

5

Colégio Arpoador e Diversidade Cultural dos alunos(as): como se situam os professores e professoras

As entrevistas realizadas com os(as) professores(as) do Colégio Arpoador tiveram como objetivos principais: (1) identificar, de acordo com a fala dos(as) professores(as), se a heterogeneidade cultural dos alunos e alunas dessa modalidade de educação é levada em consideração ao pensarem suas práticas pedagógicas e a construção do currículo; (2) analisar como os(as) professores(as) se situam em relação a construção da identidade dos seus alunos e alunas, se levam em consideração esta temática, abordando temas relacionados à pluralidade cultural em suas práticas pedagógicas, tais como questões sobre raça, gênero, orientação sexual, faixa etária ou origem sócio-cultural dos(as) estudantes e (3) compreender como os(as) entrevistados(as) pensam sobre as possíveis contribuições se uma educação baseada no multiculturalismo crítico focado na perspectiva intercultural para o Colégio e para a educação de jovens e adultos de nível médio como um todo.

O roteiro da entrevista foi montado baseado em 7 categorias principais de forma a obter a visão dos(as) professores(as) do Colégio Arpoador. Em cada categoria foram listados os aspectos mais relevantes a serem considerados durante a entrevista. O quadro abaixo apresenta essas categorias e seus respectivos aspectos assinalados para alcançar os objetivos propostos para as entrevistas.

Categorias de análise	Aspectos assinalados
Formação educacional	<ul style="list-style-type: none">• Formação acadêmica• Formação continuada
Experiência profissional	<ul style="list-style-type: none">• Tempo de magistério• Experiência de Ensino• Locais de trabalho• Carga horária• Disciplinas lecionadas• Tempo de trabalho no Colégio
Experiência com EJA	<ul style="list-style-type: none">• Tempo de magistério no EJA• Chegada e início do trabalho no Colégio• Aproximações e distâncias entre o ensino regular e o supletivo• Projeto Político Pedagógico do Colégio• Ambiente escolar• Diretrizes Curriculares Nacionais de EJA• Reorientações Curriculares de EJA
Os(as) Alunos(as) de EJA:	<ul style="list-style-type: none">• Motivações dos(as) alunos(as)• Caracterização dos(as) alunos(as)

Origens, Culturas e Características	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil dos(as) alunos(as) • Relações entre alunos(as) • Relações entre alunos(as) e Professores(as) • Cultura dos(as) alunos(as) x Cultura dos(as) professores(as) • Desafios dos(as) professores(as) em relação aos(as) alunos(as) • Perspectivas dos(as) alunos(as)
Processo de Ensino-Aprendizagem nas Turmas de EJA	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamento dos(as) alunos(as) nas aulas • Currículo da disciplina • Estratégias didáticas das aulas • Avaliação • Aprendizagem dos alunos(as) • Preparação das aulas • Estratégias de melhoria do aprendizado
Diversidade Cultural e EJA	<ul style="list-style-type: none"> • Relação entre escola e diversidade cultural • Diversidades presentes no Colégio • A influência da diversidade nas aulas e nas relações do Colégio • Educação Intercultural • Contribuições da Educação Intercultural e métodos de utilização
Outros	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos pessoais dos(as) professores(as) a acrescentar à pesquisa

Quadro 1: Categorias da Entrevista com os(as) Professores(as) e seus aspectos relevantes.

As entrevistas foram realizadas com 14 professores(as) de um total de 25 que integravam o corpo docente do colégio Arpoador. As 14 entrevistas foram realizadas fora de sala de aula, em momentos em que o(a) professor(a) encontrava-se em tempo livre ou em horários previamente agendados antes do horário das aulas, sempre no interior do colégio.

Antes da realização da entrevista, o(a) entrevistado(a) preencheu uma ficha de dados pessoais contendo somente informações de identificação. Assim como já citado na metodologia, as informações relacionadas com a formação educacional e a experiência profissional dos(as) professores(as) foram obtidas no próprio momento da entrevista, com o intuito de criar um clima “amistoso” entre entrevistadora e entrevistado(a). Ao iniciar a entrevista abordando questões da vida pessoal do(a) entrevistado(a), buscou-se “estabelecer intercâmbios informais e relaxados que favoreçam a disposição dos participantes em trazer suas próprias reflexões e problemas, que seriam utilizados para estimular construções cada vez mais profundas dos sujeitos estudados” (SZYMANSKI, 2010, p.20), de forma a realizar um “aquecimento” para as partes mais relevantes da entrevista.

A seguir, apresento os(as) 14 professores(as) entrevistados, levando em consideração as informações obtidas através da ficha de dados pessoais e pelas duas primeiras categorias da entrevista.

5.1 Perfil dos(as) Professores(as) Estudados(as)

O perfil dos(as) 14 professores(as) entrevistados(as) se encontra a seguir separado nas duas primeiras categorias de acordo com o roteiro de entrevistas. A princípio apresento as informações relacionadas à formação educacional e em seguida apresento as informações relacionadas à experiência profissional. Os nomes dos(as) professores(as) são fictícios no intuito de preservar suas identidades.

5.1.1 Formação Educacional dos(as) Professores(as) do Colégio Arpoador

O quadro abaixo apresenta informações sobre a formação educacional dos professores(as) do Colégio Arpoador. Neste quadro pode-se encontrar a idade (obtida através da ficha de dados pessoais), os cursos de graduação e pós-graduação e a realização ou não de cursos em EJA de cada professor(a).

Professores (as) (Nomes fictícios)	Idade	Graduação	Pós-Graduação	Fez algum curso em EJA?
Renata	37	Licenciatura em Matemática	Pós-graduação em Educação Matemática	Não
Márcio	48	Licenciatura em Física	Nenhuma	Não
Marcelo	47	Bacharelado em Química Industrial e Licenciatura em Química	Mestrado em Metalurgia e Doutorado em Polímeros	Não
Carina	46	Licenciatura em Matemática, Bacharelado em Administração e Economia	Especialização em Matemática Aplicada e Mestrado em Economia Empresarial	Não
Maria	33	Bacharelado em Engenharia e Licenciatura em Letras	Nenhuma	Não
Carla	53	Licenciatura em História e Licenciatura em Geografia	Pós-graduação em Supervisão escolar e Estudos da África e do Negro no Brasil	Não
Larissa	53	Licenciatura em Letras	Especialização em Literatura portuguesa, Mestrado e Doutorado em Ciências das Artes	Não
Roberta	40	Bacharelado em Comunicação Social e Licenciatura em História	Mestrado em História	Não

Patrícia	45	Licenciatura em Artes Plásticas	Pós-graduação em Sociologia e mestrado em Educação	Não
Alberto	36	Licenciatura em História e Bacharelado em Direito	Mestrado em Comunicação Social e Especialização em Relações Internacionais.	Não
Sabrina	43	Licenciatura em Letras (Língua Portuguesa e Língua Inglesa) e Pedagogia	Pós-graduação em Língua Portuguesa	Não
Mônica	40	Licenciatura em Letras (Língua Portuguesa, Espanhol e Alemão)	Especialização em Língua Portuguesa e Mestrado em Linguística	Não
Fábio	38	Bacharelado em Licenciatura em Ciências Biológicas	Especialização em imunohematologia	Não
Bruna	32	Licenciatura em Educação Física	Pós-graduação em Educação Física Motora	Não

Quadro 2: Formação educacional dos(as) professores(as) do Colégio Arpoador.

Dos(as) 14 professores(as) entrevistados(as), nove apresentam mais de uma graduação e apenas dois não possuem nenhum tipo de pós-graduação. O Professor Alberto, em especial, durante a licenciatura em história cursou matérias da licenciatura em filosofia cumprindo carga horária suficiente (160h) para ser habilitado a lecionar a disciplina. Já a professora Patrícia, apesar de possuir licenciatura somente em Artes Plásticas também obteve a habilitação para lecionar sociologia devido a sua pós-graduação na área. Como filosofia e sociologia são disciplinas incluídas no currículo do Ensino médio novamente há pouco tempo (desde junho de 2008, com a entrada em vigor da Lei nº 11.684), a carência de professores(as) nestas disciplinas é grande, levando a uma maior flexibilidade em relação aos requisitos necessários para lecioná-las.

Todos os professores e professoras entrevistados(as) não realizaram nenhum curso na área de Educação de Jovens e Adultos, um dado importante, levando em consideração as especificidades dessa modalidade de educação. Segundo Guidelli (1996) a EJA sempre foi vista como uma modalidade de educação que não requer, de seus professores, estudos e nem especialização, mas sim como um campo eminentemente ligado à boa vontade. Em razão disso, são raros(as) os(as) professores(as) formados (as)/capacitados(as) na área, existindo a ideia de que qualquer professor(a) é automaticamente um(a) docente de jovens e adultos. Com esta falsa premissa não tem se levado em conta que, para se

desenvolver um ensino adequado a esses(as) alunos(as), há necessidade de formação inicial e geral consistente, assim como de formação continuada.

Segundo o Parecer CEB 11/2000 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, o preparo de um docente para a EJA deve incluir exigências formativas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de educação, além daquelas exigidas para a formação de todo e qualquer professor, a fim de conseguir preparar-se e qualificar-se para a constituição de uma prática pedagógica que considere modelos apropriados às características e expectativas dos alunos (CURY, 2002).

Arroyo (2006) afirma que o foco para se definir a formação do educador da EJA deveria ser um projeto de formação que colocasse a ênfase para que os profissionais conhecessem bem quem são esses jovens e adultos, como se constroem como jovens e adultos e qual a história da construção desses jovens e adultos populares. Para este autor, essa construção não é a história da construção de qualquer jovem, nem qualquer adulto. São jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação. Essa especificidade de vida confere outra perspectiva à EJA e à formação de seus profissionais. É essa particularidade da sua condição social, étnica, racial, cultural e especial (de jovens e adultos populares do campo, das vilas e favelas) que tem de ser o ponto de referência para a conformação do perfil de educador(a). Ou seja, o(a) educador(a) de EJA deveria adquirir um olhar multicultural para realizar a sua prática. Para isso seriam necessários cursos de formação inicial e continuada voltados para a sensibilidade da diversidade cultural e identitária dos sujeitos.

5.1.2

Experiência Profissional dos(as) Professores(as) do Colégio Arpoador

O quadro abaixo apresenta informações sobre a experiência profissional dos(as) professores(as) do Colégio Arpoador. Neste quadro pode-se encontrar o tempo total de magistério do(a) professor(a), seu tempo de serviço no colégio, informação sobre se o(a) professor(a) trabalha em outros colégios e em quantos, a(s) disciplina(s) que leciona e quantas horas por semana leciona.

Professores(as) (Nomes fictícios)	Tempo Total de Magistério	Tempo no Colégio	Trabalha em outros colégios? Quantos?	Disciplina(s) que leciona	Horas por semana que leciona
Renata	14 anos	2 anos	Sim. 2.	Matemática	36h
Márcio	11 anos	3 anos	Sim. 1.	Física	30h
Marcelo	3 anos	3 anos	Não	Química	32h
Carina	13 anos	5 anos	Não	Matemática	16h
Maria	10 anos	1 ano	Sim.1.	Projeto	Mais de 40h
Carla	23 anos	1 ano	Não	História e Geografia	16h
Larissa	22 anos	1 ano	Sim.2.	Língua Portuguesa e Literatura e Língua Espanhola	Mais de 40 h
Roberta	17 anos	14 anos	Sim.1	História	24h
Patrícia	20 anos	5 anos	Sim. 2.	Artes e Sociologia	Mais de 40 h
Alberto	14 anos	13 anos	Sim. 1.	Filosofia	30 horas
Sabrina	24 anos	2 anos	Sim. 2.	Língua Portuguesa e Literatura	Mais de 40h
Mônica	18 anos	8 anos	Sim. 2.	Língua Espanhola	Mais de 40h
Fábio	11 anos	1 ano	Sim. 2.	Biologia	Mais de 40h
Bruna	11 anos	2 anos	Sim. 2.	Educação Física e Projeto	20h

Quadro 3: Experiência profissional dos(as) professores(as) do Colégio Arpoador.

Os dados observados acima demonstram que a maioria dos professores e professoras (11 no total) trabalha em mais de um colégio. Desse total, seis apresentam uma carga horária superior a 40h semanais em sala de aula, sem contar o tempo gasto em planejamento e correção de atividades, por exemplo. Essa realidade, muito comum aos(as) professores(as) de todas as modalidades, leva o(a) professor(a) a uma rotina exaustiva e estressante, porém necessária, devido aos baixos salários destinados a estes profissionais. Alguns(mas) professores(as) afirmaram ainda que trabalham em outras áreas que não o magistério durante o dia como forma de obter maiores rendimentos. Durante as visitas que fiz ao colégio observei por diversas vezes as conversas dos(as) professores(as) nas quais reclamavam constantemente dos baixos salários, condições ruins de trabalho e cansaço devido à rotina de lecionar em vários colégios.

A professora Sabrina, ao ser perguntada durante a entrevista se trabalhava em outros colégios, respondeu:

Sim, porque não há possibilidade de viver com o salário que a gente recebe. Apesar de que, quando eu fiz o concurso eu sabia de antemão que eu receberia.(...)Minha jornada, como a de qualquer educador, é bem penosa. Às segundas-feiras eu inicio de 07:30 na escola particular, termino às 17:30 e depois venho aqui pra escola do Estado. Ou seja, eu

trabalho “fulltime”. Segunda, terça, quarta eu trabalho à tarde e à noite, quinta eu trabalho de manhã e tarde, e sexta à tarde. Como eu entrei no estado, eu pedi demissão em uma das unidades que eu trabalhava, que a escola em que eu trabalho é uma rede. Então eu trabalhava em quatro. Como eu entrei para o estado, sai de uma. É sofrível. (Sabrina - Língua portuguesa)

O professor Alberto, em sua fala, também retrata esta realidade:

(...) eu acho que a tendência do magistério, é sempre, infelizmente, que você tenha que trabalhar em três, quatro lugares distintos. Essa tendência é um problema, né? Se você não se vira, não sobrevive. (Alberto - Filosofia)

Em relação ao tempo de trabalho no colégio, 10 professores(as) lecionam há 2 anos ou mais na instituição, tendo participado do período de transição do colégio de ensino fundamental para médio em alguma fase do processo iniciado no primeiro semestre de 2008 e finalizado no segundo semestre de 2009, tendo assistido as mudanças ocorridas em relação ao tipo de alunado, práticas e funcionamento do colégio. Os(as) professores(as) Carina, Roberta, Patrícia, Alberto e Mônica, em especial, estão no colégio desde antes da implementação de turmas de ensino médio. O colégio passou por essa mudança devido à grande demanda de vagas para o ensino médio supletivo na região e o crescente esvaziamento das turmas regulares noturnas de ensino fundamental. A própria direção do colégio na época solicitou a mudança, o que possibilitou a manutenção do colégio e de seus(suas) professores(as), já que as matrículas têm só aumentado ao longo dos anos.

5.2

A Experiência dos(as) professores(as) do Colégio Arpoador com a EJA

Nesta categoria da entrevista foram analisados aspectos relacionados à experiência dos(as) professores(as) com a EJA, tanto no Colégio Arpoador quanto em outros colégios, levando em consideração seus conhecimentos sobre os documentos disponíveis nesta modalidade de educação (Diretrizes Curriculares Nacionais e Reorientações curriculares). Além disso, buscou-se avaliar a relação dos(as) professores(as) com o colégio através da visão que possuem sobre o ambiente escolar e seu projeto político pedagógico (PPP).

Dos(as) 14 professores(as) entrevistados(as), somente 4 (Carla, Larissa, Patrícia e Sabrina) já haviam trabalhado em outros colégios de EJA de nível médio. Todos os outros 10 professores não possuíam nenhuma experiência nesta área (inclusive os professores que já lecionavam no colégio antes de se implementar o ensino médio). Entretanto, não foi relatado em nenhum momento um desejo de não trabalhar em um colégio com essa realidade. Pelo contrário, a maioria dos(as) professores(as) citou algumas dificuldades, mas ao mesmo tempo, deixou claro que trabalhar com essa realidade era desafiador do ponto de vista pedagógico.

Não sabia que era EJA, sabia que era Ensino Médio, mas quando cheguei aqui é que eu vi realmente com o que eu iria trabalhar. Me pegou de surpresa e tive que me adaptar.(...) Não pensei em sair, porque eu gosto de coisas novas, desafios. Achei que seria interessante. (Maria - Projeto)

Quando eu cheguei na escola foi uma situação até curiosa porque eu era recém formado, enfim, feliz por passar num concurso público e bem porque eu passei pra uma escola próxima da onde eu morava na época. Eu não sabia nem que era à noite. Eu me dirigi à escola durante o dia, fui recebido pela diretora do dia do município, que simplesmente disse: “isso aqui não tem nada a ver com a noite, à noite na verdade é uma escola de marginais, e que não-sei-o-que, boa sorte.” Isso me assustou(...) Gostei de trabalhar com jovens e adultos, gosto muito até hoje. Prefiro na verdade. Prefiro muito mais trabalhar com jovens e adultos do que com adolescentes, ou com os mais novos do ensino fundamental. (Alberto - Filosofia)

Na realidade eu sempre quis trabalhar com essa heterogeneidade da EJA, até porque a gente tem, a gente sabe que o EJA a gente trabalha muito mais coração do que qualquer outra coisa. Eu estou muito mais perto disso do que qualquer cuspe e giz da vida. (...) Eu escolhi. Por ser justamente supletivo e eu poder trabalhar mais essa idéia. Essa coisa de desbravar mesmo. (Larissa – Língua portuguesa e língua espanhola)

Em relação ao Projeto Político Pedagógico do Colégio Arpoador, foi possível reconhecer nas suas propostas ações que promovam o reconhecimento da diversidade, o diálogo, a autonomia e a cidadania dos(as) alunos(as), práticas muito importantes para a prática intercultural. Entretanto, poucas dessas ações parecem ser postas em prática, já que a maioria dos(as) professores(as) entrevistados(as) simplesmente desconhece o projeto político pedagógico do colégio ou não o utiliza para elaborar suas aulas. O mesmo ocorre em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de EJA e as reorientações curriculares das disciplinas.

Participei das reuniões que fizeram o PPP, já li o projeto, mas eu particularmente acho que os projetos político-pedagógicos, eles dificilmente conseguem perdurar durante muito tempo(...) Algumas ações tiveram sucesso, outras nem tanto, infelizmente, por conta das dificuldades dos próprios professores de se encontrarem, as dificuldades estruturais, a própria falta de estímulo aos profissionais de educação que existe no Estado. Isso foi minando o projeto político pedagógico. As Diretrizes e as reorientações confesso que não li e acho que muitas vezes ficam muito no campo teórico e pouco prático (...) (Alberto - Filosofia)

Olha eu acho até que eu já peguei alguma coisa das reorientações, uma apostilazinha cinza, eu acho que é isso. Olhei, vi algumas coisas interessantes, achei legalzinho, mas como muitas coisas que eu pego, joguei na minha estante, ta lá (...) (Roberta - História)

Eu até em um conselho ouvi sobre o projeto político-pedagógico, mas eu sou um cara, não sei se isso é errado ou não, que me importo mais em dar minha matéria, e não com essas coisas. Até mesmo porque, quando eu era aluno, eu me importava mais com a minha matéria, não com o resto. Então, na minha opinião, eu acho que em partes isso não é tão importante em termos do aluno mesmo. O que importa mesmo é o que chega para o aluno. Então eu nunca me importei com isso. (Márcio - Física)

Para os(as) professores(as) o ambiente escolar do colégio é bom, apesar das dificuldades em relação à infraestrutura, organização e trabalho de equipe que apresenta. A falta de tempo parece ser o maior fator limitante para se estabelecer um bom trabalho no colégio, pois não há tempo vago entre as aulas e os(as) professores(as) só costumam se encontrar durante os conselhos de classe e reuniões esporádicas. Assim, discutir aspectos importantes como o processo ensino-aprendizagem, a identidade dos(as) alunos(as) e o currículo a ser ensinado acaba sendo uma tarefa árdua de se realizar. Os(a) professores(as) acabam realizando um trabalho muito individual, no qual as dificuldades são silenciadas e isso dificulta a criação de estratégias que melhorem o ensino e que reconheçam as realidades dos(as) alunos(as) do colégio. Entretanto, apesar do trabalho pedagógico ser bastante individual, pude observar diversas vezes durante as visitas ao colégio, a cooperação dos(as) professores(as) com as funcionárias da limpeza e com os(as) funcionários(as) da secretaria. A falta de infraestrutura do colégio é um fator também relevante. A falta de espaço, funcionários(as) e materiais didáticos dificultam ainda mais o trabalho dos(as) professores(as).

Em relação ao trabalho de equipe entre os professores, eu acho péssimo, porque as pessoas não conseguem se articular muito, porque a maioria

tem uma carga horária bem pesada, aqui não tem um espaço para a gente se reunir, conversar e debater em relação a escola, ao trabalho com os alunos. Além disso, as pessoas já chegam aqui na hora de dar aula, no intervalo do recreio as pessoas vão comer. Então é muito difícil, as pessoas normalmente trabalham em outra escola, não dá para se reunir em um outro dia para discutir(...). (Patrícia – Artes e Sociologia)

Eu acho a equipe agradável, acho que as pessoas são sérias, comprometidas. Obviamente estão submetidas a um sistema explorador, porque a remuneração salarial é muito baixa, então isso faz com que o professor se sinta desestimulado a vir a qualquer custo. Então se ele tiver que faltar, ele falta... (Renata - Matemática)

Pela falta de estrutura que a gente tem eu sinto até um ambiente saudável, porque as poucas pessoas que trabalham, eu sinto que umas colaboram com as outras. As professoras também colaboram, porque é difícil a gente ver professor distribuindo merenda, preocupado em ajudar as meninas da cantina, não é em toda a escola. Às vezes a escola com mais estrutura você não vê isso, e a escola com menos estrutura, pelo menos aqui, eu vejo essa preocupação de uma cooperação entre as pessoas. (Carla – História e geografia)

Para Freire (2002), ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, ou seja, é pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática. Assim, uma maior interação entre os(as) professores(as) do colégio Arpoador, a princípio, poderia enriquecer suas reflexões sobre as práticas que realizam, iluminando os problemas e dificuldades que surgem a partir das especificidades dessa modalidade de educação.

5.3 Os(as) Alunos(as) de EJA: origens, culturas e características

Nesta categoria da entrevista buscou-se compreender a visão que os(as) professores(as) do colégio têm em relação aos(as) alunos(as) quanto as suas origens, culturas e características gerais buscando perceber como tratam a questão da heterogeneidade. Além disso, foi investigado também, como se dá a relação entre alunos(as) e entre professores(as) e alunos(as) e os principais desafios enfrentados pelos educadores(as) para lidar com as diferentes realidades dos(as) educandos(as).

Segundo a fala dos(as) professores(as) do colégio, a grande maioria parece reconhecer a heterogeneidade dos(as) alunos(as) e traça um perfil que demonstra

essa diversidade. Para Candau & Moreira (2003), reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes no contexto escolar e abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças é um passo importante para realizar o “cruzamento” entre as diversas culturas na escola, estimulando uma prática intercultural. Os relatos a seguir trazem um pouco da visão dos(as) professores(as) quanto ao perfil geral dos(as) alunos(as):

É heterogênea, é bastante heterogênea (...) A maioria esmagadora de uma população pobre, mas aquilo que eu costumo dizer, um pobre com dignidade, a maioria. (...) É, em termos culturais eu não me sinto muito a vontade de falar, porque talvez a minha fala vá ser repleta de preconceito. Já o pessoal deve freqüentar baile funk, não sei, devem freqüentar... Não sei, porque a gente imagina, uma série de alunos nossos jovens que morem em uma comunidade, que a maioria gosta disso. (...) alguns alunos a gente percebe pontualmente o interesse, você percebe, assim, uma cultura mais ampla, né, meio que também há, vários espaços culturais, digamos assim, em vários níveis culturais. Nível cultural que eu digo, que tem um diversidade no campo cultural, né, percebo isso. (Roberta - História)

São alunos que provém de classe social pouco favorecida, não sei se classe D ou classe C, eu não teria como classificar isso, mas que são pouco favorecidas. São alunos que, em geral, a maioria é ou pardo, ou negro, com uma defasagem cultural muito grande, não falo nem que é uma defasagem de escolaridade, mas cultural. (...) (Mônica – Língua espanhola)

As origens são variadas, o público nordestino é grande. As origens são diversas, desde pessoas que habitam favelas, outras que vem da baixada fluminense, enfim, é muito variado, o perfil é totalmente variado. A gente tem aqui pessoas que se afastaram a muito tempo dos bancos escolares, temos outras pessoas que por conta de tempo só tem disponibilidade à noite, é, outras pessoas que abandonaram logo cedo a sua vida acadêmica e hoje por motivo de ter tempo e a oportunidade voltam a escola com uma grande defasagem(...). O perfil é variado e multicolorido. (Marcelo - Química)

A maioria dos(as) professores(as) caracterizou o alunado de forma semelhante ao resultado obtido através da ficha de perfil preenchida pelos(as) alunos(as). Dessa forma, os dados obtidos com a ficha foram corroborados pela fala dos(as) professores(as). A juvenilização do alunado foi o aspecto mais comentado durante as entrevistas em relação à caracterização dos(as) alunos(as):

(...) mas eu acho que a única coisa que a gente pode dizer com bastante certeza é que em todas as turmas, a maioria de pessoas de cada turma, é formada por pessoas bem jovens. Em todas as turmas é uma minoria quem a gente chamaria de adulto ou uma terceira idade e tal. (Roberta – História)

Eu acho que tem um bom grupo das pessoas mais jovens – que por um motivo ou por outro, ou porque teve filho, ou porque não teve condições de estudar – que está interessada em prosseguir os estudos. (Patrícia – Artes e Sociologia)

Estamos com alunos bem mais jovens. E aí modifica o ritmo, por causa desse perfil. Com o jovem você tende a acelerar mais o ritmo, porque eles mesmo exigem isso. Então sua aula tem que ser mais dinâmica, tem que dar atividades diversificadas, coisa que o adulto, ou da faixa etária acima de 50 anos, como nós temos aqui, ele já tem dificuldade em acompanhar. (Carla – História e geografia)

Segundo Beatrice (2009), os sujeitos dos cursos supletivos tornam-se cada vez mais jovens e urbanos, em função da própria dinâmica escolar brasileira e das pressões oriundas do mundo do trabalho. Assim, mais do que uma nova configuração de escola, voltada para um novo público, a Educação de Jovens e Adultos converteu-se em mecanismo de aceleração de estudos para adolescentes e jovens com baixo desempenho na escola regular.

Para Haddad e Di Pierro (2000), o jovem que procura a educação de jovens e adultos é um sujeito com uma história diferente de outros jovens da mesma idade, que estão ingressando num nível superior ou buscando outros cursos. Esse jovem da EJA deve ser visto como uma pessoa cujas condições remetem à dupla exclusão: de seu grupo de pares da mesma idade e do sistema regular de ensino, por evasão ou retenção. Esses jovens optam pelo curso da EJA, objetivando, na maioria das vezes, concluir etapas de sua escolaridade para buscar melhores ofertas de trabalho através de sua inserção no mundo letrado. Para os jovens que frequentam a EJA, as necessidades que a sociedade impõe são as mesmas que constituem o perfil do adulto - sobrevivência, luta pela vida e enfrentamento do mundo do trabalho – no entanto, suas condições biológicas e psicológicas são outras, o que faz com que necessitem de um atendimento escolar diferenciado do atendimento ao adulto. Reconhecer essas diferenças entre gerações é um passo importante na busca de uma educação intercultural, na medida em que desfavorece o caráter monocultural do colégio diminuindo o grau de *daltonismo cultural* (Candau, 2008b) presente no cotidiano escolar.

Apesar das diferenças entre jovens e adultos, as necessidades impostas tanto para um quanto para o outro pela sociedade em relação à sobrevivência, luta pela vida e enfrentamento do mundo do trabalho são semelhantes. Desta forma, a

escolha destes(as) alunos(as) pela EJA se faz predominantemente por três motivos na visão dos(as) professores(as): a necessidade da obtenção do diploma do ensino médio com a maior rapidez possível, a vontade de conseguir uma melhor colocação no mercado de trabalho e o desejo de entrar em uma faculdade. Alguns professores e professoras também citaram a necessidade dos(as) alunos(as) em estabelecerem espaços de socialização e interação.

A maior das motivações dos alunos eu acho que é ganhar tempo, pegar o diploma o mais rápido possível e a segunda, que está diretamente ligada com a primeira é a necessidade de ter o diploma, ou para apresentar no trabalho, ou para fazer um concurso, pra PM, pra bombeiro ou qualquer outra função pública. (Alberto – Filosofia)

A questão de eles poderem rapidamente terminar o Ensino Médio, poder buscar uma faculdade, ou um outro curso que exija o Ensino Médio acho que é a maior motivação (...).E também porque eu acho que o aluno daqui é um aluno que deseja estar conhecendo outras coisas, que não seja só matéria, ele quer também conhecer o espaço de socialização que a escola propicia. (Mônica – Língua espanhola)

Apesar das diferenças geracionais, os(as) professores(as) acreditam que as relações entre os(as) alunos(as), na maior parte das vezes, é de cooperação e união. Alguns professores e professoras relataram raras ocasiões nas quais os(as) alunos(as) mais velhos(as) entraram em conflito com os(as) mais jovens devido a questões de disciplina em sala de aula.

Eu nunca vi nenhum conflito, nesse pouco tempo que estou aqui, nunca vi. Acho que eles se apoiam, eles se unem sim. (Maria - Projeto)

Na maior parte das vezes, 80% das vezes, eu vejo união. Acho que eles se apoiam, acho que eles se ajudam, acho que eles passam a matéria um pro outro, acho que se eles tiverem que brigar com o professor eles se unem. Eu vejo eles bem unidos. (Alberto – Filosofia)

Existem alguns conflitos, sim. Principalmente entre os jovens e os mais velhos. Os mais velhos querem mais silêncio, querem uma aula mais tradicional. Os jovens são mais barulhentos, acham que podem falar junto com o professor, eles têm grande dificuldade para ouvir (...). (Mônica – Língua espanhola)

Segundo Beatrice (2009) pode-se perceber um quadro de mal-estar na profissão docente de quem trabalha com a educação de jovens e adultos devido, em grande parte, a esse perfil crescente de jovens como alunos em programas e

salas de EJA, o que traz algumas consequências como: dificuldade do professor de atender num mesmo espaço e tempo diferentes níveis de conhecimento e ritmos de aprendizagens; aceitação maior pelo professor do aluno adulto, o que evidencia uma dificuldade de lidar com a disciplina, com a falta de motivação e de envolvimento do aluno jovem nas tarefas escolares.

O que se constata é que boa parte dos professores de EJA tende a ver o jovem aluno a partir de um conjunto de modelos e estereótipos socialmente construídos e, com esse olhar, corre o risco de analisá-los de forma negativa, o que os impede de conhecer o jovem real que ali frequenta.

(DAYRELL 2005, p.54)

Mais uma vez o reconhecimento desse sujeito jovem se faz necessário e se caracteriza como parte integrante da identidade de grande parte dos(as) alunos(as). O desafio seria incorporar os jovens como sujeitos de direitos e de cultura(s), proporcionando aos mesmos uma educação significativa e de qualidade.

Essas questões de disciplina em sala de aula foram levantadas também pelos(as) professores(as) ao serem questionados sobre a sua relação com os(as) alunos(as). Os(As) professores(as) mais antigos(as) do colégio, que lecionaram quando ainda era um curso regular de ensino fundamental II, relataram que a indisciplina aumentou bastante quando o colégio se transformou em ensino médio supletivo. A principal causa apontada para isso foi o pouco tempo que os(as) alunos(as) passam e convivem com os(as) professores(as) no colégio já que o ensino médio é todo cursado em apenas um ano e meio. Esses(as) professores(as) apontam que esse tempo tão curto não cria um sentimento de pertencimento ao colégio e dificulta criar laços com os(as) alunos(as).

Difícilmente nessa escola quando era ensino regular eu precisava pedir pro aluno fazer silêncio, ou chamar a atenção. Difícilmente... Hoje em dia, é difícil ter um dia que eu venha pra escola em que eu não tenha que pedir pros alunos fazerem silêncio, principalmente os jovens, isso quando eu não preciso fazer isso mais de uma vez em um tempo de aula. Antes a gente pegava um aluno na quinta série e às vezes o acompanhava até a oitava série. Quando não, ficava no mínimo dois anos dando aula pra uma mesma turma, então isso criava uma ligação da gente com esses alunos que realmente agora não existe mais. (Roberta – História)

Antes o aluno ficava conosco todo o Ensino Fundamental II regular(...). Com turmas menores, portanto você conhecia mais os alunos e ele ia sendo lapidado (...). Com a entrada do supletivo é lógico que o convívio já é menor, é só um ano e meio. Então muitas vezes você não consegue, para

algumas pessoas, alterar hábitos e desejos. Você não consegue na verdade formar, às vezes, pessoas pensantes. Você forma pessoas que reproduzem conhecimento da humanidade, mas não necessariamente são pensantes. (Mônica – Língua espanhola)

Ao serem questionadas sobre as distâncias e aproximações entre a sua cultura e a cultura dos(as) alunos(as), grande parte dos(as) professores(as) relatou que não consegue identificar muitas aproximações entre o seu universo e o universo dos(as) seus/suas alunos(as), demonstrando uma certa visão de superioridade em relação aos(às) educandos(as).

A diferença gritante é que eu tenho um nível intelectual bem mais alto que eles e uma vivência, uma gama de informações muito maior e uma vivência muito maior, culturalmente falando. (Patrícia – Artes e sociologia)

A gente procura usar uma linguagem que trabalhe exatamente essa diferença. A gente tá um pouco mais distante deles, mas a gente procura passar cultura, vivência, esse cabedal de conhecimentos que a gente traz que é intrínseco. Mas de um modo geral, eu acho que a gente tá bem distante deles. (Larissa - Língua portuguesa e espanhola)

Segundo Candau (2008b), para se caminhar na direção da construção de práticas pedagógicas que assumam a perspectiva intercultural é necessário se repensar as representações que construímos dos “outros”, daqueles que consideramos diferentes. A forma que nos situamos em relação aos “outros” está construída a partir de uma visão etnocêntrica, na qual nos situamos como superiores.

Incluimos na categoria “nós”, em geral, aquelas pessoas e grupos sociais que tem referenciais culturais e sociais semelhantes aos nossos, que têm hábitos de vida, valores, estilos, visões de mundo que se aproximam do nosso e os reforçam. Os outros são os que se confrontam com estas maneiras de nos situar no mundo por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições, etc.

(CANDAU, 2008b, p.29)

Para esta autora, os “outros”, na verdade, podem estar perto de nós ou até mesmo dentro de nós, mas não conseguimos reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles. Assim, o(a) professor(a) deveria ser o(a) primeiro(a) a tentar promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes, descentrando sua visão na qual se considera o melhor, o verdadeiro, o autêntico, o único válido. Assim, considerar a vivência e história de vida dos(as) alunos(as) como referente cultural desses indivíduos seria capaz de estimular um diálogo

maior entre professores(as) e alunos(as), o que serviria como ponto de partida para se estabelecer uma prática dialógica entre esses sujeitos, prática extremamente necessária nesta modalidade de educação, segundo Freire (1987, 2001, 2002).

Todos(as) os(as) professores(as), sem exceção, afirmaram que pouco conversam ou discutem a realidade dos(as) alunos(as) principalmente por falta de tempo e espaço disponível no colégio. Essa pouca interação dos(as) professores(as) dificulta a criação de projetos e práticas pedagógicas voltadas para o público existente no colégio. Ao mesmo tempo em que reconhecem a falta de diálogo entre si sobre a realidade dos(as) alunos(as), os professores(as) encaram essa realidade como um desafio e relatam algumas situações pelas quais passaram:

Eu não sou muito de falar dos alunos (...). Eu me sinto repetindo as mesmas coisas de sempre, sem ousar. Sou desafiada, mas finjo que não estou sendo(...). Recentemente, a gente tem tido problema com a diferença de idade. A gente tem os alunos mais velhos reclamando da falta de respeito o que deixa esses alunos mais adultos mais irritados do que a gente que é professor. A gente meio que já tá acostumado, meio que banalizou assim e a gente não repara tanto. E essas pessoas reclamaram muito, a ponto de gente parar de estudar, gente largar a escola por conta disso. É... Eu acho que talvez o universo social deles causa um certo conflito em sala de aula, né, porque eu me incomodo muito com certas atitudes (...). Não querendo ser metida, mas eu acho que eu não nasci pra viver nesse país sem respeito, sem regras, sem solidariedade e eu vejo muito isso também na sala de aula. Um microcosmo do que a gente vê aí fora. (Roberta – História)

A gente não tem muito tempo para se ver, então esses momentos de falar da realidade são raros (...). O desafio é todo o tempo(...). Eu tive em um outro período uma aluna que não sabia escrever. Aí eu trouxe caderno de caligrafia para ela, no Ensino Médio. E a letra era completamente ilegível. Nós tínhamos que decifrar. Ela dizia que a letra A dela era assim. Eu respondi que a letra A, no ocidente, era igual em todos os países (...). A gente tem que recuperar uma coisa que ficou lá para trás. (Sabrina – Língua portuguesa)

Quanto as expectativas e perspectivas de futuro para estes(as) alunos(as), o discurso da maioria dos(as) professores(as) parece colocar o colégio em segundo plano, valorizando mais os desejos e esforços pessoais de cada aluno(a) em sua trajetória. As falas também demonstram o quanto os(as) professores(as) reconhecem que os(as) educandos(as) saem despreparados do colégio para cursar uma faculdade ou realizar um concurso público após finalizarem o supletivo.

Entretanto, este fato seria superado à medida que os indivíduos buscassem, por mérito próprio, seus objetivos.

Eu acho que alguns alunos que querem mesmo estudar, que estão dispostos a ter uma formação maior, dar prosseguimento aos estudos, o que eu falo para eles é que a formação que eles têm aqui é muito pequena para encarar uma disputa, um concurso público, um concurso de vestibular, de uma boa universidade. Então o mérito tem que ser deles em dar continuidade ao básico que eles aprendem aqui, porque isso daqui é nada dentro do universo que eles precisam ter de conhecimento para disputar um cargo, ou para disputar uma vaga em uma boa universidade. Então aqui é o embrião do que eles podem fazer por eles, para chegar em algum lugar. Deixo bem claro isso para eles. (Patrícia – Artes e Sociologia).

A maioria eu sei que não vai conseguir muita coisa, porque nem eles querem mesmo isso. Eles querem o diploma para melhorar um pouco no emprego. Alguns me disseram que pensam em fazer um vestibular ou alguma coisa. Então para esses eu digo que terão que estudar um pouco a mais, porque aquelas matérias que você não teve... Acho que isso é uma coisa individual. Acho que se você quer, você faz. Seja aqui, seja em qualquer lugar, vai depender da pessoa. (Márcio – Física)

Uma professora em especial foi bastante categórica ao responder quais expectativas ou perspectivas de futuro poderiam ter os(as) alunos(as):

Nenhuma. (Larissa – Língua portuguesa e Língua espanhola).

A resposta dessa professora destoou das demais que sugeriram certa “esperança” de um futuro melhor para os(as) estudantes. Segundo Freire (2002), ensinar exige a convicção de que a mudança é possível, assim, os(as) professores(as) devem ter em mente a possibilidade de um futuro melhor para os(as) alunos(as) do Colégio Arpoador.

Constatando, nos tornamos capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem *estuda*, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica *decisão, escolha, intervenção* na realidade.

(FREIRE, 2002, p.77)

Assim, reconhecer que os(as) alunos(as) são capazes de realizar mudanças concretas em suas vidas, seja pela educação escolar ou por seu próprio mérito, se faz necessário quando buscamos lidar com esses sujeitos plurais, estimulando sua autonomia e sua formação cidadã. A escola e os(as) professores(as) têm um papel essencial na formação desses sujeitos autônomos, capazes de construir novas perspectivas de futuro.

5.4 **O Processo de Ensino-Aprendizagem nas Turmas de EJA**

Nesta categoria da entrevista buscou-se compreender a visão que os(as) professores(as) têm em relação aos processos de ensino/aprendizagem realizados no colégio. Para isso, foram levados em consideração aspectos como o comportamento dos alunos(as) nas aulas, a escolha do currículo a ser trabalhado em cada disciplina, as estratégias didáticas utilizadas nas aulas, os processos de avaliação e preparação das aulas e as estratégias utilizadas pelos(as) professores(as) com o intuito de melhorar a aprendizagem.

Os(as) professores(as) descreveram de forma semelhante o comportamento dos(as) alunos(as) em suas aulas. Para eles(as) existe interesse por parte dos alunos(as) nas aulas, no entanto, muitas vezes esse interesse é superado pelo cansaço, pelas dificuldades de aprendizado ou até mesmo pela falta de infraestrutura do colégio.

Na minha aula eu acho que tem alunos interessados (...). Mas eles têm dificuldade pela rapidez (...). Tudo o que você explica é exaustivamente, textos que você trabalha exaustivamente, quando você cobra numa avaliação, faz uma pergunta básica como “qual é a idéia central do texto?”, aquilo parece um bicho de sete cabeças. Então se a resposta não está no texto, há uma dificuldade imensa e eu odeio só ficar fazendo coisa que a resposta está no texto. Eu quero ir além, então isso me violenta. (Roberta – História).

Muitas vezes não dá para fazer uma aula diferente, até porque estamos em uma sala de mil novecentos e pouco, nada mudou. É giz, poderia ser Pilot, existem outros recursos. Mas eu acho que não é só isso que motiva o aluno. Você trazer textos que eles gostam de ler. Outra coisa que eu percebo é que eles não têm o hábito da leitura, a grande maioria. Acho que melhorou bastante, mas precisa melhorar bem mais. Então eu tento trazer música, tirar dali o conteúdo que eu estou ensinando, pra poder despertar o interesse. (Sabrina – Língua portuguesa).

Olha, até têm interesse sim. (...) Mas muitos chegam cansados depois do trabalho, muitos dormem no meio da aula. Tem um aluno em especial que sempre dorme, mas ele vive pedindo desculpas e dizendo que tenta ficar acordado, mas não consegue. E ele ainda sai da escola e trabalha a noite toda, acho que de porteiro ou segurança... (Fábio – Biologia).

Em relação às estratégias didáticas, processos de avaliação e estratégias utilizadas pelos(as) professores(as) com o intuito de melhorar a aprendizagem dos(as) alunos(as) foram descritos processos semelhantes aos utilizados em qualquer colégio. Aparentemente, os(as) professores(as) não buscam estratégias voltadas às especificidades dos(as) educandos(as) da EJA. Muitos dos(as) professores(as) utilizam as mesmas aulas que preparam para as escolas de ensino regular aonde lecionam no Colégio Arpoador, fazendo somente algumas poucas adaptações devido ao tempo mais curto do supletivo.

Em principio, a minha avaliação é durante as aulas, na medida em que eles respondem aquilo que é colocado em termos de abstração principalmente, o entendimento do que é abstrato. (...) Raramente uso livros e recursos multimídia e geralmente, “cuspe e giz”. (...) Eu uso as aulas do outro colégio, mas o que ocorre é que no regular como ocorre uma disponibilidade de tempo maior, o aprofundamento também é maior. (Marcelo – Química).

Eu trago textos, dou muito aula expositiva, data show eu trouxe poucas vezes, tô ainda entrando nisso, não tenho familiaridade. Eventualmente eu trago um filme, que depois a gente faz um debate, um trabalho. (...) eu passo pelo menos uns 2 trabalhos e a prova. E a prova pra mim às vezes vale menos do que tudo o que eles fizeram durante as aulas (...). Embora eles aqui tenham muita dificuldade de interpretação eu não gosto de nivelar por baixo. Eu tenho alguma coisa dentro de mim que tem uma resistência, não sei (...) então eu acabo trazendo algumas coisas mais complexas, como se fosse mesmo um ensino médio normal, ali, pra eles debaterem, porque eu acho que tem gente ali que tem condição de debater e aí os outros que não tem tanta, eles estão ouvindo acho que aquilo ali vai chegar um dia, que de tanto eles ouvirem as pessoas, eu espero que chegue no terceiro ano eles já estejam um pouquinho melhores... (Roberta – História).

Em relação à seleção de conteúdo para a construção do currículo e a preparação das aulas, os(as) professores(as) se mostraram bastante alheios à existência de conteúdos propostos para o trabalho com a EJA no ensino médio apresentados pelas reorientações curriculares lançadas em 2006 e relançadas em 2010. Além disso, não pareceram levar em consideração as especificidades do

público da EJA, utilizando como critérios de seleção o currículo proposto para o ensino médio regular ou os conteúdos que consideravam mais relevantes.

Ninguém nunca me apresentou um currículo para eu dar. Até eu já fiz uma vez um programa, do que eu tinha que dar, mas não dá tempo de terminar nunca, porque eu me baseei no regular. (Márcio – Física).

Eu acho que tem um currículo fixo, né? Foi aquilo que eu te falei, eu já recebi em algum momento alguma coisa assim, mas eu acho que, se eu vi eu também não me lembro, não lembro o que que tem e eu seleciono aquilo que eu gosto mais de trabalhar, que são temas que de alguma forma podem trazer alguma discussão pra gente nos dias de hoje. (Roberta – História).

A professora Carla foi a única que demonstrou conhecimento sobre as orientações a serem seguidas na construção do currículo e na elaboração das aulas, baseando-se na especificidade do sujeito da EJA:

Não tem currículo fixo, mas tem algumas orientações. Até no nosso portal na internet, conexão do estado, tem algumas orientações (...). Existe um conteúdo programático, que é igual ao do ensino regular, com os temas tradicionais de história e geografia, mas eles pedem em observação que a gente amplie aquilo ali para a própria vida do aluno, para a prática do aluno, trazendo sempre mais próximo da realidade do aluno. Eu entro, pego lá o roteiro, depois começo a selecionar o que é principal e vou colocando coisas mais da atualidade. (Carla – História e Geografia).

Para Oliveira (1999), a lógica que deve presidir a seleção e apresentação dos conteúdos aos alunos da Educação de Jovens e Adultos não pode ser a mesma aplicada ao Ensino Regular. Entende-se por isso uma abordagem dos conteúdos relacionando- os, tanto quanto possível, a situações da vida cotidiana das populações trabalhadoras pouco ou nada escolarizadas, ausentes das escolas – regulares ou não – por longo período. Populações às quais o direito à escolarização foi historicamente negado. Em algumas regiões do país, muitos(as) desses(as) alunos(as) adultos(as) e trabalhadores(as) foram “escolarizados(as)” através de situações não legalizadas ou reconhecidas, mas de nítido perfil escolar, configurando-se como um público específico.

Podemos dizer que, com relação à seleção dos conteúdos, cabe ressaltar a necessidade de uma lógica que os compreenda não como uma finalidade em si, mas como meio para uma interação mais plena e satisfatória do aluno com o

mundo físico e social à sua volta, oportunizando a essas populações a valorização dos saberes tecidos nas suas práticas sociais em articulação com saberes formais que possam ser incorporados a esses fazeres/saberes cotidianos, potencializando-os técnica e politicamente. Na seleção dos conteúdos a constar dos programas de escolarização, a prioridade seria, então, a da abordagem de conhecimentos relacionados à vida social e à compreensão dos elementos que intervêm na vida cotidiana. As formas mais tradicionais de seleção e abordagem dos conteúdos encontradas no Ensino Regular devem dar lugar a formas alternativas que possam favorecer a escolarização de trabalhadores anteriormente excluídos deste processo. Nesse sentido, a definição prévia e coletiva de princípios norteadores do trabalho de seleção e organização dos conteúdos torna-se um instrumento valioso para o trabalho na EJA, na medida em que incorporam essas prioridades (OLIVEIRA, 1999). Essa perspectiva se aproxima do multiculturalismo crítico na medida em que busca reconhecer as identidades dos sujeitos e estabelecer formas de trabalhar com as diferentes culturas presentes em sala de aula, incorporando essa formas ao currículo e às práticas pedagógicas dos(as) professores(as).

Segundo Candau (2008b) para promover processos educativos em uma perspectiva intercultural devemos repensar os diferentes aspectos do currículo explícito (objetivos, conteúdos propostos, métodos, materiais didáticos, etc), assim como os aspectos do currículo oculto e as relações entre os diferentes agentes do processo educativo (professores, alunos, pais, coordenadores, etc). Dessa forma, seria possível trabalhar os diferentes ritos, símbolos e imagens presentes no dia-a-dia da escola e a autoestima dos diferentes sujeitos, construindo relações mais democráticas dentro da escola, em especial, na Educação de Jovens e Adultos.

5.5 Diversidade Cultural e EJA

Nesta categoria da entrevista buscou-se primeiramente compreender a visão que os(as) professores(as) têm em relação a diversidade cultural presente no Colégio Arpoador e se acham o tema importante de ser tratado no cotidiano do colégio. Além disso, foi analisado se a diversidade cultural presente no colégio influencia suas práticas pedagógicas e a relação com os(as) alunos(as). Em seguida foi tratado o tema da educação intercultural, buscando identificar a concepção que

os(as) professores(as) possuem sobre o tema e de que forma se poderia promover processos educativos sob a perspectiva intercultural no Colégio Arpoador.

Todos(as) os(as) professores(as) afirmaram que o tema da diversidade cultural é extremamente relevante e deve ser tratado no ambiente escolar. No entanto, por se tratar de um colégio de jovens e adultos, o tema não foi considerado como prioridade por grande parte deles(as), partindo do princípio que o tema da diversidade não afeta diretamente os(as) alunos(as) destas faixas etárias. Foi possível perceber também certa tendência à homogeneização do alunado, na medida em que os(as) professores(as) diziam identificar as diversidades presente no colégio, mas pareciam alheios às diferenças entre os(as) alunos(as) dentro da sala de aula.

Acho importante discutir sobre diversidade, só que aqui na escola as pessoas não percebem muito essa diferença. Eu percebo isso como uma coisa negativa nas escolas do município, com as crianças. Mas no meio de pessoas adultas do EJA eu não vejo que isso afeta aos alunos. Eu acho que eles encaram com muita naturalidade a diversidade cultural entre eles, eles tratam com a maior naturalidade. Eles nem percebem. (Patrícia – Artes e Sociologia)

Acho que você deveria tratar todo mundo igual, não pensar em diferenças. Eu não gosto muito disso. Então eu não gosto de falar em diferenças, para mim ninguém é melhor do que ninguém. A partir do momento que vai todo mundo pro mesmo lugar, vai todo mundo pro mesmo lugar. (Maria – Projeto).

Existe diversidade ou multiversidade, mas eu vejo tudo homogêneo, afinal de contas, na sala de aula estão todos iguais. (Marcelo – Química).

Para Candau (2008b) as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e comunitárias podem não ser colocadas em evidência na sala de aula por diferentes razões, como a dificuldade e falta de preparo para lidar com essas questões e o considerar que a maneira mais adequada de agir é se centrar no grupo “padrão”. Em outros casos, a convivência com multiculturalidade cotidianamente em diversos âmbitos, tende a naturalizá-la e a silenciá-la, desconsiderando-a como um desafio para a prática educativa.

Forquin afirma que um ensino pode estar endereçado a um público culturalmente plural, sem ser, ele mesmo, um ensino multicultural. Para este autor o ensino:

só se torna multicultural quando desenvolve certas escolhas pedagógicas que são, ao mesmo tempo, escolhas éticas e políticas. Isto é, se na escolha dos conteúdos, dos métodos e dos modos de organização no ensino, levar em conta a diversidade dos pertencimentos e da referências culturais dos grupos de alunos a que se dirige, rompendo com o etnocentrismo explícito ou implícito que está subentendido historicamente nas políticas escolares “assimilacionistas”, discriminatórias e excludentes.

(FORQUIN, 2000, p.61)

Assim, os(as) professores(as) do Colégio Arpoador identificam a existência da diversidade, porém não conseguem trazer o tema para o cotidiano do colégio, através de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade cultural. Poucos(as) professores(as) relataram a tentativa de abordar temáticas multiculturais dentro da sala de aula, o que evidencia que este tema não influencia a preparação das aulas dos(as) professores(as).

A professora Sabrina, por exemplo, relatou em sua entrevista que tentou trabalhar com o tema da diversidade sexual em sala de aula, mas desistiu, pois não se sentiu confortável com o tema por não saber lidar com as possíveis reações dos(as) alunos(as):

Com relação a diversidade sexual, eu tinha um texto que falava a respeito disso. Mas eu percebi que os alunos poderiam rir e levar ao constrangimento um aluno que tinha esse perfil. Então eu reformulei, mudei para um outro texto. (Sabrina – Língua Portuguesa)

Contrariando esta visão, a professora Mônica, demonstrou em seu relato que identifica e busca trabalhar o tema da diversidade no colégio, considerando-o fundamental, independente do público da EJA ser de jovens e adultos:

Acho fundamental discutir isso. O Brasil é um país extremamente multicultural e multifacetado. Você tem no curso da noite do EJA uma quantidade enorme de pessoas que vêm de diversos lugares, são nordestinos, e mesmo dentro dos nordestinos, são baianos, cearenses, pernambucanos... Com suas culturas, sua maneira de agir, tipo de comida, com a vestimenta, com a maneira de encarar as diferenças étnicas, as diferenças de etnia, culturais. Então é muito importante que a escola consiga ser um espaço agregador dessa diversidade. O problema é que a sociedade não está preparada para enfrentar essa diversidade, o Brasil ainda não se enxergou como um país miscigenado e multifacetado, multicultural. Nas aulas, por exemplo, eu busco falar das influências linguísticas do espanhol na origem de algumas palavras utilizadas no nordeste, fazendo o pessoal do nordeste perceber uma ligação entre as diferentes culturas. (Mônica – Língua espanhola).

Em relação à educação intercultural, foi possível perceber que, apesar de muitos(as) professores(as) não terem ouvido ainda falar neste termo, conseguiram se aproximar do que ele significa. A necessidade de uma prática dialógica entre educadores(as) e educandos(as) foi citada diversas vezes, assim como descrito por Freire (1987, 2001, 2002). Para eles(as), a educação intercultural:

Me remete um pouco talvez à Pedagogia do Paulo Freire, você pegar e se adaptar à cultura de cada grupo e a partir disso você fazer dentro desse grupo que é heterogêneo uma ponte entre as diferentes culturas. A gente acaba fazendo um pouco disso. Quem consegue dialogar bem com as turmas do EJA faz um pouco disso. (Alberto – Filosofia).

Eu acho que entre culturas significa a não primazia de nenhuma. Então você começa por desconstruir essa própria cultura. Você começa inicialmente por querer dar suporte, para que você possa entender outra cultura. É um olhar de respeito pelas outras culturas. (Mônica – Língua espanhola).

Dá a entender que intercultural seria aproximar as várias culturas. Não sei se seria isso, porque para mim é uma palavra nova. Por exemplo, os alunos aqui hoje em dia tem essa preocupação de conhecer a história da África e o negro no Brasil. Porque ele só tem uma visão, a cultura nossa é que o negro só era escravo, só vinha aqui como escravo, desconhece toda a riqueza. A questão indígena também. O índio é aquele ser infantil, infantilizado pelos jesuítas. Então a gente desconhece toda essa cultura. A própria cultura do branco, que no nosso caso é a questão dos portugueses, não se tem. Então se trocar, não sei se seria isso, mas eu vejo até que seria interessante se fosse nesse sentido, dentro da cultura brasileira. O que seria a cultura brasileira? Seria a mistura de tudo isso. E às vezes a gente não passa isso, a gente só reproduz mais a cultura do nosso colonizador, esquecemos a cultura dos colonizados e dos trabalhadores que vieram para cá. (Carla – História e Geografia).

Acho que é alguma coisa assim, que você tenta integrar as culturas, propiciar o conhecimento de diversos aspectos culturais. (...) Uma educação intercultural seria o máximo possível de integração e diálogo pra promover o respeito e pro máximo possível desestimular tipos de intolerância e preconceitos. Enfim, em relação a uma série de aspectos sociais e culturais aí que fazem parte da vida de todo mundo. (Roberta – História).

Apesar de se aproximarem do significado do termo, os(as) professores(as) não souberam pensar em maneiras de promover processos educativos com um enfoque global em uma perspectiva intercultural no colégio Os(as) professores(as) citaram a elaboração de projetos na área como uma forma de trabalhar a educação intercultural, no entanto, as sugestões feitas não se materializariam como práticas

interculturais efetivamente. Este fato demonstra que a teoria ainda se encontra bastante afastada da prática quando falamos em educação intercultural.

Eu acho que pode se criar um projeto que fale das diferentes culturas, que trabalhe a diversidade sexual, a diversidade racial, social, de origem (...). Acho que seria uma forma de criar um diálogo entre as diferentes realidades. (Fábio – Biologia).

Poderia ser feito debates dessas diversidades, dessas realidades, mostrando vídeos, discussões entre os alunos mesmo, do que eles vivem, do que cada um vive. (Bruna – Educação física).

Em matemática é difícil pensar nisso. Eles têm muita dificuldade já. Não consigo pensar em como trabalhar isso. Talvez com algum projeto da escola. Mas não sei como. (Carina – Matemática).

A professora Patrícia, em especial, relatou que a educação intercultural deve ser trabalhada no dia-a-dia, através do diálogo, se aproximando do que Candau (2008a) considera como um critério fundamental para se promover a educação intercultural. Para esta autora, a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e atividades realizadas em momentos específicos ou somente por determinadas áreas curriculares, nem focar somente alguns grupos sociais. A educação intercultural deve ter um enfoque global, afetando a cultura escolar e a cultura da escola como um todo, incluindo todos os atores e todas as dimensões dos processos educativos.

Aqui na escola eu acho que cada professor deve trabalhar esse tipo de conteúdo, de diversidade cultural dentro da sala de aula, dialogando com os alunos no dia a dia, e não em algum projeto especial. Mas eu acho possível. (Patrícia - Artes e sociologia).

5.6

Outros aspectos relevantes sobre a educação em geral

A última categoria da entrevista foi elaborada com a intenção de ouvir depoimentos livres dos(as) professores(as) sobre a educação como um todo e sobre aspectos do colégio que acharam relevantes em serem levantados, finalizando os relatos dos(as) educadores(as) do colégio. Os relatos encontram-se a seguir e complementam as informações discutidas até agora:

As pessoas dão o trivial e está ótimo. Eu acho que a gente pode fazer mais. Eu já tentei fazer e não consegui juntar o grupo, eu fiquei muito chateada por isso. Eu acho que as pessoas deveriam se empenhar mais, porque só isso é muito pouco para eles, eu acho que eles merecem muito mais. (Patrícia – Artes e Sociologia).

Eu acho que dentro do contexto da precariedade, nós estamos fluindo. Esperando que alguém olhe e dê uma luz pra cá, como pra todo ensino público. Um cara que não seja um secretário de educação que pense em finanças, que não seja um burocrata, que seja um cara de sala de aula que conheça a realidade de cada um, que é muito dispare. (Larissa – Língua portuguesa e Língua espanhola).

Enquanto a remuneração salarial do professor não melhorar, continuaremos vivendo em uma situação em que a educação não vai melhorar. Isso é fato. Eu posso até morrer, mas eu quero que fique escrito, que eu não acredito em melhoria enquanto o professor ganhar sem dignidade.(...) Estamos sobrecarregados, professor é uma profissão hoje sobrecarregada. Ele é multifuncional. É uma impressora, multifuncional. Dá para tudo. (Mônica – Língua espanhola).

Às vezes com a realidade de alguns a gente vê que a gente se preocupa com besteira, é um pouco fútil. Às vezes você reclama muito da sua vida, mas você não olha para a realidade de quem está do lado. Então tem sido uma troca, um aprendizado muito grande. Eu procuro passar força para eles, para que eles acreditem neles, e que não é por causa da idade que não dá mais tempo, nada disso. Tem muita gente de outro estado, que veio sozinho, que batalha, tem uma aqui que é moradora de rua. Então com isso tudo eu vou aprendendo (...) eu gosto de ouvir a história de cada um, porque aí quando eu comparo com a minha eu penso em não me preocupar com pouca coisa. (Maria – Projeto).

O Brasil precisa de educação. (Marcelo – Química).

Os relatos dos(as) professores(as) se mostraram bastante válidos para compreender como lidam com a realidade do colégio. Suas falas trazem suas opiniões, dúvidas e angústias referentes à Educação de Jovens e Adultos de nível médio e à educação em geral, levando a uma reflexão em torno de como devemos pensar as práticas pedagógicas, o currículo, e outros aspectos educativos voltados para esta realidade buscando o reconhecimento e a valorização do público tão diverso presente nos colégios que abrigam essa modalidade.