

FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICO-MULTICULTURAL PARA A EJA: ANÁLISE QUALITATIVA EM UMA AMOSTRAGEM POR SATURAÇÃO TEÓRICA DOS LICENCIADOS EM LETRAS DA UFES/BR

Jalmir Lopes Valin
CES
jlvalin@hotmail.com

Helaine Barroso Reis
IFES
helaine@ifes.edu.br

1

RESUMO

A diversidade das formas culturais ocupa lugar de destaque na sociedade contemporânea, com isso, o multiculturalismo surge como um campo teórico e político voltado à valorização das diferenças e o currículo multicultural ganha espaço nas discussões educacionais. Tendo em vista uma práxis emancipatória, o presente estudo responde à seguinte questão: quais aspectos contribuem para a prática docente frente à Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, com vistas às categorias de multiculturalidade no currículo de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)? Para responder à questão relacionou-se ao currículo alvo as categorias conhecimento, poder, ideologia, linguagem e história, discriminação, racismo, sexismo, voltadas ao discurso do multiculturalismo crítico, cujo viés centrado nos movimentos de resistência ao poder, ao privilégio, à hierarquia das opressões, atenderia a práticas pedagógicas direcionadas ao desafio de combater preconceitos dirigidos a indivíduos e grupos oprimidos socialmente. Em uma análise metodológica de natureza qualitativa, de cunho exploratório e procedimento técnico-científico baseado no Estudo de Caso, aplicou-se como instrumento de pesquisa um questionário semiaberto a professores formados pelo currículo estudado e com experiência na EJA, o que, pela dificuldade de determinar o tamanho da amostra, conduziu ao fechamento amostral por “Saturação Teórica”, tendo nesse conceito o pressuposto da constituição social do sujeito. Verificou-se quais dessas categorias foram tratadas, quais contribuíram e/ou nortearam as práticas pedagógicas e fomentaram a formação da consciência crítica para o exercício da cidadania pela “crítica cultural” - na busca pela transformação das relações desiguais e do cruzamento de fronteiras culturais em discursos e práticas; pela “hibridização” - que faz uso da construção de uma linguagem híbrida para superar metáforas preconceituosas; e, pela “âncora social dos discursos” - que faz conexões entre discursos históricos, políticos, sociológicos, culturais, para compreender as relações entre conhecimento, pluralidade e poder. Na prática pedagógica multicultural identificaram-se quais das dimensões Construção; Voz e Escolha; Crítica e Ativismo Social foram utilizadas. As conclusões apontam para uma prática curricular de reprodução sociocultural, carente de ações sociais e políticas de enfrentamento das desigualdades, o que pode ser atendido por um ensino/aprendizagem

balizado por estudos multiculturais, com dinâmicas sociais de classe, raça, gênero, nacionalidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de jovens e adultos. Multiculturalismo. Amostragem por saturação teórica.

**FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICO-MULTICULTURAL PARA A EJA:
ANÁLISE QUALITATIVA EM UMA AMOSTRAGEM POR SATURAÇÃO
TEÓRICA DOS LICENCIADOS EM LETRAS DA UFES/BR**

2

Jalmir Lopes Valin, CES, jlvalin@hotmail.com
Helaine Barroso Reis, IFES, helaine@ifes.edu.br

1 INTRODUÇÃO

Cientes da atual conjuntura da educação brasileira e, em especial, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – que é responsável por um público cuja grande maioria é constituída de pessoas que já tiveram passagens fracassadas pela escola, enfrentam sérias dificuldades para concluir o ensino básico e são frutos do descaso e da omissão do Poder Público, fatores aliados aos mais diversos problemas socioeconômicos – carecemos de urgentes reflexões em frente ao grande desafio da escola: ter professores e demais profissionais dessa modalidade de ensino capacitados, motivados e engajados na luta para assegurar um ensino de qualidade capaz de promover a inserção social desses jovens e adultos. Assim, o modo como esses profissionais compreendem o que vem a ser a EJA e como esses alunos são vistos, entre outros elementos, interfere na prática docente, desde a escolha do currículo até a forma de abordagem dos conteúdos.

Considerando a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, explicitada no contexto desse segmento, influenciada especialmente pela multiculturalidade e pela pluralidade identitária, buscou-se compreender a sociedade a partir da sua diversidade, fator imprescindível para as interações na sala de aula, e, assim, verificar o que tem sido ofertado oficialmente em nível de formação docente, que seja capaz de promover a emancipação social dos sujeitos da EJA, que requerem atenção às suas expectativas, conhecimento de mundo, anseios, sonhos e habilidades.

Mediante isso, cabe indagar: quais aspectos no currículo das licenciaturas apontam para uma qualificação profissional adequada na formação dos docentes da EJA que atuarão nos âmbitos federal, estadual, municipal e/ou particular? Essa questão traz um caráter teórico-prático ao tema proposto com o pretense anseio de servir como instrumento de trabalho, ainda que incompleto e inacabado, em analogia à concepção freiriana de seres “inacabados e em construção permanente” (FREIRE, 2004).

Assim, este artigo objetiva analisar, no currículo da licenciatura em Língua Portuguesa ofertado pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), quais categorias de multiculturalidade contribuem para a prática docente na atuação com jovens e adultos, o que exigiu: a) selecionar na literatura as categorias multiculturais que hipoteticamente atenderiam a uma prática pedagógica multicultural crítica, voltada ao desafio de preconceitos dirigidos a certas dimensões identitárias, como raça, gênero, ideologia, posição social etc.; b) relacionar o currículo-alvo com as categorias selecionadas; c) verificar, com os licenciados do curso em questão que regeram salas de aula na EJA, quais dessas categorias foram tratadas, em quais disciplinas obrigatórias daquele currículo e quais contribuíram e/ou nortearam sua prática docente na EJA; d) levantar, embasados em uma política de crítica cultural e de compromisso com a justiça social em frente à construção da identidade dos sujeitos da EJA, práticas pedagógicas desses docentes que, em sua visão subjetiva, fomentam a formação da consciência crítica para o exercício da cidadania, traduzidas em ações pedagógicas pelo multiculturalismo crítico, pela “crítica cultural”, pela “hibridização” e “ancoragem social dos discursos”; e) por fim, identificar quais das dimensões “Construção; Voz e Escolha; Crítica e Ativismo Social” foram utilizadas na prática docente.

Tomar conhecimento dos processos históricos, em seus aspectos políticos, filosóficos e sociológicos, é preponderante para se compreender a forma pela qual a educação de jovens e adultos vem conquistando seu espaço no campo das políticas educacionais em nosso país e, mais especificamente, no Espírito Santo, pois se sabe do desafio que esse trabalho exige. Essa luta, antes de tudo, requer sensibilidade, competência, conhecimento acerca dos processos de formação dos professores, bem como das especificidades que envolvem os sujeitos dessa modalidade de ensino.

2 MULTICULTURALISMO E OS SUJEITOS DA EJA

Os sujeitos da EJA são “indivíduos”, educandos oriundos, sobretudo, da classe trabalhadora, em sua maioria marginalizados, pobres, subempregados, oprimidos, desempregados. Todos, por alguma razão, não tiveram acesso à educação em idade adequada e veem, nessa modalidade de ensino, uma nova oportunidade, um recomeço. São vários os fatores agentes dessa exclusão, com raízes sociais profundas e complexas, mas a EJA no âmbito estadual e federal é capaz de trazer esperança para esses sujeitos.

Nesse cenário brasileiro, a educação é constitucionalmente um direito de todos e um dever do Estado, tendo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, no Título V, Capítulo II, Seção V, dois artigos específicos à EJA que procuram atender à comunidade no que tange à problemática da modalidade: art. 37, § 1º, que assegura a continuidade dos estudos àqueles que não conseguiram concluir em idade regular, e art. 38, que determina aos sistemas de ensino a manutenção de cursos e exames supletivos.

Nesse sentido, o principal desafio é uma adequação ao tempo/espço dos alunos, uma vez que são sujeitos diversos ao mesmo tempo em que estão inseridos na coletividade. A faixa etária, o desenvolvimento psicológico, as interações sociais, entre outros fatores, são muito diversificados, e o educador necessita de grande comprometimento com a educação, sobretudo para lidar com camadas populares e com diversas formas de exclusão, discriminação, descaso, enfim, abandono de grande parcela da sociedade.

A diversidade das formas culturais realmente tem ocupado lugar de destaque na sociedade, o que se torna paradoxal à medida que a própria escola, muitas vezes, tenta homogeneizar os sujeitos da ação educativa, impondo-lhes culturas produzidas e veiculadas pelos meios de comunicação de massa a serviço das classes dominantes, detentoras do poder econômico que, de certa forma, fabricam o conceito de diversidade. Apesar disso, o multiculturalismo, movimento legítimo de reivindicação dos grupos sociais dominados, como doutrina ou filosofia, refere-se às “... estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais” (Hall, 2003, p. 52), postas no meio acadêmico e estudos curriculares nos Estados Unidos da América e do Canadá (Malanchen, 2014). Se, por um lado, o multiculturalismo representa um importantíssimo instrumento de luta política, como “... mediador das relações de poder que obrigaram diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais, a viverem no mesmo espaço” (Silva, 2009, p. 85), por outro,

o discurso da multiculturalidade posiciona-se em um “... processo de disseminação de uma visão de mundo que, aparentemente, defende a inclusão social, a democratização, o respeito à diversidade cultural etc., mas que, na realidade, tem como função principal a legitimação ideológica do capitalismo contemporâneo” (Malanchen, 2014, pp. 18-19).

Por causa disso, as variações do termo, segundo Stuart Hall (2003, p. 53), são assim discriminadas: multiculturalismo conservador – assimilação da diferença às tradições e costumes da maioria; multiculturalismo liberal – integração de diferentes grupos culturais à sociedade majoritária, com tolerância de práticas culturais somente no domínio privado; multiculturalismo pluralista – aceitação de diferenças grupais culturais dentro de uma ordem política comunitária; multiculturalismo comercial – aceitação pública da diversidade como solução dos problemas de diferença cultural, sem necessidade de redistribuição de poder ou recursos; multiculturalismo corporativo público ou privado – administração das diferenças culturais da minoria pelos interesses do centro; multiculturalismo crítico – o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência como movimento revolucionário (McLaren, 1997) ao ser “... insurgente, polivocal, heteroglossa e antifundacional” de acordo com Goldberg (1994, citado por HALL, 2003, p. 53).

Nesse sentido, a polissemia do termo alerta para possíveis posturas epistemológicas divergentes, nas quais a diversidade cultural finda em forma essencializada e folclórica, distante de posturas teórico-críticas voltadas à transformação social. “... Nessa perspectiva, o multiculturalismo é reduzido a um adendo ao currículo regular, definido como a comemoração de datas especiais, tais como dia da consciência negra, dia do índio e assim por diante” (Canen, 2002, p. 63). De fato, “O signo, se subtraído às tensões da luta social, se posto à margem da luta de classes, irá infalivelmente debilitar-se, degenerará em alegoria, tornar-se-á objeto de estudo dos filósofos e não será mais instrumento racional e vivo para a sociedade” (Bakhtin & Volochínov, 2010, p. 47).

A mistura cultural se evidencia e a miscigenação dos povos se acentua largamente em nossa sociedade, uma vez que os meios de comunicação e de transporte se modernizam constantemente, o que facilita tanto as migrações quanto a troca de experiências culturais. As diferenças são produzidas e reproduzidas pelas relações de poder, e a visão de que a diferença está associada à inferioridade e à desigualdade é um obstáculo à convivência harmônica e tolerante, que faz do “outro” oponente e ameaça aos padrões

ocidentais de conduta, já que “... a diversidade humana tem sido tratada muito mais com desprezo e intolerância do que com respeito e solidariedade. Para constatar tais afirmativas, basta notarmos o crescente aumento dos índices de opressões, tensões, guerras motivadas por diferenças étnicas, religiosas e culturais” (Forde, 2013, p. 148).

O mundo ocidental fundamenta-se em posturas, concepções, ideologias, em grandes medidas opressoras, discriminatórias, sexistas, racistas, sob um modelo social que tenta impor suas lógicas e normatividades, mesmo que isso cause a destruição de outros modelos, instituições ou grupos sociais e suas formas de cultura, linguagem, pensamento. Na escola, vivenciamos, desde os primeiros anos letivos, o que é “ser” negro, surdo, mulher, idoso, entre outras classificações, a partir de interlocutores brancos, ouvintes, homens e jovens autorizados a esse procedimento por um currículo escolar e por práticas pedagógicas reprodutores de ideologias hegemônicas exercidas não só pela força, mas também pelo consenso e compartilhamento de valores culturais.

Levar para o campo das problematizações os discursos em torno das diferenças em todas as áreas da Educação, em especial na EJA, torna-se tarefa de suma importância às demandas atuais do currículo e da formação docente, pois não é possível estabelecer nenhum critério transcendente (razoável/legítimo/aceitável) pelo qual uma cultura, seja ela qual for, possa se julgar superior às demais. A diferença não é uma característica natural; ela é discursivamente produzida e “... a diferença é sempre uma relação: não se pode ser ‘diferente’ de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma outra coisa, considerada precisamente com ‘não-diferente’” (Silva, 2009, p. 87). Sendo assim, uma forma para conduzir o processo é lançar mão da utilização de práticas pedagógicas já impregnadas por ações multiculturais críticas.

3 MULTICULTURALISMO E FORMAÇÃO DOCENTE

O currículo multicultural vem, aos poucos, ganhando espaço no campo teórico das discussões educacionais, inclusive recebendo maior atenção de investigadores acadêmicos, por tratar de questões que perpassam a escola e não se restringem apenas à aceitação das diferenças, mas estendem-se ao seu tratamento didático-metodológico e ao reconhecimento da diversidade cultural como inerentes ao contexto escolar.

No currículo multiculturalista crítico, essa diferença, “... mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão” (Silva, 1999, p. 89), levando à

análise dos fatores/processos/mecanismos pelos quais são produzidas as desigualdades. Fato é que “A questão multicultural aparece como alternativa que objetiva, por meio do currículo, corrigir problemas referentes à desvalorização de movimentos sociais e tem apoio nos estudos culturais dos anos 1990” (Malanchen, 2014, p. 81).

Evidencia-se, assim, a importância político-social de uma práxis emancipatória, aberta às diferenças, inclusiva e formadora de cidadãos, que ofereça a possível visão crítica dos processos de construção da cultura, seus conflitos, contradições, cuja principal finalidade é o resgate das vozes silenciadas historicamente no ambiente escolar, pois “... identidades étnicas, raciais, de gênero e outras têm sido sistematicamente caladas em currículos monoculturais, homogeneizadores” (Canen, 2002, p. 62).

O silenciamento causado pelo currículo tradicional tem fortes implicações sobre a formação de novos profissionais da educação, o que traz prejuízos e preconceitos àqueles percebidos como diferentes. Isso tem refletido na reformulação de currículos destinados ao preparo de professores, o que é relevante, já que tais iniciativas podem resultar em subsídios teóricos necessários às mudanças políticas e sociais.

Como o currículo só se materializa na relação prática entre professores e alunos, compreende-se a constante retomada desse tema, bem como de recorrentes articulações de políticas públicas no que concerne às reformas curriculares, de maneira que a formação docente será sempre influenciada ou modificada ao longo da história (Moreira, 1999). Com isso, alguns temas recorrentes na literatura são “... os currículos da formação docente; as diferentes culturas na e da escola; as relações de classe social, raça e gênero na escola; os preconceitos, os rótulos e os estereótipos; o professor como pesquisador; as vidas e as histórias dos professores” (Moreira, 1999. p. 82).

Por esse motivo é que se amplia a discussão sobre o multiculturalismo, estendendo sua análise à formação docente, em que vale o fato de que uma proposta de formação docente multicultural não significa a aceitação irrestrita de manifestações culturais diversas, sem a promoção de diálogos dinâmicos pautados por crítica e autocrítica. Dessa forma, podem-se erigir estratégias que auxiliem na construção de um currículo que abarque a compreensão da diversidade cultural e dos princípios multiculturais.

A partir da discussão acerca das diversidades culturais, o tratamento para as minorias passou a ser repensado no corpo teórico da organização curricular, no que diz respeito

aos critérios de seleção dos conteúdos programáticos, levando-se em conta a tentativa de superação dos preconceitos e dos reducionismos culturais.

A ideia da multiculturalidade no currículo baseia-se na teoria pós-crítica de enfrentamento ao tradicionalismo curricular, cuja ênfase estava na competitividade, na produtividade e eficiência, como se a escola imitasse o modelo de verdadeiras fábricas de produtos padronizados, tendo o currículo como instrumento de dominação na homogeneização e implantação de políticas injustas e desiguais, com discursos em torno da delimitação de objetivos dos processos educacionais e da administração rígida e inflexível do tempo/espço. Por isso ser mister se contrapor ao modelo estabelecido, com vistas ao papel que a cultura pode exercer na transformação das práticas sociais.

No Brasil, essas ideias despontam a partir da abertura democrática nos anos 80 e, apesar de questionadas, instauram um contexto de efervescência na produção do pensamento, com estudos multiculturais críticos ao currículo unilateral, hegemônico, constituidor de uma pressuposta universalização escolar inquestionável, dotada de saberes supremos e absolutos. Assim, os defensores do currículo multiculturalista, apoiados na tradição pós-crítica e influenciados pelo ideário pós-moderno, lutam pelo reconhecimento das pluralidades identitárias e pela compreensão das contradições existentes nos processos construtivos da história da cultura humana, sempre no viés dos mais diversos conflitos.

Porém, há algumas correntes que visam apenas à valorização da diversidade cultural, mas esse reducionismo, como no multiculturalismo liberal ou de relações humanas, que supervaloriza a diversidade cultural sem questionar a origem constitutiva das diferenças e estereótipos, em nada pode ajudar para que haja transformação social em ambiente preconceituoso, desigual, racista, machista como nossa sociedade (Canen, 2002).

Embora o respeito a ritos e formas de pensar possa contribuir com sua valorização, desconhecer os mecanismos constitutivos do contexto histórico, político e social pode levar a discursos que reforçam o silenciamento e marginalização de grupos sociais. Com a identificação desses mecanismos, a luta é pela sua superação, com uma “perspectiva intercultural crítica” e visão do professor como “trabalhador cultural”, que busca transformar as relações desiguais não apenas no discurso, mas na prática do multiculturalismo crítico no contexto escolar, ao enfatizar na escola a construção da identidade dos sujeitos sobre questões sociais, culturais e institucionais, dentro de uma política de crítica cultural e de compromisso com a justiça social.

Nesse sentido, a categorização do multiculturalismo crítico em ações pedagógicas apresenta-se em Canen (2002) como: crítica cultural (que requer formação da consciência crítica para o exercício da cidadania, na busca da transformação das relações desiguais e do cruzamento de fronteiras culturais em discursos e práticas); hibridização (que faz uso da construção de uma linguagem híbrida para superar metáforas preconceituosas, como “preto de alma branca” e congelamentos identitários como “judiar”); e ancoragem social dos discursos (que faz conexões entre discursos históricos, políticos, sociológicos, culturais etc., para compreender as relações entre conhecimento, pluralidade e poder, e também insurgir nos universos culturais dos alunos na construção discursiva das diferenças e dos preconceitos a ela relacionados). A prática pedagógica multicultural, então, vem a ser a "... possibilidade dada aos alunos de analisar suas identidades étnicas, criticar mitos sociais que os subjugam, gerar conhecimento baseado na pluralidade de verdades e construir solidariedade em torno dos princípios da liberdade, da prática social e da democracia ativista" (Boyle-Baise; Gillette, 1998, Moreira; Macedo, 2001 apud Canen, 2002, p. 63). A crítica cultural tem dimensões que podem ser apreendidas nas concepções de

...construção (que envolve a produção do conhecimento, por parte do aluno, por intermédio de estratégias que o ajudem a buscar, compartilhar e analisar a informação sobre o pluralismo cultural e as desigualdades); voz e escolha (desenvolvimento de atividades democráticas em sala de aula, envolvendo a voz e a escolha dos alunos); crítica (envolvendo estratégias que demandem a discussão de valores culturais conflitantes, críticas ao status quo e investigação das relações culturais de domínio e marginalização); e, por fim, o ativismo social (incentivo a tomadas de posição e ações efetivas, com base nas outras três dimensões, que levem ao ganho de habilidades para uma oposição ativa às condições de desigualdade). (Canen, 2002, pp. 63-64)

O próprio discurso pedagógico passa por ressignificações a partir de uma crítica cultural permanente dos discursos, o que leva à “hibridização discursiva”, aquela capaz de ultrapassar estereótipos culturais em discursos múltiplos, reconhecer a pluralidade e a provisoriade discursivas, possibilitar reinterpretações culturais e promover relações interculturais criativas para superação de metáforas preconceituosas utilizadas em nossa sociedade, até em interações interpessoais na escola, carregadas de discriminação.

Segundo Malanchen (2014, p. 83), “Hibridismo é a marca discursiva em que não há significados puros, sendo, também, o entendimento pós-colonial da interação entre culturas. Trata-se de encontros e desencontros entre narrativas, das quais derivam novas narrativas e discursos culturais”. É possível com isso que marcos discursivos históricos de imposições colonialistas, reapropriados e ressignificados em novos referenciais baseados nas culturas plurais, tenham nos monumentos de “heróis nacionais” manifestações de grupos marginalizados para servir de requisição do direito à voz.

Uma maneira prática de hibridização discursiva é a estratégia denominada ancoragem social, que conecta discursos históricos, políticos, sociológicos, culturais e facilita a compreensão das relações entre o conhecimento, a pluralidade e o poder (Canen, 2002). Ela se dá pela promoção de discursos singulares, locais, móveis e provisórios em síntese cultural criativa que elucide a mobilidade das identidades e seu caráter múltiplo. Assim, a formação docente deve olhar criticamente para esses discursos em que o currículo multicultural possibilite a emancipação cidadã pela cultura, por questionar contradições culturais dominantes, na tentativa de ouvir vozes historicamente silenciadas.

Sob uma ótica mais crítica, as relações de poder reproduzem as diferenças, mas o currículo multiculturalista deve questionar o poder das classes dominantes com a finalidade de obter maior identidade e justiça social. Percebe-se que,

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. (Silva, 1999, p. 15)

Sendo assim, torna-se possível uma nova visão sobre a Educação, pois as teorias pós-críticas do currículo deslocam a ênfase dos conceitos puramente pedagógicos relativos ao ensino/aprendizagem para os de ideologia e poder e, valorizam o “discurso”.

4 METODOLOGIA

Ao analisar, no currículo da licenciatura em Língua Portuguesa ofertado pela Ufes, os aspectos que contribuem para a prática docente em frente à atuação na EJA, com vistas

às categorias de multiculturalidade, a investigação de natureza qualitativa e caráter exploratório buscou conhecer o fenômeno social por meio de um estudo de caso e pesquisa de campo com alunos egressos dos últimos seis anos.

Como estratégia de pesquisa, este estudo de caso buscou analisar e relacionar o fenômeno com suas complexas questões, em que há pouco controle sobre os acontecimentos que se desenrolam no contexto contemporâneo da vida real, porém, para garantir a qualidade do trabalho científico, concretizou “... o desenvolvimento prévio de proposições teóricas a fim de guiar a coleta e análise de dados” (Yin, 2003, pp.13-14, tradução nossa), à medida que questiona e aponta saberes que orientam a elaboração de um currículo multicultural, eficiente e engajado em dinâmica capaz de apresentar conteúdos didáticos assumidamente emancipatórios e inclusivos.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) propõe uma vertente multicultural como eixo organizativo oficializado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, pelo tema transversal “pluralidade cultural”, a fim de proporcionar relações sociais e interpessoais pautadas na ética e na democracia, delineando temas relativos à atual situação social do Brasil na busca da cidadania, a partir de uma Educação crítica (Brasil, 1996, p. 99).

Dessa forma, tais leituras geraram as categorias da pesquisa baseadas na tendência temática dos autores citados quanto à diversidade cultural explicitada pelas escolas e à forma de tratamento dispensado às diferenças, com a clara intenção, na análise dos dados, de identificar as práticas pedagógicas dos professores entrevistados pautadas em teorias e ações cotidianas multiculturais, emancipadoras e libertárias.

No caso em estudo, escolheu-se o currículo em Língua Portuguesa devido às demandas verificadas no cotidiano escolar, considerando que reclamações, por parte dos professores da EJA, são, muitas vezes, relativas a alunos com dificuldades em leitura, interpretação e produção da escrita. A escolha específica do currículo da Ufes se deu pelo fato de ser o curso mais antigo ofertado no Estado, potencializado por ser um dos autores deste artigo formado em Letras nessa universidade.

A Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa ofertada pela Ufes tem seu projeto fundamentado pela Lei nº 9.394/96, que proporcionou autonomia às instituições de nível superior quanto à formulação da estrutura curricular de seus cursos e que resultou na proposta de reformulação do currículo, cuja última versão data de 1992. Com isso, a formação do profissional da Educação assume um caráter sócio-

histórico, visando à capacitação para o pleno domínio e compreensão da realidade do seu tempo, cujo principal objetivo é oferecer mudanças na escola e na sociedade com atividades curriculares vivenciadas na interação entre os sujeitos (Ufes, 2007).

Uma vez que a questão multicultural está fortemente relacionada com processos educativos, investigar quais categorias multiculturais abordadas nessa licenciatura servem para nortear o trabalho pedagógico dos professores da EJA nos levou às categorias que norteiam a formação docente orientadas pela grade curricular, a saber: cultura, conhecimento, poder, ideologia, linguagem e história, discriminação, racismo, sexismo, o que permite aproximar o docente da compreensão de indivíduos e grupos oprimidos socialmente, já que são motivados por “... fatores relacionados a raça, classe social e gênero, focos centrais do discurso multicultural” (Moreira, 2008, p. 89).

Nesse sentido, a fim de identificar, na grade curricular ofertada pela Ufes, as categorias multiculturais escolhidas para análise, buscou-se, no Colegiado de Letras da referida instituição de ensino superior, o projeto de curso, aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, em 9 de novembro de 2005, no qual foram analisadas as ementas concernentes a cada disciplina no currículo atual. Assim, tabulou-se cada disciplina obrigatória por categoria multicultural para comparação posterior com a visão docente.

Baseado em Canen (2001, 2002), Moreira (1999), Silva (2009) e outros, o trabalho seguiu na direção de verificar no currículo as categorias multiculturais e, com os egressos, no estudo de caso, saber se o currículo de Letras, no enfoque multicultural, contribuiu ou não para o exercício educativo na EJA, pela compreensão e discussão de práticas e saberes docentes e suas implicações na organização do ensino.

O grupo participante foi selecionado a partir dos alunos egressos do curso em análise, cujo recorte se deu nos últimos seis anos para que não houvesse alterações significativas sobre a grade curricular. Entrementes, o universo de sujeitos era desconhecido, pois, embora a Ufes tenha fornecido o total de formandos a partir da primeira turma na grade analisada como 512 sujeitos, não se tinha como saber quantos desses egressos foram atuar na EJA. Assim, o processo investigativo de identificação e seleção do possível corpo docente iniciou-se com alguns alunos egressos do curso em 2011, do qual um dos autores deste trabalho é protagonista. A partir daí, dinamizou-se uma rede de indicações desses professores na rede federal e estadual do Estado do Espírito Santo.

Salienta-se que, no processo de amostragem intencional utilizado, “A seleção dos elementos decorre, sobretudo, da preocupação de que a amostra contenha e espelhe certas dimensões do contexto, algumas delas em contínua construção histórica” (Fontanella, Ricas & Turato, 2008, p. 20), em concordância com os sujeitos da pesquisa ao lidar em sua prática com o contexto sócio-histórico da EJA.

4.1 AMOSTRAGEM POR SATURAÇÃO TEÓRICA

O fechamento amostral, neste trabalho, deu-se por saturação teórica, que é uma ferramenta conceitual de comprovada aplicabilidade prática e ocorre quando os dados obtidos apresentam certa redundância, percebível no decorrer das análises dos dados, que norteia a finalização da coleta. Esse conceito está fundamentado “... no pressuposto da constituição social do sujeito que, na Teoria das Representações Sociais, reflete-se no conceito de determinação social das representações individuais e, na Análise do Discurso, no conceito de determinação histórica e social das formações discursivas e da fala” (Fontanella, Ricas & Turato, 2008, p. 25).

Dessa forma, a “Amostragem por Saturação Teórica” satisfaz as bases do multiculturalismo crítico, considerando que, no contexto escolar, enfatiza que a escola deve trabalhar na construção da identidade dos sujeitos, respeitando questões sociais, culturais e institucionais, dentro de uma política de crítica cultural e de justiça social. Embora possa haver múltiplas concepções para a representação social, elas se relacionam com o imaginário de sujeitos que compartilham as mesmas experiências sociais. O passo seguinte foi o contato com os professores participantes da pesquisa, tanto em entrevistas presenciais quanto por *e-mail* e/ou contatos telefônicos para apresentar a pesquisa e efetuar a aplicação de um questionário semiaberto.

A avaliação da saturação teórica foi realizada continuamente à proporção que se recebiam os questionários e os dados eram tabulados desde o início da coleta, observando-se os critérios que envolviam a pesquisa, tendo em vista a sua organização em “categorias de análise”: a) perfil docente; b) graduação docente e perspectiva multicultural do curso; c) correlação das categorias multiculturais com a abordagem das disciplinas na Licenciatura da Ufes; d) influência das categorias multiculturais na prática docente da EJA; e) multiculturalismo crítico traduzido em ações pedagógicas.

Destaca-se, dentre os parâmetros observados, a razão entre a utilização ou não em sala de aula das Dimensões Pedagógicas Multiculturais, a saber, Construção, Voz e Escolha, Crítica e Ativismo Social pelos professores da EJA que, por um lado, estão diretamente ligadas aos objetivos definidos na pesquisa e, por outro, independem de opinião subjetiva do participante. Em outras palavras, cada professor informou de forma binária se “utilizou” ou “não utilizou” tais dimensões em sua prática pedagógica, no próprio questionário, para evitar ambiguidade nos sentidos e/ou inseguranças nas definições. Assim, calculou-se a “razão de utilização” como o total de sujeitos que empregaram a dimensão observada pelo total dos que não a empregaram e ajustou-se uma função sobre esses resultados a partir de uma amostra mínima de seis participantes até a saturação da amostra (Figura 1).

14

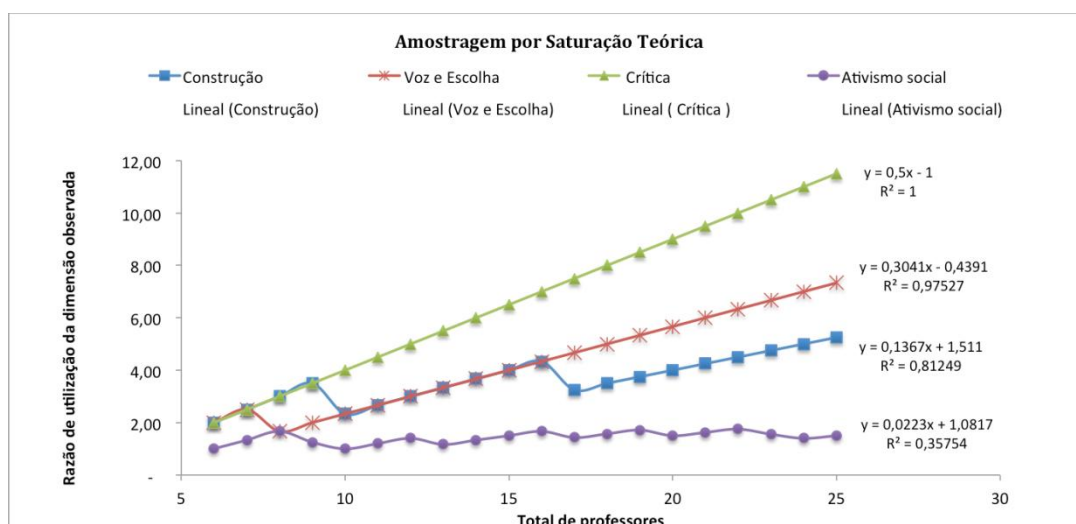


Fig. 1. (Ponto de saturação da amostra.)

Sobre os dados plotados no gráfico, foi realizado um ajuste linear em primeira aproximação, que se mostrou adequado para três dos parâmetros analisados conforme indica o coeficiente de determinação R^2 , o qual permite avaliar a qualidade do ajuste do modelo em relação aos parâmetros observados. Para Construção, Voz e Escolha e Crítica, a variável dependente é explicada pelos regressores presentes no modelo em 100%, 97% e 81%, dado que R^2 é igual a 1,00, 0,97 e 0,81, respectivamente (Figura 1). Ainda, para responder em qual ponto amostral ocorreria a saturação teórica de cada um dos três parâmetros no modelo escolhido, foram calculadas, sobre os dados coletados e sobre os pontos extrapolados pelo ajuste linear, as taxas de variação associadas ao

gráfico, entendendo que a constância nos valores dessas taxas indicará estabilidade sobre a variação da “razão de utilização” do parâmetro observado em sala de aula.

O ponto de saturação procurado implica o início dessa estabilidade e está associado ao número de professores em que a amostra satura. Assim, para cada ajuste, a taxa de variação¹ pode ser definida como: $tx = (y_{i+\Delta i} - y_i) / (x_{i+\Delta i} - x_i)$. Ou seja: $tx = \Delta y / \Delta x$, sendo y_i pontos sobre o eixo das ordenadas, alusivos à razão de utilização da dimensão observada, e x_i pontos sobre o eixo das abscissas alusivos ao total de professores. Dessa forma, as taxas de variação para cada dimensão foram tomadas como: Construção, $CO = \Delta CO / \Delta P$; Voz e Escolha, $VC = \Delta VC / \Delta P$; Crítica, $CR = \Delta CR / \Delta P$; Ativismo social, $AT = \Delta AT / \Delta P$. Com os dados coletados e calculados, montou-se a Tabela 1.

15

Tabela 1. Ponto de saturação da amostra

	Nº de prof. (P _i)	Construção (CO)	$\Delta CO / \Delta P$	Voz e Escolha (VC)	$\Delta VC / \Delta P$	Crítica (CR)	$\Delta CR / \Delta P$	Ativismo social (AT)	$\Delta AT / \Delta P$
Dados coletados	6	2,00		2,00		2,00		1,00	
	7	2,50	0,500	2,50	0,500	2,50	0,500	1,33	0,333
	8	3,00	0,500	1,67	-0,833	3,00	0,500	1,67	0,333
	9	3,50	0,500	2,00	0,333	3,50	0,500	1,25	-0,417
	10	2,33	-1,167	2,33	0,333	4,00	0,500	1,00	-0,250
	11	2,67	0,333	2,67	0,333	4,50	0,500	1,20	0,200
	12	3,00	0,333	3,00	0,333	5,00	0,500	1,40	0,200
	13	3,33	0,333	3,33	0,333	5,50	0,500	1,17	-0,233
	14	3,67	0,333	3,67	0,333	6,00	0,500	1,33	0,167
	15	4,00	0,333	4,00	0,333	6,50	0,500	1,50	0,167
	16	4,33	0,333	4,33	0,333	7,00	0,500	1,67	0,167
	17	3,25	-1,083	4,67	0,333	7,50	0,500	1,43	-0,238
	18	3,50	0,250	5,00	0,333	8,00	0,500	1,57	0,143
	19	3,75	0,250	5,33	0,333	8,50	0,500	1,71	0,143
	20	4,00	0,250	5,67	0,333	9,00	0,500	1,50	-0,214
	21	4,25	0,250	6,00	0,333	9,50	0,500	1,63	0,125
	22	4,50	0,250	6,33	0,333	10,00	0,500	1,75	0,125
	23	4,75	0,250	6,67	0,333	10,50	0,500	1,56	-0,194
	24	5,00	0,250	7,00	0,333	11,00	0,500	1,40	-0,156
	25	5,25	0,250	7,33	0,333	11,50	0,500	1,50	0,100
Dados	30	5,61	0,072	8,68	0,270	14,00	0,500	1,75	0,050
	31	5,74	0,137	8,98	0,304	14,5	0,500	1,77	0,022

¹ As taxas de variações associados aos gráficos lineares somente podem ser entendidas como coeficientes angulares se, no gráfico, os dois eixos possuírem a mesma escala, o que “... é difícil de obedecer no caso de um gráfico surgido a partir de um trabalho experimental”, conforme discutem Maria Helena Soares de Souza e Walter Spinelli no livro *Guia prático para Cursos de Laboratório*, São Paulo: Scipione, 1997.

35	6,29	0,137	10,20	0,304	16,5	0,500	1,86	0,022
50	8,34	0,137	14,76	0,304	24,00	0,500	2,19	0,022
100	15,18	0,137	29,97	0,304	49,00	0,500	3,31	0,022

Fonte: Autoral

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A partir dos dados coletados, levantou-se o perfil dos professores entrevistados quanto ao tempo de atuação na EJA e o tempo de conclusão do curso. O recorte dado à pesquisa pelo currículo do Curso de Letras da Ufes em vigor, desde de 2007, indica professores formados a partir de 2009: 16 professores formados entre um e cinco anos e nove há mais de cinco anos. Considerando que 12 desses trabalham à frente dessa modalidade de ensino entre dois e seis anos; e sete com cinco anos ou mais, isso confere ao grupo uma boa experiência na EJA.

A maioria dos egressos, 18 entre os 25 entrevistados, entende que a formação oferecida em sua licenciatura foi insuficiente para capacitá-los a atuar com a EJA; os demais afirmam ser suficiente. Da mesma forma, 14 entrevistados acreditam que o curso tem uma perspectiva multicultural com posturas teórico-críticas de transformação social na formação de professores, enquanto nove não a perceberam; apenas dois afirmaram existir adendos multiculturais ao currículo regular tradicional. Fazendo, então, uma correlação entre as disciplinas obrigatórias e as categorias multiculturais, percebeu-se que racismo, sexismo e discriminação são as menos abordadas ou pouco transparecem nas ementas da grade curricular do curso (Figura 2).

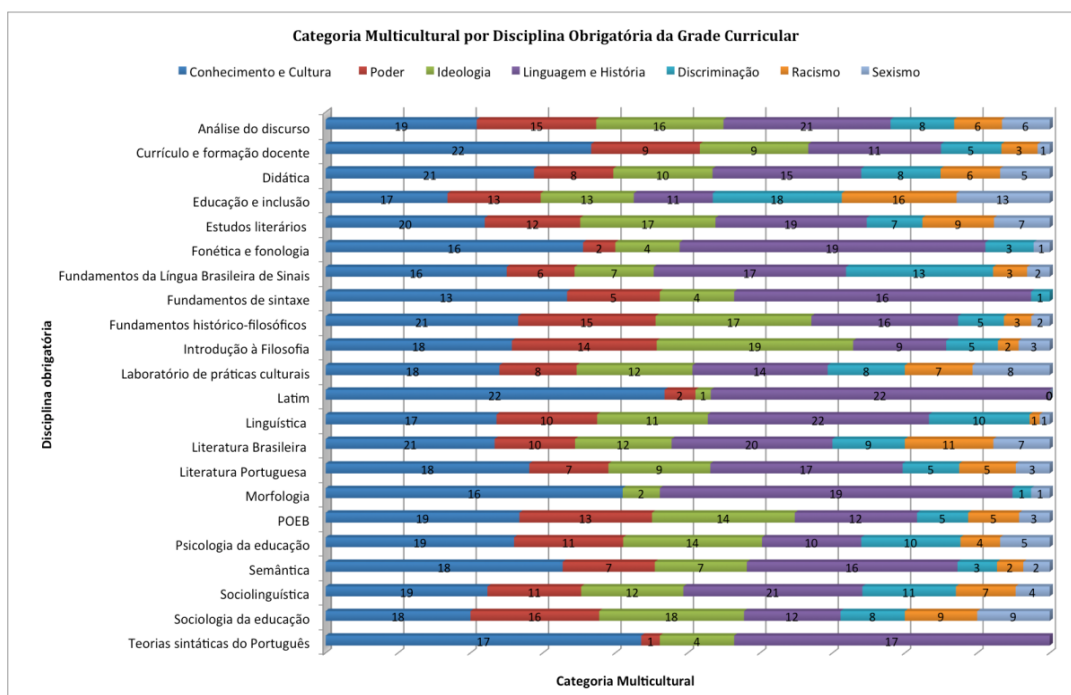


Fig. 2. (Correlação das categorias multiculturais estudadas e a abordagem das disciplinas na Licenciatura da Ufes, na visão docente.)

Com base nas disciplinas Fundamentos de Sintaxe e Teorias Sintáticas do Português, notou-se que, para nenhum dos entrevistados, houve sequer menção as três categorias citadas. Em Educação e Inclusão que, mais poderia se aproximar das categorias citadas, o tema foi abordado a contento para 18 egressos; racismo para 16; sexismo para 13.

Vale refletir que a EJA, no Brasil, por seu caráter inclusivo e emancipatório, requer mais do que a valorização da diversidade cultural; torna-se imprescindível rever a questão das diferenças e dos estereótipos preconceituosos e excludentes. Nesse caso, “... 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, 2002, pp. 61-62).

Analisando a influência das categorias multiculturais na prática docente, fica nítida a percepção dos licenciados quanto à contribuição e o direcionamento para a ação docente: Conhecimento e Cultura (25), Poder (22), Ideologia (22) e Linguagem e História (25). Para tais professores, essas quatro categorias são as mais influentes norteadoras de seu trabalho em sala de aula (Figura 3).

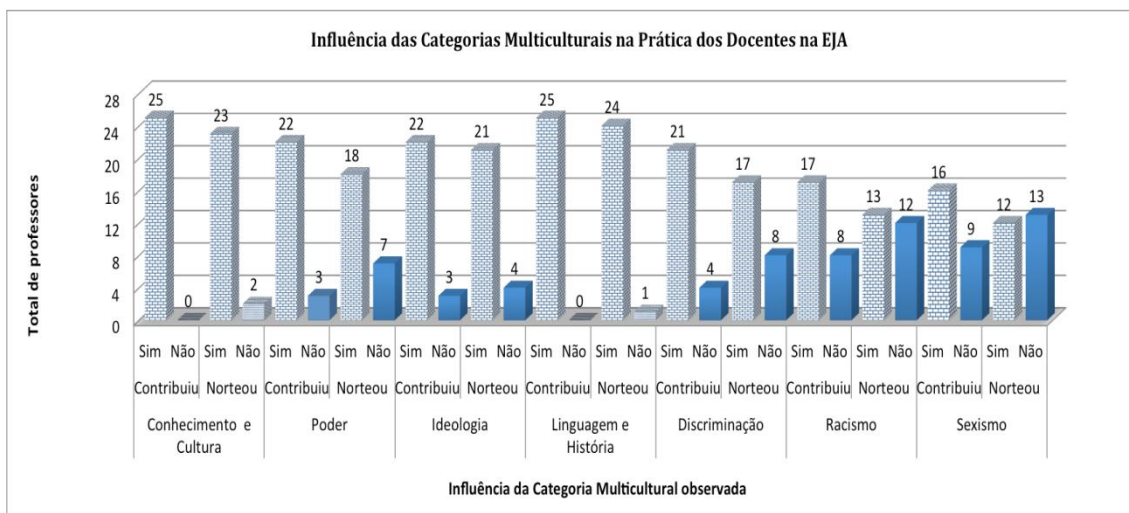


Fig. 3. *(Influência das categorias multiculturais na prática docente na EJA.)*

Na percepção dos professores, os sentidos do multiculturalismo em sua práxis “Ajudou a tratar o aluno da EJA como alguém ‘capaz’; diminuiu estereótipos; melhorou o vocabulário do aluno ao trazer informação sobre as diferentes linguagens e ideologias; deu voz aos alunos da EJA para relatar seu cotidiano e sua história”.

Ao dialogar com Canen (2002), cujo trabalho aponta que o multiculturalismo crítico, no contexto escolar, enfatiza que a escola deve trabalhar na construção da identidade dos sujeitos, levando em consideração questões sociais, culturais e institucionais, dentro de uma política de crítica cultural e de compromisso com a justiça social, também se buscou entender, com os docentes, as práticas com potenciais multiculturais mais adequadas à EJA dentre as opções: Formação da Consciência Crítica para o exercício da cidadania; uso da Crítica Social; construção de uma Linguagem Híbrida para a superação de metáforas preconceituosas; uso da Ancoragem Social dos discursos ou a prática pedagógica fundamentada nos universos culturais dos alunos.

Assim, a aplicação do multiculturalismo crítico, na prática pedagógica na EJA, na visão da maioria desses professores, revelou a necessidade da formação da consciência crítica (24); centralização das ações pedagógicas nos universos culturais dos aluno (21); uso da crítica cultural com vistas à transformação das relações desiguais (17); e ancoragem social dos discursos preponderantes na práxis docente (16), o que nos permite afirmar que esses participantes trabalham em uma linha voltada ao multicultural (Figura 4).

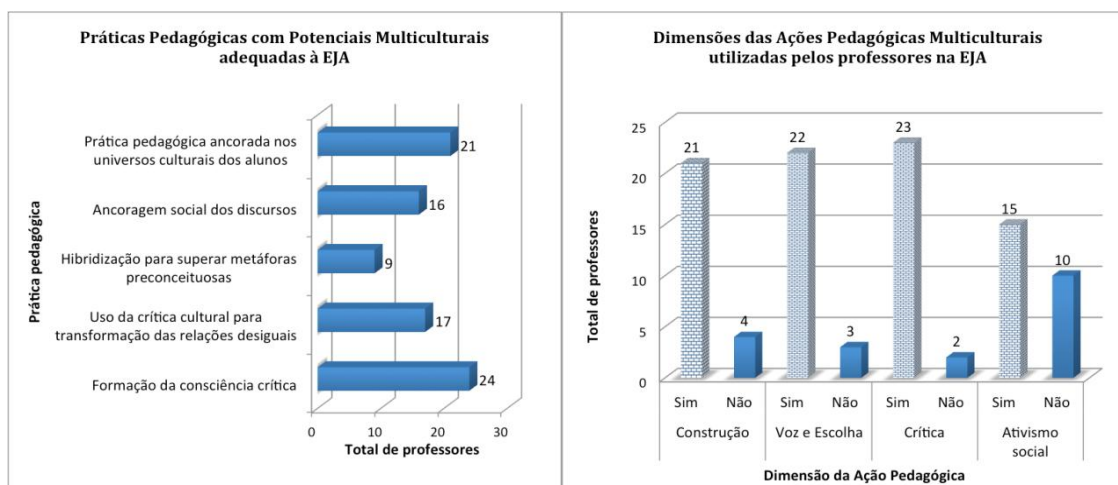


Fig. 4. (*Multiculturalismo crítico traduzido em Ações Pedagógicas.*)

Tomando, ainda, as quatro dimensões das ações pedagógicas multiculturais, a saber: a) Construção, como produção do conhecimento a partir do pluralismo cultural e desigualdades; b) Voz e Escolha promovendo o desenvolvimento de atividades democráticas em sala; c) Crítica para a discussão de valores culturais conflitantes e críticas ao *status quo*; d) Ativismo Social como estímulo ao incentivo a tomadas de posição e ações efetivas com vistas ao desenvolvimento das habilidades, coube analisá-las nos planejamentos e ações em sala de aula dos professores participantes da pesquisa. Merece destaque a fala de um professor:

Busco propor atividades que tenham relação com algo que os alunos gostem e, caso solicitem, as atividades podem ser alteradas. São fundamentais para desenvolver as suas potencialidades: a produção de textos, exercícios de manifestação das linguagens dos grupos sociais marginalizados, leitura e análise de notícias de jornal e apresentação de documentários, com pesquisas e debates sobre manipulação midiática, discurso político e publicitário e assuntos polêmicos, como redução da maioria penal, intolerância religiosa, relações homoafetivas etc. O incentivo vem através do discurso do professor, mostrando que os alunos têm condições de vencer, de conquistar um bom trabalho, uma vaga na universidade pública e um espaço de valor na sociedade.

A maioria dos professores mostrou-se favorável ao uso dessas dimensões em suas aulas, sobressaindo a Crítica (23), seguida da Voz e Escolha (22), da Construção (21) e do Ativismo Social (15). De fato, das dimensões, o ativismo é a mais complexa de se

trabalhar, por se fundamentar nas demais para tomadas de decisão, com atuações efetivas, em oposição às desigualdades. De todo modo, ficou evidente a importância desse tipo de ações em sala de aula da EJA, haja vista que essa abordagem multicultural é traduzida na “... possibilidade dada aos alunos de analisar suas identidades étnicas, criticar mitos sociais que os subjugam, gerar conhecimento baseado na pluralidade de verdades e construir solidariedade em torno dos princípios da liberdade, da prática social e da democracia ativista” (Canen, 2002). Uma compilação das falas dos professores mostra seu envolvimento com tais práticas quando revelam suas estratégias:

Todas as dimensões são trabalhadas em forma de grupos e rodas de conversa, conforme ritmo de cada turma. Atividades de pesquisa na internet por meio de debates, diálogos e discussões, escolhas democráticas e reflexão crítica com produção textual/utilização de filmes/revistas e jornais/entrevistas/peças teatrais – sempre ancorados nos saberes dos alunos. Escolha de representantes de classe, simulação de júri popular, reflexão sobre a realidade social da comunidade. Ênfase no aluno, superação do individualismo, aguçamento do senso crítico.

Desse modo, podemos dizer que “As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir consenso, de obter hegemonia. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado”. (Silva, 2004, p.16)

A entrevista com os professores verificou a presença de marcadores multiculturais em sua prática, porém, em nenhum momento, investigou-se o seu engajamento político ou em causas humanitárias. Foram exclusivamente analisados os traços multiculturais presentes na grade curricular e confrontados com a prática nas turmas da EJA, fazendo-se, de certa forma, uma transposição do espaço acadêmico à sala de aula.

6 À GUIA DE CONCLUSÕES

Neste trabalho a prática curricular participa do processo de reprodução sociocultural e o currículo crítico aponta para os estudos multiculturais das dinâmicas sociais de classe, raça, gênero, nacionalidade etc., em que pese entender a necessidade de um comprometimento político, cuja intenção seja ir contra discriminações e relações de poder desiguais. Outrossim, a formação docente está voltada às práticas pedagógicas

que trabalhem tanto a cognição como a emoção; que valorizem a experiência, a troca de informações, as análises críticas, tendo o professor como “ator social”, conscientizador e capaz de identificar (e combater) o papel das relações de poder que resultem em ações discriminatórias e, assim, possa orientar os alunos na busca do equilíbrio social.

Diante da prática observada nas respostas contidas no material colhido e na confluência ideológica veiculada pelos autores que se dedicam aos conceitos de um multiculturalismo em ação, constatamos que certas categorias estão fortemente atreladas ao currículo ofertado pela licenciatura mencionada e criteriosamente analisada.

Poder, Ideologia, Conhecimento e Cultura, Linguagem e História são categorias fortemente abordadas pela maioria das disciplinas obrigatórias. Na percepção dos entrevistados, são as que mais colaboram na sua atuação e, de forma direta, contribuem para o bom andamento da sua práxis; mas, quando o assunto é Discriminação, Racismo e Sexismo, a abordagem ainda é feita de forma tímida.

O privilégio de certas categorias, como marcadores identitários específicos abordados no currículo, traz limitações para o multiculturalismo em ação, sobretudo quando determinantes relacionados com etnia e gênero, muitas vezes tratados como tabus pela sociedade, são pouco percebidos. Isso mostra que ainda há muito que se fazer em torno da relação teoria/prática, para evitar perdas das posturas sociais comprometidas com a compreensão das múltiplas, híbridas e multifacetadas identidades.

REFERÊNCIAS

Bakhtin, M. M. & Volochínov, V. N. (2010). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas do método sociológico da linguagem* (14 ed.). São Paulo: Hucitec.

Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Brasil. Acedido em abril 16, 2015, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

_____. PCN: *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1996.

Canen, A. (2001). Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. *Educação e Sociedade*, 22(77), 207-227.

Canen, A., & Oliveira, A. M. A. (2002). Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, (21), 61-74.

- Fontanella, B. J. B., Ricas, J. & Turato, E. R. (2008, Janeiro). Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. *Cad. Saúde Pública*, 24(1), 17-27.
- Forde, G. H. A. (2013). Diversidade e inclusão: interrogando o colonial na educação profissional. In: Freitas, R. C. O., Jordane, A., Schmidt, M. Q & Paiva, M.A.V. (Eds.), *Repensando o PROEJA: concepções para a formação de educadores* (2nd ed.) (pp. 147-176). Vitória: Ifes.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa*, (30 ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Hall, S. (2003). *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo horizonte: editora UFMG; Brasília: representação da UNESCO no Brasil.
- Malanchen, J. (2014). *A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, Brasil.
- McLaren, P. (2000). *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Moreira, A. F. B. (1999). *Currículo: Políticas e práticas*. Campinas: Papirus.
- Silva, T. T. (2009). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais. Colegiado do Curso de Letras-Português. (Ed.). (2007). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas em Língua Portuguesa*. Vitória: UFES.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods*. (3 ed., Applied Social Research Methods Series, vol. 5). London: Sage Publications.