

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

MARIANA SALES TERRA DE SOUZA

A PERSPECTIVA MULTICULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

RIO DE JANEIRO

2018

Mariana Sales Terra de Souza

A PERSPECTIVA MULTICULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Monografia submetida à Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio de Janeiro, como
requisito para a obtenção do grau de Licenciatura
Plena em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Giseli Pereli de Moura Xavier

RIO DE JANEIRO

2018

Dedico este trabalho às pessoas mais importantes da minha vida: meus pais Marco e Ana Paula, minhas irmãs Luisa e Laura e meu marido Bruno.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por mais este passo na minha jornada terrena.

Aos meus pais, pelo incentivo em toda a minha trajetória escolar, que me permitiu ser a primeira pessoa a ingressar e concluir a educação superior na nossa família.

Ao meu avô, pelo exemplo de vida e pelo apoio quando foi preciso, possibilitando concluir a educação básica e ingressar em uma universidade federal.

À minha avó, por todas as orações e conselhos.

Ao meu marido, pelo suporte, incentivo e paciência durante meu processo de escrita.

Ao meu sogro e sua inesquecível “Suele (n)”, por ter despertado em mim o fascínio pela alfabetização de adultos.

A todos os professores que passaram pela minha vida escolar-acadêmica, contribuindo para minha formação.

Aos amigos que esta graduação me proporcionou, em especial, Sabryna, pelo tanto que crescemos e cultivamos juntos ao longo desses nove anos.

Aos entrevistados, pela possibilidade de realizar a pesquisa de campo.

À professora Giseli, por ter assumido a difícil tarefa de orientar esta produção em tão pouco tempo, evitando que tudo fosse em vão.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra.

Paulo Freire

RESUMO

SOUZA, Mariana Sales Terra de. **A perspectiva multicultural na formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro, 2018. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Este trabalho se propõe a ser uma pesquisa qualitativa teórico-empírica, tendo por objetivo verificar em que medida a formação de professores da Educação Básica pode contribuir para minimizar a exclusão dos alunos da EJA. A partir da perspectiva Multicultural Crítica e Pós-colonial, o estudo se encontra organizado em três capítulos. O primeiro, denominado *Multiculturalismo e Educação*, discute os conceitos de cultura, multiculturalismo, articulando-os entre si e com a perspectiva de inclusão educacional, utilizando os escritos de Candau (2002), McLaren (1997) e Canen (2005). O capítulo seguinte, *Discutindo a questão da diversidade cultural na Educação de Jovens e Adultos*, apresenta um breve histórico da EJA no contexto educacional brasileiro, cujo norte, defendido por este estudo, deve ser o da inclusão multicultural. Para tanto, os estudos de Ribeiro (1997) e Freire (1996) foram fundamentais. Por fim, no último capítulo, *A formação de professores para Educação de Jovens e Adultos: perspectivas multiculturais*, foram analisadas as entrevistas realizadas com alunos e uma professora de uma disciplina relacionada à formação de professores para EJA, desenvolvida em um curso de Pedagogia de uma universidade pública, situada no Rio de Janeiro, procurando evidenciar, em que medida a formação de professores da Educação Básica pode contribuir para minimizar a exclusão dos alunos da EJA. Os dados revelaram a existência de uma concordância entre os sujeitos entrevistados no que diz respeito à EJA ser considerada uma modalidade de ensino relevante para inclusão socioeducacional de seu público. Público este que tem como características fundamentais a diversidade cultural e um histórico de privação do direito à educação. Ainda de acordo com os depoimentos, a demanda por compreender quem é o aluno da EJA, quais são suas necessidades e como propor atividades adequadas a sua realidade ainda perdura e impacta diretamente no modo como o professor em formação deve pensar a sua atuação profissional em uma perspectiva multicultural.

PALAVRAS-CHAVE: multiculturalismo; educação de jovens e adultos; formação multicultural de professores; inclusão multicultural

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO	12
1.1 Discutindo os conceitos de cultura e multiculturalismo	12
1.2 Articulando cultura, multiculturalismo e educação	15
1.3 A inclusão escolar em uma perspectiva multicultural	16
2 A QUESTÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	20
2.1 A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto educacional brasileiro	20
2.2 Um contexto de diversidade: a identidade dos alunos da EJA	23
2.3 A concepção da EJA em uma perspectiva de inclusão multicultural	24
3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERSPECTIVAS MULTICULTURAIS?	29
3.1 Caracterizando o campo e os sujeitos da pesquisa	29
3.2 A análise das entrevistas	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS	46
APÊNDICES	49

INTRODUÇÃO

Atualmente as escolas brasileiras são permeadas pela diversidade cultural. A sociedade, por sua vez, não poderia ser diferente, pois uma sala de aula pode se configurar como uma representação sincrética do mundo. Assim como na sociedade, diversos são os grupos culturais excluídos (étnico-raciais, religiosos, sociais, de gênero, sexualidade, entre tantos outros) na/da escola e no/do processo educacional, uma vez que o trato da diferença, em muitos casos, ainda carrega consigo o peso da discriminação, do preconceito e da negação de direitos.

Dentre estes diferentes grupos considerados excluídos encontramos os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), visto que esta é uma modalidade de ensino menosprezada historicamente pelas leis educacionais e pelos currículos escolares. Por ter na sua composição discente uma diversidade de alunos com origens e trajetórias muito distintas, a EJA possui um caráter eminentemente multicultural. Tratam-se de pessoas caracterizadas por uma ampla diversidade que se encontram e se misturam em sala de aula com um mesmo objetivo: restituir seu direito à educação.

Particularmente, me dei conta da dimensão multicultural da EJA quando meu sogro, aos 48 anos, depois de quase quarenta anos longe dos bancos escolares, retomou seus estudos nesta modalidade. Auxiliá-lo nos deveres de casa fazia-me refletir sobre como aqueles alunos dispunham de saberes que muitos doutores não dispunham, como erguer paredes, e ao mesmo tempo não podiam ler na placa o nome da rua em que estavam ou o destino do ônibus que pegavam diariamente. Ouvir seus relatos cotidianos das vivências escolares fez com que a semente da inquietação acerca do viés multicultural desta modalidade.

Diante desse contexto, torna-se inaceitável a ideia de uma escola, de uma educação ou mesmo de práticas docentes homogeneizadoras. Detentor da tarefa de moderar os diversos elementos da sala de aula, o professor da EJA se depara cotidianamente com um pungente desafio: trabalhar na diversidade para minimizar a desigualdade. Como oportunizar aos discentes da EJA a vivência de uma educação realmente significativa e inclusiva? Podemos afirmar que a resposta a esta questão passa por uma formação docente que seja capaz de propiciar aos futuros professores um

processo de conscientização cultural¹, de modo que a diversidade cultural que caracteriza nossas escolas possa ser assumida e debatida em uma perspectiva crítica e responsiva.

Tendo em vista essa necessidade, esta pesquisa foi mobilizada pela seguinte questão: em que medida a formação de professores para Educação Básica pode contribuir para minimizar a exclusão dos alunos da EJA?

Nessa perspectiva, este estudo buscou responder às seguintes indagações: como trabalhar diversidade cultural e as diferenças no contexto escolar? Como formar professores para abordar este tema? Qual a percepção dos futuros professores da EJA sobre a diversidade cultural que caracteriza os alunos desta modalidade? Em que medida os alunos da EJA se caracterizam como mais um grupo excluído no sistema educacional? Como o professor deve lidar com a diversidade que caracteriza os alunos da EJA? Em que medida/de que forma os professores podem contribuir para inclusão dos alunos da EJA na escola e na sociedade?

A partir do exposto, os seguintes objetivos nortearam o presente trabalho:

I. Objetivo Geral:

Verificar em que medida a formação de professores da Educação Básica pode contribuir para minimizar a exclusão dos alunos da EJA.

II. Objetivos Específicos:

- Discutir o conceito de inclusão educacional em uma perspectiva multicultural crítica e pós-colonial.
- Analisar em que medida a concepção educacional que norteia a EJA na atualidade do contexto brasileiro contempla a ideia de inclusão multicultural.
- Verificar, a partir das vozes de uma professora formadora e de alunos de um curso de formação de professores para Educação Básica, de que forma os mesmos compreendem a diversidade cultural que compõem a EJA.

Para fundamentar esse trabalho foram eleitas três categorias principais: inclusão multicultural, educação de jovens e adultos e formação de professores.

No presente trabalho, o desenvolvimento da proposta da inclusão multicultural deu-se a partir dos estudos de Xavier (2005), Santos (s.d.) e Xavier e Canen (2008). As autoras

¹ A perspectiva de conscientização cultural preconiza a denúncia dos processos excludentes e a superação dos mecanismos que silenciam e oprimem grupos culturais e identidades excluídas do/no processo escolar (CANEN, 1997;1999).

trabalham com a perspectiva multicultural crítica e pós colonial, vertente escolhida para nortear este estudo por combater discriminações, desconstruir radicalismos e valorizar a construção de identidades. Segundo Canen (2007)

[...] tal visão de multiculturalismo não se limita a constatar a pluralidade de identidades e os preconceitos construídos nas relações de poder entre as mesmas. Vai, isto sim, analisar criticamente os discursos que ‘fabricam’ essas identidades e essas diferenças, buscando interpretar a identidade como uma construção, ela própria múltipla e plural. (p.95)

O multiculturalismo pós colonial propõe constante interrogação sobre os discursos das instituições escolares para evitar que dogmatismos acabem por reduzir “o “outro” a um marcador único, a uma “ etiqueta”, em nome da qual é discriminado, sob as mais diversas formas” (CANEN, 2006).

Para as análises sobre a EJA, caminhamos sob a luz dos estudos de Azevedo (2008), Santos e Peripolli (2012) e Canário (2013), que abrangem as questões desta modalidade de ensino desde o seu surgimento, suas diversas modificações, até as necessidades da configuração atual. É importante mencionar que a EJA, para tais autores, configura não só como uma forma de resgatar a “escolaridade perdida”, mas principalmente, como a ressignificação da identidade daqueles sujeitos e a restituição de sua dignidade. Conforme Canário (ibid, p.557), a educação de adultos visa a transformação do mundo.

Os estudos voltados para a formação de professores partiram das pesquisas de Canen (2005) e Canen e Xavier (2005, 2011, 2012), cujas análises são fundamentais para a compreensão da importância do professor multiculturalmente orientado que, no exercício das suas atividades, irá questionar as relações de poder e criticar as atuais práticas sociais, além de valorizar as diferenças e promover a integração entre culturas.

Metodologicamente, foram realizadas entrevistas com quatro alunos cursando a disciplina Prática de Ensino em Educação de Jovens e Adultos e uma professora de uma disciplina para a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos do curso de Pedagogia de uma universidade pública do Rio de Janeiro. Optou-se pela entrevista semiestruturada, com questões que nortegassem as falas dos depoentes, mas que também permitissem que estes respondessem com seus próprios termos. De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), a natureza interativa da entrevista permite tratar de temas complexos, explorando-os em profundidade, possibilitando compreender os significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto investigado.

Dessa forma, no primeiro capítulo, discuto os conceitos de cultura e multiculturalismo e proponho uma articulação entre os mesmos e com a perspectiva de inclusão educacional.

O segundo capítulo é dedicado a discutir a diversidade cultural da EJA. Trago uma contextualização histórica desta modalidade no Brasil e cuido de fazer uma articulação em uma perspectiva de inclusão multicultural, norteadas principalmente pelas ideias de Canen.

O terceiro capítulo, dedicado à análise das entrevistas, constitui o núcleo central da pesquisa, buscando responder em que medida a formação de professores da Educação Básica pode contribuir para minimizar a exclusão dos alunos da EJA.

As considerações finais apresentam questões que instigam novas investigações.

1 MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO

1.1 Discutindo os conceitos de cultura e multiculturalismo

A definição de cultura segundo Cuche (2012), remonta à obra de Edward Taylor, de 1871, denominada de Primitive Cultures, no qual cultura e civilização tem o mesmo significado como “expressão da totalidade da vida social do homem” (VIEIRA, 2011).

Cultura e civilização, tomadas em seu sentido mais amplo, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade (TAYLOR, 1871 apud CUCHE, 2012. p.35)

Ao longo das décadas o conceito de cultura foi ganhando novos significados, tornando um termo que, segundo Candau (2002) podemos chamar de polissêmico, uma vez que usualmente – ainda - está associado à cultura letrada e, portanto, vinculada ao universo das letras, das artes, do grau de instrução do sujeito assim como do domínio de hábitos finos, segundo o imaginário social de determinada época. Todavia, essa concepção reduz o significado de cultura que poderia ser bem mais amplo.

A partir da Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais, ocorrida no México em 1982 (UNESCO, 1982), da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento e da Conferência Intergovernamental sobre Políticas Culturais para o Desenvolvimento, ocorrida em Estocolmo, em 1998 (UNESCO, 2003), a cultura passa a ser considerada um conjunto das particularidades, tanto espirituais, quanto materiais, intelectuais e afetivos caracterizadores de um grupo social ou de uma sociedade de forma geral que, além de abranger as letras e as artes, também englobam o modo como os sujeitos vivem, incluindo crenças, tradições e valores.

Outros conceitos foram aparecendo ao longo do tempo. Entre eles o de Freire e Faundez (1985) citado por Vieira (2011), em que a cultura, para além da manifestação artística e/ou intelectual, manifesta-se nos gestos simples da vida cotidiana. Em síntese, o descobrimento da diferença.

Assim, articulada ao conceito de cultura, a diversidade cultural é parte das sociedades pós-modernas, dada à sua complexidade e sincretismo, não só originada pelos grupos étnicos, mas também, por outros marcadores identitários. O debate sobre a diversidade cultural surgiu no Brasil na década de 1920, tomando força em 1922 com o Movimento Modernista de Mario de Andrade, Anita Mafalti, Manuel Bandeira, entre outros. Em 1940 o movimento de discussões

sobre a diversidade cultural já ganhava força. Em 1960 movimentos sociais feministas e outros movimentos tanto de cunho político quanto da Educação uniram-se a este debate. A partir dos anos 1980 inserem-se grupos religiosos e LGBTs, além de indígenas, cuja luta era a terra que estava lhes sendo tirada, pela educação e pelo respeito à sua cultura. Nos idos de 1990 ganha destaque neste discurso as questões ligadas ao processo de globalização, responsável pela desconstrução das identidades singulares, reconstruídas/ressignificadas em identidades plurais. Todo o pluralismo de experiências culturais passa a moldar os intercâmbios sociais.

No compasso das lutas por direitos sociais oriundas de diferentes grupos, o multiculturalismo surge em meados do século XX nos Estados Unidos e se difunde pelo mundo ocidental visando combater conflitos de origens econômicas, políticas e étnico-culturais, procurando evitar discriminações e preconceitos e objetivando a valorização da pluralidade e o direito às diferenças culturais.

Canen (2007) afirma que o multiculturalismo é um termo que vem sendo usado recorrentemente, porém possui diversos significados, chegando a ser questionado se é o melhor termo a ser utilizado. Canen (ibid.) ainda afirma que alguns pesquisadores sugerem a palavra interculturalismo seria mais adequada para o campo da diversidade cultural.

[...] na medida em que o prefixo 'inter' daria uma visão de culturas em relação, ao passo que o termo multiculturalismo estaria significando [...] múltiplas culturas, sem necessariamente trazer o dinamismo dos choques, relações e conflitos advindos de suas interações. (p.92)

Segundo Silva e Brandim (2008), inicialmente os movimentos ditos multiculturalistas só discutiam a questão étnica, de modo que o movimento aparentasse ser só um movimento teórico e de práticas sociais.

A partir de 1970, as lutas multiculturalistas avançam nos Estados Unidos acompanhando as políticas públicas em todas as esferas, visando garantir igualdade de oportunidades a grupos culturais diversos, tais como os não-brancos, do sexo feminino, deficientes, alunos (as) de baixa renda, entre outros grupos considerados hipossuficientes. Nos anos de 1980 e 1990, os estudos sobre o multiculturalismo tomam força devido a amplitude da influência dos estudos sobre as diferentes culturas que valorizam o hibridismo², a pluralidade e as diferenças culturais.

² Entende-se por hibridismo cultural o processo de junção de diferentes matrizes culturais que dão origem a novas configurações identitárias.

No Brasil, pode-se dizer que o gérmen das questões multiculturais surge nos anos iniciais do século XX pelos movimentos negros. Contudo, diversamente do que sucedeu nos Estados Unidos, aos debates não se juntaram às universidades inicialmente, vindo a ocorrer somente no final da década de 1980, início de 1990. Posteriormente, outros grupos se juntaram aos negros na cobrança por respeito, reconhecimento e garantia de direitos civis.

Segundo McLaren (2000) citado por Azevedo (2008, p.39), o multiculturalismo pode ser “[...] definido como corrente de pensamento que se preocupa com as diferenças e especificidades em termos de raça, classe, gênero, orientação sexual, diversidade cultural, entre outros”. Nesse sentido, Freire (1997) admite a coexistência de distintas culturas. O autor crê que esses elementos consentiriam a grupos avaliados como minoritários e explorados unirem-se em suas diferenças e, sobretudo, similaridades, fortalecendo, dessa forma, o movimento pela conquista de respeito e de direitos civis.

Por ser um termo polissêmico, o multiculturalismo possui diferentes classificações e sentidos. Neste estudo optamos pela classificação proposta por McLaren (1997) que categoriza o multiculturalismo em crítico, conservador, humanista liberal e liberal de esquerda, que podem ser definidos da seguinte forma:

- a) o multiculturalismo conservador ou empresarial pretende construir uma cultura comum. Uma das características dessa cultura padrão é a branqueidade, desconsiderando as demais etnicidades e reduzindo-as a acréscimos da cultura dominante. Esta concepção não questiona práticas racistas, classistas, sexistas e homofóbicas. Ele aceita os membros de outros grupos étnicos, desde que se dispam de sua própria cultura;
- b) a vertente humanista liberal aceita a igualdade natural, independente da etnia, podendo competir em condições de igualdade numa sociedade capitalista. Porém, não se estranha em admitir que não há oportunidades sociais e educacionais para todos competirem igualmente.
- c) a concepção liberal de esquerda defende a diversidade cultural. Esta postura identifica as diferenças como importantes características que diferem uns dos outros, tratando-as como “essência”, que existe independentemente de história, cultura e poder.
- d) por fim, o multiculturalismo crítico propõe que a língua e a representação de raça, classe, gênero como resultado de lutas sociais desempenham importante papel na construção de significado e identidade. Esta proposta sugere que a diferença é um produto de história, cultura, poder e ideologia, podendo ocorrer entre dois ou mais grupos.

Articulado à perspectiva crítica proposta por McLaren (1997), este trabalho se apoia na sua versão pós-colonial, sob a ótica de Canen (2007) que afirma que:

O cerne do multiculturalismo crítico, em sua versão pós-colonial é, portanto, o desafio à naturalidade com que normas e diferenças se apresentam na sociedade. A desconstrução dessas normas e diferenças, nos discursos e nas linguagens, implica a necessidade de projetos que possam ir além de denúncias e que incluam estratégias no sentido de colocar ‘a nu’ o caráter de construção dessas noções, de forma a desafiá-las, rumo à construção de identidades individuais, coletivas e organizacionais abertas à diversidade cultural e desafiadoras de preconceitos e dogmatismos que congelam aqueles percebidos como ‘os outros’. (p.97)

Esta vertente foi escolhida por combater discriminações, desconstruir radicalismos e valorizar a construção de identidades, fatores diretamente relacionados a educação inclusiva de jovens e adultos, tema deste trabalho.

1.2 Articulando cultura, multiculturalismo e educação

Dissertar sobre multiculturalismo e educação exige analisar concepções e experiências pedagógicas baseadas nesse movimento teórico.

Na visão de Moreira e Candau (2003) percebe-se uma nítida relação entre cultura e educação:

Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa. A reflexão sobre esta temática é co-extensiva ao próprio desenvolvimento do pensamento pedagógico. Não se pode conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, em que a referência cultural não esteja presente. A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois pólos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados. (p.159)

Outros estudiosos partilham da mesma opinião, a exemplo de Andrade (2012), quando diz que as inclusões do multiculturalismo nas políticas curriculares tornaram-se visíveis a partir da intervenção dos novos movimentos sociais na construção das políticas sociais. Tratam-se dos movimentos de mulheres, homossexuais, negros/as, indígenas, meninos e meninas “de rua”, dentre outros. Estes grupos começam a questionar os ideais normativos que os definem enquanto “subalternos”, “carentes”, “deficientes”, “menores”.

Candau (2008) afirma que a humanidade está vivendo momentos de estranhamento e de confronto acirrado nas relações entre educação e cultura. E que a escola é homogeneizadora, padronizadora e monoculturalista, o que dificulta a construção de práticas educativas que contemplem o multiculturalismo.

Seguindo a mesma linha de pensamento de Candau, encontra-se Arroyo (1996):

Falta-nos uma leitura teórica do peso da diversidade sociocultural nos processos de aprendizagem. [...] O que já está sendo feito para incorporar essa diversidade em nossas propostas pedagógicas? O que está sendo inovado nas escolas para darem conta dessa diversidade? (p.43)

Embora, nos dias de hoje, a escola brasileira tenha obtido avanços no que tange a reconhecer a diversidade cultural que nela se deflagra, ainda possui certa tendência a disseminar preconceitos nas suas mais diversas formas, privilegiando determinada cultura como única e aceitável, promovendo, assim, a hierarquização das culturas.

Conforme Canen (2007):

Se o multiculturalismo pretende contribuir para uma educação valorizadora da diversidade cultural e questionadora das diferenças, deve superar posturas dogmáticas, que tendem a congelar as identidades e desconhecer as diferenças no interior das próprias diferenças. Não procuramos fornecer receitas – mesmo porque o cerne do multiculturalismo é o questionamento sobre verdades únicas e absolutas, narrativas mestras – mas sim buscamos levantar questões e reflexões sobre possíveis olhares teóricos e caminhos de pesquisa para tentar viabilizar uma educação que questione o modelo único, branco, masculino, heterossexual e ocidental que embasa discursos curriculares monoculturais, dominantes, sem, no entanto, cair em dogmatismos e radicalismos que continuem a separar eu-outro, normalidade-diferença. (p.92)

Com isso, a autora nos leva a refletir que a escola de hoje, à luz da perspectiva multicultural, deve procurar romper com o modelo anterior e viver a experiência de entender as diferenças para valorizar as identidades. Tal paradigma entende a hierarquização da cultura como geradora de exclusão social. Nesta perspectiva, falaremos sobre inclusão a seguir.

1.3 A inclusão escolar em uma perspectiva multicultural

Quando se fala em inclusão temos a tendência de associar este termo a sujeitos portadores de necessidades especiais³. Este conceito entrou em evidência em 1994, após a Declaração de Salamanca, onde noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais tiveram como pauta a urgência de se fazer chegar o ensino a todas crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no âmbito da escola regular.

³ A expressão “portador de necessidades especiais” caiu em desuso, sendo substituída pelo expressão “pessoa com deficiência” por esta abranger um número maior de pessoas segundo a Recomendação nº 01, de 24 de abril de 2014, da Secretaria de Direitos Humanos, do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com deficiência (BRASIL, 2014).

Segundo Sánchez (2005, p.9), os especialistas elaboraram um plano de ação cujo princípio norteador mostrava que as escolas deveriam acolher todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras. Colocada como a maior responsável pelo aprendizado, a escola passou a encontrar-se frente ao desafio de desenvolver uma pedagogia capaz de dar oportunidades iguais aos alunos, educando todos com êxito.

De acordo com a Declaração:

Durante os últimos 15 ou 20 anos, tem se tornado claro que o conceito de necessidades educacionais especiais teve que ser ampliado para incluir todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, seja por que motivo for. [...] Desta maneira, o conceito de “necessidades educacionais especiais” passará a incluir, além das crianças portadoras de deficiências, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estejam repetindo continuamente os anos escolares, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas, as que moram distantes de quaisquer escolas, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que simplesmente estão fora da escola, por qualquer motivo que seja. (BRASIL, 1994)

Sanchez traz, ainda, resoluções do “Informe à UNESCO”, realizado pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI em 1996:

[...] estabelece que a educação deve chegar a todos, e com este fim determina dois objetivos: transmitir um volume cada vez maior de conhecimentos teóricos e técnicos, e definir orientações que podem ser desenvolvidas em projetos de desenvolvimento individual e coletivo (SANCHEZ, 2005, p.10).

Ainda segundo a autora (p. 12), devemos pensar a educação inclusiva como uma questão de direitos humanos, tendo em vista o objetivo de não “[...] segregar nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência, de sua dificuldade de aprendizagem, do seu gênero, ou se esta pertence a uma minoria étnica”. Além disso, “[...] é uma atitude, representa um sistema de valores e de crenças, não uma ação simplesmente, mas sim um conjunto de ações”.

Sintetizando, a educação inclusiva implica em práticas pedagógicas heterogêneas, é benéfica para a educação de todos, independente das habilidades ou dificuldades, atende às necessidades individuais, proporciona um ambiente enriquecedor e estimulante do desenvolvimento cognitivo, emocional e social e garante a todos o direito de participar como membro ativo da sociedade na qual as escolas estão inseridas.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela ONU em 1948, trouxe a preocupação de ratificar a ideia de que todo ser humano é igual, independente de raça, etnia,

sexo ou religião. A partir de então, passou a ser valorizada a ideia de integração como tentativa de inclusão. Entretanto, integração não necessariamente pode ser entendida como inclusão. Incluir é respeitar as diferenças, sob valores de cooperação e solidariedade. Segundo Bernardes (2010), o modelo de integração tem como objetivo a adaptação do aluno deficiente; na concepção inclusiva, a escola está pronta a receber qualquer aluno. A autora complementa: “O conceito de integração já pode ser considerado ultrapassado; a proposta atual é da educação inclusiva.”

Nesse contexto, Santos (2003, p.81 apud SANTOS, s.d., p.3) apresenta seu parecer:

Inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena. Neste sentido, a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação. Ela é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão refere-se, portanto, a todos os esforços no sentido de garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres.

Xavier e Canen (2008, p.227) concordam e acrescentam que “o verbo incluir, apesar de sua definição aparentemente simples - ato de relacionar, compreender, fazer tomar parte, inserir - encerra múltiplas visões e práticas”.

Em se tratando de inclusão social, Filho e Nascimento (2014, p.6-7) entendem-na “[...] como sendo o conjunto de meios e ações que combatem a exclusão aos benefícios da vida em sociedade, provocada pela classe social, origem geográfica, educação, idade, existência de deficiência ou preconceitos raciais” e lembram que “o Brasil, ao longo de sua história, estabeleceu um modelo de desenvolvimento excludente, impedindo que milhões de brasileiros tivessem acesso à escola ou nela permanecessem”.

No âmbito educacional, a inclusão está associada ao combate da exclusão em três dimensões: “a dimensão da cultura, da política, e da prática de inclusão” (SANTOS, s. d., p.2). Xavier e Canen (2008, p.229) trazem a ideia de que inclusão “significa possibilidade de acesso, ingresso, permanência, participação, representação e sucesso escolar”. Já de acordo com Santos & Peripolli (2012), para entender o conceito de inclusão é preciso observar a escola como um meio de “[...] adquirir conhecimento (formal) para lhes proporcionar uma vida melhor em sociedade. Uma vida digna. Voltarem a serem cidadãos”. Filho e Nascimento (2014) definem como um ato de “acolher todos os alunos em todas as modalidades de ensino independente de cor, raça, deficiência e religião”.

Segundo Xavier (2005), para transformar a escola nesse lugar de inclusão é preciso um trabalho de conscientização cultural, sensibilizando educadores e alunos em relação às desigualdades, de modo a superar as marcas deixadas pela exclusão e pelo fracasso escolar.

Na verdade, quando falamos de inclusão em uma perspectiva multicultural, falamos de um processo que deve abranger a TODOS os indivíduos e suas múltiplas diferenças identitárias (origem, faixa etária, classe social, étnico-racial, gênero, sexualidade, religião, entre outras) que pertencem ao contexto escolar e configuram a sua diversidade cultural. Nesse sentido, argumentamos que as questões que envolvem a relação entre identidade e diferença devem ser trabalhadas a fim de combater as situações de opressão, estimulando o desenvolvimento de imagem positiva de grupos marginalizados e a compreensão de conceitos social e historicamente discriminatórios. Enfim, propiciar o desenvolvimento da reflexão e do pensamento crítico acerca da pluralidade cultural em que vivemos.

2 A QUESTÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

2.1 A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto educacional brasileiro

A partir da década de 1940, com o fim do Estado Novo e a redemocratização do país, a ampliação da oferta de educação elementar pública impulsionada pelo governo federal, afinal, analfabeto não votava, e um país democrático precisava de eleitores, a educação de adultos começou a delimitar seu lugar. Segundo Ribeiro (1997, p.19), “[...] neste período, a sociedade brasileira passava por grandes transformações, associadas ao processo de industrialização e concentração populacional em centros urbanos”. Pode-se afirmar que à época, a educação de adultos era entendida como uma extensão da escola formal, principalmente para a zona rural.

Ainda segundo a autora (1997):

Com o fim da ditadura de Vargas em 1945, o país vivia a efervescência política da redemocratização. [...] Nesse período, a educação de adultos define sua identidade tomando a forma de uma campanha nacional de massa, a Campanha de Educação de Adultos, lançada em 1947. (p.19-20)

Tal campanha era baseada num guia denominado “Fundamentos e metodologia do ensino supletivo” onde a professora elaboradora descrevia o adulto analfabeto como “criança grande, irresponsável e ridícula” e “um problema de definição social quanto aos valores”. Felizmente, segundo Ribeiro (1997):

Durante a própria campanha, essa visão modificou-se; foram adensando-se as vozes dos que superavam esse preconceito, reconhecendo o adulto analfabeto como ser produtivo, capaz de raciocinar e resolver seus problemas. Para tanto contribuíram também teorias mais modernas da psicologia, que desmentiam postulados anteriores de que a capacidade de aprendizagem dos adultos seria menor do que a das crianças. (p.21)

No final da década de 1950 surgem diversas críticas à Campanha de Educação de Adultos, no tocante às deficiências administrativas e financeiras e à sua orientação pedagógica. Segundo Ribeiro (ibid, p.22), “denunciava-se o caráter superficial do aprendizado que se efetivava no curto período da alfabetização, a inadequação do método para a população adulta e para as diferentes regiões do país”. A partir dessas críticas, o analfabetismo e a educação de adultos passaram a ser vistos de outra forma.

No início dos anos 1960, diversos programas de alfabetização e educação popular se espalharam pelo país, culminando com a implementação do método de alfabetização de adultos do educador Paulo Freire em janeiro de 1964 através do “Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação por todo Brasil de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire”, conforme Ribeiro (ibid., p.23).

O método Freiriano sugeria a exploração de vocábulos que fossem parte do cotidiano dos alunos, em detrimento das cartilhas, muito criticadas por ele por basearem-se na repetição de palavras soltas ou de frases criadas pretensiosamente, como *vovô viu a uva* ou *o boi baba*. Conforme Brandão (1981, p.38) nos primeiros testes desta metodologia verificou-se que com este processo eram necessárias quarenta horas para alfabetizar uma turma de adultos. Segundo Ribeiro (1997, p.23), “Freire propunha uma ação educativa que não negasse sua cultura mas que a fosse transformando através do diálogo”, apontando um viés multicultural nas ideias do educador. Entretanto, com a crise política que culminou com a instauração do Regime Militar em abril de 1964, a proposta de Freire não chegou a vigorar.

Nesse período, tem destaque a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 4.024/61, em 1961, que por sua vez não organiza a educação de adultos, usando apenas o termo supletivo, em uma única oportunidade quando trata da educação primária:

Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento. (BRASIL, 1961)

Em 1967 o novo Governo assumiu o controle da alfabetização de adultos e lançou o Mobral — Movimento Brasileiro de Alfabetização, um projeto que pretendia acabar com o analfabetismo em dez anos.

Em 1971 foi promulgada a Lei 5.692/71, que dispunha sobre o ensino de primeiro e segundo graus, com um capítulo dedicado ao Ensino Supletivo e, logo em seguida, foram criados em todo o país os Centros de Estudos Supletivos (CES).

A partir de 1980, com a abertura política, outros projetos de alfabetização surgiram e o MOBREAL, desacreditado, foi extinto em 1985. “Seu lugar foi ocupado pela Fundação Educar, que abriu mão de executar diretamente os programas, passando a apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas de governos, entidades civis e empresas a ela conveniadas” (RIBEIRO, 1997, pp. 27-28).

A Constituição de 1988, no art. 208 Inciso I, garantia o “ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade própria”, sendo a redação atual deste Inciso: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”.

A Educação de Jovens e Adultos só foi assim nomeada, atendendo à Constituição Federal da República, com a promulgação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96, em 1996 (capítulo II, seção V) no art. 37, onde se lê: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”. Esta última oração foi acrescentada pela lei 13.632 de 06 de março de 2018 e deflagra uma incipiente perspectiva de inclusão social.

Ainda nesta seção, o art. 38 discorre: “Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular”. A manutenção do termo supletivo na nova lei é explicada por Azevedo (2008):

Pela nova LDB, há a reassunção da Educação de Jovens e Adultos como modelo supletivo, contudo, há uma exigência quanto à formação do sujeito portador de pensamento autônomo e capacidade crítica, trazendo-nos uma nova reflexão sobre a concepção de ensino-aprendizagem para a Educação de Jovens e Adultos que atenda, desta forma, às necessidades de apropriação do conhecimento e busque a inserção do sujeito na sociedade letrada. (p.62)

Cabe ressaltar que, além da seção que trata especificamente a EJA, composta apenas pelos dois artigos citados acima, a nova LDB menciona a modalidade em apenas outros quatro momentos.

O primeiro deles é o art. 4º, Inciso VII, quando lista a garantia de “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” entre os deveres do Estado com educação escolar pública. Neste trecho podemos observar uma preambular intenção de atendimento às necessidades dos alunos, reconhecendo a diversidade desses sujeitos e a necessidade de promover sua inclusão.

Em seguida, vemos outra citação à EJA no art. 5º, Inciso I: O poder público, na esfera de sua competência federativa, “[...] deverá recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica”.

A terceira menção aos jovens e adultos é no art. 24, Inciso VII §2º: “Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º”. A título de consulta, o Inciso em referência trata-se da “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”. É mais um indício da admissão da diversidade dos alunos da EJA. Embora não seja muito, representa um avanço em relação às legislações anteriores.

A última alusão está no art. 87 §3º, Inciso II, que atribui ao Distrito Federal, a cada Estado e Município, e, supletivamente, à União “prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados”.

Ora, cabe admitir que, apesar dos esforços envidados na modificação da concepção da EJA, essa modalidade que se destaca em seu papel transformador e que atende a um público tão próprio, padece desatendida pela nova lei, configurando-se uma esfera da educação, poder-se-ia dizer, pouco valorizada historicamente nas leis educacionais. Fato que por si mesmo, já demonstrariam indícios de um processo discriminatório e excludente em relação a essa modalidade de ensino.

2.2 Um contexto de diversidade: a identidade dos alunos da EJA

Os alunos da EJA são, em sua maioria, trabalhadores proletariados, desempregados, donas de casa, jovens e idosos de diferentes culturas e etnias, com costumes, crenças e hábitos diversificados que necessitam ser capacitados de estudar mesmo depois da idade adulta, sem que ocorra nenhuma parte de prejulgamento.

A EJA traz à escola indivíduos que tiveram seu direito à educação negado e agora estão voltando ou iniciando um processo de escolarização. Sujeitos esses possuidores de uma educação instituída por outros espaços educativos, onde constituíram suas representações negativas e/ou positivas diante de determinadas questões sociais.

Além disso, é pertinente o entendimento de que esses educandos possuem traços de vida, origens, idade, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamentos bem diferentes, constituindo-se como um grupo bastante diversificado com pessoas que trabalham, possuem responsabilidades sociais e familiares, com seus valores éticos e morais alicerçados até então em suas vivências cotidianas, ligadas às suas realidades culturais e que devem ser exploradas de forma vantajosa no processo educacional.

De acordo com esse pensamento, é indispensável que haja o respeito às peculiaridades de cada educando, e que as mesmas ao serem reveladas em suas experiências adquiridas ao

longo da vida, sejam utilizadas nas aulas, visando, assim, o estímulo ao educando em frequentar a escola, uma vez que ao escolherem o rumo da escola, os jovens e adultos estão optando por uma vida de promoção do seu crescimento pessoal e profissional, além de ser um desafio, um projeto de vida.

Considerando que o educando da EJA possui seu conhecimento prévio adquirido através de suas vivências cotidianas, pode-se dizer que o processo de construção de sua identidade, a princípio, encontra-se alicerçado nas crenças, costumes, hábitos e ideologias dominantes no meio social no qual ele está inserido, tendo o senso comum, como um dos principais arcabouços utilizados para explicar diversas situações de seu dia a dia. (SANTOS, 2003, p.10).

Entretanto, o indivíduo passa por constantes mudanças em sua vida, e a sua identidade também se ancora nesse pensamento, passando por transformações à medida que o educando descobre novos horizontes. Assim, quando o jovem ou adulto ingressa na EJA, sua identidade já está em processo de formação há tempo, e é justamente aí que a prática pedagógica desse segmento da educação realiza uma de suas mais valiosas contribuições para a formação dos indivíduos por ela atendidos.

Desse modo, pode-se afirmar que a EJA, enquanto modalidade de ensino, assume um papel importante na construção da identidade, da cidadania, da cultura e politização de seus alunos, uma vez que ajuda a difundir e/ou aprofundar nos mesmos o pensamento crítico, a busca dos porquês dos fatos, a cobrança pelo respeito aos seus direitos e a consciência da obrigação do cumprimento de seus deveres, ao mesmo tempo em que propicia possibilidades, para que esses sujeitos apropriem-se do mundo cultural que os cercam, sem perder de vista a responsabilidade político-social de suas ações.

2.3 A concepção da EJA em uma perspectiva de inclusão multicultural

Conforme vimos no item anterior, a EJA atende a um grupo de indivíduos que não tiveram a oportunidade de estudar ou continuar os estudos na “idade própria⁴”, em virtude de vários fatores internos e externos à escola. Neste sentido, estes indivíduos buscam a escolarização na modalidade de EJA, que constitui a escolha principal para voltarem aos estudos.

A EJA se pauta em características próprias, enquanto modalidade de ensino. Ao mesmo tempo em que apresenta desafios a serem vencidos, também pode ser analisada sob o

⁴ A utilização da expressão “idade própria” se dá por ser este o termo que consta na legislação.

ponto de vista de boas perspectivas em relação à formação pessoal e profissional, uma vez que a atuação desta modalidade de ensino promove a educação de seus educandos não com vistas somente à sua alfabetização, mas também à inserção destes no mercado de trabalho, considerando que o trabalho é um dos meios de obtenção da dignidade humana e integração no meio social se assim for concebido como princípio educativo. Veja como a define Canário (2013):

A educação de Jovens e Adultos (EJA), nova designação do ensino supletivo, caracteriza-se como uma proposta pedagógica flexível que considera as diferenças individuais e os conhecimentos informais dos alunos, adquiridos a partir das vivências diárias e no mundo do trabalho. É uma modalidade diferente do ensino regular em sua estrutura, enquanto a sua metodologia, duração e própria estrutura. (p.18).

Desse modo, percebe-se que as características inerentes à EJA, tais como flexibilidade de horários, proposta pedagógica, respeito às diferenças individuais dos alunos e aos seus conhecimentos prévios adquiridos ao longo da vida, figuram como os principais motivos que levam uma parcela significativa de jovens e adultos a retornar ao ambiente escolar. O retorno dessa parcela de jovens e adultos à escola está calcado em muitos anseios, que vão desde a alfabetização à profissionalização para o mercado de trabalho.

Contudo, considerando que muitos educandos chegam à escola não alfabetizados, percebe-se que a alfabetização ainda é parte essencial à formação do indivíduo e que contempla a continuidade nos trilhos da educação, fato esse que denota ainda mais a importância da EJA.

A aquisição de bons modos ou educação doméstica, é outro fator que leva muitos jovens e adultos a ingressarem na EJA, pois, mesmo não sendo mais educandos que precisem ser educadas por seus educadores, alguns desses educandos se colocam também na situação de aprendizes de educação doméstica ou bom e adequado comportamento social. (CANÁRIO, 2013, p.18).

Atualmente, a EJA é concebida como uma modalidade de educação que tem em seus métodos de ensino um potencial ímpar para preparar seus participantes para atuarem na sociedade e, portanto, assumirem seus devidos lugares de cidadãos, detentores de direitos e deveres como os demais integrantes da sociedade.

Azevedo (2008, p.40) propõe em uma visão multiculturalista que à escola “[...] cabe compreender e avaliar seus alunos na ótica da flexibilidade e da valorização dessa diversidade, instrumentalizando-os para o exercício da cidadania”, isto é, a EJA apresenta-se

como lugar em que o aluno aprende a valorizar sua identidade e a perceber a diversidade, enriquecida por suas vivências anteriores, descobrindo-se cidadão por direito.

O professor que se proponha a trabalhar com a EJA deve ter consciência de que um dos motivos que torna a prática pedagógica nesta modalidade um desafio a ser vencido é a não compreensão de quem realmente são esses indivíduos que procuram a educação neste segmento.

O fato de não serem mais crianças explica um dos pecados da prática pedagógica de muitos educadores da EJA quando efetivam sua prática utilizando-se de uma metodologia voltada para crianças e, conseqüentemente, deparam-se com o insucesso, na qual é revelado pela evasão, repetência e a não aprendizagem de seus alunos.

Desse modo, o educador de EJA, necessariamente, precisa compreender que o adulto é alfabetizado de forma diferente da criança, assim entendendo que a EJA é uma ação peculiar, e que a sua prática docente deve pautar-se nos princípios de atuação e pensar aliada à formação continuada, uma vez que esta motiva pensar na atuação e rever o desempenho, preparando propostas nas quais sejam capazes de melhorar a atividade educacional. (CANDAUI et al., 2008, p.22).

É imprescindível que o professor de EJA tenha em mente a relevância de se apresentar aos educandos os conhecimentos de forma compatível às vivências dos mesmos ao longo de sua existência.

O educador, inclusive, pode configurar-se um estimulador para que o aluno seja capaz de alcançar motivação para o resultado positivo no campo educacional.

A importância dos princípios de atuação ainda reside no fato de que estes proporcionam ao educador a possibilidade de lançar estratégias para obter êxito no processo de ensino e aprendizagem. Assim, faz-se necessário que o educador de EJA, em sua atividade, desperte a confiança em seus discentes, de modo que estes acreditem na educação como meio de mudança.

Segundo Freire (1996):

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos (...), discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (...). Ensinar exige disponibilidade para o diálogo (...) nas relações com os outros (...), no respeito às diferenças (...). Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural (...), assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos (...). Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (...). Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando (...), exige bom senso. (p.33-67)

Nota-se que a proposta de Freire já apresenta pressupostos que influenciariam abordagens multiculturais posteriormente, uma vez que fala em diálogo, respeito às diferenças, reconhecimento e assunção à identidade cultural. Percebe-se, ainda, que o aprendizado deve ser um processo em que o educador favorece a construção do saber, considerando tudo o que o educando já viveu, pois, o que é oferecido ao mesmo deve fazer sentido para ele, jamais fugir à sua realidade.

Desse modo, asfixiando esta modalidade de ensino que tem um significado que perpassa enormemente as barreiras do transmitir conhecimento, em que ensinar significa ir além da exposição de conteúdo, sua prática consiste num processo através do qual a curiosidade é constantemente instigada com a realização de questionamentos, através do diálogo entre professor e alunos. Nessa proposta, o educando prioriza a aprendizagem e amplia o seu entendimento nos estudos.

Freire (2003) enfatiza:

As considerações ou reflexões até agora vem sendo desdobramentos de um primeiro saber inicialmente apontado como necessário a formação docente, numa perspectiva progressista. Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. (p.16)

Por conseguinte, sob a ótica daqueles educadores que, ainda que involuntariamente, subestimam a EJA, é necessário que ocorra uma mudança na maneira de preconizá-la, nas leis e nas práticas, para que todos possam compreendê-la em sua plenitude como uma modalidade de ensino com especificidades próprias que não podem ser ignoradas.

Conforme Canen (2007):

[...] as estratégias multiculturais devem ser voltadas para a pluralidade cultural dentro da própria sala de aula, valorizando as culturas e significados plurais pelos quais se constroem as percepções dos alunos, bem como trabalhando de forma a desafiar posturas racistas, anti discriminatórias e homogeneizadoras das diferenças que circulem nos discursos presentes entre discentes e docentes. (p.104)

Assim, analisar a EJA em uma perspectiva de inclusão multicultural crítica é também considerar a identidade e a diversidade cultural daqueles sujeitos, que também trazem consigo as marcas da exclusão e do abandono do sistema educacional.

De acordo com Xavier e Canen (2008, p.230), também “[..] é preciso repensar as relações sociais, as práticas pedagógicas e os currículos escolares para realizar a inclusão, em uma perspectiva multicultural”. As autoras ainda afirmam que para isso “é necessário que o trabalho pedagógico se encontre alicerçado em um processo de conscientização cultural,

entendendo a escola como organização multicultural” e sugerem uma lista de pressupostos para promover esta ação:

- O reconhecimento da escola como um locus cultural, em que a multiplicidade e a diferença são a sua tônica enriquecedora.
- O desvelamento e a denúncia dos processos excludentes, para que possam ser superados os mecanismos que silenciam e oprimem grupos culturais e identidades excluídas.
- O rompimento com o olhar hierarquizado sobre as diferenças – a não superioridade ou inferioridade de um padrão cultural sobre outros.
- A reflexão sobre a relação entre cultura e poder que perpassa o currículo e suas práticas pedagógicas.
- O desenvolvimento de uma cidadania crítica - capacidade do indivíduo de apropriar-se de seus direitos e fazer valer sua voz de maneira crítica, consciente, solidária e participativa.
- A promoção do respeito pela diversidade e do trabalho coletivo em prol da justiça social, reduzindo preconceitos e criando atitudes positivas em relação às diferenças.
- O exercício da vigilância sobre seus próprios discursos e práticas, de modo que preconceitos e estereótipos não se “naturalizem”.
- A realização de atividades que auxiliem na superação do fracasso escolar, sem discriminar ou rotular os envolvidos, por meio de atitudes de cooperação mútua e valorização dos modos alternativos de cultura.
- O desenvolvimento de um currículo que leve em conta a pluralidade cultural da sociedade e da escola e que tenha o diálogo como base de sua ação, buscando superar os discursos que silenciam ou estereotipam as diferenças. (p.230-231)

Acerca do papel do professor, Canen (2007, p.105) afirma:

Nesse sentido, mais uma vez, reforça-se o papel do professor como pesquisador constante de sua prática, construindo, no seu cotidiano, perspectivas multiculturais que resultem em discursos alternativos, que valorizem as identidades, desafiem a construção dos estereótipos e recusem-se a congelar o ‘outro’.

Portanto, o professor tem como desafio concatenar as experiências culturais vividas pelo aluno e as que ele viverá no mundo letrado. No entanto, que formação este professor está recebendo para executar esse papel fundamental?

A pesquisa de campo realizada com alunos e professora do curso de Pedagogia de uma Universidade pública na cidade do Rio de Janeiro mostrará, no próximo capítulo, como essa realidade está sendo trabalhada.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERSPECTIVAS MULTICULTURAIS?

3.1 Caracterizando o campo e os sujeitos da pesquisa

Neste capítulo analisaremos os dados relativos a entrevistas semiestruturadas (Apêndices A e B) realizadas com uma professora formadora de professores para a EJA e quatro alunos que cursaram a disciplina Prática de Ensino em Educação de Jovens e Adultos no período 2017.2 do curso de Pedagogia de uma universidade pública situada na cidade do Rio de Janeiro, a fim de verificar, a partir da visão de professores formadores e de professores em formação, em que medida a formação de professores da Educação Básica pode contribuir para minimizar a exclusão dos alunos da EJA.

A escolha de tal universidade se deu pelo fato de ser uma instituição de renome, considerada de excelência no campo acadêmico, cujo curso de Pedagogia possui nota máxima (5,0) na avaliação de cursos do MEC.

Os alunos entrevistados foram selecionados tendo como critério estarem cursando a disciplina Prática de Ensino em Educação de Jovens e Adultos e em caráter de voluntariado, a partir de uma visita feita a uma turma de pedagogia que agregava alunos dos últimos períodos. Entre os alunos escolhidos, dois eram do sexo masculino e dois do sexo feminino, com idades entre 23 e 39 anos, tendo maior prevalência sujeitos na faixa de 23 a 26, cursando entre o nono e décimo período do curso de Pedagogia. Dentre estes sujeitos, três são oriundos de escolas públicas de nível médio e um de uma instituição privada sem fins lucrativos. Além disso, todos estavam, à época, estagiando em escolas de EJA, sendo três em turmas de alfabetização e um acompanhando as turmas do terceiro e quarto anos do ensino fundamental. Vale ressaltar que nenhum deles é ex-aluno de EJA. Vamos identificá-los neste trabalho como J. , J. C., R. e T. para garantir o anonimato dos entrevistados.

A professora formadora foi selecionada intencionalmente por lecionar disciplinas relativas a EJA. A mesma tem 50 anos de idade, sendo graduada em Pedagogia desde 1989, com Mestrado e Doutorado em Educação. Leciona disciplinas para formação de professores para a EJA na universidade pesquisada desde 2005 e possui experiência de cinco anos como professora alfabetizadora de jovens e adultos. Durante este estudo vamos nominá-la de Professora X.

3.2 A análise das entrevistas

Em relação ao desenvolvimento das entrevistas, as mesmas foram realizadas na universidade durante o período de aulas no segundo semestre de 2017, de forma presencial e com todos os sujeitos a conversa transcorreu sem problemas e interrupções, demonstrando estarem à vontade para exporem suas ideias. Disponibilizaram, inclusive, contato para eventual esclarecimento posterior, caso fosse necessário. Os alunos entrevistados se candidataram voluntariamente mediante convite em sala de aula, em espaço aberto solicitado à professora de uma disciplina relacionada a prática de ensino na Educação de Jovens e Adultos.

A professora formadora foi escolhida por sua atuação na formação de professores para Educação de Jovens e Adultos e por sua experiência na alfabetização de jovens e adultos.

O roteiro da entrevista foi elaborado pretendendo saber dos professores formadores e dos futuros professores da EJA qual sua percepção sobre a diversidade cultural que caracteriza os alunos desta modalidade e como formar professores aptos a lidar com essa diversidade, a fim de promover a inclusão social e educacional daqueles sujeitos.

Quando os entrevistados foram perguntados se achavam que a EJA é uma modalidade de ensino importante, todos responderam que sim. As justificativas trouxeram à tona questões como o analfabetismo como problema social, e além do direito à educação na oportunidade de retornar à escola, direito este privado na idade certa por diversos motivos, como a dificuldade do acesso quando crianças à escola e a necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família. Também foi trazida a impressão de que estes sujeitos têm da sua incapacidade, de não pertencerem àquele espaço. Foi lembrada a importância da formação de professores com sensibilidade, capacitação e formação teórica para lidar com a realidade aqui discutida. Podemos observar estas questões nos fragmentos abaixo:

“[...] é um direito de todos. [...] às vezes, eles vêm com o discurso que [...] eu não tenho capacidade” [...] enquanto educador (devemos trabalhar) [...] para que ele possa se sentir pertencente àquele espaço.” (Extraído da fala do entrevistado R. em 29/11/2017)

“[...] dá oportunidade às pessoas [...] de retornarem, de regressarem ao estudo [...]” (Extraído da fala da entrevistada J. em 29/11/2017)

“[...] dá oportunidade para as pessoas que não tiveram acesso a ingressar [na escola], que não tiveram chance na idade certa, por conta de trabalho e devido a muitas histórias de vida [...]” (Extraído da fala da entrevistada T. em 23/11/2017)

“[...] é uma questão eu acho de obrigação ética e moral da faculdade de educação formar professores com a sensibilidade, com a capacitação, com a formação teórica para trabalhar com essa realidade (de analfabetismo de jovens e adultos).” (Extraído da fala da Professora X em 13/12/2017)

Santos e Peripolli (2012) concordam com os entrevistados quando afirmam que:

A EJA é uma modalidade de ensino de muita importância para os que dela necessitam, tendo em vista o que se propõe: ação de resgate de indivíduos marginalizados pelo mercado de trabalho, portanto, fadados “ao fracasso pessoal”. Uma situação delicada, numa sociedade que exige dos seus trabalhadores conhecimentos buscados através da escola, a qual lhes foi negada anteriormente. (p.225)

Desse modo podemos inferir que a educação é direito constitucional de todos, independentemente de faixa etária, origem, orientação sexual, etnia, gênero ou qualquer outro marcador identitário. O professor da EJA deve ser preparado para lidar com toda esta diversidade, visto que é uma das figuras que deve ajudar a promover a inclusão do indivíduo outrora marginalizado e privado de seu direito.

Também foi perguntado aos entrevistados qual seria o principal objetivo educacional da EJA, ao que lembraram a garantia do direito à educação, discutido acima, e sua importância na aplicação de outro direito muitas vezes tolhido ao analfabeto, que é o de exercer a sua cidadania, visto que acabam vagando pela sociedade letrada, ao invés de vivendo plenamente como um cidadão escolarizado. Apontaram, ainda, a questão da identidade no sentido da sua valorização e do seu resgate como requisito para a construção do conhecimento. Também foi citado como objetivo a possibilidade de dar formação a essas pessoas e foram mencionadas as funções da EJA estabelecidas pelo Parecer CEB nº 11/2000⁵, sejam elas qualificadora, equalizadora e reparadora. Podemos ver abaixo extratos das suas falas:

“[...] a gente aprende que a EJA tem três funções: equalizadora, reparadora e qualificadora. [...] Por isso ela reafirma o direito deste cidadão. Ela abraça aquele aluno que não teve este direito, qualificar ele e formar ele para o mundo. [...]” (Extraído da fala do entrevistado J. C. em 23/11/2017)

“O principal objetivo educacional da EJA é atar, valorizar as identidades. [...] A importância da EJA é mais esta questão: o resgate da identidade para que assim possa haver o conhecimento a ser construído ali com todos. O conhecimento.” (Extraído da fala do entrevistado R. em 29/11/2017)

⁵ Aprovado em 10 de maio de 2000, o parecer dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

“[...] restituir a dignidade na sociedade, de ter também uma voz para que essas pessoas sejam ouvidas e consideradas cidadãos de fato pela sociedade.” (Extraído da fala da entrevistada J. em 29/11/2017)

“[...] estimular as pessoas que tiveram o direito à educação tolhido quando crianças a terem acesso ao mundo letrado do qual fazem parte e que elas possam viver plenamente a sociedade letrada na qual elas se acostumaram a viver, mas não podem usufruí-la na sua plenitude.” (Extraído da fala da Professora X em 13/12/2017)

Azevedo (2008) também lembra a questão da identidade, associando-a às funções da EJA de acordo com o Parecer CEB nº 11/2000:

Na Educação de Jovens e Adultos, os conteúdos curriculares devem estar pautados em três princípios: contextualização, reconhecimento de identidades pessoais e das diversidades coletivas. Em função desses três princípios, como anteriormente citado, são estabelecidas três funções para a EJA: Reparadora: reconhecimento da igualdade humana de direitos; Equalizadora: objetiva proporcionar igualdade de oportunidades de acesso e permanência na escola e a Função Qualificadora: voltada à atualização contínua de conhecimentos e aprendizagens contínuas. (p.68)

E reafirma o tópico da cidadania:

[...] trata-se de uma educação que, sem dúvida nenhuma, traz como objetivo principal, o resgate da “escolaridade perdida”. Essa perspectiva pôde ser corroborada por relatos ouvidos durante todos esses anos, em que tal resgate é percebido como indo além da simples escolaridade, recompondo-se enquanto resgate humano, da cidadania, da vida, nesse intenso caminhar de e para a vida, em sua amplitude. (ibid. p.19)

A cidadania ainda é apontada por Peripolli (2009, p.50) apud Santos e Peripolli (2012): “Ao falarmos da EJA é preciso pensá-la nesta perspectiva: o de possibilitar que jovens e adultos recuperem sua cidadania e voltem a ser protagonistas de seus projetos enquanto cidadãos/trabalhadores”.

Diante disso, observamos que a EJA é fundamental para a garantia de uns dos principais direitos sociais constitucionais, que é o direito à educação, já que ainda é alto o índice de brasileiros que tiveram a escolaridade negada na infância. Letrado, o sujeito deixa de sentir-se minimizado em situações sociais e passa a identificar-se como cidadão, sentindo-se apto a exercer seu papel social e político na sociedade.

Foi solicitado aos entrevistados que opinassem, a partir do que vivenciaram no estágio (alunos) e na área (professora), se o(s) objetivo(s) descrito(s) por cada um deles está sendo

atingido pela EJA, ao que dois disseram que sim, outros dois observam pontualmente este alcance e um avaliou que não.

Entre os que disseram que sim, esta avaliação foi dada tendo como premissa o empenho individual dos alunos para a sua formação e também associando cada passo da alfabetização como parte do caminho para a restituição da sua cidadania.

Já os que não observam ou observam eventualmente apontaram, de modo geral, a falta de compreensão por parte da escola de quem é o aluno da EJA, citando a pouca exploração da bagagem individual dos alunos, no sentido da valorização das identidades, e também a restrição à teoria do discurso de valorização da cultura do aluno, devido à incompreensão por parte dos discentes da proposta não tradicional da escola, causando, inclusive, evasão escolar, como pode ser analisado a partir dos trechos abaixo:

“[...] acho que só deles se sentirem bem, e conseguirem pelo menos fazer uma parte da frase [...] já é um grande ganho.” (Extraído da fala da entrevistada J. em 29/11/2017)

“Em poucos momentos eu vejo ser feito esse trabalho de resgatar estas identidades e de valorizar esses conhecimentos que eles trazem. Porque os alunos da EJA trazem o conhecimento numa bagagem rica pra (sic) gente. Só que a gente às vezes não explora isso. [...]” (Extraído da fala do entrevistado R. em 29/11/2017)

“[...] eles (os alunos) ainda não sabem lidar com a escola de hoje por que eles têm a memória de uma escola lá do passado. [...] E isso é um dos fatores de evasão dentro da EJA. [...] Pelo menos é o que eu tenho visto, um discurso de valorização do aluno, de valorizar e estimular o sujeito crítico e eles (os alunos) não conseguem entender isso, eles querem [...] Fazer uma atividade com cópia, uma atividade de somar, multiplicar, uma conta para armar por exemplo. Se não tiver isso eles reclamam [...]” (Extraído da fala do entrevistado J. C. em 23/11/2017)

De acordo com o trabalho de Santos e Peripolli (2012), a EJA preenche a lacuna do acesso à educação:

Os sujeitos da pesquisa tiveram seus direitos à educação formal negado na idade própria, assim como acontece a muitos brasileiros hoje. No entanto, eles retornaram à escola, pois, preencher essa lacuna, significa realizar-se como pessoa e como cidadão. (p.228)

Já Azevedo (2008) revela que o desentrosamento entre os sujeitos envolvidos no processo educacional pode estar relacionado à evasão escolar:

Contudo, ao estarem nas escolas, poucos são os que alcançam seus objetivos, resultando, nessa modalidade de ensino, em taxa elevada de evasão, aliada à falta de interesse e ao descaso, por parte de todos envolvidos. (p.19)

Isto posto, temos que a EJA representa uma forma de acesso à educação daqueles indivíduos a quem este direito foi negado na infância, porém, por tratar-se de um público específico, muitas vezes ocorre uma desconexão na comunicação entre alunos e professores, que pode acarretar na evasão escolar, afastando mais uma vez aquele sujeito do ambiente educacional.

Para combater essa incongruência na relação professor-aluno é preciso, antes de tudo, reconhecer, à luz do multiculturalismo crítico, que a bagagem cultural do aluno não se resume ao ensino escolar. É necessário adaptar as atividades a serem desenvolvidas às necessidades específicas daquele público, de modo a valorizar essas identidades culturais e todo conhecimento que os alunos trazem para a escola.

Quando solicitado para caracterizarem o perfil do aluno da EJA, o perfil traçado foi bastante variado: há mulheres e homens, de idades diversas, a maioria é oriunda do Nordeste e alguns já tiveram experiências escolares. Há pessoas que trabalham em casa de família próximas à escola e que pernoitam em seus empregos, porém existem aquelas que moram em regiões próximas, seja em comunidade ou não, e pessoas de diferentes classes sociais; há domésticas, ambulantes e até aposentados, o que os permite concluir que há bastante diversidade entre esses sujeitos, manifesta através da convivência e de conversas entre eles, que, se nas turmas de alfabetização não interfere no relacionamento interpessoal, nas séries mais adiantadas pode virar um obstáculo. Todavia, há elementos comuns que os aproximam.

“[...] a EJA é uma educação popular, você vê muita gente de diferentes contextos sociais. [...]” (Extraído da fala do entrevistado J. C. em 23/11/2017)

“[...] Mas o que esses jovens e adultos que já passaram pela escola têm é um acúmulo de frustrações, porque a experiência com a escola foi negativa [...] são pessoas muito persistentes, embora frustradas, continuam acreditando que precisam da escola [...] e se adaptaram à vida na sociedade urbana letrada [...]” (Extraído da fala da Professora X em 13/12/2017)

“[...] muitos alunos são trabalhadores, trabalhos formais e informais também, e são alunos que [...] saem do trabalho para estudar. [...] é quase igual o número de homens e de mulheres. Mas assim, a maioria das mulheres “são” domésticas, trabalham e moram perto da escola, trabalham ali perto e vivem nas casas onde trabalham e vão para a escola à noite [...] São alunos que vêm de comunidades e que vêm de outros estados. [...] é a questão da diversidade. [...] Muitos também moram em comunidades próximas. [...] Tem umas duas mulheres que moram em Copacabana e elas

pararam de estudar não sei por qual motivo. [...] Às vezes, a professora traz alguns questionamentos para eles e acabam falando sobre essa questão, por exemplo teve uma aula que falou de qual é o seu sonho. Muita gente falou sobre essa questão de voltar para a sua cidade natal, para seu estado de origem [...] teve uma que disse: Eu queria estar no forró. Ai, todo mundo meio que compartilha da mesma ideia e no fim, nada mais é que uma diversidade de culturas que eles vivem, no cotidiano deles.” (Extraído da fala do entrevistado R. em 29/11/2017)

“Eu vejo que eles são bem integrados. A faixa etária é dos 30 a 60 anos. Oscila nessa faixa, mas eles conseguem se acessar, sem barreiras entre eles. É diferente do que eu percebi no ensino fundamental II. Já ouvi falas de que eles não conseguem passar para o próximo segmento porque eles têm receio de passar para o próximo ano e medo de não aprender lá, porque eles têm dificuldade de aprender. Porque muitos já saíram dessas turmas, tinha pessoas mais jovens. Então, essas pessoas mais jovens às vezes ficavam fazendo bagunça [...] eu ouvi eles dizendo: ‘Ah, não professora! Eu quero ficar aqui com você, eu aprendo muito com você. Não quero passar para a próxima série porque a outra turma é muito bagunceira, eu não vou aprender e eles são muito jovens’. Eu escutei este discurso...” (Extraído da fala da entrevistada T. em 23/11/2017)

Azevedo (2008) discursa sobre perfil multicultural dos alunos da EJA:

Nos diferentes grupos que compõem a Educação de Jovens e Adultos, temos realidades culturais diversas, que apresentam desde trabalhadores assalariados, trabalhadores informais, desempregados, até outros que buscam, através da humanização consciente, reintegrar-se à sociedade, desenvolvendo ações voltadas ao trabalho. (AZEVEDO, 2008, p.41)

Mais adiante a autora disserta sobre os desafios para lidar com a diversidade no convívio escolar:

Na Educação de Jovens e Adultos, encontramos a identidade multicultural construindo-se cotidianamente, partindo da realidade do grupo que compõe esse tipo de modalidade de ensino, haja vista tratarem-se de pessoas de diferentes raças, etnias, culturas, gêneros e classes sociais, onde, através de um convívio diário, buscam encontrar-se e reconstruírem-se umas com as outras, identificando-se, respeitando-se, hibridizando suas identidades, desconstruindo e construindo novos paradigmas sociais voltados à crítica, à não estereotipagem, desafiando preconceitos e construindo novos conceitos. (ibid, p.53)

Não há dúvidas de que se trata de uma modalidade de ensino onde a heterogeneidade é a tônica. Locus rico em trocas e conflitos. Portanto, cabe ao professor trabalhar em uma perspectiva de identificação e valorização dessa diversidade, administrando os conflitos, promovendo a inclusão de todos, proporcionando espaços de aprendizagem em que diferentes vozes se sintam representadas.

Em seguida foi perguntado aos entrevistados se achavam que a EJA contribui para a promoção da inclusão social e educacional dos alunos, ao que todos responderam que sim, pois a EJA possibilita o acesso à sociedade letrada de indivíduos de perfis diversos, superando os obstáculos impostos pela ausência de experiência escolar. Destaca-se a fala de um dos entrevistados sobre as atividades culturais que a escola promove, chamando a atenção para mais uma seção da sociedade da qual geralmente estes sujeitos são excluídos.

“[...] eu já falei com relação às suas experiências fracassadas com relação à leitura e escrita, e se adaptaram à vida na sociedade urbana letrada. Por outro lado, essa adaptação, também o que eu vejo pela experiência, é que eles se sentem muitas vezes minimizados em situações sociais, eles camuflam no comportamento cotidiano a sua realidade de analfabetos, então pedem ajuda de alguém, ou dizem, por exemplo, não dispõem de óculos no momento para poder ler e nisso pedem uma ajuda. Eles têm clareza de que espaço lhes é negado, então quando a gente pergunta diretamente porque eles estão lá querendo aprender, se alfabetizarem as respostas são claras, que é para ajudar os filhos em casa, não depender de ninguém para ir ao banco, então são esses espaços que eles querem, e têm todo o direito, por serem cidadãos brasileiros, conquistar, ocupar.” (Extraído da fala da Professora X em 13/12/2017)

“[...] O aluno da EJA já é um aluno excluído. Então, esta proposta desta modalidade de educação é justamente incluir, trazer esse aluno de volta. Porque a gente fala muito de inclusão, mas vai muito para um viés de deficiência, pessoas especiais. Só que quando a gente fala em incluir, a gente amplia muito mais esta categoria, este grupo social. Por exemplo: os negros, os gays, mulheres [...]. Tem um caso de uma mulher que estuda escondido porque o marido não deixa. Ele não quer que ela aprenda a ler e nem a escrever porque ele tem medo que ela escreva para algum namorado ou arranje alguém...” (Extraído da fala do entrevistado J. C. em 23/11/2017)

“[...] eles têm uma agenda cultural e promovem vários eventos, seja Teatro Municipal, seja museus, para eles terem oportunidade, achar que isso não é só para pessoas que têm estudo, não, é pra eles também [...] e isso é uma forma de inseri-los também culturalmente, muito importante.” (Extraído da fala da entrevistada J. em 29/11/2017)

“A gente vive em um mundo letrado, então quanto mais informação você consegue associar no seu mundo, criar links, acho que é importante criar tipo uma aprendizagem dentro da escola com a aprendizagem de vida. [...] tem uma aluna que mostrou o caderno de palavra cruzada para mim “olha, eu estou aprendendo, aprendo muito por aqui também, eu aprendo aqui e aprendo fora” [...] A grande inclusão é você conseguir ir e vir de todos os lugares sem precisar de uma bússola, uma bengala [...] qualquer instituição de ensino que possa trazer autonomia para a pessoa e que ela se sinta bem, acho que é um ambiente inclusivo.” (Extraído da fala da entrevistada T. em 23/11/2017)

“[...] eles têm a ideia de que não são vistos porque não sabem ler e escrever. [...] eles passam a ler e a escrever e, assim, são incluídos

socialmente. [...] eles entendem que uma pessoa que está incluída na sociedade ou digna de estar incluída na sociedade, aquela que sabe ler e escrever. Eles têm muito esta ideia e é algo que está muito distante deles. Mas eu acho é preciso fazer um trabalho ainda maior nestes espaços para este aluno se sinta incluído. Não sei qual tipo de trabalho. Seria, talvez, esta questão de valorização da identidade. Fazer ele entender que ele tem uma bagagem incrível e que pode sim contribuir como qualquer outra pessoa da sociedade pode contribuir. Fazer um trabalho nesta linha para que ele possa se sentir incluído, mesmo estando neste processo de aprendizado, de troca.” (Extraído da fala do entrevistado R. em 29/11/2017)

Em sua dissertação, Azevedo (2008) comenta a existência da bagagem individual de cada aluno, discute como ela se refletirá na experiência de aprendizado e contribuirá para a inclusão do indivíduo na sociedade e salienta o papel fundamental do professor nesse processo.

Não podemos ignorar o fato de que nossos alunos da Educação de Jovens e Adultos já trazem, para o ambiente escolar, múltiplas experiências cotidianas, assim como múltiplos textos construídos na vida. Sendo assim, não será na escola que estarão iniciando, sua alfabetização e, sim, realizando um processo transformador que os ajude a dar significado às suas histórias e potencializem sua inserção crítica na sociedade. Nessa perspectiva, cabe oportunizar que o professor seja um mediador, favorecendo ações significativas que resultem em cumplicidade, interação, troca mútua, diálogo. (p.54)

Santos (s.d.) enfatiza uma dificuldade que pode haver nesse movimento de reconhecimento e valorização da identidade do aluno:

A inclusão em educação pressupõe um grande desafio: refletir e questionar as nossas próprias práticas e atitudes discriminatórias, bem como de que forma elas se manifestam por parte dos estudantes, dos professores, da instituição escolar e do sistema educacional mais amplo. Por que há tanta discriminação? Por que lutamos tanto para manter certos padrões éticos, estéticos e culturais? Por que deixamos de reconhecer e valorizar as diferentes características identitárias próprias de determinados grupos? (p.6)

Em vista disso, fica claro que a EJA é fundamental para a inclusão social e educacional desses sujeitos, tendo a figura do professor função substancial nesse caminho rumo à independência no mundo letrado, visando fortalecer a autoestima desses sujeitos, para que se identifiquem igualmente pertencentes à sociedade, resgatando sua dignidade e auxiliando-os na construção da sua identidade como cidadão.

Foi solicitado que os entrevistados indicassem os aspectos educacionais que consideram importantes para a inclusão social e educacional dos alunos da EJA. Foi apontada a necessidade de se repensar a EJA com fins de valorização da identidade e da cultura do

aluno, paralelamente à expectativa desses indivíduos acerca da experiência escolar por atividades tradicionais que, por vezes, leva-nos a não reconhecerem o valor de propostas dinâmicas, mais apropriadas à sua realidade.

“Eu ainda percebo muito que o lugar está em processo de desconstrução, mas ainda é um lugar muito escolástico, com cadeira, professor, papel, um ambiente que ainda remete muito à uma escola regular de ensino, eu não vejo um ensino muito voltado, pensando naquele adulto. [...]. É importante não repetir o que acontece na escola regular, tem que desenvolver um outro trabalho [...] cada indivíduo, cada idade, são experiências únicas [...] fazer um plano pensado em cada indivíduo que entrou para a escola [...] atender às necessidades individuais. A EJA tem uma estrutura que ainda segue uma roupagem que não é apropriada para aquele indivíduo.” (Extraído da fala da entrevistada T. em 23/11/2017)

“(a professora) teve que mudar um pouco o modo de dar aula [...] porque eles querem essa coisa mais tradicional, de ter que escrever no quadro, de ter que escrever no caderno [...] ela meio que teve que compartilhar a aula, tendo atividades de leitura, atividades de escrita [...]” (Extraído da fala da entrevistada J. em 29/11/2017)

“Uma coisa que gente fala muito aqui dentro [...] é a questão da valorização da cultura do aluno no ensino, no processo de ensino-aprendizagem dele. [...] eu acho que eles não conseguem entender, ainda, que a cultura deles é muito importante na hora deles aprenderem [...] a gente tem que ver isso também: professores que não saber usar a cultura do aluno e o que ele traz de bagagem. [...] Eu acho que isso é uma coisa que temos que repensar.” (Extraído da fala do entrevistado J. C. em 23/11/2017)

“O primeiro passo é a sensibilidade de entender quem é esse aluno. [...] tem que ter uma clareza da função política do professor da alfabetização de jovens e adultos, de porque ele está lá, porque esses alunos, jovens e adultos têm direito à educação e quais são as melhores metodologias pedagógicas para utilizar em função das características de cada grupo, essas metodologias a gente vai adaptando.” (Extraído da fala da Professora X. em 13/12/2017)

Em uma perspectiva multicultural, Canen (2007) indica caminhos semelhantes aos sugeridos pelos entrevistados:

O multiculturalismo como horizonte de trabalho docente não é um ‘adendo’ ao currículo: deve, ao contrário, impregnar estratégias, conteúdos e práticas normalmente trabalhados em aula pelo professor, como brevemente ilustrado anteriormente. Nesse sentido, mais uma vez, reforça-se o papel do professor como pesquisador constante de sua prática, construindo, no seu cotidiano, perspectivas multiculturais que resultem em discursos alternativos, que valorizem as identidades, desafiem a construção dos estereótipos e recusem-se a congelar o ‘outro’. (p.104)

Em seu trabalho, Azevedo (2008) lembra que Freire apontou o professor como responsável por, entre outras incumbências, elaborar as atividades a serem propostas em sala, usando-se de bom senso e autoridade, porém sem autoritarismo.

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade, mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre. (FREIRE, 2001 apud AZEVEDO, 2008, p.59)

Desse modo podemos inferir que os aspectos expostos pelos entrevistados e previstos pelos autores há mais de uma década ainda precisam ser aplicados na prática docente na EJA. O reconhecimento das múltiplas camadas que formam a identidades culturais dos sujeitos da EJA começa pela valorização da sua história de vida, das suas experiências na escola e fora dela e das suas concepções e práticas cotidianas. Só assim, a escola será capaz de desenvolver um currículo e uma prática pedagógica adequada à realidade desses educando e promotora da aprendizagem.

Questionados se a formação que recebem em seu curso de Pedagogia lhes prepara adequadamente para lidar com a diversidade cultural da EJA, os alunos entrevistados afirmaram que sentem falta de um maior enfoque nesse assunto, em especial acerca da prática. Foi aventada a dificuldade de acesso aos grupos de pesquisa e demais locais onde podem ser aprofundadas as vivências cujas teorias são apresentadas brevemente nas disciplinas.

“[...] a gente no curso de pedagogia, além da prática de EJA tem uma disciplina que trabalha as Abordagens Didáticas da EJA. Dentro dessa disciplina, a gente tem acesso a essas teorias de diversidades mesmo, do que a gente vai encontrar na EJA. [...] Tem as teorias que embasam isto. É discutido, mas é muito pouco para a nossa formação. Eu acredito que para lidar com esta diversidade a gente tem que buscar mais, não buscar somente aqui neste espaço. Mas acredito que é uma formação que te dá um aparato sobre a diversidade, mas que não chega a ser suficiente para a gente lidar com esta diversidade. É falado, mas não me satisfaz muito.” (Extraído da fala do entrevistado R. em 29/11/2017)

“[...] ainda que a gente tenha três ou duas disciplinas que a EJA possa ser discutida, que a gente possa conversar sobre a EJA, são poucos os encontros, quinze encontros, e não dá para dimensionar o que a EJA é, trabalhar o que pode ser a EJA, o que a gente pode fazer dentro da EJA. [...] Seria bom se tivéssemos mais experiências dessas com práticas de ensino, estimularia muito mais a gente até mesmo para a gente chegar na escola com mais bagagem. Eu acho que falta também trabalhar com os

materiais pedagógicos, livro didático [...]” (Extraído da fala do entrevistado J. C. em 23/11/2017)

“Eu entrei no turno da noite, e eu trabalho, eu nunca fiz parte de um grupo de pesquisa. O que eu fiz foi ano passado, em um dos encontros interativos [...] eu queria ver as dificuldades dentro de uma escola e como fazer diferente, e a professora X., a proposta dela era essa, como chegar no aluno, como alfabetizar esse aluno por outros caminhos, sem ser tão autoritário porque não estava funcionando por outros caminhos. Eu não pude continuar porque esse ano eu voltei a trabalhar. Aqui na Faculdade de Educação tem essa dificuldade de como, do acesso, nem todos tem a oportunidade de frequentar laboratórios, fazer pesquisa, estar nesses lugares de pensar a prática [...] A gente tem cinco disciplinas, mas acho que não atende, não é o suficiente, acho que as matérias são muito corridas, não se ensina direito, como se planeja, é muito por alto, a gente não sabe como funciona de fato. Como chegar na sala de aula e fazer diferente? Acho que essa é a dificuldade. Talvez eu encontre essa dificuldade quando me formar. Tudo bem, eu sei que tem que fazer diferente, sei a informação que tem que transformar a vida desses indivíduos, mas como chegar nele e fazer diferente, a gente ainda está em processo.” (Extraído da fala da entrevistada T. em 23/11/2017)

As falas anteriores demonstram que, embora a preocupação com o trato e valorização da diversidade cultural que caracteriza os alunos da EJA já exista na formação do professor no curso de Pedagogia pesquisado, esses futuros professores ainda se sentem inseguros no que tange à articulação entre a teoria ensinada e a realidade que vivenciarão nas salas de aula.

A professora entrevistada foi questionada se a disciplina que ela ministra sobre EJA contempla a questão da diversidade cultural e se o curso de Pedagogia forma alunos aptos a lidar com essa realidade. A professora afirmou que se utiliza de um tríplice aspecto na disciplina que ministra, que busca reconhecer as necessidades do aluno para atendê-las e opinou que nas disciplinas do curso de Pedagogia são oferecidas leituras e discussões e que a aptidão do aluno ao fim da graduação depende do seu envolvimento ao longo do curso.

“Na primeira aula eu já deixo claro, a disciplina vai se basear em três aspectos: quem é o aluno, qual é a formação para trabalhar com esse aluno e como trabalhar com múltiplas linguagens para contemplar essa realidade. [...] Eu tendo a pensar que [...] são alunos que atravessam algumas disciplinas para as quais são oferecidas leituras, discussões. Eu creio que [...] há essa sensibilidade, que há, como tudo, alunos que aproveitam mais e alunos que aproveitam menos o que as disciplinas oferecem, depende do grau de envolvimento no aprofundamento teórico e nas discussões.” (Extraído da fala da Professora X. em 13/12/2017)

Desse modo, percebemos que a disciplina ministrada pela professora entrevistada é baseada no reconhecimento da diversidade cultural desses alunos jovens e adultos e na busca por caminhos que atendam às necessidades desses sujeitos.

Nesse sentido, acerca da formação de professores numa esfera multicultural, Canen (2005) propõe:

[...] um caminho a partir do qual se possa pensar sobre a educação multicultural, para a formação da competência multicultural (Canen & Canen, 2004) no cotidiano de processos de formação, com as seguintes dimensões: a) formação de profissional pesquisador; b) compreensão e avaliação da Universidade, da escola e das outras instituições de formação enquanto organizações multiculturais; c) problematização de discursos de verdade em conteúdos específicos e em estratégias pedagógicas. (p.7)

Visando amenizar as dificuldades em relação a diversidade cultural no contexto escolar, Canen e Xavier (2005) afirmam que:

Formar o professor multiculturalmente orientado implica, conforme temos argumentado, em trabalhar em prol de um modelo de professor apto a compreender o conhecimento e o currículo como processos discursivos, marcados por relações de poder desiguais, que participam da formação das identidades. Implica em tensionar conteúdos pré-estabelecidos e pretensões a verdades únicas, procurando detectar vozes silenciadas e representadas nesses discursos curriculares, de forma a mobilizar a construção de identidades docentes sensíveis à diversidade cultural e aptas a formular alternativas discursivas transformadoras, desafiadoras do congelamento de identidades e dos estereótipos. (p.336)

Ora, se as Diretrizes Curriculares de Formação de Professores ainda caminham para a compreensão da amplitude da diversidade cultural, a universidade se apresenta alguns passos adiante no exercício da formação docente. É possível afirmar que a bibliografia apresentada também orienta este processo. No entanto, a prática da universidade carece de atender às necessidades dos professores em formação.

Por fim, foi perguntado aos entrevistados de que forma o curso de pedagogia poderia formar professores capazes de contribuir para a inclusão social e educacional dos alunos da EJA. A preocupação com a prática após a formação no cotidiano de professor é comum entre os sujeitos. Por este motivo, os entrevistados sugerem maior enfoque na prática docente adequada aos jovens e adultos, seja em disciplinas novas ou existentes.

“A gente sai daqui, todo mundo, com a sensação que não está preparado [...] EJA e Educação Especial são áreas que a gente reclama muito que não tem muitas disciplinas para abordar isso, como trabalhar isso... [...] Acho que falta muito isto. A gente dialogar com a Faculdade, trabalhar mais estes

materiais da EJA, até mesmo, para ver o que está certo, o que pode usar e o que não pode usar. O que está mais adequado para os parâmetros do que a EJA foi pensada para atingir o que a gente pode fazer com que a gente tem na mão e o que pode adequar.” (Extraído da fala do entrevistado J. C. em 23/11/2017)

“Primeiro, oferecendo mais disciplinas que abordem o contexto da EJA [...]. Por exemplo, alfabetização e letramento. É uma disciplina que é muito focada para as séries iniciais mas pra EJA quase não fala sobre isso. [...] Pra gente saber algo sobre alfabetização de jovens e adultos, a gente tem que chegar lá, em abordagens didáticas de EJA, no 8º período, para depois, quando estiver no 9º período fazer Prática de EJA e saber alguma coisa. E para lidar com a inclusão social e educacional dos alunos da EJA a gente precisaria de mais espaços, colocando mais disciplinas também, ou tendo mais lugares para falas, de pessoas que possam vir de fora, que fazem parte do contexto da EJA mesmo, de rede de ensino, e possam vir falar com a gente. Que possam vir pessoas que representem, que tenha vivido na pele a diversidade dentro deste espaço e possa vir falar para gente como é a experiência deles [...] Quando eu me formar aqui podem me colocar numa turma de EJA e a gente vai ter, às vezes, esta diversidade vai se encontrar naquele espaço, e aí?, o que eu vou fazer? Eu busco aquilo que aprendi na faculdade que foi tão pouco e o que eu faço? A universidade poderia olhar para isso e fazer um currículo que realmente atenda a esta questão da inclusão na EJA. Porque a gente tem, mas não é suficiente para que a gente possa lidar com este público.” (Extraído da fala do entrevistado R. em 29/11/2017)

“Eu como professora da equipe de prática de ensino, a gente está em processo de reforma curricular e os professores de prática têm dito já há vários anos que é importante, eu defendo isso, que a prática seja antes, que não tenha esse momento de dois anos para depois partir para a prática. Se o aluno vai logo que chega à universidade, logo no primeiro ano de pedagogia, ele imerge na prática, é como que ele vai ter maior estímulo ao se deparar com a problemática, vivendo-a na realidade procurando respostas teóricas a essa realidade. Acho que do jeito que está configurado hoje o currículo, que está em vias de reformulação, ele está separando a teoria da prática. Então eu defendo que seja uma prática junto com a teoria numa relação interligada desde que o aluno ingressa na pedagogia, acho que isso é muito importante. Eu diria que há muitos profissionais competentes no Brasil, no Rio de Janeiro, que tem uma boa prática na alfabetização, no pensamento, na teoria e há muitos materiais de qualidade, tanto didáticos como teóricos que merecem ser divulgados e pesquisados. Outro elemento que não foi perguntado e que eu acho que valeria a pena destacar, é a importância do professor ele próprio produzir seus materiais didáticos. Eu trabalho nessa linha, que o professor alfabetizador não siga cartilhas pré-concebidas, que ele vá produzindo a partir da realidade do grupo de alunos e das necessidades desse grupo de alunos, com conteúdos que permeiam a disciplina e que ele pesquise, corra atrás, que ele elabore os materiais a partir das características de cada uma das turmas. Dá mais trabalho, mas não é necessariamente um trabalho financeiro, é um trabalho de criatividade, de motivação e de compromisso político sim. É assim que eu trabalho, nessa linha.” (Extraído da fala da Professora X. em 13/12/2017)

Xavier e Canen (2008) afirmam, sob a ótica multicultural, que para alcançar a inclusão “é preciso repensar as relações sociais, as práticas pedagógicas e os currículos escolares”.

Em relação à formação do educador especializado em educação inclusiva Santos (s.d.) propõe:

Direcionar o olhar para a compreensão da diversidade, oportunizando a aprendizagem de seus estudantes e respeitando suas necessidades constitui o cerne de sua formação. Um educador que domina os instrumentos necessários para o desempenho competente de suas funções e tem capacidade de tematizar a própria prática, refletindo criticamente a respeito dela. (p.7)

Podemos observar que o exposto pelas autoras se assemelha às necessidades apresentadas pelos alunos entrevistados, especialmente no tocante às reflexões acerca da prática pedagógica para a EJA. Ademais, na fala da Professora X. notamos que a universidade pretende, no novo currículo, sanar as queixas dos alunos acerca do início tardio das disciplinas práticas.

Após a análise das entrevistas é possível afirmar que as falas dos entrevistados confluem para reiterarmos que a EJA é uma modalidade de ensino fundamental para inclusão de seu público, muitas vezes privado do direito à educação. Suas experiências nas aulas da graduação e nos estágios configuram impacto positivo na aprendizagem da docência, entretanto parecem carecer de orientação e respaldo para as questões tangentes à prática pedagógica específica para esta modalidade. De acordo com os depoimentos, a demanda por compreender quem é o aluno da EJA, quais são suas necessidades e como propor atividades adequadas a sua realidade ainda perdura e impacta diretamente no modo como o graduando pensa a sua atuação profissional. Em contrapartida, a reformulação do currículo anunciada pela professora entrevistada possivelmente proporcionará ao aluno imersão na observação da prática, de modo que, durante a sua graduação, ele possa buscar respostas teóricas para as questões reais experimentadas durante o estágio curricular, aliando a então dicotômica relação teoria e prática. Ao mesmo tempo, também foi possível observar, embora não de forma explícita, a existência de potenciais multiculturais críticos e pós-coloniais no discurso dos entrevistados, pois os mesmos propõem como caminhos para EJA, que haja o reconhecimento da diversidade cultural por meio da valorização das identidades e da cultura de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, no desenrolar dos capítulos, procurou destacar a importância da EJA como uma modalidade de ensino em que a diversidade é uma tônica. Nela encontram-se sujeitos de distintas origens, culturas, idades, orientações sexuais, entre outros marcadores identitários, porém, com uma semelhança: retornar aos estudos, abandonados em algum outro momento da vida.

O trabalho teve como objetivo principal verificar em que medida a formação de professores para Educação Básica pode contribuir para minimizar a exclusão dos alunos da EJA.

Como fundamentação teórica foram utilizados os pressupostos do multiculturalismo crítico e pós-colonial. Essa perspectiva preconiza a valorização da diversidade cultural, procurando questionar as desigualdades e os processos discriminatórios que existem nos contextos social e escolar e que contribuem para exclusão de diferentes identidades, dentre essas, as dos alunos da EJA.

No desenrolar da pesquisa foi verificado que a formação de professores para a Educação Básica possui um papel relevante no desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuam para a minimização da exclusão dos alunos da EJA. Para tanto, o conceito de inclusão educacional em uma perspectiva multicultural crítica, se apresenta como capital no processo de repensar a EJA enquanto modalidade acolhedora de ampla diversidade cultural. Inclusão que deve ser entendida como uma ação que vai além da inserção dos alunos na sala de aula, mas como o resultado de práticas que permitam o acesso, a permanência e o sucesso. Este último entendido como sinônimo de aprendizagem, valorização da identidade cultural e fortalecimento da cidadania.

Ao mesmo tempo, foi possível observar que, apesar de ainda rudimentar e incipiente, já é possível notar indícios de uma preocupação multicultural na legislação educacional que rege a Educação de Jovens e Adultos. O que parece denotar um avanço desta concepção no contexto brasileiro atual.

Por fim, a partir das análises das entrevistas com a professora formadora e com alunos de uma disciplina voltada para formação de professores para Educação de Jovens e Adultos em um curso de Pedagogia, verificou-se que há, de forma unânime, um reconhecimento e uma aceitação da diversidade cultural que compõe a EJA. Os dados desta etapa da pesquisa evidenciaram que para os entrevistados, a EJA tem um papel fundamental na inclusão socioeducacional e na reintegração do direito à educação dos

sujeitos. No entanto, foi possível evidenciar que, apesar das abordagens desenvolvidas durante as aulas na graduação e nos estágios, ainda se faz necessária uma maior articulação entre teoria e prática e uma ampliação e um aprofundamento de disciplinas e demais atividades curriculares que abordem as questões que envolvem a formação de professores para EJA.

Os resultados encontrados levaram à proposta de uma reflexão: como proporcionar uma formação docente voltada para as necessidades específicas da EJA, em um curso que possui a responsabilidade de formar professores para diversificadas áreas de atuação? A resposta a esta questão passa impreterivelmente por discussões e propostas pedagógico-curriculares na formação de professores que valorizem e assumam a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino de extrema relevância, capaz de contribuir para construção de uma escola e de uma sociedade mais justa, democrática e cidadã.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ARROYO, Miguel. Assumir nossa diversidade cultural. **Revista de Educação da AEC**, Brasília, n.98, ano 25, p.42-50, jan./mar.1996.
- AZEVEDO, Solange Brito de. **Pensando multiculturalmente sobre a Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso no sistema municipal do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- BERNARDES, Adriana Oliveira. **Da integração à inclusão, novo paradigma**. Disponível em <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0252.html>>. Acesso em: 23/02/2018.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo. Brasiliense, 1981.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 23/02/2018.
- BRASIL. Ministério da Ação Social. Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: MAS/ CORDE, 1994.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 04/08/2018.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Recomendação nº 01, de 24 de abril de 2014**. Dispõe sobre a orientação a ser dada aos gestores estaduais e municipais para criação de órgãos gestores da política da pessoa com deficiência e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/conade/atos-normativos/recomendacoes>>. Acesso em: 04/08/2018.
- CANÁRIO, Rui. Novos (des) caminhos da Educação de Adultos? **Perspectiva**, Florianópolis, v.31, n.2, mai.-ago.2013.
- CANDAU, Vera Maria. **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.37, p.45-56, 2008.

CANDAU, Vera Maria, MOREIRA, Antônio Flávio. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CANEN, A. Competência pedagógica e pluralidade cultural: eixo na formação de professores? **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n.102, p.89-107, nov.1997.

CANEN, A. Multiculturalismo e formação docente: experiências narradas. **Educação e Realidade**, Porto alegre: FAGED/UFRGS, v.24, n.2, p.89-102, 1999.

CANEN, Ana. Multiculturalismo, Educação e Outras Áreas Possíveis caminhos de formação para a diversidade cultural. **Saúde e educação para a cidadania**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.4-11, 2005.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação Política**, v. 25, n.2, pp.91-107, mai.-ago. 2007.

CANEN, Ana ; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v.13, n.48, p.333-344, jul.-set.2005.

COSTA, Livia Alessandra Fialho; MESSEDER, Marcos Luciano. (Org.). **Educação, Multiculturalismo e Diversidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: Edusc, 2012.

FÁVERO, Osmar; PINHEIRO, Maria das Graças Sá Peixoro. (Orgs.). **Diversidade na educação de jovens e adultos**. Brasília e Manaus: Líber, 2012.

FILHO, Edmilton Amaro da Hora; NASCIMENTO, Irene Késsia das Mercês. Vencendo o racismo no chão da escola. **Cadernos Imbondeiro**, João Pessoa, v.3, n.2, 2014.

FORQUIN, J. E. **A Sociologia do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes médicas, 1993.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade Cultural e Educação para Todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, p.156-168, 2003.

RIBEIRO, Vera M. M. **Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos os no século XXI. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, ano I, n.1, 2005.

SANTOS, G. L. dos. Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA. **Revista Brasileira de Educação**, n.24, p.107-125, set.-dez.2003.

SANTOS, Mônica P. **Formação de professores: exercitando propostas de inclusão**. UFRJ, s/d.

SANTOS, R. F.; PERIPOLLI, O. J. Educação de Jovens e Adultos: uma proposta de inclusão social. **Revista Eventos Pedagógicos**, v.3, n.3, p221-230, ago.-dez.2012.

SILVA, Maria José Albuquerque; BRANDIM, Maria Rejane Lima. Multiculturalismo e Educação: em defesa da diversidade cultural. **Diversa**. Ano 1, n.1, p.51-66, jan.-jun.2008.

UNESCO. **Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales**. México, 1982.

UNESCO. **Políticas culturais para o desenvolvimento: uma base de dados para a cultura**. Brasília, 2003.

VIEIRA, D. S. **Educação de Jovens e Adultos e Pluralidade Cultural: a realidade de um Colégio Supletivo de Ensino Médio**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica. 2011.

XAVIER, Giseli P. M.; CANEN, Ana. Multiculturalismo e educação inclusiva: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro. **Pró-Posições**, v.19, n.3, p.225-242, set.-dez.2008.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista com professora do curso de Pedagogia

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORA DO CURSO DE PEDAGOGIA DISCIPLINA: PRÁTICA DE ENSINO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

I. DADOS PESSOAIS:

- 1) Nome:
- 2) Idade:
- 3) Formação:
- 4) Disciplina(s) que leciona na Universidade:
- 5) Tempo de atuação na área de formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos:

II. QUESTÕES:

- 1) Você acha que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino importante? Por quê?
- 2) Para você, qual é o principal objetivo educacional da EJA?
- 3) A partir do que você tem vivenciado área, você acha que a EJA tem atingido esse objetivo que você descreveu?
- 4) Como você caracterizaria o perfil do aluno da EJA? Você acha que há diversidade cultural entre esses alunos? De que forma essa diversidade se manifesta?
- 5) Quais são os aspectos educacionais que você considera importantes para inclusão social e educacional dos alunos da EJA?
- 6) A(s) disciplina(s) que você ministra sobre EJA contempla(m) a questão da diversidade cultural? Se a resposta for positiva, de que forma isso acontece?
- 7) Você acha que o curso de Pedagogia forma alunos aptos para lidar com a diversidade cultural dos alunos da EJA? Por quê?
- 8) De que forma você acha que o curso de Pedagogia poderia contribuir para promoção da inclusão social e educacional dos alunos da EJA?

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com alunos do curso de Pedagogia

ROTEIRO DE ENTREVISTA – ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DISCIPLINA: PRÁTICA DE ENSINO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

I. DADOS PESSOAIS:

- 1) Nome:
- 2) Idade:
- 3) Formação Anterior:
 - 3.1) Em Nível Médio:
 - 3.2) Em Nível Superior:
- 4) Foi ex-aluno da EJA? Caso a resposta seja sim, em que ano?
- 5) Qual período do curso de Pedagogia você está cursando?
- 6) Você está estagiando na EJA? Em qual nível/série de ensino?

II. QUESTÕES:

- 1) Você acha que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino importante? Por quê?
- 2) Para você, qual é o principal objetivo educacional da EJA?
- 3) A partir do que você tem vivenciado no estágio, você acha que a EJA tem atingido esse objetivo que você descreveu?
- 4) Como você caracterizaria o perfil do aluno da EJA? Você acha que há diversidade cultural entre esses alunos? De que forma essa diversidade se manifesta?
- 5) Você acha que a EJA contribui para promoção da inclusão social e educacional desses alunos? Por quê?
- 6) Quais são os aspectos educacionais que você considera importantes para inclusão social e educacional dos alunos da EJA?
- 7) Você acha que a formação que você está recebendo no curso de Pedagogia te prepara adequadamente para lidar com a diversidade cultural dos alunos da EJA? Por quê?
- 8) De que forma o curso de Pedagogia poderia formar professores capazes de contribuir para inclusão social e educacional dos alunos da EJA?

APÊNDICE C – Registro de Consentimento Livre e Esclarecido

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Informações aos participantes

1) Título do protocolo do estudo:

A perspectiva multicultural na formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos

2) Convite

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa *A perspectiva multicultural na formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos*. Antes de decidir se participará, é importante que você entenda porque o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar desta pesquisa.

3) O que é o projeto?

É um trabalho monográfico que consiste em um estudo de caso, cujo campo de pesquisa é o curso de Pedagogia da UFRJ, e cujos sujeitos são os professores e alunos da disciplina Prática de Ensino na Educação de Jovens e Adultos.

4) Qual é o objetivo do estudo?

O projeto visa desenvolvimento de um trabalho monográfico com vistas à obtenção do título de licenciado em Pedagogia. O estudo busca verificar em que medida a formação de professores da Educação Básica pode contribuir para minimizar a exclusão dos alunos da EJA. Entre outras atividades pretendemos realizar entrevistas com professores e alunos do curso.

5) Por que eu fui escolhido(a)?

Por ser aluno do curso de Pedagogia e estar cursando, no período da pesquisa, a disciplina Prática de Ensino na Educação de Jovens e Adultos. A sua participação é voluntária e será feita através de uma entrevista gravada e cujos nomes dos participantes serão mantidos em total anonimato.

6) Eu tenho que participar?

Você é quem decide se gostaria de participar ou não deste estudo/pesquisa. Se decidir participar da pesquisa *A perspectiva multicultural na formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos* você receberá uma cópia assinada deste Registro para guardar e deverá assinar um termo de consentimento. Mesmo se você decidir participar, você ainda tem a liberdade de se retirar das atividades a qualquer momento, sem qualquer justificativa.

Isso não afetará em nada sua participação em demais atividades e não causará nenhum prejuízo.

7) O que acontecerá comigo se eu participar? O que eu tenho que fazer?

Você contribuirá para a coleta de dados da pesquisa.

Responder a oito (08) perguntas que constam de um roteiro de entrevista. A entrevista será gravada e os nomes dos entrevistados serão mantidos em anonimato na pesquisa.

8) O que é exigido de mim nesse estudo além da prática de rotina?

Somente concessão da entrevista.

9) Quais são os eventuais riscos ao participar do estudo?

De acordo com as Resoluções 466 e 510 do Conselho Nacional de Saúde, todas as pesquisas envolvem riscos, ainda que mínimos. O eventual risco que o participante poderia vir a ter, seria o desconforto em conceder a entrevista.

10) Quais são os possíveis benefícios de participar?

Contribuir para a ampliação do conhecimento no campo educacional e para reflexão sobre as questões que envolvem a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

11) O que acontece quando o estudo termina?

A pesquisa estará disponível para a consulta após o término da mesma e a apresentação dos dados será feita em uma defesa pública em data a ser marcada.

12) E se algo der errado?

A entrevista só será realizada com o consentimento dos envolvidos. Durante a participação, caso a pessoa não se sinta confortável, poderá se retirar da pesquisa quando desejar, sem qualquer prejuízo ou justificativa.

13) Minha participação neste estudo será mantida em sigilo?

Sim, em total sigilo e anonimato.

14) Contato para informações adicionais

Dados do(a) pesquisador(a) responsável: Mariana Sales Terra de Souza, DRE 109077013 –
Email: marianasalterrasou@hotmail.com

Dados do CEP: *Comitê de Ética em Pesquisa do CFCH – Campus da UFRJ da Praia Vermelha – Prédio da Decania do CFCH, 3º andar, Sala 30 – Telefone: (21) 3938-5167 –
Email: cep.cfch@gmail.com*

Dados da Instituição Proponente: Faculdade de Educação/Curso de Pedagogia

15) Remunerações financeiras

Nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela sua participação nesta pesquisa.

Obrigada por ler estas informações. Se deseja participar deste estudo, assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido anexo e devolva-o à pesquisadora. Você deve guardar uma cópia destas informações e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para seu próprio registro.

1 – Confirmando que li e entendi a folha de informações para o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.

2 – Entendo que minha participação é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações, e sem sofrer prejuízo ou ter meus direitos afetados.

3 – Concordo em participar da pesquisa acima.

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Data: ____/____/____