

A INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO POSSIBILIDADE DE NOVAS CONSTRUÇÕES DE SABER E PODER.

Silvana Oliveira Biondi
UESB/ UFMG
sobiondi@hotmail.com

Francisca Izabel Pereira Maciel
UFMG
emaildafrancisca@gmail.com

1

RESUMO

O artigo tem o propósito de explorar os sentidos e os usos da interculturalidade no campo educativo da modalidade de Educação de Jovens e Adultos como possibilidade de construção de uma aprendizagem mais significativa para esses alunos. Iniciando a discussão, há uma apresentação de como a diversidade cultural presente nesses espaços educativos implica transformações, as quais, muitas vezes, criam tensões e silenciamentos entre diferentes povos. Reconhecida essa diversidade, vemos a relevância pedagógica da interculturalidade para a construção do aprendizado dos alunos da EJA como uma possibilidade de decolonização do saber e do poder, visto que essa modalidade de educação abraça indivíduos de significativas diversidades de saberes, gênero, etnia, geração, língua, sexo, raça, religião, ideologias, condições de trabalho, entre outras. Nessa diversidade reside o potencial de uma ação pedagógica pautada no diálogo de culturas, agindo como dispositivo de uma proposta de aprendizado mais significativo. Os estudos apresentam que a importância da interculturalidade no mundo contemporâneo está ligada às configurações globais de poder, do capital e do mercado, e acrescenta haver um paradoxo onde se defende a perspectiva da interculturalidade esboçada como projeto político, social, epistêmico e ético de transformação e decolonialidade de outra que se distingue dos sentidos e usos que se faz da interculturalidade em uma perspectiva funcional ao sistema dominante.

Desse modo, sinalizamos a interculturalidade crítica explicitada e assumida como sendo a mais representativa de um projeto pedagógico que problematize as diferenças, a exclusão social nas suas múltiplas dimensões e nos seus processos de subjetivação. É uma perspectiva também reveladora de que, para além do legado da desigualdade e injustiças sociais do colonialismo, há um legado epistemológico do eurocentrismo que impede a compreensão do mundo a partir do próprio mundo em que se vive e das epistemes que lhes são próprias. Assumir a proposta pedagógica de ter a interculturalidade crítica no currículo é ter referência no pensamento crítico dos próprios subalternizados pela modernidade capitalista, no caso os alunos da EJA, e nisso reside a oportunidade de uma proposição teórica implicada no repensamento crítico e transdisciplinar, que se caracteriza contraposta às tendências acadêmicas dominantes da perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social que predominam na nossa constituição escolar. E na prática pedagógica isso significa a aplicação de currículo enquanto ciência crítica que trabalha com questões éticas, políticas e sociais e não só com questões técnicas e instrumentais.

PALAVRAS CHAVE: Interculturalidade; Educação de Jovens e Adultos; Aprendizagem Significativa.

INTRODUÇÃO

A diversidade cultural¹ sempre esteve presente nos espaços educacionais, contudo nos últimos tempos ela tem sido mote de conflitos que acabam por revelar a visão homogênea tradicionalmente sedimentada na nossa sociedade e que por fim, pode representar uma dificuldade de ajuste aos requerimentos contraditórios fomentados pela globalização da economia e pelas inovações tecnológicas.

Como compreende Candau:

A construção dos estados nacionais no continente latino-americano supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e/ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades. (Candau, 2010:3)

Todas essas ocorrências que se apresentam na sociedade atual implicam transformações culturais, as quais, muitas vezes, criam tensões e silenciamentos entre diferentes povos, gerando, em consequência, grandes impactos sociais calcados na intransigência com a qual os indivíduos lidam com tudo que lhes pareçam diferentes em termos de cultura, ideologias e interesses.

Essa diversidade está presente na convivência das salas de aulas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de onde também emergem conflitos e divergências no processo de construção da identidade coletiva, o que tem sido um grande desafio para aqueles que nelas atuam.

Sendo assim, a sala de aula pode ser vista como lugar propício para trabalhar a interculturalidade, fazendo-se necessário, portanto, propiciar durante o processo formativo do professor reflexões sobre a prática docente e sua relação com as questões culturais, visto que “a perspectiva intercultural se apresenta como uma alternativa metodológica interessante e rica em potencialidades educativas”, como defende Carneiro. (Carneiro, 1993:41).

¹Candau, Vara M. F. e Russo, Kelly (2010) Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa; estudo relevante sobre a perspectiva da educação intercultural no continente latino-americano.

Reconhecer essa diversidade permitirá ver a relevância pedagógica da interculturalidade para a construção do aprendizado dos alunos da EJA como uma possibilidade de decolonialização² do saber e do poder, pois essa modalidade de educação abraça indivíduos de significativas diversidades de saberes, gênero, etnia, geração, língua, sexo, raça, religião, ideologias, condições de trabalho, entre outras. E entendemos que essa diversidade é que pode potencializar o diálogo de culturas para agir como dispositivo de uma proposta de aprendizado mais significativo.

3

Com essa perspectiva, vamos revelar que, para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundas do colonialismo, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias. Dai a importância de uma formação que privilegie a educação intercultural para atuar no contexto da diversidade, quando os aprendentes poderão se ver como sujeitos históricos construindo identidade própria com autonomia, solidariedade e respeito às diferenças.

Em Educação como prática da liberdade, Freire defende que as características organizativas da nossa sociedade advêm da “sociedade fechada”³ detentora de uma alienação cultural decorrente da sua posição de sociedade reflexa e que correspondia às tarefas alienadas e alienantes de suas elites. Ele denuncia nosso sistema de ensino como serviçal ao economicismo que compreendeu nossa realidade como objeto do pensamento europeu e sugere uma construção social e epistêmica a partir das características do nosso povo, traçando caminhos para criação de uma nação mais autônoma, democrática, onde a educação emancipadora tenha papel preponderante.

O ponto de partida do nosso trânsito foi exatamente aquela sociedade fechada a que já nos referimos. Sociedade crescente-se, com o centro de decisão de sua economia fora dela. Economia, por isso mesmo, comandada por um mercado externo. Exportadora de matérias-primas. Crescendo para fora. Predatória. Sociedade reflexa na sua economia. Reflexa na sua cultura. Por isso alienada. Objeto e não sujeito de si mesma. Sem povo. Antidualogal, dificultando a mobilidade social vertical ascendente. Sem vida urbana ou com precária vida urbana. Com alarmantes índices de analfabetismo, ainda

² Decolonialização em contraposição ao paradigma da modernidade eurocêntrica, colocado (e aceito) como parâmetro de um conhecimento que se auto definiu como superior e universal incorporado num modo de ser e que se constitui como um *ethos* de dependência ou subserviência cultural, um sustentáculo da colonialidade. (Streck e Adams, 2012)

³ Freire utiliza essa nomenclatura e faz referência a Karl Popper, *A Sociedade Democrática e seus Inimigos*.

hoje persistentes. Atrasada. Comandada por uma elite superposta a seu mundo, ao invés de com ele integrada. (Freire, 1987:55)

Para o estudioso Fleuri (2012:08) há uma polissemia terminológica, teórica e política que se coloca como a riqueza para o debate sobre o tema da interculturalidade e nisso reside à complexidade sobre o mesmo, não devendo haver, por isso um reducionismo simplista de um modelo ideal transferível a ser acomodado e sim, a “possibilidade de se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos”.

Desse modo, tem-se a interculturalidade como uma interação entre as culturas que se processa de modo dialético e resulta em fonte de enriquecimento mútuo. No momento em que se produz essa interação entre os grupos culturais, o resultado é a interculturalidade.

Em face às necessidades do mundo globalizado e interconectado do século XXI, há que se reconceitualizar e redefinir educação intercultural e, do ponto de vista latino-americano a pesquisadora Catherine Walsh, da Universidade equatoriana Simon Bolívar, em seus estudos sobre interculturalidade e decolonialidade enfatiza que a multiplicidade de sentidos da interculturalidade no atual contexto intertransnacional resulta, por um lado, das lutas dos movimentos sociais-políticos-ancestrais e de suas demandas de reconhecimento, de direitos e de transformação social.

Por outro lado, os estudos da autora apresentam que a importância da interculturalidade no mundo contemporâneo está ligada às configurações globais de poder, do capital e do mercado. Configura-se, portanto, em um paradoxo onde é defendida a perspectiva de interculturalidade esboçada como projeto político, social, epistêmico e ético de transformação e decolonialidade, que se distingue dos sentidos e usos que se faz da interculturalidade em uma perspectiva funcional ao sistema dominante.

Como ponto de partida, a exposição que segue pretende mostrar a presença da interculturalidade com seus múltiplos sentidos e representações, tomando como base a trajetória conceitual da interculturalidade, defendida por Walsh. Depois, há uma

contextualização e caracterização da EJA, ressaltando nela a presença da interculturalidade e por fim, a possibilidade de assunção da interculturalidade crítica defendida por Walsh como base epistêmica para o ensino da EJA, constituindo uma práxis dialógica, voltada a uma dimensão intercultural em favor da qualidade social requerida pela/para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

1. Interculturalidade: reflexões conceituais

5

Não são novas as afirmações de que na virada do século muitas transformações ocorreram nas esferas socioeconômica e cultural advindas da implantação de novas políticas públicas educacionais, bem como a inscrição dessas mudanças no processo de globalização. Em meio às ocorrências e transformações originárias desse processo está inserido o discurso da interculturalidade, que se traduz como o esforço de dar uma nova atenção à diversidade étnico-cultural e que, segundo palavras de Walsh, teria a intenção de promover:

relações positivas entre distintos grupos culturais, de confrontar a discriminação, o racismo e a exclusão, de formar cidadãos conscientes das diferenças e capazes de trabalhar conjuntamente no desenvolvimento do país e na construção de uma sociedade justa, equitativa, igualitária e plural.(Walsh,2010:01)

Esse panorama colabora para evidenciar uma crise identitária vivida, pois ele promove mudanças no papel do sujeito na sociedade, mudanças nas representações e nas configurações desses papéis, dificultando este sujeito ajustar-se. Nas palavras de Hall, ocorre que:

A chamada crise de identidade é vista como um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (Hall, 2004:07)

Em meio a essa crise, está instalado o desafio de conviver com a diversidade e as diferenças, exigindo um olhar mais apurado para as questões educacionais.

Atualmente, o tema da interculturalidade faz-se muito presente, porém tem sido considerado como paradoxal⁴ por existir a possibilidade de a diversidade cultural ser

⁴ Para maiores esclarecimentos sobre a visão paradoxal que envolve o tema, ver Fleuri(2012), Candau(2010).

acrítica, desprovida de senso político, construtivo ou transformador, podendo, com isso, reeditar papéis de sujeição e silenciamento dessas diversidades.

Os estudos de Walsh (2010:2) registram que na América Latina essa interculturalidade, classificada como do tipo relacional sempre existiu como “parte central da história e ‘natureza’ latino-americano-caribenha” e o problema estaria justamente no fato de que ela poderia vir a:

Ocultar ou minimizar a conflitividade e os contextos de poder, dominação e colonialidade contínua em que se leva a cabo a relação. Da mesma forma, limita a interculturalidade ao contato e à relação – muitas vezes somente individual –, encobrindo ou deixando de lado as estruturas da sociedade - sociais, políticas, econômicas e também epistêmicas - que põem a diferença cultural em termos de superioridade e inferioridade. (Walsh, 2010:2)

Essa perspectiva relacional corresponde uma forma generalizada de as relações estarem pautadas em condições de igualdade ou desigualdade; serem culturas iguais ou diferentes, intercambiadas porém numa escala classificatória de superior e inferior. Walsh diz que:

o problema com esta perspectiva é que, tipicamente, oculta ou minimiza a conflitividade e os contextos de poder, dominação e colonialidade contínua em que se leva a cabo a relação. Da mesma forma, limita a interculturalidade ao contato e à relação – muitas vezes somente individual –, **encobrindo ou deixando de lado as estruturas da sociedade - sociais, políticas, econômicas e também epistêmicas - que põem a diferença cultural em termos de superioridade e inferioridade.** (Walsh, 2010:3) (Grifo nosso)

Esta seria a razão da necessidade de se problematizar e ampliar o discurso da interculturalidade na perspectiva relacional.

[...] é necessário problematizar e ampliar a perspectiva relacional, considerando duas perspectivas adicionais, que dão contexto e sentido ao uso da palavra e conceito de interculturalidade na conjuntura atual, evidenciando assim seus significados, usos, intencionalidades e implicações sociais e políticas. (Walsh, 2010:2)

Em estudos sobre o tema, Fleuri posiciona que por existir uma diversidade de propostas e perspectivas interculturais somos impedidos de produzir simples esquemas eficazes, devendo por isso, ser o debate amplo e criativo. Ele afirma que:

a perspectiva conceitual em torno da qual se situam as questões e as reflexões emergentes nesse campo é o da possibilidade de se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos.(Fleuri, 2012:03)

Na trajetória de uma redefinição que coloque a interculturalidade na luta por justiça social, Catherine Walsh enfatiza que essa multiplicidade de sentidos da interculturalidade no atual contexto intertransnacional resulta, por um lado, das lutas dos movimentos sociais-políticos-ancestrais e de suas demandas de reconhecimento, de direitos e de transformação social.

Ainda segundo a autora, por outro lado, no mundo contemporâneo, a interculturalidade sendo atrelada às configurações globais de poder, do capital e do mercado acaba sendo contraditória, o que justificaria redesenhá-la para uma perspectiva a que ela se refere como funcional, coadunando com a visão também defendida pelo pesquisador peruano Fidel Tubino, como nos informa a autora.

A própria Walsh alerta quanto à possibilidade de a interculturalidade servir ao sistema dominante ao dizer que, há uma “interculturalidade que é funcional ao sistema dominante”[...]. (2010:01)

Neste sentido, o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural se converteram em uma nova estratégia de dominação, que aponta não para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas ao controle do conflito étnico e à conservação da estabilidade social com a finalidade de impulsionar os imperativos econômicos do modelo (neoliberalizado) de acumulação capitalista, agora “incluindo” os grupos historicamente excluídos em seu interior. (Walsh,2010:.2)

A segunda perspectiva, Walsh denomina como funcional, reconhece e insere no convívio a diversidade e a diferença cultural, porém dilui e silencia as vozes das diferenças na passividade e acriticidade das relações estabelecidas no convívio.

Aqui, a perspectiva de interculturalidade se enraíza no reconhecimento da diversidade e diferença culturais, visando à inclusão desta no interior da estrutura social estabelecida. A partir desta perspectiva - que busca promover o diálogo, a convivência e a tolerância –, a interculturalidade é “funcional” ao sistema existente, não toca as causas da assimetria e desigualdade sociais e culturais, tampouco “questiona as regras do jogo”, por isso “é perfeitamente compatível com a lógica do modelo neoliberal existente” (Walsh, 2010:2).

Instituída com essa forma de convivência, assegura-se a permanência dos ditames do sistema- mundo e a expansão do neoliberalismo, ou seja, é um processo que (re) alimenta o circuito de uma lógica dominante ao incluir os excluídos e neutralizá-los. Citando Muyoema, a autora faz uma análise da interculturalidade funcional como sendo:

“a nova lógica multicultural do capitalismo global”, uma lógica que reconhece a diferença, sustentando sua produção e administração dentro da ordem nacional, neutralizando-a e esvaziando de seu significado efetivo, tornando-a funcional a esta ordem e, assim, aos ditames do sistema-mundo e à expansão do neoliberalismo. (Walsh, 2010:2)

8

É sem dúvida a manutenção de uma relação de dominação com uma nova estratégia que, na conclusão de Walsh, aponta:

[...] não para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas ao controle do conflito étnico e à conservação da estabilidade social com a finalidade de impulsionar os imperativos econômicos do modelo (neoliberalizado) de acumulação capitalista, agora “incluindo” os grupos historicamente excluídos em seu interior. (Walsh, 2010:3)

Por fim, a perspectiva intercultural crítica é explicitada e assumida por Walsh (2010) como a mais representativa de um projeto pedagógico que problematize as diferenças, a exclusão social nas suas múltiplas dimensões e nos seus processos de subjetivação.

um projeto político, social, ético e epistêmico - de saberes e conhecimentos-, que afirma a necessidade de mudar não só as relações, como as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação.(Walsh, 2010:3)

Nesse contexto contraditório, a autora defende um “projeto político, social e epistêmico de transformação e decolonialidade, que se distingue dos sentidos e usos que se tem com a interculturalidade funcional”. A perspectiva crítica funcionaria como uma estratégia em um processo “permanente de relação e negociação *entre*, em condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade”. (Walsh, 2010:3)

A interculturalidade crítica sinaliza para um projeto eminentemente decolonial, pois, nesse projeto, segundo Fleuri, há uma busca pelo entendimento e enfrentamento “da matriz colonial do poder que historicamente articulou as categorias e classificações de

controle social junto com o desenvolvimento do capitalismo (moderno, colonial, eurocêntrico)” que está ligado à constituição histórica da América. (Fleuri, 2012:10)

Para Walsh essa é uma situação sustentada pela colonialidade⁵ e que está entrelaçada pelos eixos da colonialidade do poder; da colonialidade do saber; da colonialidade do ser e ao eixo da colonialidade da natureza e da própria vida. E para ela, nas palavras de Fleuri, na construção da interculturalidade crítica é necessário:

transgredir e desmontar a matriz colonial presente no capitalismo e criar outras condições de poder, saber, ser, estar e viver, que apontem para a possibilidade de conviver em uma nova ordem e lógica que partam da complementaridade e das parcialidades sociais. (Fleuri, 2012:10)

Sendo assim, é preciso também que a interculturalidade seja assumida como “ação deliberada, constante, contínua e até insurgente, entrelaçada e encaminhada com a do decolonializar”. (Fleuri, 2012:10)

Seguir a perspectiva da interculturalidade crítica, conforme desenvolvida por Walsh, para agir no contexto de educação não se limita apenas a inclusão de temáticas novas para o currículo ou para as metodologias, e sim, situá-la na perspectiva da transformação estrutural e sócio histórica. Posição esta que faz críticas às formulações teóricas multiculturais que não questionam as bases ideológicas do Estado-nação, que sejam oriundas de uma lógica epistêmica eurocêntrica e, no âmbito educacional, que adotam uma postura limitada aos estereótipos e de reforço aos processos coloniais de racialização com pretexto de estarem incorporando representações e culturas marginalizadas.

Para Walsh, produzir um autêntico diálogo intercultural deve haver visibilização das causas do não diálogo, o que necessariamente, perpassa pela crítica à colonialidade do saber e a explicitação da diferença colonial. Afirmação contida ao dizer que: (...) assumir esta tarefa, implica um trabalho decolonial, dirigido a romper nas correntes e

⁵ É necessário ter clareza que colonialidade faz referência às relações que emergem no contexto da colonização europeia das Américas, está ligada a muitos aspectos da vida e é ainda constituída como modelo de poder; enquanto que no colonialismo impera a dominação política e econômica de um povo sobre o outro em qualquer parte do mundo. (Fleuri, 2012:10)

libertar as mentes (como diziam Zapata Olivella e Malcolm X); e desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade (...) (Walsh, 2007:9)

Assumir a proposta pedagógica de ter a interculturalidade crítica no currículo é ter referência no pensamento crítico dos próprios subalternizados pela modernidade capitalista, no caso os alunos da EJA, e nisso reside a oportunidade de uma proposição teórica implicada no repensamento crítico e transdisciplinar, que se caracteriza contraposta às tendências acadêmicas dominantes da perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social que predominam na nossa constituição escolar.

A interculturalidade crítica tomada como proposta para construção de um projeto transformador para a Educação de Jovens e Adultos exige, portanto, ações em cada instância social, política, educativa e humana envolvidas nessa lógica multiculturalista e funcional da sociedade.

10

2. A Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos - EJA - tem se mantido como um tema desafiador nas pesquisas educacionais no Brasil mesmo após tanto tempo decorrido e tantas lutas travadas na nossa história da educação. Chegamos à atualidade com uma realidade que pode ser clara e precisamente analisada a partir de alguns dados que revelam a enorme demanda por essa modalidade educativa. Uma ideia geral deste cenário pode ser comprovada pelos dados do Censo Escolar de 2014, mostrando que no Brasil matriculou-se aproximadamente 3,5 milhões de pessoas nessa modalidade⁶.

Tratar da EJA no nosso país é, seguramente, lidar com uma história que se produz à margem do sistema de educação, marcada fortemente pelo domínio e pela exclusão que acontece entre a elite e as classes populares desde um longo período histórico. Representa, portanto, um dos grandes desafios da educação, pois não se trata apenas de uma mera discussão sobre métodos ou princípios pedagógicos, mas de uma questão, também, fortemente marcada pela política.

⁶ Dados disponibilizados no site <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/33877/alunos-entre-18-e-25-anos-sao-maioria-na-educacao-de-jovens-e-adultos/>. Acesso: 02/08/2015.

E o que vemos no nosso país ao acompanhar os estudos sobre a educação nas constituintes brasileiras, é que a Constituição Federal de 1988 encerra um ciclo para assegurar o direito à educação e a obrigatoriedade ao recuperar o conceito de educação como direito público subjetivo há muito abandonado no país.

O Parecer nº11/2000 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) ao estabelecer as Diretrizes Nacionais Curriculares, o parecerista apresenta uma argumentação em defesa do direito à educação para todos com nova concepção de EJA, sua vinculação com a redemocratização dos anos 80 no país e com a ampliação da noção de direito. Assim segue:

[...] é no processo de redemocratização dos anos 80 que a Constituição dará o passo significativo em direção a uma nova concepção de educação de jovens e adultos. Foi muito significativa a presença de segmentos sociais identificados com a EJA no sentido de recuperar e ampliar a noção de direito ao ensino fundamental extensivo aos adultos já posta na Constituição de 1934.(Brasil, 2000:21)

Os baixos níveis de escolarização da população juvenil e adulta e a problemática do analfabetismo no nosso país são constatados pelas pesquisas, demonstrando que essa grande dívida social ainda não está equacionada. Como diz Mortatti, “no Brasil, muitas têm sido as dificuldades para que se efetive plenamente o direito do cidadão de aprender a ler e a escrever, como uma das formas de inclusão social, cultural e política e de construção da democracia”. (Mortatti, 2004:34).

É esta a realidade da EJA que precisa ser assumida como uma responsabilidade de vital importância no processo de universalização da Educação Básica e das oportunidades de qualificação profissional para aqueles que estão afastados do processo escolar. Um trecho da Declaração de Hamburgo apresentado por Ireland reafirma a relevância da EJA para a sociedade do século XXI a fim de

“fomentar o desenvolvimento ecologicamente sustentável, para promover a democracia, a justiça, a igualdade entre mulheres e homens e o desenvolvimento científico, social e econômico, bem como para construir um mundo em que os conflitos violentos sejam substituídos pelo diálogo e por uma cultura de paz baseada na Justiça”. (Ireland, 2003:2).

É realmente um grande desafio materializar nas práticas educativas da EJA a perspectiva de um currículo multicultural visto ser uma proposta que sustenta, além da preocupação da desigualdade econômica, levar em conta a pluralidade cultural da sociedade, buscando desafiar as relações de poder que produzem e preservam essas mesmas diferenças dentro da sociedade.

O conceito da interculturalidade se converte, portanto, para uma nova configuração que tende a agregar valores de respeito à diversidade, resultando numa educação que instaura no sujeito a análise, a reflexão e a criticidade, o que produz ao final a construção de novos saberes. Para Souza, ocorre nesse processo uma nova forma de pensar e conhecer, o que se denomina de reconhecimento, reinvenção e ressocialização. Conceitos que são desenvolvidos como sendo:

Entenda-se reconhecimento como ver as coisas já conhecidas de outra forma, em que outra compreensão se estabelece, reinvenção como resultado da nova cognição que permite que se desenvolvam outras formas de fazer e sentir e ressocialização é a construção do novo saber, produto da reinvenção permeada por uma reconhecimento (Souza, 2004:22)

Agregar nas salas de aulas da EJA um contingente de alunos explicitamente diversificado é instaurar um processo de construção de novos conhecimentos que se dá no confronto de saberes e fazeres das pessoas e/ou dos grupos envolvidos. Os resultados desse encontro são novos conhecimentos, emoções e ações, de acordo com Souza (2004).

E para que se efetive esse processo de interculturalidade é imperioso dotar as práticas de instrumentos interativos e dialógicos, promover trocas, dinamização e participação em atividades que suscitem o confronto entre os saberes, os quais o aluno já é portador pelas experiências cotidianas pessoais e/ou profissionais, com os que serão adquiridos no processo de escolarização formal.

Nesse confronto de saberes é que se institui o aprendizado e conseqüentemente, se dá a construção de novos saberes, que passam a ser realmente valorativos se contribuírem para a humanização do sujeito, não havendo, pois, dissociação da cultura com as

interações da vida cotidiana. Eis a função social da educação. E sobre essa aprendizagem, Souza argumenta que:

As aprendizagens vão acontecendo pelas reações que tenho ao que vejo, faço e sinto, em relação ao que os outros e eu mesmo fazemos, dizemos e sentimos. Ao que a escola ensina. Ao que as igrejas professam. Ao que os ricos fazem. Ao que os trabalhadores e trabalhadoras sofrem. Aos medos que sentimos. Essa reação pode ser aceitação, rejeição ou transformação. Nessa reação vou me tornando EU, vou me humanizando (...) (Souza, 2001:200)

Com o constructo da interculturalidade, Walsh nos apresenta a pedagogia decolonial como sendo uma *práxis* de base propositiva e não somente denunciativa, donde se originam a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. É partida para uma pedagogia que vai além do simples processo de ensino e transmissão de saber, uma ação pedagógica imbuída de política cultural, envolvendo não somente os espaços organizativos de educação formal, como também os não formais e as organizações sociais.

Pedagogicamente, o discurso da interculturalidade tem base na interação dialógica entre culturas e a constituição desse cidadão multicultural. Essas bases estão nos pressupostos defendidos por Paulo Freire quanto à formação de um sujeito autônomo e solidário a partir de sua própria subjetivação de história de vida e memórias e ênfase de um trabalho com a gramática que ressalta as representações de autoestima e autoavaliação desse sujeito.

Na prática pedagógica isso significa a aplicação de currículo enquanto ciência crítica que trabalha com questões éticas, políticas e sociais e não só com questões técnicas e instrumentais.

O currículo é uma *práxis* ante a um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização das escolas. É uma prática, uma expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. (Sacristán, 2000:15)

Nas palavras de Candau, um dos critérios para que se possa promover a educação intercultural é reconhecer que:

A educação cultural não afeta somente aos diferentes aspectos do currículo explícito, objetivos, conteúdos propostos, métodos e estilos de ensino, materiais didáticos utilizados, etc, como também o currículo oculto e as relações entre os diferentes agentes do processo educativo professores/as, alunos/as, coordenadores/as, pais, agentes comunitários, etc. Neste sentido, trabalhar os ritos, símbolos, imagens, presentes no dia-a-dia da escola e a auto-estima dos diferentes sujeitos e construir relações democráticas que superem o autoritarismo e o machismo tão fortemente arraigados nas culturas latino-americanas, constituem desafios iniludíveis. (Candau, s/d:01)

14

Efetivar no campo curricular da EJA um discurso de interculturalidade ancorado nos princípios da modernidade, ressaltando ideais de emancipação, liberdade e autonomia do sujeito, os ideais de democracia, cidadania e dos direitos humanos, bem como na sustentação dos ideais pós-modernos de reconhecimento e valorização de culturas locais, a contingência e o sujeito descentrado é a possibilidade de preenchimento do vazio das incertezas que acompanham o homem e do esgotamento da cultura considerada como universal.

A referida perspectiva nos leva a ver que essa educação prepara o sujeito para uma convivência na diversidade, para uma ação cidadã crítica e reflexiva, com oportunidade de maior participação nas transformações sociais. No dizer de Freire, é tornar-se ator e autor da sua própria história.

E decerto podemos contar que já existe sustentação para elaboração e organização de um currículo para a EJA, contando com as propostas de inovação que se encontram difundidas e presentes, inclusive nos documentos oficiais que regulamentam nosso sistema de ensino.

Em revisão dos textos legais sobre EJA, no que diz respeito à interculturalidade, compreendemos que a Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB, Lei 9394/96) não apresenta explícito o termo interculturalidade, mas sim de modo subjacente, quando no art. 37 §1º se registra a importância de trabalhar a cultura do aluno (a), considerando suas condições de vida e interesse. A transcrição do artigo revela:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (LDB, Lei 9394/96).

Também o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) para as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos sinaliza uma educação favorável ao reconhecimento da interculturalidade, pois diz que:

Muitos destes jovens e adultos dentro da pluralidade e diversidade de regiões do país, dentro dos mais diferentes estratos sociais, desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade da qual dão prova, entre muitos outros, a literatura de cordel, o teatro popular, o cancionero regional, os repentistas, as festas populares, as festas religiosas e os registros de memória das culturas afro-brasileira e indígena (CNE/CEBM 2000:5)

Assim sendo é preciso reconhecer a importância de observar as diferenças culturais dentro da sala de aula e, partindo dessa percepção trabalhar de maneira tal que respeite a diversidade.

Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola. (BRASIL, 2003:25)

Os textos normativos, além de trazerem a importância de se trabalhar com a interculturalidade, reafirmam o direito à educação que esses milhares de jovens e adultos têm, deixando claro que tão importante quanto levá-los à escola é mantê-los nela, dando continuidade ao processo de escolarização.

Desse modo, torna-se urgente inaugurar atitudes teóricas e práticas que se situem para além da estreiteza que as paredes dos paradigmas ainda vigentes constroem para o ensino da EJA. Porque no contexto atual, as práticas educativas têm se defrontado com as circunstâncias legadas e transmitidas pelo passado de dominação e opressão àqueles que formam as classes da EJA e são elas também que configuram as maiores necessidades educativas desses alunos, daí a necessidade e a possibilidade de instaurarmos práticas educativas emancipatórias e libertadoras.

3- Por uma nova praxis: interculturalidade crítica

Reconhecemos, portanto, ser imprescindível um modelo educacional que crie situações pedagógicas satisfatórias para atender às necessidades de aprendizagem específicas de alunos jovens e adultos, a fim de que possa ser estabelecido o diálogo entre as culturas, incentivando esses alunos (as) a se pronunciarem e a exercerem o direito de expor seus traços culturais, valorizando-os e respeitando-os.

Esses alunos (as) da EJA são sujeitos que trazem consigo o conteúdo da experiência, pensamentos e desejos que juntos formam os valores construídos. Reconhecer neles a diversidade cultural é sinalizar para o trabalho com a interculturalidade. É dar-lhes voz como sujeitos que são. No dizer de Freire:

A importância [da voz] por que humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação reflexão. (Freire, 1987:78).

É uma posição que exige esforço para se relacionar as expectativas e contradições trazidas pelo educando, na construção de uma identidade coerente, que integre o profissional, o pessoal e o social. É fomentar um diálogo com um sujeito multi na sua experiência, na sua cultura, nos seus valores e contextualmente, nas palavras de Freire “Estar no mundo implica necessariamente estar com o mundo e com os outros” (Freire, 2002:200).

O diálogo com a diversidade cultural do aluno é uma poderosa postura metodológica capaz de orientar a escolha de conteúdos e de procedimentos de ensino em sala de aula. Nas palavras de Freire,

Não é possível respeito aos educandos, a sua dignidade, a seu ser formando-se, a sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles veem existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiências feitos” com que chegam a escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola. (Freire, 1987:37)

É preciso uma práxis voltada para uma relação dialógica e intercultural, dando condição de uma nova compreensão do contexto social, adquirindo assim, maior competência em

prol de transformações da realidade. Sobre essa questão, Souza afirma que a EJA requer uma prática escolar que permita aos seus sujeitos aprendizes ampliarem suas capacidades decisórias, técnicas, éticas, estéticas, políticas; numa palavra, construam suas competências humanas. (Souza, 2004:200)

Dessa maneira prevalecerá uma ação pedagógica de transformação educativa baseada:

[...] na concepção e prática dos princípios de interculturalidade e plurinacionalidade no sistema educativo nacional, encorajar a descolonização educativa e definir uma política nacional de educação que pretende acabar com o problema estrutural da diferença desigualdade como problema, para assim construir uma sociedade mais equitativa e justa. (Walsh, 2010:7)

Educação compreendida por Souza como o mínimo para o processo de escolarização necessário a todo ser humano para continuar a aprender, a ter condições de se profissionalizar e as possibilidades de crescer humanamente. (Souza, 2001:201.)

Essa proposta seria a construção de um projeto contrário ao racismo epistêmico e à colonialidade do ser, do saber e do poder, o que na teorização de Walsh tem a denominação de pedagogia decolonial e atende ao propósito do campo educativo, elevando o debate da interculturalidade crítica para outro nível, quer dizer,

(...) ao problema da “ciência” em si, ou seja, o modo em que a ciência, como um dos pilares centrais do projeto da modernidade/colonialidade, teve uma contribuição vital para o estabelecimento e manutenção da hierarquia racial, históricas e atuais, em que os brancos, especialmente os homens brancos europeus continuam no topo. (Walsh, 2007:9)

Seria, portanto, transpor os eixos da colonialidade do saber e do ser, que são descritos por Walsh, onde no primeiro predomina a suposição de que todos os conhecimentos são oriundos da produção de homens brancos europeus e qualquer lógica desenvolvida por uma comunidade ancestral com outra racionalidade epistêmica é subalternizada; já a colonialidade do ser concretiza-se à medida que o valor humano e as faculdades cognitivas das pessoas são desacreditadas por questões de cor e ancestralidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre os alunos da EJA pairam arraigadas construções histórico culturais, que facilmente podem ser identificadas e resgatadas ao longo da nossa história. O que temos

assistido desde o início da colonização é um processo de escolarização de adultos, assim como a alfabetização, sempre atrelado a esforços marginais de educação, o predomínio de uma visão de aceleração ou suplência para o adulto que não estudou e ainda as urgências das campanhas de alfabetização. Ademais esses alunos (as) são vistos como incapazes de aprender e, por já serem adultos, não servirem mais à força produtiva do país na relação educar para o trabalho.

Desse modo, redimensionar o ensino na EJA, pressupõe inicialmente transpor a barreira da colonialidade, tão fortemente enraizada na nossa sociedade. O que para Walsh representa:

Partir do problema estrutural-colonial-racial e dirigir-se à transformação das estruturas, instituições e relações sociais e à construção de condições radicalmente distintas; a interculturalidade crítica - como prática política - desenha um caminho muito diferente, que não se limita às esferas políticas, sociais, e culturais, mas que também se cruza com as do saber, do ser e da vida mesma. Isto é, se preocupa também por/com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados pelas práticas - de desumanização e subordinação de conhecimentos - que privilegiam a uns em detrimento de outros, “naturalizando” a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e mantêm em seu interior. (Walsh, 2010:9)

Em seguida, como afirma Candau, internalizarmos que:

A perspectiva da educação intercultural apresenta uma grande complexidade e nos convida a repensar os diferentes aspectos e componentes da cultura escolar e o sistema de ensino como um todo. Não pode ser trivializada. Coloca questões radicais que têm que ver com o papel da escola hoje e no próximo milênio. Todos os educadores e educadoras estamos convidados a ressituar nossas teorias e nossas práticas a partir dos desafios que ela [a educação intercultural nos coloca]. (Candau, 2010: 06)

Por isso é fundamental que no processo pedagógico da EJA o aluno (a) possa constituir-se e reconhecer-se como sujeito no mundo, e não apenas como integrante de determinado grupo social. É preciso assumir-se como co-responsável pela construção das condições do mundo em que vive. Para tanto, é preciso aprender a dizer sua palavra. “Com a palavra o homem se faz. Ao dizer a sua palavra, assume conscientemente sua essencial condição humana.” (Freire, 1987:13)

Precisamos pensar em uma prática educativa que almeje formar alunos conscientes e críticos para compreender e transformar a realidade em que vivem, pensar uma prática que contemple o verdadeiro diálogo para que, muito além de “levar-lhes uma mensagem ‘salvadora’, em forma de conteúdo a ser depositado”, se possa fazê-los conhecer “não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que e com que estão” (Freire, 1987: 86).

A proposta da interculturalidade na prática curricular da EJA seria o viés de um processo educativo construído com diversos e diferentes parceiros, a possibilidade de abertura para o debate constante em busca de outras novas versões e contingências do diálogo de solidariedade e justiça, pautado em princípios éticos, porém sem renúncia da perspectiva das possibilidades provisórias de diálogo cultural.

É, pois, uma perspectiva complexa, que nos exige repensar os diferentes aspectos formadores da cultura escolar e do próprio sistema de ensino. Não se trata de uma ação simplista, visto que traz a tona sérias questões da função da escola na atualidade.

Por fim, mas não de modo conclusivo, reiteramos as palavras de Candau (s/d: 01) quando convida “todos os educadores/as a ressituar as suas teorias e práticas a partir dos desafios postos pela interculturalidade”.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Vera Lúcia Teixeira. (1993). *O Intercultural no ensino-aprendizagem de línguas: uma abordagem teórica* In, Revista Tópicos Educacionais, v.11, Recife, UFPE-Centro de Educação.

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K.. *Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa.* (2010). Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr.. Disponível: www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=3429. Acesso em: 16julh2015.

_____ *Interculturalidade e educação escolar*. [dhnet.org.br]. Recuperado em 15 junho, 2015, de http://www.dhnet.org.br/militantes/veracandau/candau_interculturalidade.html. Acesso: 15 jun2015.

FLEURI, Reinaldo Matias. *Educação intercultural: decolonializar o poder e o saber, o ser e o viver*. (2012). Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 7-22, jan./dez. Disponível: unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/viewFile/3408/1507. Acesso em: 22julh2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. (1987). 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. *A educação como prática da liberdade*. (2002). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. (2004). Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro, 9ª ed., Rio de Janeiro: DP&A.

IRELAND, Timothy D. *Fundamentos políticos da educação de jovens e adultos*. (2003). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. NEA – Núcleo de estudos de Educação de Jovens e Adultos e Formação Permanente de Professores (Ensino Presencial e Educação a Distância). João Pessoa. Disponível: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman. Acesso: 25 julh 2015.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (Lei 9.394/96). (2003). Rio de Janeiro: DP&A.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO E AÇÃO EDUCATIVA. (1997). Educação de Jovens e Adultos: Proposta Curricular para o 1º. Segmento do ensino fundamental Brasília: MEC, SEF: São Paulo: Ação Educativa.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – Câmara de Educação Básica. (2000) Parecer nº 11/2000, de 10 de maio

de 2000. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. (2004). (Coleção Paradidáticos. Série Educação). São Paulo: UNESP.

SOUZA, João Francisco. *E a educação: que?* (2004). Recife: Bagaço.

_____. *Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural*. (2001). Recife: Bagaço.

WALSH, Catherine. *Interculturalidade crítica e educação intercultural*. (2010). Disponível: <https://pt.scribd.com/.../WALSH-Catherine-interculturalidade-critica-e-pe..Acesso> em: 22/07/2015.

_____. *Interculturalidad crítica/ pedagogia decolonial*. (2007). In: Anais do Seminário Internacional Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.