

Para pensar a educação e as diferenças sob um enfoque cultural

Iara Tatiana Bonin

Daniela Ripoll

Bianca Salazar Guizzo

Resumo

Partindo de teorizações do campo dos estudos culturais pós-estruturalistas, o conceito de identidade/diferença é apresentado sob uma perspectiva não essencialista, segundo a qual os significados, inclusive aqueles sobre quem somos nós e quem são os outros, não são dados no mundo, não existem fora da linguagem, antes são produzidos em práticas discursivas e estão implicados com relações de poder. Mostra como as pedagogias culturais participam da constituição de nós mesmos e dos outros, bem como das formas como entendemos/atribuímos sentidos às diferenças étnico-raciais, religiosas, geracionais, de gênero, de sexualidade, de conformação corporal, de classe, entre outras. Ao final, documentos e normativas oficiais são retomados a fim de colocar em discussão alguns direcionamentos assumidos nas propostas para incluir a temática das diferenças nos currículos escolares contemporâneos.

Palavras-chave: identidades; diferenças; educação; estudos culturais; pedagogia cultural.

Abstract

To reflect on education and differences in a cultural approach

Starting from the theorizing field of poststructuralist cultural studies, this paper focuses on the concept of identity/difference, linking to a non-essentialist perspective from which meanings, including those about who we are and who are the others, are not given in the world, do not exist outside of language but are produced in discursive practices and are implicated in power relations. The paper shows how cultural pedagogies participate in the constitution of ourselves and of others, as well as the ways we understand and attribute meanings to many differences (racial and ethnic, religious, generational, gender, sexuality, body conformation, class, among others). Finally, official documents and regulations are taken into consideration in order to put into discussion some of the assumed directions in the proposals for the inclusion of the issue of differences in the contemporary school curricula.

Keywords: identities; differences; education; cultural studies; cultural pedagogy.

Algumas palavras sobre identidade/diferença

A diferença adquire grande relevância na atualidade, e a atenção que se dá ao tema pode ser observada pela profusão de produtos e de mensagens cujo apelo principal está na variação, e não na uniformidade. Mas, se o reconhecimento da “diversidade” parece consensual, a garantia de acesso amplo aos recursos e bens culturais não está, de modo algum, acomodada e resolvida. Na mesma medida em que se amplia o entendimento de que somos todos diferentes, também se fortalecem as tendências a um diferencialismo útil ao mercado e integrado à lógica de uma sociedade concorrencial. Sendo a concorrência “a” mola propulsora destes tempos, podemos pensar que o reconhecimento das diferenças se acomoda e se conforma a uma celebração e valorização de uma “natural” diversidade, sem necessariamente conduzir a uma problematização das relações de poder a partir das quais se estabelecem lugares sociais distintos para os sujeitos. A naturalidade atribuída às coisas se constrói mediante certas condições históricas e culturais, uma vez que o sentido nunca está definitivamente estabelecido, é sempre disputado e ativamente produzido.

Na base teórica das discussões sobre identidades/diferenças está a tensão entre perspectivas essencialistas e não essencialistas. As perspectivas essencialistas sugerem que existe um conjunto cristalino e autêntico de características partilhadas por todos aqueles que pertencem a uma dada identidade e que elas não se alterariam. Já as perspectivas não essencialistas sugerem que as identidades são criaturas da linguagem e da representação, sendo, assim, construídas na cultura, no interior de relações de poder (Woodward, 2008).

Na perspectiva dos estudos culturais, a questão das diferenças não pode ser pensada senão como algo que se constitui em relações de poder – relações essas que, entre outras coisas, ordenam a vida social, estabelecem parâmetros de normalidade, perpassam as políticas representacionais. Silva (2007, p. 87) afirma que, “para a perspectiva pós-estruturalista, a diferença é [...] um processo linguístico e discursivo”, e não uma característica natural. O autor prossegue argumentando que só se pode ser diferente em relação a algo que se toma como ponto de partida do olhar, o que configura a diferença como uma produção social e relacional. Além disso, não se pode ser diferente ou igual de forma absoluta (já que tais categorias não são da ordem da essência), assim como não são absolutas as fronteiras que distinguem identidades e diferenças. As negociações em torno do que se é (e do que não se é) ocorrem na arena das representações.

Conforme Woodward (2008, p. 17), a representação “inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos”. Qualquer análise interessada na temática das diferenças precisaria focalizar as relações de poder que presidem sua produção, representação e regulação. Nas problematizações sobre as diferenças, a questão do poder é central: importa, e muito, entender quem tem (em um determinado contexto) o poder de representar, de nomear, de descrever, de identificar ou de diferenciar. As representações funcionam como repertórios culturais a partir dos quais cada um está impelido a olhar-se e a narrar-se. É nesse olhar-se e narrar-se que, de acordo com Skliar (2003), acontecem as percepções do ser diferente.

Os sujeitos reunidos sob o signo da diferença são construídos e caracterizados, como tendência geral, com base em supostas carências (a falta de audição marcaria a diferença surda; a falta de civilidade marcaria os povos ditos primitivos; a falta de maturidade marcaria o infantil, por exemplo). Vale a pena pensar sobre o caráter histórico e contextual dessas supostas carências que marcam os diferentes, pois a diferença é, em alguma medida, uma condição que todos experimentamos.

Num mundo em que as transformações ocorrem de modo frenético e em que há mais trabalhadores do que postos de trabalho, a diferença é experimentada, também, por meio do sentido de redundância (Bauman, 2005). Se não acatamos os apelos da formação contínua, da proatividade e do empreendedorismo, experimentamos a sensação de sermos desencaixados, desnecessários ao sistema, redundantes, e, como argumenta Bauman (2005), o destino dos redundantes é um mercado de baixos custos e a venda de serviços sem garantias ou o depósito de dejetos, o monte de lixo. A condição de redundância interdita a possibilidade de desfrutar certo conjunto de direitos e desautoriza a reivindicá-los, pois ser redundante significa ser dispensável, como mercadoria desprovida de atração ou danificada. Ocupar esse lugar é estar marcado com estigmas de incapacidade, de falta de competência, de falta de vontade, de indolência, de preguiça, de fraqueza e, portanto, estar fora de um conjunto de qualidades consideradas relevantes para participar do mundo produtivo.

Se algumas diferenças são vistas como marcas transitórias (uma questão de estar), outras são coladas ao corpo, vistas como condição constitutiva (uma questão de ser). Tomemos, por exemplo, os embates em torno dos sentidos do ser surdo.

Os surdos foram identificados, por longo tempo, sob uma perspectiva clínica, como deficientes em relação a um padrão de eficiência auditiva (ouvinte). Contudo, sob uma perspectiva cultural ou antropológica, delineia-se uma linha argumentativa que os define como pertencentes a uma cultura surda, constituída fortemente por experiências visuais (Strobel, 2008). Nessa direção, Perlin e Miranda (2003, p. 218) explicam:

Se vocês nos perguntarem aqui: o que é ser surdo? Temos uma resposta: ser surdo é uma questão de vida. Não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência visual. Experiência visual significa a utilização da visão (em substituição total à audição) como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico.

A posição enunciativa dos autores entra em confronto com a perspectiva clínica (a partir da qual a diferença surda é vista como deficiência) e afirma a experiência visual partilhada pelos surdos, a existência de uma cultura surda cuja expressão mais visível seria a língua de sinais. Os autores não essencializam a cultura surda na medida em que a concebem como processual e constituída em condições específicas, marcadas significativamente pela interculturalidade e pelo bilinguismo.

O exemplo da cultura surda mobiliza-nos a pensar que as diferenças não estão naturalmente dispostas no mundo, esperando para serem descobertas, reconhecidas, valorizadas, toleradas. Tal perspectiva afasta-nos do entendimento de que a diversidade nos constitui, como seres humanos, e que a superação das desigualdades decorre do pleno respeito ou da tolerância.

As diferenças, assim como as identidades, são ativamente produzidas, e os sentidos que damos a elas estão em constante negociação, deslocamento, tensionamento. Larrosa e Ferre (1998) destacam o caráter político das lutas pela representação ao afirmarem que o lugar que produzimos para os outros reforça o nosso lugar: a diferença confirma nossa identidade e a fortalece; aquilo que consideramos estranho nos outros confirma nossa normalidade; o que consideramos desleixo nos outros confirma nosso cuidado; a ingenuidade nos outros confirma nossa maturidade.

Sobre o conceito de pedagogia cultural

Um conceito central para os estudos culturais em educação é, sem dúvida, o de “pedagogia cultural”. Originalmente vinculado à pedagogia crítica, seu uso possibilitava a realização de uma articulação profícua entre cultura, poder e educação, mediante a abordagem de uma “multiplicidade de processos educativos [...] para além daqueles que têm lugar em instituições historicamente vinculadas a ações de educar (como é o caso da escola, da família, da igreja etc.)” (Wortmann; Costa; Silveira, 2015, p. 37). Steinberg e Kincheloe (2004, p. 16), por exemplo, preocupados com o impacto das grandes corporações midiáticas na vida das crianças estadunidenses, situavam Disney, Mattel, Hasbro, Warner, McDonald’s etc. como as

“principais educadoras do século 21”, e conclamavam pais, cidadãos e professores a se responsabilizarem (parental, cívica e profissionalmente) pelo estudo do “currículo corporativo¹ e seus efeitos políticos e sociais”:

De fato, sustentamos que como pais, cidadãos e professores temos de nos assegurar que as empresas prestem conta sobre as características pedagógicas das atividades que produzem para a cultura infantil. [...] nós temos de intervir neste cómodo relacionamento entre a cultura popular e a pedagogia que molda nossas identidades. No interesse não apenas de nossas crianças, mas de grande parte da sociedade, temos de ativar nossa força pessoal e coletiva para impedir que as várias formas de influência dos grupos (conseguida através da mídia) nos oprimam e dominem. Temos de tomar consciência dos caminhos em que a pedagogia cultural opera para chamarmos a atenção quando necessário e reescrever os textos populares quando a oportunidade se fizer presente. A cultura infantil é, a princípio, a pedagogia do prazer e, como tal, não pode ser simplesmente contradita por nos exilar, e às nossas crianças, do seu convívio. Devem ser criadas estratégias de resistência que entendam o relacionamento entre pedagogia, produção de conhecimento, formação da identidade e desejo. (Steinberg; Kincheloe, 2004, p. 14-16).

O conceito de pedagogia cultural enunciado por Steinberg e Kincheloe (2004, p. 14)

[...] enquadra a educação numa variedade de áreas sociais, incluindo mas não se limitando à escolar. Áreas pedagógicas são aqueles lugares onde o poder é organizado e difundido, incluindo-se bibliotecas, TV, cinema, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, *videogames*, livros, esportes etc.

A principal preocupação dos referidos autores era analisar o modo como as pedagogias culturais (midiáticas, corporativas, comerciais) atuavam sobre as crianças – suas identidades, seus entendimentos acerca do mundo ao redor etc.

Alguns desses entendimentos se modificaram e se expandiram ao longo dos anos, principalmente, em função do desenvolvimento dos estudos culturais pós-estruturalistas e pós-marxistas e, também, da articulação destes com os estudos foucaultianos e os estudos de mídia pós-modernos. Assim, passou-se a entender que “existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades” (Giroux; McLaren, 1995, p. 144), e que as corporações (midiáticas e comerciais), mais do que exercer “influências opressoras e dominadoras” sobre os sujeitos, possuem, assim como a escola e outras instâncias culturais, um “estatuto ou dispositivo pedagógico” – uma série de mecanismos que servem para a constituição ou a transformação da experiência de si,² sem

¹ “As organizações que criaram esse currículo cultural não são educacionais e, sim, comerciais, e operam não para o bem social, mas para o ganho individual. A pedagogia cultural é estruturada por dinâmicas comerciais, forças que se impõem em todos os aspectos a nós mesmos e às vidas privadas das nossas crianças” (Steinberg; Kincheloe, 2004, p. 15).

² “Entende-se, pois, que ‘dispositivo pedagógico’ seriam mecanismos utilizados para constituir ou transformar a experiência de si, e que podem ser tomados como constitutivos da subjetividade. É ele quem media as relações sujeito consigo mesmo baseando-se em suas experiências, valores e ideias pessoais. Trata-se, desta forma, de um exercício contínuo de autoavaliação, autoconhecimento, autocontrole, autodisciplina: é o sujeito reconhecendo-se nas formas de comportamento e conduta socialmente aceitáveis. No caso da mídia televisiva, tais dispositivos promovem um mecanismo do telespectador de voltar-se para si e reconhecer-se – ou não – naquilo que é exposto, culpabilizando-se, identificando-se, confessando, refletindo”. (Fischer; Marcello; Schwertner, 1999, p. 4).

imposição de significados, sem manipulação de consciências, indo muito além das noções de sujeito ativo/passivo e de emissor/receptor (Fischer, 1997; Fischer, 2002; Fischer; Marcello; Schwertner, 1999).

Os estudos foucaultianos, de fato, modificaram sobremaneira o entendimento do conceito de pedagogia cultural, considerando-o como “um conjunto de práticas que produzem e/ou transformam a experiência que as pessoas têm de si mesmas, sendo as relações reflexivas dos sujeitos com eles mesmos mais significativas (e efetivas!) do que as aprendizagens provenientes do ‘exterior’” (Wortmann; Costa; Silveira, 2015, p. 37). Assim,

[...] entende-se que a pedagogia realiza operações constitutivas que modelam as subjetividades e fabricam sujeitos, sendo, dessa forma, educação e pedagogia, processos radicalmente históricos de transformação das pessoas. Para Larrosa (1994), é esse caráter constitutivo que faz da pedagogia uma das tecnologias mais produtivas na regulação de sujeitos, uma prática cultural dirigida à modificação dos modos de ser sujeito, um espaço de construção que atua “produzindo formas de experiência de si nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular” [...]. O autor argumenta que qualquer instância pedagógica que desencadeie essas ações dos sujeitos sobre eles mesmos integra dispositivos pedagógicos e “um dispositivo pedagógico será, então, qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo”. (Wortmann; Costa; Silveira, 2015, p. 37).

Com base nesse entendimento mais amplo, pode-se afirmar que práticas culturais diversas (escolares e não escolares) participam da constituição de nós mesmos e dos outros, bem como das formas como entendemos/atribuímos sentidos às diferenças étnico-raciais, religiosas, geracionais, de gênero, de sexualidade, de conformação corporal, de classe, entre outras.

Como afirmamos anteriormente, as identidades/diferenças são produzidas na cultura em meio a diversificadas práticas entendidas, no campo dos estudos culturais, como pedagógicas. Pesquisas recentes (Ellsworth, 2005; Camozzato, 2012; Costa; Andrade, 2013) indicam que o conceito é produtivo para compreendermos como se constituem e se negociam os significados. Ao indagarmos sobre as pedagogias que operam nos mais variados âmbitos e artefatos culturais, permanecemos atentos ao caráter construído, negociado e aprendido de características que, muitas vezes, imaginamos serem naturais ou essenciais em nós mesmos e nos outros.

Do processo de negociação e de embate cultural em torno dos significados resultam, também, algumas das garantias legais voltadas para as diferenças. Há um significativo conjunto de leis, diretrizes, políticas e ações desenvolvidas no campo da educação, voltadas para a valorização das culturas e dos processos próprios de aprendizagem de comunidades tradicionais – indígenas, quilombolas, caçaras, por exemplo. Há também um amplo conjunto de normativas que define como deve ser organizada e gerida a educação escolar indígena, que regulamenta a escola indígena com normas e ordenamento jurídico próprio e que institui a docência indígena como categoria que demanda tratamento específico quanto à formação, à contratação ou à vinculação ao serviço público. Também são abundantes

as normativas que definem como e onde devem ser incluídos estudantes cuja conformação corporal não corresponde ao padrão tido como normal (surdos, cegos, cadeirantes, autistas, entre outros). Mas vale dizer que há um contínuo processo de discussão sobre esses temas que se desenvolve em esferas acadêmicas, em espaços de militância dos movimentos sociais, em instâncias do Poder Executivo. Em tais discussões, expressam-se diferentes entendimentos sobre quem são, como são, onde devem estudar e como devem ser assistidos esses estudantes, para assegurar-lhes condições adequadas de aprendizagem e para permitir que construam, também, senso de pertença e vinculações culturais e afetivas significativas.

O Ministério da Educação tem desenvolvido iniciativas para possibilitar o direito de acesso à educação a todos, bem como para a superação de preconceitos e discriminações em função de especificidades que marcam os sujeitos como “diferentes”. Essas iniciativas contribuíram para a elaboração de políticas públicas e educacionais e de documentos oficiais sobre os quais discorreremos a seguir.

Panorama histórico-legal acerca da questão das diferenças na escola

Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394 – que, em capítulo específico, trata da educação especial. O atendimento a deficientes, nessa lei, é dever do Estado, e sua educação deve ser pública e ocorrer, preferencialmente, nas redes regulares de ensino. O seu artigo 26 determinava que

[...] os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Brasil. Lei nº 9.394, 1996).

No parágrafo 9º, é mencionada a obrigatoriedade da inclusão de conteúdos relativos aos direitos humanos. Anos mais tarde, em 2003 e em 2008, esse artigo foi alterado pelas Leis nº 10.639 e nº 11.645, enfatizando a obrigatoriedade da inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos oficiais em todas as áreas de ensino.

Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais foram publicados e, embora tenham sofrido fortes críticas, constituíram-se como referência nacional para a elaboração de currículos escolares. Além disso, é possível afirmar que foi nesse documento que questões relacionadas às diferenças (étnico-raciais, religiosas, indígenas, de gênero e de sexualidade, por exemplo) foram explicitamente inseridas, recomendando-se a sua abordagem curricular na forma de temas transversais (Brasil. MEC, 1997).

Em 2001, outro documento tornou-se pauta de relevantes discussões: o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172 – que estabelecia, como um dos objetivos

da educação pública, a promoção de uma sociedade menos desigual. Entre as metas para o ensino fundamental estava:

2.3 Objetivos e metas

[...]

- 11) Manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério da Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro ou do índio. (Brasil. Lei nº 10.172, 2001).

Entretanto, esse PNE findou-se em 2011 sem que todas as metas fossem alcançadas.

Em 2014, o atual Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005 – foi construído de maneira mais enxuta, com o intuito de ser realmente efetivo. Nele, algumas questões relacionadas a diferenças, mais especificamente às questões de gênero e sexualidade, não foram citadas, limitando-se a um objetivo genérico de combate a qualquer forma de discriminação.

Em função da não inclusão das questões de gênero e sexualidade no PNE, sugeriu-se que tais questões deveriam integrar os planos estaduais e municipais de educação, cujas apresentações e homologações deveriam ocorrer em junho de 2015. Muitos deles fizeram menção a essas questões; porém, nas votações que ocorreram nas casas legislativas, as metas acabaram vetadas, pois foram consideradas “impróprias” para uma abordagem no âmbito escolar. Isso ocorreu, notadamente, no Estado do Rio Grande do Sul.

Em resposta, o Grupo de Trabalho “Gênero, Sexualidade e Educação”, vinculado à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em carta pública, ressaltou a sua preocupação diante do debate político em torno das chamadas “ideologias de gênero”, já que este contribuía para a negação das discussões sobre relações de gênero e sexualidade em instituições de ensino e em políticas educacionais.

O início dos anos 2000 foi marcado pela elaboração de documentos que se pautavam na importância de contribuir para o acesso e a permanência de sujeitos com deficiência auditiva e visual em sistemas educacionais. Em 2002, a Lei nº 10.436 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão e determinou que fossem garantidos modos de apoiar seus uso e difusão. Ademais, estabeleceu a inserção da disciplina de Libras nos currículos dos cursos de formação de professores. Outro documento que convém mencionar é a Portaria nº 2.678/02 do Ministério da Educação, que aprovou as diretrizes que determinavam o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino.

Em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), com os seguintes propósitos: 1) conseguir compatibilizar o conteúdo universal da educação com o conteúdo culturalista e diferencialista de ações afirmativas para grupos, regiões e recortes específicos; 2) dar conta de colocar no centro da política pública em educação o valor das diferenças, com seus conteúdos

étnico-racial, geracional, de pessoas com deficiência, de gênero, de orientação sexual, regional, religioso e cultural. Hoje, denomina-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e, em articulação com os sistemas de ensino, visa à implementação de políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos e de educação ambiental, em direitos humanos, especial, do campo, escolar indígena, quilombola e para as relações étnico-raciais.

Em 2009, o Conselho Nacional de Educação (CNE), com a Resolução CNE/CEB nº 4, aprovou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, cujo principal propósito é repensar a estrutura e a organização das instituições de ensino com o intuito de promover o atendimento às especificidades de todos os estudantes. De acordo com esse documento,

[...] a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (Brasil, CNE, 2009).

Um ano depois, em 2010, o Estatuto da Igualdade Racial foi referendado pelo Poder Legislativo, convertendo-se na Lei nº 12.288, a qual, em seus 65 artigos, contempla as áreas de saúde, educação e cultura e prevê punição àqueles que praticarem atos de preconceito e/ou discriminação contra pessoas negras. O Estatuto da Igualdade Racial inova o ordenamento jurídico ao estabelecer a modalidade da discriminação indireta, que ocorre, por exemplo, nas práticas institucionais.

Convém, também, citar as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação, que recomendam a inserção da discussão das diferenças religiosas, sociais, culturais, raciais, sexuais e de gênero. Nessa direção, o referido documento afirma que é imprescindível

[...] problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. (Brasil, MEC, 2013, p. 10).

Em julho de 2015, foi aprovada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (ou Estatuto da Pessoa com Deficiência) com o objetivo de assegurar e promover “o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, Lei nº 13.146, 2015). O seu capítulo IV diz respeito, especificamente, à educação e, nele, encontra-se a seguinte afirmação:

Art. 27 A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (Brasil, Lei nº 13.146, 2015).

Feito esse breve panorama, destaca-se por fim que há outros documentos (além dos que aqui apresentamos) que, nas últimas décadas, têm contemplado a questão das diferenças na escola. Entretanto, elegemos alguns, com abrangência mais geral, do campo da educação. Saliemos ainda que, por meio dessa retomada de documentos, buscamos evidenciar a potência das discussões relacionadas às diferenças na atual conjuntura educacional – embora reconhecamos que muito ainda precisa ser feito. Mesmo que existam leis, diretrizes e portarias, ainda há um longo caminho a percorrer para que as temáticas relacionadas às diferenças sejam incorporadas ao cotidiano e ao fazer escolar.

Considerações finais

Os estudos culturais em educação vêm ocupando-se, há alguns anos, da análise dos modos como a diferença e os diferentes são produzidos cultural e discursivamente por múltiplas instâncias, práticas e artefatos culturais (escolares e não escolares). As discussões sobre diferença empreendidas por essa perspectiva teórica abrem um imenso leque de possibilidades analíticas – especialmente porque “os estudos culturais têm estado, há muito tempo, preocupados com o terreno cotidiano da vida das pessoas e com todas as formas pelas quais as práticas culturais falam às suas vidas e de suas vidas” (Nelson; Treichler; Grossberg, 1995, p. 27). Tais discussões alavancam, também, uma crítica às supostas “essências” das coisas, ao pensamento binário, ao eurocentrismo, aos fundamentalismos, às verdades únicas.

A inserção das questões envolvendo identidade e diferença no cenário educacional, ao longo dos anos, pela via dos textos e normativas legais e das práticas de formação docente, tem sido lenta (e, infelizmente, não gradual e progressiva). O que temos aprendido, com a irrupção das diferenças e sua necessária tematização no contexto educacional, é que, sejam quais forem as inspirações teóricas, já não é possível imaginar uma cartografia total, um esquema explicativo capaz de tudo abarcar. Cabe-nos, portanto, fazer afirmações modestas, tecer conclusões provisórias – esses têm sido traços comuns aos textos que discorrem, no campo da educação, sobre a temática das diferenças.

Referências bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Aprova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Seção 1, p. 23. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. *Diário Oficial da União*, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, 11 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 jul. 2010. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002. Aprova o projeto de Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 set. 2002. Seção 1, p. 24. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/grafiaport.pdf>>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15547-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf-1&Itemid=30192>.

CAMOZZATO, Viviane Castro. *Da pedagogia às pedagogias: formas, ênfases e transformações*. 2012. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

COSTA, Marisa Vorraber; ANDRADE, Paula Deporte. Na produtiva confluência entre educação e comunicação, as pedagogias culturais contemporâneas. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 36., 2013, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ANPEd, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt16_trabalhos_pdfs/gt16_2912_texto.pdf>. Acesso em: 01 set. 2015.

ELLSWORTH, Elizabeth. *Places of learning: media, architecture, pedagogy*. New York: Routledge, 2005.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 22, p. 59-80, jul./dez. 1997.

FISCHER, Rosa Maria Bueno; MARCELLO, Fabiana de Amorim; SCHWERTNER, Suzana Feldens. *O estatuto pedagógico da mídia (telejornalismo e "formação")*. 1999. Trabalho apresentado ao 2º Seminário de Pesquisa em Educação. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/Educacao_E_Comunicacao_-_Tecnologias_Educacionais/Trabalho/06_26_13_O_ESTATUTO_PEDAGOGICO_DA_MIDIA_\(TELEJORNALISMO_E_%20FORMACAO%20\).pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/Educacao_E_Comunicacao_-_Tecnologias_Educacionais/Trabalho/06_26_13_O_ESTATUTO_PEDAGOGICO_DA_MIDIA_(TELEJORNALISMO_E_%20FORMACAO%20).pdf)>. Acesso em: 01 set. 2015.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-162, jan./jun. 2002.

GIROUX, Henry; McLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 144-158.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LARROSA, Jorge; FERRE, Núria Peres de Lara (Org.). *Imagens do Outro*. Petrópolis: Vozes, 1998.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. P. 7-38.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto; MIRANDA, Wilson. Surdos: o narrar e a política. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 5, p. 217-226, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (Org.). *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Trad. George Eduardo Japiassú Brício. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. p. 9-52.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 7-72.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos estudos culturais em educação no Brasil. *Educação*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 32-48, jan./abr. 2015. <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18441/12751>

37

Iara Tatiana Bonin, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professora adjunta da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) e bolsista de produtividade do CNPq. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7925856179663459>

itbonin@gmail.com

Daniela Ripoll, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professora adjunta da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0625586274770694>

dripoll@terra.com.br

Bianca Salazar Guizzo, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professora adjunta da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5359830630792253>

bguizzo_1@hotmail.com