

O DIÁLOGO COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL PARA JOVENS E ADULTOS

Rosângela Tenório de **Carvalho** – UFPE e Fundação João Nabuco
Agência Financiadora: CREFAL

Introdução

Neste artigo, pretende-se entrar na rede interdiscursiva sobre a diferença cultural no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como foco a relação dessa temática com práticas docentes que se realizam intencionalmente mediante o diálogo como dispositivo de diferenciação pedagógica, ou seja, o diálogo que leve em consideração as diferenças entre a cultura escrita e a cultura oral, assim como a diversidade de gênero, geração, etnia, raça, língua, orientação sexual e diferentes opções religiosas, ideológicas, políticas em situações de inovação educativa de trabalho.

As reflexões aqui desenvolvidas retomam a análise da investigação “O diálogo como dispositivo de diferenciação pedagógica na Educação de Jovens e Adultos (EJA)”, realizada no período de novembro de 2006 a fevereiro de 2008 no âmbito do Projeto Trabalho Doméstico Cidadão.

O projeto acima referido, é uma ação governamental em diversas frentes, cujo objetivo é valorizar o trabalho e o(a) trabalhador(a) doméstico(a). Esse projeto, para além de pretender a escolarização e profissionalização do trabalhador(a) doméstico(a) apresenta um desenho, cujas origens são as demandas e lutas sociais das trabalhadoras domésticas e cuja concepção está fundamentada na Educação Popular. Baseado em uma experiência iniciada na Bahia em 1999, conduzido pelo Sindicato de Trabalhadoras Domésticas com recursos do Fundo de Apoio ao Trabalhador (FAT), o Projeto foi acrescido de inovações conceituais e metodológicas das entidades parceiras e do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), como é o caso dos arcos ocupacionais.

Concebido como ações-piloto, o Projeto Trabalho Doméstico Cidadão é constituído de três subprojetos. O primeiro, “Qualificação social e profissional integrada com elevação de escolaridade”, tem como foco o problema da baixa escolaridade e da qualificação profissional; o segundo, “Qualificação social – formação para auto-organização” pretende contribuir para que as próprias trabalhadoras continuem em seu processo de luta; o terceiro, “Intervenção em políticas públicas” contempla a elaboração de campanhas voltadas para a

sociedade em relação a questões do trabalho doméstico, a exemplo da Erradicação do Trabalho Infantil Doméstico (TID).

A investigação a qual este artigo remete incidiu sob o primeiro subprojeto realizado na modalidade de EJA. Dessa investigação, nos interessa discorrer sobre como processos educativos estão implicados em processos interativos.

As noções-chave, que orientam o artigo em tela, foram trabalhadas no interdiscurso, na memória textual, do saber discursivo que torna possível dizer sobre a diferença cultural, a diversidade cultural e seus efeitos na prática pedagógica voltada para Educação Intercultural no campo da EJA. Os textos são aqueles reconhecidos como os saberes do campo educacional dos quais fazem parte os discursos acadêmicos e os discursos dos sujeitos da EJA, professores(as) e alunos(as) da EJA. De certa maneira, tenta-se dar visibilidade às lutas culturais pelo dizer sobre a relação escolarização e diversidade cultural; colocar os textos em relação uns com os outros; buscar entender como esses textos significam, como em seus enunciados produzem/reproduzem o discurso da diferença cultural.

Este artigo, por conseguinte, está organizado de forma a dar visibilidade aos seguintes aspectos: i) O discurso da interculturalidade na perspectiva da teoria crítica pós-colonialista; ii) Professores (as) e alunos(as) e o diálogo intercultural na sala de aula; e, iii) Considerações finais.

O discurso da interculturalidade na perspectiva da teoria crítica pós-colonialista

Neste artigo a EJA é entendida como processo de desenvolvimento cultural, ou seja, um processo educativo que se dá em uma relação cultural. Nessa educação, os sujeitos são sujeitos de interpretação; os objetos de saber são os discursos orais e escritos, os materiais culturais em geral. Entende-se que a EJA, no plano epistemológico, requer movimentos investigativos sobre os processos de construção de saberes; no plano pedagógico, requer necessidades metodológicas singulares: sujeitos sociais e culturais discentes e docentes convidados ao diálogo cultural, incitados, interpelados pelos diferentes saberes, saberes produzidos e conhecidos nas diferentes práticas sociais e culturais. A EJA, portanto, requer uma educação que se aproxime ao debate sobre a interculturalidade.

Embora reconheçamos que o conceito de interculturalidade é polissêmico, tem vários significados históricos e se associa a outras noções também com múltiplas significações, não pretendemos neste artigo resgatar toda essa complexidade. Propomo-nos, apenas, a situá-lo no

contexto adstrito da teoria pós-colonialista. É preciso, dizermos de onde estamos falando. Esta teorização vem, nos últimos anos, enriquecendo o debate educativo e as investigações voltadas para as relações que se estabelecem entre diferentes culturas, seja por realçar os mecanismos de hibridização identitária (CANEN *e al.*, 2000, p. 14), seja por enfatizar os conceitos de discurso, poder-saber e subjetividade como ferramentas para os estudos da cultura.

De fato, a temática da interculturalidade tornou-se relevante nos últimos anos, tanto como resposta à emergência das tecnologias de comunicação e de informação que vêm contribuindo para a construção e fabricação de identidades culturais homogêneas, como também, por incorporar e re-significar discursos construídos nos movimentos sociais de resistência, movimentos esses que, ao longo dos últimos quarenta anos, vêm consolidando tais práticas discursivas em favor de experiências interculturais, em grande parte, resultantes da resistência a processos de construção de “subjetividades do tipo *shopping center* (o *self* como efeito retórico do valor da imagem)” (MCLAREN, 1997, p. 46).

As implicações desse debate podem ser identificadas nas proposições suscitadas pelo reconhecimento das diferenças culturais no campo educacional. Na literatura, tanto nacional como internacional, tem-se defendido a necessidade de uma educação que considere as questões da diversidade cultural a partir de argumentos distintos e, a partir deles, de proposições também distintas (CANEN, 1998, p. 2). Discursos fundados na perspectiva compensatória, por exemplo, reconhecem a multiculturalidade de alunos, e apregoam a tolerância e a valorização das culturas locais na convivência com o diferente. Esse tipo de discurso tem engendrado proposições de educação em face do multicultural que, na visão de Canen *e al.* (2000, p. 3), podem ser vistas como um multiculturalismo preservacionista, ou, no dizer de Leite (2000, p. 2), como um multiculturalismo passivo, ou, na perspectiva de Silva (1999, p. 86), como uma atitude multicultural liberal ou humanista.

Num outro prisma, propõe-se uma educação multicultural crítica pós-colonial (MCLAREN, 2000; BHABHA, 2001) ou intercultural crítica (CANEN, 1998), ou, no dizer de Leite (1997), intercultural (proposição que enfatiza as inter-relações entre diferentes culturas), ou, ainda na perspectiva de Stoer e Cortesão (1997), uma educação inter/multicultural crítica na qual se desenvolve o “bilinguismo cultural”. Essas proposições traduzem, como bem diz Canen¹ (1998), “as preocupações com o desafio a estereótipos e a promoção de práticas

¹Idem.Ibidem

voltadas ao desenvolvimento de uma cidadania multicultural híbrida, desafiadora de narrativas mestras que silenciam a pluralidade cultural” (CANEN, 1988, p. 1).

No Brasil, a exemplo do que ocorre em diversos países, quando se fala dos grupos sem escolarização refere-se, em sua maioria, às mulheres, pobres e afro-brasileiras e/ou descendentes de grupos indígenas. Esse fato revela que os processos de exclusão social, em sua maioria, se dão de forma multifacetada, o que confere validade às versões da teorização crítica: é preciso desenvolver uma opção por uma visão do oprimido em muitos níveis: gênero, orientação sexual, raça, idade, classe, nacionalidade e grau de limitação física (MCLAREN, 1993, p. 37). Parece ser interessante que seja considerada a problematização proposta por Freire ao anunciar que “a compreensão crítica das chamadas minorias de sua cultura não se esgota nas questões de raça e de sexo, mas demanda também a compreensão nela do corte de classe” (FREIRE, 1998, p. 156), embora em seu discurso privilegie o conceito de classe ao afirmar: “...sem contudo, o corte de classe, eu, pelo menos, não entendo o fenômeno racial nem o sexual em sua totalidade, tampouco o das chamadas minorias em si mesmas”².

Silva (2000, p. 151), ao analisar as contribuições da teorização crítica do currículo, em particular as vertentes marxistas, ressalta o fato dessas versões terem dado relevo aos processos de dominação de classe fundados na exploração econômica. Para o autor, tais processos de dominação e exploração continuam mais evidentes e dolosos do que nunca e, nesse sentido, salienta, que, no processo de globalização, aumentou a extensão dos níveis de exploração econômica na maioria dos países do mundo. Já nas vertentes vinculadas ao pensamento pós-estruturalista, é enfatizada a diferença como processo discursivo, isto é, como um processo produzido também pela linguagem e ainda que a diferença é produzida sempre numa relação: é-se diferente em relação a alguma coisa.

A teorização pós-colonial, como região privilegiada desse debate, acolhe essas versões, ao tempo em que dinamiza e ressignifica conceitos. Tendo como paradigma o *hibridismo cultural e histórico* do mundo pós-colonial, esta teorização vem subsidiando estudos, investigações e análises que contemplem as relações de poder entre diferentes nações que englobam a herança econômica, política e cultural da conquista colonial europeia (SILVA, 2000, p. 129).

² Ibidem.

Os estudos de Frantz Fanon são exemplos relevantes no campo dos estudos pós-coloniais e têm sido referência para diversos estudos³. Ressaltamos sua importância, para análises críticas dos currículos centrados nos textos de conhecimentos histórico-sociais e de textos ditos das áreas das ciências, ao mesmo tempo em que reafirmamos a sua adequação a estudos que têm como foco os discursos que vêm construindo o Outro com um tipo de representação ocidental e com a sua vontade de governá-lo.

Freire (1997, p. 31) ressalta que “as diferenças interculturais existem e apresentam cortes: de classe, de raça, de gênero e, como alongamento destes, de nações” (*ibidem*) e alerta-nos para o fato de que “essas diferenças geram ideologias, de um lado, discriminatórias, de outro de resistência” (*ibidem*). Como um dos precursores da problematização da cultura no campo educacional, no Brasil, Freire, ao sistematizar a *Pedagogia do Oprimido* (1974), acolhe argumentos das análises pós-colonialistas de Franz Fanon (*Los Condenados de la Tierra*-1965) e de Albert Memmi (*The Colonizer and the Colonized*-1967): vai desenvolvendo uma reflexão na qual está presente a sua preocupação com os processos de dominação colonial inclusivamente no campo da educação. Esta questão é ampliada e desenvolvida por Freire quando no exílio e em particular ao assessorar programas educativos em países africanos em processo de reconstrução das suas nacionalidades, após longos períodos como colônias europeias.

Com um discurso identificado com o conceito antropológico de cultura, Freire (1977) insere no conceito de diálogo o questionamento relativo a visões reacionárias do Outro: “como posso dialogar, se me sinto participante de um ‘gheto’ de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são ‘essa gente’, ou são ‘nativos inferiores’?” (*ibidem*, p. 115). Para Freire (*ibidem*, p. 115), o diálogo como um fenômeno humano que se materializa na palavra “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo *pronunciar*” (*ibidem*, p. 112).

A proposição de Freire (1997), do ponto de vista das questões da interculturalidade, é pensar a educação como possibilidade e, nesse sentido, alerta para que educadores e educadoras tomem como tarefa descobrir “o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para

³ A importância dos estudos de Frantz Fanon está confirmada, inclusive pelo fato de ser mencionada em dois estudos de referência no campo do pós-colonialismo: o estudo de Paulo Freire nos anos 1970 *Pedagogia do Oprimido* no qual Freire menciona o seu texto *Los Condenados da Tierra*, e o estudo de Homi Bhabha, nos anos 1990, *O Local da Cultura*, que faz referência, discute e analisa o seu texto *Pele Negra, Máscaras Brancas*.

a transformação do mundo, que resulte um mundo mais ‘redondo’, menos ‘arestoso’, mais humano, e que se prepare a materialização da grande Utopia: Unidade na diversidade” (*ibidem*, p. 36). Para Freire, a educação intercultural está intimamente implicada com uma epistemologia dialógica, isto é, com os processos de trocas e interações intersubjetivas entre actores ou grupos sociais.

No interior da sala de aula ou nas atividades educativas não-escolares, esse princípio/conceito freireano de multiculturalidade pode, inclusive, contribuir para identificar o tipo de relações entre os diferentes alunos provenientes de culturas distintas e perceber as relações entre as diferentes versões escritas e as diversas versões orais de uma mesma cultura nacional. Essa é uma questão central, mas pouco trabalhada nos processos educativos escolares e até mesmo não-escolares. Por isso, está a exigir uma compreensão maior e mais profunda para reorientar seu manejo e garantir a aquisição da cultura letrada alfabeticamente pelas pessoas predominantemente ágrafas.

Professores (as) e alunos(as) e o diálogo intercultural na sala de aula

Os enunciados de professoras e de alunas do Projeto Trabalho Doméstico Cidadão acerca das questões relacionadas à diferença cultural e da diversidade cultural indicam que estas são questões problemas no panorama educacional. Numa visão mais ampla da análise, podemos dizer que a proposição de uma educação intercultural parece ter mobilizado e suscitado nas alunas e professoras o desejo de construção de uma relação dialógica. Questão evidenciada de forma mais significativa nas alunas. Para as professoras uma possibilidade, mas, principalmente, um desafio de uma relação intercultural intencional, de uma proposta pedagógica definida nessa direção. Evidencia-se no âmbito das relações de poder as lutas culturais que se estabelecem na relação pedagógica entre professoras e alunas.

No que respeita a uma relação dialógica, observa-se como positividade a disposição das alunas para a conversa, para a troca de idéias, uma *desenvoltura para o diálogo*. Por outro lado, evidenciamos as temáticas propostas pelas professoras muito próximas de uma perspectiva intercultural. Uma interpelação à construção de sentidos. Uma possibilidade de conhecer a diversidade de significações sobre as questões relativas às identidades sociais e culturais, aos artefatos sociais e culturais, aos conceitos e construtos disponibilizados nos processos de aprendizagem.

Os episódios a seguir, recortes do *corpus* da pesquisa revelam as aproximações de uma prática pedagógica voltada para a interculturalidade.

Episódio 1

Protocolo: Identidade de gênero e raça

P₁: Veja, agora a gente vai tá analisando a condição feminina e a consciência de gênero e de raça. A gente discutiu sobre isso quando? Quinta-feira, não foi? Quarta e quinta feira a gente discutiu o tempo todo essa questão da identidade, né? Do ser mulher, do ser negro, né? Ser trabalhadora doméstica... então, vamos! O que significa... Primeiro vamos fazer oral, depois a gente escreve, pra gente não ter tanta dificuldade. O que significa pra você ser mulher hoje? Vamos lá?

A₈: Ser livre!

P₁: [*dirige-se ao quadro para anotar*] – Ser livre, certo. Olha aí, trazendo uma questão que Maria mesma trouxe na semana passada. A questão da mulher como algo que traz a liberdade, né? Que antes a gente não tinha e que hoje... Existe a condição de liberdade, vocês trouxeram, né? O que mais?

A₄: Ser independente.

P₁: Ser independente [*anota no quadro branco*]

(...)

A₁₀: Ser mulher para mim é uma grande honra! Uma grande honra, pronto.

A₃: Ser livre e, além disso, independente.

A₂: Mas quem tem marido não tem essa independência toda não.

A₃: Mas eu tenho.

A₂: Eu mesma saio dois dias, já pergunta pra onde vai.

A₃: Eu, não sou casada, mas tenho o meu conjugó, eu sou independente pra fazer o que eu quero. Graças a Deus, ele num impede.

P₁: Mas vejam só: mas aí vamos analisar o nosso discurso da gente: A gente tá dizendo: Eu sou independente, mas ele não tá perguntando o que é você como mulher ...

P₁: O que é ser mulher? Então, ser mulher hoje é ser independente? [*Neste momento, algumas respondem que sim*]

A₃: Não.

P₁: Ou é conquistar essa independência? É conquistar a independência! É conquistar essa liberdade, né?

A₃: E ser independente...

P₁: E ser, é claro. Mas a gente ainda está em busca, né? Na verdade. Não é o que a gente já tem pronto.

A₁₀: Pra conquistar [*a professora acena positivamente com a cabeça concordando*]

P₁: Tem o dom de gerar a vida, é? Tu achas? [*conversa a aluna A₁₂, enquanto observa o caderno da mesma*]. Mas tu achas que é só nesse sentido que se é mulher? [...] Mas aí explore mais, certo? [*dirige-se ao quadro e em seguida fala para a turma*] Vejam só! Presta a atenção numa coisa: Lucimar tá trazendo uma coisa de a gente precisa até refletir, que eu acho até interessante. Vê, só. Quando ela coloca que é ser mulher hoje? Aí ela colocou assim:

Professora eu acho que é a questão de ter o dom, ter dom de ter filhos, né? [*dirige-se para a aluna e outras também tecem comentários*]

P₁: A mulher sempre teve, na verdade, ela sempre foi vista ... Como a gente discutiu quarta-feira, ela sempre foi vista como uma reprodutora [*falam juntas, professora e alunas, o termo reprodutora*] da espécie.

A₁₀: Como dona de casa, né?

A₂: Pra ser mãe

A₃: [gesticula negativamente, demonstrando ser contrária a opinião de Lucimar]

P₁: Exatamente. É um traço da cultura, mas o que é ser mulher? Ou a ainda está presa a essa idéia. Se você achar que tem haver com o que você pensa que é ser mulher...

A₅: Professora, escreva aí como é pra gente botar! Independência?

A₃: independente, tá ali já. [*após a fala de algumas colegas sobre qual seria o termo mais adequado: independente ou independência*] Independência. Não. Independência por quê? Por que independência?

A₉: Independência ou morte?
P₁: Independente já é o ato de ser...De ser independente.
A₃: Aí conquistar, con-quis-tar. O que é conquistar. Virgínia coloque ali conquistar.
A₆: [*conversando com Lucimar*]: Essa tua resposta ta boa, mas e as mulheres que nunca tiveram filhos? Cada um tem que falar de seu ponto né?
A₆: Qual é a resposta, professora, que a gente bota?
P₁: Você já estão respondendo, né? Veremos com calma. Vamos discutir primeiro. Bora lá. Então, vejam só: Quando ela pergunta o que significa pra você ser mulher hoje, a gente tem que buscar... só tem uma linha, né? Eu acho que a gente precisa ser mais sucinto. Depois ele pergunta, quais as melhores coisas de ser mulher.
A₃: Eu não quero nem ver isso. Como é que eu vou responder?
A₉: Reconquistar direitos, antes só dados aos homens.
[*neste momento várias alunas dizem que ainda não responderam*]
A₆: Eu também não.
A₃: Eu quero, eu quero escrever assim: Conquistar ...
A₂: Coloque no quadro: É ter poder decidir.
P₁: Carmelita ta trazendo um impacto pra ela hoje. Pra ela ser mulher hoje é ter poder de decisão. Então coloque [*dirigindo-se para a referida aluna*].
A₂: Vou colocar.
A₃: Eu vou colocar assim: Conquistar independente... [*a professora tenta redirecionar a fala da aluna*] P₁: Conquistar a independência... Ô, conquistar pra minha independência, é.... Ô meu Deus como é? Eua já esqueci já [*colocando as mãos sobre a cabeça*]
A₉: Olha Virgínia como eu coloquei: O que significa pra você ser mulher hoje? Conquistar direitos, antes só dados aos homens. Como por exemplo o direito do voto que antigamente era só os homens e de outros também.
P₁: Ótimo!
A₉: Eu botei isso.
P₁: Maria trouxe a questão da liberdade, Luiza a questão dos direitos, certo? Carmelita a questão de você opinar, ela já está trazendo a independência. Então vamos lá, o que vocês acham? É uma pergunta subjetiva, a gente ta levantando informações.(...)
P₁: Morais! O que você colocou?
A₁₁: Quais são as melhores coisas, né?
P₁: Não. Primeiro: Que é ser mulher hoje?
A₁₁: A melhor coisa de ser mulher hoje? Toda mulher tem mais respeito.
P₁: É... Pra Morais olha! Pra Morais é a questão do respeito. Ela disse que ser mulher hoje é ter mais respeito.

A temática da identidade na escola, no currículo aqui é analisada como uma questão ética. Problematizar as questões que dizem respeito às diferenças: étnicas, classe, gênero e raça – é também construir novas representações, novos sentidos sobre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, é uma ação de produção de novas identidades.

Episódio 2

Protocolo: Identidade Étnico-racial

P₁: Vamos pra próxima? Vejam. Considerando... Vou começar ó. Considerando as combinações de raça de seus avós e de seus pais. Qual a categoria de raça que você se classifica? Você se classifica com branca e negra; como só branca; como branca, negra e índia; branca e índia; só negro ou negra ou índia e outras?[*lendo a legenda do questionário*]
A₅: Negra. Da raça negra.
A₉: Negra! Afro-brasilete! ahá [*a professora sorri com a aluna*].
A₁₄: Da raça negra.
P₁: Como é?

A₉: Eu coloquei assim: branca e negra. Predominando a raça negra. Porque realmente, eu sou descendente de branco e negro.

P₁: Certo.

A₃: Eu também! Como é que eu boto? Branca e negra é?

P₁: Você é branca e negra, né?

A₂: Meu avô era índio e minha avó era branca. Minha mãe era branca, meu pai era preto.

A₅: Eu botei morena. Eu me acho morena. [*apesar da aluna ter tom de pele negra*]

A₂: Mestiça. Eu sou mestiça. Eu sou índio com negro com branco, misturado [*dando uma risada*]

P₁: Então você coloca, branca, índia e negra

A₅: Morena não pode, né professora? Porque eu não me acho negra não, eu me acho morena, minha filha! Eu conheço cada negro... chega brilha, sabe? Eu me acho morena [*justifica*]

A₉: Morena tem mistura. Morena tem mistura, sabia?

A₅: É? Pois eu não me acho negra não. Agora eu me orgulho da minha cor, graças a Deus! Me orgulho muito. [*reforça*]

A₇: eu coloquei branco e negro. O meu avô fugiu com a sinhá que vem a ser minha avó. Ele era negro dos olhos azuis, que acabou...

A₂: Branco, negro e índio. Porque são as misturas lá na minha casa, minha avó era índia.

A₅: Coloco negra, né professora? Eu me acho morena, mas não tem aqui! Pode botar morena, professora [*insiste*]

P₁: Tem branco e negro. Não é uma mistura de moreno? Por exemplo, ele tá querendo que a gente reflita Jô. Como que era o teu avô?

A₅: Meu avô? Era da sua cor.

P₁: Pronto. De que cor era a sua avó?

A₅: Negra.

P₁: O outro avô?

A₅: O outro avô era negro.

P₁: A outra avó?

A₃: Bem pretinha.

P₁: Então, três negros e um moreno, né? O que você está colocando aí?

A₅: Minha menina é bem neguinha, minha menina.

P₁: Vamos passar pra teu pai e tua mãe. Teu pai era de que cor?

A₅: Era... [*gesticulando em sinal de mais ou menos*] assim que nem a senhora, mais ou menos.

P₁: De que cor eu sou?

A₅: Branca!

A₂: É parda.

A₇: Eita! Virgínia é parda.

P₁: Certo. Mas veja como a questão da identificação é dela. A identificação é de Jô. Então, veja. O seu pai era da minha cor? Que cor eu sou Jô? Branca é? [*e sorri*]

(...)

O episódio transcrito acima, ilustra como o tema da identidade de raça é desenvolvido na relação dialógica; como no trabalho pedagógico, intencionalmente favorável ao diálogo faz emergir saberes da diversidade cultural. Entende-se que problematizar as questões que dizem respeito às diferenças: étnicas, classe, gênero e raça – é também construir novas representações, novos sentidos sobre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, é uma ação de produção de novas identidades.

No episódio que segue, a questão de raça está associada à questão do trabalho e aqui fica evidente nos enunciados das alunas como o discurso colonialista, ou a epistemologia colonialista marca ainda as identidades sociais e culturais de diferentes grupos culturais no

Brasil. De fato, podemos dizer que prevalece ainda um discurso que subjetiva povos das nações abaixo do equador como raças caracterizadas pela preguiça, pela luxúria, e de uma tristeza mórbida. Povos vistos como incapazes, por serem assim, de uma aprendizagem mais elaborada e também de um desenvolvimento numa área de produção mais complexa. Não é simples a afirmação de raça. A relação raça e trabalho escravo, trabalho desvalorizado refletiu-se nos discursos das alunas. O processo de branqueamento é uma busca na construção identitária. Diminuir a cor: morena, morena clara, ou, o diminutivo, forma carinhosa de dizer neguinha, forma de amenizar o peso da cor.

Episódio 3

Protocolo: Profissão/Trabalho e raça

A₃: Ah! Se me chamar de Maria no lugar onde eu trabalho, eu chamo ela também: Maria vem cá? Pra vê se ela gosta.

A₁₃: Todo negro é, é... Na linguagem popular: peniqueiro.

A₃: Peniqueiro é.

A₁₃: Não chamada empregada doméstica, é peniqueira, né? Quer dizer que o tempo inteiro a gente tem que tá se reparando e... né? Lutando pela atitude, quebrando esses preconceitos, quebrando as correntes, né? É o tempo inteiro a gente tá quebrando as correntes. Por que se a gente não se assume como tal, as pessoas não vão ver atitude da gente, né?

A₇: Vou botar 2 [referindo ao item a ser marcado no questionário]

P₁: Se fosse se identificar hoje, quando perguntam a você qual a sua cor? Você diz morena, então é porque você se vê como morena.

A₁₀: Eu me acho negra. Tem problema não né? Se for morena? Já foi colocado lá.

P₁: Não. Depende do registro. Aí você coloca então, o fato de ser morena atrapalha na sua vida profissional? O no seu trabalho?

A₇: Não. Nunca atrapalhou não. Ninguém nunca falou de raça, graças a Deus. Nunca perguntaram pra mim se eu sou branca ou preta... Só perguntaram se eu sabia trabalhar. Eu cheguei, sei. Vai começar hoje? Agora! Pronto.

P₁: Betânia mesma, ela colocou que se vê como negra. Betânia, pela questão da origem, né? Então vamos lá pra próxima.

A₂: Pêra aí Virgínia. Eu sou assim: “preta, preta, pretinha”, como é que eu coloco?

P₁: Você já disse que se vê como negra.

A₂: Sim.

P₁: Desde o começo você vem trazendo isso. Então o fato de ser negra influencia na sua vida ou no seu trabalho?

A₂: Não, que eu estou desempregada. [sorri]

P₁: Sim, na sua vida.

A₂: Não. Se for, eu não sei. Influência, porque eu não estou desempregada.

P₁: Você acha que é pelo fato de você ser negra?

A₂: Lógico! Por que quando você vai acertar o emprego na casa da elite, gente branca, você entrou, a mulher tá conversando, daqui a pouco eu vou ligar pra você pra ver se eu quero você. Não liga por que você é preta. Eu acho assim. Porque eu fui acertar um emprego em Boa Viagem, fiquei de sete da manhã até meio dia esperando a mulher quando a mulher veio falar, tudinho, acertou, eu digo, não... Quando ela me viu, ela mudou logo de cor, que eu vi logo. Aí disse: Não, quando a... Como é? Eu to pra ver uma... Mandou meu irmão ligar nas carreras, meu irmão ligou e eu fui. Quando chegou lá a mulher botou mil desculpas: não, quando a menina... Porque tá pra vim uma do interior, qualquer coisa, eu ligo pra você. Até hoje! Então é por que eu sou negra? Por que eu sou negra, eu vou roubar a casa da mulher, é? Eu acho que o povo pensa logo isso.

(...)

É preciso registrar, na análise desses episódios, como os textos estão com a forte marca de gênero. Diálogos produzidos por mulheres, trabalhadoras domésticas. Mulheres que atuam na sociedade não no serviço privado como muitos assim entendem, mas no trabalho que tem uma natureza pública. São elas que cuidam da limpeza das casas, recolhem os diversos tipos de lixo, cuidam das crianças, dos idosos. Fazem saúde. Saúde pública.

A proposta é de superar o processo de homogeneização cultural nas ações educativas. Essa proposição não tem sido fácil haja vista a predominância por práticas culturais que se constituem sob a égide de que é preciso silenciar os discursos das culturas locais, destruir muitas formas de saberes, substituir saberes ou quando não folclorizar esses discursos “sem eira nem beira”, ou, como diz Costa (1998, p. 5), “borrar a identidade, apagar as marcas das culturas, ditas, inferiores, das raças, etnias, gêneros, linguagens, religiões, grupos que, segundo a lógica das narrativas hegemônicas, foram identificadas como ‘outros’, portanto de vários *deficits* entre eles o da ‘racionalidade’”. Enfim, um processo de tentativa de imposição de produção de significados. Por um lado, ressaltamos o papel da professora ao colocar como centro do diálogo as questões relacionadas às dimensões culturais de classe, gênero, raça, etnia, sexualidade, no mais das vezes, como se observa, nos episódios apresentados. Por outro lado, é relevante a forma como as alunas apresentam no grupo uma competência para o diálogo. Tal competência dialógica construída nos meios populares pelas pessoas dos grupos populares **nas suas formas culturais de se relacionar** pode ser um elemento instigante para a possibilidade de uma construção de experiências de educação escolarizada de adultos. A atividade verbal é uma interatividade e a mais significativa manifestação dessa interatividade se dá com a interação oral (MAINGUENEAU, 2004, p. 53-54), ou seja, o domínio de formas de comunicação associadas aos grupos culturais de domínio de cultura oral parece não constituir entrave para o desejo de uma relação pedagógica dialógica. Pronunciar a palavra na expectativa de poder, na conversa, apreender novas formas de pronunciar diferente. Pareceu-nos um exercício de experimentar falar no grupo, diante da professora, daquela mulher com saberes diferentes dos seus saberes. Mais dispostas para o que está nomeado por Freire (1977), como diálogo, “fenômeno humano que se materializa na palavra, existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo *pronunciar*” (*ibidem*, p. 112).

Há várias situações na qual essa interpelação aparece: uma delas uma das professora trabalha com as alunas os conhecimentos sobre as carnes. Aqui há portanto indícios de que as alunas gostariam de confrontar os saberes construídos no cotidiano com os saberes ditos científicos. Em um dos eventos de sala de aula, por exemplo, a professora fala do trato e processo de tempero dos cortes da carne, algumas educandas sinalizaram dúvidas quanto a esses processos, só que com galinhas. A professora então pede que elas aguardassem um pouco pois o assunto agora era sobre carnes, em outro momento da aula elas poderiam abordar essa discussão. A professora explica que existem modos específicos para o preparo dos cortes. As educandas começam a sugerir receitas de preparo. A professora as interrompe e diz que se houvesse dispersão, não daria tempo de concluir o conteúdo programático da aula (Diário Etnográfico).

Em outro momento há uma polêmica, uma defesa de saberes, saberes construídos no mundo do trabalho. É a **luta cultural** pelo dizer:

Episódio 4

Protocolo: Luta cultural pelo significado

P₂: As carnes têm um valor comercial. Alguém já viu o pescoço do boi em algum supermercado?

A₁: O que é a passarinha?

P₂ Não sei

A₂ É a placenta da vaca

P₂₁ Acredito que você está enganada

A₃ É o baço

P₂₁ Essa possibilidade é mais provável

A₂ Ainda acho que é a placenta

P₂ Vamos encerrar a discussão

P₂ As enzimas são...

A₄ É bom comer mamão e abacaxi após o almoço, pois essas frutas contém enzimas

P₂ Não é bem assim, nas não vou entrar em detalhes, vamos voltar a discussão do sistema digestivo e isso complica

A₄. a diferença de sexo dos caranguejos a gente sabe pelos pêlos.

P₁ você está enganada

A₄ tenho certeza.

Observação da bolsista: *No decorrer da aula as alunas vão intervindo cada vez menos e por volta das 20h 30 min a dispersão é grande (Diário Etnográfico).*

A tentativa de convencer as alunas da superioridade do saber científico tem efeitos diretos nas identidades culturais das alunas, em particular, na legitimidade de seus saberes que preferem uma atitude de descaso com a aula – a dispersão se estabelece. Aqui não se tem condições de diálogo, da discussão e sim de polêmica. O diálogo pressuporia como afirma Foucault (2004, p. 225) “No jogo sério das perguntas e respostas, no trabalho de elucidação

recíproco, os direitos de cada um são de qualquer forma imanentes à discussão. Eles decorrem apenas da situação de diálogo”.

Sobre o tema ética na alimentação e subtemas cozinha etnica, cozinha afro-brasileira.

Episódio: 5

Protocolo: Cozinha afro-brasileira

P₄: “A conversa de hoje será sobre ética na alimentação ...o ato de reconhecimento de que determinados pratos e receitas são originários de determinados lugares”. O povo africano que exergou na cozinha um meio de manter-se vivo. Tinham prazer de cozinhar, pois comiam para congratular. Vamos fazer dois laboratórios sobre comida afro-brasileira..

P₄: “Vocês certamente ouviram falar bastante em processos científicos que alteram os alimentos não foi? Salsa, cozimento, defumação, por exemplo. Mas isto não é o que vocês fazem todo dia? Então, isso significa que vocês fazem ciência todo dia” .

Alunas: (risos)

A₁: nunca pensei que fazia ciência.

Entendemos que as identidades afirmativas no âmbito da institucionalidade educativa estão relacionadas aos processos de construção da escolarização de crianças, jovens e adultos. A forma positiva de constituição dessas identidades em processos educativos é um processo construído no dia a dia da experiência institucional de escolarização e está associada ao “sucesso” escolar que cada um e cada uma vão identificando como seu.

Considerações Finais

Ao longo deste artigo descrevemos e analisamos práticas discursivas que têm o diálogo como dispositivo de diferenciação pedagógica na Educação de Jovens e Adultos, ou seja, práticas discursivas que se aproximam intencionalmente de uma educação intercultural.

O Projeto Trabalho Doméstico Cidadão representa hoje, no Brasil, uma experiência de práticas sociais e culturais e redes de movimentos sociais multiculturais ou redes de organizações não-governamentais – em um movimento de resistência aos processos de globalização dominados pela economia de mercado. É enfim uma das expressões singulares de formas de dizer das cidadanias multiculturais. Propor uma experiência de escolarização de trabalhadoras domésticas através da Educação de Jovens e Adultos significa problematizar questões que há bastante tempo estão no cerne dessa modalidade educacional, tais como as questões de gênero, os estudos e as lutas culturais nos quais raça e etnia estejam presentes, as questões sobre relações entre gerações.

No plano pedagógico, o Projeto gerou necessidades metodológicas singulares: sujeitos discentes e docentes, foram convidados ao diálogo cultural, incitados, interpelados pelos diferentes saberes, saberes produzidos e conhecidos nas diferentes práticas sociais e culturais,

Professoras do Projeto e alunas atendem ao chamado. As alunas de forma singular, como sujeitos da educação se comportam como sujeitos de interpretação. A dinâmica da sala de aula, observada e registrada nos episódios analisados neste artigo, revela os objetos de saberes das domésticas a dinâmica do cotidiano em seus trabalhos. As subjetivações a que estão submetidas como sujeitos de gênero, sexualidade, raça e profissionais.

Evidencia-se uma positividade: a força da fala das domésticas e sua disposição para interpelação entre si e com os outros. Por elas a educação intercultural parece uma possibilidade concreta. Como já afirmado neste artigo formas de comunicação associadas aos grupos culturais de domínio de cultura oral parecem constituir uma rede de possibilidades para uma relação pedagógica dialógica. É possível dizer que as professoras poderiam ter se beneficiado mais e melhor das competências discursivas das alunas para o estabelecimento do confronto cultural, condição para produção de novos conhecimentos.

Parece-nos que há uma possibilidade evidente de comunicação nesse encontro entre pessoas com relativa igualdade de repertórios linguísticos, culturais e sociais mas com diferenças e variações nas normas comunicativas. Parece possível dizer que as experiências de letramento na vida cultural e social das alunas as aproximam das variações consideradas cultas, científicas, ou seja, não há uma linguagem claramente popular, mas uma **linguagem híbrida** que se revela como mais um elemento de positividade para uma educação intercultural. No caso específico das alunas do Projeto Trabalho Doméstico Cidadão, a sua inserção como empregadas domésticas junto a famílias de classe média e alta pode trazer experiências de confronto de culturas no cotidiano. Essa vivência no mundo do trabalho pode estar contribuindo para a construção de uma linguagem híbrida, ou cultura híbrida no dizer de Canclini (2000).

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi *O Local da Cultura*, 1^a. Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica. 2001.

CANEN, Ana. “Educação Multicultural, Identidade Nacional e Pluralidade Cultural: tensões e implicações curriculares”, in: *ANPEd* [On-line], 1998. www.anped.org.br/gt1.htm. Acesso em 5/10/2000.

CANEN, Ana, ARBACHE, Ana Paula e FRANCO, Monique. “Pesquisando Multiculturalismo e Educação: o que dizem as dissertações e teses”, in *ANPEd*. [On –line], www.anped.org.br/gt1.htm. Acesso em 10/12/2000. 2000.

CANCLINI, Nestor Garcia. “Notícias recientes sobre hibridación”. In: *ARTELATINA*

[On-line] <http://acd.ufrj.br/pacc/artelatina/nestor.html>, 12/03/2003. 2000.

COSTA, Marisa V. “Currículo e Política Cultural” in Mariza Vorraber Costa (org) *O Currículo nos Limiares do Contemporâneo*. Rio de Janeiro: DPeA, 37-68, 1998.

FOUCAULT, Michel. Verdade, poder e Si Mesmo. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). *Michel Foucault 1926 – 1984 Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 294-300, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1998.

LEITE, Carlinda. *As Palavras Mais dos que os Actos?* O Multiculturalismo no Sistema Educativo Português. Tese de doutoramento. FPCE-UP, 1997.

_____. “Uma Análise da Dimensão Multicultural no Currículo”. *Revista de Educação*, 1, 2000.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. *O Currículo como Fetiche*, a poética e a política do texto curricular - Belo Horizonte: Autêntica. 1999.

_____. *Teorias do Currículo*, uma introdução crítica. Porto: Porto Editora. 2000.