramos, em um primeiro momento, apresentar uma caracterização de nossa pesquisa, assumindo nossa vinculação com os pressupostos teórico-metodológicos das ciências humanas. Em seguida, apresentamos o contexto em que o nosso corpus foi construído, para, posteriormente, trazer uma descrição dele.

4.1 Caracterização da pesquisa

A pesquisa segue pressupostos metodológicos inerentes ao fazer investigativo nas ciências humanas, haja vista ser o discurso seu objeto de estudo, conforme compreende Bakhtin (2003). Baseando-se neste autor, Amorim (2016, p. 21) refere-se à materialidade de análise nas ciências humanas como um “objeto que fala”, que diz sobre o seu sujeito enunciativo, o que confere à pesquisa, nesse âmbito das ciências, uma dimensão interpretativa.

Nossa pesquisa ainda se fundamenta em uma abordagem qualitativa (CHIZOTTI, 1995). Além disso, quanto à fonte dos dados, caracteriza-se como uma pesquisa documental, considerando que se volta para a análise de uma proposta de projeto interdisciplinar. Sendo ele um gênero discursivo próprio da esfera pedagógica é produzido não somente para ser aplicado em sala de aula, mas também, corroborando com Cellard (2008), constitui-se como arquivo documental de práticas docentes.

4.2 Contexto da pesquisa e corpus

Diante do cenário da pandemia do novo coronavírus, desde meados de março, as escolas públicas tiveram suas rotinas afetadas (SENHORAS, 2020). A grande maioria teve que se adaptar a um ensino à distância, a aulas remotas, em muitas situações, sem nenhum preparo ou formação, sem condições materiais e estruturais para ofertar o referido ensino (PIERRO, 2020).

Nesse contexto, a Escola Estadual Demócrito de Sousa também estava inserida. Fomos orientados a escolher plataformas e aplicativos que pudessem substituir as aulas presenciais. No início de maio, entre reclamações, dúvidas e falta de formação iniciou-se, nessa escola, ambiente de aplicação do projeto em análise, o período de aulas remotas.

Muitas indagações, por sua vez, tomaram a cena, dentre elas: como aconteceriam as avaliações? Como seriam atribuídas as notas? Como ocorreriam as aulas da modalidade de EJA no nível médio? Nesse ínterim, os professores foram informados de que as atividades planejadas equivaleriam a 20% da carga horária semanal, que as notas não poderiam ser atribuídas nesse período e que às turmas de EJA seriam enviadas atividades semanais, obedecendo o mesmo sistema das turmas regulares.

Contudo, passadas duas semanas do início do ensino remoto, a Subcoordenadoria da Educação de Jovens e Adultos (SUEJA), juntamente com o Fórum Potiguar de EJA (FPEJA) estabelecem orientações e sugerem três eixos temáticos para serem trabalhados na modalidade de ensino em questão, ficando a critério dos professores o trabalho por meio de projetos.

Quadro 1- Eixos temáticos para EJA

I. A atual pandemia como resultado do modo de viver historicamente construído pela sociedade capitalista e industrial, baseada na relação predatória com a natureza, de consumismo desenfreado e dilapidação de direitos, responsável pela destruição das condições e mecanismos de relação equilibrada com o Planeta, em especial, nas últimas décadas, com o aprofundamento do modelo neoliberal.

II. A atual pandemia amplifica a crise produzida pelo neoliberalismo ao longo das últimas décadas,

ao aprofundar a Desigualdade social e esvaziar a capacidade do Estado em proteger os cidadãos (especialmente os mais pobres) dos problemas decorrentes do agravamento da saúde, da precarização das condições de assistência e da estagnação econômica.

III. A atual pandemia põe em pauta a importância de coletivamente construirmos processos de solidariedade social e de cuidado (de si mesmo e dos outros), como forma de estabelecermos laços sólidos que possibilitem o enfrentamento dos efeitos emocionais e socioeconômicos dessa crise.

Fonte: Minuta SUEJA e FPEJA – portaria 184, de 04/05/2020.

A partir dessa orientação, os professores reunidos por área de conhecimento (vale salientar, sem nenhuma formação sobre trabalhos com projetos) escolheram uma das temáticas sugeridas para desenvolverem o projeto interdisciplinar para turmas do I e III período da EJA-Ensino Médio. Dessa forma, três projetos distintos estão sendo desenvolvidos nas turmas de EJA da Escola Estadual Demócrito de Sousa: um da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, outro da área de Ciências humanas e suas Tecnologias, e o terceiro abrange a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, juntamente com a área de Matemática e suas Tecnologias.

O projeto que escolhemos para análise, neste trabalho, é referente à área de Linguagens, e contempla a turma do III período, uma vez que uma das professoras envolvidas no projeto dessa turma é também autora deste artigo. Nosso corpus engloba conhecimentos das disciplinas de Artes, Educação Física, Língua Espanhola, Língua Inglesa e Língua Portuguesa.

Os professores dessa área de conhecimento optaram por desenvolver um projeto que abordasse o tema Desigualdade social – agravamento da saúde, não assistência e a pandemia, contemplado no segundo eixo proposto na minuta da FPEJA e SUEJA. O projeto tem sido pensado para ser flexível, com tempo de duração previsto para cinco semanas, período em que as atividades serão executadas e, possivelmente, replanejadas, caso haja necessidade.

5 Projeto interdisciplinar na EJA: articulações para o ensino em tempos de pandemia

Nesta seção, nosso foco está centrado na análise da proposta de projeto interdisciplinar construído para o III período da EJA do Ensino Médio. Concentrando-nos no exame do documento, a análise focaliza a verificação da articulação do propósito apresentado no projeto ao contexto vivido e ao público alvo, a descrição das seções do projeto e de como elas se relacionam para a viabilização do cumprimento dos objetivos propostos, e, por fim, discussão da contribuição do projeto para o tipo de aprendizagem almejada, a de natureza crítico-reflexiva.

Nesse sentido, a análise empreendida aqui compreende o exame de seções que constituem o projeto interdisciplinar construído para ser desenvolvido na turma da EJA-Ensino Médio, III período, nesse contexto de pandemia. Começamos o exame do documento a partir da seção de Apresentação, considerando nosso interesse em conhecer o propósito do projeto, conforme sinalizado em sua página 3:

promover um conhecimento integrado dos saberes mobilizados pelas diferentes disciplinas envolvidas, bem como de trabalharmos em conjunto para amenizar as dificuldades apresentadas pelo corpo discente da EJA - III período, nesse cenário atípico de pandemia.

O propósito, como podemos perceber, é amenizar as dificuldades que, se supõe, os alunos do III período da EJA estarem apresentando no período de aulas remotas, utilizando-se, para tanto, de uma abordagem interdisciplinar integrando saberes e diferentes disciplinas. Esse propósito pode suscitar uma proposta que vise a valorizar o trabalho coletivo, o planejamento participativo, a busca pelo conhecimento não fragmentado (HERNÁNDEZ, VENTURA 2017; HERNÁNDEZ, 1998). Pode, além disso, seguindo o entendimento de Hernández e Ventura (2017), ser abordado de modo que os professores, cada um a partir de sua especialidade, apresentem pontos de vista em torno de um tema comum. Isso poderia ser visto, de acordo com os autores, como um modo de pensar limitado, uma vez que o conhecimento continuaria a ser ofertado ao aluno mediante compartimentalizações.

Para o cumprimento do segundo objetivo deste trabalho, apresentamos, em um quadro resumido, uma descrição breve das partes que constituem o projeto em análise. Em seguida, relacionaremos as principais seções como forma de perceber como elas podem ou não viabilizar o cumprimento dos objetivos propostos.

Quadro 3 – Seções do projeto interdisciplinar – EJA III

Seção 1	Título: Projeto temático interdisciplinar
Seção 2	Tema: Desigualdade social – agravamento da saúde, não assistência e a pandemia
Seção 3	Tempo de duração: 5 semanas
Seção 4	Apresentação do projeto – Contém o propósito, a delimitação da proposta e ancoragem teórica.
Seção 5	Objetivos: geral e específicos: Determinam o que pretendem com o trabalho.
Seção 6	Metodologia: Descreve de que forma o trabalho ocorrerá
Seção 7	Atividades propostas: Relação de atividades possíveis de execução a partir dos objetivos.
Seção 8	Procedimentos da ação pedagógica: Decisões a serem tomadas para a realização das atividades planejadas
Seção 9	Avaliação da aprendizagem: obedece ao que dispõe a minuta da SUEJA e FPEJA.
Seção 10	Referências: Indica as bases teóricas que fundamentam o projeto.

Fonte: quadro elaborado pelos autores.

Como já enunciado, o projeto, intitulado Projeto temático interdisciplinar, se desenvolve por meio de uma temática que deve ser discutida durante cinco semanas. Levando em conta que um projeto se configura como a menor unidade de um planejamento educacional (EVANGELISTA et al., 2009), talvez não seja uma tarefa fácil compreender como as propostas de atividades, os procedimentos da ação pedagógica, a metodologia, a avaliação e a ancoragem teórica (esta assumida na seção de apresentação da proposta) se somam para o cumprimento dos objetivos do projeto.

Pensando nisso, nosso esforço analítico, nesse momento, será perceber que relações há entre cada seção com os objetivos traçados, considerando que, de acordo com Evangelista et al., (2009), seus fins são definidos em seus objetivos e metas. Com base

nesse direcionamento, observemos, no quadro a seguir, a exposição dos objetivos e a relação de cada seção com estes. Começamos pela ancoragem teórica apresentada na seção de Apresentação e presente também nas referências, última seção do projeto.

Quadro 4 – Relação entre objetivos e ancoragem teórica.

<p>Objetivo geral: Propor atividades interdisciplinares a fim de fazer dialogar conhecimentos de disciplinas diversas através de metodologias discursivas.</p>	<p>Seção de apresentação: Ancoragem teórica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concepção de uma abordagem interdisciplinar (GIROTTO; LIMA, 2009, GOMES, GARCIA, 2014); • Baseia-se numa concepção de sujeito histórico, social, político e ideológico (BAKHTIN, 2003; FREIRE, 2005). • Os gêneros do discurso como objeto de interação no ensino (PETRONI, 2008; ROJO, 2015); • Concepção de educação responsável e responsiva (SZUNDY, 2014).
<p>Objetivos específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1º Construir compreensões acerca do tema geral por meio da leitura e produção de gêneros discursivos diversos; 2º Debater, por meio de videoconferências, temáticas específicas advindas do tema norteador; 3º Promover momentos de construção e compartilhamento de conhecimento da temática em estudo entre o público alvo do projeto. 4º Utilizar o Diário de Pesquisa como instrumento para estimular o hábito da leitura e da escrita. 5º Estimular o pensamento crítico. 6º Incentivar a reflexão sobre o combate a pandemia e a desigualdade social em contextos macros e micros. 7º Pensar no impacto gerado pela desigualdade social em nosso país e como isso influencia na vida das pessoas e, conseqüentemente, no combate a pandemia. 8º Produzir um relato de experiência como forma de auto-avaliação e de avaliação das atividades desenvolvidas. 	

Fonte: quadro elaborado pelos autores.

Percebemos que na seção de Apresentação, mostrada resumidamente no quadro, o projeto mostra-se teoricamente ancorado pela abordagem

interdisciplinar, bem como por perspectivas sócio-históricas e críticas. Ao seguir esse caminho teórico, no qual estão explicitados pensadores como Freire (2005) e Bakhtin (2003), depreende-se uma concepção de sujeito ativo, construído na história e capaz de interferir nela.

Ao relacionarmos a ancoragem teórica assumida no projeto com os objetivos traçados, entendemos que o objetivo geral evidencia, em termos puramente procedimentais, a abordagem interdisciplinar. Quando partimos para os objetivos específicos, vemos que estes não seguem o rito do desdobramento do objetivo geral, pois não se limitam a ações procedimentais, uma vez que intencionam, além disso, a discussão e reflexão crítica sobre a temática, como podemos constatar nos objetivos específicos: (1º, 2º, 5º, 6º, 7º e 8º).

Os objetivos 1º, 4º, 7º e 8º dialogam com a concepção de sujeito apontada na apresentação, posto que revelam um propósito de dar voz ao estudante, que é sujeito social e histórico. Nessa perspectiva, o projeto vai de encontro ao tipo de educação monológica, “bancária”, nos termos questionados por Freire (2019, 2020), e segue, portanto, uma defesa de prática educativa responsiva, como defendida por Szundy (2014) e pelo próprio Freire (2019, 2020), fundada na concepção de uma educação pautada em práticas dialogadas e críticas.

Na sequência, expomos, para análise, duas seções que, em nossa compreensão, comporiam a etapa da Metodologia. De acordo com Mello (1999), a fase da metodologia define o como fazer para se alcançar os objetivos, os passos a serem seguidos, os métodos e as técnicas a serem utilizados nas atividades e as responsabilidades dos envolvidos. No projeto em questão, a seção de Metodologia abarca apenas três momentos: a descrição da metodologia, os procedimentos da ação metodológica e as atividades propostas.

Quadro 5 – Relação entre metodologia, procedimentos de ação pedagógica e atividades propostas.

Metodologia: Os gêneros discursivos como instrumento de interação.	Procedimentos da ação pedagógica: <ul style="list-style-type: none">• Agendamentos de videoconferências entre a turma e o grupo de professores;• Escolha de um dia para um plantão de assistência aos alunos;• Postagens de atividades quinzenalmente, atendendo ao acordo feito pelo corpo docente e coordenadoras;• Encontros on-line para discussão e melhor assimilação das atividades propostas.
Atividades propostas: <ol style="list-style-type: none">1. Videoconferência para apresentação do novo formato das atividades2. Atividades escritas de leitura e interpretação textual direcionadas à temática.3. Diário de pesquisa4. Debates on-line com subtemas gerados a partir do grande tema5. Análise de textos postados em redes sociais6. Apresentação de documentários, vídeos e reportagens como suporte para compreensão e análise da problemática em estudo	

Fonte: quadro elaborado pelos autores.

Na etapa de Metodologia, o projeto apresenta os gêneros discursivos como objetos de ensino, considerando-os como instrumentos de interação, sinalizando uma articulação teórica com os estudos do Círculo de Bakhtin. Isso se confirma tanto nos objetivos (1º, 2º e 4º) quanto nas propostas de atividades que sempre partem de alguma leitura, análise ou produção de algum enunciado. Quanto aos Procedimentos da Ação Pedagógica, há o detalhamento de alguns passos a serem seguidos para realização das atividades, entretanto, não há clareza quanto aos procedimentos a serem seguidos para o desenvolvimento da reflexão e do pensamento crítico dos alunos.

Observamos que não há um processo metodológico claro que descreva o caminho a ser percorrido, os papéis e as responsabilidades do aluno e do professor. Isso fica apenas implícito nos tipos de atividades e na natureza dos objetivos. Também não há menção a métodos ou técnicas, conforme descreve Mello (1999). Contudo, talvez, esses elementos sejam dispensáveis na presença de ações e objetivos que

levem o aluno a construir estratégias de organização dos conhecimentos, das informações que a ele são apresentadas, assim como a procurar estabelecer relações entre esses conhecimentos, entre temas, conforme orientam Hernández e Ventura (2017).

Por fim, concentremos nossa atenção na análise da última etapa do projeto, a avaliação. Segundo Pernambuco et al. (2013), é uma etapa que tem como função orientar o processo. Como mencionado anteriormente, o processo de avaliação não se constitui num enunciado de autoria dos professores envolvidos na construção desse projeto, visto que diante das incertezas de como se encaminharia o processo educativo, a SUEJA e a FPEJA estabeleceram um tipo de avaliação por meio de registros em portfólio. O documento deixa explícito que os alunos precisarão cumprir apenas com a realização das atividades, que, por sua vez, serão arquivadas para posterior análise e avaliação.

Quadro 6 – Relação entre avaliação e objetivos propostos

Avaliação:
<ul style="list-style-type: none"> • Cumprimento das atividades • Registros e a sistematização num portfólio • Avaliação no final do processo

Fonte: quadro elaborado pelos autores.

Compreendendo que há uma inter-relação entre planejamento, ação e avaliação (HERNÁNDEZ; VENTURA, 2017), consideramos que a concepção subjacente ao projeto necessitaria de uma variedade maior de alternativas avaliativas para o cumprimento de seus objetivos de maneira efetiva. Apesar de o portfólio ser considerado uma forma de registro das ações pedagógicas e de possibilidade de indicar um replanejamento do processo (PERNAMBUCO et al., 2013), entendemos que sua função, nesse projeto, limita-se a arquivar registros e atividades escritas para uma possível progressão ou reprovação dos alunos. O que, para Padilha (2017), caracteriza-se como uma atitude indicativa de avaliação autoritária, classificatória.

Ao considerarmos, porém, o último objetivo específico, observamos que há nele uma sinalização de que um relato de experiência pode se tornar um outro instrumento avaliativo. Este relato, de acordo

com o objetivo proposto, servirá para a autoavaliação dos alunos, como também para a avaliação do próprio desenvolver do projeto. O objetivo aponta, dessa forma, uma concepção de avaliação que concebe o aluno como sujeito de resposta, capaz de participar ativamente do processo de sua aprendizagem, conforme sustentam teorias de base sócio-históricas e críticas (PADILHA, 2017).

Estamos lidando com um tipo de proposta pedagógica que exige avaliação contínua para planejar as ações seguintes, uma “avaliação com um sentido significativo”, como adjetiva Hernández e Ventura (2017, p. 89). Isso significa dizer que o aluno não é o único avaliado, nem muito menos o professor é o único avaliador, ou mesmo que as atividades e registros em portfólios devam ser os únicos instrumentos de avaliação, principalmente, quando eles não são pensados como meios para se planejar o futuro e rever as ações do passado e do presente, como deixou explícita a minuta da SUEJA e FPEJA.

Diante da natureza deste empreendimento político, ideológico e pedagógico, é fundamental destacar a iniciativa do trabalho coletivo desenvolvido em torno da elaboração deste projeto. Entre possíveis erros e acertos, iniciativas como essa precisam ser valorizadas, principalmente se levamos em conta que é comum ouvirmos ou lermos relatos sobre o quão difícil é desenvolver trabalhos interdisciplinares (AUGUSTO, CALDEIRA, 2007), sobretudo em um momento conturbado, cheio de indagações e de novas formas de comunicação entre professores e professores, alunos e professores, alunos e alunos, sem qualquer assistência formativa, mas com muitos imperativos.

Mesmo diante de cenários inesperados e de uma tentativa de formas diferentes de lidar com o ensino e a aprendizagem, é importante observar que os objetivos e as atividades propostas pelo projeto possibilitam, de maneira articulada, reflexões e discussões críticas sobre a temática em questão. É bem verdade, contudo, que, pela restrição de detalhes no modo como o fazer metodológico ocorreria, bem como pela falta de espaço para análise de alguma atividade executada, não nos é permitido assegurar

que os professores estejam trabalhando numa perspectiva crítico-reflexiva e interdisciplinar, uma vez que percebemos apenas um ponto de contato, além da própria linguagem, entre as atribuições de trabalho dessas disciplinas, qual seja: o tema proposto no projeto.

Além disso, é notável que não há explicitações claras e precisas sobre como ocorrerá a articulação entre as disciplinas. Entretanto, considerando os tipos de atividades sugeridas, podemos supor que a leitura, a discussão e a produção de textos (gêneros discursivos) sejam o elo de intermediação dessas disciplinas, conforme explicitado em um dos parágrafos da metodologia:

O trabalho proposto terá como instrumento de interação a diversidade de gêneros discursivos, conforme orienta teorias de base enunciativo-discursiva, (PETRONI, 2008; SZUNDY, 2014; ROJO, 2015) entre tantos outros. A referida escolha se dá no âmbito de um entendimento de educação como ação ideológico-política, em que a voz do outro (nosso aluno) faz-se necessária para a construção e protagonismo em relação à sua própria aprendizagem e a de outrem. Além disso, vale ressaltar a importância de vozes outras (as dos autores e autoras) de textos que serão selecionados e abordados por professores e alunos no curso das atividades propostas. (PROJETO INTERDISCIPLINAR, p. 3).

Consideremos ainda que as concepções de sujeito e de ensino subjacentes ao projeto, conforme sinalizadas na seção de Apresentação, apontam indícios de que este projeto possa favorecer certa autonomia ao aluno no processo de construção do conhecimento. É importante ressaltarmos, no entanto, que o êxito de uma proposta como essa pressupõe professores teórico-metodologicamente preparados e de uma mudança de postura em relação a concepções de ensino transmissivas (SANTANA FILHO, 2020).

Por fim, cumpre ressaltarmos ainda que se o trabalho temático busca uma participação coletiva tanto por parte dos professores como dos alunos e, além disso, propõe uma prática educativa voltada para a formação de cidadãos emancipados, capazes de transformar suas realidades e as de outrem (FREIRE, 2019, 2020), ele pode ser uma alternativa para uma

educação crítica e reflexiva. O projeto, nesse sentido, apresenta e possibilita uma proposta dialogada do conhecimento através de atividades de leitura e de produção de textos tendo como instrumento de interação os gêneros discursivos, cuja função é regular as nossas interações comunicativas (BAKHTIN, 2016). Seus objetivos, ademais, colaboram para a realização da natureza da proposta, uma vez que possibilita suscitar o desenvolvimento de uma aprendizagem que leve em conta a reflexão e a criticidade. Ancorado, portanto, numa perspectiva teórica sócio-histórica e de base enunciativa, o projeto permite pensarmos numa intervenção em que os alunos são considerados como sujeitos ativos, capazes de interferir nas realidades que não estão postas, mas em constante devir (FREIRE, 2019).

Conclusão

O artigo tratou de investigar uma iniciativa de projeto interdisciplinar construído por professores da área de linguagens, códigos e suas tecnologias do III período da EJA/ Ensino Médio. Para tanto, buscamos: i) verificar a relação do propósito do projeto com o contexto vivido e o público alvo, ii) analisar as principais seções em relação aos objetivos pretendidos, e iii) discutir se e de que maneira a possibilidade de o projeto contribuir para uma aprendizagem de natureza crítica e reflexiva no ensino de EJA, nesse período de aulas remotas.

Nossas análises nos permitiram observar que o projeto se estrutura em teorias de base crítica e conta com a leitura e produção de gêneros discursivos como principal meio para a organização dos objetivos e atividades propostas. Apesar de seu objetivo geral se apresentar como estritamente procedimental, seus objetivos específicos ultrapassam essa função, fazendo-se refletir o caráter interativo e a intenção de um ensino e aprendizagem críticos, tanto nas atividades propostas quanto em procedimentos para a prática pedagógica, seções que estavam agregadas à metodologia do projeto.

Constatamos, contudo, que o projeto se ressentia de uma metodologia que estruturasse de

forma mais detalhada como ocorreria o desenvolvimento do processo de ensino, característica encontrada nesse tipo de enunciado. Contudo, sabemos que o projeto é flexível, passível de mudanças e que não se pode encará-lo como uma receita, o que indica a abertura para adequações e aprofundamentos.

Além disso, observamos que a seção de avaliação constitui, em parte, um problema para a concepção que o projeto assume, uma vez que ela se constitui em uma determinação da SUEJA e FPEJA. No entanto, percebemos especialmente no último objetivo, bem como na natureza das atividades propostas, uma sinalização de momentos avaliativos paralelos, cuja complementação pode possibilitar uma avaliação e responsabilidade compartilhada do processo.

Compreendemos, assim, que diante de tantas novidades, demandadas e habilidades a serem desenvolvidas por professores e alunos no contexto pandêmico, a realização de um projeto interdisciplinar na EJA com os propósitos pretendidos constitui-se um desafio para o qual a superação de possíveis percalços em sua execução pode resultar não apenas da concepção mediante o trabalho coletivo, mas sobretudo da formação teórica de cada professor para planejar e adequar processos de ensino e de aprendizagem bem delineados, consistentes e exequíveis.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. Um em cada quatro brasileiros não tem acesso à internet, 2002. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/20-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

AMORIM, M. As ciências humanas e sua especificidade discursiva. In: Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística aplicada. RODRIGUES, R. H.; PEREIRA, R. A. (org.). São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 17-45.

ARROYO, M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte, Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006, p. 17-32.

ATIÊ, L. Prática docente: 30 depoimentos sobre como a escola foi recebida em casa. [S.l.]: Desafios da Educação, 2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/depoimentos-sobre-escola-em-casa/>. Acesso em: 15 jun. 2020.

AUGUSTO, T. G. S.; CALDEIRA, A. M. A. Dificuldades para a implantação de práticas interdisciplinares em escolas estaduais, apontadas por professores da área de ciências da natureza. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 12, n.1, p.139-154, 2007.

BAKHTIN, M. Metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Tradução do russo de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 392-410.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra, notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016, p. 23-107.

BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BUSS, C. S.; MACKEDANZ, L. F. O Ensino através de projetos como metodologia ativa de ensino e de aprendizagem. *THEMA*, v. 14, n. 3, p. 122-131, 2017.

CAPUCHO, V. Igualdade nas diferenças e diferenças na diversidade. In: CAPUCHO, V. (org.). Educação de Jovens e Adultos. Prática Pedagógica e fortalecimento da cidadania. São Paulo, Cortez, 2012, p. 95-141.

CARVALHO, D. B. de; SOUSA, R. M. O significado simbólico das habilidades letradas na EJA: da escolarização ao social. *Diálogo das Letras, Pau dos Ferros*, v. 8, n.3, p. 120-139, set./dez., 2019.

CELLARD, A. A análise documental. In: Poupart, J. et al. (org.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis/RJ, Vozes, 2008, p. 295-316.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 1995.

EVANGELISTA, I. A. S.; COLARES, M. L. I.S.; FERREIRA, M. A. V. Projetos educativos interdisciplinares na prática docente. [S.l.], p. 1-12.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: didática e prática de ensino. [s. d.], p. 9-17.

- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- GERALIDI, J. W. Passando em revista ideias sobre o ensino de língua portuguesa: uma entrevista com João Wanderley Geraldi. Entrevista realizada por Lívia Suassuna e Rosângela Alves dos Santos Bernardino. *Diálogo das Letras, Pau dos Ferros*, v. 06, n. 01, p. 490-496, jan./jun. 2017.
- GIOTTO, C. G. G. S.; LIMA, E. A de. *Ações Interdisciplinares em Salas de EJA: os projetos de trabalho à luz do enfoque histórico-cultural*. Educação: teoria e prática, v. 19, n.33, p. 1-20, jul./dez.-2009.
- HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues, Porto Alegre, Artmed, 1998.
- HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M.A *organização do currículo por projetos de trabalho: O conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: ARTMED, 2017.
- KERSCH, D. F.; MARQUES, R. G. *Redes sociais digitais na escola: possibilidades de conexão, produção de sentido e aprendizagem*. *Diálogo das Letras, Pau dos Ferros*, v. 6, n. 2, p. 343-362, jul./dez, 2017.
- LOPES, V. C.; SANTOS, L. M. L. dos. *Pressupostos Históricos, Teóricos e Legais da EJA no Brasil*. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. v.1, n. 5, p. 535-546, Julho de 2017.
- MELLO, T de. *Planejamento, acompanhamento e avaliação*. In: BALEEIRO, M. C.; SERRÃO, M. (org.). *A prendendo a ser e a conviver*. 2. ed. São Paulo, FTD, 1999, p. 43-61.
- NEHRING, C. M. et al. *As ilhas de racionalidade e o saber significativo: o ensino de ciências através de projetos*. *Ensaio, Belo Horizonte*, v. 2, n. 1, p. 88-105, jan./jun., 2000.
- OLIVEIRA, M. B. B. L. *Projetos na escola: uma metodologia para aprender no ensino fundamental*. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Exatas) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas, Centro Universitário UNIVATES, Lajeado/RS, 2014.
- PADILHA, P. R. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. 9 ed., São Paulo: Cortez, 2017.
- PERNAMBUCO, M. M. C. A.; NASCIMENTO, H. M. F do.; MELO, M. F S. *Expansão do ensino médio no Brasil: conhecimentos contemporâneos e tradicionais e práticas curriculares emancipadoras*. In: SANTOS, J. M. C. T.; PAZ, S. R. (org.). *Ensino Médio: profissão docente, currículo e novas tecnologias*. 1 ed., Curitiba/PR, CRV, 2013, p. 149-161.
- PIERRO, B de. *Para além da sala de aula: fechamento de escolas e universidades durante a pandemia de Covid-19 traz à tona debate sobre educação a distância*. [S.l.]: Pesquisa Fapesp, 2020. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/para-alem-da-sala/>. Acesso em: 14 jun. 2020.
- RATIER, R. *Educação online dá errado mesmo quando dá certo*. [S.l.]: Uol, 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/rodrigo-ratier/2020/06/15/educacao-online-da-errado-mesmo-quando-da-certo.htm>. Acesso em: 15 jun. 2020.
- RIBEIRO, A. E. *Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI*. *Diálogo das Letras, Pau dos Ferros*, v. 9, p. 1-19, e02011, 2020.
- SANTANA FILHO, M. M de. *Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia COVID-19*. *Rev. Tamoios, São Gonçalo/RJ*, ano 16, n. 1, Especial COVID-19. pág. 3-15, maio 2020.
- SENHORAS, E. M. *Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos*. *Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista*, v. 2, n. 5, p. 128-136, 2020.
- SOUZA, M. A de.; FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade, currículo e tecnologia: um estudo sobre práticas pedagógicas no ensino fundamental*. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 12, n. 2, p. 708-721, 2017.
- SZUNDY, P. T. C. *Educação como ato responsável: a formação de professores de linguagens à luz da filosofia da linguagem do círculo de Bakhtin*. *Trabalhos em linguística aplicada, Campinas*, v. 53, n. 1, p 13-32, 2014.

COMO CITAR ESSE ARTIGO

ALVES, Wanderleya Magna; VIEIRA DA SILVA, Francisco; ROCHA BESSA, José Cezinaldo. Projeto interdisciplinar e desenvolvimento da aprendizagem na EJA em tempos de COVID-19: uma análise crítico-reflexiva. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 180-192, jan. 2021. ISSN 1982-2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15765>>.doi:<https://doi.org/10.17058/signo.v46i85.15765>.