

3 Pluralidade cultural, multiculturalismo e Educação de Jovens e Adultos

A primeira parte deste capítulo se inicia por uma breve aproximação histórica à construção do conceito de cultura, tal qual o conhecemos hoje. O intuito desse histórico é mostrar a polissemia desse conceito, a fim de revelar como ele é dinâmico e mutável ao longo das transformações que ocorrem nas sociedades. Em seguida, busquei introduzir a problemática da diversidade de culturas no mundo globalizado atual, discutindo questões importantes como a construção das identidades nessa perspectiva e a relação da igualdade com a diferença.

A segunda parte do capítulo traz uma breve discussão sobre o multiculturalismo, tratando inicialmente de sua origem e passando a seguir para discutir quais as suas principais vertentes.

A terceira e última parte deste capítulo de destina a fazer uma ponte das questões tratadas anteriormente com a educação buscando focar a discussão na Educação de Jovens e Adultos, apresentada no capítulo dois.

3.1 Cultura e diversidade cultural no mundo atual

Segundo Cuche (1999), para compreendermos o sentido atual de cultura e seu uso nas ciências sociais, é indispensável que se entenda sua genealogia, ou seja, que se examine como foi formada a palavra e em seguida, as diferentes conceituações desenvolvidas por diversas áreas do conhecimento científico.

O autor afirma que a evolução semântica da palavra cultura se produziu na língua francesa, durante o Iluminismo e depois se difundiu em outras línguas vizinhas, como o inglês e o alemão. Inicialmente, a palavra cultura surgiu no fim do século XIII no vocabulário francês, aparecendo para designar uma parcela de terra cultivada, o cuidado com o campo e com o gado. No século XVI, surge então, o sentido figurado da palavra cultura, que perde o significado de estado (coisa cultivada) e passa a ter o sentido de ação (trabalho de cultivar a terra), vindo sempre seguido de um complemento: “cultura das artes”, “cultura das letras”. Progressivamente o termo cultura vai se libertando de seus complementos e acaba sendo empregada para designar a formação, a educação do espírito.

Assim, na perspectiva Iluminista, o termo cultura passa a significar “*a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, considerada como totalidade, ao longo de sua história*” (CUCHE, 1999, p.21). A palavra está associada às idéias de progresso, de evolução, de educação. Nesse período o termo sempre é usado no singular, refletindo o universalismo e o humanismo dos filósofos. Já no século XIX, na França, a palavra cultura se enriquece com uma dimensão coletiva, não se referindo mais somente ao desenvolvimento intelectual do indivíduo. A palavra passa a designar também caracteres próprios de uma comunidade, como “cultura francesa”.

Na língua alemã, a palavra cultura (*Kultur*) aparece no século XVIII e na segunda metade do século vai evoluir para um sentido mais restrito, se tornando um termo adotado pela burguesia intelectual alemã (*intelligentsia*) que passa a utilizá-lo em oposição à aristocracia da corte. A burguesia alemã passa a opor os chamados valores “espirituais” (baseados nas ciências, nas artes, na filosofia e na religião) que considera autênticos, aos valores “cortesês” superficiais da aristocracia. A partir daí, tudo o que é autêntico e contribui para o enriquecimento intelectual e espiritual é considerado como parte da cultura. No século XX, a idéia de cultura alemã se liga cada vez mais ao conceito de “nação”. A ideia essencialista e particularista da cultura alemã está em perfeita adequação com o conceito étnico-racial de nação – comunidade de indivíduos de mesma origem – que se desenvolve na Alemanha e que serve de fundamento à constituição do Estado-nação alemão.

Para Cucho (1999), o debate franco-alemão do século XVIII ao século XX é arquetípico das duas concepções de cultura, uma particularista alemã; e a outra universalista francesa. Essas duas concepções estão na base das duas formas de definir o conceito de cultura nas ciências sociais contemporâneas.

Segundo Cucho (1999), a primeira definição etnológica de cultura é devida a Edward Tylor em 1871, em sua obra “*Primitive Cultures*”, na qual o autor define cultura e civilização como a expressão da totalidade da vida social do homem:

Cultura e civilização, tomadas em seu sentido mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, os costumes, e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade.

(TAYLOR, 1871 *apud*. CUCHE, p.35, 1999)

Dauster (2007) afirma que, com o tempo, este conceito de cultura voltado mais para a unidade do que para a diferença entre os grupamentos humanos, difundiu-se ganhando novas definições. Laraia (1986) identifica Franz Boas como um dos iniciadores da antropologia cultural moderna, introduzindo o tema da diferença entre os grupamentos humanos definitivamente ao conceito de cultura:

Toda obra de Boas é uma tentativa de pensar a diferença. Para ele, a diferença fundamental entre os grupos humanos é de ordem cultural e não racial.(...) Para ele não há diferença de ‘natureza’ (biológica) entre primitivos e civilizados, somente diferenças de cultura, adquiridas e, logo, não inatas. (...) Ao contrário de Taylor, de quem ele havia no entanto tomado a definição de cultura, Boas tinha como objetivo o estudo “das culturas” e não “da Cultura”.

(CUCHE, 1999,p. 40 a 42)

Assim, ao longo do tempo, o termo cultura foi gerando novas definições e se tornou cada vez mais um termo polissêmico (CANDAU, 2002), DAUSTER, 2007). O imaginário social usualmente associa o termo à cultura culta e letrada, estando *vinculada ao mundo das artes, das letras e do grau de instrução formal logrado, significando, muitas vezes, o domínio de hábitos que, supostamente, expressam fineza ou civilidade* (ANDRADE, 2001, p.2). Entretanto, cada vez mais, essa concepção reducionista de cultura vem sendo modificada para uma visão mais ampla.

Segundo a Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais (MONDIACULT, México, 1982), a Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento (Nossa Diversidade Criadora, 1995) e a Conferência Intergovernamental sobre Políticas Culturais para o Desenvolvimento (Estocolmo, 1998), a cultura deve ser considerada como o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças.

Freire & Faundez (1985, p.34) apresentam uma concepção mais ampla de cultura no livro “*Pedagogia da Pergunta*”:

A cultura não é só a manifestação artística ou intelectual que se expressa no pensamento. A cultura 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 (...). Cultura para nós são todas as manifestações humanas; inclusive o cotidiano, e é no cotidiano que se dá algo essencial: o descobrimento da diferença.

Ainda nessa visão ampla, Candau (2002) classifica a cultura como um fenômeno plural, multiforme, heterogêneo, dinâmico, sendo entendida como tudo aquilo que é produzido pelo ser humano, não sendo privilégio de certos grupos sociais. Assim, no atual contexto da globalização, as culturas por não serem um fenômeno estático, sofrem influências diversas, se modificando a todo o momento. Para Andrade (2001), grupos humanos se inter-relacionam e trocam, além de produtos e capitais, significados, hábitos e visões de mundo. Esses processos, cada vez mais intensos, remetem a chamada hibridização cultural (CANCLINI, 1997). A hibridização cultural se refere a uma mistura de mundos, ao encontro de diferentes culturas que se interpenetram, formando sujeitos com identidades híbridas (HALL, 2006).

A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural publicada pela UNESCO em 2002 discute a forma como a diversidade cultural se manifesta nas sociedades e como o pluralismo cultural propicia os intercâmbios culturais entre pessoas e grupos com identidades culturais plurais, variadas e dinâmicas:

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras.

Em nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. Definido desta maneira, o pluralismo cultural constitui a resposta política à realidade da diversidade cultural. Inseparável de um contexto democrático, o pluralismo cultural é propício aos intercâmbios culturais e ao desenvolvimento das capacidades criadoras que alimentam a vida pública.

(Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, 2002, p.2)

Assim, em nosso mundo atual, marcado pela globalização, a idéia de identidades monolíticas e estáveis cede lugar a identidades plurais, dinâmicas, híbridas (CANCLINI, 1997). Hall (2006) afirma que na pós-modernidade, a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia:

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado, composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas.(...) O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. (HALL, 2006, p.12 e 13)

Para Moreira e Câmara (2004) a identidade se associa intimamente com a diferença, pois o que somos se define em relação ao que não somos. Assim, as afirmações sobre identidade envolvem afirmações não explicitadas sobre outras identidades diferentes da nossa. Dessa forma, a identidade depende da diferença e vice-versa. As diferenças são construídas socialmente e subjacentes a elas, se encontram relações de poder. Segundo Sousa Santos (1997), as culturas tendem a distribuir as pessoas e os grupos sociais entre dois princípios competitivos de pertença hierárquica: princípio da igualdade e princípio da diferença:

(...) uma vez que todas as culturas tendem a distribuir pessoas e grupos de acordo com dois princípios concorrentes de pertença hierárquica, e portanto, com concepções concorrentes de igualdade e diferença, as pessoas e os grupos sociais têm o direito a serem iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza.

(SOUSA SANTOS, 1997, p.30)

Assim, este autor promove a passagem da afirmação da igualdade ou da diferença para a da igualdade na diferença, promovendo o reconhecimento e a inter-relação entre diferentes grupos culturais.

De acordo com Geertz (1999), a diversidade cultural faz parte das sociedades complexas, considerando-se tanto os grupos étnicos, como outras diferenças que podem ser examinadas, por exemplo, em função de geração, de gênero e de classe.

Carvalho (2004) afirma que no Brasil, o debate sobre a diversidade cultural foi engendrado nos anos 1920, pelo Movimento Modernista e cresceu no final dos anos 1940 com as lutas desenvolvidas pelas organizações de grupos étnicos. Ampliado nos anos 1960, com a incorporação dos movimentos sociais feministas, movimentos sociais de esquerda e movimentos sociais de educação, esse discurso consolida-se a partir dos anos 1980, com a inserção de grupos homossexuais e grupos religiosos, e é fortalecido pelas sociedades indígenas nas suas lutas pela terra, pelas suas culturas e pela educação indígena. Nos últimos anos essa temática tornou-se relevante também como resposta à emergência das tecnologias de comunicação e de informação que vêm contribuindo para a construção e fabricação de novas identidades culturais. Já nos anos 1990 se desenvolve um profícuo debate que se estende até os dias de hoje, no qual se

contempla a questão da multiculturalidade e suas relações com os processos de hibridização cultural.

Toda a pluralidade de experiências culturais que moldam as interações sociais tendo como ponto de partida um movimento de idéias oposto a todas as formas de “centrismos” culturais ou etnocentrismos (GONÇALVES & SILVA, 2006) está na origem do que denominamos multiculturalismo. Tratarei agora deste fenômeno, buscando compreender o que é o multiculturalismo, como ele se situa no mundo globalizado e quais as suas principais vertentes.

3.2

Multiculturalismo: origens e propostas

Candau (2008b) afirma que o termo multiculturalismo, assim como cultura, é um termo polissêmico, sendo inúmeras e diversas as vertentes multiculturais. Levando em consideração a complexidade deste termo, irei primeiramente tratar de sua origem, para em seguida tratar das suas diferentes vertentes, priorizando a perspectiva teórica do multiculturalismo crítico sob a ótica da interculturalidade.

3.2.1

A Origem do Multiculturalismo

Segundo Gonçalves & Silva (2006), o multiculturalismo teve origem em países nos quais a diversidade cultural é vista como um problema para a construção da unidade nacional. Nestes países, essa construção tem sido realizada através da imposição a todos os membros da sociedade de uma cultura dita superior, através de processos autoritários. Assim, o multiculturalismo aparece como princípio ético na orientação da ação dos grupos culturalmente dominados, aos quais foi negado o direito de preservarem suas características culturais. No início, os movimentos multiculturalistas expressavam exclusivamente a reivindicação de grupos étnicos.

Silva & Brandim (2008) discutem a origem do multiculturalismo como movimento teórico e prática social. Segundo essas autoras, o multiculturalismo emerge na metade do século XX em território estadunidense e inicialmente, constitui-se desvinculado dos sistemas de ensino, incorporado na sua maioria

pelos movimentos sociais, especialmente os grupos culturais negros. O eixo orientador do movimento é o combate ao racismo e as lutas por direitos civis. Os precursores do multiculturalismo no meio acadêmico foram professores(as) doutores(as) afro-americanos(as), docentes universitários(as) na área dos Estudos Sociais que trouxeram, por meio de suas obras, questões sociais, políticas e culturais de interesse para os(as) afrodescendentes.

A partir dos anos 70, há um relativo avanço nas lutas multiculturalistas, à proporção que os Estados Unidos instituem, à custa das pressões populares, políticas públicas em todas as esferas de poder público, visando garantir igualdade de oportunidades educacionais, de integração e justiça social a grupos culturais diversos, tais como os não-brancos, do sexo feminino, deficientes, alunos(as) de baixa renda etc. Nos anos 80 e, especialmente, nos anos 90, são fortalecidos os estudos sobre o multiculturalismo em decorrência da ampliação da influência dos estudos sobre as diferentes culturas no discurso curricular, que valoriza o hibridismo, a pluralidade e as diferenças culturais.

Esse cenário de abordagem sobre o multiculturalismo, iniciada nos Estados Unidos vai ultrapassando territórios e fronteiras, chegando também ao Brasil. Assim como nos Estados Unidos, o multiculturalismo no país nasce nas primeiras décadas do século XX sob a iniciativa dos movimentos negros. Mas, diferentemente do que ocorreu em território norte-americano, os debates não contaram inicialmente com a adesão das universidades, o que vem a ocorrer somente a partir dos anos 80 e, sobretudo, dos anos 90 em diante. Convém esclarecer que as lutas e os protestos culturais de grupos afro-brasileiros só conseguiram ampliar as alianças a partir dos anos 50, ocasionados por fatores tais como o fim do isolamento dos movimentos brasileiros em relação aos movimentos de libertação racial em outros países, a criação de organizações de reivindicação do movimento negro no País (como a Associação dos Negros Brasileiros - ANB, a Convenção Nacional do Negro Brasileiro - CNNB, a União Nacional dos Homens de Cor - UNHC e a criação do Teatro Experimental Negro - TEN); e a atuação de organizações internacionais como a ONU.

Gonçalves & Silva (2006, p.29) afirmam que “o multiculturalismo não interessa à sociedade como um todo, e sim a certos grupos sociais que, de uma forma ou de outra, são excluídos dos centros de decisão por questões econômicas

e, sobretudo por questões culturais. (...) Tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos os primeiros proponentes e os mais antigos defensores do multiculturalismo foram os afrodescendentes. Em ambos os casos, o movimento foi liderado por aqueles que dentro de suas comunidades conseguiram, apesar dos preconceitos, atingir um certo nível de escolaridade.”

A partir da segunda metade do século XX esses movimentos passam a contar com a aliança de outras minorias ou de outros grupos culturalmente dominados que reagem com o intuito de serem respeitados e reconhecidos quanto aos seus direitos civis.

Assim, falar do multiculturalismo é falar do jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores, que, por uma razão ou outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior das sociedades em que vivem (GONÇALVES & SILVA, 2006).

Freire (1997) ressalta que o multiculturalismo permite a convivência de diferentes culturas, mas que essa convivência não se dá naturalmente, sendo fundamental, por isso, decisão, mobilização, união e organização de grupos. Este autor acredita que tais elementos permitiriam a grupos considerados minoritários e oprimidos unirem-se em suas diferenças e, principalmente, semelhanças, fortalecendo a luta pela conquista de respeito e de direitos. Eis a defesa do educador pela unidade na diversidade:

As chamadas minorias (...) precisam reconhecer que, no fundo, elas são a maioria. O caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e assim, criar a unidade na diversidade, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como construir-se uma democracia substantiva, radical.

(FREIRE, 1997, p.154)

Devido à íntima relação entre educação e cultura (a educação está integralmente centrada na cultura), os multiculturalistas assumiram a instituição escolar como campo privilegiado de atuação. Essa relação do multiculturalismo com a educação será tratado mais adiante.

3.2.2

Diferentes abordagens do multiculturalismo e suas principais vertentes

Para Silva & Brandim (2008) o multiculturalismo é, a princípio, uma estratégia política de reconhecimento e representação da diversidade cultural, não podendo ser concebido dissociado dos contextos das lutas dos grupos culturalmente oprimidos. Politicamente, o movimento reflete sobre a necessidade de redefinir conceitos como cidadania e democracia, relacionando-os à afirmação e à representação política das identidades culturais subordinadas.

Peter McLaren (1997) também analisa o multiculturalismo como projeto político enumerando quatro vertentes principais dentro dessa abordagem, mesmo assim, reconhece que nas práticas sociais essas quatro vertentes tendem a se interpenetrar, se misturar. Esse autor é uma referência fundamental ao se discutir o multiculturalismo. Seu trabalho se remete ao contexto americano, mas serve de base para evidenciar as posições multiculturalistas existentes. Para o autor, as quatro vertentes do multiculturalismo são: multiculturalismo conservador ou empresarial, multiculturalismo humanista liberal, multiculturalismo liberal de esquerda e multiculturalismo crítico e de resistência.

Em linhas gerais, o multiculturalismo conservador ou empresarial defende a ideia de construir uma cultura comum, que em nome dela, deslegitima saberes, línguas, crenças e valores considerados “diferentes” por pertencerem a grupos subordinados, considerados inferiores. Assim, o déficit cultural dos grupos subordinados poderia ser superado com a ajuda dos grupos dominantes, em prol de uma cultura comum, padronizada, de base ocidental e eurocêntrica. Nesta visão, os grupos subordinados acabam sendo reduzidos a “acréscimos” à cultura dominante, que tem por base os padrões próprios da classe média. Tal postura acaba contribuindo para a desmobilização dos grupos dominados em suas lutas pela afirmação do seu capital cultural.

A vertente do multiculturalismo humanista liberal ressalta a existência de uma igualdade natural intelectual entre as diversas etnias e grupos sociais, o que permitiria a todos competir em uma sociedade capitalista. Esta igualdade não ocorre na prática em algumas sociedades porque não existem oportunidades sociais e econômicas. Defende a formulação de políticas orientadas à igualdade de

oportunidades, no entanto, essa perspectiva tende à aceitação das normas, saberes e dos valores dos grupos privilegiados, considerados como a cultura a ser enfatizada e não questiona as relações sociais de poder.

O multiculturalismo liberal de esquerda enfatiza a diferença cultural, acreditando que quando diferentes grupos culturais convivem os mais fortes se impõem sobre as minorias. Para fortalecer os grupos subalternizados é necessário privilegiar espaços específicos que permitam a afirmação de suas culturas. Essa posição tende a essencializar as diferenças e não ter presente que estas são construções históricas e culturais, permeadas por relações de poder.

Quanto ao multiculturalismo crítico e de resistência, vertente na qual o autor se situa, as questões relativas à diferença são concebidas como determinadas pelos processos históricos, pelas mentalidades e ideologias, pelas relações de poder e mobilizam processos políticos e sociais. Este enfoque se recusa a entender a cultura como não-conflitiva, harmoniosa ou consensual. Por isso, a diversidade só adquire significado quando está inserida numa política de crítica comprometida com a justiça e a transformação social. Para o multiculturalismo crítico, a linguagem e as representações (raça, classe ou gênero) assumem um papel central na construção da identidade e do significado. As representações são compreendidas como frutos de lutas históricas e sociais mais amplas sobre signos e significados, sendo estes definidos mediante as transformações nas relações sociais, culturais e institucionais, no interior das quais os significados são gerados.

Para McLaren (1997), tanto o multiculturalismo humanista liberal quanto o multiculturalismo liberal de esquerda tendem a assumir lógicas essencialistas. O primeiro enfatiza a igualdade e o segundo a diferença. Em ambos, as construções identitárias são autônomas e autodirigidas. Nas duas situações a cultura apresenta-se sem conflitos, de forma harmoniosa e consensual, o que é objeto de críticas do referido autor.

Já o multiculturalismo crítico promove a pluralidade de identidades culturais, a heterogeneidade como marca de cada grupo e se opõe à padronização e uniformização definidas e impostas pelos grupos dominantes. Além disso, celebra o direito à diferença nas relações sociais como forma de assegurar a convivência pacífica e tolerante entre os indivíduos, caracterizando o compromisso com a democracia e a justiça social, em meio às relações de poder

em que tais diferenças são construídas. Enfim, essa vertente do multiculturalismo tende a contribuir para desencadear e fortalecer ações articuladas a uma prática social cotidiana em defesa da diversidade cultural, da vida humana, acima de qualquer forma discriminatória, preconceituosa ou excludente.

Já Candau (2008b), autora brasileira também de suma importância na discussão do multiculturalismo, afirma que as concepções e vertentes multiculturais são inúmeras e diversificadas, sendo necessário se distinguir duas abordagens fundamentais para se compreender as questões multiculturais: a primeira de caráter descritivo e a segunda de caráter propositivo. A abordagem descritiva afirma que o multiculturalismo é uma característica das sociedades atuais, assim, as configurações multiculturais de uma sociedade dependem de um contexto histórico, político e sociocultural específico. A abordagem propositiva entende o multiculturalismo como algo além de um dado da realidade. Trata-se de um projeto político-cultural, de um modo de se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade, de atuar, intervir, de transformar a dinâmica social. Nessa abordagem, torna-se necessário se distinguir diferentes concepções que possam servir de base para essa perspectiva propositiva.

Candau destaca então, três concepções fundamentais na formulação de propostas propositivas para o multiculturalismo: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista (ou monocultura plural) e o multiculturalismo interativo (ou interculturalidade).

O multiculturalismo assimilacionista pode ser comparado tanto ao multiculturalismo conservador quanto ao multiculturalismo liberal de McLaren e apresenta uma visão com base descritiva, marcada pela afirmação de que vivemos em sociedades multiculturais nas quais não existem oportunidades iguais para todos(as). A proposta assimilacionista facilitaria a integração de todos os indivíduos pertencentes aos grupos marginalizados à sociedade de maneira a incorporá-los à cultura hegemônica sem, contudo, alterar a matriz social dos conhecimentos, valores e mentalidades predominantes na cultura hegemônica.

A concepção multicultural diferencialista ou monocultura plural (Amartya Sen), por outro lado, é contrária a proposta assimilacionista, pois parte da afirmação de que quando se enfatiza a assimilação termina-se por negar ou silenciar a diferença. É necessário enfatizar o reconhecimento das diferenças de modo a

garantir a expressão de diferentes identidades culturais numa mesma sociedade através da criação de espaços próprios para que os diferentes grupos socioculturais possam se expressar com liberdade de maneira coletiva. Essa concepção pode gerar uma visão estática e essencialista das identidades culturais, privilegiando a formação de comunidades culturais homogêneas, favorecendo a criação de “verdadeiros apartheid socioculturais” (Candau, 2008b, p. 22). Essa concepção se assemelha ao multiculturalismo liberal de esquerda formulado por McLaren.

A perspectiva intercultural ou multiculturalismo interativo, concepção na qual a autora se situa, por sua vez, pode ser entendida como forma de realizar o multiculturalismo crítico postulado por McLaren. Essa perspectiva promove a inter-relação entre diferentes grupos sócio-culturais constituintes de uma dada sociedade e se confronta com as visões diferencialistas que favorecem a afirmação de identidades culturais específicas e com as perspectivas assimilacionistas que não valorizam as diferenças culturais. Além disso, concebe o processo de construção cultural como algo contínuo e dinâmico, identificando processos de hibridização cultural responsáveis por mobilizar a construção de identidades abertas em construção permanente, supondo, assim, que as culturas não são “puras”. Reconhece, também, os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos, e a relação conflitiva existente entre as questões da diferença e da desigualdade, existentes em todas as sociedades.

Segundo Fleuri (2003), a *intercultural* refere-se a um campo complexo em que se entrecruzam múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais. Enfatizar o caráter relacional e contextual (*inter*) dos processos sociais permite reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais.

Para Walsh (2001, p.10-11), a interculturalidade é: “Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre eles na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais,

econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a se alcançar.”

A partir destas definições, a presente pesquisa se foca na perspectiva teórica do multiculturalismo crítico sob a ótica da interculturalidade como abordagem para pensar a Educação de Jovens e Adultos.

3.3 Escola, diversidade cultural e EJA

Agora que já foram definidos os conceitos de cultura, a problemática da diversidade cultural e da hibridização das culturas existentes no mundo atual e as possíveis abordagens para se tratar o multiculturalismo, irei tratar destes termos buscando relacioná-los com a educação e o ambiente escolar, focando na Educação de Jovens e Adultos.

3.3.1 A Cultura na Escola: como tratar a diversidade cultural na EJA

Para Candau (2002), pensar a educação escolarizada a partir da perspectiva cultural é um dos maiores desafios da atualidade e consiste em buscar modalidades de práticas pedagógicas que possibilitem a convergência de dois movimentos contraditórios em curso: de um lado a afirmação de um processo de globalização, tanto em termos econômicos como culturais de maneira cada vez mais irreversível; de outro, as explosões, no plano mundial, de movimentos identitários sejam eles de cunho nacionalista e/ou étnico-culturais.

Para Candau (2008b), a educação está intimamente ligada à cultura. Na fala de Candau & Moreira (2003) percebemos claramente essa relação entre cultura e educação:

Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa. A reflexão sobre esta temática é co-extensiva ao próprio desenvolvimento do pensamento pedagógico. Não se pode conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, em que a referência cultural não esteja presente. A escola é, sem dúvida, uma instituição

cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois pólos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados.

(CANDAU & MOREIRA, 2003, p.159.)

Forquin (1993), também reconhece essa associação entre educação e cultura:

Incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima e orgânica. Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda a educação é sempre educação de alguém, por alguém, ela supõe também, necessariamente a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação. Devido ao fato de que este conteúdo parece irredutível ao que há de particular e contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva imediata, constituindo, antes, a moldura, o suporte e a forma de toda experiência individual possível, devido, então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos procede, nos ultrapassa, nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura.

(FORQUIN, 1993, p.10)

Assim, no ambiente escolar, a dimensão institucional e pedagógica está entremeada à dimensão cultural e se constitui em um espaço social formado por complexas redes de interações, apresentando multiplicidades de significados.

Forquin (1993) utiliza a expressão *cultura da escola* para designar essa rede de interações que ocorre no ambiente escolar, ampliando sua percepção do que ocorre no cotidiano escolar:

A escola é também um mundo social, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos.

(FORQUIN, 1993, p.167)

Contudo, Candau (2008b) afirma que estamos vivendo um momento de estranhamento e de confronto intenso nas relações estabelecidas entre educação e cultura. A escola apresenta, em geral, um caráter padronizador, homogeneizador e monocultural, dificultando a construção de práticas educativas que contemplem as diferenças e o pluralismo cultural evidentes hoje na sociedade. Também Sacristán (1995) afirma que a escola é um mecanismo de normatização e que os padrões de funcionamento da escolarização tendem à homogeneização. Candau (2008b) afirma ainda que a instituição escolar está construída sobre a afirmação da

igualdade, enfatizando a base cultural comum a que todos os cidadãos deveriam ter acesso e colaborando na sua permanente construção.

A consciência do caráter homogeneizador e monocultural da escola nos leva a pensar formas de se construir práticas educativas em que a questão da diversidade cultural esteja presente. Arroyo (1996) ao se pronunciar sobre a necessidade de assumirmos nossa diversidade cultural reforça a urgência de maior sensibilidade ao lidarmos com a diversidade dentro da escola:

Apesar dos avanços que tivemos no reconhecimento da diversidade presente na nossa sociedade e em nossas escolas e da diversidade nos processos de construção e apreensão do conhecimento, nosso comportamento continua linear. Não fomos preparados para tratar profissionalmente essa diversidade nem para entendê-la. Falta-nos uma leitura teórica do peso da diversidade sócio-cultural nos processos de aprendizagem. (...) O que já está sendo feito para incorporar essa diversidade em nossas propostas pedagógicas? O que está sendo inovado nas escolas para darem conta dessa diversidade?

(ARROYO, 1996, p. 43)

No ensino fundamental regular, a crescente preocupação com o fenômeno da pluralidade cultural e sua relação com a educação se evidencia, por exemplo, com a inclusão da pluralidade cultural como um dos temas transversais dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, publicados em 1997, como proposta educacional do Ministério de Educação Nacional (MEC). Ao analisar este documento, em sua justificativa, é possível compreender o que se pretende ao abordar a temática:

Mudar mentalidades, superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias são finalidades que envolvem lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo, o que é tarefa para a sociedade como um todo. A escola tem um papel crucial a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque é o espaço em que pode se dar a convivência entre crianças de origens e nível socioeconômico diferentes, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada uma conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar, porque a escola apresenta à criança conhecimentos sistematizados sobre o País e o mundo, e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais. A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela. Frequentemente, contudo, as escolas acabam repercutindo, sem qualquer reflexão, as contradições que a habitam. A escola no Brasil, durante muito tempo e até hoje, disseminou preconceito de formas diversas. Conteúdos indevidos e até errados, notadamente presentes em livros que têm sofrido críticas fundamentadas, constituem assunto que merece constante atenção.

Também contribuía para essa disseminação de preconceitos certa mentalidade que vinha privilegiar certa cultura, apresentada como a única aceitável e correta, como também aquela que hierarquizava culturas entre si, como se isso fosse possível, sem

prejuízo da dignidade dos diferentes grupos produtores de cultura. Amparada pelo consenso daquilo que se impôs como se fosse verdadeiro, o chamado, criticamente, “mito da democracia racial”, a escola muitas vezes silencia diante de situações que fazem seus alunos alvo de discriminação, transformando-se facilmente em espaço de consolidação de estigmas. Assim, o educador está sujeito a uma escolha inevitável — ainda que inconsciente — quanto a ser agente privilegiado da expansão ou da contração do preconceito e da discriminação. Portanto, embora não caiba à educação, isoladamente, resolver o problema da discriminação em suas mais perversas manifestações, cabe-lhe atuar para promover processos, conhecimentos e atitudes que cooperem na transformação da situação atual.

(BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais, vol. 10, p. 21-22)

Entretanto, Candau (2008a) deixa claro, que, esse documento pode acabar sendo prescritivo, de caráter unicamente teórico, se não estiver associado a uma política educacional que vise a valorização do magistério e a formação permanente dos(as) educadores(as) para o tema da diversidade cultural.

Os objetivos traçados para o ensino fundamental regular em relação à pluralidade cultural podem ser estendidos para o Ensino Médio regular. Entretanto, esse tema tem sido pouco explorado na Educação de Jovens e Adultos (EJA), principalmente no segmento do Ensino Médio. Neste segmento, muitas vezes encontramos sujeitos ainda mais heterogêneos e professores(as) com dificuldades ainda maiores em reconhecer as diferenças entre esses sujeitos e buscar meios de elaborar práticas pedagógicas contextualizadas que facilitem o estabelecimento de diálogos entre as experiências vividas, os saberes anteriormente tecidos pelos educandos e educandas e os conteúdos escolares para a organização de um currículo adequado a estes grupos sociais.

Ao se focar a Educação de Jovens e Adultos, mais do que tematizar a diversidade cultural nas aulas e propostas pedagógicas, é preciso considerar que a diversidade cultural se expressa de formas variadas. Vóvio (2009: 84) cita algumas formas de expressão da diversidade cultural desse alunado: “no modo como se expressam, nos significados que atribuem ao processo de aprendizagem, no modo como percebem a si mesmos e aos outros, nos interesses que possuem, nas questões que afetam sua vida e no modo como se posicionam socialmente, entre outros.” Para essa mesma autora, pessoas jovens e adultas são portadoras de cultura e produzem cultura, o que exige, por um lado, identificar os conhecimentos, os valores, as representações, as expectativas e habilidades que possuem, e, por outro, investigar as situações que vivenciam e como participam delas, o contexto em que estão inseridas e as atividades a que se dedicam. Implica

então, em reconhecer que jovens e adultos possuem patrimônios culturais relacionados às suas biografias, aos grupos sociais a que pertencem, ao contexto em que vivem, entre outros aspectos.

Para Di Pierro (2005) a concepção compensatória da Educação para Jovens e Adultos ainda é uma realidade e dificulta o atendimento das especificidades desse grupo sociocultural tão diverso:

(...) a cultura escolar brasileira ainda encontra-se impregnada pela concepção compensatória de educação de jovens e adultos que inspirou o ensino supletivo, visto como instrumento de reposição de estudos não realizados na infância ou adolescência. Ao focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural. Ao dirigir o olhar para a *falta* de experiência e conhecimento escolar dos jovens e adultos, a concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificulta que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho.

(DI PIERRO, 2005, p. 51)

Assim, essa cultura escolar acaba por não reconhecer os sujeitos históricos que compõem as classes de EJA na sua condição de demandatários de direitos, cujo direito à educação é parte deles. Para Arroyo (2005), isso significa que além de serem alunos(as) evadidos(as) ou excluídos(as) da escola, essas pessoas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. Entretanto, para Haddad (2007), além dessa trajetória de carências, há uma trajetória de conquista e luta que faz parte do cotidiano desses sujeitos e que determina as razões históricas da construção das sociedades onde vivem.

Segundo Canen (1999), devemos desconsiderar o grupo que compõe a Educação de Jovens e Adultos como uma categoria homogênea:

Tal posição implica o desafio a preconceitos e a noções de superioridade de certas culturas sobre outras, buscando-se trabalhar em uma perspectiva de valorização da diversidade cultural, de reconhecimento de saberes de que diversos grupos sócio culturais são portadores e da necessidade de estabelecer diálogos entre esses saberes e aqueles que a escola é chamada a ministrar.

(CANEN, 1999, p.98)

Para Andrade (2001), toda essa reflexão da relação entre educação escolar e diversidade cultural é relativamente nova e tem se dado muito mais no âmbito

da produção teórica do que das práticas pedagógicas propriamente ditas. Compreender a escola como um espaço de cruzamento de culturas (PEREZ GÓMEZ, 2001) focalizando concepções de identidade e diferença que possam orientar o tratamento dessa temática é muito importante na construção de uma prática pedagógica numa perspectiva multicultural crítica, focada na interculturalidade. A partir desta constatação, torna-se necessário buscar compreender a construção da identidade dos(as) alunos(as), lembrando o conceito de “identidades híbridas” de Hall (2006).

Partindo da necessidade de reconhecer as identidades dos(as) alunos(as) da EJA para a construção de uma prática pedagógica multicultural, Canen (1999, p.98) afirma que as “práticas de educação de jovens e adultos têm ressaltado, para seu sucesso, a necessidade de fortalecer a auto-estima e a construção da identidade dos sujeitos que dela participam”. Para que essa autoestima seja trabalhada, o sujeito deve ser visto não só em sua identidade individual, mas também como identidade coletiva, base de sua essência, de seus valores, de seu (re) conhecimento, de sua cultura.

Borges (2009) atenta para o fato de que quando a escola nega a identidade do sujeito da EJA, ela nega a possibilidade de uma articulação entre experiência e prática. O(A) aluno(a), jovem ou adulto(a), possui uma experiência ainda maior que a criança, tem uma vivência ímpar que deve ser levada para a sala de aula. Negar que estes sujeitos sabem, parece ser uma nova forma de colocar estes(as) alunos(as) a margem do conhecimento. Neste caso propõe-se a escuta e a valorização do saber que é eminentemente, uma forma de aprendizagem democrática. Trazer estes saberes para sala de aula é a possibilidade de uma educação mais plural, heterogênea e complexa.

Assim, na Educação de Jovens e Adultos, encontramos a identidade multicultural construindo-se cotidianamente, partindo da realidade do grupo que compõe esse tipo de modalidade de educação, haja vista se tratarem de pessoas de diferentes raças, etnias, culturas, gêneros e classes sociais, onde, através de um convívio diário, buscam encontrar-se e reconstruírem-se umas com as outras, identificando-se, respeitando-se, hibridizando suas identidades, desconstruindo e construindo novos paradigmas sociais voltados à crítica, à não estereotipagem, desafiando preconceitos e construindo novos conceitos. A elaboração de um

currículo nessa perspectiva passa a ser também muito importante, pois pressupõe uma discussão em relação às possibilidades e modalidades de diálogo que se pretende promover entre os diversos grupos sociais, étnicos e culturais que coexistam no mesmo espaço social.

3.3.2

Multiculturalismo na escola: práticas interculturais na EJA

Ao relacionar o multiculturalismo com a educação, é possível identificar seu caráter questionador em relação aos conhecimentos produzidos e transmitidos pelas instituições escolares, evidenciando etnocentrismos e estereótipos criados pelos grupos sociais dominantes, silenciadores de outras visões de mundo.

Candau (2008b) afirma que uma das dificuldades para se penetrar na temática multicultural nos espaços escolares é a sua presença frágil e suscetível a muitas discussões nesses espaços, exatamente por seu caráter profundamente vinculado a dinâmica dos movimentos sociais. Entretanto, cada vez mais experiências têm sido realizadas no sentido de favorecer a incorporação da perspectiva multicultural na educação básica.

McLaren (1997), autor já citado ao tratamos das vertentes do multiculturalismo, entende a educação multicultural pela ótica da pedagogia crítica, visando oferecer aos(as) professores(as) e pesquisadores(as) uma forma de se compreender o papel da escola dentro de uma sociedade dividida em classe, raça e gênero; e entendê-la como um terreno cultural capaz de conferir poder ao estudante e promover sua autotransformação. Assim, para esse autor, os educadores(as) devem estar atentos para desenvolver um currículo e uma pedagogia multicultural que levem em consideração essas questões. A sala de aula é, portanto, um espaço de múltiplas narrativas de construção, transformação e empoderamento não podendo ser reduzido a um espaço exclusivamente de instrução.

Para James A. Banks (1999), outro autor americano envolvido com a perspectiva liberal na questão das relações entre multiculturalismo e educação, a educação multicultural é um movimento reformador que possui como principal finalidade que todos os alunos e alunas desenvolvam “habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para atuar no contexto da sua própria cultura étnica, no da cultura dominante, assim como para interagir com outras culturas e situar-se em

contextos diferentes de sua origem” (BANKS, 1999:2). Dessa forma, o multiculturalismo seria capaz de realizar grandes mudanças no sistema educacional.

Pensando a educação multicultural sob a ótica da interculturalidade, Candau (2008b) defende uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre diferentes grupos culturais e sociais:

Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas. (CANDAU, 2008b, p.23)

Fleuri (2003), corroborando as idéias de Candau (2008b), afirma ainda que o termo educação intercultural tem sido usado para indicar o conjunto de propostas educacionais que visam a promover a relação e o respeito entre grupos socioculturais, mediante processos democráticos e dialógicos.

Assim, uma educação sustentada por essa perspectiva pressupõe um processo dinâmico e permanente de relação, diálogo e aprendizagem entre culturas em condições de respeito e legitimidade mútua.

Uma das principais questões das pesquisas realizadas por Candau (2006, 2008a, 2008b, 2009), é a gênese histórica da interculturalidade na educação nos mais diversos contextos, com um foco especial na América Latina. No Brasil, os movimentos de educação popular, influenciados pelo pensamento de Paulo Freire, educador que tanto contribuiu e contribui até hoje para uma Educação de Jovens e Adultos de qualidade, fazem parte da gênese histórica da perspectiva intercultural. Candau (2006) considera que Freire já defendia princípios importantes da perspectiva intercultural na educação devido ao reconhecimento que dava à relevância da dimensão cultural nas relações pedagógicas e pelo método dialógico que propõe implementar nos processos educativos.

Apesar das experiências educativas de Freire terem em geral um caráter não formal, ocorrendo inicialmente fora das escolas, elas se estenderam, segundo Souza (1998 *apud* Candau, 2008a), para o âmbito da educação formal. Isso teria ocorrido principalmente pelo fato dos educadores e educadoras populares estarem mais envolvidos com a escola pública e as várias experiências de reformas educativas da época.

Paulo Freire nos traz vários debates sobre a Educação de Jovens e Adultos, numa proposta de pedagogia crítico-libertadora que inclui elementos

fundamentais da prática intercultural como a dialogicidade, a importância do saber e da cultura do(a) educando(a), o(a) educando(a) enquanto sujeito de sua história e outros. Entretanto, irei me focar no conceito de diálogo interpessoal crítico, a partir de Freire (1987, 2001, 2002), considerando o diálogo, como prática essencial para uma prática pedagógica intercultural na escola, assim como citado por Candau (2008b) e Fleuri (2003).

Freire (1987) considera o diálogo essencial para que experiência e educação possam efetivamente estabelecer uma relação positiva no processo formativo dos seres humanos, sendo a favor de que as experiências existenciais dos homens e das mulheres não sejam desprezadas no processo escolar. Comprometida com a libertação dos seres humanos, Paulo Freire ressalta que a educação tem como exigência a prática dialógica, tendo em vista que a transformação do mundo só se faz quando realizada em comunhão:

O diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos(...) o diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal com a fazem e re-fazem.

(FREIRE & SHOR, 1986, p.122-123)

Para Freire (2002, p.25): “A dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por serem que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos.”

Assim, segundo Freire, a educação intercultural está intimamente implicada com uma epistemologia dialógica, isto é, com os processos de trocas e interações entre atores ou grupos sociais. No interior da sala de aula ou nas atividades educativas não-escolares, esse conceito freireano de multiculturalidade pode, inclusive, contribuir para identificar o tipo de relações entre os(as) diferentes alunos(as) provenientes de culturas distintas.

Freire afirma que as diferenças interculturais existem e “apresentam cortes de classe, de raça, de gênero, e como alongamento destes, de nações” (FREIRE, 1993, p.31) e destaca na sua “*Pedagogia do Oprimido*” (1987) que a inserção em outro contexto cultural do qual o sujeito não faz parte, deve ocorrer pelo real interesse de conhecê-la junto aos sujeitos que dela fazem parte, sem a imposição de saberes de uma cultura pela outra. Do contrário, não haverá compreensão desta

cultura, mas apenas a interpretação da mesma a partir de concepções adquiridas anteriormente em um contexto cultural diferenciado. Quando realizada a inserção em contexto cultural de maneira dialógica, Freire (1987) denomina-a como **síntese cultural**. O diálogo, assim, permite o respeito e a disposição para realmente conhecer os saberes e a cultura dos indivíduos com quem se visa desenvolver um trabalho educativo crítico, elementos sem os quais se instala a **invasão cultural**.

A Educação de Jovens e Adultos, segundo Freire (1987), leva o homem à retomada reflexiva do próprio processo em que vai se descobrindo, manifestando-se e configurando-se, o que ele chama de “método de conscientização”, voltado ao processo do grupo, já que Freire acreditava que ninguém se conscientiza separadamente dos demais. Para esse autor, a falta de diálogo nega o homem, a pessoa humana, porque isola esse homem, esta pessoa fecha a sua consciência.

Assim, a educação humanizadora só se realiza por meio do diálogo. A conscientização envolve um processo em que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 1987, p.39)

Nos diferentes grupos que compõem a EJA, temos realidades culturais diversas, evidenciadas pelas diferentes faixas etárias, etnias, gêneros e vivências sociais. As palavras de Freire (1987) se articulam com a Educação de Jovens e Adultos quando trabalham as necessidades básicas voltadas à cultura, às relações sociais e à cidadania em seu currículo, perpassando pela formação profissional desses sujeitos. Entretanto, no ensino médio, essas necessidades pouco perpassam o currículo e as práticas pedagógicas dos professores e professoras, estando mais presentes na alfabetização desses educandos e educandas.

Desta forma, pensar a Educação de Jovens e Adultos em todas as suas instâncias voltada ao dialogismo freireano é, também, pensar na EJA entendida como um processo significativo na evolução e transformação da dinâmica das relações sociais, calcadas na valorização da diversidade cultural, defendida pelo multiculturalismo sob a perspectiva intercultural. Paulo Freire continuará a ser citado ao longo deste trabalho, devido a sua importância tanto na Educação de Jovens e Adultos, quanto no desenvolvimento de uma prática pedagógica intercultural através de suas idéias que visam o empoderamento dos diversos sujeitos presentes na sala de aula.

Pensando ainda em como caminhar na direção da construção de práticas pedagógicas que assumam a perspectiva intercultural, Candau (2008b) propõe quatro elementos para que isto se torne possível. São eles: **(1)** reconhecimento das identidades culturais, ou seja, estimular a tomada de consciência da construção da nossa própria identidade cultural, no plano pessoal, situando-a em relação com os processos socioculturais do contexto e à história do nosso país; **(2)** Desvelar o daltonismo cultural presente no cotidiano escolar, ou seja, buscar formas de desfavorecer, questionar e superar o caráter monocultural da cultura escolar reconhecendo as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e comunitárias e colocá-las em evidência na sala de aula; **(3)** Identificar nossas representações dos “outros”, ou seja, definir quem são esses “outros” e as relações entre “nós” e os “outros” de forma que seja possível o reconhecimento entre os diferentes através de exercícios em que promovamos o colocar-se no lugar sociocultural do outro se utilizando de processos sistemáticos de interação com os “outros”; e **(4)** Conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural, desvelando o caráter histórico e construído dos conhecimentos escolares e sua íntima relação com os contextos sociais em que são produzidos para que seja possível construir currículos que incorporem referências de diferentes universos culturais, coerentes com a perspectiva intercultural, além de conceber a escola como espaço de crítica e produção cultural.

Propor uma prática pedagógica para a EJA no ensino médio, na qual a aplicação dos elementos citados por Candau (2008b) e a pedagogia do diálogo de Freire estejam presentes, talvez seja o primeiro passo para repensar essa modalidade de educação em uma perspectiva intercultural. Para isso é necessário buscar mais conhecimento sobre os sujeitos e atores que atuam nessa modalidade, assim como, pensar como é feito o currículo destinado a esse público culturalmente tão plural.

Pensando na necessidade de obter mais conhecimento sobre os sujeitos e atores que atuam na EJA de ensino médio, o presente trabalho buscou investigar um colégio destinado à esta modalidade com um olhar voltado aos conceitos aqui apresentados. No próximo capítulo, apresento este colégio e os dados coletados durante as visitas realizadas na instituição, procurando analisar sua realidade a partir dos referenciais teóricos aqui trabalhados.