

# Diversidade e Multiculturalismo: formação docente necessária à Educação de Jovens e Adultos

*Diversity and Multiculturalism: teacher training  
required for youth and Adult Education*

**Sonia Maria Chaves Haracemiv**

Pós-Doutorado em Currículo e Avaliação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Docente do Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Federal do Paraná. Paraná - PR - Brasil

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9305-5227>

[sharacemiv@gmail.com](mailto:sharacemiv@gmail.com)

**Ana Maria Soek**

Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Federal do Paraná.

Bolsista CAPES. Coordenação Editorial na Editora Interativa. Paraná - PR - Brasil

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4827-8242>

[anasoek@gmail.com](mailto:anasoek@gmail.com)

**Emanuelle Milek**

Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Paraná. Paraná - PR - Brasil

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9489-3847>

[nudmilek@yahoo.com.br](mailto:nudmilek@yahoo.com.br)

**Resumo:** A intenção é possibilitar a reflexão sobre a formação do educador que irá atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) com vistas a Educação para diversidade, multiculturalismo e solidariedade nas questões relativas aos processos educativos, (re) escolarização e ensino-aprendizagem dos chamados “coletivos diversos”. Não há mais como negar a diversidade presente nas escolas de EJA. A questão é problematizar a partir dessa multiculturalidade e dos conhecimentos que esses educandos trazem consigo, como a escola de EJA poderá possibilitar essa construção de novos saberes, possibilitando ir “além”, possibilitando um novo “*vir a ser*,” educar para visibilizar o que está escondido, educar para o que ainda *não é*, educar dar voz e vez as múltiplas culturas e as diversidades, educar para o *ser mais* como propunha Paulo Freire. Partindo desse pressuposto, realiza-se uma revisão literária nas obras de Freire, com vistas a singularidade, solidariedade, diversidade e multiculturalidade presente na EJA.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Formação docente/educador. Solidariedade. Diversidade. Multiculturalismo.

**Abstract:** The intention is to enable reflection on the formation of the educator who will act in the Education of Youth and Adults (EJA) with a view to Education for diversity, multiculturalism and solidarity in the questions related to the educational processes, (re) schooling and teaching-learning of the so-called “Various collectives”. There is no longer any way to deny the diversity present in the EJA schools. The question is to problematize from this multiculturalism and from the knowledge that these students bring with them, as the school of EJA can make possible this construction of new knowledge, making possible to go “beyond”, enabling a new “to be,” to educate to make visible what is hidden, to educate for what is not yet, to educate to give voice and instead the multiple cultures and the diversities, to educate for the being as Paulo Freire proposed. Starting from this presupposition, a literary revision is carried out in the works of Freire, with a view to the singularity, solidarity, diversity and multiculturalism present in the EJA.

**Keywords:** Youth and Adult Education. Teacher/educator training. Solidarity. Diversity. Multiculturalism.



## Introdução

O presente artigo tem como objetivo possibilitar uma reflexão a respeito da formação docente impreterível para a atuação nos designados “coletivos diversos” que compõe-se, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme disposto no Art. 37 da LDB ao versar sobre *in verbis*: “A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Desta valia, ao considerar-se como idade própria, as Diretrizes Operacionais da EJA via Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, Art. 5º (. . .) *in verbis*: “será considerada idade mínima para os cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Fundamental a de 15 (quinze) anos completos” (BRASIL, 2010). Dito sob outra guisa, as escolas de EJA congregam uma variedade de interesses e perfis de alunos, sendo o único critério explícito nos aspectos legais o referente à condicionante exclusivo da idade, ou seja, superior a 15 anos, sem considerar os percursos e/ou percalços advindos de uma trajetória de escolarização, interesses pessoais diversos, formações anteriores, culturas e toda uma diversidade que se faz presente nessas escolas. Isso posto, exige-se pensar na:

[. . .] distância cultural entre os povos, e que estes estão cada vez mais presentes um na sociedade do outro, é natural que se pense no impacto e/ou divergências existentes no ambiente de convívio entre as diferentes culturas. Dentro deste impacto, resultante do encontro dos diferentes costumes, incluem-se as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, considerando que cada cultura tem sua maneira própria de transmissão de conhecimentos (FREITAS; QUEIROZ, 2012, p. 225).

Dentre copiosos objetivos, é proposta desta pesquisa aprofundar os estudos sobre interculturalidade e humanidade sob a perspectiva freiriana, ao considerar o compreender da cultura como todas as manifestações humanas expressas em distintos contextos. Assim objetiva-se ainda discutir a interculturalidade como fenômeno inerente à condição humana, com considerável crescimento e destaque para a educação intercultural. Realizar uma revisão literária sobre o processo de ensino aprendizagem no contexto intercultural da EJA e, propor a identificação dos elementos que limitam esse processo, bem como aventar alternativas que, por ventura, contribuam para o bom desempenho das atuações docentes nesse ambiente e, assim estabelecer uma comunicação compreensível a maioria, além de perpetuar do processo de ensino-aprendizagem no contexto intercultural um ambiente de trocas de conhecimentos, como propunha o educador Paulo Freire em sua diversidade literária, seria então, o objetivo ímpar do presente texto!

## Diversidade na Educação de Jovens e Adultos

Historicamente a EJA eclode das demandas da educação de base popular inicialmente proposta para alunos adultos, em determinados contextos socioculturais, o que traziam consigo as marcas identitárias desses grupos em grande parte locais. Com o passar do tempo, e com a institucionalização das escolas de EJA, cada vez mais jovens ingressam nessa modalidade, atraídos, principalmente, pela necessidade de uma certificação de ensino básico, exigido pelo mercado de trabalho, ou ainda, com o manutenção de

expectativa de um ensino aligeirado para suprimir as demandas de tempo do aluno jovem trabalhador, o que ocasiona evasão do ensino básico regular e muitos problemas pedagógicos na organização da Educação de Jovens e Adultos, que precisa atender a toda essa diversidade.

As instituições educacionais que oferecem a modalidade de EJA têm convivido, frequentemente, com os imbróglis decorrentes do quesito: idade de ingresso. Muitos professores e profissionais da área questionam como conciliar os distintos interesses educativos advindos da grande diferença de idade entre os jovens e adultos, sem olvidar que, frequentemente encontra-se, ainda, grande demanda de alunos idosos, matriculados na EJA, haja vista, não haver idade limite para ingresso e término nessa modalidade educacional.

Porém o quesito idade não é o único desafio dessa modalidade. Juntamente às diferenças de idade, apresenta-se uma gama de diversidade que relaciona-se ao aspecto cultural como bem explicita Miguel Arroyo:

Diversidade de educandos: adolescentes, jovens, adultos em várias idades; diversidade de níveis de escolarização, de trajetórias escolares e, sobretudo de trajetórias humanas; diversidade de agentes e instituições que atuam na EJA; diversidade de métodos, didáticas e propostas educativas; diversidade de organização do trabalho, dos tempos e espaços; diversidade de intenções políticas, sociais e pedagógicas. Essa diversidade do trato da educação de jovens e adultos pode ser vista como uma herança negativa. Porém, pode ser vista também como riqueza. Pode refletir a pluralidade de instituições da sociedade, de compromissos e de motivação tanto políticas como pedagógicas (1999, p. 25).

Em consonância ao explanado por Arroyo, pode-se destacar a presença da terminologia “diversidade”, como uma constante no discurso da EJA, afinal é uma educação diferenciada que, exige não somente do profissional como também da instituição uma lide diferenciada para atender às especificidades advindas *com* e *de* cada ser humano.

A EJA é oferecida, predominantemente, no período escolar noturno. A isso argumenta-se uma facilitação para àqueles que trabalham e, conseqüentemente, não dispõem de tempo para frequentar o ensino regular oferecido, por grande parte das instituições, nos períodos diurnos (manhã e tarde).

Além da diversidade etária, quanto ao perfil dos alunos da EJA, convivem em uma única sala desde o mais jovem, que tem um universo cultural e de interesses característicos a sua idade, como também uma quantidade significativa de mulheres que buscam, na escolarização tardia, um resgate de direito antes relegado, resquício de um período no qual a “mulher não precisava estudar”, e por fim, um terceiro perfil que abrange àquelas pessoas que não estudaram na “idade ideal” e, buscaram conciliar o prosseguimento nos estudos com as exigências da vida e do mercado de trabalho.

Na obra “Pedagogia da Esperança” de Freire (1992), o autor relata um dos inúmeros episódios que a ele fora marcante de tal forma que o acompanhou por toda vida. Refere-se à fala de um operário, relatando a dificuldade de encerrar os estudos depois de um dia exaustivo de trabalho. Ressalta a maneira como a fala desse operário marcou profundamente seu saber sobre as desigualdades sociais e, de como tais desigualdades refletem em vidas tão diferentes. De certa maneira essa fala caracteriza nossos educandos da EJA. Uma das afirmações mais impactantes de sua obra, que revela sensibilidade de diálogo e de saber ao ouvir o outro:

[...] veja, doutor, a diferença. O senhor chega em casa cansado. A cabeça até que pode doer no trabalho que o senhor faz. Pensar, escrever, ler, falar esses tipos de fala que o senhor fez agora. Isso tudo cansa também. Mas – continuou – uma coisa é chegar em casa, mesmo cansado, e encontrar as crianças tomadas banho, vestidinhas, limpas, bem comidas, sem fome, e a outra é encontrar os meninos sujos, com fome, gritando, fazendo barulho. E a gente tendo que acordar às quatro da manhã do outro dia pra começar tudo de novo, na dor, na tristeza, na falta de esperança (FREIRE, 1992, p. 13-14).

São expressões, na fala, de uma realidade de vida, dentre as mais diversas que a EJA busca acolher, vale ressaltar conforme as palavras de Bakhtin (2011, p. 7): “que os homens só têm acesso a valores e sentidos relativos e incompletos, mas o fazem tendo como horizonte a plenitude do sentido, o caráter absoluto do valor, aspiram uma comunhão com o valor superior”.

Ainda sob esse entendimento Bakhtin (2011, p. 4) acentua que: “é nossa relação que define o objeto e sua estrutura e não o contrário”, daí depreende-se a mesma situação, em análise ao discurso tomado por Freire, sob diferentes realidades, o significado e o significante para cada sujeito, bem como as diferentes percepções advindas de situações e realidades distintas.

O discurso, portanto, depreende uma das instâncias em que a materialidade ideológica se concretiza, assim o discurso caracteriza-se como sendo um dos aspectos materiais da ‘existência material’ das ideologias. (BRANDÃO, 2012, p. 46).

Essa importante elocução, destacada por Freire, reafirma conforme explanação seguinte, de que vive-se uma crise:

[...] não apenas de princípios, mas de sujeitos sociais cada vez mais interessados na transformação da sociedade. A hegemonia da sociedade capitalista não acabou, bem como a presença do processo de descontextualização e de universalização das identidades e das práticas, o que torna cada vez mais difícil os projetos de emancipação das classes dominadas (BRANDÃO, 2012, p. 46).

O pensar a identidade e a construção contextual como sujeito, remonta a ideia de libertação da opressão. A forma como o sujeito se identifica como tal, perante à adversidade de situações, bem como a comparação social que estabelece devido a conscientização quanto a sua posição e situação social.

## O conceito de Multiculturalismo

A partir das experiências de Freire com a Educação Popular, fica evidenciada em suas obras a necessidade da invenção da unidade na diversidade, ao abordar o multiculturalismo, sendo que o mesmo, nas palavras do autor:

[...] não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado e uma sobre as outras, mas liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma a outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma “para si”, somente como se faz possível

crecerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo-poderosismo de uma sobre as demais, proibidas de ser (FREIRE, 1992a, p. 79).

Somando-se a Freire, Osorio (2003, p. 161) explana que: “os problemas de alfabetização não se podem medir exclusivamente pelo nível geral de desenvolvimento de um país, mas por outros parâmetros de carácter social”. Neste viés depreende-se que o homem, posto diante do mundo, designa uma relação sujeito x objeto da qual nasce o conhecimento, expresso por uma linguagem. Assim essa relação é feita também pelo sujeito analfabeto, o homem comum. Assim o liame que esse sujeito capta do dado objetivo se faz pela via preponderantemente sensível. Já, a de um sujeito em condição dispar se faz via reflexão – estabelecendo diferentes vieses de estabelecimento de compreensão (FREIRE, 1979, p. 67).

Freire completa sua análise afirmando que a tensão necessária permanentemente, entre as culturas na multiculturalidade é de natureza diferente, sendo que a mesma,

[. . .] se expõe diferentes, nas relações democráticas em que se promovem. É a tensão de que não podem fugir por se acharem construindo, criando, produzindo a cada passo a própria multiculturalidade que jamais estará pronta e acabada. A tensão, neste caso, portanto, é a do inacabamento que se assume como razão de ser da própria procura e de conflitos não antagônicos e não a criada pelo medo, pela prepotência, pelo “cansaço existencial”, pela “anestesia histórica” ou pela vingança que explode, pela desesperação ante a injustiça que parece perpetuar-se (FREIRE 1992a, p. 80).

Defronte às tensões, o desafio frente a diversidade tangencia então o questionamento: como encaminhar o trabalho pedagógico/metodológico e didático quando se tem em uma única sala de aula, diversidade etária, cultural, social e as mais diferentes realidades e vivências dos sujeitos, que buscam na educação, não somente uma educação como também uma emersão para um disparate de inserção crítica em suas realidades sociais.

Na perspectiva freiriana, apresentada no Livro *Pedagogia da Pergunta*, cultura não é só a manifestação artística e intelectual que se expressa no pensamento, mas também qualifica-se como aquela que:

[. . .] manifesta-se, sobretudo, nos gestos mais simples da vida cotidiana. Cultura é comer de modo diferente, é dar a mão de modo diferente, é relacionar-se com o outro de outro modo. A meu ver, a utilização destes três conceitos – cultura, diferenças, tolerância – é um modo novo de usar velhos conceitos. Cultura para nós, gosto de frisar, são todas as manifestações humanas, inclusive o cotidiano e é no cotidiano que se dá algo essencial: o descobrimento da diferença (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 34).

A questão da cultura é um dos temas centrais presente na proposta político-pedagógica de Paulo Freire, argumenta Peroza, Silva e Akkari (2013, p. 464), reforçando que este reconhece a cultura do seu povo como porta de entrada para iniciar um diálogo significativo com a sua realidade, pois esta lhe permite captar a riqueza dos conhecimentos presentes do imaginário coletivo expressos na sua linguagem, muitas vezes sinônimos de resistência, bem como de subserviência, também culturalmente elaborados como forma de resignação histórica para assegurar sua sobrevivência diante da dominação cultural.

Segundo Candau e Russo (2010) o reconhecimento da legitimidade do *background* cultural do analfabeto não era, para Paulo Freire, uma mera estratégia

metodológica. Trazia no seu bojo um modo de lidar com a diferença cultural. Mais do que um respeito distante e asséptico por essa diferença, enfatiza-se e estimula-se a troca entre os sujeitos e os saberes presentes nas relações pedagógicas. Objetivava também o *empowerment* desse adulto, sempre em um sentido explicitamente referido às classes sociais subalternizadas e excluídas.

Nesse entendimento tem-se essa construção do sujeito histórico-cultural, produto de uma práxis humana, se volta sobre o homem, condicionando-o. Criado por ele, o homem não pode, sem dúvida, fugir dele. Não pode fugir do condicionamento de sua própria produção (FREIRE, 1979, p. 67).

## A formação docente necessária para atuação na EJA

Formação é uma filosofia harmoniosa e equilibrada dos saberes, que conforme clarifica Silvestre (2003, p. 65): “saber-ser, saber-estar, saber-fazer, saber-aprender a aprender e saber-aprender a desaprender”. Assim o conceito de formação/educação implica uma realização a todos os níveis e em todas as fases.

A questão é problematizar e trazer a tona toda essa “dimensão cultural” para a formação humana em qualquer nível e modalidade educacional, de feição a possibilitar o *empowerment*, principalmente “às classes sociais subalternizadas e excluídas”, mas principalmente como instrumentalizar os professores para essa promoção e para trabalhar em contexto multiculturais diversos?

A provocativa é interessante para debater as singularidades da EJA, com vista a educação para diversidade e multiculturalismo, bem como debater sobre a formação docente necessária e a profissionalização dos professores/educadores a partir de suas trajetórias de vida, do envolvimento com a EJA e dos percursos de formação e autoformação, da educação comunitária, do envolvimento com movimentos de educação de base popular entre outros.

Nesse ínterim contribui Silvestre (2003, p. 63) ao ponderar que a educação deve ser um ato permanente: “a relação entre formação e educação deve assentar numa plasticidade de espaços, tempos e contextos psicossocioculturais por forma a contribuir, o mais e o melhor possível para as diferentes capacidades”.

E ao escrever sobre formação docente, no livro *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (1996) deixa bem claro sua preocupação com os “saberes necessários à prática educativa” como requisitos para uma boa formação do professor, afirmando que eles (as) deveriam:

[...] insistir na construção deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico – desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham (FREIRE, 1996, p. 155)

Para ele a formação docente ideal tem que promover a passagem da consciência ingênua à consciência crítica, ou seja, o caminho da curiosidade epistemológica (estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados). “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Seu pensamento se abre em uma nova dimensão na prática educativa, como quando afirma: “Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação

econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura” (FREIRE, 1996, p. 115).

Em consonância ao que aponta Freire, pode-se apontar um breve e relevante discurso trazido por Rubem Alves em sua obra *Entre a Ciência e a Sapiência* (2006, p. 65): “ensina-se, nas escolas, muita coisa que a gente nunca vai usar, na vida inteira [. . .] é como ensinar a arte de velejar a quem mora no alto das montanhas [. . .]”. É interessante observar os ressaltos de Rubem Alves, principalmente quanto as suas experiências, dentre elas enfatize-se que o autor apregoa que o docente não pode atuar com o objetivo, um tanto enraizado no contexto escolar, de desenvolver uma consciência “crítica” de maneira a fazer com que os alunos mastiguem, engulam e digiram o jiló cozido e o nabo cru! (ALVES, 2006, p. 51)

Nessa dialogicidade, de configuração da formação docente, Freire a configura como um exercício profissional comprometido com a sociedade, cuja responsabilidade é possibilitar que seus educandos se tornem cidadãos ativos, críticos e participantes do mundo do trabalho, da cultura e da política. É nessa ótica que o trabalho do professor se faz extremamente importante uma vez contribui para a construção da conscientização humana.

A questão não está resumida em saber se o professor reproduz ou transforma a sociedade, mas em formar de modo a tornar o ser humano mais humano, humanizar-se, que significa ser essencialmente possibilidade, projeto, formação constante e contínua. E a escola tem um papel estratégico nesse processo de formação, pois pode ser o lugar onde “as forças emergentes da nova sociedade, muitas vezes chamadas de classes populares, podem elaborar a sua cultura, adquirir a consciência necessária à sua organização” (GADOTTI, 2001, p. 25).

Para Vasconcelos (2003) para uma boa formação de professores de Jovens e Adultos seria necessário envolver conhecimentos nas áreas de andragogia, linguística, didática, psicologia do adulto e noções de sociologia e antropologia. Segundo esse mesmo autor, requer também uma preparação mais consistente não só das questões metodológicas e didáticas, mas também, o conhecimento da realidade social dos educandos e dos diversos meios de orientá-los para a sua inserção social no mundo letrado, das diversas maneiras de como construir conhecimentos, de como organizar e sistematizar seus saberes adquiridos informalmente no convívio social com a família e com a comunidade, de maneira que tais saberes sirvam de ponte para a estruturação dos conhecimentos formais que vão sendo construídos na sala de aula, desenvolvendo, como já afirmava Freire, “a leitura do mundo e a leitura da palavra.”

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000, p. 56) vem reforçar essa necessidade, ao explicitar que com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, ao reconhecer a Educação de Jovens e Adultos como uma Modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, já pressupunha que essa deve usufruir de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente (BRASIL, 1996).

Logo, a atuação docente, em específico do professor da Educação de Jovens e Adultos, configura-se como um exercício profissional comprometido *com e na* sociedade, cuja

responsabilidade é possibilitar que os alunos se tornem cidadãos ativos, críticos e atuantes no mundo do trabalho, da cultura e da política. É nesse viés que se destaca o esmero do trabalho do professor/educador e daí a importância em contribuir para a construção/efetivação da conscientização humana.

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto *consequência* do exercício da cidadania como *condição* para uma plena participação na sociedade. E, ainda é um poderoso argumento que favorece o desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça, constante na Declaração de Hamburgo sobre a EJA (ONU, 1997).

Para isso, é de fundamental importância que a formação desse educador leve em consideração os aspectos históricos sociais de nossa sociedade, que produziu não só as condições de analfabetismo e subescolarização, mas também produz o educador que vai trabalhar com essa diversidade, num movimento de recursividade.

Para Álvaro Vieira Pinto (2003) “a sociedade educa o educador, não só através da escola que o formou, mas também pelas suas relações sociais, pelos meios de comunicação, pelo acesso as diferentes e constantes transformações do mundo tecnológico”. Assim, o professor de hoje é diferente dos professores de décadas atrás, isso implica que os conceitos e a atuação pedagógicas devem ser alterados e aprimorados constantemente.

Imbernón (2009) concebe a formação docente como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida, vai além dos momentos especiais de aperfeiçoamento e abrange questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão. Para ele a formação deveria ter como base teórico-metodológica à problemática específica mediante uma negociação prévia, envolvendo o docente em um processo de compromisso de reflexão na ação, tendo como temas: comunicação, conhecimento da prática, capacidade de negociação, conhecimento de técnicas de diagnóstico e de análise de necessidades, favorecimento da tomada de decisões e conhecimento da informação.

Além desses aspectos, seria desejável que esse educador pudesse se conscientizar de quem é efetivamente o educando que encontra-se na EJA, quais suas marcas identitárias, qual seu local de cultura, ou seja, de que grupos culturalmente situados estamos trabalhando, estabelecendo assim relações entre os aspectos locais, que os caracterizam, mas possibilitando ampliar sua visão de mundo, por intermédio de conhecimentos mais amplos, socialmente relevantes, globais, ou de conhecimentos gerais, necessários a formação escolar. Daí a importância de um currículo que permita essas interfaces, e de uma formação de educadores que consiga ultrapassar a ideia simplória de transposição didática, entre os conteúdos escolares e os aspectos pessoais, locais e relevantes para a vida, estabelecendo assim novos sentidos na educação dessas pessoas que já possuem bagagem cultural e de conhecimentos adquiridos em outras instâncias, mas que a escola precisa reconhecer e saber validar frente às exigências curriculares e de organização pedagógica escolar.

Álvaro Vieira Pinto (2003, p. 116) também sugere que “a relação educacional é essencialmente recíproca, é uma troca de experiências, um diálogo”. O autor salienta que “o educador é educado pela sociedade e assim agirá à proporção de sua consciência”. Em outras palavras, há no processo de formação de professores a influência da sociedade sob duas óticas distintas a via direta que se visualiza na ação do educador que o educa e via indireta que reflete sua própria consciência. Por isso a necessidade de aprofundar os

debates em torno das questões culturais, da diversidade, da multiculturalidade, de uma nova sociedade possível, e o professor tem papel fundante nessa transformação!

## Considerações finais

Procuramos nesse ensaio refletir sobre a formação do educador que irá atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), sabendo que a escola por si só já apresenta uma estreita relação entre os processos educativos e a questão da cultura e da multiculturalidade. Contudo a EJA, enquanto modalidade educativa, agrega outras variáveis das questões relativas aos processos educativos dos chamados “coletivos diversos”, por isso os termos “Educação para diversidade”, “multiculturalismo” e “solidariedade” se fazem tão presentes nessa modalidade educativa, refletindo outros aspectos característicos de seus educandos.

Paulo Freire, precursor e um dos maiores influenciadores para a Educação de Jovens e Adultos no País desenvolveu um pensamento pedagogicamente político, seu maior objetivo na educação foi o de conscientizar os sujeitos, levá-los a compreender sua situação e também a refletir sobre a própria libertação e autonomia. Ressalta a questão da inconclusão/inacabamento humano. “Para que nós, seres humanos, sejamos o que somos, nós necessitamos nos tornar, vir a ser aquilo que somos. Nós não precisamos ser-se nós simplesmente somos, nós paramos de ser. Nós somos precisamente porque nós estamos nos tornando” (FREIRE, 2016, p. 65). Destaca a importância da experiência e que esta não pode ser exportada, ela só pode ser reinventada.

A educação para Freire “deveria inquietar os alunos e não acomodá-los”. A educação se faz pela pergunta, pelo questionar, pelo desacomodar-se – assim, diante da diversidade e da multiculturalidade há de se respeitar o outro e, acima de tudo enxergá-los como sujeitos construtores de história. Seres de significação.

A maior lição que fica dos saberes de Freire e da maneira como vislumbra os sujeitos da EJA e suas distintas peculiaridades educacionais é a de que o educador nunca pediu a ninguém que fosse seu discípulo, que o seguisse. Ao contrário, sempre pediu que o superassem, recriando-o, recriando-o sempre. Quem diz ou segue-o e o repete é menos freireano do que tudo! “Se você me seguir, você me destrói” (FREIRE, 2016). Assim, podemos dizer que “seguindo” esse princípio, fica a lição de que os educadores são: “as pessoas responsáveis pela educação e deveriam estar inteiramente molhadas pelas águas culturais do momento e do espaço onde atuam”, no sentido, de estarem atentos ao seu lugar social, e conscientes de que a mudança começa por nós. Por isso utilizamos-nos de Pedagogia da Solidariedade para concluir esse texto, ao falar de educação com vistas ao futuro, mas também do presente, em todos seus aspectos de diversidade, multiculturalidade, solidariedade, boniteza e amor ao próximo, ao outro, que o ato educativo ainda preserva. . .

## Referências

ALVES, R. *Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação*. 16. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ARROYO, M. G. *Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores*. Educação e Sociedade. Campinas: CEDES, 1999.

BAKHTIN, M. Traduzido por: BEZERRA, P. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: wmf Martins Fontes, 2011.

- BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. 3. ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2012.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Nº 9.394/96*. Ministério da Educação-MEC. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, DF: MEC/SEF, 2010.
- CANAU, V. M. F.; RUSSO, K. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151- 169, jan./abr. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3076>>. Acesso em: 26 maio 2017.
- FREIRE, P. FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992a.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Solidariedade. Organização e Supervisão de Nita Freire*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P.; SHOR, Ira. *Medo e ousadia – o cotidiano do professor*. 4 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992b.
- FREIRE, P. *Conscientização. Tradução de Tiago José Risi Leme*. São Paulo: Cortez, 2016.
- FREIRE, P. Traduzido por: GADOTTI, M.; MARTIN, L. L. *Educação e mudança*. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção Educação e Mudança, v. 1/2).
- FREITAS, D. R. da C. QUEIROZ, L. de S. O eu e o outro: o processo de ensino-aprendizagem no contexto intercultural. *Revista de Antropologia – Ano 4 – Volume 5*, p.223-246. Maio/2012. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org:80/xmlui/handle>>. Acesso em: 26 maio 2017.
- GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. (org) *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Editora Cortez, 2001.
- IMBERNON. F. *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 7.ed. São Paulo, Cortez, 2009.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração de Hamburgo sobre a EJA: agenda para o futuro*. Brasília: SESI/UNESCO, 1997.
- OSORIO, A. R. Traduzido por: ANDRADE, I. *Educação permanente e educação de adultos*. Portugal: Editorial Ariel, 2003.
- PEROZA, J; SILVA, C. P. da. AKKARI, A. Paulo Freire e a diversidade cultural: um humanismo político-pedagógico para a transculturalidade na educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 2, p. 461-481, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3208>>. Acesso em: 20 maio 2017.
- PINTO, A. V. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez, 2003.
- SILVESTRE, C. A. S. *Educação/Formação de Adultos: como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*. Coleção Horizontes Pedagógicos, sob a direção de António Oliveira Cruz. Portugal: Stória Editores, Ltda. Instituto Piaget, 2003.
- VASCONCELOS, M. do S. *Capacitar ou formar alfabetizadores de jovens e adultos?* Fortaleza: UNIFOR, 2003.

recebido em 14 mai. 2018 / aprovado em 14 jan. 2019

**Para referenciar este texto:**

HARACEMIV, S. M. C.; SOEK, A. M.; MILEK, E. Diversidade e Multiculturalismo: formação docente necessária à Educação de Jovens e Adultos. *Dialogia*, São Paulo, n. 31, p. 155-164. jan./abr. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/Dialogia.n31.8675>>.