

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**PENSANDO MULTICULTURALMENTE SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS: um Estudo de Caso no Sistema Municipal do Rio de Janeiro**

**por**

**SOLANGE BRITO DE AZEVEDO**

**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>.: ANA CANEN**

**RIO DE JANEIRO**

**2008**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PENSANDO MULTICULTURALMENTE SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS: um Estudo de Caso no Sistema Municipal do Rio de Janeiro**

POR  
SOLANGE BRITO DE AZEVEDO

DISSERTAÇÃO APRESENTADA AO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO DA FACULDADE DE  
EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO RIO DE JANEIRO COMO  
REQUISITO PARCIAL À OBTENÇÃO DO  
TÍTULO DE MESTRE EM EDUCAÇÃO.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A Dissertação: PENSANDO MULTICULTURALMENTE SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um Estudo de Caso no Sistema Municipal do Rio de Janeiro**

**Elaborada por: SOLANGE BRITO DE AZEVEDO**

**Orientada pela: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ana Canen**

Aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

**MESTRE EM EDUCAÇÃO**

Rio de Janeiro, 22 de janeiro de 2008.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ana Canen  
(PRESIDENTE)

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Speranza França da Matta - UFRJ

---

Prof<sup>º</sup> Dr<sup>º</sup> Reuber Scofano - UFRJ

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lia Ciomar Macedo de Faria - UERJ

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Celi Chaves Vasconcelos - UCP

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho:*

*a Deus, ser supremo que me oportunizou a existência;*

*aos anjos, seres energéticos que sempre me acompanham na construção diária, pois sem eles nada sou;*

*ao meu marido Ranier e ao meu filho Ranier Júnior, tesouros da minha vida, que deixaram de compartilhar diversos momentos em minha companhia para que mais essa etapa fosse cumprida;*

*ao meu pai Ednaldo, que apesar de não ter sido favorecido pela formação acadêmica, sempre acreditou, sonhou e investiu nos meus estudos;*

*à minha orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Canen, pelo estímulo, companheirismo e enriquecimento da prática profissional;*

*a todos que de uma forma direta (ou não) contribuíram para que ele fosse possível.*

## AGRADECIMENTOS

*A Deus, aos anjos e a todas as energias positivas que sempre fizeram parte do meu dia-a-dia, irradiando luz divina, inspiração, crescimento e conquistas.*

*Ao meu marido Ranier, meu eterno namorado, companheiro, amigo, amante, bem humorado, pela cumplicidade constante nas horas difíceis, pela compreensão, paciência e amor às muitas horas de estudo e entrega ao trabalho, ao qual dediquei grande parte de minha vida. Obrigada por investir e acreditar em mim, em nós! Eu te amo!*

*Ao meu filho Ranier Júnior, meu gostoso, sol de minha vida, razão do meu ser! Que mais essa etapa vencida seja um estímulo para que você continue lutando pelo melhor em sua vida! Obrigada por você existir e ser parceiro da mãe Sol! (obrigada, filho legal! Eu te amo!)*

*Ao meu pai Ednaldo, com seus lindos cabelos brancos, pelo amor e credibilidade! Obrigada por você fazer parte da minha vida! Eu te amo!*

*A minha afilhada Marcelle, pela parceria, preocupação e carinho que teve comigo durante a construção dessa pesquisa. Eu te amo!*

*Ao meu sogro-pai Hadylson, que mesmo distante, sentiu-se orgulhoso por esta conquista e torceu para que tudo desse certo! Obrigada pelo carinho de sempre! Eu te amo!*

*À Elizabete de Paula parceira presente que já me acompanha há muitos anos, sabedora das minhas dificuldades e avanços. Obrigada por se preocupar comigo, pelo estímulo diário, pelo carinho e cuidados dispensados durante esse tempo de Mestrado e até mesmo pelos “puxões de orelha”, quando necessários!*

*À amiga Lucília de Oliveira Lemos, companheira de jornada, com quem pude dividir várias dificuldades e reflexões. Incentivadora para a inscrição neste Mestrado. Obrigada por acreditar em mim e estar sempre ao meu lado!*

*À amiga Cristina da Costa de Sá, pela amizade sincera, pelo estímulo e credibilidade no meu trabalho acadêmico. Obrigada pelo apoio e pelo carinho de sempre!*

*À amiga Soledá de Albuquerque Piñeiro, companheira de muitos anos, ombro presente nos momentos mais difíceis de minha vida! A você, meu carinho, minha amizade sincera e meu agradecimento no estímulo a essa jornada!*

*À querida Marylice Pereira, da E-9ª CRE, que foi parceira durante meu trabalho acadêmico, facilitando seu processo e acreditando em mim! Obrigada pelo carinho, pela paciência e pelo companheirismo!*

*Às amigas queridas de muitos e muitos anos: Márcia Salina e Márcia Verônica, pelo companheirismo pelo incentivo, pelas preocupações e por acreditarem e investirem nessa minha construção!*

*À incansável parceria da querida Prof<sup>a</sup> Simone Monteiro, da Secretaria Municipal de Educação/E-DGED-Mídia, pelo estímulo, incentivo constante e presença marcante nos momentos profissionais pelos quais passei, sempre acreditando que tudo daria certo! Obrigada pelo apoio de sempre, inclusive da construção midiática dessa pesquisa.*

*Aos professores da banca examinadora:*

*À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Canen: minha orientadora, pela paciência, pelo estímulo constante, pela parceria, sabedoria e pela forma respeitosa com que me orientou nessa pesquisa. A esse profissional que foi mais que orientador, foi amigo e dedicado, meu carinho, meu respeito, minha admiração!*

*À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Speranza França da Matta: com quem tive a oportunidade de compartilhar de sua sabedoria e competência, prestando contribuições importantes a essa dissertação. Obrigada pela consciência educacional, pelo enriquecimento e por investir em mim!*

*Ao Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Reuber Scofano: amante de uma educação humanitária! Pessoa que traz, além de uma inteligência privilegiada a sensibilidade de ver o mundo com olhos renovadores. Obrigada pelos muitos momentos de construção acadêmica, por acreditar em mim e pelo respeito profissional demonstrado!*

*À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lia Ciomar Macedo de Faria pelo carinho com que recebeu meu convite e por ser esse profissional por excelência, na educação, investindo na qualidade e nos desafios à educação pública! Meu reconhecimento de muitos anos, mesmo que distante. Sinto-me privilegiada em tê-la no cumprimento final dessa jornada!*

*À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Celi Chaves Vasconcelos, pela resposta positiva a esse convite de participação na banca examinadora, pela atenção dispensada a esse trabalho e pela colaboração, mais que especial, ao cotidiano da educação!*

*A todos os professores da Faculdade de Educação da UFRJ que me acompanharam durante o Mestrado, pelo apoio e orientações prestadas.*

*Aos companheiros de Mestrado na UFRJ, que compartilharam momentos de angústias e de vitórias alcançadas, meu carinho e reconhecimento.*

*À querida Solange Rosa (“mel e sol”) da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, pelo sorriso amigo, pelo companheirismo e pela dedicação respeitosa a todos. Obrigada por fazer a diferença através do amor ao que realiza!*

*À Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, especialmente a Professora Flora Prata, pelo apoio, presença e estímulo nessa construção.*

*Às diretoras, Diretoras Adjuntas, Coordenadoras Pedagógicas, Professoras Orientadoras e Professoras Regentes das escolas onde realizei parte da pesquisa, pelas entrevistas e informações importantíssimas ao meu trabalho, pelo carinho com que me receberam e pelo amor à Educação de Jovens e Adultos.*

*A todas as pessoas que acreditaram em mim, me encorajaram e estiveram torcendo por um final feliz.*

*A todas as mãos, anônimas ou não, que, estendidas às minhas, em solidariedade, tornaram possível este estudo, meu reconhecimento e minha gratidão!*

*E, em especial, aos alunos da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal do Rio de Janeiro e a tantos outros que buscam a valorização pessoal e profissional, um espaço social digno (com respeito!), a desconstrução de preconceitos e a oportunidade da existência qualitativa; pois sem eles jamais poderia ter realizado essa pesquisa! Meu carinho, sincero respeito e agradecimento pelo crescimento pessoal e acadêmico!*

**EPIGRAFE**

*“Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna.”*

*Paulo Freire: 1996, p.163.*



## RESUMO

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.

Esta dissertação de natureza qualitativa, situada no paradigma da teoria crítica, apresentou um estudo de caso desenvolvido em cinco escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) consideradas, pela Secretaria Municipal, como de desempenho ótimo no período da pesquisa. Objetivou promover a reflexão acerca da prática multicultural crítica existente (ou não) no cotidiano da EJA e na sua interferência quanto ao desempenho dos alunos dessa modalidade de ensino. Buscou-se verificar, através da análise documental e de entrevistas com as Direções Escolares, Coordenadores Pedagógicos, Professores Orientadores e Regentes da EJA, das cinco escolas, quais os saberes, propostas, experiências e práticas docentes apresentadas na EJA. O trabalho de campo envolveu a coleta dos registros docentes e a observação das práticas pedagógicas nos casos em pauta, bem como envolveu a análise da legislação pertinente à Educação de Jovens e Adultos. Como referencial teórico, apoiou-se nas categorias multiculturalismo crítico, que compreende a diversidade cultural como uma questão que adentra o espaço escolar requisitando perspectivas de desafio a preconceitos e práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos, bem como a subcategoria identidade, entendendo-a como construção contínua, híbrida e histórica. Argumentamos que tais categorias são centrais, pois tratam de uma modalidade de ensino que lida com jovens e adultos, dotados de identidades, culturas e histórias singulares. Ficou evidenciado, a partir do estudo, indícios para o fortalecimento da auto-estima e a valorização das experiências trazidas pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos, aportados numa educação dialógica, a partir dos documentos e de alguns depoimentos analisados. As principais conclusões apontam, no entanto, que a perspectiva multicultural não esteve presente de forma explícita, ainda precisando ser mais bem trabalhada. Há necessidade de maior apropriação dos potenciais de práticas docentes multiculturalmente orientadas, pois alguns professores regentes dessa modalidade de ensino, empiricamente, já trabalham dessa forma. Da mesma forma, o empreendimento de propostas multiculturais críticas pelas Unidades Escolares de forma mais explícita, bem como o incremento de parcerias das escolas com a Universidade são caminhos apontados para maior apropriação dos saberes que são produzidos e que informam essa modalidade de educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** multiculturalismo crítico, educação de jovens e adultos, identidade, prática pedagógica e estudo de caso.

## ABSTRACT

Thinking multiculturally about Adult Education: a case study in the municipal system in Rio de Janeiro

This dissertation is of a qualitative nature and is inspired by the critical theory paradigm. It is a case study developed in five municipal schools in Rio de Janeiro in Adult Education, considered of very good performance by the Municipal Secretary. It aimed to discuss to what extent there is a critical multicultural perspective in the everyday life of Adult Education and its influence on pupils' performance. It aimed also to understand the knowledges, proposals, experiences and pedagogical practices in this type of education, as gleaned from documental analysis and interviews with Directors, Pedagogical Coordinators, Supervising Teachers and Acting Teachers. The field work involved observation of pedagogical practices and the registers of teachers. The theoretical framework is based on the categories of critical multiculturalism, that understands cultural diversity as an issue of the school space that requires challenges to prejudices and practices in Adult Education, as well as identity, understanding it as a continuous, hybrid and historical construction. We argue that those categories are central in that mode of education, since young people and adults have singular cultural and historical identities. The study showed signs of strengthening of the self-esteem and of the valuing of pupils' experiences, based upon a dialogical education, as perceived in documents and speeches that have been analysed. However, there is still the need for a boost in multicultural orientation, since some teachers already infuse their practices with some multicultural concerns. Also, there is the need for more critical multicultural proposals in the schools, as well as more partnerships between Higher Education Institutions and schools for Continuing Teacher Education in a multicultural perspective. Those are some possible ways for a better knowledge construction in that kind of Education.

**Key words:** critical multiculturalism, adult education, identity and pedagogical practice, case study.

## SUMÁRIO

### CAPÍTULO I:

1 INTRODUÇÃO .....	13
1.1 Situação-problema .....	13
1.2 Objetivos .....	17
1.3 Justificativa .....	18
1.4 Originalidade do Estudo .....	22
1.5 Referencial Teórico.....	31
1.6 Metodologia .....	33
1.7 Estrutura da Dissertação .....	37

### CAPÍTULO II:

2 Educação de Jovens e Adultos e Potenciais Multiculturais .....	39
2.1 Dialogando com Freire para uma Educação Libertadora .....	40
2.2 Multiculturalismo Crítico ou Perspectiva Intercultural Crítica .....	44
2.3 Construção da Identidade .....	49
2.4 Algumas ponderações sobre a EJA e as Identidades Multiculturais .....	54

### CAPÍTULO III:

3 As propostas curriculares sobre a Educação de Jovens e Adultos nacionais: potenciais e limites multiculturais críticos .....	58
3.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: o olhar da legislação.....	58
3.2 Caminhos percorridos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos.....	62

### CAPÍTULO IV:

4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: o caso do Município do Rio de Janeiro.....	73
4.1 O Histórico da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – a estrutura do atendimento à Educação de Jovens e Adultos.....	74

4.2 A Legislação norteadora do PEJA da SME/RJ .....	77
---	----

4.3 O olhar da administração do PEJA da SME/RJ .....	92
--	----

#### CAPÍTULO V:

5 ANÁLISE DE DADOS NO CAMPO .....	103
-----------------------------------	-----

5.1 Esclarecimentos sobre a caminhada metodológica .....	103
--	-----

5.2 Delineando os perfis das escolas pesquisadas .....	109
--	-----

5.3 Identificando os sujeitos do processo .....	113
---	-----

5.4 Evidenciando os potenciais multiculturais nas escolas pesquisadas .....	116
---	-----

5.5 Proposta e Ações Praticadas: considerações... ..	132
--	-----

5.6 O ambiente alfabetizador das salas de aula: dialética entre ação apresentada e ação executa.....	138
---	-----

5.7 Refletindo criticamente sobre as questões apresentadas.....	142
---	-----

#### CAPÍTULO VI:

6 CONCLUSÕES .....	145
--------------------	-----

#### CAPÍTULO VII:

7 REFERÊNCIAS.....	154
--------------------	-----

#### ANEXOS:

.....	160
-------	-----

# CAPÍTULO 1

## 1 – INTRODUÇÃO

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.

(FREIRE, 1988, p.78)

### 1.1 – SITUAÇÃO-PROBLEMA:

Sociedade, cidadania e educação, conceitos ditos e trabalhados a todo o momento. Ainda não conseguimos estruturar satisfatoriamente a organização da sociedade. A educação sistematizada pelas instituições escolares exige melhores resultados a cada dia, pela diversidade apresentada, pela qualidade, pela historicidade, pela construção diária, e em seu sentido mais amplo, interagindo com e pela qualidade, sem nem mesmo ser entendida em sua complexidade.

Temos assistido através da legislação vigente, dos meios de comunicação, das práticas educacionais, da construção social diária, debates sobre a existência de diversidade cultural, que nos leva a refletir sobre como são as pessoas, qual a posição do sujeito que cada uma delas ocupa, os diferentes grupos existentes, nas suas identidades plurais, em raça, etnia, sexo, religião, gênero, padrões culturais e lingüísticos. E, quando nos voltamos aos estudos sobre uma educação destinada aos jovens e adultos, percebemos que essa heterogeneidade se faz presente, pois esses jovens e adultos, dentro de suas diversidades, não são iguais. O multiculturalismo que, numa perspectiva crítica, segundo Canen (1999,2002,2003, 2005a-b, 2007a-b) e Canen & Canen (2005), consiste em discursos e práticas voltados à valorização da pluralidade cultural, visando ao combate a estereótipos e preconceitos a ela relacionados, tem

avançado em formulações com relação a formas pelas quais a educação pode trabalhar com a diversidade e incorporá-la em suas políticas e práticas.

Haja vista que nosso país é um país multicultural e pluriétnico, que envolve a todos no compasso diário, tais idéias assumem importância crucial. Porém, apesar de entoarmos em diversas vozes o cântico multicultural, é importante notar que seu entendimento ainda não é dos mais esclarecedores, havendo dificuldades para praticá-lo, já que, certamente, para que seja realizado, espera-se que haja na relação professor-aluno o conhecimento e o respeito pela diversidade cultural. Nesse sentido, o educador deve levar à compreensão do objetivo principal na sociedade brasileira que é a transformação social. Há que se estabelecer um tratamento crítico, um olhar mais cuidadoso, menos preconceituoso, uma troca. A tarefa de educar é complexa e exige do homem um conhecimento que o leve ao verdadeiro discernimento de suas ações, especialmente quando voltada à educação de jovens e adultos.

A partir dessas considerações, a presente pesquisa assentou-se sobre um referencial teórico multicultural crítico, a ser desenvolvido mais adiante, que vai trabalhar três categorias centrais: multiculturalismo crítico (McLaren, 1997) ou perspectiva intercultural crítica (Canen, 2000), desempenho escolar na alfabetização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e prática pedagógica da EJA voltada ao exercício crítico e à consciência política (Freire, 1987, 1992, 1996, 2001), de modo a perceber as formas pelas quais a ação multiculturalmente comprometida pode contribuir para um melhor desempenho da Educação de Jovens e Adultos.

Foram concebidas análises das políticas curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a nível municipal e entrevistas com sujeitos voltados a esta modalidade de educação, assim como levantamento do desempenho na EJA. O horizonte foi perceber de que forma a prática multicultural crítica está contribuindo (ou não) para um efetivo desempenho escolar na EJA.

Nessa perspectiva, este estudo buscou responder às seguintes indagações: até que ponto a prática multicultural crítica permite o desenvolvimento da consciência política na alfabetização de Jovens e Adultos? Que subsídios podem ser extraídos de casos de escolas bem sucedidas na Educação de Jovens e Adultos e em que medida apresentam (ou não) potenciais multiculturais? Os professores da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro sabem o significado de um trabalho multicultural crítico? O trabalho docente voltado à pluralidade cultural apresenta potenciais que contribuem num melhor desempenho na educação de jovens e adultos? Quando, partindo do que, para que e de que forma o professor poderia ser sensibilizado para práticas multiculturais críticas na Educação de Jovens e Adultos?

Mais especificamente, as seguintes questões mobilizaram o presente estudo:

1 - quais os potenciais do multiculturalismo crítico para a reflexão sobre a construção do desempenho escolar na Educação de Jovens e Adultos pelo professores dessa modalidade de ensino?

2 – em que medida as diretrizes para a educação de jovens e adultos da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro apóiam-se na diversidade cultural e na construção identitária de jovens e adultos?

3 – que subsídios podem fornecer os casos de escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro com melhor desempenho escolar, apresentado no 3º (terceiro) trimestre de 2005, na alfabetização de Educação de Jovens e Adultos, no sentido de aperfeiçoamento dessa modalidade de ensino e em que medida apresentam (ou não) potenciais multiculturais?

Cabe esclarecer que esta pesquisa não traz como proposta as competências das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA quanto ao Ensino Médio e da Educação Profissional de Nível Técnico, estando voltada estritamente ao Ensino Fundamental da EJA (alfabetização).

Vale ressaltar que esta pesquisa estará envolvida no processo de análise crítica do Programa de Educação de Jovens e Adultos – PEJA I, Bloco I, conforme já citado, onde o aluno vivencia o processo inicial de alfabetização, compreendido com a aquisição da base alfabética da escrita, numa visão de leitura que considera a relação texto-contexto. Procura perceber se há (ou não) potenciais multiculturais nestas práticas educativas dentro desta modalidade de ensino, na referida etapa apontada (PEJA I, Bloco I). E, nesse caso, se há (ou não) interferência no desempenho desta etapa vivida pela Educação de Jovens e Adultos, quando potenciais multiculturais críticos estão presentes nessas práticas educativas.

Entendemos a categoria potenciais multiculturais críticos a partir de Canen (1997, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003), Canen & Canen (2005) e McLaren (1997), que definem tais potenciais como detectados em práticas e políticas educacionais que, ainda que não mencionando explicitamente o termo multiculturalismo, apresentam preocupações com a desigualdade, com o desafio a preconceitos e com a valorização da diversidade cultural, étnica, racial, religiosa, de linguagem e outras, que constituem as identidades plurais, incluindo as de jovens e adultos – foco do presente trabalho.

Iniciamos nossa pesquisa através da revisão de literatura e seleção de referenciais teóricos que embasam nossos apontamentos. De acordo com Alves-Mazzotti & Gewandsznajder (1998), o quadro teórico informa a perspectiva do estudo, cuja relevância pode ser compreendida em termos: da contribuição para a construção do conhecimento, bem como na utilidade para a prática profissional e para a formulação de políticas.

## **1.2 - OBJETIVOS:**

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



✓ **Geral:**

Promover a reflexão crítica acerca da prática multicultural crítica e sua relação com a escola no atendimento à alfabetização na Educação de Jovens e Adultos, levantando em que medida esta prática interfere (ou não) para um melhor desempenho, nessa modalidade.

✓ **Específicos:**

- identificar potenciais multiculturais que se refletem na Educação de Jovens e Adultos;

- apresentar as diretrizes para a educação de jovens e adultos propostas na política da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro quanto à sensibilidade multicultural e a preocupação com a construção identitária plural na educação de jovens e adultos;

- relatar estudos de casos de escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, com melhor desempenho escolar no terceiro trimestre de 2005 na Educação de Jovens e Adultos, segundo critérios da Secretaria Municipal de Educação, percebendo: a) em que medida apresentam sinalização de potenciais multiculturais ; b) até que ponto os critérios de classificação de melhor desempenho escolar pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, levam em conta aspectos multiculturais;

- relacionar fatores relevantes na implementação de uma educação multicultural de jovens e adultos, por professores e escolas, a partir dos estudos de casos das escolas selecionadas e do referencial teórico trabalhado.

### **1.3 JUSTIFICATIVA:**

Esse tema foi escolhido partindo do princípio que a educação de jovens e adultos deve ser vista como um propósito de vida, e que nós, educadores, somos responsáveis por esse processo.

Diante dessa responsabilidade, devemos refletir sob uma visão crítica, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como quem são os sujeitos que a procuram e se há uma proposta e uma ação multicultural crítica para esses sujeitos, respeitando-se as diferenças, a pluralidade cultural, o sexo, a raça, a etnia, as histórias de vida e experiências trazidas; haja vista tratar-se de uma modalidade de ensino onde devemos *considerar as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho (LDB 9394/96, Art.37 §1º)*.

Na Educação de Jovens e Adultos, atualmente, compreendemos uma educação de resgate, mais que de suplência ou reposição de um ensino perdido na faixa etária adequada, mas de uma oportunidade cidadã, de consciência política e crítica voltada aos sujeitos que procuram por essa modalidade de ensino. Compreendemos, desta forma, a EJA como um fenômeno humano, apostando na Educação de jovens e adultos

como direito e, não apenas de resgate da oportunidade perdida – e perdida, na lógica do senso comum, por lógica própria. Não mais o argumento de suprir a escolaridade não obtida como definia a função suplência, mas a que traz a concepção de que para aprender não há idade, e que a todos devem ser assegurados direitos iguais. (PAIVA, 1997, p.98).

Quando falamos sobre a Educação de Jovens e Adultos, falamos mais do que simplesmente sobre a educação cotidiana. Referimo-nos ao sensível, a seres dotados da necessidade de uma verdadeira humanização, vistos e vividos em suas peculiaridades, diante de suas trajetórias e histórias plurais de vida. Mais que tudo isso, falamos sobre o significado de uma educação qualitativa, quando expressa um testemunho existencial, um testemunho humanista. De um humanismo que, segundo Paulo Freire “não se perde em frases feitas,

quando muito sonoras, como um amontoado de palavras ocas, que fala de um homem abstrato, fora do mundo, fora do tempo; humanismo, pelo contrário, (...) que é compromisso com o homem molhado de tempo, enraizado no mundo”. (FREIRE, 2001, p.271-272).

Na Educação de Jovens e Adultos, devemos crer num “humanismo radical” (ibid.), onde devemos fazer, do amor, um ato de libertação, uma relação intrínseca entre os sujeitos participantes do processo transformador, fazendo com que essa libertação seja percebida, por cada um desses indivíduos.

Há vinte e quatro anos como educadora, já atuei como regente da Educação de Jovens e Adultos e, também, no acompanhamento dessa modalidade de ensino, trabalhando em Coordenadorias Regionais de Educação do Município do Rio de Janeiro, assim como, também, na Direção de uma Divisão de Educação, onde sempre voltei minhas preocupações para o público atendido na EJA, público esse, diferenciado, com experiências múltiplas, de diversas culturas e faixas etárias. Para tal, 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. 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. Nesse sentido, professores, muitas vezes, deixam de desenvolver práticas diversificadas e acabam reproduzindo propostas conteudistas, esquecendo-se de trabalhar no sentido de resgatar os indivíduos, fazendo-os perceberem-se capazes, nem melhores, nem piores, apenas diferentes, partindo dessas diferenças para o trabalho em prol da construção da prática escolar cidadã.

Ouvimos e falamos tanto sobre diversidade cultural, sobre a necessidade de valorizar os jovens e adultos em nossas escolas. Mas, será mesmo que estamos preparados para uma ação efetivamente multicultural?

Como docente de EJA, sempre me senti inquieta ao ouvir discursos no sentido de mostrar uma valorização da diversidade, de um lado, e perceber práticas contraditórias às propostas apresentadas, de outro. Argumento que devemos partir para a percepção das identidades dos jovens e adultos e mobilizarmos-nos no resgate dessas identidades, numa proposta de trabalho mais atuante, no envolvimento com valores múltiplos.

É nesse sentido que o presente trabalho discute políticas e práticas de educação de jovens e adultos, a partir das diretrizes curriculares voltadas a esta modalidade de ensino, bem como em instituições escolares municipais que atuam com a Educação de Jovens e Adultos. Conforme destacado anteriormente, trata-se de analisar até que ponto a prática multicultural crítica permite o desenvolvimento da consciência política e do bom desempenho do aluno da Educação de Jovens e Adultos. Trata-se, portanto, também de questionar o próprio conceito de “bom desempenho” e de “não tão favorável” desempenho, vendo em que medida há preocupações multiculturais nessa classificação.

A relevância de tal trabalho surge pelo fato de propor ações transformadoras, fundamentais em instituições públicas de ensino, nos levando a pensar em novas possibilidades para essa escola e novos significados para o que estamos ensinando, partindo da importância de estarmos voltados à formação das identidades no bojo da formação curricular, sendo o currículo formador de identidades, por excelência.

Como educadores, temos que orientar nossos esforços no sentido de contribuir para melhorar a situação da nossa educação, e, por isso, faço minha opção por pesquisar sobre a Educação de Jovens e Adultos, discussão recente na área educacional, mas que busca garantir um espaço de (re) conquista humana e certificação devida aos que não se oportunizaram na

época esperada. Numa visão inclusiva, a Educação de Jovens e Adultos busca trabalhar o resgate dessa cidadania sob os diversos aspectos apontados anteriormente.

A educação crítica, ao favorecer a reflexão contemporânea sobre a relação do homem no dia-a-dia do encontro no trabalho e na educação, leva-nos a crer na política educacional multiculturalista crítica, retrato da diversidade histórico-cultural. Como será discutido adiante, entendemos o conceito de multiculturalismo crítico como os discursos e práticas voltados à valorização da pluralidade cultural, visando ao combate a estereótipos e preconceitos a ela relacionados, levando-nos à reflexão dos indivíduos em seus diferentes contextos sócio-econômicos e papéis sociais, nos diversos grupos nos quais façam parte, nas identidades plurais, em raça, etnia, sexo, religião, gênero, padrões culturais e lingüísticos, a partir dos autores: Canen (1997, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003), Canen & Canen (2005) e McLaren (1997). Assim, para que tal perspectiva se concretize e se reflita em melhores resultados escolares, devemos, enquanto educadores, “respeitar as diferenças”, os “muitos olhares”, as diversas culturas.

Como temos discutido, acaba-se procurando tratar os “diferentes” enquanto iguais e o que vemos, de fato, são as grandes desigualdades apontadas como resultado de um trabalho não inclusivo. Nós, educadores, não fomos preparados para trabalhar com as diferenças, para investir na relação entre as múltiplas culturas, para sermos co-participantes dessa ação construto-identitária. Será, por isso, que não nos apropriamos de “inovações” e propostas que nos levam a questionar nossa prática docente, para agirmos, com ousadia, nessa ação educativa?

Será que entendemos o trabalho com o multiculturalismo crítico e suas conseqüências/interferências para a sociedade, em especial, para o mundo do trabalho? O currículo apresentado na Educação de Jovens e Adultos atende às necessidades culturais desse segmento da população?

#### 1.4 - ORIGINALIDADE DO ESTUDO

Para darmos conta das indagações acima, é necessário situá-las dentro do contexto de produção acadêmica sobre o tema. E, ao fazê-lo, verificamos que esse tema carece de maiores reflexões, quando analisamos a produção na área. De fato, de acordo com levantamento feito, via NET, no site da CAPES ([www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)), há um número bem reduzido de pesquisas efetivadas nessa linha que articula multiculturalismo e educação de jovens e adultos, com foco na prática pedagógica docente, visando um bom resultado no desempenho escolar.

De fato, os dados obtidos pelo site da CAPES (abril/06) foram tabulados e analisados. Foram lançadas palavras-chave, partindo das seguintes categorias para a pesquisa: multiculturalismo, educação de jovens e adultos, currículo, identidade e prática pedagógica. Foi utilizado o critério: todas as palavras, como se verifica a seguir:

**Quadro 1**

CATEGORIAS	TOTAL de DISSERTAÇÕES/TESES	MESTRADO	DOCTORADO	PROFISSIONALIZANTE
Multiculturalismo	169	123	42	4
Educação de Jovens e Adultos	435	373	58	4
Currículo	3730	3090	612	28
Identidade	8028	5950	2017	61

Prática Pedagógica	5135	4260	857	18
Multiculturalismo e EJA	4	3	1	0
Multiculturalismo e Currículo	44	35	9	0
Multiculturalismo e Identidade	48	33	15	0
Multiculturalismo e Prática Pedagógica	24	17	7	0
Currículo e EJA	46	39	6	1
Currículo e Identidade	216	170	45	1
Identidade e EJA	25	22	3	0
Prática Pedagógica e EJA	91	80	11	0
Prática Pedagógica e Currículo	929	771	155	3
Prática Pedagógica e Identidade	279	215	63	1
Multiculturalismo,				

Identidade e EJA	2	1	1	0
Identidade, Currículo e EJA	1	1	0	0
Multiculturalismo, EJA e Prática Pedagógica	1	1	0	0
Multiculturalismo, EJA e Currículo	1	1	0	0
Multiculturalismo, Currículo e Prática Pedagógica	11	8	3	0
Multiculturalismo, Identidade e Prática Pedagógica	7	4	3	0
Multiculturalismo, EJA, Currículo e Identidade	0	0	0	0
Multiculturalismo, EJA, Currículo, Identidade e Prática Pedagógica	0	0	0	0

Fonte: CAPES, in net, abril/06 ([www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br))

Após análise dos quadros da CAPES, percebemos que existe pequeno número de dissertações com cunho multicultural voltadas aos estudos de Educação de Jovens e Adultos e Prática Pedagógica, da mesma forma que acontece com os eixos de identidade e currículo. Segundo informações do site da CAPES, não há nenhum registro de pesquisa envolvendo os



cinco eixos de forma integrada (multiculturalismo, educação de jovens e adultos, currículo, identidade e prática pedagógica).

Dentro dos eixos: multiculturalismo, educação de jovens e adultos e prática pedagógica, observa-se o seguinte:

### QUADRO 2

Nº DE TRABALHOS (TESES E DISSERTAÇÕES COM POTENCIAL MULTICULTURAL CRÍTICO)	
Multiculturalismo, Educação de Jovens e Adultos e Prática Pedagógica.....	1

### QUADRO 3

NÚMERO E DISTRIBUIÇÃO, POR REGIÃO, DOS TRABALHOS COM POTENCIAL MULTICULTURAL CRÍTICO

CATEGORIA	REGIÃO NORTE	REGIÃO NORDESTE	REGIÃO CENTRO OESTE	REGIÃO SUDESTE	REGIÃO SUL
Multiculturalismo, Educação de Jovens e Adultos e Prática Pedagógica	0	0	0	1	0

**QUADRO 4**

DISTRIBUIÇÃO DOS TRABALHOS COM POTENCIAL MULTICULTURAL CRÍTICO  
DE 2000 A 2005

CATEGORIA	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Formação de professores e multiculturalismo	1	0	0	0	0	0

**QUADRO 5**

DISTRIBUIÇÃO DOS TRABALHOS COM POTENCIAL MULTICULTURAL CRÍTICO,  
QUANTO À METODOLOGIA

METODOLOGIAS	Multiculturalismo, Educação de Jovens e Adultos e Prática Pedagógica
Estudo de caso de cunho etnográfico	1
Pesquisa empírica de cunho quantitativo e qualitativo	0
Não explicitam claramente	0

Através dos quadros apresentados, percebemos que são poucos os trabalhos que desenvolvem estudos voltados à visão multicultural crítica, especialmente quando tratado o currículo em ação na educação de jovens e adultos. E é importante ressaltar que, em nenhum momento, é sinalizado estudo que envolva a temática sugerida por essa pesquisa. Não houve pesquisa feita que envolvesse as três categorias centrais dessa pesquisa: multiculturalismo

crítico, desempenho escolar na alfabetização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e prática pedagógica da EJA, de modo a perceber as formas pelas quais a ação multiculturalmente comprometida pode contribuir (ou não) para um melhor desempenho da Educação de Jovens e Adultos.

A pesquisa que mais se aproxima da temática é de autoria de Ana Paula Ribeiro Bastos Arbache, intitulada como “Formação do Educador de Pessoas Jovens e Adultas numa perspectiva multicultural crítica”, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que visa compreender a prática pedagógica do professor de Prática de Ensino em Educação de Jovens e Adultos II (Estágio Supervisionado) de Habilitação de Magistério de Jovens e Adultos, tendo em vista a perspectiva multicultural crítica como norteadora deste processo de formação de educadores. É um estudo de caso de cunho etnográfico (quadro 5), utilizando as seguintes estratégias metodológicas para a coleta de dados: observação não estruturada, entrevistas semi-estruturadas e análise de documentos. Pode-se dizer que o tema multiculturalismo não foi somente citado, tendo efetivamente havido, no estudo em tela, registro de visão multicultural crítica sobre a referida questão (quadro 2). O quadro 3 revela que a referida pesquisa foi realizada na Região Sudeste, no Rio de Janeiro, em 2000 (quadro 4).

Por outro lado, sendo a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) um espaço valioso para manifestos e conquistas acadêmicas que contribuem na prática educativa, recorreremos aos cinco últimos anos destes encontros, pela ANPED, para analisarmos até que ponto as pesquisas sobre multiculturalismo têm sido desenvolvidas e apresentadas no GT18 (Educação para Jovens e Adultos).

CATEGORIAS	ANO	2003	2004	2005	2006	2007
	TOTAL DE ARTIGOS					

Multiculturalismo	02	0	02	0	0	0
Educação de Jovens e Adultos	54	09	0	21	13	11
Currículo	11	02	03	03	01	02
Identidade	4	02	0	0	0	02
Prática Pedagógica	20	03	02	06	06	03
Políticas Públicas	11	01	01	04	03	02
Políticas Sociais	18	01	04	08	03	02

Fonte: ANPED, in net, dezembro/07 ([www.anped.org.br](http://www.anped.org.br))

Os dados acima foram obtidos pelo site da ANPED ([www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)), em 2007, onde foram lançadas e analisadas as palavras-chave (categorias): multiculturalismo, Educação de Jovens e Adultos, currículo, identidade, prática pedagógica, políticas públicas e políticas sociais.

Após análise deste quadro, com o levantamento dos últimos cinco anos de ANPED, constatamos que, do total de 120 (cento e vinte) trabalhos apresentados, apenas dois imbuíram-se da perspectiva multicultural. O artigo de Rosângela Tenório de Carvalho (UFPE, 2004) citou o termo e ratificou, em suas análises, preocupações com a diversidade cultural e a interculturalidade e o de Ana Paula de Abreu Costa de Moura (UFF/UFRJ, 2004) aproximou-

se do multiculturalismo, quando abordou a diversidade cultural na Educação de Jovens e Adultos.

Em ordem de apresentação dos temas, a maioria fala sobre prática pedagógica (20 trabalhos), seguida por políticas sociais (18 trabalhos) e políticas públicas e currículos (11 trabalhos de cada categoria, respectivamente).

Assim como quase não temos trabalhos apresentados sobre multiculturalismo (somente 2), também quase não temos sobre a categoria identidade (somente 4).

Na maioria dos trabalhos apresentados (prática pedagógica), os temas que aparecem estão muito relacionados ao LETRAMENTO e ALFABETIZAÇÃO (leitura e escrita). No que se refere às categorias *políticas públicas e sociais*, percebemos, por um lado, a incidência de trabalhos que tratam das propostas mais amplas ligadas ao Estado ou outros órgãos públicos, como, por exemplo, "O Plano Municipal de Educação e suas repercussões sobre o direito à educação de jovens e adultos – um estudo de caso" (Márcia Soares de Alvarenga, UERJ, 2005), "PAS X MOBREAL: convergências e especificidades" (Gladys Rocha, UFMG, 2005) e "Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA)" (Osmar Favero, UFF & Ana Karina Brenner: UFF, 2006); e, por outro lado, artigos voltados a propostas sociais relacionadas às ONGs e projetos diversos, como, por exemplo: "Alfabetização de Jovens e Adultos em espaços não-formais e interfaces com as políticas neoliberais em educação – uma reflexão sobre a década de 1990." (Andréa da Paixão Fernandes, UERJ, 2007), "A construção de parcerias e a educação de jovens e adultos no campo: uma análise a partir do PRONERA/UFC (1988 – 2002)." (Sandra Maria Gadelha de Carvalho, UECE, 2007) e "Vida de jovens: educação não-formal e inserção sócio profissional no subúrbio." (Denise Helena P. Laranjeira: UEFS, Rosa Elisa M. Barone: UNIMONTE e Ana M. F. Teixeira: UEFS, 2006). A maioria dos trabalhos em políticas sociais fala sobre jovens trabalhadores e movimentos trabalhistas (exemplo: MST).

Tendo em vista os dados acima comentados, tanto coletados no Portal CAPES, como no acervo da ANPED, em seu GT (grupo de trabalho) referente à Educação de Jovens e Adultos, observa-se que o presente projeto de pesquisa revela sua originalidade. Em tempo de globalização, torna-se mister falarmos da Educação enquanto instrumento transformador, visando a contribuição de um currículo crítico, da busca e da compreensão da construção da identidade, assim como do trabalho com o respeito à diversidade cultural . Daí a importância do presente estudo, que visa tão somente contribuir para preencher uma possível “lacuna” na produção do conhecimento da Educação de Jovens e Adultos, na medida em que se volta à perspectiva multicultural e à extensão em que está presente na proposta atual municipal de Educação de Jovens e Adultos, no Rio de Janeiro.

### **1.5– REFERENCIAL TEÓRICO:**

Para fundamentar esse trabalho foram eleitas três categorias centrais, como discutido anteriormente: multiculturalismo crítico, educação de jovens e adultos e currículo multicultural em ação na prática pedagógica.

No presente trabalho, caminhamos sob uma visão multicultural crítica (MCLAREN, 1997) ou perspectiva intercultural crítica (CANEN, 1999, 2001, 2005a, 2007, 2007a), que acredita no resgate do espaço intra-escolar para viabilizar práticas pedagógicas imbuídas por expectativas que celebrem a diversidade cultural, ao invés de ignorá-las. De fato, segundo Canen & Moreira (2001), a visão do multiculturalismo crítico preconiza ir além da valorização da diversidade cultural em termos folclóricos ou exóticos, para questionar a própria construção das diferenças e, por conseguinte, preconceitos e estereótipos contra aqueles percebidos como “diferentes”, no seio de sociedades desiguais e excludentes. Busca-se, nessa perspectiva, trabalhar no sentido de abrir espaços para vozes culturais anteriormente

silenciadas em currículos e práticas pedagógicas, desafiar preconceitos, identificar origens históricas dos mesmos e promover um horizonte emancipatório e transformador.

Trabalhar a cidadania é, acima de tudo, trabalhar o ser humano com consciência e dignidade. Uma escola democrática se propõe a ter, como proposta, a transformação social. E para isto, algumas questões devem ser definidas e desenvolvidas nesta prática educativa, assim como se deve pensar no exercício de uma gestão participativa, que permita: um pensar crítico; lógica e jeito; arte de argumentar; saber aprender; saber cuidar; saber inovar; saber acreditar; pesquisar e elaborar e argumentar e contra-argumentar.

Os estudos voltados ao multiculturalismo crítico apresentados por Canen (1997, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2005, 2005a-b, 2007, 2007a-b) e Canen & Canen (2005) trazem o reconhecimento de que a sensibilização cultural não pode ser concebida de forma dissociada da realidade do cotidiano docente, de suas representações e de seu saber. Ao ressaltar a importância da valorização da diversidade de universos culturais de jovens e adultos, devemos destacar, a partir da visão multicultural crítica, o fortalecimento da auto-estima, da identidade e da construção da cidadania.

Quanto à proposta educativa transformadora da Educação de Jovens e Adultos, os estudos assentam-se sobre os escritos de Paulo Freire (1988, 1992, 1996, 2001), que destaca os movimentos de cultura popular, numa perspectiva crítica da educação de jovens e adultos. Também, foi desenvolvido o diálogo com Stuart Hall (2000, 2003), no que se refere à reflexão sobre a categoria identidade, entendendo-a como construção contínua e histórica, num movimento contínuo, no contexto de interações interculturais e híbridas.

De fato, numa visão pós-moderna, para o desenvolvimento de ações multiculturais críticas (MCLAREN, 1997; CANEN, 2000, 2007), devemos partir da construção contínua das identidades e não de sua perspectiva essencialista, pois segundo Hall (2005):

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. (...) a existência de uma identidade unificada, caracterizada pelas concepções teóricas da modernidade, passa a ser vista como mera fantasia. (HALL, 2005, p. 12-13).

## **1.6– METODOLOGIA:**

A metodologia empregada foi qualitativa, situada no paradigma da teoria crítica, que é voltado à análise crítica das condições de regulação social, desigualdade e poder (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1998), conforme ilustram Carspecken e Apple (apud ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1998, p.139):

A educação tem sido uma importante arena na qual a dominância é reproduzida e contestada, na qual a hegemonia é parcialmente formada e parcialmente quebrada na criação do senso comum de um povo. Assim, pensar seriamente sobre educação, como sobre cultura em geral, é pensar também seriamente sobre poder, sobre os mecanismos através dos quais certos grupos impõem suas visões, crenças e práticas.

Dentro da abordagem qualitativa, foi escolhido e desenvolvido o Estudo de Caso na Educação de Jovens e Adultos em escolas que apresentaram um bom desempenho no terceiro trimestre de 2005, na fase de alfabetização, nessa modalidade de ensino, na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, a partir de histórias orais de profissionais que aí atuavam, considerados bem sucedidos no desempenho dessa Educação de Jovens e Adultos.

Segundo YIN (2005), o Estudo de Caso é caracterizado por investigar um fenômeno contemporâneo dentro do contexto do mundo real, sendo que as fronteiras entre esse contexto e o fenômeno não se apresentam claras e há múltiplas fontes de evidência que podem ser utilizadas. Os estudos de Yin (2005) defendem que o método de Estudo de Caso relaciona-se



com condições contextuais, baseando sua investigação no desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e análise de dados.

Desta forma, este trabalho voltou-se à promoção da reflexão acerca do Multiculturalismo crítico e sua relação com a Escola, no atendimento à alfabetização na Educação de Jovens e Adultos, percebendo em que medida políticas e práticas curriculares, nesta modalidade, apresentam sensibilidade a estas questões e que lições podem ser aprendidas, analisando-se os resultados de escolas bem sucedidas, nessa mesma modalidade.

(...)adotar o multiculturalismo crítico como horizonte norteador significa incorporar, nos discursos curriculares e nas práticas discursivas, desafios a noções que tendem à essencialização das identidades, entendendo-as, ao contrário, como construções, sempre provisórias, contingentes e inacabadas. (CANEN e OLIVEIRA, 2002, p.61)

Em primeiro lugar, buscou-se analisar as diretrizes para a educação de jovens e adultos, propostas na Política da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, quanto à sensibilidade multicultural e a preocupação com a construção identitária plural na educação deste segmento.

Em seguida, estudos de casos em cinco escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, com melhor desempenho escolar na alfabetização de Jovens e Adultos, no terceiro trimestre do ano de 2005, foram realizados. Estas cinco escolas foram indicadas pela Secretaria Municipal de Educação / Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), através da Professora Supervisora do PEJA na SME/RJ, que considerou, como critério, para tal seleção o sistema de avaliação da SME/RJ, que sinaliza, como portadoras de melhor desempenho, as escolas que possuem o maior índice de conceitos O (ótimo) e MB (Muito Bom), de acordo com a Resolução SME nº776/2003 (a ser melhor explicitada no capítulo IV desta pesquisa). Neste caso, foi levado em consideração o desempenho do terceiro trimestre

de 2005 no PEJA da SME/RJ, sendo que as cinco escolas analisadas, nesta pesquisa, foram as que mais se destacaram, naquele período. Discute-se, no trabalho, em que medida as práticas multiculturais críticas docentes, no âmbito da EJA, interferem no bom desempenho escolar dos alunos dessa modalidade de ensino e, também, até que ponto os próprios critérios da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, no que diz respeito aos conceitos de melhor desempenho escolar na Educação de Jovens e Adultos, estão (ou não) imbuídos de tal perspectiva.

Desta forma, ratificamos que, o que chamamos, para essa pesquisa, de “bom desempenho”, será o percentual de alunos do Bloco I – PEJA I- com conceitos diferentes de I, na terceira avaliação, que serão remanejados para o Bloco seguinte, ou seja, os concluintes do Bloco I na terceira avaliação.

Nesta pesquisa qualitativa de estudo de caso, foram, inicialmente, analisados documentos voltados às propostas de Educação de Jovens e Adultos a nível municipal e, em seguida, foram acompanhadas as cinco unidades escolares já citadas no parágrafo anterior. Esta lista, referendando as cinco escolas que foram analisadas, conforme esclarecido anteriormente, foi definida pelo nível central da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, no E/DGED/PEJA<sup>1</sup>. Foram, também, analisados documentos das próprias escolas em questão, nas suas respectivas propostas pedagógicas de trabalho e utilizadas entrevistas semi-estruturadas com diretores, coordenadores pedagógicos, professores orientadores e professores regentes de PEJA. Observamos a dinâmica do processo, relatamos e registramos, através do uso de gravador e por escrito, as observações, as falas e descrições, para que pudéssemos, posteriormente, analisar os dados obtidos e chegar às considerações, garantindo, dessa

---

<sup>1</sup>E/DGED/PEJA refere-se ao Departamento Geral de Educação/Programa de Educação de Jovens e Adultos da SME/RJ.

maneira, a triangulação dos dados, a fim de conferir maior profundidade à narrativa (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1998).

No contexto dos estudos de caso realizados, foram levadas em consideração as histórias orais desses profissionais tidos como bem sucedidos no desempenho da Educação de Jovens e Adultos, que atendem a essas escolas, descrevendo suas metodologias e intervenções. Verificamos, nesse sentido, em que medida há (ou não) uma prática pedagógica docente imbuída de aspectos multiculturais, junto às escolas sinalizadas com os melhores desempenhos de EJA.

As entrevistas realizadas com os profissionais voltados ao Programa de Educação de Jovens e Adultos seguiram roteiros elaborados (anexos 1 e 2).

Foram entrevistados quatro Diretores, cinco Diretores Adjuntos, cinco Coordenadores Pedagógicos, três Professores Orientadores de PEJA<sup>2</sup> e um Professor Regente bem sucedido no desempenho de cada escola que foi analisada, perfazendo um total de cinco Professores Regentes Alfabetizadores de EJA .

Por outro lado, a visão do paradigma do Construtivismo Social em muito contribuiu para a valorização dos aspectos da “*compreensão dos pontos de vistas plurais dos sujeitos, bem como suas formas plurais de construção da realidade*” (CANEN,2003, p.223).

Finalmente, foram implementadas análises das entrevistas, articulando esses dados coletados e registrados durante a pesquisa, os referenciais teóricos e a análise dos quadros-desempenho apresentados.

---

<sup>2</sup> PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos) é a titulação estabelecida à Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro(Parecer CME nº06/2005) .

## **1.7– ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO:**

A dissertação está estruturada da seguinte maneira: o capítulo 1 apresentou o problema, os objetivos e referencial teórico-metodológico do estudo. O capítulo II apresenta o referencial teórico mais aprofundado que embasa as categorias centrais do trabalho. O capítulo 3 realiza a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e de documentos que norteiam essa modalidade de ensino, a nível da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, procurando encontrar potenciais e limites multiculturais críticos, nessas normatizações. O capítulo IV apresenta a proposta para a Educação de Jovens e Adultos no município do Rio de Janeiro: a Legislação, o Histórico Municipal e a estrutura do Programa da EJA pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Também, neste capítulo, foram feitas análises da documentação do PEJA relativa aos perfis do professor regente, do professor orientador e do aluno desta modalidade de ensino, bem como as opiniões e vozes da supervisora do PEJA na SME, sobre os aspectos já citados anteriormente. No capítulo V, foram analisados os discursos dos sujeitos envolvidos com a Educação de Jovens e Adultos em escolas municipais do Rio de Janeiro, detectando, a partir desses discursos, elementos estruturantes de suas práticas e em que medida apresentam (ou não) sensibilidades multiculturais. Os dados analisados são provenientes da entrevista com a supervisora do PEJA SME/RJ à época do estudo, bem como dos estudos de caso nas cinco escolas que apresentaram melhor desempenho na EJA, no terceiro trimestre de 2005, segundo critérios estabelecidos pela Resolução SME/776, de 08/04/2003. Analisamos os materiais das escolas com EJA e o que eles apresentam como uma ação multicultural crítica, articulando essas considerações aos desempenhos dessas escolas. O capítulo VI apresenta conclusões e recomendações do estudo.

Almejamos que a presente pesquisa possa contribuir para a ação da prática pedagógica docente da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sob uma visão multicultural crítica, de modo a propiciar contínuo desenvolvimento da EJA e consciente melhoria dos resultados do desempenho dessa atividade, nas escolas públicas da rede municipal de Educação do Rio de Janeiro.

## CAPÍTULO II

Também acredito na força das verdadeiras relações entre as pessoas para a soma de esforços no sentido da reinvenção das gentes e do mundo. E não há como negar que a experiência dessas relações envolve, de um lado, a curiosidade humana, centrada na própria prática relacional, de outro, a curiosidade alongando-se a outros campos. O envolvimento necessário da curiosidade humana gera, indiscutivelmente, achados que, no fundo, são ora objetos cognoscíveis em processo de desvelamento, ora o próprio processo relacional, que abre possibilidades aos sujeitos da relação da produção de inter-conhecimentos. O conhecimento relacional, no fundo, inter-relacional, “molhado” de intuições, adivinhações, desejos, aspirações, dúvidas, medo a que não falta, porém, razão também, tem qualidade diferente do conhecimento que se tem do objeto apreendido na sua substantividade pelo esforço da curiosidade epistemológica.

(FREIRE, 2001, p.53)

### **2 – Educação de Jovens e Adultos e Potenciais Multiculturais:**

Este capítulo apresenta uma reflexão teórica quanto ao conceito de multiculturalismo visto sob diversos olhares entre autores que discutem esse tema, bem como relaciona o surgimento do multiculturalismo, a partir das reflexões da Teoria Crítica de Paulo Freire, articulando suas idéias com as idéias dos demais autores multiculturais. Aborda ponderações

sobre sujeito sujeitoado, de Paulo Freire (1987, 1996, 1997, 2001), destacando os aspectos qualitativos da Educação de Jovens e Adultos, relação professor-aluno e prática educativa. Reflete sobre competência docente, numa perspectiva que a concebe como produto de relações dialógicas, em contraposição a perspectivas autoritárias. Também, apóia-se em estudos de Canen (1995, 1997, 1999, 2001, 2002), que sinalizam sobre o fortalecimento da auto-estima e a construção da identidade dos sujeitos na Educação de Jovens e Adultos, como também em Stuart Hall (2005), a partir de suas concepções de construção de identidades. Dialoga com Moreira (2001) e Canen e Moreira (2001), que abordam formas de incorporar a diversidade de classes sociais, gêneros, etnia, orientação sexual, cultura e religião, em currículos e práticas pedagógicas. Também, reflete sobre processos de hibridização identitária, a partir de McLaren (1997), Canen (2007) e Canen & Canen (2005).

## **2.1 – Dialogando com Freire para uma Educação Libertadora**

As categorias de educação transformadora, multiculturalismo e identidade são balizadoras do presente trabalho, a partir de Paulo Freire (1987, 1996, 1997, 2001) e dos autores acima citados.

Paulo Freire acreditava numa relação pedagógica baseada no diálogo, articulando a ação e a reflexão. Freire (2001) dizia que não há palavra verdadeira que não seja práxis. Desta forma, o autor enfatiza a importância da troca entre os indivíduos, com sensibilidade e respeito mútuo.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (FREIRE, 1987, p.78)

Freire acreditava que, tendo como mediador o mundo, o homem haveria de se encontrar através do diálogo, da troca, da reciprocidade, da e na relação com o outro. Dialogando, o homem estaria se significando, enquanto homem. *“Não há diálogo, porém, se não há profundo amor ao mundo e aos homens.”* (FREIRE, 1988, p. 79 ). Daí, termos o diálogo, na relação professor-aluno, como essência primeira. No relacionamento interpessoal, não cabe, ao professor, o papel de opressor, para que o aluno também não assuma o de oprimido. O diálogo numa relação é a prova do amor, do respeito e da empatia. Segundo Freire (1988, p. 80): *“Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo.”*

Paulo Freire salientou que, no relacionamento interpessoal, o diálogo não estará se estabelecendo apenas a partir do encontro entre educador-educando e educando-educador, mas sim quando há o questionamento mútuo sobre o que se dialogar, entre ambos. E, estabeleceu que a preocupação em relação ao diálogo que será feito com o outro é a mesma em torno do conteúdo programático da educação, em contraposição ao que ocorre com o educador antidialógico, ao qual Paulo Freire chama de educador “bancário”. Um trabalho verdadeiramente libertador, segundo Freire (1987), é incompatível com a prática de uma educação autoritária, pois estará favorecendo um melhor relacionamento interpessoal, estabelecendo vínculos de confiança, estímulo e investimentos na auto-estima.

Freire acreditava que, para que um aprendizado fosse favorecido através da relação interpessoal, deveria haver um respeito aos valores e à diversidade cultural. Tal visão freiriana, sem dúvida, inspirou, conforme McLaren (2000), a corrente do multiculturalismo, 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.

Apoiados nesses princípios, os estudos de Canen (2000) apresentam uma perspectiva intercultural crítica ou multicultural crítica (ambas as expressões entendidas, neste trabalho, como possuindo o mesmo significando), buscando a superação de visões “exóticas” e “folclóricas” dessa diversidade cultural e partindo para o questionamento sobre as relações de poder que acabam por legitimar certas culturas em detrimento de outras. No caso da Educação de Jovens e Adultos, objeto do presente estudo, numa visão hoje reconhecidamente multiculturalista, cabe compreender e avaliar seus alunos na ótica da flexibilidade e da valorização dessa diversidade, instrumentalizando-os para o exercício da cidadania (CANEN, 1995, 1997, 1999, 2001, 2002, 2007).

O presente trabalho, como dito anteriormente, foi construído sobre as categorias de diálogo interpessoal crítico, a partir de Freire (1987, 1996, 2001) e do multiculturalismo crítico, a partir de Canen (1995, 1997a, b, c d, 2001, 2002, 2005). O diálogo interpessoal crítico, a partir de Freire (1996), estabelece que é no respeito às diferenças entre as pessoas, na coerência entre a prática e a teoria, que nos encontramos. Pois no testemunho de abertura aos outros, na disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, encontramos os saberes necessários à prática educativa. De acordo com Freire (1996, p.153): *“viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente”*.

Sob o ponto de vista freireano, para que haja um diálogo crítico, significativo, o sujeito deve estar aberto ao mundo e aos outros, num constante ir e vir, na busca curiosa das transformações dos fatos, percebendo-se em “permanente movimento na História” (Freire, 1996, p.154). Freire (2001, p.70), na *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*, enfatiza que não devemos simplesmente falar sobre o diálogo, mas “lutar pelo direito de participar de um diálogo vivo”. O diálogo não deve ser apenas falado, mas praticado de uma forma consciente e crítica; deve haver coerência entre o que se escreve, o que se diz e o que se faz.



O diálogo, de acordo com as idéias de Freire (1988, p.79), torna-se uma exigência para a existência do homem, porque pode ser visto como o “*encontro de homens que pronunciam o mundo, (...) não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens.*” A Educação de Jovens e Adultos, segundo Freire (1988), leva o homem à retomada reflexiva do próprio processo em que vai se descobrindo, manifestando-se e configurando-se, o que ele chama de “*método de conscientização*”, voltado ao processo do grupo, já que Freire acreditava que ninguém se conscientiza separadamente dos demais. Segundo Paulo Freire, o monólogo nega o homem porque isola esse homem, fecha a sua consciência .

A Educação de Jovens e Adultos articula-se com as palavras de Freire (1988) quando trabalha, em seu currículo, temas transversais e necessidades básicas voltadas à cultura, às relações sociais e à cidadania, perpassando pela formação profissional. 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.

A alfabetização na Educação de Jovens e Adultos, para Freire (1988), vai além da simples construção da leitura e da escrita, para se apresentar como projeto de humanização do homem. Paulo Freire, em sua Pedagogia da Esperança (1992), retrata a humanização em seus sonhos, fala sobre as oportunidades de homens diferentes chegarem à construção social e crítica esperada na busca de um mundo melhor. Segundo Freire (1992),

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica, etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz. (FREIRE, 1992, p.99):

Nos estudos de Freire, a educação popular, conforme visto no início deste capítulo, inspira a perspectiva multicultural crítica, defendida por autores tais como McLaren (1997), Canen (1995, 1997 e 1998 e 1999), Candau (1997 e 1998), Moreira (1999) e Arbache (2000). Desta forma, pensar a Educação de Jovens e Adultos voltada ao dialogismo freiriano é, também, pensar na EJA entendida como um processo significativo na evolução e transformação da dinâmica das relações sociais, calcadas no respeito e na valorização da diversidade cultural, defendida pelo multiculturalismo. Deste modo, segundo Freire (1998),

não podemos pensar numa alfabetização de jovens e adultos centrada no autoritarismo e na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo professor ao educando; ao contrário, o que se propõe é uma alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político. (FREIRE: 1994 apud Proposta Curricular de Santa Catarina, 1998, p.41).

## **2.2 – Multiculturalismo Crítico ou Perspectiva Intercultural Crítica.**

A educação multicultural, a partir de Canen (1995, 1997a, b, 2007), deve, em sua perspectiva crítica, também chamada de interculturalismo crítico, ou multiculturalismo crítico, ou perspectiva intercultural crítica, superar visões “exóticas” e “folclóricas” da diversidade cultural, que a reduzem a aspectos tais como rituais, receitas e costumes de povos diversos. A partir do paradigma da teoria crítica, essa perspectiva questiona as relações desiguais de poder que legitimam certas culturas em detrimento de outras. Nesse sentido, parte da relevância de se promoverem práticas pedagógico-curriculares que problematizem a construção das diferenças e que desafiem preconceitos relacionados àqueles considerados “diferentes”, valorizando “identidades múltiplas no âmbito da educação formal”; . (CANEN, 2000, p. 3)

A ação multicultural desta pesquisa parte do paradigma da teoria crítica, que questiona relações desiguais de poder que dão legitimidade a certas culturas em detrimento de outras. Nesse sentido, a categoria “identidade” é central no multiculturalismo crítico, entendida não como essência, mas como construção constante, nos encontros e nos choques e entrechoques culturais (CANEN, 2000, 2002). Assim, a compreensão da pluralidade cultural perpassa pela compreensão da pluralidade de identidades.

De acordo com Canen e Xavier (2005), vivemos em sociedades multiculturais, marcadas pela pluralidade e também pela desigualdade. Desta forma, articulamos o conceito do multiculturalismo como teoria, prática e política, valorizando a diversidade cultural e desafiando os preconceitos (CANEN, 1997, 1999, 2000, 2001a, b, 2002; CANEN e MOREIRA, 2001; GRANT, 2000; MCLAREN, 2000). Sob uma visão educacional, o multiculturalismo apresenta questionamentos quanto à construção de preconceitos, procurando valorizar, continuamente, a pluralidade cultural,

buscando a valorização dos padrões plurais e, ao mesmo tempo, enfatizando a necessidade da adoção de medidas de reparação a injustiças e preconceitos com relação a identidades culturais, raciais, étnicas, de gênero e outras, marginalizadas nos processos sociais, nos quais se inclui a educação (CANEN e XAVIER, 2005, p.5).

Através de ações multiculturais, segundo Canen e Xavier (2005), valorizamos a pluralidade cultural e a formação de identidades multiculturalmente comprometidas. Isto porque:

(...) o multiculturalismo aponta para a necessidade de ações preventivas, mais do que reparadoras, que atinjam os cotidianos das instituições educacionais no sentido de fomentar o diálogo entre as diferenças e questionar discursos que congelam as identidades e que reforçam as discriminações e os estereótipos (CANEN & XAVIER, 2005, p. 5).

O multiculturalismo se apresenta com uma perspectiva voltada às diferenças, às múltiplas construções identitárias, à tolerância e à justiça social:

Se acreditarmos na pesquisa e no multiculturalismo como dimensões relevantes na formação docente em um mundo plural e desigual, temos que ir além das denúncias e buscar caminhos pelos quais a concretização desse ideal possa ser viabilizada. Esperamos que, em tempos de terrorismo e intolerâncias, contra aqueles percebidos como “diferentes”, a relevância da formação de professores como pesquisadores multiculturalmente comprometidos possa ser reconhecida nas novas agendas políticas brasileiras que se anunciam. (CANEN & XAVIER, 2005, p.11)

Apoiando-se em Arbache (2000), de forma pedagógica, o multiculturalismo traz propósitos e esforços de cunho político. A autora retrata que “*evidencia-se, portanto, a centralidade do debate cultural no interior das discussões educacionais, assumindo, neste momento, uma perspectiva plural e dinâmica*” (ARBACHE, 2000, p.9).

O processo de globalização, vivido num sentido ideológico, voltado à integração econômica, através dos interesses financeiros, privatizações de empresas e crises sucessivas, acaba por difundir-se num movimento de exclusão social, onde nos tornamos platéia perplexa a diferentes embates sócio-culturais e tentativas de consolidação de camadas hegemônicas no poder. Nesse ponto, focalizar a cultura e sua relação com a escola, sob uma visão multicultural crítica, foco do presente estudo, requer que possamos refletir a respeito de propostas de Educação de Jovens e Adultos valorizadoras das diferenças em detrimento de homogeneizações, com todos os desafios, tensões e conflitos decorrentes desta opção.

Segundo Moreira (2001, p.66), os estudos multiculturais críticos estão voltados à promoção do “*desenvolvimento de sensibilidades para a pluralidade de valores e universos culturais, decorrente do maior intercâmbio cultural do interior de cada sociedade e entre diferentes sociedades.*” Desta forma, Moreira (2001) enfatiza que os estudos multiculturais críticos estão voltados para além do reconhecimento das diversidades e das diferenças

culturais, reportando-se à análise e aos desafios das relações de poder entre diferentes culturas coexistentes no mesmo espaço. E, ratifica o apresentado, quando cita o conceito de multiculturalismo crítico, sob a ótica de Silva (1999), nos seguintes termos:

(...) o multiculturalismo crítico caracteriza-se por não conceber as diferenças culturais separadamente de relações de poder. Enquanto em uma perspectiva liberal apela-se para o respeito à diferença, por se considerar que, sob a aparente diferença, há uma mesma humanidade, no multiculturalismo crítico a própria definição do que é humano é vista como resultado de relações de poder. Ainda, segundo o autor, a perspectiva crítica do multiculturalismo pode ser dividida em uma concepção pós-estruturalista (que concebe a diferença como um processo lingüístico e discursivo) e uma concepção mais materialista (para a qual os processos institucionais, econômicos, estruturais, estariam na base da produção dos processos de discriminação e desigualdade baseadas na diferença cultural) (SILVA, 1999, apud MOREIRA, 2001, p.69)

Segundo estudos de Canen e Moreira (2001), nossas sociedades contemporâneas são inegavelmente multiculturais. Os referidos autores acreditam que as diferenças em classes sociais, gêneros, etnia, orientação sexual, cultural, cultura e religião, expressam-se nas distintas esferas sociais.

O termo multiculturalismo, todavia, pode indicar diversas ênfases: a – atitude a ser desenvolvida em relação à pluralidade cultural; b - meta a ser alcançada em um determinado espaço social; c – estratégia política referente ao reconhecimento da pluralidade cultural; d – corpo teórico de conhecimentos que buscam entender a realidade cultural contemporânea; e- caráter atual das sociedades ocidentais. (CANEN & MOREIRA, 2001, p.66)

Ainda em Moreira (2001, p.66), multiculturalismo representa uma “*condição inescapável do mundo ocidental, a qual se pode responder de diferentes formas, mas não se pode ignorar*”. Multiculturalismo refere-se à natureza da resposta. Desta forma, a educação multicultural crítica referendará respostas às situações supracitadas presentes no ambiente escolar. O multiculturalismo assume, nesta perspectiva, o resgate a valores culturais, garantindo a pluralidade cultural. A partir de Canen (1999), apoiando-nos na educação

multicultural, contextualizamos e compreendemos o respeito às diferenças e o desafio às desigualdades, percebendo cada indivíduo como um ser único, com suas peculiaridades e especificidades.

Esta pesquisa, pois, apóia-se na perspectiva multicultural crítica, que:

compreende a representação de raça, classe e gênero com resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência (como no caso do multiculturalismo liberal de esquerda), mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados. (MCLAREN,1997, p.123)

Segundo McLaren (1997, p.115), o multiculturalismo traz diferentes vertentes, entre elas: multiculturalismo conservador, essencialmente aquele que “não interroga regimes dominantes de discursos e práticas culturais e sociais que estão vinculadas à dominação global e que estão inscritas em convicções racistas, classistas, sexistas e homófobas”; multiculturalismo humanista liberal, que se baseia na igualdade intelectual entre as raças, na sua equivalência cognitiva ou na racionalidade iminente em todas, que lhes permitem competir igualmente em uma sociedade capitalista, reforçando um humanismo etnocêntrico; multiculturalismo liberal de esquerda, que dá ênfase à diferença cultural, acreditando que a política de localização de uma pessoa, de alguma forma, irá evidenciar uma postura “politicamente correta”; e, finalmente, o multiculturalismo crítico, que compreende a representação da raça, de classe e gênero como resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações, entendendo que as diferenças são construções históricas e culturais.

Segundo estudos de McLaren (1997), tanto o multiculturalismo humanista liberal quanto o multiculturalismo liberal de esquerda são lógicas essencialistas. O primeiro enfatiza a igualdade e o segundo a diferença. Em ambos, as construções identitárias são autônomas e autodirigidas. Nas duas situações a cultura apresenta-se sem conflitos, de forma harmoniosa e consensual, o que é objeto de críticas do referido autor. McLaren (1997), defende, pois, o

multiculturalismo crítico, já que, ao contrário das outras visões, seria o único a entender o dinamismo da construção das identidades, para além da essencialização da igualdade ou da diferença.

Nesse sentido, para o referido autor, o multiculturalismo crítico irá intervir nas relações de poder que organizam as diferenças. McLaren (1997), sob uma visão multicultural crítica voltada à escola, prevê que currículos devem ser revistos, nos seguintes termos:

a reforma curricular precisa reconhecer a importância de espaços de encorajamento para a multiplicidade de vozes em nossas salas de aula e de se criar uma pedagogia dialógica na qual as pessoas vejam a si e aos outros como sujeitos e não como objetos (MCLAREN, 1997, p. 146).

Dessa forma, elegemos o multiculturalismo crítico como abordagem a imbuir nosso olhar sobre a Educação de Jovens e Adultos que se deseja permeada pelo constante diálogo entre as diferenças, para além do autoritarismo e da educação bancária denunciadas por Freire (1994), mas constituindo-se, isto sim, como processo e ato de conhecimento, criador e político. O multiculturalismo, enquanto contribuição para o debate sobre o trabalho cotidiano educacional, voltado a uma sociedade mais justa e democrática, deve se contrapor ao radicalismo ou a dogmatismos que servem, apenas, para o congelamento de identidades, buscando permanentemente o combate às discriminações (Canen, 2002).

### 2.3 – Construção da Identidade

Baseando-nos nos estudos de Stuart Hall (2005), há três concepções de construção de identidades, a saber: a do sujeito do Iluminismo, a do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno. Hall (2005, p.10-11) acredita que, ao olharmos para o sujeito sob uma visão humana “*como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação*”, estaremos dentro da perspectiva de identidade entendida na

visão de sujeito do Iluminismo. No sujeito sociológico, por sua vez, “*a identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade*” (ibid). A identidade é construída através da interação com os diferentes grupos, onde os componentes desses grupos agem e interagem na construção identitária através da aproximação ou do distanciamento de seus componentes, formadores de suas próprias identidades. Nesta interação, o indivíduo apresenta também um núcleo ou essência interior, segundo Hall (2005), formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores e as identidades que estes mundos oferecem.

Já na visão de sujeito pós-moderno, analisada por Hall (2005), o sujeito não apresenta uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel” que “*é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, não biologicamente*” (HALL, 2005, p. 13). Neste sentido, para cada momento de nossas vidas, assumimos identidades diferentes, tornando-nos sujeitos fragmentados, compostos de várias identidades, com contradições ou aspectos não resolvidos, nestas identidades.

Partindo das idéias de Hall (2005), “*as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação*” (HALL, 2005, p.48). Nesta perspectiva, visualizar os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos na sua pluralidade e no dinamismo da construção de suas identidades, múltiplas, plurais e historicamente situadas, permite irmos além de propostas de educação engessadas, levando em conta, ao contrário, a construção destas identidades nos currículos e práticas pedagógicas, nesta modalidade de ensino.

Partindo de um olhar voltado a uma perspectiva intercultural ou multicultural crítica, Canen (1995, 1997a, b, 2007) reforça a discussão quanto à valorização da pluralidade cultural e a necessidade de superar estereótipos, preconceitos e hierarquização cultural em currículos e



práticas pedagógicas, que devem estar voltadas à valorização da cidadania, em uma perspectiva de identidade nacional formada na pluralidade cultural.

Canen (1999, 2007), Canen & Canen (2005), assim como Hall (2005), afirmam que as identidades são socialmente construídas, descentradas e que, em relação à identidade nacional, não nascemos com ela, já que esta é formada e transformada no interior da representação. Neste sentido, o multiculturalismo crítico traz questionamentos, tensões e conflitos presentes em nossa sociedade, tratando-se de :

respostas que garantam a representação e a valorização dessas identidades nos espaços sociais e organizacionais. (...) e, compreendendo que as identidades são constituídas na pluralidade, desafia-se o congelamento das mesmas, bem como as narrativas que constroem preconceitos e dicotomias entre negro e branco, homem e mulher e assim por diante. (CANEN & CANEN, 2005, p.42-43)

É importante notar a hibridização identitária, referida por Canen & Canen (2005), McLaren (2000), Canen e Moreira (2001) e Canen e Oliveira (2002), como processo em que se atenta para a multiplicidade de fatores identitários que constituem os sujeitos, seus diversos marcadores identitários, que não podem ser vistos de forma única. Assim, tal conceito implica que estejamos conscientes que assumimos identidades diferentes em diferentes momentos, daí não termos uma única identidade e estarmos em contínua construção identitária. Também, implica em considerarmos, no caso de jovens e adultos, as identidades híbridas dos mesmos, que mesclam raça, classe social, gênero, histórias de vida e outros marcadores, a serem considerados como constituindo a diversidade cultural neste segmento, em detrimento de visões mais homogeneizadas ou que congelem as identidades em termos de apenas um ou outro marcador.

Hall (2005) aponta, por exemplo, que a hibridização refere-se às formações de identidades que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, como as de pessoas que convivem diariamente com novas culturas e apreendem traços das mesmas, tomando o

cuidado de não serem abduzidas, plenamente, por essas novas culturas. Afirma, ainda que, mesmo trazendo traços particulares das culturas primeiras, sofrerão influências de outras tantas culturas, passando a serem “uma” e, ao mesmo tempo, “várias” - as chamadas “culturas híbridas”, que darão origem às identidades híbridas ou ao “hibridismo”, designado por Hall como “dupla consciência” (2005, p.91).

Canen (2002), por sua vez, destaca que:

O conceito de hibridização ou hibridismo tem também permitido pensar na identidade de forma dinâmica, desafiadora de dualismos, de essencialismos e dogmatismos. Isto porque a hibridização ou hibridismo implica verem-se as inúmeras camadas que perfazem a construção das identidades, evitando que se “classifique” as pessoas como “brancas” ou “negras”, “masculinas” ou “femininas”, “nordestinas” ou “sulinas”, etc. (CANEN, 2002, p. 59)

Canen (2002) indica, em seus estudos sobre identidades híbridas que, ao estarmos voltados às categorias identidade e hibridização, no multiculturalismo crítico, estaremos, enquanto seres humanos, abertos às diferenças identitárias, construídas nas relações sociais plurais. O rompimento do binarismo, do congelamento de identidades, de estereótipos, faz-nos perceber, de forma mais clara, a distinção “eu-outro”. A autora destaca que, quando rompemos com esse binarismo, estaremos desafiando preconceitos, possibilitando a construção identitária e a hibridização cultural.

Ainda em relação à formação de identidades híbridas, Moreira, define o termo “hibridização” como “*um modo de produção cultural, um processo em que distintos discursos são mobilizados, selecionados, incorporados, misturados e traduzidos para um dado ambiente.*” (MOREIRA, 2001, p.77). Segundo o autor, é neste momento que os marcadores originais dos discursos tendem a ser apagados e abandonados. No caso da Educação de Jovens e Adultos, tais considerações são retomadas por Canen (2002) nos seguintes termos:

Perceber as identidades (de alfabetizadores e alfabetizados) como construções, provisórias e híbridas, bem como entender o currículo como seleção cultural que participa na construção e no silenciamento de

identidades culturais marginalizadas do poder, fazem parte da visão multicultural crítica sobre a educação e a alfabetização. Implica ver os alfabetizandos como sujeitos produtores de cultura, inseridos em condicionantes plurais que constroem suas identidades, também elas, plurais. (CANEN, 2002, p.65.)

Acreditamos, assim, na formação e transformação contínua das identidades de Jovens e Adultos, por tratarem-se de um grupo plural, com experiências múltiplas e especificidades próprias que, em contato com outras culturas, seja no seu ambiente de trabalho ou em seu cotidiano, passam a configurar processos de hibridização que mesclam marcadores de classe social, histórias de vida singulares com outros adquiridos em função dos contatos referidos. Isto porque a proximidade com outras culturas e identidades possibilita, ainda mais, a desconstrução das identidades centradas. Assim, apoiados nos estudos de Hall (2005), cremos que não exista uma identidade permanente, *“pois somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.”* (HALL, 2005, p.13)

#### **2.4 - Algumas ponderações sobre a EJA e as Identidades Multiculturais**

Partimos da compreensão de que a palavra ensino está voltada à transmissão de conhecimentos, de informações ou de esclarecimentos úteis ou indispensáveis à Educação ou a um fim determinado, e que a palavra educação traz, em seu significado, o ato ou efeito de educar (se), assim como também, o processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano, visando à sua integração individual e social. Faz-se mister que tenhamos claro que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) objetiva mais que ensinar, objetiva educar, o que nos faz lembrar as palavras de Paulo Freire, que defendia a construção,

neste âmbito educacional, do sujeito crítico, formador e transformador da realidade social, em ações contínuas.

Argumentamos que a Educação de Jovens e Adultos deve possuir visão global diante do desenvolvimento humano, percebendo que esses discentes não devem estar somente voltados ao aprendizado das palavras fora de seu contexto, mas devem compreender o seu próprio papel na sociedade. Nesse sentido, reportamo-nos novamente a Freire (1997) quando disse que, antes de ensinar uma pessoa a ler as palavras, é preciso ensiná-la a ler o mundo, transformando a realidade como sujeito da própria história.

Em sala de aula, os dois lados (professor e aluno) aprenderão juntos e, para que isso aconteça, é necessário que as relações interpessoais sejam afetivas e democráticas, garantindo a todos a possibilidade de expressão. Em seu livro *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*, Freire apresenta reflexões valiosas para a competência docente:

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. (FREIRE, 1996, pp.33-67)

Também, reportando-se à Educação de Jovens e Adultos, Canen (1999, p.98) sugere que as *“práticas de educação de jovens e adultos têm ressaltado, para seu sucesso, a necessidade de fortalecer a auto-estima e a construção da identidade dos sujeitos que dela participam”*. E, para que essa auto-estima seja trabalhada, o sujeito deve ser visto não só em

sua identidade individual, mas também como identidade coletiva, base de sua essência, de seus valores, de seu (re) conhecimento, de sua cultura, de sua identidade.

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 tratem-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.

Canen (1999) ressalta que, para que tenhamos sucesso na prática de Educação de Jovens e Adultos, devemos fortalecer a auto-estima e a construção da identidade dos sujeitos inseridos nesse processo. A Educação de Jovens e Adultos deve estar contribuindo para o resgate da dignidade e para a construção da cidadania crítica e participativa, segundo esta autora. Devemos pois, desconsiderar o grupo que compõe a Educação de Jovens e Adultos como uma categoria homogênea:

Tal posição implica o desafio a preconceitos e a noções de superioridade de certas culturas sobre outras, buscando-se trabalhar em uma perspectiva de valorização da diversidade cultural, de reconhecimento de saberes de que diversos grupos sócio culturais são portadores e da necessidade de estabelecer diálogos entre esses saberes e aqueles que a escola é chamada a ministrar.(CANEN, 1999, p.98)

Na vertente multicultural apresentada, a identidade sai de um processo engessado, oprimido, para um processo construtivo, inovador, crítico, instável, em constante construção. Desta maneira, podemos dizer que a Educação de Jovens e Adultos, nessa perspectiva, vai além da preocupação de alfabetizar, assumindo o grande desafio de educar, de formar

verdadeiros cidadãos críticos e construtivos, voltados a uma sociedade transformadora, capazes de interagir no seu meio, para com esse meio e para consigo próprio.

Essas colocações são importantes no contexto do presente estudo, pois estamos lidando com a formação de identidades adultas na educação de jovens e adultos, que também são construídas e reconstruídas na pluralidade. Assim, a partir dos conceitos acima, defendemos que uma educação de jovens e adultos poderia se beneficiar das categorias do diálogo interpessoal crítico de Freire (1987, 1996, 2001) e do Multiculturalismo de Canen (1997, 2001, 2002, 2007), dentre outros, que nos remetem à reflexão sobre a importância do reconhecimento e da prática com respeito à pluralidade cultural, às transformações sociais, ao estar com o outro, relacionando a teoria à prática, em constante dialogicidade, rumo à formação de sujeitos reflexivos, dinâmicos, mais criativos, críticos e construtivos, enquanto cidadãos.

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.

Uma forma ideal de organização social humana está na idéia democrática do convívio social. Certamente, a democracia pode ser vista como a essência do pensamento sobre a liberdade, onde efetivamente deverão estar presentes o diálogo, a comunicação, a expressão humana. À escola, cabe desenvolver, da melhor maneira, utilizando-se das melhores estratégias, o relacionamento interpessoal positivo. E, no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, torna-se ainda mais imprescindível o desenvolvimento positivo desta relação, nesta

troca recíproca entre professor e aluno para que a aprendizagem se estabeleça, de forma plena e harmoniosa. Segundo Freire (1996), ensinar exige comprometimento, pois *“tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a coerência docente na classe. A coerência entre o que se diz, o que se escreve e o que se faz.”* (FREIRE, 1996, p. 116).

Nesse sentido, cabe aos docentes da EJA fixarem e encorajarem práticas de convívio que fortaleçam essa relação interpessoal, estando, desta forma, impregnando seu trabalho em uma abordagem multicultural crítica, valorizadora da pluralidade, incorporadora desta diversidade nas práticas curriculares e pedagógicas e imbuindo seu trabalho em uma perspectiva cidadã, voltada a uma escola crítica e emancipadora, estando a sala de aula a serviço, como aponta Freire (1996), da credibilidade no ser humano, enquanto ser transformador e capaz.

### CAPÍTULO III

#### **3 - As propostas curriculares sobre a Educação de Jovens e Adultos nacionais: potenciais e limites multiculturais críticos.**

Neste capítulo, mostraremos a Educação de Jovens e Adultos sob o olhar da legislação, tomando como base a LDB 9394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, através do Parecer que as regulamenta (Parecer CEB 11/2000). Procuraremos apontar, através de uma análise aos documentos citados, se há (ou não) potenciais e limites multiculturais críticos nessas propostas e em que medida apóiam-se na diversidade cultural e na construção identitária de jovens e adultos.

### 3.1 - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: o olhar da legislação.

A Constituição Brasileira de 1988 estabelece o direito à Educação de Jovens e Adultos, quando expressa, no artigo 208, que o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante garantia de Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiverem acesso na idade própria. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional anterior – LDB nº5692/71, que marcou a Educação de Jovens e Adultos através de uma padronização de orientações centralizadoras, trouxe o Parecer 699/72, que resguardava este direito apenas aos pertencentes à faixa etária dos 7 aos 14 anos, correspondendo ao antigo “ensino de 1º grau”.

Soares (2002) trata esse tema mostrando que, historicamente, estando excluídos dessa faixa etária, restavam aos jovens e adultos a escolaridade incompleta, pagando, mais uma vez, pelos seus estudos, através dos inúmeros cursos supletivos espalhados pelo país, ou se inscreverem nos poucos programas públicos existentes. Também, o trecho abaixo revela o contexto da origem das reflexões que levaram à EJA:

No Brasil, há reivindicações educacionais em relação à EJA, a partir da década de 30, com a transformação da estrutura econômica urbano-agrícola-comercial, em um modelo industrial emergente, exigindo um preparo intenso das forças do trabalho, uma nova qualificação de mão de obra e até mesmo uma mudança radical na vida da população. (...) A escola passa a formar o indivíduo letrado que interessava para o projeto capitalista de modernização do Brasil.”(PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA , 1998, p.37).

Com a publicação da LDB nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação atuais, a Educação de Jovens e Adultos ganha a Seção V, artigo 37, que afirma que esta modalidade será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Nos parágrafos 1º e



2º, respectivamente, encontram-se registros de que os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames, e que o Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. E no artigo 38, afirma-se que :

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: §1º - Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos e II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos e, finalmente no §2º - Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.<sup>3</sup>

Em 1990, deu-se a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, sendo este o principal documento<sup>4</sup> que regulamenta e normatiza esta modalidade de ensino no Brasil. Segundo Cury (2002), não havia como desconhecer a mobilização na construção dessas Diretrizes. Diante da criação do Parecer CEB 11/2000, aconteceu o I ENEJA (Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos), com a presença de Cury (relator das Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos), representantes dos segmentos nacionais da UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), do CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação), das ONGs e do Sistema “S” (formado pelo SESI, SENAC, SENAI, SESC e SENAR).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), nesse contexto, já não teria mais a função de suprir, de compensar a escolaridade perdida, como está mencionado no Parecer 699/72, mas sim a de REPARAR, EQUALIZAR e QUALIFICAR (Soares, 2002). A nova LDB 9394/96, por sua vez, fixa a idade de 14 anos para o ingresso em cursos de EJA do Ensino Fundamental

---

<sup>3</sup> LDB 9394/96 – Seção V – Artigos 37 e 38

e de 17 anos, para o ingresso em cursos de EJA do Ensino Médio. Desta forma, a EJA estabelece uma política de metodologias criativas, onde se possibilite, ao indivíduo que a busca, uma participação mais ativa no universo profissional, político e cultural, marcando esta modalidade como um desafio, segundo Cunha (1999).

De fato, quando Cunha (1999) aponta as metodologias criativas estabelecidas para a Educação de Jovens e Adultos, esta autora vai ao encontro da criação de um espaço mais prazeroso ao aluno da EJA, onde haja atendimento às suas necessidades, assim como sua participação dinâmica e, ao mesmo tempo, por parte do corpo docente, contextualização dos temas apresentados com o desenvolvimento de técnicas e estratégias voltadas ao melhor desempenho do alunado.

Sancionada em 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) traz, na Seção V, da Educação de Jovens e Adultos, Art.37, que “a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.”

A construção de uma escola que atenda à Educação de Jovens e Adultos, para o documento normativo em pauta, permite o acesso, a permanência e o sucesso escolar, garantindo que haja um ensino adequado às condições do educando, indo ao encontro de suas necessidades, disponibilidade e assegurando aos trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

Mais uma vez, a LDB ratifica o respeito à cultura e ao pluralismo de idéias, quando, em seu Art.3º, item II, diz que o ensino terá alguns princípios, dentre os quais, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e “divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”, como se vê abaixo:

---

<sup>4</sup> Parecer CEB 11/2000 – aprovado pela Câmara de Educação Básica (CEB) em 10/05/2000.

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (LDB 9394/96 – Art. 1º)

A LDB 9394/96 apresenta menção à diversidade cultural dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, em seu Artigo 37, §1º, quando assegura gratuitamente aos jovens e adultos fora da faixa etária escolar, “*oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho*”; acentuando, desta forma, preocupação com a cidadania e com a pluralidade cultural. Ao apontar as “oportunidades educacionais apropriadas”, volta-se às palavras de Paulo Freire (2001) que, em seus estudos, ratificou a natureza da experiência educativa, enfatizando que o professor deve ter clareza de sua prática, conhecendo as diferentes dimensões da mesma, para que se torne ainda mais seguro em seu desempenho profissional. E, ainda em Paulo Freire (2001), quando a LDB 9394/96, diante do Artigo anteriormente citado, indica sobre “*considerar as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho*”, efetiva uma preocupação pelo bom senso docente, imprescindível à avaliação da prática no cotidiano escolar. Freire (2001) ressalta que, através do bom senso docente, o professor toma decisões, orienta atividades, estabelece tarefas, cobra a produção individual e coletiva do grupo, sem autoritarismo, mas com a autoridade que lhe é de competência.

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, p. 69)

### **3.2 - Caminhos percorridos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos.**

A seguir, serão analisadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Resolução CNE/CEB 1/2000, e documentos que norteiam essa modalidade de ensino ao nível de Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, procurando analisar em que medida se encontram potenciais multiculturais críticos nessas propostas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) são o principal documento que regulamenta e normatiza a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Da elaboração dessas Diretrizes fez parte um público formado por diferentes segmentos educacionais, tais como: *“educadores de um modo geral, estudantes de graduação, pesquisadores, coordenadores de programas e demais interessados que construíram, com suas práticas, um novo fazer e pensar sobre a EJA”* (SOARES, 2002, p. 7).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos têm sua elaboração na década de 90, período em que há um contexto de efervescência e explosão da área de Educação de Jovens e Adultos no Brasil, tendo sido regulamentada, em 2000, pelo relator do Parecer CEB 11/2000 – Carlos Roberto Jamil Cury, reconhecido pesquisador da área de educação e membro do Conselho Nacional de Educação.

O surgimento dessas Diretrizes ocorre logo após a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, que estabelece direito à Educação de Jovens e Adultos. Em 1947, desencadeiam-se campanhas de Educação de Adultos, prevendo uma alfabetização em três meses e um curso primário em sete meses, com a criação de várias escolas supletivas. Passava-se, à época, a visão de que o analfabetismo seria a causa (e não efeito) das situações econômica, social e cultural do país. Tendo em vista a situação apresentada, o Estado e os setores privados passaram a oferecer cursos noturnos, como opção para alunos trabalhadores.

Nesse momento, as idéias de Paulo Freire são fortalecidas, ao pensar a alfabetização de adultos numa perspectiva de conscientização e leitura de mundo. Freire (2001, p.136 ), sempre que discutia a questão da alfabetização, afirmava que *“é impossível pensar na leitura da palavra sem reconhecer que ela é precedida pela leitura do mundo”*: .

É preciso primeiro constatar essa coisa óbvia: que o bicho gente, muito antes de desenhar e fazer a palavra escrita, falou, disse a palavra e, muito tempo antes de escrever, “leu” o mundo dele, “leu” a realidade dele. Talvez pudesse dizer que, muito antes de escrever a palavra, ele “escreveu” o mundo (...) a alfabetização implica reconhecer o ponto de partida da leitura do mundo, implica pensar em que níveis a leitura do mundo está se dando, ou quais são os níveis do saber que a leitura do mundo revela e a partir do aprendizado da escrita e da leitura da palavra que se escreveu, voltar agora, com o conhecimento acrescido, a reler o mundo. (FREIRE, 2001, p.136-137)

Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 5692/71) apresenta uma concepção de Educação de Jovens e Adultos com caráter tecnicista,

alentada pelos “sucessos” do milagre econômico que florescia, à custa dos direitos humanos, da exclusão... Havia que se fazer, do jovem e adulto não escolarizados, trabalhadores qualificados, pelo uso da leitura e do cálculo, conformando o novo conceito de alfabetizado. Havia que fazê-los produtivos, capazes de, valorizadas suas potencialidades pela educação, tornarem-se um capital necessário e engajado no sistema capitalista. Para os que conseguiam vencer as barreiras de serem trabalhadores e estudantes em seu tempo não apropriado pelo capital, o modelo acenava com a “ascensão social” e atribuía, aos que não conseguiam, a “culpa” pelo próprio fracasso. (PAIVA, 1997, p. 95)

Posterior à LDB 5692/71, surge o Parecer 699/72, seguindo as orientações centralizadoras características dessa LDB que:

resguardava esse direito [ à educação] apenas aos pertencentes à faixa etária dos 7 aos 14 anos, correspondendo ao antigo “ensino de 1º grau”. Estando excluídos dessa faixa etária, restavam aos jovens e adultos, com escolaridade incompleta, pagar, mais uma vez, pelos seus estudos através dos inúmeros cursos supletivos espalhados pelo País, ou se inscreverem nos poucos programas públicos existentes. (SOARES, 2002, p.12)

Na década de 80, há o lançamento do MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), de caráter assistencialista e conservador, substituído, em 1985, pela Fundação Educar, que não era vista como executora de ações, mas sim, como responsável pelo apoio

técnico e financeiro, para entidades governamentais, civis e empresas conveniadas a essa Fundação. A Fundação Educar foi extinta em 1990.

Em 1988, surge a Constituição Federal vigente, que estabelece o direito à Educação de Jovens e Adultos, quando expressa, no Art.208, que “o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Na década de 90, como já visto, houve uma grande explosão da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, que foi marcada pela Constituição Federal de 1988, ampliando o direito de acesso ao Ensino Fundamental para todos os cidadãos, independente da idade. Desta forma, a Educação de Jovens e Adultos fica destacada em um mesmo grau de importância dos demais níveis de educação. A atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) incorpora diversas discussões que caracterizam debates sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, na atualidade.

De fato, a nova LDB 9394/96 traz, nos seus artigos 37 e 38, a Educação de Jovens e Adultos, incorporando a mudança conceitual dessa modalidade, de “Ensino Supletivo” para “Educação de Jovens e Adultos”, portanto mudando a expressão de ensino para educação. De acordo com Soares (2002, p.12), “enquanto o termo ‘ensino’ se restringe à mera instrução, o termo ‘educação’ é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação”.

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.

Ao sermos levados à reflexão crítica sobre a Educação de Jovens e Adultos, devemos ter, necessariamente, segundo Paiva (1997), o reconhecimento dos educandos, de seus modos de vida, de suas culturas, de sua condição de trabalhadores, assalariados ou integrantes do

mercado informal ou ainda, de desempregados. Desta forma, passaremos pelo reconhecimento das discriminações sociais, étnicas, de gênero e de tantas outras presentes nas unidades escolares, em busca de práticas pedagógicas que desafiem relações excludentes que mantêm a subalternidade, a opressão, o analfabetismo, a reduzida escolarização e a não participação social.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, através da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de julho de 2000, trazem, no seu artigo 5º, que:

Os componentes curriculares conseqüentes ao modelo pedagógico próprio da educação de jovens e adultos e expressos nas propostas pedagógicas das unidades educacionais obedecerão aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares, tais como formulados no parecer CEB11/00, que acompanha a presente resolução, nos pareceres CEB04/98, CEB15/98 e CEB16/99, suas respectivas resoluções e as orientações próprias dos sistemas de ensino.

De acordo com Canen & Canen (2005, p.42): *“pensar em multiculturalismo é, acima de tudo, pensar sobre identidades plurais que perfazem as sociedades e em respostas que garantam a representação e a valorização dessas identidades nos espaços sociais e organizacionais”*. Essa perspectiva parece se delinear, de forma implícita, na legislação acima analisada,. Quando partimos de uma perspectiva intercultural crítica ou multiculturalismo crítico (MCLAREN, 2000; CANEN, 1997, 1999, 2007), pressupomos que preparar discentes e docentes para atuarem em sociedades mais multiculturais exigirá pesquisas que avancem nas questões teóricas e práticas envolvidas na formação de identidades multiculturalmente comprometidas, *“mobilizadas no desafio a discursos pretensamente ‘universais’ que estereotipam, calam e interditam identidades plurais”* (CANEN, ARBACHE E FRANCO, 2001, p.163).

Assim, uma análise das Diretrizes permite verificar que há potenciais multiculturais nas mesmas, considerando que, a partir de Canen (2001, 2002, 2007), Canen, Arbache e

Franco (2001), Canen & Moreira (2001) e McLaren (2000), podemos perceber que o multiculturalismo é um movimento teórico e político que rompe com a idéia de homogeneidade cultural e busca respostas para incorporar a pluralidade cultural e o desafio à construção das diferenças nos espaços culturais plurais, incluindo a educação. Nesse sentido, é importante ressaltar que, pensar sobre identidades plurais, é pensar sobre a pluralidade de identidades, com suas construções próprias, em termos de raça, etnia, gênero, classe social, cultura, linguagens e outros determinantes, o que significa que cada identidade será constituída na hibridização, isto é, no movimento de articulação e síntese dinâmica entre esses determinantes (HALL, 1997).

Colaborando na construção de sujeitos culturais híbridos, as Diretrizes passam por discursos e práticas curriculares e de formação voltados à sensibilização à pluralidade identitária, ao caráter de construção das diferenças e à compreensão do contínuo movimento entre identidade e alteridade, que caracterizam o multiculturalismo, a partir da discussão do conceito por Canen, Arbache e Franco (2001).

Em seu Art. 6º, as Diretrizes trazem a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), respeitadas as diretrizes nacionais, a identidade desta modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos. Nesse artigo, trazem aspectos multiculturais críticos, quando falam de contribuições que as diferenças identitárias apresentam, nesta modalidade de ensino, implicitamente valorizando a hibridização cultural e a articulação identidade-diferença (CANEN, 1999, 2007; MOREIRA, 2001).

Estão embutidas, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCN-EJA), a oferta e a estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional dos diversos sistemas, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação, conforme disposto no seu Artigo 1º. De acordo



com o Artigo 7º das Diretrizes Curriculares Nacionais –EJA, “*será considerada idade mínima para a inscrição e realização de exames supletivos de conclusão do ensino fundamental a de 15 anos completos*”. E, em seu Parágrafo Único: “*Fica vedada, em cursos de Educação de Jovens e Adultos, a matrícula e a assistência de crianças e de adolescentes da faixa etária compreendida na escolaridade universal obrigatória, ou seja, de 7 a 14 anos completos.*”

Nos apontamentos de Soares (2002), cabe ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, em seu ensino fundamental, trazem a base nacional comum e sua parte diversificada, “*integrando-as no paradigma curricular que visa estabelecer a relação entre a educação fundamental com a vida cidadã, com as áreas de conhecimento*”, segundo o Parecer CEB 04/98 e Resolução CEB 02/98.

Evidencia-se, portanto, mais uma vez, potenciais multiculturais, em termos do que Canen (1999) destaca como a necessidade de reflexão crítica quanto aos próprios discursos e narrativas, “*de modo que o ideal multicultural encontre eco em práticas discursivas questionadoras, desestabilizadoras e mobilizadoras das identidades docentes no caminho da formação para o diálogo das diferenças*”. (CANEN, 1999, p.14)

Quanto ao Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos deverá atender aos Saberes das Áreas Curriculares de Linguagens e Códigos, de Ciências da Natureza e Matemática, das Ciências Humanas e suas respectivas Tecnologias, segundo o Parecer CEB 15/98 e a Resolução CEB 03/98.

De acordo com Canen, Arbache e Franco (2001, p.171):

uma perspectiva multicultural crítica, voltada à formação de identidades híbridas, implica em visualizar-se categorias privilegiadas nos trabalhos (tais como etnia, gênero, “deficiência” e assim por diante) apenas como pontos de partida para a compreensão de fenômenos mais amplos de desafios a discursos que constroem diferenças, bem como para buscar formas discursivas alternativas, valorizadoras da pluralidade de vozes e desestabilizadoras de congelamentos identitários estereotipadores.

Desta forma, baseando-se nas idéias das autoras, podemos apontar que as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA trazem potenciais multiculturais críticos, evidenciados, por exemplo, em seu Art.5º - Parágrafo Único:

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

- quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

- quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da EJA com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

O discurso aí contido fornece subsídios importantes na construção de identidades culturais híbridas, identidades essas que fazem-nos pensar nas diversas situações que compõem as identidades, evitando o dualismo entre conceitos pré-estabelecidos em função de raça, gêneros, etnias e outros marcadores identitários.

Canen (2002, p.59) cita, em seu artigo “Multiculturalismo e Alfabetização: algumas reflexões”, que:

Pensar na identidade como híbrida significa, conforme Bhabba (1998) e McLaren (2000), pensar em sujeitos com pertencimentos múltiplos de cultura, linguagem, gênero, raça, etc., que não podem ser “identificados” por um marcador apenas (...) (CANEN, 2002, p. 59)

Parte, pois, da valorização da diversidade cultural, utilizando-se de linguagens plurais, que vão ao encontro da pluralidade dos universos culturais dos alunos, para favorecer a aquisição da proposta de construção da alfabetização do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais contidas no Parecer CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000 parecem definir a Educação de Jovens e Adultos sob uma visão multicultural crítica quando apresentam, em seu Artigo 5º, Parágrafo Único, que:

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar: quanto à equidade (...), quanto à diferença (...) e quanto à proporcionalidade.

Desta forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA indicam uma educação permanente, que considere as necessidades e incentive as potencialidades dos educandos, promovendo a autonomia e transformando esses jovens e adultos em sujeitos da aprendizagem; numa educação voltada à vida.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos levam em consideração os saberes dos alunos

ao considerar que os alunos da EJA são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. (...) trabalhadores, maduros (...). Outros são jovens provindos de estratos privilegiados e que, mesmo tendo condições financeiras, não lograram sucesso nos estudos, em geral por razões de caráter sociocultural.” (SOARES, 2002, p.77).

Na proposta curricular, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA caminham, como a LDB 9394/96, quanto ao caráter obrigatório do ensino fundamental e progressivo do

ensino médio e, quanto aos componentes curriculares, tomam, para si, segundo Soares (2002), as diretrizes curriculares nacionais destas mesmas etapas, exaradas pela CEB/CNE.

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.

Quando, nos princípios curriculares da EJA, no Parecer CEB11/2000, mostra-se o reconhecimento de identidades pessoais e das diversidades coletivas, ratifica-se o olhar multicultural crítico e híbrido sobre a EJA no que diz respeito à diversidade cultural., superando binarismos, como explicado no extrato abaixo:

O rompimento de binarismo (eu-outro-branco-preto e assim por diante) favorece o desafio a preconceitos, na medida em que institui a possibilidade de se pensar em identidades plurais, móveis, dinâmicas. Isto significa romper com o congelamento de identidades à base de preconceitos (“o índio”, “o negro”, “a criança nordestina”, “a criança pobre” e assim por diante), percebendo-as em seu processo de hibridização. A distinção “eu-outro”, “identidade-alteridade” fica mais fluída: o eu poderia ser o outro, o outro poderia ser eu. (CANEN, 2002, p.59)

O Parecer CEB11/2000 organiza seu currículo da Educação de Jovens e Adultos através da transversalidade, destacando o trabalho como tema transversal., buscando favorecer a prontidão crítica do indivíduo para uma cidadania plena, a partir do princípio que faz parte de sua vida, fomentando uma perspectiva de conscientização e transformação.

Desta forma, podemos argumentar que há um esforço de superação, no âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais de EJA, da discriminação de idade no percurso escolar,

levando, a esta modalidade de ensino, a possibilidade de mostrar potenciais multiculturais na formação de identidades culturais plurais de jovens e adultos, trabalhando pela sua inserção social e pela transformação educacional.

## **CAPÍTULO IV**

### **4 - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: o caso do Município do Rio de Janeiro.**

Já tendo sido analisadas, no capítulo anterior, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, partiremos agora, neste capítulo, para a apreciação da

proposta de atendimento à Educação de Jovens e Adultos nas escolas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, onde enfocaremos, entre outros aspectos, a Legislação, o Histórico Municipal e a estrutura da Educação de Jovens e Adultos (EJA), hoje, neste município. Ressaltamos que em algum momento, já contamos com trabalhos sobre o Sistema Municipal de Educação que contextualizam toda essa discussão (SOUZA e FARIA (org.): 2003). Com esta pesquisa dentro desse Sistema Municipal de Educação, analisaremos em que medida há potenciais multiculturais (ou não) nessas normatizações, através da análise de documentação da EJA, relativa aos perfis do professor, do aluno e do professor orientador da EJA, bem como das opiniões e vozes da supervisora dessa modalidade, na Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro sobre os aspectos acima. Também, analisaremos em que medida existem potenciais multiculturais na documentação relativa ao currículo e ao ensino, na Educação de Jovens e Adultos, especialmente em sua fase de alfabetização.

Em um segundo momento, iremos verificar o desempenho das cinco escolas da SME/RJ, com Educação de Jovens e Adultos, tomadas como estudos de caso, que mais se destacaram no terceiro trimestre de dois mil e cinco, segundo critérios estabelecidos pela própria Secretaria Municipal de Educação em consonância à legislação atual de atendimento à Educação de Jovens e Adultos, nesta rede de ensino, verificando até que ponto há (ou não) potenciais multiculturais críticos que interfiram nesse desempenho; conforme veremos posteriormente.

#### **4.1 – O Histórico da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – a estrutura do atendimento à Educação de Jovens e Adultos.**

O atendimento à Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro foi implantado pela Secretaria Municipal de Educação em 1985, nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), para atendimento à população na faixa etária de 14 (quatorze) a 20 (vinte) anos, com um projeto dirigido, especialmente, à alfabetização. Volta-se, desta forma, ao atendimento aos jovens e adultos não como uma “segunda oportunidade”, mas como um saldo a uma dívida social com esse tipo de clientela, estabelecendo, assim, um projeto voltado a uma escola alternativa, que se propusesse a:

criar uma nova relação entre a escola e os professores, de um lado, e os jovens alfabetizando, do outro. Uma relação de troca entre o saber universal e científico da escola, e o saber das camadas populares, produzido em sua luta diária pela sobrevivência. (Documento original do PEJ – 1985 apud Documento PEJA, 2005, p.7)

A Educação de Jovens e Adultos, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, quando de sua criação em 1985, trazia uma proposta para além da alfabetização reduzia à leitura e escrita. Ao contrário, havia uma proposta de alfabetização enquanto compreensão da realidade social, como um instrumento de formação cidadã. Ao atendimento da Educação de Jovens e Adultos, deu-se o nome de Projeto de Educação Juvenil (PEJ), com funcionamento de segunda a sexta-feira, das 18h às 22h. Esta implantação ocorreu, inicialmente, em 20 (vinte) Centros integrados de Educação Pública (CIEP) e ficaram estabelecidos, à época, dois anos de duração para a alfabetização.

A partir de 1987, o programa teve sua ampliação, garantindo a continuidade de estudos dos alunos já alfabetizados no próprio PEJ ou fora dele. Após essa ampliação, o programa passou a ser organizado de forma asseriada, em 2 (dois) blocos, desvinculados do tempo de permanência do aluno na escola.

De acordo com o contido no documento do Programa de Educação de Jovens e Adultos (2005), cedido pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro:

No bloco I, o aluno vivencia o processo inicial de alfabetização, compreendido como aquisição da base alfabética da escrita, numa visão de leitura que considera a relação texto-contexto; no Bloco II, amplia-se e aprofunda-se a relação texto-contexto, a partir da abordagem interdisciplinar das diferentes áreas do conhecimento. (Documento PEJA, 2005, p.7).

A avaliação traz características próprias nesse projeto, com a intenção de que o educando tenha consciência de si e tenha sua identidade fortalecida: *“Será de grande importância levar em conta o caminho percorrido pelo aluno, as aquisições feitas, as mudanças de comportamento ocorridas.”* (DOCUMENTO PEJ, 1987 apud DOCUMENTO SME/RJ/PROJETO DE EDUCAÇÃO JUVENIL, 1998, p.6).

No atendimento à Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, o aluno, sendo avaliado continuamente, avança, independente de períodos de tempos pré-estabelecidos, na medida em que atinge os objetivos previstos, de acordo com o Documento PEJA (2005).

Em 1988, a rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, inicia seu atendimento ao Ensino Regular Noturno, para a Educação de Jovens e Adultos. De 1988 a 1997, os dois tipos de Educação de Jovens e Adultos conviveram na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.

De acordo com o Documento PEJA (2005, p.8), da SME/RJ:

Em 1998, a Secretaria Municipal de Educação, com a parceria estabelecida no novo convênio SME/MEC/FNDE nº 07922/97, implanta o ensino do PEJ até a terminalidade do Ensino Fundamental. Assim, ficam instituídos o PEJ I (proposta que atende o 1º segmento do 1º grau, correspondendo ao período da 1ª à 4ª série) e o PEJ II (proposta que atende ao 2º segmento do



Ensino Fundamental, correspondendo ao período da 5ª à 8ª série), seguindo ambos o pressuposto de um ensino não seriado, em blocos e progressivo.

São, portanto, pressupostos da proposta legislativa em tela:

- O PEJ propõe um ensino acelerativo;
- Está organizado em blocos de aprendizagem;
- Trabalha com dia-aula em substituição à hora-aula;
- Garante o Centro de Estudos para todos os professores sem suspensão de aula (apenas para o PEJII);
- Garante a continuidade de trabalho com o aluno, mantendo o mesmo professor nas três Unidades de Progressão de cada bloco (PEJ II);
- Oferece recuperação paralela diária para todos os alunos que apresentem alguma dificuldade (PEJ II);
- Utiliza fitas de vídeo da MultiRio e da Fundação Roberto Marinho como instrumentos de apoio para o trabalho do professor (PEJ II);
- Tem material próprio para cada componente curricular em cada Unidade de Progressão, sendo este material reproduzido para cada aluno (PEJ II). (Documento SME/RJ/PEJA, 2005, p. 8)

O Projeto de Educação Juvenil (como era chamado), nas suas etapas PEJ I e PEJ II, passa a ser reconhecido pelo Conselho Municipal de Educação, através do Parecer 03/99, dando caráter de terminalidade ao referido projeto, com garantia de documentação retroativa a 1998, a toda clientela desta modalidade de ensino. Enquanto atendimento da faixa etária, coube para o PEJ I, de 14 a 22 anos e para o PEJ II, de 14 a 25 anos. O atendimento à Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, traz a variável “respeito ao tempo do aluno e às competências do jovem e do adulto” (DOCUMENTO PEJA, 2005, p.9).

#### **4.2 – A Legislação norteadora do PEJA da SME/RJ:**

A legislação que norteia a Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro está voltada aos seguintes documentos: Parecer 03/99, do

Conselho Municipal de Educação; Portarias de Matrícula e de Avaliação; Resolução SME 776, de 08/04/2003; Parâmetros Curriculares do PEJA; Núcleo Curricular Básico NCB/MultiEducação e Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96. Devem as escolas acompanhar as mudanças legais condizentes ao atendimento desta modalidade de ensino.

O Parecer nº03/99 aprova o Projeto de Educação Juvenil nas suas etapas PEJ I e PEJ II, conforme já citado anteriormente. Possui caráter de terminalidade, garantindo documentação retroativa a 1998 a todos os jovens e adultos que freqüentaram o PEJ, nesta época. De acordo com este Parecer, o ingresso no Bloco I, do PEJ I – foco desta pesquisa, - será de alunos de 14 (quatorze) a 22 (vinte e dois) anos, que nunca tenham freqüentado a escola ou que não tenham concluído o processo inicial da alfabetização.

A Circular E/DGED/PEJ, nº07, de 30/01/2003, contida no Documento PEJA, 2005, da SME/RJ, traz indicações sobre matrícula e organização de turmas, assim como quanto à dinâmica da escola, a avaliação e os Centros de Estudos, componentes curriculares e profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos, de acordo com os esclarecimentos a seguir:

- Quanto à matrícula e à organização de turma:

- A matrícula no PEJ poderá ser realizada a qualquer momento do ano letivo, sendo 14 anos a idade mínima para o ingresso;
- O aluno matriculado no PEJ deverá apresentar distorção idade/série ou necessidade de estudar no horário noturno;
- A formação das turmas deve basear-se na demanda e nas orientações legais quanto: à numeração, ao quantitativo de alunos, ao quantitativo de professores e aos processos de enturmação;
- No PEJ II, o número de turmas será sempre múltiplo de quatro. Ex.: 4, 8 ou 12 turmas. (Documento SME/DGED/PEJA, 2005, p. 10)

- Quanto à dinâmica da escola:

- Os alunos e professores participarão das atividades das 18h às 22h;
- No PEJ II, em cada dia da semana, num total de 4 horas, serão desenvolvidas as atividades de um único componente. Cada turma passará, durante a semana, por todos os componentes curriculares;

- Diariamente, haverá uma hora/aula reservada para atividades de recuperação de alunos do PEJ II. Caso não existam alunos para recuperação, toda a turma deverá permanecer até às 22 horas;
- Fitas de vídeo e material impresso subsidiam o trabalho pedagógico do PEJ II e são indicados no trabalho do PEJ I. (Documento SME/DGED/PEJA, 2005, p. 10)

- Quanto à avaliação e aos Centros de Estudos:

- A avaliação deve ser contínua, permitindo avanços progressivos dos alunos em qualquer época do ano letivo;
- Os Centros de Estudos do PEJII devrá acontecer às sextas-feiras e o do PEJ I está definido em calendário escolar, podendo ser remanejado para a sexta-feira mais próxima, a fim de favorecer o encontro entre os professores do PEJ I e PEJ II;
- Professores de Linguagens Artísticas e de Línguas Estrangeiras deverá participar de um Centro de Estudos por trimestre, de modo a permitir um planejamento pedagógico conjunto da Unidade Escolar;
- O Conselho de Classe do PEJ II deverá acompanhar o período de conclusão das Unidades de Progressão. As datas dos Conselhos de Classe estão definidas no calendário escolar. (Documento SME/DGED/PEJA, 2005, p. 11)

- Quanto aos componentes curriculares:

- A carga horária estipulada para as atividades do PEJ I e para os diversos componentes do PEJ II deve seguir, rigorosamente, as orientações do Projeto.
- Os componentes – História e Geografia – devem ser trabalhados de forma integrada na grade curricular de todas as Unidades de Progressão de ambos os blocos. (Documento SME/DGED/PEJA, 2005, p. 11)

- Quanto aos profissionais que atuam no PEJ:

- A atuação do professor da Rede Pública Municipal no Projeto ocorrerá através de requisição;
- Os professores requisitados para o Projeto deverão participar das atividades planejadas pela Coordenadoria Regional de Educação e pelo Nível Central, sempre que estas ocorrerem no seu horário de trabalho;
- O Professor Orientador deve ser selecionado em função das orientações contidas no documento que explicita seu perfil;
- O Professor de Sala de Leitura que atua em Unidade Escolar com funcionamento de PEJ deverá buscar estratégias de atendimento aos alunos deste segmento. (Documento SME/DGED/PEJA, 2005, p. 11)

A Professora Supervisora da Educação de Jovens e Adultos da SME/RJ, em 14/06/04, através da Circular E/DGED/PEJ nº14, ratifica orientações quanto à avaliação dos alunos do PEJ I. Conforme expresso anteriormente, a Legislação da Educação de Jovens e Adultos da SME/RJ, a Resolução SME nº776, de 08/04/2003 estabelece diretrizes para avaliação escolar na rede pública do sistema municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências.

Em seu Artigo 1º, esta Resolução traz avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos da Educação de Jovens e Adultos expressa através dos seguintes conceitos: **O** = Ótimo; **MB** = Muito Bom; **B** = Bom; **R** = Regular e **I** = Insatisfatório. De acordo com o Artigo 2º desta Resolução, os conceitos determinados no Artigo 1º serão atribuídos a partir dos seguintes critérios:

- I. Ótimo – quando o aluno atingir os objetivos propostos para o período e revelar envolvimento nas tarefas, interesse, assiduidade, organização e bom relacionamento com os professores e colegas;
- II. Muito Bom – quando o aluno atingir os objetivos propostos para o período e necessitar de um trabalho pedagógico em relação a um ou mais dos seguintes aspectos: envolvimento nas tarefas, interesse, assiduidade, organização e bom relacionamento com os professores e colegas;
- III. Bom – quando o aluno atingir parcialmente os objetivos propostos para o período e revelar envolvimento nas tarefas, interesse assiduidade, organização e bom relacionamento com os professores e colegas;

- IV. Regular – quando o aluno atingir parcialmente os objetivos propostos para o período e necessitar de um trabalho pedagógico em relação a um ou mais dos seguintes aspectos: envolvimento nas tarefas, interesse, assiduidade, organização e bom relacionamento com os professores e colegas;
- V. Insatisfatório – quando o aluno não atingir os objetivos propostos para o período.

No que diz respeito à continuidade dos estudos no Ensino Fundamental, a Resolução SME nº776/03, em seu Artigo 7º, afirma que:

A avaliação dos alunos matriculados no 1º Ciclo de Formação, no PEJ I e no PEJ II deverá considerar os avanços, as necessidades, e as dificuldades apresentados na constituição de conceitos e valores, não havendo retenção durante o Ciclo de Formação e durante os Blocos do PEJ I e do PEJ II.

O mesmo ocorre, no Artigo 8º desta Resolução, que diz :

Ao final do 1º Ciclo de Formação, da Progressão I, da Progressão II e de cada Bloco do PEJ I e PEJ II, os alunos que ainda não atingiram os objetivos propostos, caracterizando o conceito I – Insatisfatório, serão avaliados pela equipe técnico-pedagógica da Unidade Escolar e da E/CRE, através de estratégias próprias, visando a enturmação que lhes permita a continuidade do processo de aprendizagem, com oferta de respostas educativas que atendam às suas necessidades.

Vale ressaltarmos, para fins de esclarecimentos, que a Resolução SME nº776, de 08/04/2003, em vigor na época desta pesquisa, foi revogada pela Resolução SME nº946, de 25/04/2007, que expressa a avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos dos três Ciclos de Formação do Ensino Fundamental e do PEJA, através dos conceitos:

**MB** – **Muito Bom** (o aluno atingiu os objetivos propostos para o período, não tendo necessitado de atividades específicas de recuperação paralela); **B** – **Bom** (o aluno atingiu os objetivos propostos para o período, com participação eventual em atividades específicas de recuperação paralela); e **R** – **Regular** (o aluno atingiu parcialmente os objetivos propostos para o período, tendo necessitado constantemente de atividades específicas de recuperação paralela). Registrando, também, um conceito global para esses alunos, considerando o seu desenvolvimento. Contudo, essa Resolução 946/2007 foi também revogada, atualmente, pela Resolução SME nº959, de 18/09/2007 que expressa a avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos dos três Ciclos de Formação do Ensino Fundamental e do Programa de Educação de Jovens e Adultos – PEJA – através dos seguintes conceitos: **MB** – **Muito Bom** (o aluno atingiu os objetivos propostos para o período, não tendo necessitado de atividades específicas de recuperação paralela); **B** – **Bom** (o aluno atingiu os objetivos propostos para o período, com participação eventual em atividades específicas de recuperação paralela); **R** – **Regular** (o aluno atingiu parcialmente os objetivos propostos para o período, tendo necessitado constantemente de atividades específicas de recuperação paralela) e **RR** – **Registra Recomendações** (o aluno não atingiu os objetivos mínimos propostos para o período, necessitando intensificar a recuperação paralela com novas e diferenciadas atividades).

Porém, mesmo com todas as modificações apresentadas no âmbito das legislações que registram a avaliação do PEJA na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, estaremos voltados ao desempenho do terceiro trimestre de 2005; que compõe a proposta dessa pesquisa.

Dando prosseguimento às orientações do Documento PEJA (2005, p.17), o ingresso nos blocos da Educação de Jovens e Adultos ocorrerá da seguinte forma, atendendo prioritariamente:

- a) ao Bloco I do PEJ I: alunos de 14 a 22 anos que nunca tenham frequentado a escola; alunos que, com a mesma faixa etária citada, não tenham concluído o processo inicial de alfabetização;
- b) ao Bloco 2 do PEJ I: alunos de 14 a 22 anos, sem comprovação de escolaridade anterior que, de acordo com avaliação realizada pela equipe escolar, tenham alcançado os parâmetros curriculares do Bloco 1 do PEJ I; alunos com comprovação de escolaridade equivalente à 1ª / 2ª séries do Ensino Fundamental, maiores de 14 anos;

A matrícula poderá ser realizada a qualquer momento do ano, estando desvinculada do calendário oficial do Ensino Regular da SME/RJ.

Afirma-se, ainda, quanto à documentação do aluno matriculado no PEJ I, que ele *“terá seu direito garantido de documentação que comprove a sua vida escolar e que garanta acesso aos níveis mais aprofundados de ensino, inclusive no regular diurno. Os documentos existentes deverão ser adequados a essa modalidade de ensino”* (DOCUMENTO PEJA, 2005, p.18).

O atendimento à Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro indica, quanto à formação e acompanhamento e a formação continuada dos profissionais que atuarão com jovens e adultos, adequação metodológica necessária a essa faixa de atendimento, onde os professores do PEJ I participarão de um curso anual com 112 horas de duração, sobre temas pertinentes a essa modalidade de ensino. Os Parâmetros Curriculares do PEJ I, de acordo com o Documento PEJA (2005), apresentam as seguintes propostas em Língua Portuguesa, Matemática, Integração Social e Ciências:

#### **- LÍNGUA PORTUGUESA – Bloco I:**

- . É capaz de expor suas idéias de forma clara e coerente;
- . Apresenta escrita alfabética e escreve de forma compreensível, mesmo que apresente erros ortográficos;
- . Produz textos, embora ainda sem completo domínio da estrutura própria da linguagem escrita;
- . Identifica variados tipos de textos, percebendo a diferença entre eles;

- . Lê, atribuindo sentido ao que lê, mesmo que apresente dificuldade / lentidão;
- . Compreende o valor social da leitura e da escrita.

### **- MATEMÁTICA – Bloco I:**

- . Domina a construção do número em situações cotidianas, compreendendo o Sistema de Numeração Decimal (até centena);
- . Identifica a centena como agrupamento de dez dezenas;
- . Associa a adição à idéia de juntar e de acrescentar uma quantidade a outra;
- . Percebe a subtração como uma operação inversa da adição;
- . Percebe que a multiplicação é uma adição de parcelas iguais;
- . Percebe que a divisão é a operação inversa da multiplicação, dando a idéia de repartir;
- . Compreende que medir é estabelecer uma comparação entre grandezas de mesma natureza;
- . Lê e interpreta enunciados de problemas que envolvam apenas uma operação, sabendo distinguir que ação deverá realizar.

### **- INTEGRAÇÃO SOCIAL – Blocos I e II:**

- . Reconhece-se como sujeito de sua história e como participante dos diferentes grupos sociais que constroem a história da comunidade;
- . Reconhece a importância do trabalho na vida do cidadão e da comunidade, percebendo seus direitos e deveres;
- . Reconhece a evolução do trabalho através dos tempos;
- . Reconhece as transformações causadas pelo homem no meio ambiente e suas conseqüências;
- . Reconhece as diferentes produções da humanidade no âmbito da cultura e da produção econômica em geral;
- . Reconhece a interferência do meio físico na ocupação do espaço e os problemas sociais do meio em que vive.

### **- CIÊNCIAS – Blocos I e II:**

- . Reconhece os cuidados que se deve ter com o corpo, estabelecendo uma relação com o ambiente;
- . Compreende noções relativas ao meio ambiente reconhecendo os fenômenos naturais, seus componentes, as modificações e transformações causadas pelos mesmos;
- . Reconhece a interação e intervenção do homem na natureza e suas conseqüências;
- . Reconhece seu corpo e funcionamento dos órgãos vitais;
- . Compreende o desenvolvimento humano, a sexualidade e estabelece relações entre as doenças sexualmente transmissíveis e os hábitos de higiene e conservação da saúde;
- . Estabelece relações e busca informações em fontes adequadas, desenvolvendo, também, as habilidades de observar e classificar. (DOCUMENTO PEJA, 2005, p. 30 – 32)



A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, através do Departamento Geral de Educação e do Programa de Educação de Jovens e Adultos, ao final de cada ano letivo, orienta quanto às requisições e dispensa dos professores que atuam no PEJA, através de Circulares emitidas pelo E/DGED/PEJA. Datada de 17 de agosto de 2004, a Circular E/DGED/PEJ, nº16 apresenta essas orientações para o ano letivo de 2005, prescrevendo, quanto ao perfil do professor interessado em atuar no PEJ (hoje, PEJA), as seguintes qualidades/competências:

- Ter uma visão crítica da sociedade e dos processos de exclusão gerados pela desigualdade social;
- Ser um profissional curioso, que tenha prazer em estudar, procurando estar atualizado em relação à sua área de atuação, com consciência de que o conhecimento é sempre provisório, o que exige postura de aceitação e participação em ações de formação continuada;
- Ser um profissional comprometido com as classes populares e que apresente uma relação afetiva e de interesse por seus alunos;
- Ter disponibilidade para o diálogo e a reflexão em todas as situações referentes ao seu trabalho no PEJ.

E, ainda, traçando o perfil dos que compõem a Educação de Jovens e Adultos, o documento que apresenta o Programa de Educação de Jovens e Adultos (2005), contando com o Professor Orientador deste PEJA, lista características desejadas no perfil deste profissional e suas atribuições, nos itens a seguir:

#### PERFIL:

- Ter experiência comprovada em Educação de Jovens e Adultos;
- Gosto pela leitura;
- Paixão pelo conhecimento, pessoa curiosa, questionadora;
- Compromisso com as classes populares;
- Conhecimento teórico e prático em educação;
- Capacidade de reflexão sobre as próprias experiências;
- Condições para buscar o conhecimento acerca do que, no momento, desconhece;
- Ter disponibilidade para ouvir, refletir e dialogar;
- Disponibilidade de horário: das 18 às 22 horas, todas as noites, de segunda a sexta-feira.

## ATRIBUIÇÕES:

- Orientar o processo das matrículas e enturmação dos alunos;
- Definir os critérios de enturmação junto aos professores do PEJ;
- Acompanhar, no dia-a-dia, as turmas do PEJ: ida à sala, assistir aulas, trabalhar com alunos atuar cooperativamente com a/o professor (a);
- Coordenar os Centros de Estudos do PEJ, às sextas-feiras;
- Participar da Coordenação dos Conselhos de Classe do PEJ e outras providências promovidas pelo mesmo;
- Selecionar material para os Centros de estudos e/ou Planejamento;
- Procurar articular o PEJ ao Projeto Pedagógico, de modo que todos os espaços, materiais e atividades da escola incorporem os alunos desta modalidade de ensino – ex.: acesso à sala de leitura, mapas, dicionários, fitas, etc.;
- Buscar articular parcerias com outras instituições sociais, de modo a favorecer um desenvolvimento integral desse aluno, seja em termos de atividades culturais e/ou de saúde;
- Reuniões com a Direção e o Coordenador Pedagógico da escola, participando, ativamente, da inserção do PEJ no Projeto Pedagógico da escola, em todas as suas etapas: elaboração, implementação e avaliação;
- Coordenação de assembléias, periódicas, com os alunos sobre o funcionamento, avaliação, propostas e compromisso, para um melhor desenvolvimento do trabalho;
- Buscar intercâmbio com a Equipe da CRE e do PEJ/SME, em relação às demandas de trabalho com os professores e/ou alunos do PEJ, como por exemplo na organização de palestras, seminários, oficinas, exposição de trabalhos para professores e/ou alunos;
- Participar, ativamente, de reuniões agendadas pela CRE e/ou PEJ/SME, relacionadas ao Projeto de Educação Juvenil;
- Procurar articular o trabalho dos professores do PEJ I com os do PEJ II, de modo a constituir-se uma única equipe do PEJ, buscando um trabalho cooperativo e solidário;
- Participar, ativamente, na avaliação do trabalho desenvolvido pelo PEJ, compreendendo que o resultado desse trabalho é da responsabilidade de todos, portanto, o aluno não será o único a ser avaliado, mas todos os profissionais envolvidos assim como as condições de trabalho;
- Solicitar e controlar o fluxo dos materiais para os alunos e professores;
- Estar presente nos horários e atividades que envolvem o fluxo dos alunos, durante as atividades escolares, dentro da Unidade Escolar;
- Buscar mecanismos para identificar os alunos faltosos, o motivo das faltas, buscando mecanismos para reverter esse quadro;
- Acompanhar o trajeto dos alunos no próprio PEJ, em que ano entrou, quanto tempo permaneceu em cada UP ou Bloco e como foi o seu desempenho, através da construção de instrumentos próprios;
- Participar, ativamente, de reuniões de capacitação, agendadas pela CRE e/ou PEJ/SME;
- Promover, junto com a Direção, a integração dos professores das diferentes disciplinas, garantindo a interdisciplinaridade e a articulação entre as diferentes UP e Blocos do PEJ;
- Conhecer e participar da elaboração das normas que regulam o gerenciamento da Unidade Escolar;
- Garantir, orientar e acompanhar as estratégias de recuperação;
- Conhecer a proposta metodológica do Projeto de Educação Juvenil e garantir a sua aplicação;
- Realizar estudos e pesquisas, visando a produção de trabalhos teóricos metodológicos que tenham aplicação no desenvolvimento do PEJ;
- Ter a avaliação de seu trabalho considerada, semestralmente, quando da realização global do desempenho do PEJ.

E, ainda, neste documento, observamos a citação de que:

O trabalho do Professor Orientador é o de subsidiar a Direção e o Coordenador Pedagógico nas ações e propostas relacionadas ao Projeto de Educação Juvenil, mas é de responsabilidade da Direção garantir o funcionamento noturno da Unidade Escolar, de modo que o Professor Orientador não seja desviado de sua função de assessoria às turmas e aos professores do PEJ, para ficar responsável pelo atendimento à secretaria. Portanto, a função do Professor Orientador do PEJ é, eminentemente, pedagógica, voltada para a Educação de Jovens e Adultos. Esta função deverá ser desenvolvida no horário noturno, diariamente, junto ao trabalho com os professores e alunos desse segmento. (Documento SME/PEJA/2005, p.13)

Nesse encadeamento de idéias, manifestam-se preocupações multiculturais críticas, quando se destacam, por exemplo, no perfil pretendido pelo Professor Regente do PEJA, “*ter uma visão crítica da sociedade e dos processos de exclusão gerados pela desigualdade social*” (CIRCULAR E/DGED/PEJ Nº16/2004 apud DOCUMENTO PEJA,2005), Isto porque, apoiando-se em Canen e Xavier (2005), o docente, em sua formação, deve desenvolver atitudes de acolhimento e respeito à diversidade, através de sua cultura de base, na interação com os diferentes grupos vividos, respeitando as diferenças apresentadas quanto aos gêneros, etnias, culturas, portadores de necessidades especiais, religiões e outras.

Quando o documento sobre o Programa de Educação de Jovens e Adultos/2005, ao traçar o perfil do Professor Orientador do PEJA, estabelece “*condições para buscar o conhecimento acerca do que, no momento, desconhece*” (DOCUMENTO SME/RJ/PEJA, 2005, p.12), pode-se dizer, segundo Canen e Xavier (2005), que há sensibilidades multiculturais críticas, pois suscitam preocupações no trabalho quanto à diversidade cultural, tendo a pesquisa como eixo denotativo das ações docentes. As autoras acreditam que um professor pesquisador “*busca aprofundar questões epistemológicas e metodológicas envolvidas nesse horizonte*” (CANEN e XAVIER, 2005, p. 342) comprometendo-se, desta forma, multiculturalmente com a EJA.

Ao apresentar o “compromisso com as classes populares” (DOCUMENTO SME/RJ/PEJA, 2005, p.12) e necessidade de “conhecimento teórico e prático em educação” (ibid), o documento norteador do PEJA/2005 traz, em seu alinhavo, a preocupação quanto à desigualdade que há neste mundo, entre diferentes grupos sociais, reforçando que o professor deve empreender esforços para que, na busca do conhecimento, através da pesquisa, possa contribuir, de forma comprometida, na transformação da sociedade, tomando como base os alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Quando mencionado, no documento de Educação de Jovens e Adultos/2005, da SME/RJ, que o Professor Orientador da EJA deve “ter disponibilidade para ouvir, refletir e dialogar”; reportamo-nos a Paulo Freire (1996, p.127 e p.152), que defende que “*ensinar exige saber escutar*” e “*exige disponibilidade para o diálogo*”. Nestas práticas, segundo Freire (1996), desmistificaremos o professor como portador da verdade, pois é escutando que aprendemos a falar com nossos alunos e, assim, nos apropriamos melhor do outro e o outro se apropria melhor de nós.

Sou tão melhor professor, então, quanto mais eficazmente consiga provocar o educando no sentido de que prepare ou refine sua curiosidade, que deve trabalhar com minha ajuda, com vistas a que produza sua inteligência do objeto ou do conteúdo de que falo. Na verdade, meu papel como professor, ao ensinar o conteúdo *a* ou *b*, não é apenas o de me esforçar para, com clareza máxima, descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno o fixe. Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim.” (FREIRE, 1996, p.133)

Quando fala em “buscar articular parcerias com outras instituições sociais, de modo a favorecer um desenvolvimento integral desse aluno, seja em termos de atividades culturais e/ou de saúde”, a proposta do PEJA/SME/2005 destaca elementos multiculturais críticos

voltados à valorização cultural, sem que haja o engessamento dessas culturas, mas, ao contrário, apresentando-as de forma híbrida, nos mais diferentes grupos que compõem a Educação de Jovens e Adultos. Nesta proposta, assim como em outros momentos do Documento da SME/PEJA/2005, de acordo com os estudos de Canen (1997 b), temos a apresentação da perspectiva de uma educação multicultural para o conhecimento de práticas culturais diversificadas e para a promoção da aceitação cultural.

Na proposta do documento apresentado pela SME/PEJA/2005, torna-se necessário considerarmos o aluno da Educação de Jovens e Adultos como “autor ativo do processo de aquisição da leitura e da escrita, capaz de assumir sua cultura, reconstruir sua identidade sem negar sua história de vida.” (ARBACHE, 2000, p.59). A este propósito, Canen (2002), partindo da valorização da pluralidade cultural dos sujeitos e buscando desconstruir estereótipos voltados a essa diversidade, nos direciona a linguagem como uma das categorias centrais do multiculturalismo crítico. Canen (2002) esclarece que as identidades plurais são formadas quando levamos em consideração a importância das linguagens, voltando-nos, assim, a uma alfabetização multicultural crítica:

sejamos construtores de identidades críticas, valorizadas na pluralidade cultural, por meio de processos de alfabetização que sejam mais significativos a nossos alfabetizados e que resultem em movimentos ricos de construção e reconstrução de identidades, no horizonte de uma cidadania crítica, participativa e sempre plural. (CANEN, 2002, p.66)

O documento que norteia o Programa de Educação de Jovens e Adultos /2005 da SME/RJ reporta-se, apenas, em seu início, de forma sucinta, ao aluno do PEJA, quando, em seu breve histórico, reporta-se a esses alunos como componentes de camadas populares, excluídos socialmente. Neste sentido, podemos caracterizar uma visão multicultural crítica no atendimento ao grupo ora exposto (jovens e adultos), pois há preocupação com a construção

do trabalho com as diferenças, suscitando novas formas de agir e outros saberes pedagógicos, como sugerido por Assis e Canen (2003).

Ainda, no contexto da análise documental proposta por essa pesquisa, apontamos que a LDB/96, conforme já explicitado no capítulo anterior, possui potenciais multiculturais críticos sinalizados na Educação de Jovens e Adultos, assim como o Núcleo Curricular Básico – MultiEducação (1996), que também norteiam esta modalidade de ensino na SME/RJ.

É importante assinalar que a Legislação norteadora do PEJA inclui o Núcleo Curricular Básico – MultiEducação (1996). A MultiEducação (1996) é uma nova concepção de organização curricular na SME/RJ, que, desde então, vem trabalhando o currículo escolar em função das transformações cotidianas, atendimentos às necessidades dos alunos, contextualização pedagógica voltada à realidade da clientela, buscando *“uma escola que desenvolva um currículo comum de experiências cognitivas, afetivas, sociais e referências culturais, levando em conta, ao mesmo tempo, a singularidade de alunos e professores”* (NCB – MULTIEDUCAÇÃO, 1996, p.107). Essa visão curricular preocupa-se em ter uma linguagem democrática, trabalhando a nível local e universal, partindo da cultura do aluno para inseri-lo na cultura mais ampla.

O NCB – MultiEducação (1996) propõe desenvolver um aluno crítico e transformador de seu meio social, voltado a uma cidadania plena. E, mesmo não apresentando a Educação de Jovens e Adultos em sua proposta, de forma específica, como o faz com a Educação Infantil e demais séries, articula escola e vida cidadã numa relação recíproca e apresenta, em seus Princípios Educativos e Núcleos Conceituais, a importância do repensar e do replanejar as ações pedagógicas em prol de uma melhor e mais digna construção social, onde se exclui a alienação humana e inclui-se este homem como ser transformador de si mesmo e da sociedade de uma forma geral. Temos, como Princípios Educativos da MultiEducação (1996): o Meio

Ambiente, o Trabalho, a Cultura e as Linguagens e como Núcleos Conceituais: a Identidade, o Tempo, o Espaço e a Transformação; onde, de forma articulada, viabilizam a ação escolar.

O Programa de Educação de Jovens e Adultos da SME/RJ (2005) remete-se à apreciação dos Princípios Educativos e Núcleos Conceituais da MultiEducação (1996), tendo em vista ser e fazer parte desta construção curricular da rede municipal do Rio de Janeiro e constar deste currículo multicultural. Argumentamos, pois, que o documento do PEJA (2005, p.27), incorporando aspectos da MultiEducação (1996), mostra a “*existência de diferentes grupos culturais com suas manifestações específicas, identificando-se como membro de determinado grupo social, cultura, étnico e de gênero*”, apresentando, pois, uma análise multicultural crítica, de acordo com Canen (2002 a, P.174), onde a autora afirma que:

A questão do múltiplo, do plural, do diverso, bem como das discriminações e preconceitos a ela associados, passam a exigir respostas, no caso da educação, que preparem futuras gerações para lidar com sociedades cada vez mais plurais e desiguais. (CANEN, 2002, p. 174).

Reportando-nos às considerações de Moreira (2002) sobre a visão multicultural crítica no espaço escolar popular, devemos ancorar socialmente a proposta aos alunos, contextualizando-a e criticando posturas preconceituosas e cristalizadas no currículo. Moreira (2002) traduz a ancoragem social como uma implicação para a prática pedagógica, voltada ao questionamento contínuo do discurso, da verificação como um dado conceito surgiu historicamente e passou a ser visto como “universal”. Tratando, ainda, sobre ancoragem social, Canen e Oliveira (2002a), baseadas nos estudos feitos por Grant & Wieczorek (2000), ratificam a necessidade do olhar crítico, sugerindo a articulação dos discursos disciplinares a “âncoras” fincadas nas dinâmicas sociais, culturais e históricas. A autora esclarece que, desta forma, esses discursos acontecem de forma mais significativa nas camadas sociais plurais, desafiando desigualdades econômicas e sociais.

Podemos, ainda, detectar aspectos multiculturais críticos na proposta do PEJA da SME/RJ quando encontramos a preocupação quanto ao reconhecimento que “*grupos humanos têm características distintas, diferentes de um lugar para o outro, mas que trazem sentido do universal que os faz integrantes da humanidade, provocando responsabilidades mútuas*” (DOCUMENTO PEJA, 2005, p.27). Neste sentido, reportamo-nos a Canen (2003), que fundamenta esses aspectos multiculturais críticos organizados a partir do “questionamento da construção dos preconceitos e das diferenças como foco do trabalho” (CANEN, 2003a, p.1) . A autora acredita que, ao interagirmos com a pluralidade cultural, com os diferentes comportamentos; teremos melhores condições de considerarmos as “*identidades plurais como a base de constituição das sociedades*” (CANEN, 2003a, p.1).

Alguns outros fatores devem ser destacados enquanto aspectos multiculturais críticos presentes na proposta do PEJA – SME/RJ (2005, p.27-28), especialmente quando ressalta: entendimento das relações que se estabelecem no meio ambiente físico, cultural e social; compreensão do trabalho como atividade fundamental e produtora e como constituinte da própria identidade; percepção das influências das múltiplas linguagens na formação da identidade individual e cultural, apropriando-se delas de forma crítica; e vivência crítica da pluralidade cultural.

Entender o multiculturalismo crítico presente na Educação de Jovens e Adultos é perceber a construção das identidades plurais, voltadas às diversidades presentes enquanto raças, gêneros, classes sociais, padrões culturais e lingüísticos, habilidades e outros marcadores identitários, segundo Canen & Oliveira (2002).

#### **4.3 – O olhar da administração do PEJA da SME/RJ:**



Voltados aos esclarecimentos e entendimentos das ações multiculturais críticas presentes na Educação de Jovens e Adultos, entrevistamos e ouvimos, em setembro do ano de dois mil e seis, as opiniões da supervisora do Programa de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que, como responsável pelo Programa, nos esclareceu que todas as escolas, quando abrem turmas do PEJA, recebem cópias das legislações pertinentes ao Programa. Dentre várias citações históricas sobre o PEJA, esta supervisora citou o 1º Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos, criado no estado do Rio de Janeiro, pela rede municipal de ensino – o CREJA – situado à Rua da Conceição, 74, Centro, Rio de Janeiro; onde, segundo ela: *“lá a gente pensa na Educação de Jovens e Adultos para além da função de aumento de escolaridade, a gente pensa na possibilidade e já oferece algumas ações de educação permanente e ações voltadas para discussão do mundo do trabalho”* (entrevista realizada em setembro de 2006).

Ainda sobre o CREJA, a supervisora ressaltou que é um espaço não só para os alunos da rede municipal de ensino, mas também para os que estejam no entorno deste Centro de Referência para a EJA e queiram participar de suas atividades. Falou, também, *“que as pessoas possam ter naquele espaço, um espaço onde elas tenham, permanentemente, a oferta de diferentes ações, pela Secretaria de Educação”* (entrevista realizada em setembro de 2006).

Apoiados nos estudos de Canen (2001) e Canen & Canen (2005), podemos afirmar que o reconhecimento à diversidade de universos culturais de alunos e o respeito a esses universos favorecem a promoção da aprendizagem de todos, sem distinção de raça, classe social, sexo ou padrões culturais. Neste sentido, o que fora exposto no parágrafo anterior, leva-nos à percepção de uma proposta multicultural crítica no CREJA, pois vai ao encontro das necessidades e desejos dessa clientela que possui um diferencial em sua construção diária, de um grupo que é formado por pessoas que, em sua maioria, são trabalhadores diurnos, dos mais

diferentes tipos de tarefas: donas de casa, pedreiros, balconistas, faxineiros, operários, etc., e que não tiveram a escolaridade anterior, na maioria das vezes, especialmente no PEJA I, que é objeto dessa pesquisa, mas que buscam dignificar sua vida social, através do retorno aos estudos.

Quando perguntada sobre a organização e avaliação do PEJA, a supervisora respondeu que *“é organizado em trimestres, mas o aluno não precisa esperar o trimestre para mudar, (...) ele não tem um tempo mínimo em determinada Unidade de Progressão (UP), se ele alcançar os objetivos dessa Unidade de Progressão, ele pode ir adiante... então, é uma dinâmica muito grande.”* (entrevista realizada em setembro de 2006). Nessas falas podemos perceber o respeito aos ritmos dos jovens e adultos, possuindo, desta forma, potencial multicultural, pois demonstram “respeito à autonomia do ser educando” (FREIRE, 1996, p.65).

Esclareceu, também, que o sistema de avaliação da rede: Sistema de Controle Acadêmico (SCA), não dá conta ainda dessa movimentação, daí esse desempenho do PEJA ainda não estar incluído no SCA; sendo assim, as escolas emitem um relatório e enviam à Coordenadoria Regional de Educação que, posteriormente, faz um relatório diferenciado e o envia ao nível central (SME/PEJA,) para acompanhamento trimestral.

A supervisora do PEJA da SME/RJ enfatizou que há um olhar diferenciado para a análise do desempenho trimestral do PEJA I e do PEJA II, pois são realidades diferentes (grifo nosso), até mesmo no que diz respeito às clientela atendidas, pois, enquanto que no PEJA II, há, na maioria, alunos da própria rede municipal e até mesmo mais jovens, no PEJA I há pessoas mais idosas que procuram resgatar e/ou construir a escolaridade não realizada no tempo próprio.

A perspectiva de uma ação multicultural crítica, voltada à aceitação das diferenças, é percebida com o princípio seguinte:

a afirmação da diversidade como traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, e o fato de que a humanidade de todos se manifesta em formas concretas e diversas de ser humano. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, PLURALIDADE CULTURAL, 1997, p.19)

Quando esclarecido, à supervisora do PEJA, sobre o objeto principal desta pesquisa estar voltado ao PEJA I, bloco I – construção inicial da alfabetização na EJA, e que nossa coleta focalizaria o desempenho na EJA, a entrevistada explicou a forma como a equipe chegou aos resultados do desempenho na rede da seguinte forma:

Existem três instâncias de análise dos dados (...) primeiro temos que voltar a discussão dos dados à realidade, discutir com as pessoas que estão vivendo aquela realidade; pois aí você começa a ler aquela realidade, a ler aqueles dados. E então a gente tem três instâncias de leitura desses dados: a própria escola; então o que a gente pede é que a escola discuta com seu coletivo, os quadros que a gente fez para capturar informações sobre: mudança de bloco ou de Unidade de Progressão ao longo do período; evasão ao longo do período; entrada de alunos ao longo do período; conceito ao final do período; promoção de UP ou de bloco, ao final do período; número de alunos matriculados comparados com número de alunos que foram avaliados; então, são muitos dados. Esses dados vão alimentar um quadro, esse quadro é um retrato da realidade (grifo nosso), e a gente sempre discute com o grupo que o retrato precisa ser lido, né... precisa ser entendido, e a gente discute que retrato é esse que a escola tá apresentando (grifo nosso), compreendendo que aquele retrato é uma situação estanque, e você precisa de outras informações para ler aquele quadro. Então, a gente sempre pede à escola que faça a leitura desse quadro, o que está acontecendo, como é que essa escola tá, o que esses dados estão apontando pra gente, como é que a gente precisa atuar dentro da escola. A gente pede que a CRE faça isso em relação a todas as suas escolas (...) e a gente trabalha no macro, juntando todos esses dados aqui no nível central, fazendo primeiro uma leitura global do PEJA, em cada bloco, no PEJA I e II, (...) depois a gente vai no menor que são as Coordenadorias Regionais de Educação, como é que as Coordenadorias estão (...) dentro das Coordenadorias é que a gente vai para as escolas; (...) então você vê algumas situações locais gerando, por exemplo, o crescimento da evasão ou da matrícula... um crescimento grande de indicadores negativos em termos de avaliação, de conceituação ruim dos alunos e a gente vai ver no micro, nas escolas, o que está acontecendo. A equipe é dividida pelo acompanhamento das Coordenadorias Regionais de Educação, que fazem a análise junto à CRE.

(...)

No desempenho temos que levar em conta o tipo de trabalho desenvolvido, porque você pode ter uma escola com excelentes conceitos e uma evasão até reduzida e o trabalho não estar seguindo a filosofia proposta por esta política de Educação de Jovens e Adultos que a gente tem, e discutida e trabalhada junto com o coletivo da rede. (entrevista realizada em setembro de 2006).

(...)

Sempre que eu falo assim, do trabalho que a escola tá desenvolvendo, é considerando uma filosofia maior que une o trabalho da EJA, tendo como sustentação as funções da EJA, definidas no Parecer, do professor Jamil Cury, e, também, respeitando as decisões do Projeto Político Pedagógico da escola. A escola não pode abrir mão das funções da EJA, mas ela tem o

seu espaço de autonomia, o seu espaço de criação. (grifo nosso) (entrevista realizada em setembro de 2006).

(...)

Para o resultado, em termos de avaliação, de conceituação desses alunos, vamos levar em consideração o percentual de alunos que indica o conceito que indica uma aprovação, que a gente espera que esteja indicando uma aprendizagem desse aluno. Porque, pegando as escolas todas, no macro, hoje, no final de 2006, eu não tenho como falar com você fazendo uma análise dos três fatores: desempenho por conceito, por metodologia e/ou evasão escolar, de forma integrada, então nós vamos ter que fazer um recorte. (entrevista realizada em setembro de 2006).

(...)

Tem um monte de alunos. Esse ano a gente já começou a marcar no SCA qual é a avaliação dele, para tirar ele do cômputo geral do conceito I, porque quando chega esse menino que entrou em setembro e em dezembro é a avaliação para mudar ou não de bloco, ele ganha conceito I, porque se ele ganhar um conceito diferente de I, naquele momento, ele vai para o bloco seguinte. (entrevista realizada em setembro de 2006).

Quando perguntada sobre até que ponto acreditava que os professores de Jovens e Adultos estão preparados para lidar com a diversidade existente na sala de aula e se a SME/RJ contribuía para que isso acontecesse, ela disse achar que:

Os desafios são muitos, não só para o professor de Jovens e Adultos, mas para o professor de um modo geral e a contribuição que a gente dá, nesse processo, vem através da formação continuada, então tentamos abrir espaços consistentes de estudos, de troca de experiências, de aprofundamento do fazer do professor com a turma de EJA. Nossos parceiros principais têm sido as Universidades (grifo nosso), então, nesse momento (em 2006), nós temos uma especialização para 60 (sessenta) professores em parceria com a Universidade Estácio de Sá, são sessenta profissionais com um curso de 396 horas, que terminam no ano que vem, esse curso é feito fora do horário do professor. O curso tem um nível de exigência muito grande. A gente tem um curso específico para os professores que estão no PEJA I, Bloco I, que são os professores do seu universo de pesquisa, com a PUC – curso de extensão universitária, aos sábados, de 80 horas, vai até o final do ano. Já tivemos, no ano passado, cursos com a UFF, também com a PUC. Então a gente vem fazendo um caminho para ajudar o professor nesse processo, através da formação continuada. E agora, a gente já começa a abrir uma mostra do trabalho que o professor vem desenvolvendo a partir dessa formação. Então, nós estamos com um Fórum de Pesquisadores, e nesse Fórum de Pesquisadores o professor pode apresentar uma pesquisa ou uma experiência bem sucedida na área de Alfabetização de Jovens e Adultos. (...) Então, o caminho, basicamente, tem sido o da formação continuada, via apoio das universidades.” (entrevista realizada em setembro de 2006).

A supervisora do PEJA SME/RJ acredita que as universidades podem auxiliar nesta modalidade de ensino, incluindo, efetivamente, a Educação de Jovens e Adultos nos cursos de licenciatura. Ela disse ser preciso:

entender que esse aluno jovem, que esse aluno adulto, tem necessidades, expectativas diferenciadas das expectativas e necessidades de uma criança. E que a gente precisa estar discutindo isso nos cursos de licenciatura, nos cursos de formação do professor. Ainda no nível médio, a gente precisa estar discutindo isso, também. Estar colaborando nessa formação inicial, inserindo, efetivamente, a discussão da EJA nos cursos de licenciatura.” (entrevista realizada em setembro de 2006).

Diante do apresentado pela supervisora do PEJA da SME/RJ, reportamo-nos aos estudos de Canen (2003), quando a autora afirma que agimos de forma acadêmica multicultural quando partimos com um olhar que busca perceber em que medida as histórias plurais dos sujeitos, bem como seus universos culturais, poderiam embasar conteúdos e metodologias.

Ainda, sob a escuta da supervisora do PEJA da SME/RJ, quanto ao auxílio que possa ser dado pelas universidades à EJA, esta relata que:

o segundo ponto, é... alimentando e buscando efetivar pesquisadores na área de EJA; que é uma área ainda muito carente de pesquisas, de pesquisas sérias, de pesquisas que nos ajudem no trabalho na sala de aula... eu acho que alfabetização de adultos é muito falada, mas a gente tem muitos desafios, a gente tem dificuldades, e a gente precisa que as pesquisas apontem esses caminhos pra gente, para nos ajudar a superar as dificuldades e enfrentar os desafios. Acho que não adianta fazer pesquisa se essa pesquisa não retornar pro campo. Eu acho que uma pesquisa que não chegue até a escola, que não seja discutida com o professor que está na sala de aula; é até uma certa crueldade, porque a gente quer o retorno, a gente quer tá junto, discutindo o que foi visto por alguém que nesse momento tá de fora dessa situação, que tem um olhar diferente, uma capacidade de estranhamento que, de repente, a gente não tem porque tá dentro da sala de aula.” (entrevista realizada em setembro de 2006).

Desta forma, a supervisora do PEJA da SME/RJ evidencia os argumentos apresentados por Canen (2005), quando a autora destaca a preocupação com o binômio pesquisa prática – pesquisa acadêmica, esclarecendo que a primeira é a dita “*pesquisa que se desenvolve no âmbito do trabalho do professor*” (André (2001), apud Canen (2005, p.9.), enquanto que a segunda é a pesquisa científica que busca compreender os processos de aprendizagem, com o respeito à diversidade cultural dos alunos.

Canen (2005) aponta pesquisa e diversidade cultural como temas relevantes na formação docente, acreditando que pesquisa e multiculturalismo, sob um olhar crítico na formação docente, ao trabalhar as diferenças, podem desenvolver professores pesquisadores mais comprometidos com a transformação social.

E, encerrando sobre as considerações de como a universidade poderia contribuir com a EJA, a supervisora do PEJA da SME/RJE disse que a outra questão seria ajudar nessa formação continuada dos professores (grifo nosso). De acordo com palavras dessa supervisora:

A formação inicial não dá conta sozinha. Porque, na medida em que o professor entra na sala de aula, se depara com desafios efetivos, de uma sala onde ele vai encontrar um menino de quatorze anos e a senhora de setenta, oitenta anos de idade. Vai encontrar o menino que tá lá obrigado pela família e vai encontrar aquela senhora que tá ali porque quer aprender a ler a bíblia; encontrar aquele cara que tá querendo na EJA uma possibilidade de melhorar no seu emprego, encontrar aquele cara que tá desempregado, que não tem perspectiva de se empregar (...), então encontrar aqueles valores bastante diferenciados, encontrar às vezes a religião que oprime, que não deixa a discussão científica em alguns pontos avançar. Então, são muitos os desafios que a gente tem. Então a formação inicial, ela é muito importante, mas a formação continuada, ela é tão importante quanto a inicial, porque ela vai ajudar a gente, ao nos depararmos com os desafios, a refletirmos, criticamente, sobre esses desafios... Então, eu acho que o caminho da formação continuada, em parceria com a escola básica e com o ensino superior, também é fundamental. Então seriam esses três eixos: o trabalho na formação inicial, nos cursos de licenciatura; o investimento de pesquisas na área de EJA e o apoio às prefeituras na formação continuada da Educação de Jovens e Adultos. (entrevista realizada em setembro de 2006).

A supervisora do PEJA da SME/RJ demonstrou-se preocupada quanto às formações inicial e continuada do professor e, em especial, com a última apresentada, pois possibilita a reflexão crítica com relação aos desafios encontrados no cotidiano na sala de aula. Canen (2001), ao contemplar universos culturais e representações docentes, também se preocupou em levar à reflexão crítica sobre as formas pelas quais os docentes pensam e representam suas práticas pedagógicas. A referida autora sinaliza que se faz mister trabalharmos o cotidiano pedagógico como referência às representações docentes voltadas a uma perspectiva

multicultural crítica, assim como as palavras da supervisora do PEJA da SME/RJ. Desta forma, Canen (2001) ressalta, em suas pesquisas sobre as formações docentes inicial e continuada, que deve haver uma relação teoria-prática, aliada a uma perspectiva intercultural crítica, coadunando essa formação inicial docente à pluralidade cultural. No caso da formação continuada, argumenta que se devem levar em conta as necessidades e os saberes docentes em seu cotidiano escolar, partindo-se da realidade e de seus problemas em diálogo com os subsídios acadêmicos que permitam reflexões críticas sobre práticas e saberes:

Em uma perspectiva intercultural crítica, aproximar a reflexão sobre práticas docentes para a pluralidade cultural à temática das representações e do saber docente, no cotidiano escolar, constitui, sem dúvida, um caminho possível e instigante para uma formação docente que vislumbre a transformação da escola em um espaço de cidadania para alunos de todas as raças, gêneros, classes sociais e padrões culturais. (CANEN, 2001, p.14)

Segundo a supervisora do PEJA da SME/RJ, as maiores dificuldades e/ou necessidades das escolas com EJA são:

Uma está ligada ao mosaico que se apresenta pra gente quando a gente vê a Educação de Jovens e Adultos. Um mosaico com grandes desafios. Você tem que atender a pessoas bastante diferentes: ao jovem, ao adulto, ao idoso, ao homem, a mulher, aquele que está obrigado, aquele que está porque quer, o desempregado, o que está lutando pra se manter no emprego... é a chegada da classe média... Eu tenho observado muitos jovens que vêm rejeitados até de escolas particulares, dentro da Educação de Jovens e Adultos, numa modalidade que atende muito mais às suas expectativas, ao seu tempo, às suas necessidades. É um mosaico muito grande! Aquele que quer aprender a ler e a escrever porque quer escrever uma carta pra namorada e aquele que quer aprender a ler e a escrever porque quer ler uma parte da bíblia e aquele que quer ler um jornal. Então, as pessoas querem coisas diferentes da escola, vêm pra escola impulsionados por motivos diferentes. Então é um grande mosaico. Você tá na sala de aula e você tem que atender a essa diversidade. Eu acho que é um grande desafio que a gente tem, mas esse desafio é maravilhoso! Porque ele não é um problema, ele é um desafio. Porque, se bem encarado, bem enfrentado, bem trabalhado, se transforma no brilhante da EJA. Eu acho que o brilho da EJA tá nesse encontro de pessoas bem diferentes ali dentro, né?! (...)

Um segundo desafio apresentado pela supervisora do PEJA da SME/RJ foi o do *“afunilamento, quando você pensa no capital econômico e cultural dessas pessoas”* (entrevista realizada em setembro de 2006).

Ao ser perguntada sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a supervisora do PEJA da SME/RJ respondeu:

Acho que foi um documento que retratou, não a visão de uma pessoa de um grupo restrito de pessoas, eu acho que o professor Jamil tentou ouvir o maior número possível de vozes. Eu acho que as Diretrizes apontam muito isso pra gente. É um documento que a gente usa efetivamente como um dos instrumentos de trabalho. É um documento que aponta uma Educação de Jovens e Adultos muito além daquela que nós conseguimos oferecer, ainda. Eu acho que ele pode ser pra gente uma utopia, não uma utopia daquilo que não se pode realizar, mas daquilo que se tem que perseguir na Educação de Jovens e Adultos. (...) O que a gente oferece ainda é muito pouquinho diante do que as Diretrizes apontam para o que a gente deve oferecer. Elas apontam, elas são pra gente um horizonte, um objetivo que deve ser seguido. Uma utopia, uma coisa que a gente tem que trabalhar na busca da sua realização. (...) A leitura das Diretrizes Curriculares dão pra gente a possibilidade de compreender a diversidade como uma riqueza e, não como um problema ou como uma situação difícil de ser resolvida ou encarada, mas como uma grande riqueza que a gente tem, que na Educação de Jovens e Adultos acaba sendo a tônica, mesmo, do trabalho da gente.” (entrevista realizada em setembro de 2006).

De fato, Soares (2002, p.7) já ressaltava que a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos passou pela “*necessidade de um conhecimento e de uma discussão mais aprofundados, por um público mais amplo, (...) para se compreender a configuração da área, na atualidade, no País.*”, público esse formado por diversas representatividades educacionais, tais como: educadores, estudantes de graduação, pesquisadores, coordenadores de programa, dentre outros. Essas Diretrizes, de acordo com Soares (2002), vieram a desconstruir uma proposta padronizada na LDB-5692/71.

Amparadas na LDB 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos acabaram com a função de suprir a escolaridade perdida, mas, como dito no capítulo anterior, levaram esta modalidade a um outro patamar, com outras funções. Na função reparadora, as Diretrizes apontam para a Educação de Jovens e Adultos como uma forma de reparar o direito ao convívio no espaço escolar, o que fora antes negado, de alguma forma, ao indivíduo. Na função equalizadora, há uma garantia de igualdade, proporcionando, assim, novas oportunidades de acesso e permanência no espaço escolar. Na função qualificadora, as Diretrizes voltam-se à atualização e às aprendizagens contínuas,



contextualizadas e voltadas à nossa realidade. Também, está voltada a uma educação para além dos muros escolares, a uma educação para a vida.

Em suas sábias palavras, Freire (1996, p.85) deixou registrado que “*ensinar exige a convicção de que a mudança é possível*”. Ratificando o dito e relacionando o fato às funções da Educação de Jovens e Adultos, podemos perceber que as Diretrizes, quando apontam para reparação, equalização e qualificação, reportam-se às palavras de Freire (1996), que sinalizou que o mundo está em constante transformação e, nessa luta diária, os homens devem conquistar espaços voltados ao seu crescimento, traçando uma dialética entre conhecimento e mudança, pois, para tudo, há um propósito e o homem é peça principal nessa transformação de si mesmo e de seu espaço.

A supervisora do PEJA da SME/RJ encerrou sua fala dizendo acreditar que todos que trabalham na EJA não podem se desvencilhar da educação voltada às crianças, comprometendo-se, ainda mais, com a educação qualitativa. Isto porque, para a entrevistada, é entendendo o que se passa em todos os níveis de ensino que esses profissionais poderão trabalhar para que um dia não tenhamos a Educação de Jovens e Adultos que temos hoje.

Como supervisora do Programa de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, revelou que suas atribuições específicas “*estão ligadas à formulação de políticas para a Educação de Jovens e Adultos sempre buscando instrumentos de escuta e participação dos professores e alunos*”. Ainda, segundo essa supervisora, isso acontece através de estratégias variadas em encontros, acompanhamento dos grupos de alunos do PEJA e Coordenadorias Regionais de Educação, avaliação do processo e implementação de iniciativas. Citou, também, gerenciar o Programa “Fazendo Escola”; que é um programa de recursos transferidos do governo federal para as prefeituras. Também, é responsável pelo “ouvir” do campo e definir que encaminhamento será dado aos recursos.

No capítulo seguinte, apresentaremos os dados da pesquisa, onde nos debruçaremos sobre o seu desenvolvimento e constatações feitas no universo das cinco escolas com melhor desempenho na Educação de Jovens e Adultos – PEJA I – Bloco I, da SME/RJ, no terceiro trimestre de 2005, tomadas como estudos de caso.

## **CAPÍTULO V**

### **5 – ANÁLISE DE DADOS NO CAMPO**

No capítulo anterior, analisamos a proposta de atendimento à Educação de Jovens e Adultos nas escolas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Focalizamos a Legislação e o Histórico Municipal e a estrutura da Educação de Jovens e Adultos (EJA), hoje, neste município. Examinamos a documentação da EJA, relativa aos perfis: do professor, do aluno e do professor orientador desta modalidade de educação e registramos as opiniões e

vozes da coordenadora da EJA na Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro. E, em todas as situações analisadas, procuramos buscar os potenciais multiculturais existentes na Educação de Jovens e Adultos; especificamente, quanto à alfabetização aí realizada no PEJA I – Bloco I do município do Rio de Janeiro.

Neste capítulo objetivamos apresentar os dados da pesquisa de campo, onde verificaremos o desempenho das cinco escolas da SME/RJ, com Educação de Jovens e Adultos, que mais se destacaram no terceiro trimestre de dois mil e cinco, segundo critérios estabelecidos pela própria supervisão da SME/PEJA, buscando detectar até que ponto houve (ou não) potenciais multiculturais críticos que interferiram nesse desempenho.

### **5.1 – Esclarecimentos sobre a caminhada metodológica**

A supervisora do PEJA da SME/RJ explicou que as escolas são selecionadas levando em consideração o número de alunos que concluíram o Bloco I, do PEJA I, no terceiro Conselho de Classe de 2005, mas que esse número de alunos poderia e, certamente, estaria, mascarando o número de alunos que entraram depois do início do ano. Exemplificou que, se um aluno entrou em setembro, não concluiria em dezembro; então ele não iria aparecer no percentual dessa escola. Desta forma, não teria como separar esses alunos citados anteriormente como objeto de análise desta pesquisa. Verificamos, somente, as cinco escolas que tiveram um percentual maior de alunos que concluíram o Bloco I, do PEJA I, no terceiro trimestre de 2005, em função dos conceitos estabelecidos pela Resolução SME 776/2003, ou seja, os alunos que tiveram conceitos diferentes de I e mudaram de Bloco.

A supervisora do PEJA da SME/RJ disse que entregaria, posteriormente, o levantamento dos nomes dessas cinco escolas para análise da pesquisa e solicitou que, ao visitar as escolas, nós deixássemos claro que essas escolas apresentaram destaque,

especificamente, na terceira avaliação de 2005, pois, segundo ela, *“como cada avaliação é uma situação, essas escolas podem não ter ido bem na outra avaliação”*.

Desta forma, mais uma vez destacamos que o que chamamos para essa pesquisa de “bom desempenho” foi a partir do percentual de alunos do Bloco I – PEJA I- com conceitos diferentes de I, na terceira avaliação do ano de 2005, de acordo com critérios estabelecidos pela SME/RJ e que serão remanejados para o Bloco seguinte, ou seja, os concluintes do Bloco I na terceira avaliação.

Com a finalidade apresentada, realizamos uma pesquisa qualitativa, mais especificamente um Estudo de Caso, em cinco Unidades Escolares da rede pública municipal do Rio de Janeiro, já que, no início desta pesquisa, sinalizamos sobre a necessidade de percebermos as formas pelas quais a ação multiculturalmente comprometida pode contribuir para um melhor desempenho da Educação de Jovens e Adultos.

Partindo dessas considerações, como dito anteriormente, a pesquisa assentou-se sobre um referencial teórico multicultural crítico, tendo como suporte três categorias centrais: o multiculturalismo crítico (MCLAREN, 1997) ou perspectiva intercultural crítica (CANEN, 1997, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2005a - 2005b, 2007), desempenho escolar na alfabetização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e prática pedagógica da EJA voltada ao exercício crítico e à consciência política (FREIRE, 1987, 1992, 1996 e 2001), tendo sido apresentados estudos sobre a construção da identidade em Stuart Hall (2000, 2003).

Neste capítulo foram analisados os discursos dos sujeitos envolvidos com a Educação de Jovens e Adultos nas cinco escolas municipais do Rio de Janeiro, detectando, a partir desses discursos, elementos estruturantes de suas práticas e em que medida apresentavam (ou não) sensibilidades multiculturais críticas.

Partindo dessa perspectiva, o presente Estudo de Caso foi desenvolvido seguindo as definições de Yin (2005), que o caracteriza como aquele em que:

surge o desejo de se compreender fenômenos sociais complexos (...) permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real – tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de setores econômicos. (YIN, 2005, p. 20).

Segundo Schramm (apud YIN, 2005), a importância de trabalharmos um Estudo de Caso está no esclarecimento de uma decisão ou um conjunto de decisões, levando-nos a identificar sobre como as medidas foram adotadas e implementadas. Yin (2005) aponta o Estudo de Caso como uma investigação empírica voltada à busca de fatos contemporâneos contextualizados à realidade e evidencia que isto acontece, principalmente, se os fatos e o contexto não estiverem claramente definidos. O autor acredita que o estudo de caso está baseado em variadas evidências, e que essas evidências necessitam de uma triangulação de dados para legitimidade dos fatos.

Após contato com a Professora Supervisora da SME/PEJA, fomos esclarecidos, por esta, que não haveria como relacionar as dez escolas de melhores desempenhos no PEJA, pois a relação deste desempenho não se encontra voltado ao Sistema de Controle Acadêmico (SCA) que é o sistema de avaliação de toda rede municipal. Existem documentos, à parte, que são enviados e analisados pela equipe do PEJA para que a análise desse desempenho aconteça a cada trimestre e, mesmo analisando esses documentos, ela não teria como nos passar esses resultados, pois, ao aluno do PEJA, sendo avaliado continuamente, é permitido avanço progressivo em qualquer época do ano letivo, não esperando o último trimestre do ano para que isso possa acontecer.

Contrapomos com a proposta de cinco de melhores desempenhos da SME/RJ e cinco de menos favoráveis desempenhos, mas da mesma forma, ela nos explicou que isso seria uma missão quase impossível, pois não poderia nos dar um ranking das escolas dentro do ano de

dois mil e cinco, haja vista o sistema apresentar esse avanço durante cada trimestre, como já dissemos. Dessa forma, chegamos ao consenso de que poderíamos analisar escolas dentro dos trimestres, mas daria um número grande e não apenas cinco, porque, a cada trimestre, o número seria diferente.

Marcamos uma entrevista, posteriormente, com a supervisora da SME/PEJA, para que pudéssemos discutir a questão anteriormente citada. Solicitamos que ela registrasse tudo o que ficasse acertado sobre o procedimento de avaliação das escolas do PEJA de melhor desempenho, no terceiro trimestre de dois mil e cinco, para que pudéssemos, assim, garantir esse registro na presente pesquisa, o que, prontamente, foi aceito pela supervisora. Vale lembrar que os documentos analisados sobre o PEJA, nos capítulos anteriores, foram solicitados à supervisora do Programa de Educação de Jovens e Adultos, que, de imediato, os entregou.

Desta forma, optamos por trabalhar com escolas que apresentaram os melhores desempenhos, tirando uma amostragem de cinco delas (cinco que tiveram o melhor desempenho no terceiro trimestre de 2005, de acordo com avaliação feita pela supervisão da SME/PEJA, sob os critérios da Resolução SME 776/03). Desta forma, perceberemos se, com este destaque apresentado, no desempenho existe (ou não) um olhar multicultural crítico sendo salientado.

Buscamos, junto às escolas sinalizadas pela supervisão da SME/PEJA, aspectos referentes às atribuições específicas das pessoas envolvidas com o PEJA; período de experiências desses profissionais no magistério e na EJA; a avaliação do trabalho com essa modalidade de ensino; o conhecimento sobre a proposta de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos da SME/RJ; a metodologia de alfabetização dessas cinco escolas, na EJA; materiais utilizados na alfabetização desta EJA; conceito de alfabetização na EJA; conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos e

demais legislações pertinentes a essa EJA; maiores necessidades e/ou dificuldades encontradas com o PEJA I/ BLOCO I; perfis das turmas de alfabetização inicial do PEJA; em que medida esses profissionais conhecem o multiculturalismo, bem como até que ponto, nas falas referentes aos aspectos anteriores, percebem-se sensibilidades multiculturais; a relação sobre desempenho e diversidade na EJA; a capacitação profissional adequada dos que trabalham na EJA da SME e como as Universidades poderiam ajudar a Educação de Jovens e Adultos.

Utilizamos uma entrevista semi-estruturada para levantamento dos aspectos apresentados no parágrafo anterior. Buscamos entrevistar as Equipes de Direção dessas cinco Unidades Escolares que apresentaram os melhores desempenho na EJA, no terceiro trimestre de dois mil e cinco, Coordenações Pedagógicas, Professores Orientadores do PEJA e Professores Regentes do PEJA I – BLOCO I dessas Unidades Escolares.

As escolas indicadas pela supervisão da SME/PEJA pertencem a três Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) diferentes, estando localizadas na Zona Oeste. Sendo assim, tivemos que buscar as autorizações do nível central – Departamento Geral de Educação da SME (E/DGED) e das respectivas Coordenadoras locais dessas três Coordenadorias, antes de nos apresentarmos nas escolas.

A presente pesquisa possibilitou maior conhecimento sobre a proposta de alfabetização para a Educação de jovens e Adultos no município do Rio de Janeiro, bem como perceber o tipo de capacitação profissional dos envolvidos com a EJA, sob o olhar multicultural crítico e o desempenho desses alunos da Educação de Jovens e Adultos, pois, de acordo com Canen (2002, p.56): *“pensar sobre a educação e alfabetização no Brasil é pensar sobre a pluralidade de sujeitos que coexistem em nossa realidade plural e desigual.”*

Coletamos nosso material de pesquisa através da Equipe da SME/PEJA e de entrevistas semi-estruturadas, com os profissionais das cinco escolas e da supervisora do

PEJA. Analisamos esse material, registrando-o durante a construção da pesquisa, procurando dar rigor quanto à triangulação dos dados, que serve de confronto entre os diferentes dados coletados, para melhor entendimento do objeto da pesquisa. Segundo Alves-Mazzotti (1998, P.173): *“Quando buscamos diferentes maneiras para investigar um mesmo ponto, estamos usando uma forma de triangulação”*.

As entrevistas semi-estruturadas, também chamadas de focalizadas, por Alves-Mazzotti (1998), são caracterizadas por perguntas específicas, pelo entrevistador, sendo que as respostas dos entrevistados devem ser transcritas, de forma fidedigna. Essas entrevistas foram feitas nos próprios espaços escolares sinalizados pela SME/PEJA . Permanecemos no campo durante três meses, de acordo com o estabelecido e autorizado pela SME/RJ.

## **5.2 – Delineando os perfis das escolas pesquisadas:**

As cinco escolas pesquisadas pertencem à zona oeste e são da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro. Todas atendem a alunos provenientes das classes populares, e, das cinco, três estão localizadas dentro de comunidades bastante carentes, onde as famílias possuem baixa renda, oriundas de outros estados ou de outras comunidades; uma está localizada em zona mais urbanizada e outra em zona rural. Das cinco escolas, quatro são de grande porte e uma de estrutura denominada *“lelé”* (segundo informações da própria Direção da escola), para designar Escola feita em sistema modulado, projetado pelo arquiteto João Filgueiras Lima, o Lelé. É uma construção feita com a pré-fabricação em argamassa armada e estrutura metálica, sendo que estas edificações possuem uma infra-estrutura flexível e mutável, tendo em vista que os módulos possuem a mesma padronização. Dessas cinco escolas, duas são ditas Regulares e três são Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). Todas atendem em três turnos: manhã, tarde e noite; neste último com o PEJA, das dezoito às vinte e duas horas.



A totalidade destas escolas possui Projeto Político Pedagógico (PPP), contudo, ao solicitarmos parte desses Projetos, somente duas escolas nos apresentaram os mesmos. As demais se restringiram à apresentação da localização e identificação das Unidades Escolares quanto a: número de alunos atendidos, tipo de comunidade e, duas dessas três escolas, relacionaram, nominalmente, suas equipes docentes, discentes e de funcionários de apoio.

As duas escolas que apresentaram parte do Projeto Político Pedagógico, às quais chamaremos de escolas A e B, tomaram por base um olhar situado em uma perspectiva intercultural crítica, segundo Canen (1995, 1997a, b, 2005b e 2007a), pois apresentaram uma contribuição que valoriza a diversidade cultural, superando posturas dogmáticas, onde nos seus PPP, ao apresentarem sobre a concepção de educação e de perfil de formação dos alunos, trazem citações tais como:

reflexão da educação e currículo como algo dinâmico, inseparável e totalmente inserido na realidade de vida do educando, adequados à *sua realidade de contexto sócio-cultural (...)* e uma *proposta* Político Pedagógica que englobe o conjunto de atividades vivenciadas pelos alunos, durante o período de sua formação” (Projeto Político Pedagógico da Escola A, 2006) e “conscientizar toda a UE e Comunidade Escolar de que todos nós podemos agir como construtores da paz, nos pequenos momentos do dia-a-dia, nos relacionamentos familiares, sociais e de trabalho e no cuidado com o meio ambiente - de forma a combater a violência física e simbólica (muitas agressões são feitas através de palavras, preconceitos e exclusão social) primeiramente dentro da UE, de forma que os educandos a estendam ao seu círculo familiar e de amigos (PPP da Escola B, 2006).

Os Projetos Políticos Pedagógicos apresentados nessas escolas sinalizam o respeito às experiências trazidas pelos alunos, durante sua formação, ratificando a importância da articulação dessas experiências vividas por eles nos mais diferentes aspectos culturais. Seus currículos privilegiam aspectos que apresentam *elementos de* prática pedagógica multiculturalmente comprometida, especialmente quando citam sobre “*construção da consciência crítica*” (PPP da Escola A, 2006) e “*formar cidadãos críticos e conscientes de seus papéis na sociedade e de suas responsabilidades*” (PPP da Escola B, 2006). Isto parece

estar de acordo com Freire (1996), que aponta que o pensamento transformador não só respeita os saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas a importância de “*discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina*” (FREIRE, 1996, p, 33).

Os discursos apresentados no Projeto Político Pedagógico da Escola A estão ancorados nas categorias de cidadania e autonomia, evidenciando a conscientização dos direitos e a importância da participação da sociedade na reivindicação dos mesmos. Conclui que a “*escola cidadã é escola autônoma, e, portanto escola de qualidade política*” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO da Escola A, 2006). Destaca a autonomia como uma necessidade sócio-cultural, coadunando com os estudos de Freire (1996), em que afirma que “*nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de romper, por tudo isso nos fizemos seres éticos*” (FREIRE, 1996, p.36) e, ainda:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (...) Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber. (FREIRE, 1996, p. 66-67).

Ainda no Projeto Político Pedagógico da Escola A (2006), percebemos que há preocupação quanto à democracia dialógica e à visão interdisciplinar, na construção de um melhor ambiente escolar, quando sinaliza que “*os professores reconhecem a importância de romper com as posições pedagógicas cartesianas para fazerem, dialeticamente, a relação necessária entre as disciplinas que compõem o currículo escolar e a realidade concreta da vivência do aluno*” e cita sobre a “*importância da reflexão sobre a ação*”. (PPP, Escola A, 2006).

Ainda, nessa escola, o Projeto Político Pedagógico traz, em seu registro, que os professores, após alguns encontros neste ambiente escolar, “*afirmaram terem começado o*

*desenvolvimento de novas relações humanas não só com seus alunos, mas também com os colegas*”; reconhecendo, desta maneira, *“a importância do diálogo na construção de um ambiente democrático”* (PPP da Escola A, 2006, p.7). Assim, como Freire (1987), os profissionais dessa escola acreditam numa relação voltada ao diálogo, numa relação homem-mundo, conforme visto no capítulo II desta pesquisa.

Tanto a Escola A , quando norteia seu Projeto Político Pedagógico nos princípios da *“autonomia, qualidade e cidadania”* (PPP da Escola A: 2006, p.3), quanto a Escola B, quando objetiva *“analisar, criticamente, o meio em que vivemos, reconhecendo-nos nele de forma a expressarmos-nos em diferentes grupos, comprometidamente, através de ações e opções conscientes”* (PPP da Escola B, 2006, p.5), estão evidenciando a promoção da consciência crítica nestes ambientes, segundo estudos de Moreira (2001, p. 68), onde o autor diz que sua preocupação com a escola *“decorre de considerá-la capaz de promover a crítica do existente e o questionamento do que parece inscrito na natureza das coisas”*.

Em ambos os PPP das escolas acima citadas, há a preocupação de uma educação voltada à cidadania, de forma *“conscientizadora desses direitos, bem como da importância da participação da sociedade na reivindicação dos mesmos”* (PPP da Escola A, 2006) e *“(...) a fim de que professores, alunos, pais e direção dialoguem e haja reciprocidade de confiança e respeito.”* (PPP da Escola B, 2006) o que nos direciona aos estudos de Freire (1996), que aponta a educação como uma forma de intervenção no mundo.

Freire (1996,) em seus estudos voltados à autonomia humana, preocupa-se com a educação libertadora, crítica, consciente e digna, voltada ao crescimento humano, à construção cidadã e ratifica o apresentado quando diz que:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. (...) Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da

liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. (...) Não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Tão importante quanto eles, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. (FREIRE, 1996, p.115-116)

### 5.3 – Identificando os sujeitos do processo:

Foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas (vide anexos nº 1 e 2) com os Diretores, Diretores-Adjuntos, Coordenadores Pedagógicos, Professores Orientadores do PEJA e um Professor Regente do PEJA I – Bloco I nas cinco Unidades Escolares da SME/RJ com melhor desempenho no terceiro trimestre de dois mil e cinco, conforme quadro a seguir:

<b>S A L O S M</b>	<b>TEMPO NO MAGISTÉRIO</b> (até setembro de 2006)					<b>TEMPO NO PEJA</b> (até setembro de 2006)				
	<b>Dir.</b>	<b>Dir. Adj.</b>	<b>C P</b>	<b>P O</b>	<b>Prof. Reg.</b>	<b>Dir.</b>	<b>Dir. Adj.</b>	<b>C P</b>	<b>P O</b>	<b>Prof. Reg.</b>
	<b>A</b>	NE	28 anos	14 anos	20 anos	02 anos	NE	12 anos	02 anos	02 anos
<b>B</b>	27 anos	03 anos	07 anos	12 anos	20 anos	03 anos	04 anos	07 meses	04 meses	06 anos
<b>C</b>	20 anos	28 anos	07 anos	—	15 anos	19 anos	15 anos	06 meses	—	04 anos
<b>D</b>	19 anos	26 anos	18 anos	—	07 anos	12 anos	01 ano	10 anos	—	02 anos
<b>E</b>	38 anos	35 anos	33 anos	16 anos	20 anos	04 anos	03 anos	03 anos	04 anos	04 anos

LEGENDA: NE = não entrevistada

— = não há esse profissional na escola

Dos diretores entrevistados, dois estão acima de 26 (vinte e seis) anos de magistério e dois estão com 19 (dezenove) e 20 (vinte) anos, respectivamente, no tempo de atuação no

PEJA. Esses últimos citados são os que apresentam experiência mais longa e antiga nessa modalidade de ensino. Cabe-nos ressaltar que, das cinco escolas visitadas, somente quatro Diretores foram ouvidos, tendo em vista o impedimento legal de um deles, por afastamento médico.

Dos cinco Coordenadores Pedagógicos, dois responderam ter 7 (sete) anos de magistério, enquanto que os demais disseram ter 14 (quatorze), 18 (dezoito) e 33 (trinta e três) anos de experiência. Contudo, somente o Coordenador Pedagógico da Escola D apresenta uma experiência maior com o PEJA (10 anos), enquanto que os demais ainda têm pouco tempo com a regência, nessa modalidade.

Foram entrevistados 3 (três) Professores Orientadores dessas cinco escolas, pois duas delas não possuíam esse profissional. Esses três Professores Orientadores disseram ter mais de 10 (dez) anos de magistério. Porém, somente os das Escolas A e E apresentaram uma maior experiência com o PEJA (2 e 4 anos, respectivamente), enquanto que o da escola B estava atuando há apenas 4 (quatro) meses.

Quanto aos Professores Regentes, foram apresentados: 1 (um) com 2 (dois) anos de magistério, 1 (um) com 7 (sete) anos de magistério, 1 (um) com 15 (quinze) anos de magistério e 2 (dois) com 20 (vinte) anos. E, na experiência com o PEJA, ficaram entre os dois e seis anos, inclusive.

Quando perguntados sobre suas atribuições, os Diretores responderam trabalhar com os aspectos administrativos e pedagógicos. As Diretoras das Escolas D e E, enfatizaram que não mais trabalhavam no sentido de uma Administração Escolar, mas sim de uma Gestão Escolar. A Diretora da Escola E disse ser responsável direta pela parte pedagógica da escola, ressaltando que *“mesmo tendo a Coordenadora Pedagógica, eu ajo de frente nessa área”*.

Dos Diretores Adjuntos entrevistados, três disseram estar voltados somente para o administrativo da escola, enquanto que dois atuam na parte administrativa e de apoio ao

pedagógico. Dos Coordenadores Pedagógicos, 4 (quatro) atuam na parte de apoio pedagógico, enquanto que o da escola E disse que esta participação fica por conta da Diretora da Escola.

Os Professores Orientadores do PEJA disseram trabalhar o pedagógico, com o apoio da Direção, Coordenação Pedagógica e Sala de Leitura, dentre outras atribuições administrativas.

Os Professores Regentes Alfabetizadores do PEJA I , Bloco I estão intimamente ligados ao processo pedagógico de construção da Leitura e da Escrita. Quando perguntados como avaliavam o tempo de trabalho com a Educação de Jovens e Adultos, todos responderam de forma positiva, como uma troca de experiência, tanto profissional como pessoal, conforme pode ser visto no depoimento da Professora Regente Alfabetizadora do PEJA da Escola E (2006), quando disse que “essa prática é muito importante para o conhecimento do professor. (...) A gente ensina, mas a gente aprende muito com eles. Acho que a gente aprende mais do que transmite.” (extraído da entrevista realizada na Escola E, em outubro/2006)

As palavras da Professora Regente do PEJA, da Escola E, fazem-nos reportar à teoria crítica de Freire (1996, p.152), quando afirma que “*ensinar exige disponibilidade para o diálogo*” e que a segurança do professor vem da abertura ao novo, da convicção de que não sabe tudo e que está sempre descobrindo algo, num constante ir e vir, transformando os fatos , sempre que necessário, percebendo-se em “*permanente movimento na História*” (FREIRE, 1996, p.154), na perspectiva do dialogismo, conforme visto no capítulo II desta pesquisa.

De fato, essa característica voltada à Educação de Jovens e Adultos, segundo Freire (1996), só pode ser efetivada através do diálogo, da “*discência*” – docência-discência (FREIRE, 1996, p.31). Nestes termos, a Professora Regente do PEJA da Escola E (2006) apresenta que “*Não tem nada mais bonito na vida profissional da gente do que ver esse elo*

*entre o aluno e o professor”, ao mesmo tempo que a Professora Regente do PEJA, da Escola B (2006), pondera que trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos “significa tudo como profissional. (...) à medida que eles vão descobrindo a capacidade que eles têm de aprender eles ficam muito felizes e eu, como professora, me sinto muito mais por ter colaborado com essa descoberta. Eu sou apaixonada pelo PEJA!” (entrevista realizada com a Professora Regente Alfabetizadora do PEJA I, na Escola B, em outubro de 2006).*

Quando perguntamos aos entrevistados se conheciam a proposta da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, todos responderam que sim. Contudo, a maioria deixou claro que *“procura fazer adaptações nessa proposta, quando necessário, para atingir as necessidades dos alunos”*, como nos relatou a Diretora da Escola B (extraído da entrevista de outubro/2006).

Quanto ao conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA, os entrevistados, na sua maioria, demonstraram desconhecimento deste documento o que, por vezes, fora interpretado pelos entrevistados como *“Parâmetros Curriculares Nacionais”*. E os que responderam conhecê-lo, disseram estar ainda estudando o referido documento.

#### **5.4 – Evidenciando os potenciais multiculturais nas escolas pesquisadas:**

Ao descreverem o perfil dos alunos do PEJA I, Bloco I, os entrevistados disseram que as turmas são heterogêneas, com jovens e adultos, mas que a maioria (em todas as escolas entrevistadas) que compõe essas turmas do PEJA I, Bloco I, é de pessoas com idade avançada.

Os entrevistados apresentaram um olhar reflexivo multiculturalmente comprometido (MCLAREN, 1997; CANEN, 1999, 2001, 2005b, 2007 e 2007a; CANEN & MOREIRA, 2001; CANEN & CANEN, 2005), quando reconheceram que a sensibilização cultural deve

ser contextualizada à realidade, às experiências, ao saber próprio de cada indivíduo, voltando-se à valorização das diferenças, conforme o descrito abaixo:

DIRETORA ADJUNTA da Escola D: “Em sua maioria, são senhoras, donas de casa, pessoas com idade avançada. Algumas que estão aqui para se alfabetizar com o objetivo de ler a bíblia, e de aprender como medem tecidos para fazerem suas costuras, como ler receitas ou escrever receitas de bolo. A maioria é evangélica, leva a bíblia sempre para a igreja, mas essas senhoras não lêem a bíblia; levam apenas porque as outras pessoas levam...” (Entrevista realizada com a Diretora Adjunta da Escola D, em outubro de 2006).

COORDENADORA PEDAGÓGICA da Escola D: “A maioria é composta de senhoras de idade bem avançada, mas que surpreende pela vontade de aprender. São pessoas que têm muitas dificuldades.” (Entrevista realizada com a Coordenadora Pedagógica da Escola B, em outubro de 2006).

DIRETORA ADJUNTA da Escola A: “Temos alunos de até 80 anos e esses estão aqui até mais pela auto-estima que pela escolaridade.” (Entrevista realizada com a Diretora Adjunta da Escola B, em outubro de 2006).

PROFESSORA ORIENTADORA da Escola A: “São alunos que buscam a escola por nunca terem freqüentado ou por terem parado e voltam buscando esse resgate do estudo e da auto-estima. (...) Há conhecimento de mundo, são parceiros e têm muita vontade de aprender.” (Entrevista realizada com a Professora Orientadora do PEJA I, da Escola B, em outubro de 2006).

PROFESSORA REGENTE do PEJA da Escola B: “Turma excelente! Não que tenham um aprendizado fácil, porque não tem! A idade dificulta muito, mas eles são brilhantes porque querem. São amigos, esforçados. A aprendizagem é difícil, mas só o querer já é tudo!” (Entrevista realizada com a Professora Regente Alfabetizadora do PEJA I, na Escola B, em outubro de 2006).

DIRETORA ADJUNTA da Escola E: “Temos aqueles alunos que estão voltando agora para a escola, aqueles que estudavam durante o dia e vieram para a noite, temos alunos jovens, mas temos também os alunos mais velhos. Temos avós, pais e irmãos entre os alunos. A faixa etária é dos 16 (dezesseis) aos 75 (setenta e cinco) anos. A maioria é de idosos.” (Entrevista realizada com a Diretora Adjunta da Escola E, em outubro de 2006).

Partindo desses discursos, há uma evidência de que os professores têm consciência da diversidade cultural de seus alunos, o que é um passo importante para a conscientização multicultural. Canen (2000) apresenta a valorização das identidades múltiplas nas escolas, acreditando que, dessa forma, atingiremos as necessidades apresentadas e superaremos os estereótipos construídos com relação aos “diferentes”.

Ressaltamos os aspectos multiculturais críticos (MCLAREN, 1997; CANEN 1999, 2001, 2005b, 2007, 2007a; CANEN & MOREIRA, 2001; CANEN & CANEN, 2005) na



metodologia apresentada pelos profissionais do PEJA/SME, pois, quando perguntados sobre uma metodologia adequada a essa modalidade, responderam da seguinte forma:

PROFESSORA REGENTE do PEJA I/BLOCO I da Escola A: “Eu trabalho com muitos textos diferenciados e partindo deles para toda a aula, trabalhando a interdisciplinaridade.” (Entrevista realizada com a Professora Regente Alfabetizadora do PEJA I, na Escola A, em outubro de 2006).

DIRETORA ADJUNTA da Escola A: “Procuramos sempre algo que busque a necessidade do aluno, nosso PPP é: “Nossa comunidade, nossa vida”; então nossa metodologia tem que estar inserida dentro daquilo que o aluno esteja acostumado, vivencie e o professor vai respeitar essa vivência que o aluno tem”. (Entrevista realizada com a Diretora Adjunta da Escola A, em outubro de 2006).

DIRETORA da Escola B: “Pelo que eu vejo, a gente tem que pegar a realidade desses alunos. Não adianta pegar um livro ou trazer pronto alguma coisa para eles. Quando o professor parte das experiências dos alunos, só tem a ganhar. As experiências deles são muito ricas. Se você leva para sala uma música, mesmo que daí você caia numa sílaba; você estará partindo de uma coisa concreta, com significado para eles.” (Entrevista realizada com a Diretora da Escola B, em outubro de 2006).

PROFESSORA REGENTE do PEJA da Escola B: “Não posso citar uma metodologia adequada a essa modalidade de ensino, porque a gente acaba misturando um pouquinho de cada coisa...” (Entrevista realizada com a Professora Regente Alfabetizadora do PEJA I, na Escola B, em outubro de 2006).

PROFESSORA REGENTE do PEJA da Escola C: “Trabalho com textos que têm a ver com a realidade deles, o trabalho com as experiências que cada um tem e fatos cotidianos.” (Entrevista realizada com a Professora Regente Alfabetizadora do PEJA I, na Escola C, em novembro de 2006).

DIRETORA da Escola C: “Eu acho que, para determinados alunos algumas metodologias dão certo e para outros, não. Acredito que o mais importante é o diálogo e a paciência com os alunos, da consciência do professor e do aluno de atingir as necessidades. O caminho certo acontece quando o professor consegue desatar alguns “nós” que acontecem com o aluno.” (Entrevista realizada com a Diretora da Escola C, em novembro de 2006).

COORDENADORA PEDAGÓGICA da Escola D: “O que eu acho que dê mais certo enquanto metodologia é o trabalho em grupo. Acho muito importante. É um trabalho cooperativo. A montagem de um projeto cooperativo com eles, de interesse deles, com contextualização. Sempre trabalhamos com projetos, contextualizando o conhecimento deles.” (Entrevista realizada com a Coordenadora Pedagógica da Escola D, em outubro de 2006).

DIRETORA da Escola D: “Para dar certo, a metodologia precisa de um investimento na auto-estima e comprometimento do professor com o aluno. Tem que haver uma prática no resgate da auto-estima dos alunos, porque esse aluno precisa de um incentivo, ele precisa acreditar que ele é capaz.” (Entrevista realizada com a Diretora da Escola D, em outubro de 2006).

DIRETORA da Escola E: “A metodologia de toda nossa escola, que é a que dá certo, é aquela que traz como mestres: Anísio Teixeira e Paulo Freire e aqui a gente segue, rigorosamente, a proposta dos dois.” (Entrevista realizada com a Diretora da Escola E, em outubro de 2006).

PROFESSORA REGENTE do PEJA da Escola E: “Não existe metodologia que não dê certo. Acho que tudo é a maneira de trabalhar, a dedicação. Acho que até na sílaba você não tem que

ficar presa só ao método; você tem que abrir o leque de opções, tentar sempre fazer uma coisa diferente, melhor (...).” (Entrevista realizada com a Professora Regente Alfabetizadora do PEJA I, na Escola E, em outubro de 2006).

Reportamo-nos a Paulo Freire (2001) quando, ao analisar a questão metodológica da alfabetização, disse que *“é preciso compreender o processo de produção da linguagem. A compreensão de como se produz a linguagem socialmente tem relação com a compreensão de como se ensina a linguagem (...) não é possível que o alfabetizando apreenda o mecanismo de sua língua por pura memorização”* (FREIRE, 2001, p.243).

Através dos estudos de Freire (2001), debruçamo-nos, sob um olhar multicultural crítico, nas metodologias expostas pelas escolas acima, quando apresentaram preocupação com as necessidades apresentadas pelos alunos, usando uma linguagem contextual, próxima à realidade e de fácil entendimento ao aluno, assim como valorizando as experiências trazidas pelos mesmos e, acima de tudo, ao evidenciarem comprometimento e amor por aquilo que se realizam.

Quando perguntamos sobre a existência de uma diversidade entre os alunos do PEJA I , Bloco I, os entrevistados afirmaram sobre sua existência e que o trabalho com essa diversidade ajuda no desempenho do PEJA, como podemos verificar nas palavras da Professora Regente do PEJA da Escola B, quando disse que lida com a diversidade existente na sala de aula com muita dificuldade. Com 26 (vinte e seis) alunos em sala de aula, diz que

mesmo com frequência oscilante, eles freqüentam muito e o atendimento é, praticamente, individual; porque eles são muito diferentes! Ninguém chega na escola nulo, cada um tem uma história de vida. Tem uns que vão além do que se imagina e outros que estão aquém do que se espera. (...) Muitas senhoras são donas de casa e outros que trabalham fora têm uma leitura de mundo diferente; cada um tem um tipo de vida diferente. Tem alunos que vêm somente pelo social. (Entrevista realizada com a Professora Regente Alfabetizadora do PEJA I, na Escola B, em outubro de 2006).

A Diretora da Escola D, admitindo ter uma diversidade entre seus alunos do PEJA I, Bloco I, destacou a faixa etária e as proveniências dos alunos (Bahia, Rio de Janeiro, Norte, etc...) e disse que lida, de forma respeitosa, com essa diversidade pois, agindo assim, está ajudando, ainda mais, os alunos do PEJA. Contudo ressalta que:

o ser humano é único e vários ao mesmo tempo, cada um tem seu tempo, um nascimento e uma cultura diferente, e a gente tem que aceitar que cada um deles é um e que todos são importantes perante a Deus, logo, tem que ser perante a escola, também. O respeitar o que o ser humano é, é muito importante! Independente de onde você veio e seja você quem for. Mostrar que não são só o carioca e o paulista que são importantes, mas que o nordestino e todos os outros também são. A cultura que cada um traz, as coisas em que acreditam, o que cada um é no dia-a-dia... (Entrevista realizada com a Diretora da Escola D, em outubro de 2006).

Neste sentido, evidenciamos que os representantes das escolas acima, em suas práticas pedagógicas, constroem um processo identitário como uma “celebração móvel”, conforme considerou Hall (2005), no sentido da formação e a transformação contínua dessa identidade, em contexto de diversidade cultural . Afirmam, assim, que o contexto histórico sobrepõe-se ao contexto biológico, pois estamos assumindo diferentes identidades em variados momentos.

Segundo estudos de Hall (2005, p.13): “(...) *à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis.*” De acordo com Arbache (2000), são importantes as experiências vividas no processo de formação do educador e alunos. Tal pensamento é preconizado por Giroux (apud ARBACHE, 2000, p. 106), quando afirma que:

para a formação de professores reflexivos diante de sua prática é importante que se incorpore, neste processo, a noção de que os estudantes possuem histórias e experiências, práticas lingüísticas, culturais e talentos que devem ser trazidos para o ambiente educacional.

Tais apontamentos ressaltam a perspectiva intercultural crítica (MCLAREN, 1997, 1999; CANEN, 1999, 2001, 2005b, 2007, 2007a; CANEN & MOREIRA, 2001; CANEN & CANEN, 2005), nessa construção identitária.

Na tentativa de percebermos como os componentes das escolas entrevistadas conceituavam multiculturalismo, tendo em vista que, nos estudos de Moreira (2001), conforme apresentado no capítulo II desta pesquisa, esse conceito está voltado para além do reconhecimento das diversidades e das diferenças culturais coexistentes no mesmo espaço, nos surpreendemos quando, ao perguntarmos aos entrevistados se já tinham ouvido sobre a palavra *multiculturalismo* e, em caso afirmativo, onde, quando e como conceituavam esse termo, acreditando que essa perspectiva poderia ou não ser utilizada na Educação de Jovens e Adultos, a maioria respondeu que o termo multiculturalismo estaria voltado às diferentes culturas.

Em momento algum observamos o conceito do referido termo de forma mais crítica, segundo estudos de Canen (2000 e 2007a) e Canen & Canen (2005), que apresentaram a importância da compreensão da perspectiva intercultural crítica para além de visões “exóticas” e “folclóricas” da diversidade cultural. Na verdade, os depoimentos evidenciavam que, ainda que houvesse consciência sobre a diversidade cultural dos alunos do PEJA, como visto anteriormente, bem como consciência crítica sobre a necessidade de adaptar conteúdos e metodologias aos universos culturais dos alunos – bases do pensamento multicultural – a maneira de entender o termo denotava, justamente, uma perspectiva meramente folclórica do termo, como se percebe a seguir:

DIRETORA ADJUNTA da Escola A: “Sim, acho que já ouvi alguma coisa sobre o assunto. Multi é multi, ou seja, as várias culturas que envolvem o ser humano. E no PEJA essa perspectiva já é

utilizada, pois não existe ninguém sem cultura, mas cada um tem a sua própria; as culturas são diferentes.” (Entrevista realizada com a Diretora Adjunta da Escola A, em outubro de 2006).

COORDENADORA PEDAGÓGICA da Escola A: “Sim, nos próprios cursos da SME e a própria Prefeitura está baseada no multiculturalismo (...) Já está na palavra: “diversidade de cultura”. Você pede para um aluno conceituar o que é cultura. Cultura é uma coisa tão complicada de se conceituar! Como é que a gente quer que o aluno conceitue cultura? Não é mais fácil oferecer pra ele a cultura de um outro povo, a cultura de fulano, ler uma história que fale da cultura de fulano, ler um poema, uma coisa que vai trabalhar a verdade cultural? Aí, você vai achar pessoas que vivem de maneira diferente, que falam diferente. Acredito que essa perspectiva possa ser trabalhada com o PEJA e que muitas vezes a gente utiliza.” (Entrevista realizada com a Coordenadora Pedagógica da Escola A, em outubro de 2006).

PROFESSORA REGENTE do PEJA I – Bloco I da Escola A: “Sim, já ouvi. Normalmente em debates de reuniões, pela MultiEducação, pelos programas da MultiRio e a gente já tem uma noção do que seja o multiculturalismo. O conceito para mim é bem abrangente, ele tem a condição de trabalhar com o seu aluno mostrando para ele as diversas noções do trabalho feito em outros lugares, em diversas situações. Traz para dentro de sala as discussões de como eles vivenciam o trabalho e situações de outros lugares, mas é algo que a gente ainda está engatinhando. Acredito que essa proposta do multiculturalismo possa ser trabalhada com o PEJA, sendo que os professores deveriam estar mais embasados.” (Entrevista realizada com a Professora Regente Alfabetizadora do PEJA I, na Escola A, em outubro de 2006).

DIRETORA da Escola B: “Já ouvi falar sobre esse termo na faculdade, em textos e nós já estamos trazendo para a prática da escola quando a gente envolve as diferentes disciplinas. Não sei definir bem o conceito de multiculturalismo, mas a gente já está começando a ver. Acredito que seja diversidade de culturas que a gente tem. Essas formas de culturas seriam todas as passadas desde crianças, através de nossos pais e avós e a cultura que a gente absorve à medida que a gente cresce e vai fazendo as opções de vida, a cultura do próprio país, da nossa região, do nosso estado. Acho que isso dá certo, pois se você vai trabalhar com jovens e adultos tem que colocar tudo o que é novo.” (Entrevista realizada com a Diretora da Escola B, em outubro de 2006).

DIRETORA ADJUNTA da Escola B: “Sim, já ouvi falar sobre multiculturalismo. (...) É oportunizar para os alunos um leque de diferentes culturas e realidades a eles; fazendo valer, também, o que eles têm de vivências. Fazendo um misto disso para que eles possam evoluir. Acredito que essa perspectiva possa ser utilizada no PEJA.” (Entrevista realizada com a Diretora Adjunta da Escola B, em outubro de 2006).

COORDENADORA PEDAGÓGICA da Escola B: “Já ouvi falar sobre o termo multiculturalismo em diversos lugares. São diversas culturas dentro de um local. Acredito que essa perspectiva pode ser utilizada no PEJA porque faz parte de uma diversidade geral.” (Entrevista realizada com a Coordenadora Pedagógica da Escola B, em outubro de 2006).

PROFESSORA ORIENTADORA da Escola B: “Já ouvi falar nesse termo, nos cursos e palestras. Significa “trabalhar com várias culturas.” Aqui temos pessoas que apresentam diversas culturas diferentes, pelas possibilidades que tiveram, pela bagagem que trazem.” (Entrevista realizada com a Professora Orientadora do PEJA I, na Escola B, em outubro de 2006).

PROFESSORA REGENTE do PEJA I da Escola B: “Acredito que, pela palavra, sejam múltiplas culturas, mas nunca vi o termo citado. Acredito nessa perspectiva e acho que já é utilizada no PEJA. O Brasil já é um país multicultural.” (Entrevista realizada com a Professora Regente Alfabetizadora do PEJA I, na Escola B, em outubro de 2006).

DIRETORA da Escola C: “Em algumas vertentes já ouvi falar, sim. Fiz uma Pós em Psicopedagogia e havia alguns textos falando sobre isso e entendo que sejam as múltiplas formas que cada um traz na bagagem: de cultura, de família, para partir do objetivo de se ter esse entendimento. Se multiculturalismo é isso que eu falei, acredito que possa ser usado no PEJA, sim. Porque acredito que cada pessoa seja multicultural.” (Entrevista realizada com a Diretora da Escola C, em novembro de 2006).

DIRETORA ADJUNTA da Escola C: “Não, nunca ouvi falar sobre o termo.” (Entrevista realizada com a Diretora Adjunta da Escola C, em novembro de 2006).

COORDENADORA PEDAGÓGICA da Escola C: “Já ouvi falar sobre o termo, pelo Governo Federal, já assisti a duas fitas que falam e tem a questão da nova LDB incluída ao currículo com a cultura afro e, acho que, com a globalização, esse é o caminho de estar por dentro de tudo. Multiculturalismo pra mim é multiplicidade de expressões populares, de expressões vindas do povo. Culturas de todos os tipos e formas e dar valor a isso; porque às vezes têm coisas tão ricas que não nos interagimos, não participamos. Cultura para mim são expressões artísticas e não artísticas, movimentos de essências, do viver das pessoas, de como se vive, como se fala, se canta, se come. Experiências de vida que determinado grupo, no mundo, desenvolve.” (Entrevista realizada com a Coordenadora Pedagógica da Escola C, em novembro de 2006).

PROFESSORA REGENTE do PEJA I – Bloco I da Escola C: “Não, nunca ouvi falar sobre o termo multiculturalismo.” (Entrevista realizada com a Professora Regente Alfabetizadora do PEJA I, na Escola C, em novembro de 2006).

DIRETORA da Escola D: “Sim, já ouvi falar sobre o termo multiculturalismo que significa a reunião ou agrupamento de várias culturas. Já ouvi falar dentro da própria escola, na SME e em alguns momentos de palestras e reuniões onde essa palavra, essa expressão é utilizada. Acredito que esse conceito possa ser utilizado com o PEJA; porque acho que é só enriquecimento e aproveitamento, ao mesmo tempo, de culturas diferentes (...). É muito interessante, isso! É a gente trabalhar a cultura diferenciada!” (Entrevista realizada com a Diretora da Escola D, em outubro de 2006).

DIRETORA ADJUNTA da Escola D: “Utilizando essa expressão, não.” (Entrevista realizada com a Diretora Adjunta da Escola D, em outubro de 2006).

PROFESSORA REGENTE do PEJA da Escola D: “Sim, já ouvi falar sobre esse termo na TV, nos Centros de Estudos e, principalmente agora, com o Projeto “A Cor da Cultura” que a SME mandou e vamos trabalhar muito nisso. Para mim, multiculturalismo é poder reunir todas essas culturas de diversos lugares e trabalhar todos juntos. Acredito que essa perspectiva possa ser trabalhada no PEJA, pois cada um tem a sua história de vida, sua cultura e possa dividir entre todos.” (Entrevista realizada com a Professora Regente Alfabetizadora do PEJA I, na Escola D, em outubro de 2006).

DIRETORA da Escola E: “Não, o termo eu nunca ouvi falar, mas a gente trabalha com uma pluralidade completa da cultura. Acredito que seja toda essa misturada de cultura na escola e a gente trabalha tudo isso, né?! Essa perspectiva pode ser utilizada no PEJA, até porque nós trabalhamos durante o dia. Então, podemos trabalhar no PEJA, também.” (Entrevista realizada com a Diretora da Escola E, em outubro de 2006).

DIRETORA ADJUNTA DA ESCOLA E: “Não, pelo nome, não, mas acredito que o conceito desse termo seja o de várias culturas. Acredito que sendo vista dessa forma, essa prática pode ser totalmente utilizada no PEJA; pelas experiências de cada um, pela vivência.” (Entrevista realizada com a Diretora Adjunta da Escola E, em outubro de 2006).

COORDENADORA PEDAGÓGICA da Escola E: “Já ouvi falar sobre esse termo em reuniões do PEJA. Pela própria palavra é: MULTI igual a muitas. Para mim seria: “muitas misturas de culturas.” Acho que o PEJA tem uma coisa assim, mais do dia-a-dia. E se você começar a elaborar muito, a complicar muita coisa; acho que para eles fica muito complicado.” (Entrevista realizada com a Coordenadora Pedagógica da Escola E, em outubro de 2006).

PROFESSORA ORIENTADORA do PEJA da Escola E: “Sim, aqui mesmo na escola. Porque nós temos alunos de todas as regiões do país que trazem tudo quanto é cultura aqui pra gente. Multi já quer dizer um pouquinho de cada. Então, é um pouquinho de cada cultura do país que junta tudo num lugar só e aí tem seu jeito de falar, seu jeito de agir, de responder às perguntas, de viver. Seu jeito até de arrumar as coisas dentro da bolsa, cada um vem com suas manias, suas tradições dos quatro cantos do Brasil, que é o que nós temos aqui na escola. É bem diversificado, mesmo! Acredito que já é bem utilizado com o PEJA, pelo menos aqui na escola. No momento em que a gente passa a respeitar a individualidade de cada um a gente passa a abraçar essa diversidade que está aí no nosso dia-a-dia.” (Entrevista realizada com a Professora Orientadora do PEJA I, na Escola E, em outubro de 2006).

PROFESSORA REGENTE DO PEJA I – Bloco I da Escola E: “Sim, já ouvi falar sobre Multiculturalismo num curso que foi feito na Universidade Federal Fluminense (UFF), há uns dois anos. Esse curso foi muito em cima desse tema, da valorização da cultura. Então, foi feito um trabalho em cima disso. Nós temos aqui dentro da escola, isso. Nós temos o Brasil todo aqui dentro, um pouquinho de cada. É você trabalhar isso, é você trabalhar a cultura deles. O que você pode esperar disso; o seu trabalho para melhorar e valorizar a cultura dele e melhorar a questão do trabalho, para que eles consigam um trabalho melhor através da questão da cultura, da educação.” (Entrevista realizada com a Professora Regente Alfabetizadora do PEJA I, na Escola E, em outubro de 2006).

De todos os entrevistados, somente dois profissionais se aproximaram do conceito multicultural sob uma perspectiva crítica, abrindo espaços para vozes culturais anteriormente silenciadas em currículos e práticas pedagógicas, desafiando preconceitos, identificando origens históricas e promovendo um horizonte emancipatório e transformador. Esses profissionais, cujas falas serão analisadas mais adiante, aproximaram-se mais do multiculturalismo crítico (CANEN, 1997, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003 e 2007a), evidenciando a reflexão sobre a categoria identidade, entendida como construção contínua e histórica, segundo Hall (2000, 2003), o que é ratificado por McLaren (1997) e Canen (2000, 2001, 2005, 2005b, 2007, 2007a), como se percebe a seguir:

PROFESSORA ORIENTADORA do PEJA da Escola A: “Sim, já ouvi falar sobre o termo, até mesmo antes de trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos; através de reuniões pedagógicas e da MultiEducação. Conceituo o multiculturalismo como “a aceitação do que se tem no nosso país, pois o nosso país em si deveria promover, acatar e acolher e saber trabalhar com esse multiculturalismo; pelas proporções territoriais; pela diferentes etnias, regionalismos, sotaques, diferenças sócio-econômicas que proporcionam experiências de vida diversas. O multiculturalismo é

a convivência pacífica dessas diferentes realidades sócio-econômicas, políticas e geográficas. Sim, acredito que essa perspectiva poderia ser utilizada no PEJA, e acho que é, inclusive. Senão por direito previsto em nenhum parâmetro de nenhuma legislação, acredito que é de fato.” (Entrevista realizada com a Professora Orientadora do PEJA I, na Escola A, em outubro de 2006).

COORDENADORA PEDAGÓGICA da Escola D: “Multiculturalismo é o que estamos tentando trabalhar aqui, mas dá base para cada um interpretar de um jeito; pois tem a questão das diferenças. O multiculturalismo é tão abrangente que cada um entende de um jeito. É um respeito às diversidades culturais que a escola tem apresentado pra gente. Isso acontece muito dentro do PEJA. Alunos que vêm lá do Maranhão, lá do Sul, lá de Minas e eles vão juntando essas culturas e a gente vai fazendo uma perspectiva e aproveitando o que eles têm para apresentar aqui. Agora, pensando em questões raciais, nós não chegamos nessa base ainda não. A gente hoje, aqui na escola não trabalha com o multiculturalismo como deveria trabalhar, mas com uma idéia bem pequena aí dentro, que é a de diversidades culturais. A própria MultiEducação vem falando sobre isso na questão das diversidades culturais. Só que hoje, quando acessamos a Internet para fazer qualquer trabalho, você vai ver que multiculturalismo é muito mais que isso. Por isso que eu falo: a gente não está trabalhando o multiculturalismo, a gente trabalha um fragmento desse multiculturalismo (...) que é a diversidade cultural.” (Entrevista realizada com a Coordenadora Pedagógica da Escola D, em outubro de 2006).

Nesse momento da entrevista perguntamos se, mesmo havendo necessidade de desenvolver os outros aspectos multiculturais apresentados, e não só a cultura, a escola os trabalharia, ainda que se achando despreparada. E essa Coordenadora Pedagógica respondeu:

A princípio, a gente começa a trabalhar com a questão das diversidades culturais que são apresentadas e, depois, a gente parte para uma coisa maior. Nós acreditamos que isso tem que acontecer desde o PEJA I ao PEJA II, porque no PEJA II ele vai ter mais acesso e compreensão do que ele vai trabalhar. Até porque, até então, no PEJA I, ele só tem tudo aquilo que ele traz de casa, ele não está pronto para isso, mas, à medida que ele vai crescendo, que ele sai do PEJA I e começa a ter a História, a Arte e outras disciplinas, a esse leque de opções, ele vai ter acesso ao multiculturalismo, sem saber que é o multiculturalismo. No PEJA I, Bloco I, a escola propõe um aspecto multicultural no fragmento de cultura, pois acredita que seja essa a bagagem trazida pelos alunos do PEJA. Acredito nessa perspectiva sendo trabalhada dentro do PEJA pois o ser humano não é só ele, perpassa por ele toda a influência de mundo.” (Entrevista realizada com a Coordenadora Pedagógica da Escola D, em outubro de 2006).

Os depoimentos acima apresentam características multiculturais críticas quando evidenciam uma preocupação com a diversidade cultural em seus mais diferentes aspectos, tais como: raça, etnia, gênero, classe social, entre outros. Contudo, conforme comentaremos mais adiante, percebemos que esses profissionais, apesar de apresentarem um conhecimento e um discurso multicultural crítico, na prática, muitas vezes acabam por evidenciar apenas características do multiculturalismo conservador (MCLAREN, 1997), de acordo com o exposto no capítulo II desta pesquisa, acreditando em definição de padrões de desempenho



apresentados pelos alunos. A esse respeito, é interessante ressaltar que Canen (2005a) mostra que podemos trabalhar com tensões entre avaliações individuais, que respeitem a diversidade e outras mais “homogêneas”, de larga escala, para definir padrões. O equilíbrio entre instrumentos avaliativos, preconizados pelas instituições (por exemplo, testes, provas, provões, ...), deve existir concomitante ao diálogo e respeito à diversidade cultural, articulando tensões no processo avaliativo entre seus aspectos formativo e informativo, para que não estejamos reduzindo o sentido da avaliação à simples verificação de fatos, tendo em vista que *“o olhar multicultural pode ajudar na compreensão de possíveis caminhos pelos quais a avaliação institucional possa avançar no processo de crescimento de instituições e atores educacionais.”* (AGUIAR e CANEN, 2007, p.53).

Todos os profissionais entrevistados estão relacionados à etapa inicial de alfabetização no PEJA. Ao serem perguntados sobre o material utilizado para esse fim, disseram que utilizam o que é enviado pela SME/RJ (livros “Viver e Aprender”) e, além desse, outros de apoio: *“livros trazidos pelos professores e alunos, palavras cruzadas, jornais, recorte e colagem, laboratório de informática para construção de texto associando a imagens, histórias orais, livros de histórias ...”* (PROFESSORA ORIENTADORA do PEJA da Escola A – entrevista realizada em outubro de 2006). A entrevistada em pauta reforça que a prática de materiais diversos e concretos estarão oportunizando melhores conquistas no desempenho da alfabetização da Educação de Jovens e Adultos.

Quando perguntados se, ao final do ano letivo, todos os alunos do PEJA I, Bloco I, saem alfabetizados, o quadro apresentado foi o seguinte:

<b>S A L O O S M</b>	<b>TODOS SAEM ALFABETIZADOS</b>					<b>NEM TODOS SAEM ALFABETIZADOS</b>				
	<b>Dir.</b>	<b>Dir. Adj.</b>	<b>C P</b>	<b>P O</b>	<b>Prof. Reg.</b>	<b>Dir.</b>	<b>Dir. Adj.</b>	<b>C P</b>	<b>P O</b>	<b>Prof. Reg.</b>
<b>A</b>	<b>NE</b>		<b>?</b>			<b>NE</b>	<b>X</b>	<b>?</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
<b>B</b>						<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
<b>C</b>				—		<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	—	<b>X</b>
<b>D</b>	<b>X</b>	<b>?</b>		—	<b>X</b>		<b>?</b>	<b>X</b>	—	
<b>E</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>						<b>X</b>

LEGENDA: NE = não entrevistada

— = não há esse profissional na escola

? = não respondeu com precisão a pergunta

x = opção apresentada na resposta

A análise do quadro acima revela que, dentre todos os questionados sobre a conclusão da alfabetização, somente a Diretora Adjunta da Escola D disse não apresentar certeza absoluta, “*porque nunca fui avaliar aluno por aluno para saber se eles são alfabetizados, mas a experiência que eu tenho, dos professores que trabalham aqui, é de que o resultado é positivo.*” (Entrevista realizada com a Diretora Adjunta da Escola D, em outubro de 2006).

A Coordenadora Pedagógica da Escola A, ao invés de responder, preferiu dizer que *“Depende da visão de alfabetização. Podemos dizer que todos têm um crescimento. Sabemos até que os alunos têm dificuldades, mas que podem ser avançados para o outro bloco e se o professor do outro bloco trabalhar essas dificuldades eles crescem.”* Essa Coordenadora conceitua alfabetização como um processo não só da modalidade de ensino (EJA), mas sim de *“entender o mundo. Se ele consegue sair e identificar uma placa, um ônibus, um caminho, ler um outdoor, isso é alfabetização; não é apenas decodificar códigos, ter um texto e o aluno silabar esse texto, ele precisa ter compreensão do contexto.”* (Entrevista realizada com a Coordenadora Pedagógica da Escola A, em outubro de 2006).

Esses registros vêm ratificados pela Equipe da Escola E, em que a Diretora afirma que *“todos saem alfabetizados, mas devemos observar o momento (...) em que eles atingem os objetivos propostos. Então, vamos dizer assim: eles não saem totalmente alfabetizados enquanto leitura e escrita, mas aquilo que a gente propõe eles conseguem. Até, porque alfabetização não termina ali nos blocos do PEJA, é para toda a vida.”*

Ao mesmo tempo, os depoimentos da Professora Regente do PEJA I, Bloco I e da Coordenadora Pedagógica, também explicitam que *“alfabetização no PEJA é o início, ali é o começo. Se for um trabalho legal, bem feito, acho que eles conseguem seguir seguros. (...) A gente tem que trabalhar e mexer com a auto-estima desses alunos e mostrar que são capazes e têm condições de continuar.”* (entrevista realizada com a Professora Regente do PEJA I, Bloco I da Escola E, em outubro de 2006), *“eu acho que alfabetização é o dia-a-dia. O objetivo deles é estar lendo e escrevendo. Aqui eles são muito religiosos e querem ler a bíblia, querem se sentir verdadeiros cidadãos.”* (Entrevista realizada com a Coordenadora Pedagógica da Escola E, em outubro de 2006).

Conforme apresentamos acima, o conceito de alfabetização, exposto pelos profissionais, parece conter potenciais multiculturais críticos, pois, segundo Freire (1987), a

leitura da palavra deve ser precedida pela leitura do mundo, para que haja consciência crítica da construção da alfabetização. Nenhuma teoria tem valor, a não ser partindo de uma prática concreta. Não existe ensinar a teoria, se não se praticá-la. O ser humano não é, está sendo, porque ele é uma tensão permanente entre o que é, o que quer ser, mas não se contenta com o que é. Ele quer ser mais e, para tal, busca a leitura da palavra de forma crítica, através de uma leitura do mundo, buscando a autonomia do ser, o desenvolvimento do senso crítico, o respeito à diversidade e a valorização da auto-estima . Podemos constatar este tipo de pensamento nos extratos dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, abaixo:

PROFESSORA REGENTE ALFABETIZADORA DO PEJA I, Bloco I da Escola A: “Alfabetização para a Educação de Jovens e Adultos é um grande passo para a independência desses alunos. Eles precisam estar envolvidos com tudo do dia-a-dia e a dificuldade por não saberem ler, impede que eles resolvam muitas situações sozinhos. Já tive caso em que eles trouxeram fichas de preenchimento de emprego porque não sabiam preencher e eu até passei a trabalhar essas fichas na sala de aula. E isso para eles é muito importante, pois eles começam a perceber que podem resolver as situações sozinhos.” (Entrevista realizada com a Professora Regente Alfabetizadora do PEJA I, na Escola A, em outubro de 2006).

PROFESSORA ORIENTADORA do PEJA da Escola A: “Alfabetizar é a capacidade, a possibilidade, a habilidade de decodificar mensagens, de interpretar o mundo ao seu redor, de saber tomar decisões, ter discernimento de informações triviais do dia-a-dia (condução que precise tomar, cálculo que precise fazer). Que tenha essa habilidade de transformar o desconhecido em algo significativo, para que o indivíduo possa ver sentido na vida dele, na comunicação dele, entender e se fazer entendido.” (Entrevista realizada com a Professora Orientadora do PEJA I, na Escola A, em outubro de 2006).

DIRETORA da Escola B: “Não é só ensinar a ler e a escrever, parte do princípio de tentar inserir esse aluno jovem ou adulto, na sociedade. Ele tem que saber o porquê das coisas, o professor tem que trazer as notícias para ele e discutir em sala, fazê-lo ser crítico; além do aprender a ler. Pois, a partir do momento em que esses alunos aprendem a ler, o mundo se transforma para eles. E, além de aprender a ler eles têm que se desenvolver criticamente.” (Entrevista realizada com a Diretora da Escola B, em outubro de 2006).

DIRETORA ADJUNTA da Escola B: “Os alunos buscam muito a leitura do mundo, eles precisam ser alfabetizados para poder ir ao banco, ter acesso ao jornal, ao mercado. Eles buscam muito isso! E muitos têm a questão da bíblia, são ligados à religião; e dizem que o sonho deles é ler a bíblia sem que ninguém leia para eles. No início do ano, quando fazemos a sondagem do porque retornaram aos estudos, eles dizem: “eu quero pegar um ônibus lendo para onde o ônibus está indo, não pela cor”, “ir no mercado e ler a marca do produto” e a maioria fala que quer ler a bíblia.” (Entrevista realizada com a Diretora Adjunta da Escola B, em outubro de 2006).

DIRETORA da Escola C: “Alfabetização é ler e escrever, criticamente, é ter uma leitura do mundo de uma maneira diferente.” (Entrevista realizada com a Diretora da Escola C, em novembro de 2006).

DIRETORA ADJUNTA da Escola C: “Alfabetizar seria saber ler, escrever, lidar com a leitura no mundo para poder situar-se.” (Entrevista realizada com a Diretora Adjunta da Escola C, em novembro de 2006).

COORDENADORA PEDAGÓGICA da Escola D: “Conceituo alfabetização como uma parte fundamental, como um resgate desse aluno na escola. É uma linguagem não só para decifrar os códigos, mas uma linguagem que ele precisa no dia-a-dia; que é essa leitura de mundo. Ele tem que saber como se preenche o cheque, como ele vai no caixa eletrônico, como ele faz aquele cartãozinho do INSS que ele precisa para receber a pensão ou a aposentadoria. Então, a gente percebe que é uma leitura de mundo que ele precisa para poder sobreviver.” (Entrevista realizada com a Coordenadora Pedagógica da Escola D, em outubro de 2006).

DIRETORA da Escola D: “Alfabetização é o resgate e o incentivo à continuidade do aprendizado de cada ser humano, porque além de você aprender a ler e a escrever, você aprende a ser um cidadão, você aprende a criticar, a respeitar, a viver em sociedade e a respeitar mais a escola.” (Entrevista realizada com a Diretora da Escola D, em outubro de 2006).

Observamos, mais uma vez, presente nos discursos desses profissionais, o reconhecimento da leitura de mundo na alfabetização, pois, como afirmou Freire (2001, p.136) “é impossível pensar-se na leitura da palavra sem reconhecer que ela é precedida pela leitura do mundo” (...) e que

alfabetização implica pensar em que níveis a leitura do mundo está se dando ou quais são os níveis de saber que a leitura do mundo revela e a partir do aprendizado da escrita e da leitura da palavra que se escreveu, voltar agora, com o conhecimento acrescido, a reler o mundo. (FREIRE, 2001, p.137)

Estes relatos apontados durante as entrevistas evidenciam pensamentos e práticas que respeitam as necessidades apresentadas pelos alunos, seus interesses e seu conhecimento de maneira significativa e contextualizada, desenvolvendo a consciência crítica desses alunos da Educação de Jovens e Adultos, transformando suas práticas cotidianas.

Apesar de apresentarem uma proposta de alfabetização crítica e transformadora na Educação de Jovens e Adultos, todos os Professores Regentes do PEJA I, Bloco I, entrevistados, foram alfabetizados por métodos tradicionais: de silabação ou fônico e, em

ambos os casos, com o apoio de uma cartilha. Aprenderam a alfabetizar na prática do dia-a-dia, percebendo as necessidades dos alunos.

A Professora Regente da Escola B disse que *“não sei nem se sei ainda alfabetizar, pois a cada dia vou buscando. Às vezes estou com uma aula pronta para aquele momento e vejo que o interesse deles não é o pensado por mim, tendo que reformular a aula toda. Por isso, acho que não sei alfabetizar ainda não, porque a cada dia vou aprendendo um pouquinho mais.”* (Entrevista realizada com a Professora Regente Alfabetizadora do PEJA I, na Escola B, em outubro de 2006).

### **5.5 – Proposta e Ações Praticadas: considerações...**

Na seção anterior, os profissionais entrevistados apresentaram uma proposta sob uma perspectiva multicultural crítica (McLaren (1997), Canen (1999, 2001, 2005b, 2007 e 2007 – a), Canen & Moreira (2001), Canen & Canen (2005). Contudo, quando solicitamos que apresentassem dois tipos de atividades que usaram com os alunos do PEJA I, Bloco I em que tivessem valorizado a diversidade do PEJA, na Unidade Escolar, foram citadas atividades pontuais, na maioria, tais como: Mostra de Trabalhos Manuais, Artesanatos, Projetos Festivos, entre outras, como podemos observar a seguir:

PROFESSORA ORIENTADORA do PEJA da Escola A: *“Feira de integração pedagógica com mostra de trabalhos artesanais, sarau, talentos musicais e mostra sobre cultura.”* (Entrevista realizada com a Professora Orientadora do PEJA I, na Escola A, em outubro de 2006).

DIRETORA ADJUNTA da Escola A: *“O PEJARTE = oficinas em que os alunos monitoraram e aprenderam diversas técnicas em arte, alimentos e saúde.”* (Entrevista realizada com a Diretora Adjunta da Escola A, em outubro de 2006).

PROFESSORA REGENTE do PEJA I, Bloco I da Escola A: *“Um trabalho com receitas e preparos de alimentos.”* (Entrevista realizada com a Professora Regente Alfabetizadora do PEJA I, na Escola A, em outubro de 2006).

COORDENADORA PEDAGÓGICA da Escola A: “Projeto com trabalhos manuais. Neste projeto houve a valorização das diferenças de cada um.” (Entrevista realizada com a Coordenadora Pedagógica da Escola A, em outubro de 2006).

DIRETORA da Escola B: “Projeto Festa Junina, onde houve a participação de todos e um Projeto História da Comunidade (saber como era o bairro antes, a comunidade, as pessoas).” (Entrevista realizada com a Diretora da Escola B, em outubro de 2006).

DIRETORA da Escola C: “Uma vez por semana trazemos uma atividade diferente, integrada a todo o PEJA e eles produzem cartazes. É uma forma de integrar”. (Entrevista realizada com a Diretora da Escola C, em novembro de 2006).

DIRETORA ADJUNTA da Escola C: “Festas Juninas integradas com o diurno e Campeonatos de Futebol. A gente procura fazer essas coisas para ter mais integração entre eles.” (Entrevista realizada com a Diretora Adjunta da Escola A, em outubro de 2006).

DIRETORA da Escola D: “Feira de Ciências e Feira da Cultura”. (Entrevista realizada com a Diretora da Escola D, em outubro de 2006).

DIRETORA ADJUNTA da Escola D: “Atividade festiva onde cada um mostrou o que era capaz de produzir em arte.” (Entrevista realizada com a Diretora Adjunta da Escola D, em outubro de 2006).

PROFESSORA REGENTE da Escola D: “Exposição sobre trabalhos artesanais e montagem de uma peça teatral. Também recitaram, cantaram e leram poesias.” (Entrevista realizada com a Professora Regente Alfabetizadora do PEJA I, na Escola D, em outubro de 2006).

DIRETORA ADJUNTA da Escola E: “Encontro de Alunos promovido pela SME. Eles adoram!” (Entrevista realizada com a Diretora Adjunta da Escola E, em outubro de 2006).

O que observamos, nos extratos anteriores, foi que os profissionais estimularam o desenvolvimento de atividades pontuais, as quais chamaram de projetos, sem uma perspectiva multicultural crítica, pois caminharam pelo folclorismo que, segundo Canen (2002a, p.182), *“trata-se da redução do multiculturalismo a uma perspectiva de valorização de costumes, festas, receitas e outros aspectos folclóricos e “exóticos” de grupos culturais diversos”*.

O multiculturalismo, em sentido mais crítico (CANEN, 2000, 2001a, 2005, 2007, 2007a ), é aquele que supera a dimensão meramente folclórica, levando à reflexão da relação desigual de poder entre culturas, desconstruindo pré-conceitos estabelecidos, conscientizando os indivíduos, criticamente, diante dos fatos apresentados no cotidiano e contribuindo, assim, na sua construção identitária. Entretanto, argumentamos que o fato de os profissionais trabalharem na perspectiva folclórica pode ser um ponto de partida para se trabalhar

multiculturalmente, na Educação de Jovens e Adultos. Além do mais, ao indagar sobre as atividades desenvolvidas pelos professores das escolas em tela, pôde-se verificar que, ainda que não utilizando o multiculturalismo crítico de forma explícita, muitos revelavam o diálogo com as diferenças e a preocupação com a formação das identidades de gênero, idade e assim por diante, preocupações essas que configuram potenciais multiculturais (CANEN, 2000, 2001, 2007, 2007a).

Isso pode ser percebido nos depoimentos abaixo:

DIRETORA ADJUNTA da Escola D: “Uma atividade que usamos e que tenha valorizado a diversidade dos alunos do PEJA I, Bloco I, foi o Projeto da Infância, onde pegamos os mais novos para ouvir os mais velhos, independente do seu nível de aprendizagem e de escolaridade, eles estavam passando, transmitindo experiências. E, os mais novos, atentos, posteriormente tinham que relatar qual era o olhar deles para os fatos apresentados, se eles já tinham vivenciado aquilo e, faziam assim, um comparativo. Outra atividade que eu lembro que deu muito certo foi com o Professor de História que mapeou a história da comunidade deles e conseguiu fazer uma troca do que é a comunidade onde moravam hoje e a que fora, antes dos depoimentos atuais. Então, agindo assim, trabalhamos com as experiências dos alunos, buscando com que eles relacionassem essas histórias e vivências do cotidiano ao aprendizado deles.” (Entrevista realizada com a Diretora Adjunta da Escola D, em outubro de 2006).

PROFESSORA REGENTE do PEJA I, Bloco I da Escola B: “Uma primeira atividade lembrada é a Construção de Textos, pois valoriza a história de cada um e eu vou aproveitando as idéias de todos. Valorizando as vivências, sempre! Uma segunda seria o trabalho em grupo. Procuo fazer até uma formação diferenciada das mesas, para que possa haver uma troca melhor entre eles.” (Entrevista realizada com a Professora Regente Alfabetizadora do PEJA I, na Escola B, em outubro de 2006).

O depoimento da Professora Regente da Escola D indica potencial multicultural, pois trabalha com a valorização da diversidade das experiências dos alunos e a contextualização histórica desses indivíduos, procurando relacionar as vivências do cotidiano à visão sistematizada proposta pelo currículo, buscando significado em suas ações na Alfabetização de Jovens e Adultos, de acordo com os autores: Freire (1987, 1992, 1996, 2001) e Canen (1999,2002,2003, 2007a - b).

A professora Regente do PEJA I, Bloco I, da Escola B, indicou, em suas propostas de construção de texto e valorização das histórias de vida, o que Canen (2002) sinaliza como alfabetização com aspectos multiculturais, pois preocupou-se com a construção significativa



deste processo, levando em conta as culturas dos alunos. Essa professora, além de estimular seus alunos para a construção da leitura e escrita de forma prazerosa, leva-os à reflexão crítica de suas próprias experiências de vida, valorizando-as. Podemos dizer que esse profissional, ao agrupar seus alunos para construção das tarefas, entende a alfabetização como um processo de interação social e transformadora. De acordo com Canen (2002), uma alfabetização transformadora é a que supera, criticamente, o processo mecânico de leitura e escrita, não prescrevendo “*o que se deve ler e o que se deve gostar de ler.*”(CANEN, 2002, p.63)

Como esta professora, a Coordenadora Pedagógica da Escola C também evidenciou, em seu discurso, aspectos multiculturais, a saber:

COORDENADORA PEDAGÓGICA da Escola C: “Há um mês estamos propondo o resgate da auto-estima, pelo motivo da baixa frequência. Fizemos uma pesquisa inicial e vimos que há vários motivos para que isso aconteça: família, trabalho, cansaço, etc. Daí, propusemos a atividade: “Eu não consigo” e, logo a seguir, “Eu consigo, eu acredito”. Buscamos através do resgate da auto-estima levar uma mensagem da capacidade de cada um.” (Entrevista realizada com a Coordenadora Pedagógica da Escola C, em novembro de 2006).

Como podemos perceber, há uma atitude de valorização dos alunos, uma busca constante na capacidade construtiva apresentada por eles. Essa Coordenadora Pedagógica, ao preocupar-se com a frequência dos alunos, partindo da auto-avaliação, percebeu que deveria valorizar a auto-estima, desafiando preconceitos e entendendo a formação da própria identidade como construção, de acordo com Canen (2002).

Apresentamos, a seguir, as falas da Professora Regente Alfabetizadora do PEJA I Bloco I, da Escola C, que também sinaliza perspectivas de desafio aos preconceitos:

PROFESSORA REGENTE DO PEJA I, Bloco I da Escola C: “Interessante falar sobre atividade que tenha valorizado a diversidade... lembrei que na sala havia um aluno “brincalhão”, que gostava de colocar apelido e ele adorava chamar um outro aluno da turma de “paraíba” e isso já estava chamando muito a atenção de todos. Então, peguei o mapa e comecei a trabalhar os adjetivos pátrios. E trabalhamos a partir daí tipos de preconceitos voltados à raça, religiosidade, etnia, etc. Uma outra atividade estaria ligada ao folclore regional, onde trabalhamos a cultura, as falas, sotaques, comidas,

cantigas, vestimentas, etc.” (Entrevista realizada com a Professora Regente Alfabetizadora do PEJA I, na Escola C, em novembro de 2006).

A Professora Regente do PEJA I, Bloco I, da Escola C, ao trabalhar a desconstrução de estereótipos apresentados nas aulas, transformando essa atitude em uma ação de valorização às diferentes culturas, parece coadunar com Canen (2002), em termos de um trabalho voltado ao respeito e promoção da equidade educacional, com o reconhecimento da igualdade de direitos de cada um. Em relação à segunda atividade apresentada por essa professora, ratificando sua postura respeitosa às diferentes culturas, novamente apresentou aspectos multiculturais críticos em suas ações. Baseando-se em suas práticas educativas, a Professora Regente da Educação de Jovens e Adultos, da Escola C contempla a diversidade cultural, fortalecendo as identidades, nessa diversidade. Canen e Vasconcellos (2001, p.104) ressaltam esse fortalecimento identitário, quando dizem que: *“práticas de EJA têm ressaltado, para seu sucesso, a necessidade de fortalecer a auto-estima e a construção da identidade dos sujeitos que dela participam.”*

No caso da coordenadora pedagógica da Escola D, eis seu depoimento:

COORDENADORA PEDAGÓGICA da Escola D: “Houve dois projetos interessantíssimos que valorizaram a diversidade dos nossos alunos no PEJA. O primeiro deles foi “Quem é você?”, onde houve um trabalho sobre a identidade (De onde você veio? O que era mais importante para você? Por quê?) e o segundo foi “O Brasil de todos nós”, que trabalhou as diferenças culturais nas salas de aula. Cada um escolheu uma região e, dentro da região escolhida, trabalharam as comidas típicas, as roupas, as tradições, as falas das pessoas, a religiosidade...” (Entrevista realizada com a Coordenadora Pedagógica da Escola D, em outubro de 2006).

O projeto apresentado pela Coordenadora Pedagógica da Escola D, apesar de se apresentar na perspectiva do multiculturalismo folclórico, de acordo com os estudos de Canen (2000) e Canen e Oliveira (2002), avança sobre a visão sobre a identidade que, a partir de Canen & Canen (2005, p.42), é percebida como *“construção, realizada nos diversos espaços discursivos”*, voltada a quaisquer que sejam os marcadores da identidade, seja em termos de raça, religião, linguagem, gênero e outros. Esse conceito de identidade é caracterizado por

Hall (2005) como “celebração móvel”, conforme visto no capítulo II desta pesquisa. Os estudos de Canen & Canen (2005), assim como os de Hall (2005), evidenciaram que a identidade está em formação constante e, ao projetarmos a “nós próprios” nas identidades culturais, absorvemos seus significados como “parte de nós”. “A identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade” (HALL, 2005, p.11). A identidade é a base do projeto dessa Coordenadora Pedagógica, que busca o *eu* do indivíduo, contextualizando-o na diversidade cultural.

PROFESSORA ORIENTADORA do PEJA da Escola E: “Elaboramos uma música com os alunos contando um pouquinho sobre a história de cada um deles, onde eles falavam sobre as vidas no passado e porque vieram para a escola. A outra atividade foi sobre o conceito de culinária de forma bem diversificada; procuramos pegar as experiências de cada um, dentro das suas regionalidades e registramos num caderninho, valorizando essas experiências. Ficou muito interessante!” (Entrevista realizada com a Professora Orientadora do PEJA I, na Escola E, em outubro de 2006).

Resgatando o apresentado nas atividades da Professora Regente Alfabetizadora do PEJA I, Bloco I, da Escola B e da Professora Regente Alfabetizadora do PEJA I Bloco I, da Escola C, a Professora Orientadora do PEJA da Escola E apresentou aspectos multiculturais em sua prática, quando ressaltou a valorização das experiências vividas pelos alunos e o trabalho com a diversidade cultural, apesar de ter apresentado um multiculturalismo folclórico, tendo em vista a atuação pontual da docente com os alunos em atividade isolada. Isto porque, quando tratamos sobre o multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica (GRANT, 2000; MCLAREN, 2000; CANEN, 1999, 2001, 2002, 2002a, 2003, 2005a, 2007; CANEN & CANEN, 2005; CANEN & GRANT, 1999; CANEN & MOREIRA, 2001; CANEN & OLIVEIRA, 2002), buscamos ir além da valorização da diversidade cultural em termos folclóricos ou exóticos e, desta forma, chegamos ao trabalho com as diferenças, produzindo o respeito a essa diversidade e levando os sujeitos à conscientização crítica nas

relações de poder da sociedade, combatendo os estereótipos e preconceitos que possam existir. Abaixo, os depoimentos em pauta:

PROFESSORA REGENTE do PEJA I, Bloco I da Escola E: “Trabalho de Pesquisa sobre o que cada pretendia fazer na vida quando terminasse o PEJA e Sessão Cinema, onde procuramos passar filmes nacionais; um exemplo desses foi o filme “Os 2 Filhos de Francisco” onde muitos se viram ali, se identificaram naquela vida humilde, com o objetivo de ajudar a família. Muitos vêm do nordeste para tentar uma vida melhor.” (Entrevista realizada com a Professora Regente Alfabetizadora do PEJA I, na Escola E, em outubro de 2006).

As atividades desenvolvidas pela Professora Regente do PEJA I, Bloco I, da Escola E, salientam uma prática multicultural, quando apresentaram situações que estimularam a crítica social e as relações de poder na sociedade. Tais evidências parecem corroborar a ação multicultural crítica, orientada pelo horizonte de uma Educação Libertadora, na relação homem-mundo, confirmando Freire (1988), que acreditou que *“será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política.”* (FREIRE, 1988, p.86).

### **5.6 – O ambiente alfabetizador das salas de aula: dialética entre ação apresentada e ação executada.**

Dos cinco ambientes de sala de aula, das escolas consideradas como as de melhor desempenho pela Secretaria Municipal do Rio de Janeiro, no terceiro trimestre de dois mil e cinco, só tivemos acesso a três e, desses, somente 1 (um) demonstrou um ambiente alfabetizador voltado à construção crítica e de valorização às diferenças culturais, com tarefas desenvolvidas pelos alunos, expostas nos murais, assim como outros trabalhos voltados ao projeto da escola – citamos, nesse caso, a escola D - “Projeto: Quem é você?”

No ambiente da Escola D, com o Projeto acima citado, constatamos, “*in loco*”, as palavras de Freire (2001, p.134) quando disse que

o processo de alfabetização válido entre nós é aquele que, inclusive, discute isso com o alfabetizando. É aquele que não se satisfaz apenas com a leitura da palavra, mas que se dedica também a estabelecer uma relação dialética entre a leitura da palavra e a leitura do mundo, a leitura da realidade.

A prática exercida pela Escola D, no Projeto “Quem é você?”, assim como Freire, parte da alfabetização como leitura do mundo. Nas outras duas Unidades Escolares com o PEJA em que tivemos a oportunidade de estar no ambiente das salas de aula (citamos, nesse caso, as Escolas B e C), apesar dos professores regentes e demais envolvidos com a Educação de Jovens e Adultos apresentarem uma proposta voltada à construção diária alfabetizadora com o aluno, a partir do respeito às diferenças e a valorização das experiências vividas por esses alunos, (como ressaltado durante as entrevistas feitas), constatamos que não havia, como na Escola D, um ambiente alfabetizador que tornasse tal proposta mais explícita. Não havia murais com registros de trabalhos construídos pelos alunos e, numa dessas escolas, inclusive, vimos que eles faziam um trabalho de matemática numa metodologia tradicional, com atividades de “*arme e efetue*”.

Nessas escolas B e C, a proposta multicultural apresentada pelos participantes voltou-se, intimamente, às atividades dos projetos que foram desenvolvidos por essas instituições e, não à prática diária das atividades de sala de aula. Mesmo assim, vale ressaltar que a Professora Regente da Escola B procura diversificar sua prática docente com o “*uso de material mais concreto possível*” e, segundo ela, procura “*fazer até uma formação diferenciada das mesas, para que possa haver uma troca melhor entre eles.*” (Entrevista realizada com a Professora Regente da Escola B, em outubro de 2006).

Expomos que o fato de mudar a disposição das mesas já avança no desafio a estruturas homogêneas, tradicionais de disposição espacial, podendo representar um potencial multicultural onde essa prática propõe a inclusão das diferentes vozes na formação da cidadania e identidades culturais (CANEN, 2002).

Quanto às outras duas Unidades Escolares restantes, A e E, não fizemos a constatação da prática pedagógica nas salas de aula “*in loco*”, porque a turma do PEJA I, Bloco I, da Escola A, estava em atividades-extra com a professora e a turma do PEJA I, Bloco I, da Escola E, estava fazendo uma avaliação. Na Escola A, retornamos em outro momento, mas sem êxito, pois outra atividade, novamente, nos impediu de estar com a turma do PEJA I, Bloco I.

Entretanto, cabe salientar uma interessante experiência desenvolvida na Escola E. De fato, das cinco escolas acompanhadas, a Escola E muito nos impressionou, pois apresentou um trabalho voltado a um ambiente alfabetizador, não só no Programa de Educação de Jovens e Adultos, mas em toda a Unidade Escolar, de forma integrada. Existe, nesta escola, uma proposta linda de trabalhos por projetos. Projetos integrados para atender a toda clientela, durante todo ano letivo, envolvendo toda comunidade escolar.

O planejamento é feito de forma integrada, em reuniões onde todos os segmentos e modalidades de ensino participam (mesmo estando fora do horário de trabalho do professor). Não há provas ou testes que tentem simplesmente medir o aproveitamento do aluno da Educação de Jovens e Adultos. Os professores, imbuídos de uma responsabilidade ímpar, submetem seus planejamentos trimestrais a um grande mural fixado no pátio da escola, onde todos têm acesso. As ações são planejadas e executadas com a participação de toda a comunidade escolar. Espaços são abertos para novas conquistas junto à comunidade. O ambiente escolar é agradável e acolhedor, há um grande investimento nesse espaço pelo gestor escolar. É uma escola que traduz características rurais no seu entorno, mas com ações

emancipadoras. Uma escola em que as pessoas se reúnem para falar das dificuldades e avanços cometidos.

Nessa Escola E, há uma construção diária de conhecimentos, as avaliações são práticas e há uma cumplicidade entre seus participantes (professores, alunos, funcionários, responsáveis e gestão), mesmo cabendo a construção pedagógica à gestora, conforme falas registradas durante entrevista feita com a Coordenadora Pedagógica desta escola e ratificadas por ela, quando afirmou que “mesmo tendo a Coordenadora Pedagógica, eu ajo de frente nessa área” (entrevista realizada em outubro de 2006).

A diretora dessa escola (que faz questão de ressaltar que a proposta não é mais de direção, e sim de gestão! – conforme registrado na entrevista realizada em outubro de 2006), crê em resultados positivos, crê num trabalho em equipe (incluindo nesta os alunos do PEJA) e destaca que a prática pedagógica da escola traz, como referencial teórico, os estudos de Paulo Freire e Anísio Teixeira.

A Escola E, ao trabalhar com projetos, identifica-os com o cotidiano, com a vida. Há uma linguagem interdisciplinar, onde todos conjugam o mesmo verbo: **EDUCAR** com ação (**EDUCAÇÃO!**). Conjugam, portanto, o verbo educar, multiculturalmente...

Tal escola parece confirmar a perspectiva de identidade institucional promotora de clima positivo, face relevante trazida pelo multiculturalismo defendido por Canen & Canen (2005), que consideram a incorporação dessa visão de identidade central para se compreender o respeito à diversidade cultural como componente da própria instituição escolar, sob a liderança de gestões abertas à mesma.

### **5.7 – Refletindo criticamente sobre as questões apresentadas.**

Ao elencarmos os registros acima, constatamos práticas docentes que corroboraram na construção multicultural crítica do indivíduo, onde esses personagens (profissionais das

escolas citadas), com seus alunos do PEJA, promoveram a diversidade cultural analisando, criticamente, os artefatos culturais apresentados, garantindo a representação de vozes culturais plurais e respeito às identidades multiculturais, realizando, assim, uma alfabetização multicultural crítica (CANEN, 2002, 2005b, 2007, 2007a).

Durante as entrevistas, quando perguntamos sobre até que ponto acreditavam que os professores da Educação de Jovens e Adultos estavam preparados para lidar com a diversidade existente nas salas de aula, todos responderam acreditar que estariam preparados pelas experiências passadas com os alunos, conforme podemos constatar nas falas da COORDENADORA PEDAGÓGICA da Escola A (entrevista realizada em outubro de 2006): *“Eles são preparados no seu dia-a-dia. Mesmo que eles não saibam, vão buscar meios. A cada dia aprendem um pouco mais. Ninguém sabe tudo, mas eles procuram fazer e conhecer, sempre. E isso abre uma porta imensa para quem quer trabalhar.”*

E, todos afirmaram ter o apoio da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, através de capacitações, formação em serviço, cursos, palestras, Seminários, Encontros, para sua formação continuada. Desta forma, percebemos que, ainda que haja potenciais multiculturais nas escolas, seria interessante que houvesse maior parceria da Universidade com as escolas públicas de Educação de Jovens e Adultos e a Secretaria Municipal de Educação, para fomentarmos, ainda mais, o multiculturalismo que, de forma intuitiva, é realizada nessas escolas que tiveram o melhor desempenho no terceiro trimestre de 2005.

De fato, quando perguntados sobre as maiores necessidades apontadas na EJA e como a Universidade poderia contribuir nesse sentido, ainda que seis dos entrevistados não soubessem o que responder, os demais afirmaram que essas necessidades referem-se ao acompanhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais e/ou aqueles que apresentam dificuldades na aprendizagem, por problemas neurológicos. Os próprios profissionais apontaram que a Universidade poderia contribuir, enviando profissionais



capacitados para palestras, assim como promovendo parcerias na elaboração de materiais que facilitassem e oferecessem maior riqueza à sala de aula, assim como contato com novos materiais de estudo, troca de experiências, acompanhamentos culturais, sugestões de pesquisas para serem colocadas na prática e oferecimento de transporte para aulas-passeio com os alunos (em parceria com as escolas).

Impactos da Universidade são detectados nos discursos de alguns professores, por ocasião da realização da presente pesquisa, que corroboram o potencial das parcerias entre universidades e secretarias para o avanço do conhecimento e da própria perspectiva multicultural, como se percebe nos seguintes depoimentos:

PROFESSORA REGENTE ALFABETIZADORA do PEJA I, Bloco I da Escola A: “Acho interessante essa pesquisa, porque faz a gente pensar e repensar sobre o que se tem feito. Foi um momento de reflexão, para mim. Até porque, em alguns momentos, tive dificuldade para responder porque não estava organizando bem minhas idéias e isso faz a gente refletir um pouco mais e até estudar mais um pouquinho.” (Entrevista realizada com a Professora Regente Alfabetizadora do PEJA I, na Escola A, em outubro de 2006).

DIRETORA da Escola D: “Espero que não só a SME, mas que outros órgãos se interessem por essa modalidade de ensino e que compareçam, que venham de uma certa forma. Pode ser até que venham críticas, mas que venham críticas para ajudar cada vez mais a gente a ter um Programa melhor.” (Entrevista realizada com a Diretora da Escola D, em outubro de 2006).

DIRETORA ADJUNTA da Escola E: “Vocês vêm atrás de informações e, sem querer, deixam muito pra gente! E isso é muito bom!” (Entrevista realizada com a Diretora Adjunta da Escola E, em outubro de 2006).

Os demais disseram gostar de ter participado da pesquisa, mas se abstiveram de comentários para registros. Sob o ponto de vista das análises feitas, indicamos que o trabalho, sob uma prática multicultural crítica ou sob uma perspectiva intercultural crítica na Educação de Jovens e Adultos, é possível ser efetivado, pois há um trabalho voltado à cidadania, ao respeito, à construção da identidade e à valorização à diversidade cultural. Constatamos que o multiculturalismo crítico está presente nas ações docentes e discentes apresentadas, mesmo que não seja explicitamente identificado pelos sujeitos envolvidos.

As práticas sinalizadas pelos sujeitos do processo (docentes e demais entrevistados) evidenciam, no multiculturalismo, a possibilidade de um melhor desempenho escolar, de uma melhor construção da identidade e de um melhor trabalho com a auto-estima.

Observamos que, mesmo agindo muitas vezes pela intuição ou apenas pela prática diária, os profissionais acreditam numa educação transformadora, no potencial dos alunos jovens e adultos, embora ainda necessitam otimizar seus conhecimentos pedagógicos quanto ao multiculturalismo crítico na educação, não deixando levar-se, apenas, pelo folclorismo, pelas ações estanques do multiculturalismo que permeiam ações descontextualizadas e não levam os alunos e demais envolvidos às ações práticas voltadas à transformação do cotidiano, ao mundo.

No próximo capítulo , apresentaremos as conclusões dessa pesquisa, com desdobramentos reflexivos, recomendações e sugestões.

## **CAPÍTULO VI**

### **CONCLUSÕES**

O presente estudo, baseado no referencial teórico multicultural crítico, buscou refletir sobre as formas pelas quais a ação multiculturalmente comprometida poderá contribuir para

um melhor desempenho escolar da Educação de Jovens e Adultos. Desta forma, as seguintes indagações foram apontadas durante nossos estudos: até que ponto a prática multicultural crítica permite o desenvolvimento da consciência política na alfabetização de Jovens e Adultos? Que subsídios podem ser extraídos de casos de escolas bem sucedidas na Educação de Jovens e Adultos e em que medida apresentam (ou não) indícios multiculturais? Os professores da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro sabem o significado de um trabalho multicultural crítico? O trabalho docente voltado à pluralidade cultural apresenta indícios que contribuem num melhor desempenho na educação de jovens e adultos? Quando, partindo do que, para que e de que forma o professor poderia ser sensibilizado para práticas multiculturais críticas na Educação de Jovens e Adultos?

Após a discussão dos conceitos e categorias balizadores do estudo, bem como da explicitação da argumentação do mesmo, nossa pesquisa partiu de um Estudo de Caso nas cinco escolas com melhor desempenho na Educação de Jovens e Adultos, no 3º trimestre de 2005, segundo critérios estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Sob uma metodologia qualitativa, situada no paradigma da teoria crítica, buscamos a promoção da reflexão acerca do Multiculturalismo Crítico e sua relação com a escola, no atendimento da alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Através de entrevistas semi-estruturadas, análise documental e acompanhamentos “*in loco*”, fizemos a triangulação dos dados e constatamos as práticas estabelecidas pelos sujeitos entrevistados, nestas cinco escolas municipais com EJA. Os resultados obtidos neste estudo permitiram algumas conclusões, bem como abertura de espaços a novas reflexões e estudos. Buscamos respostas ao problema e às questões do estudo, amparadas no diálogo estabelecido com os autores propostos e conceitos explicitados, entendendo a não neutralidade do pesquisador e a explicitação de seu referencial teórico como princípio de rigor metodológico que auxilia na detecção dos pontos de vista iniciais que informam o estudo.

A partir do multiculturalismo crítico, expusemos as ações que superam os preconceitos e estereótipos que engessam as identidades dos jovens e adultos e demais grupos sociais que os cercam, rumo à consciência crítica da pluralidade identitária e seus impactos, em termos de diversidade de gênero, sexo, raça, etnia, classes sociais e outras, presentes também nos jovens e adultos – foco do presente estudo.

Evidenciamos no capítulo I os objetivos deste trabalho que esteve voltado para os alunos jovens e adultos no sistema municipal do Rio de Janeiro. O primeiro objetivo foi o de identificar indícios multiculturais que se refletem na Educação de Jovens e Adultos, procurando constatar quais as perspectivas interculturais críticas apresentadas nessa modalidade de ensino e se os professores e outros profissionais diretamente envolvidos com o processo da EJA (Direção, Coordenação Pedagógica e Professor Orientador da EJA) constroem uma prática pedagógica multicultural crítica, bem como em que este aspecto poderia interferir na formação dos alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Aportados numa educação dialógica, em contraponto à Educação Bancária, evidenciamos que o fortalecimento da auto-estima, assim como a valorização das experiências trazidas pelos alunos, são aspectos relevantes à Educação de Jovens e Adultos. Identificamos, na prática dessa educação transformadora, ao nível de nossas reflexões teóricas, um trabalho voltado ao diálogo crítico, buscando nesse aluno da EJA a celebração móvel de sua identidade, em processos significativos que contribuem para sua construção e reconstrução contínuas, no âmbito de relações pedagógicas e sociais.

A identidade, na Educação de Jovens e Adultos, constrói-se coletivamente, nas diferenças, nas múltiplas relações. O multiculturalismo crítico, na alfabetização da EJA, contribui para se pensar as identidades como provisórias e híbridas, exigindo novos olhares sobre currículos e práticas pedagógicas que impactem e levem em conta a pluralidade e a especificidade dessas identidades.

O segundo objetivo desse estudo buscou analisar as diretrizes para a EJA propostas na política da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, em termos de sensibilidade multicultural e preocupação com a construção identitária plural, nessa modalidade de ensino. Apresentamos a legislação que ampara a Educação de Jovens e Adultos, voltada a uma proposta crítica, que assegura, aos jovens e adultos, oportunidades educacionais apropriadas e identificamos, na mesma, potenciais multiculturais, ainda que o multiculturalismo não esteja explicitamente incorporado, como tal.

Nas cinco escolas vivenciadas, verificou-se que, de um modo geral, o ensino da EJA contribui significativamente para a construção e reconstrução identitária dos sujeitos dessa modalidade de ensino. A partir das entrevistas feitas, vimos que profissionais das instituições de ensino com EJA apresentaram propostas de trabalho com aspectos multiculturais, apesar de ter ficado claro que a maioria ainda desconhece o significado do termo.

De fato, quando indagados sobre o conceito de multiculturalismo, a maioria disse entendê-lo como a própria palavra é apresentada, onde o prefixo “multi” foi por vezes associado a “muitos” e, culturalismo, a culturas, daí entenderem multiculturalismo como o “trabalho com muitas culturas”, sem oportunizarem uma consciência crítica mais ampla que envolvesse outros sentidos voltados ao trabalho com a diversidade cultural

Entretanto, é interessante notar que, nessas escolas bem sucedidas, os entrevistados agem espontaneamente em uma perspectiva multicultural ou intercultural crítica, na maioria das vezes, percebendo e valorizando as ações entre professores e alunos, trabalhando com as experiências e histórias de vida plurais, contextualizando as produções singulares em prol das culturas e necessidades apresentadas pelos indivíduos, de forma empírica .

De fato, nas cinco escolas com melhor desempenho no 3º trimestre de 2005, ouvimos os discursos apresentados pelos profissionais envolvidos com a Educação de Jovens e Adultos e verificamos, “*in loco*”, práticas docentes desenvolvidas nestes grupos. Foi constatado que

os profissionais, apesar de estimularem posturas sociais críticas, ainda apresentam práticas pedagógicas voltadas predominantemente ao multiculturalismo folclórico, com ênfase em atividades culturais pré-determinadas e que não dão suporte a discussões que poderiam desenvolver melhores conhecimentos e conceitos multiculturais em perspectivas mais críticas.

Em síntese, após o acompanhamento realizado e o cotejamento com as reflexões teóricas, nas cinco escolas com EJA, concluímos que ainda há muito a investir nas propostas e práticas multiculturais críticas na Educação de Jovens e Adultos, nas escolas da rede municipal, haja vista tanto o desconhecimento do termo multicultural, como, ainda, sua redução a uma perspectiva folclórica, quando presente, que se reflete em atividades docentes pontuais, reduzidas a atividades pontuais, tais como: datas comemorativas, culinárias, danças folclóricas, vestimenta, entre outros.

A partir da documentação normativa, vimos que as Diretrizes Curriculares Nacionais, quando falam sobre multiculturalismo, dão ênfase não somente aos aspectos culturais, mas também à identidade e à diversidade, ainda que, na maioria das vezes, não tenham impacto significativo sobre as práticas pedagógicas já que, a julgar pelos discursos dos sujeitos das escolas estudadas, na maioria, não os conhecem ou os tomam como base para o trabalho desenvolvido com a EJA.

Em relação aos Projetos Políticos Pedagógicos, apresentados somente por duas das cinco escolas acompanhadas, trouxeram, em seu bojo, preocupação multicultural crítica, ainda que, da mesma forma que nos relatos ouvidos, também não de forma explícita, apesar de estarem voltados às falas de Freire em termos da visualização da alfabetização como leitura do mundo. Neste sentido, tais projetos efetivamente expressam que só há significado para a leitura e escrita se houver uma compreensão maior e crítica do social e do que se pode alcançar com esse social, de modo a garantir a transformação social e o desafio às desigualdades.

Acreditamos que cabe à escola ajudar e compreender essas camadas populares, vítimas das relações de poder excludentes e desiguais, fornecendo suporte para o enfrentamento dos desafios sociais e culturais e a valorização da diversidade cultural, rumo ao crescimento do eu, da auto-estima e da compreensão do ser transformador que cada um traz em si.

Uma proposta pedagógica de alfabetização apresenta responsabilidade com o desenvolvimento humano, em condições seguras de trabalho com a diversidade cultural. Devemos, pois, afastar a alfabetização do simples sentido metodológico para um campo epistemológico, criando estratégias que ampliem o olhar sobre este processo, no contexto da EJA.

Quando falamos sobre propiciar estratégias legitimadas num ambiente alfabetizador, buscamos a proposta da criação de ambientes em que se promovam trocas de idéias construtivas e críticas da alfabetização para jovens e adultos. Propomos que, nesses ambientes, haja valores que balizem a construção e reconstrução crítica das identidades plurais dos sujeitos da EJA, pertencentes, especialmente, às classes populares, de modo a não continuarmos sentenciando-os ao fracasso e à exclusão.

A partir do multiculturalismo crítico, defendemos que haja olhares e posturas pró-ativas que busquem, nas histórias diferenciadas dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, o sentido da construção da leitura e da escrita, ao documentarem a própria história. Mas, como podemos fazer com que haja esse reconhecimento do sentido da práxis? Sugerimos que haja um apoio externo, não somente da Secretaria Municipal de Educação, mas também de outras parcerias que se façam presentes, tais como com as Universidades. Quando sinalizamos sobre as parcerias com instituições superiores de ensino, percebemos, também, que já há uma implementação nesse sentido, ainda tímida, no entanto.

Entendendo a práxis como a prática pensada através de um dissenso dialético (crítica), estabelecemos essa compreensão, partindo do conhecimento à análise. E, na Educação de

Jovens e Adultos, no momento em que os educadores levam o aluno a recontar a sua história, entendendo-a e analisando-a de forma crítica, da mesma forma que o faça com os “conteúdos programáticos” apresentados, estarão proporcionando, nesse percurso do processo, a práxis da prática experimentada.

Devemos experimentar, com arrojo, a construção dessa práxis, numa visão multicultural crítica, valorizadora da diversidade cultural e desafiadora de preconceitos e estereótipos. Acreditamos que um melhor desempenho escolar na EJA esteja intimamente ligado às possibilidades que forem dadas em termos de linguagem representativa das identidades culturais plurais que aí circulam.

Partindo desses princípios, sugerimos que:

- profissionais da Educação de Jovens e Adultos se apropriem, de forma mais esclarecedora, dos potenciais das práticas multiculturalmente orientadas para o melhor desempenho dos alunos. Para tal, ressaltamos sobre a importância da parceria da universidade junto às escolas com EJA;

- esses mesmos profissionais construam, nas escolas com EJA, propostas que se ergam a partir de práticas que, mesmo que silenciosamente, apresentem potenciais multiculturais, de modo a fomentar o empreendimento crescente das mesmas;

- haja o debate, a partir das diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos na política da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, sobre sensibilidades multiculturais e a construção identitária plural nessa modalidade de ensino, por intermédio de discussões e no contexto de cursos de formação continuada, nas parcerias acima citadas, de modo a subsidiar melhor a construção de propostas transformadoras, do cotidiano escolar;

- a possibilidade de acrescentar, aos critérios de classificação de melhor desempenho escolar pela SME/RJ, aspectos multiculturais mais explícitos, bem como analisar o currículo programado através das legislações pertinentes, em que, conforme visto, muitas vezes



coexistem momentos tradicionais, homogeneizadores e conteudistas e outros mais construtivos, valorizadores da diversidade apresentada;

- aconteça maior disseminação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, através do Parecer CEB 11/2000 para os profissionais que atuam com a EJA, por tratar-se de um documento importante no entendimento dos aspectos da escolarização dos jovens e adultos.

É importante salientar que, durante a pesquisa, ficou claro que os professores regentes do PEJA estão nessa modalidade de ensino porque querem, porque acreditam na proposta e isso faz a diferença. No caso da EJA, não devemos “ver para crer”, mas “crer para ver”. Somente desta maneira estaremos viabilizando ações que, se feitas com paixão, certamente poderão levar os alunos da Educação de Jovens e Adultos ao sucesso.

A partir do pensamento multicultural/intercultural crítico na Educação de Jovens e Adultos, tivemos a intenção, com este estudo, de contribuir não só com o Sistema Municipal de Educação do Rio de Janeiro, mas com outros sistemas que trabalhem com essa modalidade de ensino e que têm, como desafio, o enfrentamento dos preconceitos e o engajamento em uma educação verdadeiramente cidadã.

Não temos a pretensão de esgotar o assunto em pauta, até porque acreditamos na sua complexidade, mas fomentar o diálogo deste com outros estudos, presentes e futuros.

Ao desafiar os preconceitos e valorizarmos a diversidade cultural, ao trabalharmos com os desafios às discriminações de gênero, raça, etnia, classe social, grupos sociais e econômicos, ao interagirmos levando em conta que somos todos identidades híbridas, estaremos não só contribuindo para que haja um melhor desempenho na Educação de Jovens e Adultos, mas em todos os sentidos, modalidades e graus de ensino. Estaremos, acima de tudo, levantando nossas vozes, não nos omitindo, compartilhando ideais e ações, trabalhando na

perspectiva da reflexão crítica e trazendo atitudes dignas de uma sociedade que luta, sem medo de ser feliz!

Devemos ter a escola como um lugar de gente, de gente que quebre barreiras que estejam impedindo a melhoria das condições de vida, de gente que queira saber de si e do outro, que invista no seu próprio equilíbrio e no equilíbrio do outro. Pois, assim como a vida está para o sol e o sol está para a vida, o vislumbre por uma escola viva, com ações multiculturais, está para um melhor desempenho docente e discente.

Acreditamos nas diferenças, acreditamos na construção de dias melhores, acreditamos na capacidade profissional do professor e, além disso, acreditamos no resgate, através da Educação de Jovens e Adultos, não só do tempo de escolaridade perdido, mas de vida, de auto-estima, de cidadania, de ética.

## CAPÍTULO VII

### 7- REFERÊNCIAS:

AGUIAR, Natália Moraes C. B. de; CANEN, Ana. Impactos de políticas de avaliação institucional: um estudo de caso no sistema de ensino naval brasileiro. **Ensaio: avaliação das Políticas Públicas Educacionais**. Rio de Janeiro, v.15. n.54, p.53-66, janeiro-março/2007.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ARBACHE, Ana Paula Ribeiro Bastos. **Dissertação de Mestrado: A Formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000.

BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Parecer CEB 11/2000. **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS/PCN – Pluralidade Cultural** – Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Lei 5692/71. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1971.

CANEN, Ana. Competência Pedagógica e Pluralidade Cultural: Eixo na Formação de Professores?, **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: n.102, p.89-107, 1997.

CANEN, Ana. Desmitificando a Avaliação. **In: Salto para o Futuro – Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, p.97-107, 1999.

CANEN, Ana. Educação Multicultural, Identidade Nacional e Pluralidade Cultural: Tensões e Implicações Curriculares, **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: n. 111, p. 135-150, 2000.

CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural, **Educação e Sociedade** – Revista quadrimestral de ciência da educação, Campinas: n. 77, p. 207-227, 2001.

CANEN, Ana, Multiculturalismo e Alfabetização: algumas reflexões, **Contrapontos** – Revista de Educação do Vale do Itajaí. Minas Gerais: ano 2, n. 4, p. 53-67, 2002.

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: **LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. (Org.). Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, p.174-195, 2002a.

CANEN, Ana. Metodologia da Pesquisa: Abordagem Qualitativa. **Coleção Veredas – Formação Superior de Professores**. Organizadoras: SALGADO, Maria Umbelina Caiafa, MIRANDA, Glaura Vasques de. SEE-MG – Belo Horizonte: v. 1, módulo 4, p.217-240, 2003.

CANEN, Ana. Refletindo sobre identidade negra e currículo nas escolas brasileiras: contribuições do multiculturalismo, . **Série-Estudos** – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande-MS: n. 15, p.01-214, jan./jun. 2003b.

CANEN, Ana. Avaliando a avaliação a partir de uma perspectiva multicultural. **Educação Brasileira** – Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Brasília/DF: v.27, n.54, p. 95-114, 2005.

CANEN, Ana. Trabalho, Ciência e Cultura: desafios para o Ensino Médio. PGM4 – Formação de Professores. **Salto para o Futuro/TV Escola**: 2003-a. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/tcc/tetxt4.htm> / Acesso em 02/10/2006.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação & Política**, Rio de Janeiro: CEBELA, v.25, n.2., p. 91-106, maio-agosto/2007.

CANEN, Ana; CANEN, Alberto G., Rompendo Fronteiras Curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos de saber, **Currículos sem Fronteiras**. Porto Alegre – RS: v.5, n.2, p.40-49, 2005.

CANEN, Ana; ANDRADE, Ludmila Thomé de. Construções discursivas sobre pesquisa em educação: o que falam professores formadores universitários, **Educação & Realidade**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.30 , n.1 , p.49-65, jan./jul., 2005.

CANEN, Ana; ARBACHE, A. P.. Franco. Pesquisando multiculturalismo e Educação: o que dizem as dissertações e teses, **Educação e Realidade**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.26, n.1, p. 161-181, 2001.

CANEN, Ana; ASSIS, Marta Diniz Paulo de, Identidade negra e espaço educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo, **Cadernos de Pesquisa**. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas, v.34, nº123, p.708-724, 2003.

CANEN, Ana; GRANT, N. Intercultural perspective and knowledge for equity in the Mercosul countries: limits and potentials in educational policies. **Comparative Education**, v.35, n.3, p. 319-330, 1999.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flavio B. (orgs.), Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: **Ênfases e Omissões no Currículo**. São Paulo: Papirus, p. 15-113, 2001.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Ângela M. A de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso, **Revista Brasileira de Educação**, n.21, p. 61-74 , 2002.

CANEN, Ana; VASCONCELLOS, Maria das M. Navarro. Noções Científicas: Perspectivas de Avaliação Diagnóstica. In **Avaliação da Aprendizagem em Sociedades Multiculturais**. Rio de Janeiro: Papel & Virtual, p. 91-113, 2001.

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: v. 13, n.48, p.01-14, jul./set.2005.

CIRIBELLI, Marilda Corrêa, **Como elaborar uma Dissertação de Mestrado**. Rio de Janeiro: 7 LETRAS, 2003.

CUNHA, Conceição Maria da, Educação de Jovens e Adultos - Discutindo conceitos básicos. In: **Salto para o Futuro – Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, p.09-18, 1999.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos. Parecer da Câmara de Educação Básica, 2000.

FONSECA, Cláudia, Quando cada caso NÃO é um caso, **Revista Brasileira de Educação**, n.10, p. 58-78, 1999.

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

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da Esperança** – um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**. – 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves, **O Jogo das Diferenças** – O multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Editora AUTÊNTICA, 2002.

GRANT, N. **Multicultural Education in Scotland**. Edinburgh: Dunedin Academic Press, 2000.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Aprendizagem de Jovens e Adultos** – avaliação da década de educação para todos. São Paulo: São Paulo em perspectiva, 2000.

HALL, Stuart, **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, Stuart, **Da Diáspora** – Identidades e Mediações Culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

KYMLICKA, Will. **Ciudadanía multicultural** – Uma teoria liberal de los derechos de las minorías. Barcelona: PAIDÓS, 1996.

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

MCLAREN, Peter, **Multiculturalismo Revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio (org.). **Currículos: Políticas e Práticas**. São Paulo: Papirus, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995 – 2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, n.18, p. 65-81, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2001.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos, **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.33, p. 01-30. Rio de Janeiro, 2006.

\_\_\_\_\_. **Parecer CEB N°03/99**. Rio de Janeiro: Câmara de Educação Básica / CEB, 1999.

\_\_\_\_\_. **Parecer CEB N°11/00**. Câmara de Educação Básica / CEB, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido, **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RIO DE JANEIRO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **MultiEducação – Núcleo Curricular Básico**. SME/RJ, Rio de Janeiro, 1996.

RIO DE JANEIRO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Documento PEJA 2005**. Prefeitura do Rio - SME/RJ, Rio de Janeiro: 2005.

RIO DE JANEIRO. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CME N°06/05**. Rio de Janeiro: 2005.

RIO DE JANEIRO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **PEJA – Análise Avaliativa 2005**. Município do Rio de Janeiro: Prefeitura do Rio – SME, 2005.

RIO DE JANEIRO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Programa de Educação de Jovens e Adultos**. Município do Rio de Janeiro: Prefeitura do Rio – SME, 2005.

RIO DE JANEIRO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução SME nº776/2003 que estabelece diretrizes para avaliação escolar na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências.**

RIO DE JANEIRO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução SME nº946/2007 que estabelece diretrizes para avaliação escolar na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências.**

RIO DE JANEIRO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução SME nº959/2007 que estabelece diretrizes para avaliação escolar na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências.**

\_\_\_\_\_. Salto para o Futuro - **Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 1999.

SANCHES, Antonio Hernández. **Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: THEX EDITORA, 2001.

SANTA CATARINA. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação de Jovens e Adultos**. Florianópolis: COGEN, 1998.

SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos – Diretrizes Curriculares Nacionais**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de (orgs.). **Desafios da Educação Municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 3. ed, Porto Alegre:Bookman,2005.

## ANEXO 1

Unidade Escolar: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

Segmentos atendidos: \_\_\_\_\_



ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM A DIREÇÃO,  
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E PROFESSOR ORIENTADOR DO PEJA :

- 1 – Seu nome e função nesta escola.
- 2 – Quais as suas atribuições específicas?
- 3 – Há quanto tempo você está no magistério?
- 4- Há quanto tempo você trabalha com a EJA?
- 5 – Como você avalia estes anos de trabalho com a EJA? O que significaram para você?
- 6 – Você conhece a proposta de alfabetização na EJA pela SME/RJ?
- 7 – Você segue essa proposta ou prefere optar por outra? Por quê?
- 8 – Você pode citar uma metodologia que dê certo para alfabetizar na EJA e outra que não dê certo, dizendo o por quê?
- 9 – Qual o material utilizado na alfabetização com o PEJA I-BLOCO I?
- 10 – Ao término do ano letivo do PEJA I-Bloco I, todos saem alfabetizados?
- 11 – Como você conceitua a alfabetização na EJA?
- 12 – Você conhece as DCN de EJA? Qual a sua opinião sobre esse documento?
- 13 – E quanto as demais legislações pertinentes ao atendimento ao PEJA da SME/RJ? Poderia citá-las e falar um pouco sobre elas?
- 14 – Quais as maiores dificuldades e/ou necessidades da UE com o PEJA I-BLOCO I?
- 15 – Descreva o perfil das turmas do PEJA I-BLOCO I.
- 16 – Já ouviu falar sobre multiculturalismo? Em caso afirmativo, onde e quando? Como você conceitua esse termo? Acredita que essa perspectiva poderia ser utilizada no PEJA?
- 17 – Você tem uma diversidade de alunos no PEJA I-BLOCO I? Como você lida com essa diversidade? Você acha que lidar com essa diversidade ajuda no desempenho dos alunos do PEJA I-BLOCO I? Por quê? Como?

18 – Até que ponto os professores da EJA estão preparados para lidar com a diversidade existente nas salas de aula? A SME/RJ contribui para que isso aconteça? De que maneira?

19 – Apresente sobre 2 tipos de atividades que você usou e que tenha valorizado a diversidade dos alunos do PEJA , na UE.

20 – Que necessidades você acredita que essa modalidade de ensino apresenta e em que a Universidade poderia ajudar a EJA?

21 – Gostaria de fazer algum comentário?

## **ANEXO 2**

Unidade Escolar: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

Segmentos atendidos: \_\_\_\_\_

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM O PROFESSOR REGENTE DO PEJA I- BLOCO I:**

1 – Seu nome e função nesta escola.

- 2 – Quais as suas atribuições específicas?
- 3 – Há quanto tempo você está no magistério?
- 4 – Há quanto tempo você trabalha com a EJA?
- 5- Como você avalia estes anos de trabalho com a EJA? O que significaram para você?
- 6 – Há quanto tempo você alfabetiza na EJA?
- 7 – Você se lembra como foi alfabetizada?
- 8 – Como você aprendeu a alfabetizar? (Na faculdade, no Normal, em Cursos, na prática, ...)
- 9 – Você conhece a proposta de alfabetização na EJA pela SME/RJ?
- 10 – Você segue essa proposta ou prefere optar por outra? Por quê?
- 11 – Como é sua prática de alfabetização no PEJA I – BLOCO I?
- 12 – Qual a turma de PEJA I-BLOCO I atendida por você e quantos alunos tem nessa turma?
- 13 – Descreva o perfil de sua turma.
- 14 – Você pode citar uma metodologia que dê certo para alfabetizar na EJA e outra que não dê certo, dizendo o por quê?
- 15 – Qual o material utilizado na alfabetização com o PEJA I-BLOCO I?
- 16 – Ao término do ano letivo do PEJA I-Bloco I, todos saem alfabetizados?
- 17 – Como você conceitua a alfabetização na EJA?
- 18 – Você apresenta alguma diferença na prática de alfabetização que empregava antes e na que emprega agora com o PEJA I-BLOCO I?
- 19 – Você conhece as DCN de EJA? Qual a sua opinião sobre esse documento?
- 20 – E quanto as demais legislações pertinentes ao atendimento ao PEJA da SME/RJ? Poderia citá-las e falar um pouco sobre elas?
- 21 – Quais as maiores dificuldades e/ou necessidades da UE com o PEJA I-BLOCO I?
- 22 – Já ouviu falar sobre multiculturalismo? Em caso afirmativo, onde e quando? Como você conceitua esse termo? Acredita que essa perspectiva poderia ser utilizada no PEJA?

23 – Você tem uma diversidade de alunos no PEJA I-BLOCO I? Como você lida com essa diversidade? Você acha que lidar com essa diversidade ajuda no desempenho dos alunos do PEJA I-BLOCO I? Por quê? Como?

24 – Até que ponto você acredita que esteja preparada para lidar com a diversidade existente nas salas de aula? A SME/RJ contribui para que isso aconteça? De que maneira?

25 – Apresente sobre 2 tipos de atividades que você usou e que tenha valorizado a diversidade dos alunos do PEJA , na UE.

26 – Que necessidades você acredita que essa modalidade de ensino apresenta e em que a Universidade poderia ajudar a EJA?

27 – Gostaria de fazer algum comentário?