

>> *Temática Especial*

A interculturalidade crítica e reflexiva no processo de ensino-aprendizagem das pessoas da Educação de Jovens e Adultos

José Veiga Viñal Júnior*

Lêda Regina de Jesus Couto**

Agnaldo Pedro Santos Filho***

Helga Porto Miranda****

Resumo:

A educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido invisibilizada por políticas públicas que a negligenciam com propostas pedagógicas que estão distantes da realidade e necessidades desses jovens e adultos. Uma modalidade educacional que não recebe o devido tratamento o qual possibilite sanar anos de negligência para com crianças, jovens e adultos que não tiveram acesso à escola por falta de estrutura econômica, política e social do nosso país. Assim sendo, este artigo propõe uma reflexão sobre a EJA numa perspectiva intercultural, dialógica, crítica e decolonial. Para isso, traremos uma breve conceitualização da interculturalidade e seu uso no processo de ensino-aprendizagem, bem como discutiremos o ensino e aprendizagens de línguas na EJA. Assim, delineiam-se, neste documento, os aportes de uma educação intercultural crítica que visa a emancipação de sujeitos desumanizados em seus percursos escolares, políticos, sociais e culturais. As reflexões sinalizam que ensino-aprendizagens pautadas na interculturalidade crítica, dialógica e decolonial podem levar a resultados relevantes e significativos na EJA, oportunizando a formação de pessoas críticas, capazes de compreender as relações de poder que influenciam suas vidas, contribuindo, assim, com o seu processo de emancipação.

Palavras-chave:

Interculturalidade. Ensino-Aprendizagem Crítica e Reflexiva. EJA.

Critical and reflexive interculturality in the teaching-learning process of Youth and Adults Education students

Abstract: *The Youth and Adult Education (YEA) has been made invisible by the public policies that neglect it with a pedagogy distant from those youth and adult students. This learning segment that does not receive*

* Doutor em Linguística, Universidad de Vigo-Espanha. Professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas – campus I – UNEB. E-mail: joseveigavinal@gmail.com. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5009-1551>.

** Doutoranda em Crítica Cultural – UNEB. Professora Assistente, Departamento de Ciências Humanas – campus V – UNEB. E-mail: ledaregina1@hotmail.com. ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-1179-3934>.

*** Mestre em Educação de Jovens e Adultos – UNEB. Professor EBTT, Sistema Colégio Militar do Brasil - Salvador (SCMB). E-mail: agnpedro@gmail.com. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9695-2887>.

**** Doutora em Educação: Currículo – PUC/SP. Professora Assistente, Departamento de Ciências Humanas – campus IV – UNEB. E-mail: helgaportopc@gmail.com. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3609-4235>.

the proper attention to fulfill the needs caused by the negligence with children, youths and adults who could not attend school due to the lack of economic, political and social structures in our country. This article aims to reflect on YAE in an intercultural, critical and dialogical perspective. To do so, we bring brief definition of interculturality and its application in the process of learning and teaching, as well as discussing language learning and teaching in YAE. The study also highlights the basis of a critical intercultural education which aims to the emancipation of subject dehumanized in their education, political, social and cultural pathways. The considerations have shown that the teaching and learning guided by the critical, dialogical and decolonial interculturality may lead to relevant and meaningful results for YAE, opportunizing the critical education of people able to understand the power relations that influence their lives, contributing to their process of emancipation.

Keywords: Interculturality. Critical and Reflexive Teaching-Learning. YAE.

La interculturalidad crítica y reflexiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las personas de la Educación de Jóvenes y Adultos

Resumen: *La educación de Jóvenes y Adultos (EJA) es invisibilizada por políticas públicas que la desatienden con propuestas pedagógicas que están distantes de la realidad y necesidades de esos jóvenes y adultos. Una modalidad educacional que no recibe el tratamiento adecuado en lo cual posibilite sanar años de negligencia para con niños, jóvenes y adultos que no tuvieron acceso a la escuela por falta de estructura económica, política y social de nuestro país. De esa manera, este artículo propone una reflexión sobre la EJA en una perspectiva intercultural, dialógica, crítica y decolonial. Para eso, traeremos una breve conceptualización de la interculturalidad y su uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como también discutiremos la enseñanza y aprendizajes de lenguas en la EJA. Así, se esbozan, en este documento, los aportes de una educación intercultural crítica que tiene por objeto la emancipación de sujetos deshumanizados en sus percorsi escolares, políticos, sociales y culturales. Las reflexiones apuntan que enseñanza-aprendizaje basadas en la interculturalidad crítica, dialógica y decolonial pueden llevar a resultados relevantes y significativos en la EJA, propiciando la formación de personas críticas, capaces de comprender las relaciones de poder que influyen sus vidas, contribuyendo, de ese modo, con su proceso de emancipación.*

Palabras clave: Interculturalidad. Enseñanza-Aprendizaje Crítica y Reflexiva. EJA.

Introdução

A questão que orienta este artigo perpassa, em um primeiro momento, pela compreensão do que é a interculturalidade. Para se chegar a esse entendimento é necessário falar, primeiramente, do advento que a antecede: o fenômeno multicultural. Na visão de Rocha-Trindade (1995), o fenômeno multicultural surge a partir dos anos 1960, quando passou a ser tratado em uma perspectiva de resposta multidimensional, com base em quatro posturas ideológicas: assimilacionista, integracionista, pluralista e interculturalista.

Em relação à perspectiva assimilacionista, a diversidade e a diferença eram vistas como uma ameaça à coesão da sociedade de acolhimento, na qual a cultura era considerada ou como dominante ou como dominadora. Na perspectiva integracionista, há um entendimento pela igualdade de direitos para todos os cidadãos, promovendo, dessa maneira, a busca da unidade por meio da diversidade.

Já na perspectiva pluralista, observa-se o respeito à diferença cultural e esta é entendida como um valor positivo, atestando que, ademais do direito à diferença, cada grupo deve preservar e desenvolver suas peculiaridades culturais, no âmbito da sociedade de acolhimento. Para Rocha-Trindade (1995), no que tange às políticas adotadas no processo de entendimento da cultura e, consequentemente, da pluralidade cultural:

[...] algumas desenvolvem-se no sentido de eliminar as características particulares dos grupos minoritários ou de criar, mediante a sua função, uma cultura homogênea (políticas assimilacionistas); outras, no de respeitar e valorizar essas características, tentando assim responder às necessidades educativas de todos os elementos da população escolar (políticas multiculturais); outras, ainda, no de criar capacidades de relacionamento com pessoas de diferentes culturas e, através da negociação interpessoal, construir espaços de entendimento recíproco (políticas interculturais). (ROCHA-TRINDADE, 1995, p. 251).

Na perspectiva intercultural há uma busca pela valorização e aceitação das diferenças através do diálogo e comunicação multiculturais. Nesse sentido, busca a promoção de uma relação dinâmica entre as diferentes culturas, reconhecendo-as e esforçando-se por estabelecer pontos comuns entre pessoas e culturas (KRAMSCH, 1998). A partir das discussões sobre multiculturalismo, Ferreira (2003) compreende a diferença cultural como

[...] uma identidade que a escola devia respeitar e sobre a qual se devia mesmo apoiar, pois ela pode ser, para todos os alunos, o ponto de partida para uma reflexão sobre a diversidade de culturas, sobre a tolerância e sobre a forma de lutar contra os preconceitos. (FERREIRA, 2003, p. 51).

Estabelece-se, então, como possibilidade de construção de uma sociedade aberta que, mesmo ao apresentar choques de culturas, encontra-se receptiva ao exercício crítico, a uma postura ética e à defesa de fundamentos e valores humanos que trazem em si o respeito à alteridade. Segundo Abdallah-Pretceille (1986, p. 177), o intercultural é, antes de mais, e antes de tudo, uma prática e “acaba por ser uma opção sociológica global”.

O conceito de interculturalidade traz, em seu cerne, a questão da reciprocidade e pode ser encontrado e observado em discussões nas áreas da aprendizagem, na comunicação e nas relações humanas. Se tomarmos como pressuposto a perspectiva sociológica mais global, perceberemos que o interculturalismo é entendido como uma atitude humanista que almeja o diálogo, o respeito pelas diferenças e a compreensão mútua. No âmbito educacional, tem sua base, principalmente, nos processos educativos concebidos de forma reflexiva e crítica, os quais promovem o pluralismo e a igualdade de oportunidades educativas e sociais.

Nesse conjunto, o ensino-aprendizagem intercultural ajudam na integração da ética e do conhecimento, ao mesmo tempo em que impulsionam para a criação de condições para o desenvolvimento local e global, ou seja, uma viagem em direção ao outro, de maneira a construir uma sociedade mais justa e democrática, conforme explica Abdallah-Pretceille (1986). Concordamos com Vieira (1995) quando afirma que:

O modelo intercultural implica uma dialética em constante contradição: assegurar a diferença e simultaneamente não a sustentar. [...] o interculturalismo implica não somente reconhecer as diferenças, não somente aceitá-las, mas – e o que é mais difícil – fazer com que elas sejam a origem de uma dinâmica de criações novas, de inovação, de enriquecimentos recíprocos e não de fechamentos e de obstáculos ao enriquecimento pela troca. (VIEIRA, 1995, p. 143).

Nesse entendimento, a educação intercultural deve, então, possibilitar que o etnocentrismo sociocultural seja ultrapassado, para que educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que é o foco de nossa pesquisa, entendam, convivam e respeitem as diferenças, valorizando assim as capacidades específicas e talentos diversificados, para que se percebam como potências criadoras em seus desempenhos múltiplos e diversificados. Logo, uma educação que oportuniza o questionamento sobre a origem de problemas, dos aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos que entrelaçam suas vidas, para que possam construir soluções em uma educação libertadora e emancipadora, seguindo os princípios freireanos com base nos de dialogicidade, reflexão e libertação dos oprimidos (FREIRE, 2011).

A educação intercultural garante não somente a definição de suas próprias representações, dos protótipos do seu sistema de valores, mas também o reconhecimento das representações e dos sistemas de valores e de normas dos outros indivíduos e grupos, estabelecendo assim um meio de conhecimento e de aprendizagem do outro e de compreensão intercultural (MENDES, 2007). Para além de compreender e respeitar o outro, uma educação crítica permite compreender a si dentro de um contexto histórico, social e cultural que, segundo Paulo Freire (2011), perpetua-se na opressão de jovens e adultos que têm suas trajetórias truncadas sem acesso à educação e direitos econômicos e sociais.

Para Anjos (2016), o desenvolvimento de habilidades interculturais, na sala de aula, coloca em evidência o respeito e a flexibilidade, como também, a curiosidade pelo outro e a abertura para a aprendizagem, além de outros aspectos positivos como motivação, senso de humor, empatia e tolerância. Nesse âmbito, envida-se uma educação intercultural crítica que empodere o educando da EJA e sua comunidade. Portanto, o objetivo deste documento é discutir perspectivas para um ensino intercultural, crítico e decolonial que auxilie jovens e adultos na busca de uma sociedade mais crítica, reflexiva e justa, tendo por base documentos oficiais e pesquisas em EJA e estudos interculturais.

Este artigo está organizado da seguinte forma: uma introdução, onde destacamos a temática, a delimitação do problema e os objetivos. Em seguida, apresentamos também os procedimentos metodológicos, a abordagem de pesquisa e o corpus. Além disso, trazemos a fundamentação teórica sobre a abordagem intercultural no processo de aprendizagem dos sujeitos da EJA, bem como de um ensino-aprendizagem decolonial para a área de línguas. Por fim, apresentamos nossa conclusão e as referências utilizadas no estudo.

Metodologia

Para a construção deste artigo utilizamos a abordagem qualitativa, que tem como característica a não preocupação com a representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um determinado grupo social (GOLDENBERG, 1997). Nessa perspectiva, desenvolvemos uma pesquisa descritiva, a qual se constitui na análise, observação e registro de fenômenos e fatos de uma determinada realidade sem a interferência direta do pesquisador (TRIVIÑOS, 1987).

Quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental. Nesse contexto, entende-se que qualquer trabalho científico se inicia com uma pesquisa bibliográfica, pois permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto (FONSECA, 2002). Por outro lado, é documental, pois recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como documentos oficiais (FONSECA, 2002).

Na pesquisa documental, investigamos documentos oficiais do Brasil publicados, em sua maioria, por intermédio do Ministério da Educação, que tratam sobre leis e normas que balizam ou apontam estratégias para o processo de ensino-aprendizagem na modalidade EJA. Os documentos citados são: Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), Orientações Curriculares do Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006), Lei de Diretrizes e Bases LDB (BRASIL, 1996), Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos – PCEJA (BRASIL, 2001, 2002).

Interculturalidade na EJA: reflexões sobre suas potencialidades

Ao deixar explícito a importância do entendimento da pluralidade cultural no Brasil, os documentos oficiais acima citados declaram também o papel fundamental da escola como instituição formadora dos indivíduos que serão atuantes no cenário dessa sociedade multicultural. Assim, a escola deve, também, tornar-se implicada e responsável pelo papel desafiador de formar uma consciência baseada na presença da diferença entre pessoas, grupos, comunidades e afins, além de buscar a promoção não

apenas do respeito mútuo, como também, da compreensão do outro como cidadão de direitos que deve entender seu papel social para buscar uma vida digna. Essas questões tomam uma dimensão ainda maior quando pensamos nas pessoas da EJA, uma vez que se trata de uma modalidade com realidades plurais, histórias de vida diversificadas, especificidades, necessidades e identidades particulares (BRASIL, 2002, p. 78-79) que têm, por vezes, suas vidas tolhidas do seu humano valor.

Neste contexto, é importante explicitar que os documentos governamentais sustentam a necessidade de se promover a interculturalidade no cotidiano escolar brasileiro. Para balizar o entendimento e a importância de uma pedagogia intercultural nos espaços de aprendizagem, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN), os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (PCN-LCT), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM) e Parâmetros Curriculares para a EJA (OCN – EJA), trazem sempre à baila a necessidade de que a pluralidade presente e formadora do país deve ser postulada e vivenciada dentro das escolas, pois a nossa diversidade faz parte de nossa identidade, patrimônio cultural do Brasil (BRASIL, 1998).

Os PCNs propõem que o tema relacionado à pluralidade cultural deve trazer uma concepção que evidencie a diversidade étnica e cultural existente no Brasil, além de buscar compreender suas relações, mostrando modificações pertinentes e necessárias, oferecendo assim elementos que valorizem as diferenças étnicas e culturais e o respeito aos valores do outro como expressão da diversidade. Nesse sentido, Soares, R. Santos e G. Santos (2021) salientam que as práticas de ensino para a Educação de Jovens e Adultos devem respeitar a diversidade encontrada nas salas de aula, através do planejamento de ações emancipadoras que levem em consideração as especificidades dos estudantes dessa modalidade de ensino.

Ao adentrar na temática da pluralidade cultural, salientamos que as culturas são produzidas por grupos sociais ao longo do tempo e baseadas em suas vivências e relações com o ambiente e com outros grupos. Nesse processo, precisa ser respeitado o senso de pertencimento dos jovens e adultos da EJA às suas comunidades culturais e sociais. Portanto, para que haja uma educação dialógica, intercultural e crítica, a escola precisa fazer parte da comunidade e vice-versa. Todo processo educacional deve ser pensado e construído com o aluno e não para o aluno (FREIRE, 2011).

Em uma sociedade inserida num modelo capitalista de produção, são evidentes as desigualdades sociais promovidas pela relação de domínio e opressão socioeconômica e política. Ao se estabelecer essa relação de dominação com a diferenciação de classes, observa-se que, na maioria das vezes, a discriminação em relação a determinados grupos é um fator que fixa a esses uma inserção diferenciada na dinâmica social, destinando-lhes um patamar em classes consideradas inferiores, e que são submetidas à exploração pelas classes consideradas dominantes, compostas, geralmente, por pessoas ou grupos de pessoas pertencentes a etnias ou raças consideradas superiores (CANCLINI, 2006).

Sendo assim, quando há uma relação entre a desigualdade social e a discriminação étnica, racial e cultural, o que temos como consequência é a denominada “exclusão social”, que tende a levar essa parcela da população, as pessoas da EJA, à impossibilidade de acender a bens de ordem material e cultural produzidos pela sociedade, ademais de não se tornar efetiva a participação no processo de gestão coletiva do espaço público (BRASIL, 1998). São invisibilizados, vistos como “passageiros dos últimos degraus nas hierarquias de classe, raça, gênero, trabalho, renda, moradia. Escolarização” (ARROYO, 2017, p. 25).

Uma educação intercultural emancipadora possibilitará, segundo Arroyo (2017), ouvir as vozes desses desumanizados da EJA e proporcionar uma construção de conhecimentos em que esses jovens e adultos possam se entender, compreender essas relações de poder para que lutem por garantias de direitos. Em vista de uma mudança na maneira de se pensar a construção de currículos escolares tendo como enfoque questões pertinentes à formação de jovens e adultos como cidadãos críticos, atuantes e conscientes, com seus conhecimentos e culturas respeitados e valorados. E isto é uma obrigação prevista em lei, haja vista que o artigo 5º da Carta Magna

determina: “Todos são iguais perante a lei sem distinção de qualquer natureza, se garantindo aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 2016).

Sendo assim, a lei 9394/96 (BRASIL, 1996) institui diretrizes e bases da educação nacional, estabelecendo orientações curriculares e os conteúdos mínimos que estas devem abordar. Nessa mesma lei, o artigo 26 estabelece a implementação de uma base curricular nacional, que poderá passar por adaptações e complementações em sua parte diversificada, de modo a atender às características regionais, locais, culturais e econômicas.

Na lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), que altera a anterior, passa a vigorar a inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática História e Cultura afro-brasileira, ademais da inserção do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. Todas essas modificações devem ser consideradas como importantes para as pessoas da EJA, pois auxiliam na valorização não somente da cultura de matriz africana, como também possibilitam, de maneira mais contínua e presente, a existência de um espaço e de uma abertura para discussões sobre a variedade cultural do país, entendendo as diferenças e valorizando-as.

Documento complementar à LDB, os PCNs nascem como propostas apresentadas como meta educacional, dando orientação às escolas em relação a suas ações. Estes parâmetros apresentam os temas transversais, necessários para serem trabalhados na escola, não eventualmente ou em uma disciplina exclusiva, mas sim como temáticas que trabalham de maneira interdisciplinar e intercultural, através de debates, trabalhos, informações ou sempre que alguma questão relativa aos temas propostos for levantada dentro da escola. A pluralidade cultural, como tema transversal dos PCNs, permite seu tratamento dentre diversos campos do conhecimento, os quais podem oferecer diferentes aportes à temática, dentre eles: fundamentos éticos, conhecimentos sociológicos e antropológicos, linguagens e representações, conhecimentos populacionais, psicológicos e pedagógicos, os quais possibilitam o desenvolvimento de uma educação intercultural significativa (BRASIL, 1998).

Nesse contexto, a escola, como espaço de indagações, debates, reflexões e construções de conhecimento, tem o papel de desconstruir “o apartheid pedagógico” que estabelece os estudantes da EJA como “iletrados, incultos” (ARROYO, 2017, p. 40), para cidadãos com sua dignidade restabelecida com reconhecimento de direitos políticos, sociais, econômicos e culturais. Para tanto, é necessário trazer a pluralidade cultural para as aulas da EJA, priorizando a cultura dos educandos, suas origens e os grupos culturais específicos aos quais pertencem, possibilitando elevar sua autoestima e promover o reconhecimento da cultura do outro enquanto pertencente a grupos sociais diferenciados.

Em outras palavras, “a escola possui um desafio de criar outras formas de relação social e interpessoal, posicionando-se crítica e responsavelmente diante delas” (BRASIL, 1998, p. 13). A prática do acobertamento de preconceitos deve ser combatida, pois ela somente esconde a discriminação e leva, mesmo que indiretamente, ao seu incentivo. Os processos discriminatórios, quer sejam por raça, gênero, classe, cultura, pelos quais passam esses jovens e adultos da EJA, devem ser discutidos e combatidos.

Diante do exposto, é necessário que se desenvolva, nas aulas da EJA, a compreensão de que é possível se ter uma posição definida, sem discriminar a opinião do outro, entendendo e respeitando a relatividade de opiniões, gostos e escolhas. Uma educação que prime pela qualidade com “o direito ao trabalho, o direito à dignidade, o direito a um futuro um pouco mais amplo, o direito à terra, o direito à sua identidade negra ou indígena” (ARROYO, 2006, p. 29).

Uma ação proposta pelos PCNs é o ato de “olhar-se”, ou seja, desenvolver um trabalho com as pessoas envolvidas com a comunidade e com o corpo escolar com o intuito de que estes ampliem o exercício de se entreolharem. A fim de melhor perceber, compreender e valorizar as diferenças de grupos, famílias e origens que cada indivíduo possui, possibilitando uma percepção de como cada ser é único e pode contribuir com os processos de ensino-aprendizagem dos outros.

Existem pesquisas e práticas na EJA para desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica, como exemplo: Prasniski e Rocha Filho (2016) investigam e compartilham ações para minimizar a violência e desvalorização entre alunos da EJA de uma escola pública; e Soares (2019), que relaciona a cultura do funk dentro da escola e sua aplicação como ferramenta pedagógica intercultural. Contudo, segundo Cezarino, Currie e Oliveira (2018), discussões sobre EJA na formação pedagógica em cursos de licenciatura que preparem e motivem os estudantes para atuarem nessa modalidade ainda é uma carência no Brasil. As autoras enfatizam a necessidade de mais dialogicidade entre universidade e comunidade escolar para aprender juntos a lidar com a violência e tantas outras questões que devem ser debatidas para buscar soluções e agir historicamente no âmbito da EJA e da formação de professores.

Makiyama (2013), através de pesquisa entre professores do ensino básico de escolas brasileiras, em turmas regulares e da EJA, respalda os dizeres de que “só se ensina o básico do básico” na escola pública, e traz à discussão as contradições nas falas desses professores, seus discursos autoritários e negligência ao ensinar o mínimo do mínimo na escola. Ainda há uma longa caminhada para que nós professores nos vejamos, assim como nossos alunos da EJA, pertencentes a esses grupos oprimidos (FREIRE, 2011), desumanizados (ARROYO, 2006, 2017), para que exijamos, junto com nossos educandos, mudanças sociais, econômicas e políticas de respeito e valorização em vias de uma sociedade mais justa.

Outra questão pertinente, dentro desse panorama político-educacional que é gerido no Brasil em relação às temáticas que envolvem a pluralidade cultural, é um sistema educacional voltado e sensível para as práticas da interculturalidade crítica, às políticas linguísticas e suas relações com essa pluralidade cultural. Essas terão que coadunar e estarem inseridas dentro das normas e orientações estabelecidas, como já falamos nos parágrafos anteriores, pela LDB e, conseqüentemente, pelos PCNs. Para isto, analisaremos os contextos em que esses documentos dialogam para um ensino de língua com base nas relações e construções a partir do entendimento da pluralidade cultural e da interculturalidade.

Por um ensino-aprendizagem de línguas intercultural e decolonial

Em 1998, foi publicado o primeiro volume dos PCNs com caráter não dogmático, visto que são propostas que buscam melhorar a qualidade de ensino e a preparação de atividades escolares, “não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo” (BRASIL, 1998, p. 13). Sendo assim, esses Parâmetros oferecem orientações e diretrizes para a melhoria da educação brasileira, porém, não se projetam como a solução para todos os problemas no ensino nas diferentes regiões do país. Já no início desse documento, o qual possui uma parte específica destinada à pluralidade cultural, temos a seguinte proposta:

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar e valorizar a diversidade étnica e cultural que a constitui. Por sua formação histórica, a sociedade brasileira é marcada pela presença de diferentes etnias, grupos culturais, descendentes de imigrantes de diversas nacionalidades, religiões e línguas. No que se refere à composição populacional, as regiões brasileiras apresentam diferenças entre si; cada região é marcada por características culturais próprias, assim como pela convivência interna de grupos diferenciados. Essa diversidade etnocultural frequentemente é alvo de preconceito e discriminação, atingindo a escola e reproduzindo-se em seu interior. A desigualdade, que não se confunde com a diversidade, também está presente em nosso país como resultado da injustiça social. Ambas as posturas exigem ações efetivas de superação. (BRASIL, 1998, p. 68-69).

Os PCNs, nesse sentido, defendem que essas ações que são bases essenciais para se pensar em uma educação intercultural devem, antes de tudo, ter seu apoio na escola e isso não pode ser negado à modalidade da EJA. A questão do entendimento e importância da pluralidade cultural e os mecanismos para a interculturalidade têm, no papel da escola, um objeto fundamental:

[...] a escola deve ser local da aprendizagem de que as regras do espaço público democrático garantem a igualdade, do ponto de vista da cidadania, e ao mesmo tempo a diversidade, como direito. O trabalho com a Pluralidade Cultural se dá, assim, a cada instante, propiciando que a escola coopere na formação e consolidação de uma cultura da paz, baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos universais e da cidadania compartilhada por todos os brasileiros. Esse aprendizado exige, sobretudo, a vivência desses princípios democráticos no interior de cada escola, no trabalho cotidiano de buscar a superação de todo e qualquer tipo de discriminação e exclusão social, valorizando cada indivíduo e todos os grupos que compõem a sociedade brasileira. (BRASIL, 1998, p. 69).

Ao pensar no ensino de Línguas Estrangeiras na EJA, advogamos que a educação deve priorizar esses estudantes provindos de extratos carentes de nossa sociedade que tiveram seus direitos negados por todo um processo de subalternização econômica, política e social. Entre os objetivos dos PCNs de Língua Estrangeira, destaca-se um que tem estreita relação com as questões relativas à pluralidade cultural e uma educação intercultural crítica:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL, 1998, p. 7).

Nessa perspectiva, salientamos que o educando da EJA é protagonista do seu processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, em que educador e educandos avaliam as relações de poder por trás do uso de sua língua materna e de outras línguas. Trazer a questão da diversidade cultural para as aulas de LE na EJA ajudaria no processo de desmistificação em relação aos povos de outras culturas, “que envolvem generalizações típicas de aulas de Língua Estrangeira” (BRASIL, 1998, p. 48) que podem gerar estereótipos culturais e supervalorização de países imperialistas como Inglaterra, Estados Unidos, França, Espanha ao estudar inglês, francês ou espanhol como língua estrangeira.

Para B. Santos e Meneses (2009), essa supervalorização estimula o desencadeamento de comportamentos alienados, induz uma noção de modelos perfeitos que devem ser perseguidos e silencia a própria cultura do aprendiz, já que no contexto colonial os conhecimentos populares são silenciados e se apagam como saberes relevantes. Com esta visão, os PCNs atentam para a importância de trazer para a sala de aula uma cultura brasileira livre de visões estereotipadas da sociedade. Além disso, os PCN-LE propõem que, nas aulas de LE, o professor pode se utilizar da própria língua em estudo para dialogar com questões da formação identitária dos educandos. Nesse sentido, os PCN-LE apresentam a seguinte proposta:

[...] a pluralidade cultural brasileira (indígenas, negros, brancos, católicos, seguidores de cultos religiosos de origem africana, judeus, sambistas, adeptos de reggae etc.) pode ser trazida à tona em uma tentativa de acabar com visões estereotipadas do que é ser brasileiro. Em um país culturalmente plural como o Brasil, é pernicioso trabalhar em sala de aula com uma visão que exclui grande parte da população brasileira das representações que a criança costuma ter no discurso pedagógico (o que inclui também suas representações em material didático): branco, católico, morador do sul-maravilha, classe média, falante de uma variedade hegemônica etc. (BRASIL, 1998, p. 48).

Para os PCN-LE é necessário que educação intercultural esteja presente nas salas de aula, uma vez que, por intermédio do ensino-aprendizagem da língua estrangeira, o aluno brasileiro pode passar a desmitificar certos estereótipos já arraigados no consciente ou inconsciente popular. A cultura estrangeira ainda é, por vezes, ensinada ou vista como melhor do que a cultura do aprendiz, o que pode levá-lo a negar ou desvalorizar sua identidade. Enfatizamos a necessidade de que as aulas de LE permitam que os alunos se olhem e olhem o outro de maneira igual, levando em conta sua formação, sua história, suas características e também a do outro.

Em relação a essa questão, os PCN-LE recomendam que durante as aulas de LE o educador deve trazer conhecimentos relativos a questões como a colonização e o desenvolvimento das diferentes línguas nos territórios conquistados; dessa maneira:

[...] é essencial que se traga para a sala de aula o fato de que, pelos processos de colonização, muitas línguas estrangeiras, tradicionalmente equacionadas com as línguas faladas pelos nativos dos países colonizadores (Inglaterra, Espanha, França etc.), são hoje usadas em várias partes do mundo como línguas oficiais e até mesmo como línguas maternas. Não faz sentido, por exemplo, considerar o espanhol somente como a língua da Espanha, como também considerar o inglês somente como a língua da Inglaterra ou dos Estados Unidos, ou o francês como a língua da França. É útil chamar a atenção para a complexidade cultural dessas línguas faladas como línguas oficiais ou línguas maternas em países tão distantes, geográfica e/ou culturalmente, como Nova Zelândia e Jamaica, no caso do inglês, ou Peru e Argentina, no caso do espanhol [...]. (BRASIL, 1998, p. 49).

Discutindo uma perspectiva decolonial para o ensino de línguas, Anjos (2016, p. 100-101) chama atenção para uma educação intercultural crítica por parte dos educadores para “retirar aspectos coloniais que insistem em permanecer atrelados” ao nosso sistema de ensino de forma a oprimir, subestimar e silenciar a cultura e as vozes de nossos educandos. Nesse contexto de uma educação intercultural crítica, os PCN-LCT relacionados à área de Linguagens, Códigos e Tecnologias (BRASIL, 2000) defendem que o processo educacional possibilite enxergar não somente as similitudes, mas também, as diferenças, para que os educandos possam perceber que os fatos acontecem dentro de contextos determinados.

O colonialismo está entrelaçado ao nosso sistema de ensino quando nos foi imposta a língua e a cultura portuguesa pelo colonizador aqui no Brasil e, ao mesmo tempo, quando ensinamos inglês, francês, espanhol e outras línguas estrangeiras, tendo como característica enaltecer as culturas de países colonizadores como Inglaterra, França, Espanha, em detrimento de nossa cultura e conhecimentos. Necessário é romper com essas raízes e criar novas perspectivas e ações, centradas no Brasil, na cultura brasileira e, principalmente, na cultura de pessoas que são invisibilizadas como os estudantes da escola pública que representam a maior parte de nossa população. Através de uma educação dialógica e crítica, os educandos compreendem sua realidade e os imbricamentos políticos, culturais e sociais de usos da sua língua e de outras línguas.

Nas OCEM (BRASIL, 2006), é possível também encontrar algumas referências, ainda que bem restritas, à pluralidade cultural nos espaços educativos e a proposta de uma educação intercultural ao discorrer sobre cidadania e exclusão. Também é possível encontrar algumas questões relativas à pluralidade cultural ante a sociedade moderna. Para as OCEM, o processo de ensino-aprendizagem deve oportunizar o entendimento da pluralidade mundial e suas diferenças. Em outras palavras:

Estender o horizonte de comunicação do aprendiz para além de sua comunidade linguística restrita própria, ou seja, fazer com que ele entenda que há uma heterogeneidade no uso de qualquer linguagem, heterogeneidade esta contextual, social, cultural e histórica. Com isso, é importante fazer com que o aluno entenda que, em determinados contextos (formais, informais, oficiais, religiosos, orais, escritos, etc.), em determinados momentos históricos (no passado longínquo, poucos anos atrás, no presente), em outras comunidades (em seu próprio bairro, em sua própria cidade, em seu país, como em outros países), pessoas pertencentes a grupos diferentes em contextos diferentes comunicam-se de formas variadas e diferentes. (BRASIL, 2006, p. 92).

Portanto, o diferente não deve mais ser ocultado e silenciado em nossa sociedade, sua voz, suas diferentes formas de se expressar devem ser ouvidas e respeitadas. Arroyo (2017) critica a “política perversa” das Diretrizes Curriculares que não valorizam a EJA e a considera apenas uma suplência, que a oculta “como espaço social e político de coletivos de classe, raça, etnia, periferia,

campo” (ARROYO, 2017, p. 24). Nos PCN-EJA (BRASIL, 2002), especificamente abordando o assunto da pluralidade cultural, é sinalizado que:

Trabalhar com esse tema implica discutir as características étnicas e culturais dos grupos sociais que compõem a sociedade brasileira e reconhecer a existência de outras línguas, além da materna, além de diferentes linguagens (dialetos, regionalismos, registros) dentro da mesma língua. (BRASIL, 2002, p. 79).

Nesta perspectiva, Arroyo (2017) defende que uma maneira de priorizar e evidenciar o conhecimento dessas pessoas da EJA e priorizar uma educação crítica e humanizadora é “trazer, para dias de estudo, as experiências dos movimentos sociais em seus itinerários por direitos humanos e por uma vida justa” (ARROYO, 2017, p. 95). O autor também reivindica o lugar desses jovens e adultos da EJA serem vistos, acima de tudo, como trabalhadores e respeitados como tal, detentores de culturas e conhecimentos que merecem ser vistos, ouvidos e utilizados na escola e na vida. A defesa em prol de um ensino focado na perspectiva intercultural coaduna com questões propostas pelo próprio PCN-EJA que sugere:

[...] um lugar destacado ao conceito de cultura, pois ele permite compreender o sentido dos atos humanos como frutos da convivência social [...] criar as condições para que os alunos entendam que a identidade dos diversos grupos sociais é garantida pelo conjunto de conhecimentos, crenças, moral, costumes, leis e hábitos desenvolvidos pelos seus integrantes. [...] a diversidade cultural tem marcado a história da humanidade e manifesta-se com traços muito fortes entre nós. A cultura constitui dinamicamente a identidade dos povos e por isso mesmo é mantida com zelo por eles. No trabalho com os alunos jovens e adultos esse ponto precisa ser tratado com especial atenção. (BRASIL, 2001, p. 187-190).

Nesse entendimento da importância de trabalhar de forma intercultural decolonial e interdisciplinar na EJA, Oliveira *et al.* (2021) discorrem sobre a experiência de produção de material pedagógico para essa modalidade em que enfatizam a importância da concepção com base nos direitos humanos e contra hegemônicos. Para essa produção, os autores salientam que:

Em vez de ‘coisas’ ou de ideias fixas, os saberes escolares foram pensados como fruto de relações sociais de poder. Os materiais produzidos propriamente ditos tocaram em questões emergentes, tendo como referência os sujeitos da EJA, seus contextos e suas relações. (OLIVEIRA *et al.*, 2021, p. 226).

Segundo Almeida Filho (2002), ao preparar o material didático, sob uma perspectiva de proposta intercultural, esse material não pode ser o centro do ensino, funciona como auxílio para oportunizar a interação entre alunos, professores e comunidade, este deve ser ajustado conforme interesses e necessidades dos alunos em diálogo com educadores e comunidade. Essa questão perpassa pelo entendimento da pluralidade das pessoas que compõem a EJA, pluralidade de ações, de vidas, de problemas, de objetivos ou falta destes devido a seus desumanizantes percursos. Entendemos, nesse contexto, que a educação intercultural, dialógica e crítica pode servir como um instrumento para desvelar possíveis processos de exclusão, combate à discriminação, segregação e diferenciações de classe. Ou seja, uma educação que empodere jovens e adultos na busca de uma vida humana, de seus direitos humanos.

Considerações finais

A política educacional brasileira está balizada por parâmetros, orientações, propostas, leis e afins que têm por objetivo o estabelecimento de uma educação intercultural. Todavia, conforme os próprios documentos oficiais apontam, existe uma grande distância entre a realidade do chão da sala de aula do Brasil, principalmente na modalidade da EJA, das suas reais necessidades para que de fato

haja mudanças para a construção de uma sociedade mais justa. Nos próprios documentos oficiais há uma crítica ao fato de que no Brasil existe uma tendência em trabalhar, em grande parte da aula, com uma metodologia cartesiana, fechada e encerrada em si; muitas vezes há uma preocupação por passar o conteúdo da disciplina sem buscar uma inter-relação desse conhecimento com questões dentro do âmbito cultural ou intercultural (BRASIL, 2000; MAKIYAMA, 2013; CEZARINO; CURRIE; OLIVEIRA, 2018), sem relação com a realidade do aluno, com a construção do conhecimento em diálogo com as comunidades trabalhadoras (ARROYO, 2006, 2017).

Além dessas questões pedagógicas, há outras demandas de ordem estrutural que inviabilizam um ensino intercultural crítico e emancipador na EJA. Parece-nos muito irreal promover uma educação de qualidade se esta não prioriza a participação do educando da EJA e de suas comunidades no planejamento do currículo escolar. Desse modo, se o processo de feitura didática da aplicação das diferentes disciplinas na EJA não for desenhado sob uma abordagem que contemple uma educação dialógica, intercultural, crítica e libertadora, que respeite e se entenda as formas de pluralidade cultural existentes, infelizmente, todas as propostas estabelecidas pelos diversos documentos expostos aqui só ficarão no papel.

Quiçá, para que a educação intercultural nas aulas da EJA no Brasil aconteça de forma significativa e real faz-se necessário focar em duas questões basilares: a formação de educadores preparados para uma educação intercultural emancipadora e decolonial; e um olhar crítico em relação aos materiais didáticos. Estes recursos representam, se não a principal, uma das mais importantes fontes de conteúdo relevante que promovem a aprendizagem, mas também, por outro lado, podem servir como um impasse para o desenvolvimento da interação e, conseqüentemente, da aprendizagem crítica e reflexiva, além de se poder ser uma fonte de exaltação e priorização da cultura de países colonialistas e das elites em detrimento da cultura e conhecimentos do estudante da escola pública. Dessa forma é importante, também, compreender que este material não pode estar dissociado dos objetivos, necessidades e construções identitárias dos educandos.

É necessário aprender a ter uma visão e atitude pedagógica com relação ao material existente, entendendo com eficácia que tipos de materiais seriam significativos em um ensino/aprendizagem intercultural para a EJA. A primeira ação para que isso ocorra reside na mudança no modo de pensar dos professores da EJA sobre como suas disciplinas podem possibilitar um contato e entendimento intercultural, desenvolvendo assim um conhecimento mais amplo e mais rico. Contudo, reiteramos que lograr tal atitude só é possível ante processos de atualização no que concerne à formação profissional docente por meio de cursos, capacitações ou eventos que promovam tal discussão, bem como, a partir da inclusão de disciplinas e/ou momentos, situações ou ações nos cursos de licenciatura que promovam a discussão da importância da dialogicidade e de uma educação crítica, reflexiva e libertadora para as pessoas da EJA.

Referências

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. *Vers une Pédagogie Interculturelle*. Paris: INRP, 1986.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos. Língua Além de Cultura ou Além de Cultura, Língua? Aspectos do Ensino da Interculturalidade. In: CUNHA, Maria Jandira Cavalcanti; SANTOS, Percília (org.). *Tópicos em Português Língua Estrangeira*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2002. p. 209-215.
- ANJOS, Flavius Almeida. O inglês como língua franca global da contemporaneidade: em defesa de uma pedagogia pela sua desestrangeirização e descolonização. *Revista Letra Capital*, Brasília, DF, v. 1, n. 2, p. 95-117, jul./dez. 2016.
- ARROYO, Miguel González. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (org.) *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica: SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 17-38.
- ARROYO, Miguel González. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituição.htm. Acesso em: 23 set. 2022.
- BRASIL. *Lei nº 9.394/96, de 20 dez, 1996*. Dispõe das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 mar. 2018.
- BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: conhecimentos de línguas estrangeiras*. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira 5ª – 8ª séries*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do Ensino Fundamental 5ª – 8ª séries*. Brasília, DF: MEC/SEF, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol2_linguaestrangeira.pdf. Acesso em: 20 abr. 2018.
- BRASIL. *Proposta Curricular para educação de Jovens e adultos: primeiro segmento do Ensino Fundamental 1ª – 4ª séries*. Brasília, DF: MEC/SEF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.
- BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2003]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 24 set. 2022.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2000.
- CANCLINI, Nestor García. *Culturas Híbridas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.
- CEZARINO, Karla Ribeiro de Assis; CURRIE, Karen Lois; OLIVEIRA, Edna Castro. Formação inicial e continuada de professores de inglês em uma perspectiva incluyente: entrelaçando histórias, vidas e experiências. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, Bahia, n. 6, p. 151-169, 2018.
- FERREIRA, Manuela Malheiro. *Educação Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta, 2003.
- FONSECA, João José Saraiva. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar*. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. *A questão do Negro e Políticas Públicas de Educação Multicultural: Avanços e Limitações*. 2004. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2004.
- KRAMSCH, Claire. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- MAKIYAMA, Simone. As representações do ser professor e do ser aluno: um olhar discursivo sobre o “ensinar o básico do básico” de língua inglesa na escola pública. *Nonada: Letras em Revista*, Porto Alegre, v. 2, n. 21, 2013.
- MENDES, Edleise. A Perspectiva Intercultural no Ensino de Línguas: Uma Relação “entre culturas”. In: ORTIZ ALVAREZ; Maria Luíza; SILVA, Kleber Aparecido (org.). *Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares*. Brasília, DF: UnB/FINATEC; Campinas: Pontes Editores, 2007. p. 119-139.
- OLIVEIRA, Heli Sabino Oliveira *et al.* Educação de Jovens e Adultos (EJA) e educação em direitos humanos na produção de materiais pedagógicos numa perspectiva intercultural. *Revista e-Mosaicos*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 24, p. 213-229, maio/ago. 2021.
- PRASNISKI, Maria Elena Tobolski; ROCHA FILHO, João Bernardes. Atividades realizadas na EJA sobre Educação, Diversidade e Relações Interculturais. *CCNExt-Revista de Extensão*, Santa Maria, v. 3, n. 1, p. 1249-1253, jul. 2016.
- ROCHA-TRINDADE, Maria Beatriz. *Sociologia das Migrações*. Lisboa: Universidade Aberta, 1995.
- SOARES, Deivid Souza. A EJA e o funk diálogos possíveis? *Anais do SEFiM - Interdisciplinar de Música, Filosofia e Educação*, Porto Alegre, v. 4, n. 1, set. 2019.
- SOARES, Deivid Souza; SANTOS, Raquel Amélia; SANTOS, Guilherme Mendes Tomaz. O desafio da juvenilização em classes de alfabetização de jovens e adultos. *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 1-24, jul. 2021.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- VIEIRA, Ricardo. Mentalidades, escola e pedagogia intercultural. *Educação, Sociedade & Culturas (ESC)*, Porto, n. 4, 1995, p. 127-147.

Data de submissão: 09/01/2022

Data de aceite: 30/10/2022