
A DIVERSIDADE CULTURAL COMO PALAVRA DE ORDEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Forma(s) se Apagamento das Desigualdades Sociais

Deiseane Louise Santos Oliveira^(*)

Nadja Naira Aguiar Ribeiro^(**)

O bobo, por não se ocupar com ambições, tem tempo para ver, ouvir e tocar o mundo. O bobo é capaz de ficar sentado quase sem se mexer por duas horas. Se perguntado por que não faz alguma coisa, responde: "Estou fazendo. Estou pensando". Ser bobo às vezes oferece um mundo de saída porque os espertos só se lembram de sair por meio da esperteza, e o bobo tem originalidade, espontaneamente lhe vem a ideia. O bobo tem oportunidade de ver coisas que os espertos não veem. Os espertos estão sempre tão atentos às espertezas alheias que se descontraem diante dos bobos, e estes os veem como simples pessoas humanas. [...] Aviso: não confundir bobos com burros. Desvantagem: pode receber uma punhalada de quem menos espera. Bobo não reclama. Em compensação, como exclama! [...] Ser bobo é uma criatividade e, como toda criação, é difícil. Por isso é que os espertos não conseguem passar por bobos. Os espertos ganham dos outros. Em compensação os bobos ganham a vida. Bem aventurados os bobos porque sabem sem que ninguém desconfie. Aliás não se importam que saibam que eles sabem. (Clarice Lispector, Das vantagens de ser bobo).

INTRODUÇÃO

Nenhuma epígrafe coloca-se ao acaso. Muito ela diz, apesar do pouco que lhe é reservado neste tipo de trabalho. Ela tem seus efeitos de tradução – transporta e suporta a palavra do outro em suas transgressões (des)veladas. Assim, devemos prestar conta da presença-ausência do enunciado de Clarice Lispector que descortina este texto. Em nosso caso, sua voz cruza-se com os ecos dos significantes que ressoam para tratar da diversidade cultural como palavra de ordem na Educação de Jovens e Adultos (EJA). E aqui já vale abrir o jogo desta expressão palavra de ordem que (re)pousa em nosso título em estado de subversão e denúncia ao que foi sendo forjado pelas políticas de governo e de Estado na modalidade de EJA. Em que pesem as lutas de muitos educadores, operadas “golpe a golpe” (CERTEAU, 2003), as políticas governamentais, que não dialogam com esses educadores no mesmo plano e universo ideológico, imprimem mácula às conquistas, numa intenção, pouco criativa, de tornar os subalternos reféns da ratio dominante. Nisso se veem as armadilhas montadas cujo alvo é o sujeito de EJA – exposto à “punhalada de quem menos espera”. Embora, alçado à condição de bobo, ele nada reclame, faz de suas táticas – “sem que ninguém desconfie” – o espaço de suas exclamações. Até porque “bobo não reclama. Em compensação, como exclama!”. É o próprio sujeito de EJA, em seus espaços escolares, que desmascara o lugar vazio da linguagem dos apelos voltada à educação. Isso mostra que não se deve

^(*) Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas. Integrante do Grupo de Pesquisa Teorias e Práticas em EJA. Professora da educação básica da rede pública estadual de Sergipe.

^(**) Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas, linha de pesquisa Educação e Linguagem. Líder dos Grupos de Pesquisa CNPq Teorias e Práticas em EJA e Aquisição de Linguagem: implicações da subjetividade.

“confundir bobos com burros”. Em suas idas e vindas no curso de sua vida escolar, o sujeito de EJA (nos) expõe, com muita “originalidade”, a ambição dos espertos – “simples pessoas humanas” – que, por meio de adereços discursivos, procuram ocultar o significado e o(s) sentido(s) da diversidade cultural. Não sem razão, ao refletir sobre questões que dizem respeito à Educação de Jovens e Adultos não se pode perder de vista um modelo social e político – vendedor de ilusões – cujos agentes se mostram sempre à espreita – vigilantes e atentos, pois bobos não sabem ser. Bem aventurada a voz de Clarice – desalojamento dos lugares comuns da linguagem – que, por seus efeitos, nos ajuda a compor este texto pelo viés da ironia – mas sem perder a seriedade. Afinal, é preciso não se deixar levar pela falsa profecia de igualdade, sob o signo da benevolência da tolerância, que detrai as legítimas conquistas no campo da EJA e cria, ao mascarar os conflitos, forma(s) de apagamento das desigualdades sociais.

DIVERSIDADE CULTURAL: APELOS SEMÂNTICOS SOB SUSPEITA

Ao trazer o termo diversidade cultural, uma expressão recorrente no campo da educação, é preciso, antes, confessar que a nossa pretensão é colocar sob suspeita os apelos semânticos que desta expressão derivam, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A diversidade cultural virou quase um *slogan*, uma marca quando se faz referência à EJA. E isso nos inquieta, não pelo que, do ponto de vista antropológico, tal expressão representa, mas, sim, pelo que dela estrategicamente se fez signo para categorizar o sujeito – alunos da Educação de Jovens e Adultos. Isso nos exige, a princípio, o desdobramento destes dois significantes que compõem a referida expressão. Eis, então, as perguntas, aparentemente óbvias, que formulamos: o que é *diversidade*? O que é *cultura*?

Por meio do dicionário Novo Aurélio (1975), é possível saber que os termos *diversidade* e *cultura* são definidos respectivamente como: 1. Diferença, dissemelhança, dissimilitude; 2. Divergência, contradição, oposição. 3. Filos. Caráter do que, por determinado aspecto, não se identifica com algum outro (p. 69); 4. conjunto das estruturas sociais, religiosas etc., das manifestações intelectuais, artísticas, etc., que caracteriza uma sociedade (p. 591).

A despeito da importância de um dicionário, enquanto uma ferramenta fundamental para conhecer o significado dos vocábulos de uma língua, é preciso também levar em conta que sua função, muitas vezes, limita-se à questão lexical. Como alerta Ferre (2011, p. 195):

Ainda que o dicionário nos dê o significado preciso das palavras, devemos também levar em conta [...] que as coisas demasiado precisas não reforçam a realidade, senão que atentam contra ela. Daí que se tenha esta impressão: é preciso voltar a olhar bem.

Tal preocupação deve-se pela virada de sentido que pode ocorrer com toda e qualquer palavra. O seu sentido pode assumir outras conotações a depender do contexto no qual ela está imersa. Esse é o caso dos termos diversidade e cultura, sobretudo quando conjugados numa única expressão. Ou seja, o termo diversidade quando vinculado ao termo cultura, compondo o sintagma diversidade cultural, ao tempo em que aponta para essa ideia da variedade humana, no que se refere aos aspectos físicos e culturais existentes em nossa sociedade, também provoca uma multiplicidade de outros significados. Há neles implicados um jogo de significantes.

Em relação ao conceito de cultura, por exemplo, Hall (2009, p. 126) vai esclarecer que “o conceito continua complexo – um local de interesses convergentes, em vez de uma ideia lógica e conceitualmente clara. Essa ‘riqueza’ é uma área de contínua tensão e dificuldade no campo”. Por isso, ele também adverte (2009, p. 199):

Se vocês pesquisam sobre a cultura, ou se tentaram fazer pesquisa em outras áreas verdadeiramente importantes e, não obstante, se encontraram reconduzidos à cultura, *se acontecer que a cultura os arrebate a alma, têm que reconhecer que irão sempre trabalhar numa área de deslocamento*. Há sempre algo descentrado no meio cultural, na linguagem, na textualidade, na significação; há algo que constantemente escapa e foge à tentativa de ligação, direta e imediata, com outras estruturas. E, ainda, simultaneamente, a sombra, a estampa, o vestígio daquelas outras formações, da intertextualidade dos textos em suas posições institucionais, dos textos como fonte de poder, da textualidade como local de representação e de resistência, nenhuma destas questões poderá jamais ser apagada dos estudos culturais (grifos nossos).

Assim, o termo *cultura* constitui-se como um complexo feixe de significações, cuja construção se fez (e se faz) ao longo do tempo sob movimentos incessantes e, não raro, contraditórios. Não há, portanto, homogeneidade do ponto de vista cultural. Ou como insiste Hall (1999, p. 50): “uma cultura é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações, quanto à concepção que temos de nós mesmos”.

Já o termo *diversidade*, comumente empregado para explicitar a heterogeneidade de culturas, pode, na verdade, revelar que a sociedade contemporânea, (de)marcada pela diversidade cultural, procurou se afirmar “sobre o pressuposto (geralmente tácito) da homogeneidade cultural organizada em torno de valores universais, seculares e individuais”. (HALL, 2009, p. 52).

Por isso, a concepção de diversidade cultural não pode deixar de levar em conta uma análise radical daquilo que produz a diferença, a saber: as relações de poder. Daí que os movimentos sociais politizam as diversidades e as colocam no cerne de lutas pela afirmação dos direitos, com a

preocupação de deslocar a posição daqueles que muitas vezes são vistos como inferiores à condição de sujeito.

No caso do Brasil, em particular, cuja população é composta por uma multiplicidade de grupos e etnias, há maior risco da banalização da diferença. Apesar da elaboração de projetos políticos de cidadania, o clamor é sempre pela tolerância e convivência entre as diferentes culturas. As exclusões políticas e sociais parecem ganhar relevo no momento em que uma minoria (mulheres, negros, homossexuais) revela-se como foco na “mundanidade”¹. Como diz Moehlecke (2009, p. 482):

O Brasil é visto como um caso quase único no mundo, pela ampla multiplicidade de grupos e etnias que aqui vivem e convivem. Nessa concepção, a diferença aparece de forma naturalizada, como um dado da realidade, a partir da qual se procura estimular a tolerância e convivência entre as diferentes culturas. Ela é criticada por trabalhar com uma visão ingênua de diversidade, ao celebrar nossas diferentes origens e a pluralidade de culturas que marcam nossa sociedade, sem, contudo, considerar as relações desiguais de poder que se estabeleceram historicamente entre elas e que continuam a definir as distintas oportunidades que têm de se expressar no espaço público. Esse modo de perceber a diferença é identificado, por exemplo, como uma reelaboração do mito da democracia racial brasileira. As celebrações oficiais realizadas por ocasião dos 500 anos do “descobrimento” do Brasil ilustram bem essa percepção.

É a partir dessa crítica a ações remediadoras e soluções temporárias, geralmente assumidas pelo Estado, que chamamos atenção para a naturalização que sofreu a expressão *diversidade cultural*, sobretudo na modalidade EJA. Entendemos que a diversidade cultural não deva ser apenas discutida quando se faz referência a gênero, etnia, religião. Sua concepção mais significativa ultrapassa essa visão simplista que esquadrinha os indivíduos como seres estereotipados. A diversidade cultural implica um sujeito singular constituído, desde sempre, na/pela historicidade. Como diz Freire (1979, p. 40):

[...] não há homem no vazio. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é. Nestas relações, há uma pluralidade na própria singularidade e criticidade.

¹ Segundo Heidegger (1996), mundanidade é um conceito ontológico que significa a estrutura de um momento constitutivo do “ser-no-mundo”.

É esse “estar no mundo e com o mundo” que induz à produção e, ao mesmo tempo, à transformação do mundo e de si. São espaços geográficos que vão sendo preenchidos com a cultura e os tempos históricos. Daí por que o homem se vê nessa “relação de identidade” com sua própria ação: “temporaliza-se”, faz-se “homem-história” (FREIRE, 1979, p. 31). Essas relações do homem com o mundo desalojam o sujeito de qualquer tipo de inércia e dão visibilidade à sua criatividade, pois cotidianamente o homem recria – pela palavra – o seu espaço de viver até mesmo através de seu sonho. E “As palavras que movem e que constituem o perigo são as palavras que não podem ser ditas em nenhuma língua: as palavras do sonho” (COUTO apud BRASIL, 2008, p. 3). Como diz Freire, “sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo”. (FREIRE, 1996, p. 31).

Assim, “estar no mundo” (FREIRE, 1996) é um modo de filiação – de “estar-sendo”. Filiar-se a outro(s), ao estranho-familiar. Não é sem razão que, ao tratar da questão da diversidade cultural, é preciso, antes, desvencilhar-se de estereótipos, do que é da ordem do demarcatório – mas sem se deixar levar por uma ilusão individual – o que tem configurado o discurso social sobre as diferenças. Na verdade, há uma lacuna ética na compreensão do que sejam de fato essas diferenças neste universo da diversidade cultural. Como diz Duschatzky e Scliar (2011, p. 119):

O travestismo discursivo parece ser uma das marcas mais habituais desta época. Com a mesma rapidez na qual se sucedem as mudanças tecnológicas e econômicas, os discursos sociais se revestem com novas palavras, se disfarçam com véus democráticos e se acomodam sem conflito às intenções dos enunciadores do momento (p. 119).

Para desvelar a retórica meramente democratista que se imprime nesses discursos sociais, os processos de exclusão e desigualdade social devem ser problematizados por meio de “atividades educativas de caráter emancipador” (TONET, 2005). Segundo ele:

[...] são atividades que contribuem para que as pessoas compreendam o processo histórico, desde as suas origens e fundamentos até os dias atuais, de modo a que entendam que a realidade social é *radicalmente histórica e social*, isto é, que ela resulta apenas da atividade humana e não de potências divinas ou naturais. Um sólido compromisso com a emancipação humana supõe a convicção, racionalmente fundada, de que a história é feita exclusiva e integralmente pelos homens (grifos do autor) (p. 19).

Não se trata de um método para ensinar, mas sim do reconhecimento do estatuto do sujeito. Driblar os eufemismos, cujas intenções parecem sempre duvidosas neste modelo do ideal democrático, é alçar o sujeito à sua condição histórica – legitimando a sua singularidade. Por tal

razão, os termos identidade e diferença mostram-se clivados de aproximações e distanciamentos, uma vez que não é possível pensar a unidade fora da diversidade, bem como excluir a diversidade da unidade. Mas embora não se possa demarcar a origem e a originalidade de uma e de outra, elas, ainda assim, não se confundem. Identidade e diferença assumem uma articulação marcada por um tensionamento. Aparentemente opostas e excludentes, estão imbricadas numa trama de referenciamento mútuo. Elas forjam, assim, a própria condição humana de se estar no mundo. O homem produz sua própria condição histórica em aliança com o mundo e com os outros homens, posto que não está isolado *no* e *do* mundo. A dimensão existencial do homem tem como sustentação os processos de comunicação e intercomunicação. Hall (2005, p. 75) vai dizer que:

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicas e parecem “flutuar livremente”.

Por ser uma construção histórica, criada e recriada pela ação de sujeitos, a cultura está imersa nesse universo discursivo que implica uma relação de alteridade com o Outro. Ou seja, a cultura se expressa no coletivo e em situações concretas de relações desiguais. Ao se falar sobre a diversidade do ponto de vista cultural, construída historicamente através das relações humanas, entende-se um meio social (de)marcado nessa correlação de força que não raro expressa a condição humana.

E é nesse sentido que se pode questionar, problematizar e contextualizar a diversidade cultural, pois tudo que diz respeito a diferenças nos coloca no enfrentamento com os paradoxos que afetam a noção de cultura. Atentar para que as discussões sobre as diferenças não se tornem uma forma mais discriminatória de tratar a diversidade é, de fato, o dilema e o desafio impostos àqueles que lidam, sobretudo, com a educação. Sabe-se, por exemplo, que políticas de Governo e de Estado, bem como as práticas das instituições escolares, defendem a diversidade cultural seguindo as orientações de agências internacionais.

Vários são os documentos² produzidos ao longo destas últimas três décadas, tomando como foco a questão do Desenvolvimento, dos Direitos Humanos, da Pobreza, do Gênero e Sexualidade; e da Diversidade Cultural. Tais documentos, escritos sob forma de relatórios ou políticas setoriais,

² Documentos produzidos a partir do Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento da Unesco; Relatório Delors (1998): *Educação: um tesouro a descobrir*.

apresentam um conjunto de estratégias que sustentam reformas educacionais na América Latina³. Com efeito, a Unesco é o principal propagador dos debates sobre diversidade cultural. Ao visualizarmos os termos da Declaração Universal sobre Diversidade Cultural, logo em sua introdução, o documento segue afirmando que “o respeito à diversidade das culturas, a tolerância ao diálogo e à cooperação, em um clima de confiança e de entendimento mútuos, estão entre as melhores garantias da paz e da segurança internacionais”. (UNESCO, 2002, p. 02).

Propaga-se a ideia de diversidade ligada à superação de conflitos. Entretanto, não há como se pensar nessa superação quando a própria lógica capitalista é um elemento catalisador e, ao mesmo tempo, apaziguador de conflitos, levando-se em conta a relação capital e trabalho. E esse é o ponto nevrálgico que o discurso dominante tenta colocar na opacidade. Na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural, o artigo 3 trata da Diversidade Cultural como fator de desenvolvimento:

A diversidade cultural amplia as possibilidades de escolha que se oferecem a todos; é uma das fontes do desenvolvimento, entendido não somente em termos de crescimento econômico, mas também como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória.

É notório o apelo que a Unesco faz para a criação de políticas públicas voltadas à diversidade, como “fonte de desenvolvimento”. Mas faz questão de assinalar que isso não deve ser entendido apenas “em termos de crescimento econômico”. Nessa Declaração, tal destaque já aponta para a estreita relação que a diversidade assume junto ao mercado. Daí que o fenômeno da globalização faz com que grupos e empresas vejam no campo da diversidade as possibilidades de ampliação, de concentração e de reprodução do capital.

Muitos desses escritos institucionais costumam ser mais de cunho moralista. Tomados como basilares para o cenário da política educacional, eles se constituem em linhas orientadoras da educação mundial para o século XXI, expressando o firme propósito de vincular o desenvolvimento de atitudes de tolerância à diversidade com o direito à educação; o direito à igualdade de oportunidades e o direito à participação na sociedade. É o caso, por exemplo, de algumas passagens no *Relatório Delors: um tesouro a descobrir* (1998), quando diz que “a educação deve ser ao longo da vida”, “os povos devem ser solidários”, “é preciso ter tolerância e respeito mútuo”. Na Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais (UNESCO, 2005, p. 4) pode-se ler:

³ A UNESCO é uma das referências, especialmente nos países da América Latina, quando se fala em diversidade, apresentando uma gama de conceitos que podem ser vistos, tais como: multiculturalismo, alteridade, pluriculturalismo e identidade.

Refere-se à multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram sua expressão. Tais expressões são transmitidas entre e dentro dos grupos e sociedades. A diversidade cultural se manifesta não apenas nas variadas formas pelas quais se expressa, se enriquece e se transmite o patrimônio cultural da humanidade mediante a variedade das expressões culturais, mas também através dos diversos modos de criação, produção, difusão, distribuição e fruição das expressões culturais, quaisquer que sejam os meios e tecnologias empregados.

Essa Convenção endossa a diversidade cultural como patrimônio essencial da humanidade, devendo ser valorizado e cultivado em benefício de todos. A diversidade cultural é apresentada como um vasto mundo, cheio de riquezas que possibilitam a criação de valores, despertando o sentido de tolerância, respeito e democracia, para a construção de uma sociedade que respeite e valorize cada cultura, em busca da paz e segurança nos âmbitos nacional e internacional.

Percebemos nesses discursos um viés prescritivo acerca da convivência. É quase uma espécie de mandamento cujo tom não deixa de ser autoritário, pois implica uma fala edificante na tentativa de criar uma atmosfera de aceitabilidade da dominação. Ao falar daquela forma sobre a tolerância, por exemplo, corre-se o risco de descaracterizar o vínculo social que é constitutivamente conflituoso. Até porque, “nenhuma consciência é convertida em objeto de outra, nenhuma voz social se impõe como a última e definitiva palavra” (BAKHTIN, 2003).

Desse modo, o discurso da tolerância pode ser resvalado para o discurso da indiferença, uma vez que não põe em cheque um modelo social que opera permanentemente sob o mecanismo da exclusão. O discurso forjado sob o signo da tolerância limita-se apenas a redimensionar as regras de convivência. Um discurso que não incita à interrogação, mas procura, na corrente das “tendências homogeneizantes da globalização” (HALL, 2009), apenas escapar de todo o mal-estar que enreda as relações sociais de um modo de produção excludente.

Daí que é preciso tomar cuidado ao se falar em tolerância, uma vez que o termo carrega em si sentidos ambíguos quando se trata de discutir a questão da diversidade cultural. Segundo Duschatzky e Skliar (2011, p. 135):

A reivindicação da tolerância reaparece no discurso pós-moderno e não deixa de mostrar-se paradoxal. Por um lado, a tolerância convida a admitir a existência de diferenças; no entanto, nesse mesmo convite reside o paradoxo, já que se se trata de aceitar o diferente como princípio, também se tem que aceitar os grupos cujas marcas são os comportamentos antissociais ou opressivos.

Os autores advertem, assim, que o sentido de tolerância pode ser o nó górdio da questão da diversidade cultural, uma vez que não há como se referir a diferenças sem expor a matriz das desigualdades sociais. A tolerância parece envolta nas dobras do discurso da boa vontade entre os homens. Os autores citados insistem:

A tolerância, sem mais, despoja os sujeitos da responsabilidade ética frente ao social e libera o Estado da responsabilidade institucional de encarregar-se da realização dos direitos sociais. O discurso da tolerância de mãos dadas com as políticas públicas bem que poderia ser o discurso da delegação das responsabilidades às disponibilidades das boas vontades individuais ou locais. (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011, p. 136).

De fato, parece ser um convite à desmemória, uma tentativa de (re)conciliação pacífica com o passado, isto é, uma espécie de apaziguamento da lógica capitalista, que opera o movimento de exclusão e inclusão do sujeito na sociedade. A sociedade capitalista traz consigo essa lógica concentrada no mercado, desencadeando relações preconceituosas e unilaterais. Tal lógica não cria, na verdade, espaços legítimos para a consolidação de políticas de reconhecimento da diversidade. Portanto, apesar de as diferenças estarem em evidência nos proclames da lei, elas terminam obscurecidas pelo ditame matricial da tolerância, cujas estratégias de convivências retroalimentam as formas de controle da classe que ocupa, privilegiadamente, espaços de decisão. Hall (2009, p. 57) explica melhor quando mostra como se dá o jogo entre “tendências homogeneizantes da globalização” e a “proliferação subalterna da diferença”. Assim ele diz:

Juntamente com as tendências homogeneizantes da globalização, existe a “proliferação subalterna da diferença”. Trata-se de um paradoxo da globalização contemporânea o fato de que, culturalmente, as coisas pareçam mais ou menos semelhantes entre si. Entretanto, concomitantemente, há proliferação das “diferenças”.

Pode-se dizer que é um jogo sofisticado implicado nas relações de poder, uma vez que há, como chama atenção Hall (2009), “diferentes interesses em jogo”. Não por outra razão, ele faz uma crítica insistente à disseminação da globalização cultural que ele denomina de um interesse “puramente discursivo”. Afinal, nesta constelação de palavras como cultural, multicultural; identidade, diferença; diversidade coexiste uma “zona de perigo” (HALL, 2009). Daí porque, segundo Hall (2009), é preciso falar da diferença como *différence* – ao estilo de Derrida. Ou seja, “[...] uma diferença que se desloca permanentemente dentro de outra. Não podemos assegurar onde termina um sujeito, os limites de sua identidade” (HALL apud DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011, p. 131). Esse modo de conceber a diferença pode ser compreendido metaforicamente como faixa de

Moebius – superfície unilateral, sem distinção entre dentro e fora⁴. Assim, a faixa representa justamente uma amálgama do diverso. Ou seja, dá visibilidade a essa reunião do diverso sem que isso implique numa anulação da diferença. Ao contrário, nessa perspectiva topológica da faixa é possível perceber um mecanismo dinâmico de encontros, trocas e contatos, o que joga por terra as oposições binárias.

No Brasil, muitas ações políticas de Estado e de Governo, nas últimas décadas, têm se voltado para a questão da diversidade cultural⁵. Entretanto, elas não se efetivam sob uma orientação única e coerente. Apesar de presentes em muitos debates educacionais, estão sempre envoltas num clima de tensão e de permanente negociação. O Plano Nacional de Educação (2001), por exemplo, apresenta capítulos específicos para educação especial e educação indígena. Mas tais medidas são ações fragmentadas e direcionadas a públicos específicos. Como ressalta Moehlecke (2009, p. 483):

[...] nota-se que o tema da diversidade está presente em um número considerável de programas e projetos do ministério, e orientou um novo desenho institucional de algumas de suas secretarias, algo inexistente no governo anterior. Contudo, dentro do MEC, os programas elaborados ainda estão concentrados em duas secretarias, a Secad e a Sesu. Não se conseguiu, até o momento, alcançar o objetivo de transversalizar a perspectiva da diversidade para o conjunto das secretarias do ministério, e tampouco desenvolver programas e projetos voltados para os públicos e temas da diversidade de modo articulado. Prevaecem ações específicas direcionadas às populações negra, indígena, às mulheres ou aos deficientes.

É interessante também questionar de que forma tudo isso vem atravessando, inclusive, os muros da escola. No campo da Educação de Jovens e Adultos, por exemplo, a diversidade cultural foi assumida como eixo estruturante das atividades pedagógicas. Afirmativas tautológicas vão impregnando – apoiadas pelas armadilhas da própria língua – a modalidade de EJA. Decerto, uma

⁴ Descoberta em 1865 pelo matemático e astrônomo alemão August Ferdinand Moebius (1790-1868), a faixa de Moebius foi o embrião de um ramo inteiramente novo da matemática conhecido como topologia, o estudo das propriedades de uma superfície que permanecem invariantes quando a superfície sofre uma deformação contínua. A primeira coisa que notamos na Faixa de Moebius é que ela só tem um lado: podemos ir de um ponto de um “lado” da faixa a qualquer ponto do “outro” lado através de um caminho contínuo sem nunca perfurar a superfície nem passar pela fronteira. Então a faixa de Moebius não tem um lado de “dentro” nem de “fora”, somente um. Além disso, ela tem uma única borda.

⁵ No campo normativo, foi sancionada a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas do país, seguida pela Lei 11.645/08, que inclui também a questão indígena nos currículos escolares.

tentativa de apaziguar os desconfortos de se ainda visualizar – nas estatísticas da educação brasileira – um calamitoso quadro de analfabetismo⁶.

DIVERSIDADE CULTURAL: A BUSCA DE SENTIDO(S) PARA/NA EJA

A escola é uma das instâncias simbólicas que funciona como *lócus* de cultura. É uma instituição que tenta dar conta de demandas sociais. Mas se a escola é, por um lado, uma instituição fundada no ideal da racionalidade, com pretensões de controle sobre os alunos (currículos, avaliações), por outro lado é desafiada, em cada momento histórico, a lidar com a singularidade de sujeitos que não se enquadram nessa demanda de uma lógica homogeneizadora.

Quando miramos e escutamos as trajetórias humanas e temporais dos educandos e das educandas outras imagens se revelam. É o que está acontecendo em tantas escolas e em tantos coletivos docentes. Imagens não mais romanceadas, nem satanizadas, mas reais, chocantes, multifacetadas de fracassos, de contravalores, de sombras, mas também de valores, de luzes e de resistências. (ARROYO, 2009, p. 15).

Entendemos, assim, que a escola, enquanto um lugar de encontro, não deixa de ser também este não-lugar que determina o interstício entre a integração e a subversão das culturas – espaço do Outro. Até mesmo na relação conflituosa de gerações, sobretudo na EJA, a escola marca o encontro. Encontro de linguagens – “invenções cotidianas” (CERTEAU, 2003). A possibilidade de vir à baila relações de simpatia e idiossincrasias; identificações; escolha de pares; negociações; tomadas de decisão. Afinal, é pela diferença – pela cultura/saber do outro – que se pode arriscar uma experiência intelectual. Como diz Skliar (2003, p. 62):

É o outro que problematiza nosso próprio tempo e nossa própria elaboração e organização da temporalidade. Se não fosse esse outro, seria somente o outro de uma oposição, de uma *verdade* diante do *verossímil*, da resposta à afirmação que o antecede, de uma dinâmica cultural na qual o outro é, por definição, a figura do conflito (grifos do autor).

Daí que o ambiente escolar, querendo ou não, é um espaço de criações enunciativas. Pelas enunciações, as identidades colocam-se em jogo, com movimentos tensos e conflituosos, mas, ao mesmo tempo prenes de experiências. Não é por outra razão que essa convivência cotidiana, entre

⁶ O estudo mostra, por exemplo, que, embora no país como um todo a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade tenha se reduzido de 13,63% em 2000 para 9,6% em 2010, ainda chega a 28% nos municípios com até 50 mil habitantes na região Nordeste. Além disso, o percentual de analfabetos entre pretos (14,4%) e pardos (13,0%) era, em 2010, quase o triplo dos brancos (5,9%). No caso do analfabetismo de jovens, a situação da região Nordeste era também preocupante, na medida em que mais de ½ milhão de pessoas de 15 a 24 anos de idade (502.124) declararam que não sabiam ler e escrever (IBGE, 2010).

alunos e professores; alunos e alunos, implica uma diversidade de produção de discursos e práticas. A escola, e de modo particular a sala de aula, é um espaço onde se dão as “diferentes maneiras de fazer do cotidiano” (CERTEAU, 2003, p. 23). Ou como diz Paulo Freire (1992, p. 86):

[...] não podemos deixar de lado, desprezado, como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática social. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros.

A leitura de mundo desses educandos jovens e adultos tem como matriz uma epistemologia da existência. Portanto, a leitura de mundo desses sujeitos está completamente atravessada pelo fazer realizado no seu cotidiano. Para eles, o mero formalismo lhes parece estranho. Entretanto, isso não significa uma incapacidade para lidar com o conhecimento erudito e os saberes da escola. Ou melhor, isso não impede o seu estar no mundo. Ao contrário, é aí que parece residir sua força. A classe popular aprende por meio da luta diária pela sobrevivência, expressando, numa sintaxe própria, seu modo de compreender o espaço em que vive. Com efeito, diferentes táticas são utilizadas para ler o mundo. O lugar legítimo da experiência. Para Larrosa (2005, p. 67): “A experiência é uma passagem. Contém o ‘ex’ do exterior, do exílio, do estranho, êxtase. Contém também o ‘per’ de percurso, do ‘passar através’, da viagem, de uma viagem na qual o sujeito da experiência se prova e se ensaia a si mesmo”.

As vicissitudes da experiência dão o tom singular da vivência de cada sujeito. Assim, enquanto espaço de encontro, a escola é, sobretudo, o local de resistências, tensionamento e desafios, uma vez que isso implica estar com o outro – entrelaçado numa rede de significantes, que é invocada pela própria cultura escolar. Por isso, é possível educar, sim, na diferença sem que isso signifique “[...] formatar por completo a alteridade, ou regular, sem resistência alguma, o pensamento, a língua e a sensibilidade” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011, p. 137).

Vários debates sobre a EJA colocam em discussão a questão da diversidade cultural por compreenderem que os sujeitos pertencentes a essa modalidade de ensino possuem características que enfatizam a necessidade de analisar esse grupo tão diverso que habita o universo escolar e como lidar com esse público na prática pedagógica. No entanto, isso tem aberto brechas para o discurso da tolerância, bem ao gosto de muitos dirigentes. O discurso da tolerância, não por acaso, nos leva a evitar “[...] polemizar com crenças e prejuízos dos chamados setores subalternos [e], a todo custo, [evitar] contaminações, mesclas, disputas”. Ou seja, “a tolerância também é

naturalização, indiferença frente ao estranho, e excessiva comodidade frente ao familiar” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011, p. 137).

Talvez, por isso, a escola, no afã de preservar o pluralismo e valorizar a diversidade, lance mão de diversas temáticas – pautando seu discurso naquilo que considera (ou foi convencida a considerar) politicamente correto. É comum encontrar professores que no dia a dia de sua sala de aula, opte por não tocar em assuntos que possam constranger os alunos. Como se eles fossem “formas de assombro sobre aquilo que a humanidade é, foi e será capaz de produzir linguística e culturalmente” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011, p. 133). Na verdade, tal prática pedagógica, baseada num currículo geralmente impregnado de “injustiças cognitivas e sociais” (SANTOS, 2007), termina impondo uma convivência apaziguadora dos diferentes, como estratégia à ocultação das desigualdades sociais. Segundo Hall (2009, p. 68):

A questão da diversidade cultural evidencia, portanto, o problema das possibilidades e/ou impossibilidades da convivência inter e intragrupal das diferenças de gênero, de religiões, de perspectivas políticas, redução das diferenças econômico-sociais e superação das exclusões.

Para tanto, não basta falar em respeito às diferenças na versão de um multiculturalismo conservador. Uma versão que busca uma “convergência simbólica” (SKLIAR, 2003) para o termo diversidade – numa espécie de disfarce à “ideologia da assimilação” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011). Por essa razão é que “justiça social global” passa necessariamente por uma “justiça cognitiva global”, tal como nos ensina Santos (2007). E isso nada mais é do que abrir fissuras nesta relação dominante e dominados. Desalinhar as dobras discursivas é de alguma maneira expor a estratégia de jogo dos espertos, que insistem em demarcar um lugar para os subalternos. Os subalternos – esses outros a quem se autoriza, pela criação de oportunidades, a conviver em diferentes espaços de legalidade da ordem dominante.

O outro diferente funciona como o depositário de todos os males, como o portador das falhas sociais. [Ou seja,] supõe que a pobreza é do pobre; a violência, do violento; o problema de aprendizagem, do aluno; a deficiência, do deficiente; e a exclusão, do excluído (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011, p. 124) (grifos dos autores).

Assumir a EJA com a qualidade necessária é um desafio que ainda parece distante de se equacionar, apesar de esforços empreendidos por diversos estudiosos (RIBEIRO, 2003, 2002; MOURA 2001, 2004; SOARES 2008; PAIVA, J., 2009; MACHADO, 2008 entre outros) ao longo desse tempo, para assegurar a todas as pessoas a sua condição de sujeitos de direito.

A prática pedagógica, à luz de um currículo engessado – que não se forja na “criação cotidiana dos *praticantes pensantes*” (BARBOSA, 2012) – faz com que os saberes e os conteúdos escolares, em nome de um pretenso reconhecimento à diversidade cultural, sucumbam muitas vezes a uma atitude pré-crítica. E, nesse sentido, a diversidade cultural nada mais é do que forma(s) de apagamento das desigualdades sociais. Ou seja, os excluídos parecem sempre carregar a pecha de sujeitos “diferentes”. E é em nome dessa diferença (que nos perturba e incomoda) que se é autorizado a produzir discursos e inventariar conhecimentos. Não por acaso, o próprio modo de organização da escola faz dela uma máquina de aprender, de controlar, de classificar e de hierarquizar os conhecimentos. Impõe uma cultura dominante com a qual é preciso conviver – ainda que ela mesma não mais convença, nem mesmo pela ordem imposta, com esse ar de superioridade.

Mas longe ainda se está de atender aos desejos de Freire (1980, p. 15) no tocante ao verdadeiro sentido de escola:

[...] uma escola alegre, competente, científica, séria, democrática, crítica e comprometida com a mudança; uma escola mobilizadora, centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. O saber adquirido na escola não é um fim em si mesmo, é um instrumento de luta pela transformação social.

Apesar de muitas conquistas políticas no campo da EJA, tais como: garantia desde a Constituição de 1988, através da qual se afirma que “a educação é um direito de todos”; LDBEN 9394/96 que reforça o direito à educação a todos os brasileiros que não tiveram a oportunidade de estudar no “tempo certo”, temos ainda a impressão de que essa modalidade, aos olhos da lei, não passa de um faz-de-conta. Dessa forma, Paiva, J. (2009, p. 142) afirma que:

A ainda grave situação dos números do ensino fundamental e médio entre a população de quinze anos ou mais exige refletir o equívoco das políticas públicas restritas, no mais das vezes, à questão do analfabetismo, sem articulação com a educação básica como um todo, nem com a articulação profissional, assim como as especificidades, traduzidas pelas questões de saúde, gênero, raça, rurais, geracionais, etc. Alterar as políticas públicas no sentido de tornar indissociável a alfabetização e educação básica, como integrante de um mesmo processo, tem sido o grande desafio para a EJA no Brasil.

Embora haja reconhecimento nos prescritos da lei, ainda é possível testemunhar o descaso dos órgãos públicos no tocante à EJA. Isso confirma a tese de que essa modalidade tem chegado à população como uma ação meramente compensatória e uma tentativa fracassada de sanar uma dívida social com a classe trabalhadora. Segundo Haddad (2007, p. 12):

Avançar numa nova concepção de EJA significa reconhecer o direito a uma escolarização para todas as pessoas independente de sua idade. Significa reconhecer que não se pode privar parte da população dos conteúdos e bens simbólicos acumulados historicamente e que são transmitidos pelos processos escolares. Significa reconhecer que a garantia do direito humano à educação passa pela elevação da escolaridade média de toda a população e pela eliminação do analfabetismo.

É necessário, portanto, eliminar a visão de suprir a escolaridade através de padrões emergenciais. É preciso perceber os sujeitos envolvidos nesse processo como seres históricos, contaminados de experiências. Para negar a educação bancária, cujo modelo oblitera uma prática libertadora e emancipatória, é preciso antes reconhecer que Freire (1980) teve a preocupação de que o processo educativo fosse uma prática dinâmica voltada para a dialogicidade. Daí porque “a participação efetiva dos educandos é princípio básico dos processos de escolarização, garantindo que os modelos de escola vão se produzindo como resultado desta ação participativa”. (HADDAD, 2007, p. 13). Por isso, é preciso apostar num processo educativo que possa “transitar por um itinerário plural e criativo, sem regras rígidas que definam os horizontes de possibilidade” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011, p. 157).

E essa revirada no modo de ser da escola só pode vir do próprio chão da escola. É aí onde se dá a contaminação de vozes, olhares e identidades. Nesse sentido, não há dúvida, é uma operação engendrada pelo sujeito de EJA. É ele que incomoda. É ele que nos revida o olhar e escapa às formas de controle que lhe são impostas (a evasão nessa modalidade ainda é da ordem do mistério!), expondo, com muita criatividade, o modelo anacrônico da escola lidar com o saber. Afinal, “Sempre é bom recordar que não se devem tomar os outros por idiotas” (CERTEAU, 2003, p. 19).

Com os sujeitos de EJA temos aprendido a pensar de outro modo, a falar de outro modo e a ensinar de outro modo. Há neles um desejo de aprender, mas não de acordo com os princípios coercitivos dessa instituição. Os sujeitos de EJA estão implicados com uma outra experiência formativa, pois eles “têm tempo para ver, ouvir e tocar o mundo”. Vão para escola, mas quase nunca se ocupam de ambições que se acredita serem as “normais” (a partir de referências geralmente caducas). Não sem razão, é o sujeito de EJA que, mantendo seu estatuto de alteridade, ocupa taticamente os lugares da transgressão e nos obriga a rever “nossos pensamentos”. Estar atentos ao que vem se naturalizando como palavra de ordem na Educação de Jovens e Adultos – em processo de escolarização – é não fixar os sujeitos em estereótipos que mascaram as desigualdades

sociais. Mais ainda: é pôr em dúvida um *logos* pedagógico, instrumental e utilitário – uma ordem edificada na construção social da desigualdade.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas*. Territórios e tempos e alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo; Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394*, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão: *Apresentação*. Portal do Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 27 maio 2010.
- CERTEAU, Michel de. *A Cultura no Plural*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2003.
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.
- DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (Orgs.). *Habitantes de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- FERRE, Nuria Perez de Lara. Identidade, diferença e diversidade. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (Orgs.). *Habitantes de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988, p. 214.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. *Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Ed. Moraes, 1980.
- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- HADDAD, Sérgio. Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos. In: *Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: Autores Associados, 2007.
- HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Ed. Universitária São Francisco, 1997. (Coleção Pensamento Humano)
- HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- _____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte/Brasília: Ed. UFMG/Unesco, 2009.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. *Cadernos de Pesquisa* [online]. 2009, vol. 39, n. 137, p. 461-487. ISSN 0100-1574.
- MACHADO, Maria Margarida. (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Brasília: Secad/MEC; Unesco, 2008.
- MOURA, Tania Maria de Melo. *A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky*. 3. ed. Maceió: EDUFAL, 2004.
- _____. Alfabetização de Jovens e Adultos: das concepções anunciadas aos resultados obtidos. Trabalho apresentado no GT 18: Alfabetização em Questão: 24^a Reunião Anual da ANPED, 2001, Caxambu.
- OLIVEIRA, Inês B. *O currículo como criação cotidiana*. Petrópolis: DP et Alii, 2012.
- PAIVA, Jane. *Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos*. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP&A: FAPERJ, 2009.
- RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

RIBEIRO, Vera Masagão *et al.* Letramento no Brasil: alguns resultados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. *Educação & Sociedade*, vol. 23, n. 81, p. 49-70, dez. 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2007.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, Leôncio. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In: MACHADO, Maria Margarida. (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Brasília: Secad/MEC; Unesco, 2008.

TONET, I. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Unijuí, 2005.

UNESCO. *Marco de Acción de Belém*. Sexta Conferência Internacional de Educación de Adultos. Belém: Unesco, 2009.

_____. *Declaração de Hamburgo: Agenda para o futuro*. Brasília, DF: SESI/Unesco, 1999.

_____. *Relatório de monitoramento global educação para todos: o imperativo da qualidade*. São Paulo: Moderna: Unesco, 2008. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br>>.

_____. *Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais*. Paris: [s.n.], 2005.

_____. *A UNESCO no Brasil: consolidando compromissos*. Brasília, DF: Unesco, 2004.

_____. *Políticas culturais para o desenvolvimento: uma base de dados para a cultura*. Brasília: Unesco Brasil, 2003.

_____. *Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural (2002)*. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2010.

_____. *Educación de las personas adultas y los desafíos del siglo XXI*. Una serie de 29 folletos documentando los grupos de trabajo que se llevaron a cabo en la Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas. Hamburgo: Instituto de la Unesco para la Educación, 1999.

RESUMO

Este artigo traz uma reflexão sobre o(s) sentido(s) da diversidade cultural no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa modalidade, na dimensão da escolarização, é tomada como um espaço de diversidades. Contudo, a diversidade cultural não deve ser apenas discutida quando se faz referência a gênero, etnia, religião. Sua concepção mais significativa ultrapassa a visão simplista, muitas vezes apelativa, que reduz os indivíduos a seres estereotipados. Atentar para que os discursos legais não ocultem, sob o signo da tolerância, as legítimas discussões sobre as desigualdades sociais, é o maior desafio dos educadores comprometidos com a referida modalidade.

Palavras-chave: Diversidade cultural. Educação de Jovens e Adultos. Desigualdades sociais.

ABSTRACT

CULTURAL DIVERSITY AS THE WATCHWORD IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: FORM(S) TO ERASE SOCIAL INEQUALITIES

This article presents a reflection on the meaning (s) of cultural diversity in the field of Youth and Adult Education (YAE). This school-based modality is taken as a space of diversity. However, cultural diversity should not only be discussed when referring to gender, ethnicity or religion. Its most significant definition goes beyond the simplistic, often emotional, idea that conceives individuals as stereotyped beings - making their cultural practices invisible. The biggest challenge of educators committed to this education modality is to ensure that the official discourses do not hide, under the banner of tolerance, legitimate discussions about social inequalities.

Keywords: Cultural diversity. Youth and Adult Education. Social inequalities.

Submetido em: 15 abr. 2014

Aceito em: 15 abr. 2014