

---

## GLOBALIZAÇÃO, CULTURA E CURRÍCULO: DIMENSÕES DA AÇÃO PEDAGÓGICA NA EJA

*Isabelle Regina A. Mesquita<sup>1</sup>*

*Sabrina Maria de Amorim<sup>2</sup>*

**RESUMO:** Este artigo apresenta reflexões em torno dos conceitos de globalização, cultura e currículo, considerando o contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo deste trabalho é colocar em discussão elementos que tangenciam o sistema de educação escolar na atualidade, especialmente dentro da modalidade de ensino da EJA, no que se refere à era da globalização, à diversidade cultural e ao currículo escolar. Trata-se de um trabalho teórico cujos resultados confirmam a necessidade de uma ação pedagógica aberta ao diálogo e à elaboração de um currículo atento à pluralidade de culturas que adentram na escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** Globalização; Cultura; Currículo; Educação de Jovens e Adultos.

## GLOBALIZATION, CULTURE AND CURRICULUM: DIMENSIONS OF PEDAGOGICAL ACTION IN YAE

**ABSTRACT:** This paper presents reflections on the concepts of globalization, culture and curriculum, considering the context of Youngsters and Adults Education. The objective of this work is to discuss elements that affect the system of school education in the present time, especially within the modality of education of youngsters and adults, regarding the era of globalization, cultural diversity and the school curriculum. It is a theoretical work whose results have confirmed the necessity of a pedagogical action open to dialogue and the preparation of a curriculum attentive to the plurality of cultures that enter the school.

**KEYWORDS:** Globalization; Culture; Curriculum; Youngsters and Adults Education.

---

<sup>1</sup> Doutora em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista, docente da Faculdade da Aldeia de Carapicuíba e professora titular de cargo da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Endereço: R. Dr. Mário de Moura e Albuquerque, 400, apto 203C, CEP 05633-010 – São Paulo, SP

E-mail: [mesq.isa@gmail.com](mailto:mesq.isa@gmail.com) - Telefone: (11) 29367142

<sup>2</sup> Mestre em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista, doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos e professora titular de cargo da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Endereço: R. Maria Tavares Leandro, 201, CEP 13566-200 – São Carlos, SP

E-mail: [sa\\_amorim@hotmail.com](mailto:sa_amorim@hotmail.com) - Telefone: (16) 33613174

## INTRODUÇÃO

O presente texto procura discutir conceitos fundamentais para as práticas pedagógicas na atualidade, a saber: globalização, cultura e currículo. Com foco na Educação de Jovens e Adultos, especialmente no que tange às questões de leitura e escrita, este trabalho destina-se à reflexão sobre o entrelaçamento desses conceitos na conjuntura social e escolar em que vivemos. Contribuem para a mobilização teórica deste estudo as elaborações de Raymond Williams e Mikhail Bakhtin.

### **1. GLOBALIZAÇÃO, CULTURA E CURRÍCULO E SUA APROXIMAÇÃO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Considerando inicialmente o conceito de globalização, é pertinente que este seja compreendido em uma perspectiva histórica. Recusando qualquer visão restrita ou apenas baseada no senso comum na definição do termo, Burbules e Torres (2004) oferecem um panorama das diferentes concepções atreladas ao conceito de globalização, partindo da própria significação histórica da noção de “global” em oposição a “local”. Os autores apresentam a ideia de “local” como a instância norteadora das concepções Iluministas que divulgavam a crença nas capacidades individuais do ser humano em uma sociedade na qual o provedor e gerente de toda a nação era o Estado, situação não sustentada na sociedade atual.

Esse paradigma da “localidade” que estruturava todo o pensamento do século XVIII foi se desmanchando a partir de uma reestruturação econômica advinda do surgimento de políticas neoliberais que ocasionaram um rompimento com a ideia de Estado como o grande gestor e provedor da coletividade. Com essa cisão, o projeto iluminista, que antes reforçara o “local”, perdeu frente a uma abertura de fronteiras que tende ao “global”, sendo que novas relações comerciais passam a ser estabelecidas, conforme expõem Burbules e Torres (2004), aumentando o tamanho e a importância do setor de serviços, fortalecendo a polarização entre nações desenvolvidas e subdesenvolvidas, tornando a sociedade mais fragmentada, gerando diferentes níveis de exclusão, e uma nova organização social pautada na informação passa a ascender-se.

A sociedade da tecnologia é instaurada (“sociedade de informação hightech baseada no computador”, segundo os autores) e, com ela, barreiras físicas e temporais são desarranjadas ao mesmo tempo em que se diluem também os valores (como regras, respeito, etc.) de uma era iluminista que já não tem mais espaço. Esse avanço tecnológico penetra nos sistemas escolares e está presente no cotidiano das pessoas – reflexão também proposta por Leite (2009) – porém, não contribui para elevar o padrão de vida da maioria das pessoas; pelo contrário, o desenvolvimento tecnológico colabora para aumentar os processos de exclusão, uma vez que as pessoas que não dominam esses recursos são colocadas à margem da sociedade.

Esse cenário caracterizado por Burbules e Torres (2004) é bastante perceptível quando se entra em salas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nessa modalidade de ensino, temos como perfil dos estudantes sujeitos excluídos socialmente, que não dominam as tecnologias dessa nova sociedade hightech, sofrem com os efeitos maléficos da globalização e, vivenciando tensos processos de exclusão (social, econômica, escolar, etc.), necessitam de uma educação não só de qualidade, mas que se proponha a favorecer a mobilização dessas pessoas em sociedade. Uma vez que Burbules e Torres (2004) sugerem que as tendências da globalização atinjam também as políticas e as práticas educacionais e sinalizaram a importância do professor na condução de uma ação pedagógica problematizadora da realidade, é fundamental elaborar práticas educacionais atentas ao contexto social e voltadas às necessidades formativas dos estudantes.

Por isso, entendemos que as práticas escolares na EJA necessitam criar um novo modelo pedagógico que problematize a realidade circundante ao mesmo tempo em que ofereça mais condições para que os estudantes sobrevivam de forma mais igual em uma sociedade desigual. Entretanto, nesse contexto de globalização que divide cada vez mais classe dominante de classe popular, como falar em sociedade da informação e avanço tecnológico, elementos tão marcantes no final do milênio passado e início deste, quando boa parte dos jovens e adultos em situação de desprestígio social (os da EJA, especificamente) ainda não se apropriou sequer de conhecimentos básicos da leitura e da escrita?

Os próprios autores Burbules e Torres (2004) sinalizam esse paradoxo quando consideram que o processo de globalização não é tão global assim: “o impacto e o

significado da ‘globalização’ não são apenas duvidosos, como também podem operar de maneira diferente em várias partes do mundo e, em certos contextos, ter pouco impacto”. Entretanto, o quadro permanece ainda mais grave se considerarmos que dentro da educação de adultos o analfabetismo formal alia-se ao digital e potencializam-se os processos de exclusão.

O paradoxo referente ao alcance diferenciado da globalização também é discutido por Hall (2006, p. 78). Para o autor, a “globalização é muito desigualmente distribuída ao redor do globo”; o processo é controverso: o fenômeno oferece múltiplas possibilidades de comunicação com o mundo, atravessando fronteiras e interligando comunidades, mas cria perspectivas difíceis de serem preenchidas pelos estratos sociais menos favorecidos.

Enquanto estudioso dos fenômenos culturais contemporâneos, Hall (2006) também avalia como este fenômeno da globalização está relacionado à latente crise de identidade cultural entre os sujeitos pós-modernos. Para tanto, o autor apresenta três concepções de identidade, a saber: I. Sujeito do iluminismo: indivíduo centrado, seguidor de valores e princípios bem definidos; II. Sujeito sociológico: sujeito formado pela interação com outras pessoas, mediando seus valores, sentidos e símbolos. Nessa concepção, o “eu” é modificado a partir dos mundos culturais exteriores. III. Sujeito pós-moderno: sujeito sem uma identidade fixa, já que a linearidade (regras e valores) do mundo foi desmanchada.

Esse último sujeito é o foco das discussões de Hall (2006), considerando-o no contexto denominado de “modernidade tardia” como o marco das grandes transformações das estruturas sociais e nas identidades culturais (momento este referenciado pelo autor para tratar do período pós anos 1960). A crise de identidade de que trata Hall (2006) permite a elaboração de uma reflexão sobre a própria crise de identidade do professor, ou seja, uma crise do que se compreende como seu papel e, por consequência, sobre o que se entende como papel da escola. Antes, porém, uma importante observação: podemos falar em identidade docente ao considerar, junto a Gadotti (1995, p. 17), que “idêntico é aquele que é perfeitamente igual” e que “na identidade existe uma relação de igualdade que cimenta um grupo, igualdade válida para todos os que a ele pertencem”.

Assim, sobre a identidade do professor enquanto sujeito pertencente a um grupo, é possível dizer que, com o avanço das sociedades modernas, as velhas identidades, inclusive a do professor (nos moldes tradicionais) estão em crise: se antes tínhamos o professor como o único detentor do conhecimento válido, única fonte da informação, hoje, a informação circula mais livremente entre as pessoas e os conhecimentos podem ser elaborados conjuntamente. Por essa razão, o modelo de educação bancária ao qual Freire (2003) se opõe não cabe mais na atual sociedade da globalização. Entra em cena o diálogo como forma de agregar saberes e as próprias relações interpessoais, devendo este mediar, inclusive, a interação entre educador e educando:

se na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. (FREIRE, 2003, p. 113, grifos do autor).

O falar com o outro e não para o outro está no centro da concepção de Freire sobre diálogo, para quem a educação deve assumir uma feição emancipadora, que transforma os indivíduos e o mundo. Para ele, a relação entre educador e educando deve desvincular-se da crença de que o professor deposita os conteúdos valorizados socialmente na mente do aluno, favorecendo, assim, o “depósito” de uma cultura supostamente privilegiada (a do educador) sobre a outra (a do educando), afastando os sujeitos de suas histórias e identidades.

O conceito de identidade no contexto da modernidade é abordado por Hall (2006). Segundo o autor, diante da crise dos sujeitos e das novas concepções e paradigmas que integram a era da globalização, tem-se a formação das “identidades híbridas” (Hall, 2003), fruto da intersecção das fronteiras e dos movimentos de diáspora. Esse deslocamento físico dos sujeitos na era pós-moderna é discutida pelo autor em referência aos conceitos de “tradição *versus* tradução”, ou seja, a tradição é o elemento que remete às raízes, ao ponto de origem espaço-temporal das pessoas, o qual passa a ser ressignificado, isto é, *traduzido* na medida em que se aumentam as distâncias físicas e o contato com outras culturas. Segundo Hall (2006),

essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado. Elas são obrigadas a

negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas. A diferença é que elas não são e nunca serão *unificadas* no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias "casas" (e não a uma "casa" particular). As pessoas pertencentes a essas *culturas híbridas* têm sido obrigadas a renunciar ao sonho ou à ambição de redescobrir qualquer tipo de pureza cultural "perdida" ou de absolutismo étnico. Elas estão irrevogavelmente traduzidas. (HALL, p. 24, grifos do autor).

Em um contexto de globalização e de constituição de identidades híbridas, a escola necessita abrir-se ao multiculturalismo, mostrando aos estudantes que não existe uma única cultura que mereça ser valorizada e que a própria diversidade cultural é a riqueza da humanidade. O diálogo com as diferentes culturas precisa ser amplo, transparente, evitando uma série de racismos, preconceitos e discriminações tanto no interior da escola quanto fora dela e, para isso, é importante compreender o conceito de cultura, conforme Williams (1992), enquanto “modo geral de vida” das pessoas.

Williams (1992) parte de um estudo sobre a formação do vocábulo “cultura” para delinear como ela acaba gerando, dentro das relações sociais, valores, conflitos, relações de subordinação, novas identidades e os mais diversos modos de viver. O autor toma como exemplo o pensamento propagado no Romantismo de que o vocábulo, naquele período histórico, fazia referência a sujeitos cultos e a artistas dotados de certo “espírito de gênio”, para argumentar que o termo não pode ser empregado para atender aos interesses de um grupo social.

A forma como Williams (1992) utiliza o termo cultura enquadra-se no âmbito dos “sistemas de significação”, ou seja, a cultura é entendida no sentido de manifestações sociais que carregam significados e valores formulados nas interações humanas. Ao ampliar a interpretação do termo cultura, incluindo-o no escopo da significação realizada (concretizada no coletivo), o autor afasta a comparação entre as culturas que acaba por definir uma como sendo a melhor e outra como pior. Entretanto, uma vez que as diferentes práticas significadas na coletividade constituem uma compreensão do termo, há de se cuidar para que esses significados criados por cada grupo social não sirvam como justificativa para as barbáries sociais, essencialmente aquelas que desumanizam e provocam dor, como a mutilação do genital feminino, por

exemplo, entre tantas outras atrocidades que se agregam ao conceito de cultura para abonar os barbarismos do ser humano.

Sobre essa apropriação indevida do conceito de “cultura” em prol da barbárie, consideramos os estudos de Whitaker (2006). A autora explica que cultura é uma forma de entender o outro. Ela retoma as ideias dos antropólogos para afirmar que o conceito refere-se a padrões, normas, práticas estruturadas a partir da nossa capacidade de estabelecer símbolos. Junto a esse conceito, a autora delinea a noção de ideologia, a qual é produzida a partir da cultura. A ideologia, segundo a autora, é uma espécie de distorção da realidade que confunde o homem e ao mesmo tempo cria justificativas para as várias formas de violência e desigualdade que imperam numa sociedade. Assim, de acordo com a estudiosa, “cultura é tudo o que nos humaniza. Fenômenos de opressão e dominação pertencem ao plano da ideologia” (Whitaker, 2006).

Trazendo suas considerações para o contexto da educação de pessoas adultas, podemos dizer que a EJA hoje ainda é um espaço de reprodução da ideologia e impede o desenvolvimento da autonomia e criatividade do educando, elementos importantes para que ele seja um indivíduo transformador da realidade. Quando acreditamos que um educando com pouco tempo de escolarização não tem cultura e nada sabe, estamos tomando uma ideologia que nos faz pensar como seres dominantes, superiores e como únicos detentores do conhecimento reconhecido como válido. Por isso, há a necessidade de se renovar os processos educativos para que eles deixem de fortalecer hierarquias, de segregar pessoas possuidoras de cultura e as que ideologicamente não a têm, as que são portadoras de um conhecimento formal e as que não o são.

Embrenhando-nos mais diretamente na escola, na sua cultura e na própria cultura escolar, é pertinente considerar os estudos de Candau (2002). A autora desenvolve uma série de pesquisas envolvendo a problemática da educação multicultural nos dias atuais, inserindo o multiculturalismo no contexto da globalização. Uma das constatações da pesquisadora refere-se à necessidade de articular dialeticamente os conceitos de igualdade e diferença quando se fala de relações entre culturas. No contexto de uma escola aberta ao diálogo com as diferentes manifestações culturais, o importante é negar qualquer forma de padronização que exclua as questões relativas às diferenças das pessoas. Candau (2002) defende uma igualdade no sentido do

reconhecimento básico dos direitos de todos, mas considera fundamental respeitar as diferenças entre os sujeitos, ou seja, nem padronização, nem desigualdade.

Em termos de ação educativa no contexto da globalização, Candau (2002) faz um alerta: a escola vista como instituição na qual circulam os saberes construídos historicamente pela humanidade tem como alicerce a afirmação de que por ela veiculam conhecimentos e valores universais. Entretanto, sem deixar-se pender para um relativismo cultural radical, a autora indica a necessidade de nos posicionarmos de forma crítica em relação aos conhecimentos e valores universais tal como estamos acostumados a considerá-los porque esse “universalismo” está diretamente atrelado à cultura ocidental e europeia.

A posição defendida pela autora guia-se mais no sentido da inserção de práticas pedagógicas dialógicas que possam abarcar de forma respeitosa as diferentes culturas dentro da sala de aula. Neste ponto, adentramos nas questões referentes ao currículo escolar.

Uma perspectiva multicultural de compreensão do currículo escolar é aquela na qual a escolha do que é ensinado dentro das instituições possa ser dialogada com toda a comunidade escolar. Sem privar os estudantes do conhecimento histórico acumulado pela humanidade e que certamente favorece a mobilidade social das pessoas, é preciso que todos os envolvidos e principalmente (mas não só) as minorias vejam que seus interesses, culturas e seus saberes estão, de alguma forma, contemplados no currículo.

De acordo com Gimeno Sacristán (1998), o currículo é uma práxis pautada em uma seleção cultural e, para que não se perca de vista a função da escola nos dias atuais, (essencialmente nessa era de crise de identidades) o autor afirma:

conteúdo é condição lógica do ensino, e o currículo é, antes de mais nada, a seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar. Esquecer isto supõe introduzir-se por um caminho no qual se perde de vista a função cultural da escola e do ensino (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 19).

Entende-se por currículo uma espécie de normatização regulada, entre outras motivações, pela escolha dos professores, mas que também se articula com as vivências no interior da sala de aula. Por essa razão, o currículo deve ser atualizado constantemente de modo a possibilitar a problematização da realidade. É dessa forma



que se caminha no sentido da constituição de uma educação transformadora e libertadora, nos termos de Paulo Freire (2003).

A elaboração de um currículo articulado com as necessidades formativas dos educandos, valorizando as culturas e respeitando as diferenças, passa pela discussão sobre educação multicultural dentro dos próprios cursos de formação inicial de professores. Já em sala de aula, o fortalecimento do diálogo que sinalize a ruptura com uma visão preconceituosa de que uma cultura ou visão de mundo deve prevalecer sobre as outras é fundamental para que a escola não seja palco para a constituição de uma “invasão cultural”, expressão assim explicada por Freire (1985):

toda invasão sugere, obviamente, um sujeito que invade. Seu espaço histórico-cultural, que lhe dá sua visão de mundo, é o espaço de onde ele parte para penetrar outro espaço histórico-cultural, superpondo aos indivíduos deste seu sistema de valores. O invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetivos de sua ação (FREIRE, 1985, p. 26).

A postura do professor é fundamental, portanto, se o que se pretende é uma educação que abarque a pluralidade cultural de forma respeitosa e humanizadora das relações. Contudo, a prática docente deve ser guiada pela tônica apontada por Andrade (2006) na argumentação de que os valores morais mínimos para um comportamento em sociedade com justiça devem ser respeitados, independente de qualquer aspecto cultural. Os “máximos felicitantes”, isto é, as escolhas de cada um, não podem ferir os “mínimos de justiça” (esses, sim, devem ser universalizados); em outras palavras, uma educação aberta às diferentes culturas não é aquela em que o docente aceita todo e qualquer valor circulante na justificativa de estar abrindo espaço de para a pluralidade cultural, pois isso fere os princípios éticos, como concluímos com as palavras de Andrade (2006):

A tarefa educativa numa perspectiva intercultural não é a de reproduzir o já encontrado, senão a de fazer viável que os sujeitos possam intervir livre e autonomamente em seu entorno sociocultural e não simplesmente serem determinados por ele (ANDRADE, 2006, p. 251).

Diante da inevitável tensão entre a globalização e a diversidade é importante que o professor consiga captar a pluralidade cultural que desemboca na escola e propiciar um diálogo respeitoso entre sujeitos de pertença sociocultural distinta. É a partir desse patamar de igualdade com o devido respeito à diferença e pelo filtro dos princípios de

justiça e ética que se constrói uma escola como espaço de promoção educativa, valorização das identidades e formação para uma cidadania mais coerente, compassiva e digna.

## 2. WILLIAMS E BAKHTIN: CONTRIBUIÇÕES AO ESCOPO DE ESTUDO

Dois autores que, com suas concepções teóricas, auxiliam a embasar esse trabalho são Raymond Williams e Mikhail Bakhtin. Com Williams (1992), primeiramente, depreendemos uma concepção de cultura que recai sob um ponto de vista sociológico, em um contexto amplo que prevê as relações entre a sociedade, as manifestações culturais e até mesmo destas com a educação. De base marxista, mas fazendo uma crítica ao pensamento ortodoxo fixado na relação infraestrutura X superestrutura (que confere à cultura papel secundário, pelo fato de esta se encontrar presa numa superestrutura rigidamente determinada pela base econômica), Williams (1992) considera que a cultura nasce das relações sociais.

Quando o autor atribui o nascimento da cultura dentro dessas relações, imediatamente somos reportados ao fato de que as relações sociais são sempre desiguais, o que conduz à falsa crença de que há uma cultura dominante (melhor) e outra dominada (pior). Para que a concepção de cultura seja desconectada do parâmetro comparativo, o autor a entende como “práticas de significação”. Dessa forma, a cultura passa a abranger tanto a vida ordinária, quanto a produção artística, uma vez que ambas carregam seus significados formulados nas relações sociais. A cultura está, portanto, em toda a sociedade e não é privilégio de um grupo restrito.

O sentido de cultura para o autor é explicitado no seguinte trecho:

Cultura = “modo de vida” e “cultura” = “arte” não representam alternativas antagônicas. Não importa o quanto isso seja difícil de entender de forma detalhada, a arte é parte do modo de vida, e o artista individual tem, anterior e interiormente, uma parcela importante de experiência social sem a qual ele não pode nem começar. (...) O valor de uma obra de arte, assim como do indivíduo, está na integração específica da experiência que é tanto uma seleção quanto uma resposta à complexidade da vida, sem o que a arte não poderia ser comunicada e o indivíduo não poderia ter alcançado sua individualidade consciente. (WILLIAMS, s/d, p. 2).

A passagem citada evidencia que a cultura está inserida em uma gama de relações complexas proporcionadas pela totalidade social. A complexidade dessas relações nos faz visualizar uma denúncia da configuração de uma sociedade de classes, injusta e que muitas vezes considera que a camada popular só pode se relacionar com elementos da cultura popular. Esse estigma levado à instância escolar, especialmente nas salas de Educação de Jovens e Adultos, leva a crer, erroneamente, que os educandos dessa modalidade de ensino não têm capacidade para lidar com uma cultura de maior requinte artístico e que a cultura que eles têm (o radicalismo desse estigma muitas vezes entende que eles sequer possuem uma cultura) é inferior à cultura das pessoas de outras classes mais “elevadas”, como o próprio professor.

Segundo Lima (2009), ao criticar o mecanicismo marxista, Raymond Williams trouxe algumas ideias sobre língua, literatura e ideologia, alegando que só se pode pensar o que é cultura a partir da reflexão ligada a esses outros conceitos. De acordo com a pesquisadora, para aprofundar a ênfase no processo social material ao se analisar a cultura, Williams recuperou os estudos de Mikhail Bakhtin, os quais definiam a linguagem como uma atividade dependente das relações sociais. Entretanto, é importante ressaltar que Bakhtin, de vertente marxista, considera a cultura no âmbito da superestrutura, embora se preocupe com a forma como o sujeito se apropria ou não dessa cultura pela linguagem e o faz por meio das relações sociais. Esse fator dialético proveniente das interações foi retomado por Williams (1992) na sua elaboração teórica que sinaliza a relação entre cultura e modos de vida.

Sabemos que a legitimação de uma língua é uma forma de impor valores e formas de perceber o mundo e que grupos dominantes impõem a povos por ele subordinados o aprendizado de sua língua como forma de “exterminar” a cultura dos colonizados. Nesse sentido, Bakhtin (1999) evidencia que a linguagem pode se tornar um instrumento de transmissão e valorização de certos conteúdos ideológicos, uma vez que, para o filósofo, todo signo é um aporte para a ideologia<sup>3</sup>. Com essa contribuição teórica do filósofo e com base na problemática trazida por Williams (1992) de que a cultura se instaura dentro de um sistema complexo de relações sociais, acreditamos que o desvendamento, por alguns grupos minoritários, das ideologias expressas nas

---

<sup>3</sup> Ideologia, aqui, está sendo utilizada no sentido de diferentes ideais, portanto, sentido diverso do utilizado no tópico anterior, com base em Withaker (2006).

entrelinhas das obras clássicas (tidas como cultura elevada) é um elemento que contribui para a desmistificação da ideia de que a classe popular é permeada de incapacidades, especialmente de aprendizagens.

O entendimento de cultura dentro de um sistema de significação concreto, isto é, pautado nas interações sociais, como propõe Williams (1992), aliado às compreensões de dialogia e de discurso formado por campos ideológicos, ambos definidos por Bakhtin (1999), nos levam a pensar sobre a investigação das ideologias incorporadas no signo linguístico de livros da literatura universal que podem ser desvendadas por meio da leitura dialógica realizada por estudantes de classe popular frequentadores da Educação de Jovens e Adultos.

Considerando que em era de mundialização as instituições de ensino tendem a padronizar os ritmos e as estratégias de ensino desconsiderando as experiências culturais dos educandos e que essa postura homogeneizante dificulta a discussão sobre a diversidade, entendemos que há necessidade de um grande esforço para a constituição de uma educação multiculturalista que respeite e valorize a cultura e os saberes do povo e, de modo particular, dos estudantes da EJA.

O multiculturalismo, segundo Hall (2006), vai além da valorização da diversidade cultural do ponto de vista folclórico, mas discute os preconceitos contra as pessoas marginalizadas numa sociedade desigual e excludente. Essa discussão que tangencia a educação das classes populares, assim como o debate sobre a valorização das diferentes identidades e culturas é essencial dentro do contexto das ações pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos. Enxergar a educação sob a perspectiva do multiculturalismo crítico é refletir a respeito da diversidade e das identidades culturais dos educandos, reconhecendo que eles trazem consigo as marcas da exclusão e do abandono do sistema de ensino. Portanto, estabelecer conexões entre os universos culturais dos educandos da EJA e o universo da cultura letrada é fundamental para amenizar as desigualdades nas quais essas pessoas estão imersas.

Portanto, considerar o multiculturalismo no contexto da Educação de Jovens e Adultos é uma questão de justiça social, por isso, essa discussão deve abarcar um “posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente sido submetidos por grupos mais poderosos” (Moreira e Candau, 2008).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro do debate da globalização, com a agilidade das comunicações sustentada por uma nova era cibernética que se instala, possibilitando simultaneidades de ações e conexão entre pessoas que se encontram distantes fisicamente, parece que caminhamos para uma homogeneização que exige uma também nova interpretação das relações culturais, educacionais e sociais. Contudo, paradoxalmente, ao lado da homogeneização o interesse pelo local é iminente nos debates atuais. Tudo aquilo que se refere ao indivíduo, às suas raízes e valores comuns a um grupo está em pauta; o “ser diferente” está em pauta; o respeito às singularidades ocupa mídia, fóruns de discussões e toma, contraditoriamente, âmbito global.

Pensar que a globalização irá tomar o lugar do local é um equívoco, mas articular global e local, produzindo “identidades globais” e “identidades locais” parece ser uma forma de ressignificar a era da globalização, considerando as heterogeneidades. No campo da educação escolar, especificamente no que tange ao currículo, essa articulação entre global e local também é importante na formação de sujeitos que sabem negociar os entrelaçamentos culturais e respeitar as individualidades dentro de uma coletividade.

As negociações entre culturas no tocante à educação escolar possibilitam uma abertura para interfaces entre os saberes local e global, as quais podem ser estendidas para o âmbito do saber científico (cuja fonte principal são os professores) e o saber informal trazido pelos estudantes. Conectar essas duas instâncias é valorizar os conhecimentos que as pessoas trazem de suas comunidades, advindos das relações interpessoais em seus contextos de atuação, sem desprestigiar o saber divulgado pela escola e que a ela compete enquanto instituição que tem como finalidade abarcar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Esse intercâmbio de conhecimentos, especialmente dentro da educação de adultos, mobiliza transformações pessoais e coletivas no momento em que se valora a identidade do adulto enquanto aprendente e sujeito histórico capaz de produzir cultura, compartilhar conhecimentos e transformar a própria realidade. Nesse sentido, as discussões sobre diversidade cultural, gênero, etnia, respeito e multiculturalismo precisam adentrar no currículo da EJA e das práticas escolares nesta modalidade de

ensino, incorporando a articulação entre global e local ou, se preferirmos, entre identidades e diferenças.

Repensar a escola que temos (etnocêntrica e eurocêntrica), banir qualquer forma de preconceito, fortalecer os limites éticos e morais, rechaçando qualquer forma de estratificação cultural é um caminho possível para uma educação mais respeitosa e de qualidade. A causa não é simples e automática, mas, como afirmam Macedo e Bartolome (1998, p. 31), “devemos ser capazes de abraçar o outro, ampliando nossa possibilidade humana” para que, reconhecendo e respeitando outras culturas ampliemos também nossa capacidade de ver no outro um ser importante para a nossa própria identidade, uma vez que o homem, concordando com a visão bakhtiniana, é um sujeito de relações sociais sintetizadas na cultura e na história.

Pelo escopo do multiculturalismo é possível desenvolver práticas escolares que problematizem estereótipos e valores preconceituosos muitas vezes já arraigados na nossa sociedade como naturais. Além disso, tendo em vista a latente formação de grupos marginalizados, fruto de uma globalização injusta e desigual, é urgente que a escola se preocupe em rever seu currículo e as práticas escolares que dão vida a ele, dirigindo-se para a constituição de uma educação potente para a mudança dos paradigmas que geram a discriminação de muitos e exclusão social de boa parte da população.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. Ética mínima e educação plural: em busca de fundamentos ético-filosóficos para uma educação intercultural. In: CANDAU, Vera Maria (org). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006, p. 239-255.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999.

BURBULES, N. C. & TORRES, C. A. Globalização e educação: uma introdução. In: \_\_\_\_\_ e colaboradores. **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: ArtMed, 2004, p. 11-26.

CANDAU, V. M. F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação e Sociedade**, vol. 23, no. 79. Campinas, Ago. 2002.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Editora Paz e Terra. São Paulo, 1985.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. Paz e Terra: São Paulo, 2003.

GADOTTI, M. Uma escola com muitas culturas: Educação e identidade, um desafio global. In: Revista **FAEEBA**, Salvador, n. 4, p. 15-21, jul./dez. 1995.

GIMENO SACRISTÁN, J. Aproximação ao conceito de currículo. In: \_\_\_\_\_. **Currículo**. Trad. Ernani da F. Rosa, 3ª ed, Porto Alegre, ArtMed, 1998, p. 13-53.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006 (11ª edição).

LEITE, M. S. Entre a bola e o MP3 – novas tecnologias e diálogo intercultural no cotidiano escolar adolescente. In: CANDAU, Vera Maria (org). **Didática. Questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Ed Forma e Ação, 2009, p. 121-138.

LIMA, R. S. O conceito de cultura em Raymond Williams e Edward P. Thompson: breve apresentação das ideias de materialismo cultural e experiência. In: **Revista Cantareira**. Disponível em:

<http://www.historia.uff.br/cantareira/novacantareira/artigos/edicao8/artigo02.pdf> Acesso em Jun. 13.

MACEDO, D.; BARTOLOME, L. A globalização como forma de colonialismo – um desafio para os educadores e educadoras. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p.11-32.

MOREIRA, A.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

WHITAKER, D. C. A. **A cultura e o ecossistema**: reflexões a partir de um diálogo. Campinas: Alínea, 2006.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Capítulos 1 (p. 9-31) e 8 (p. 205-231).

\_\_\_\_\_ *Critical forum on culture and society, Essays in criticism*, no. 9, 1959, pp. 425-430 Apud VIEIRA, J. L. O samba e o funk cariocas: Rio de Janeiro, ontem e hoje.

**VII Colóquio Internacional MarxEngels**. Disponível em:

[http://www.ifch.unicamp.br/formulario\\_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Juliana%20Vieira.pdf](http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Juliana%20Vieira.pdf) Acesso em: Jun. 13.