

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**PATRÍCIA GRÄFF**

**IDENTIDADES CULTURAIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR:  
estratégias de governo identitário**

**SÃO LEOPOLDO  
2017**

Patrícia Gräff

IDENTIDADES CULTURAIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR:  
estratégias de governo identitário

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Linha de Pesquisa: Formação de professores, Currículo e Práticas pedagógicas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maura Corcini Lopes

São Leopoldo/RS – Brasil  
2017

G736i Gräff, Patrícia.  
Identidades culturais na educação escolar : estratégias de governamento identitário / Patrícia Gräff. – 2017.  
207 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.  
"Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maura Corcini Lopes."

1. Identidades culturais. 2. Inversão do estigma. 3. Tolerância.  
4. Governamento identitário. 5. Escola. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Bibliotecário: Flávio Nunes – CRB 10/1298)

Patrícia Gräff

IDENTIDADES CULTURAIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR:  
estratégias de governo identitário

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Linha de Pesquisa: Formação de professores, Currículo e Práticas pedagógicas.

Aprovado em 21 de fevereiro de 2017.

BANCA EXAMINADORA

---

Professora Dra. Maura Corcini Lopes – Orientadora

---

Professor Dr. Carlos Alfredo Gadea Castro – UNISINOS

---

Professor Dr. Jamil Cabral Sierra – UFPR

---

Professora Dra. Kamila Lockmann – FURG

---

Professor Dr. Roberto Rafael Dias da Silva – UNISINOS

*Ao grupo de orientação,  
por cooperar na produção da Tese.*

*A Marcos,  
por viver comigo todos os capítulos dessa história.*

## AGRADECIMENTOS

No ato final da Tese, retorno para agradecer. Por meio de gestos que representam o meu reconhecimento aos muitos parceiros que, comigo, forjaram essa Tese, ao mobilizar meu pensamento, apontar caminhos, sugerir leituras e lançar ideias; de gestos que tentam transformar em palavras, uma miscelânea de sentimentos nutridos nas relações que estabeleci ao longo desses quatro anos de curso, lanço meus agradecimentos:

À querida orientadora *Maura*, por me acolher, por direcionar tão bem os meus caminhos e por ser parceira e amiga. As marcas que deixaste em mim seguirão me acompanhando e os laços de afeto por ti levo em meu peito, para que não tenham fim. Contigo tive o privilégio de produzir uma Tese inserida em um grupo orientado para cooperar e de mobilizar outros referentes para as relações acadêmicas. Sou muito grata por todos os ensinamentos, pelo rigor na condução do trabalho e pelo carinho que pauta a nossa relação.

Aos grupos de orientação e de pesquisa (GEPI) que, de distintos modos, instrumentalizaram a produção da Tese. Ao grupo de orientação, meu reconhecimento, meu respeito e meu carinho, pelas inúmeras contribuições que me fizeram mudar de rumo, investir em alguns pontos e abandonar outros, e, principalmente, por me ensinar que uma Tese é resultado de um trabalho de cooperação. Ao operar comigo, vocês, *Alexandre, Audrei, Betina, Carine, Dani, Deise, Gustavo, Jana, Juli, Juliana, Lucyenne, Mirian, Morgana, Pati, Priscila, Pedro, Raquel, Rute, Tiago*, alimentaram aquilo que pude produzir como Tese.

Aos professores *Carlos, Jamil e Roberto*, por aceitarem o convite para compor a banca; por generosamente oferecerem uma multiplicidade de contribuições para os direcionamentos da pesquisa – na sessão de qualificação do projeto –, e; por estarem comigo novamente na sessão de avaliação final. À professora *Eli*, por ter me acompanhado em muitos momentos ao longo do Doutorado e pelas contribuições que trouxe à sessão de qualificação. À professora *Kamila*, por aceitar o convite para compor a banca de defesa da Tese.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos e aos professores externos, que nos brindaram com a sua presença nos seminários temáticos, pelas discussões e direcionamentos que mobilizaram o pensamento, possibilitando outros olhares e outros rumos para a pesquisa.

Ao professor *Alfredo Veiga-Neto*, por instrumentalizar meu pensamento no campo dos Estudos Foucaultianos, em seus seminários temáticos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e por todos os cafés e conversas depois do almoço, produzidos num misto de intelectualidade e descontração.

À secretaria e à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, por acolher e direcionar todas as demandas que surgiram ao longo desses quatro anos.

Àquelas que, com sua presença, tornaram esses dias mais coloridos. A vocês, *Cláudia, Débora e Neila*, por tornarem nossos encontros cheios de risos e por me mostrarem que a vida acadêmica é feita de afetos. Agradeço pelas amizades que levaremos conosco.

À CAPES, pela bolsa que permitiu a minha entrada no doutorado e garantiu os recursos financeiros para custear o curso.

Ao Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima, por abrir mão da minha presença em reuniões e comissões, para que eu pudesse dedicar um pouco mais de tempo à Tese.

A *Josias*, por aceitar o desafio de elaborar a capa, mesmo que não a tenhamos usado.

A *Natália*, por traduzir o resumo para a Língua Inglesa.

A *Marcos*, meu parceiro em tudo. Tenho inúmeros motivos para te agradecer, enumerarei apenas alguns. Minha profunda gratidão por seres meu maior apoiador nessa jornada; por aceitar todas as mudanças e a minha transformação nesses quatro anos; por entender todos os momentos de ausência, quando precisei focar na Tese; por todo o amor e a cumplicidade que pautam o nosso relacionamento, e; pela correção do Português.

À *família* e aos *amigos* – aqueles com quem convivo há anos e aqueles acrescentados por meio do Doutorado e por meio de cada mudança –, por todo apoio, mesmo que muitas vezes não fosse possível compreender os motivos de tanto estudo; por compreender os momentos em que não pude me fazer presente, e; por compartilhar comigo as alegrias e as agruras da vida.

*Não há um único fenômeno em toda a esfera da vida humana que o controle consciente não possa alcançar mais cedo ou mais tarde.*

– Rose (2011, p. 175).

*Vemos quantas precauções são necessárias para aprisionar o homem no que é, como se vivéssemos no eterno temor de que escape, extravase e eluda sua condição.*

– Sartre (2007, p. 106).



## RESUMO

A Tese objetiva problematizar os discursos sobre as identidades culturais, proliferados na educação Contemporânea. No cruzamento entre teorizações de Michel Foucault e teorizações que se filiam ao pensamento social contemporâneo, articula o *discurso* e o *governo* como ferramentas analíticas e circunscreve os limites teóricos que pautam a pesquisa. Para empreender as análises, toma três conjuntos heterogêneos de materiais constituídos por: 1) publicações do Ministério da Educação, no âmbito das políticas de atenção à diversidade; 2) publicações da Revista Nova Escola, e; 3) publicações de agências vinculadas ao Estado, como IBGE, IPEA, UNESCO e UNICEF. A análise dos materiais mostra como as relações entre diversidade cultural e educação foram incorporadas à agenda política do Estado brasileiro ao longo do século XX e circunscreve o modo como as políticas de atenção à diversidade repercutem no espaço escolar e definem práticas escolares. A pesquisa mostra duas estratégias de governo identitário, delineadas nas políticas educacionais: a produção da tolerância e a inversão do estigma. Ambas as estratégias procuram atender a uma meta lançada para a educação: esmaecer as práticas de discriminação. Conclui, por fim, que a inversão parcial do estigma inviabiliza a incorporação da desejada tolerância nos relacionamentos entre os indivíduos, fazendo com que essas estratégias não produzam os efeitos esperados na redução das práticas de discriminação.

**Palavras-chave:** Identidades culturais. Inversão do estigma. Tolerância. Governo identitário. Escola.

GRAFF, Patrícia. **Identidades culturais na educação escolar**: estratégias de governo identitário. São Leopoldo, 2017. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

## ABSTRACT

The thesis aims to problematize the discourses about cultural identities, proliferated in contemporary education. In the intersection between Michel Foucault's theorizations and theorizations that are based on contemporary social thought, it articulates discourse and government as analytical tools and circumscribes the theoretical limits that guide research. To undertake the analyzes, it takes three heterogeneous materials sets consisting of: 1) publications of the Ministry of Education, within the scope of policies of diversity attention; 2) Nova Escola Magazine publications, and; 3) publications of agencies linked to the State, such as IBGE, IPEA, UNESCO and UNICEF. The analysis of the materials shows how the relations between cultural diversity and education were incorporated into the political agenda of the Brazilian State throughout the twentieth century and circumscribes the way in which policies of diversity attention affect in the school space and define school practices. The research shows two identity government strategies, outlined in educational policies: the tolerance production and the stigma inversion. Both strategies seek to meet a goal for education: to dampen discrimination practices. Finally, it concludes that the partial inversion of stigma precludes the incorporation of the desired tolerance in the relationships between individuals, making these strategies not to produce the expected effects in reducing discrimination practices.

**Keywords:** Cultural identities. Stigma inversion. Tolerance. Identity government. School.

GRAFF, Patrícia. **Cultural identities in scholar education:** identity government strategies. São Leopoldo, 2017. 208 f. Thesis (Doctorate Degree in Education) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Da emergência das políticas de atenção à diversidade .....	154
-----------------------------------------------------------------------	-----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Materiais direcionados aos professores – parte 1 .....	59
Quadro 2 – Materiais direcionados aos professores – parte 2 .....	63
Quadro 3 – Para além da docência: elementos que compõem o cenário educacional .....	65
Quadro 4 – Excluídos do sistema educacional .....	113
Quadro 5 – A histórica exclusão educacional brasileira .....	118
Quadro 6 – Criação da Secad .....	120
Quadro 7 – A discriminação negativa nas escolas .....	121
Quadro 8 – Educação, emprego e redução da pobreza .....	129
Quadro 9 – A produção de dívida .....	130
Quadro 10 – Direito à educação .....	131
Quadro 11 – A diversidade .....	144
Quadro 12 – A diferença .....	145
Quadro 13 – O reconhecimento da diferença cultural .....	149
Quadro 14 – Reconhecer é respeitar e valorizar o outro.....	151
Quadro 15 – O reconhecimento do direito à diferença.....	152
Quadro 16 – Respeitar e valorizar a diferença.....	168
Quadro 17 – Conviver com as diferenças .....	171
Quadro 18 – Para positivar as diferenças culturais .....	183

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDBTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDES – Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social

CFC – Conselho Federal de Cultura

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FLACSO – Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais

GEPI – Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPCA – Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo

IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LACED – Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento

LGBT – Lésbicas, gays, travestis, transexuais e transgêneros

MEC – Ministério da Educação

MinC – Ministério da Cultura

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEC – Proposta de Emenda à Constituição

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNE – Plano Nacional de Educação

SDH/PR – Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República

SEB – Secretaria de Educação Básica

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SEF – Secretaria de Educação Fundamental

SID – Secretaria da Identidade e da Diversidade Cultural

SPHAN – Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

SPM – Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

## SUMÁRIO

<b>UMA INVENÇÃO: PARA APRESENTAR A PESQUISA .....</b>	<b>16</b>
<b>PARTE UM – PARA CHEGAR ATÉ A CASA: A PROLIFERAÇÃO DAS IDENTIDADES CULTURAIS NA CONTEMPORANEIDADE .....</b>	<b>28</b>
<b>CAPÍTULO 1 – IDENTIDADE E CULTURA NA DEFINIÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS .....</b>	<b>31</b>
1.1 IDENTIDADE CULTURAL: UM DIREITO DE TODOS .....	39
<b>CAPÍTULO 2 – MODOS DE ABORDAGEM: DOS CONTORNOS DA PESQUISA.....</b>	<b>56</b>
2.1 DOS MATERIAIS.....	56
2.2 DAS PESQUISAS SOBRE O TEMA .....	67
2.3 DAS BASES DE SUSTENTAÇÃO DA PESQUISA: OS MARCOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....	76
<b>PARTE DOIS – RUMO AO PORÃO: PRÁTICAS DE IN/EXCLUSÃO NOS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E NO POSICIONAMENTO DOS INDIVÍDUOS .....</b>	<b>90</b>
<b>CAPÍTULO 3 – DA PRODUÇÃO DA DÍVIDA SOCIAL: RACISMO, EXCLUSÃO E DISCRIMINAÇÃO NEGATIVA NA COMPOSIÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA.....</b>	<b>93</b>
3.1 RACISMO DE ESTADO: DA ÊNFASE BIOLÓGICA PARA A ÊNFASE CULTURAL .....	95
3.2 O BRASIL É UNO JUSTAMENTE PELA DIVERSIDADE .....	102
3.3 EXCLUSÃO E DISCRIMINAÇÃO NEGATIVA: OS GATILHOS DA <i>DÍVIDA</i> .....	111

<b>CAPÍTULO 4 – DA DESIGUALDADE À DIVERSIDADE: A EDUCAÇÃO COMO CAMINHO PARA PAGAR A DÍVIDA .....</b>	<b>124</b>
4.1 DAS METAS PARA SALDAR A DÍVIDA: A REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS .....	126
4.2 DA MULTIPLICAÇÃO DAS IDENTIDADES CULTURAIS NAS POLÍTICAS DE ATENÇÃO À DIVERSIDADE .....	134
4.3 PARA RECONHECER A DIVERSIDADE: A NECESSIDADE DE UMA NOVA POSTURA .....	146
<b>PARTE TRÊS – PRÁTICAS CULTURAIS NO DIRECIONAMENTO DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS .....</b>	<b>156</b>
<b>CAPÍTULO 5 – EDUCAR PARA A TOLERÂNCIA? .....</b>	<b>159</b>
<b>CAPÍTULO 6 – PARA POSITIVAR AS IDENTIDADES CULTURAIS: A INVERSÃO DO ESTIGMA .....</b>	<b>176</b>
<b>PARA COLOCAR EM SUSPENSO: É POSSÍVEL TRANSGREDIR? .....</b>	<b>188</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>193</b>



## UMA INVENÇÃO: PARA APRESENTAR A PESQUISA

---

*Eu quero cantar pro mundo inteiro, o que é ser brasileiro*<sup>1</sup>.  
(COMERCIAL, 2014).

Um forte tom nacionalista inunda o Brasil na época em que o país sedia o maior campeonato mundial de futebol, em 2014. Nesses dias, os brasileiros são incitados a investir-se de uma hospitalidade característica a um povo que (supostamente) sabe receber muito bem a todos. Um povo simpático, acolhedor e orgulhoso da diversidade cultural de seu país. Um povo “alegre, generoso e hospitaleiro” (ROUSSEFF, 2014, s/p)<sup>2</sup> que habita um território continental, tão vasto quanto a miscigenação que o compõe, multiplicando diferenças entre grupos – organizados em torno de características bastante específicas e distintas de um agrupamento humano para outro – e mostrando-as ao mundo, pela vitrine da copa. A exaltação da cultura para os visitantes, em cada região do território brasileiro, marca a diversidade como característica nacional e faz deste evento, “a Copa pela paz e contra o racismo; a Copa pela inclusão e contra todas as formas de violência e preconceito; a Copa da tolerância, da diversidade, do diálogo e do entendimento”. (ROUSSEFF, 2014, s/p). No transcorrer da Copa do Mundo de Futebol de 2014 são proferidas, em discurso oficial da Presidência da República, algumas das bases que sustentam a política de governo ao longo da última década.

Aos poucos, vejo sendo desenhado um quadro de enaltecimento nacional, sustentado pela invenção de uma diversidade cultural brasileira – resultante da mistura de indivíduos ligados, por elos de pertencimento, a culturas distintas, que lhes conferem modos de vida bastante diversos entre si. Proclamada pelo Estado, pela valorização e exaltação de cada um dos grupos que constituem o leque das singularidades culturais de seu povo, uma identidade nacional, pautada na diversidade, vem sendo inventada, pela fixação de atributos que lentamente passam

---

<sup>1</sup> Refrão da música tema da campanha publicitária da Copa do Mundo de Futebol/2014, organizada pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República (Secom) e veiculada pelas mídias televisiva e internet.

<sup>2</sup> Optei por não colocar os pontos finais ao final das aspas e depois do fechamento dos parênteses – como recomenda a última versão das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) –, quando a citação não estiver posicionada ao final da frase (como na sentença em questão), para dar fluência ao texto.

a ser assumidos pela população, a fim de reconhecer, tolerar e vincular culturalmente cada um dos diferentes grupos à nação. Insisto no termo invenção para marcar um tipo de racionalidade criada a partir de um conjunto de tramas, que passa a orientar modos de vida específicos para a população brasileira, no presente.

Nesse registro, entendo que a campanha publicitária organizada pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República e o pronunciamento da Presidente, nos dias que antecederam o início dos jogos, traduzem uma lógica governamental deste tempo, que se serve das diferentes identidades para posicionar os indivíduos em pontos específicos da malha social e, pelo conhecimento das características que compõem certos modos de vida, organizados pelas identidades, melhor governar a população. Este é o argumento que orienta toda a estruturação desta Tese e que será desenvolvido ao longo do texto. Ao conduzir práticas governamentais pelas identidades, o Estado brasileiro cria as condições para que diferentes agências passem a operar estratégias de condução das condutas guiadas, também, pelas identidades. Nesta tese olho para a escola como uma das agências que produz, nos indivíduos, as condições para a participação social. Na escola – desde a entrada das discussões sobre as identidades culturais nas políticas educacionais –, a ênfase nas identidades coloca em operação uma série de estratégias que visam, na Contemporaneidade, reduzir a discriminação e a desigualdade e produzir as condições para que os diferentes grupos possam participar das tramas sociais.

A partir desses elementos defini um problema que me levou a organizar uma parte importante da pesquisa e produziu as condições para entender como as identidades culturais são articuladas no cenário educacional atual. Desse modo, a primeira pergunta mobilizadora desta pesquisa foi:

*Como os discursos sobre as identidades culturais são incorporados pela educação e pela escola na formação dos indivíduos, a partir da segunda metade do século XX?*

Ao encontrar algumas pistas para responder a essa questão, consegui dispor elementos de fundo, pela articulação de tramas que fizeram emergir os discursos sobre as identidades culturais, desde uma racionalidade inclusiva. Sobre essa base

formulei uma segunda pergunta que constituiu o eixo central desta Tese e movimentou a pesquisa:

*Que estratégias as identidades culturais mobilizam na educação escolar?*

Para responder a estas questões, organizei este texto a partir de três movimentos principais. Num primeiro movimento caracterizo os conceitos de *identidade* e *cultura*, no âmbito desta pesquisa, e estabeleço os contornos teóricos e metodológicos que a fundamentam. Num segundo movimento, persigo as condições de possibilidade para a emergência dos discursos que atribuem centralidade para as identidades culturais na educação, o que implica um retorno aos porões (VEIGA-NETO, 2012), buscando na história, na sociologia e na filosofia as pistas que possam sinalizar os deslocamentos que a permitiram. Num terceiro movimento, empreendo a análise dos materiais escolhidos – documentos do MEC, publicação da Revista Nova Escola e documentos organizados por agências vinculadas ao Estado – para compor a superfície analítica desta pesquisa. Desse modo, dividi o estudo em três partes:

*Parte um – Para chegar até a casa: a proliferação das identidades na Contemporaneidade*

Nessa parte apresento o objeto de estudo, qual seja, as *identidades culturais*; trago elementos do presente para pensar sobre as condições de governamento dos grupos identitários, no Brasil, e a decorrente proliferação discursiva das identidades culturais; defino alguns contornos para os termos *identidade* e *cultura*, e; apresento as bases teórica e metodológica que sustentam a pesquisa. No capítulo um – *Identidade e cultura na definição de políticas educacionais na Contemporaneidade* – caracterizo os conceitos de *identidade* e *cultura*, a partir de campos como a filosofia e a estatística. Na seção 1.1 – *Identidade cultural: um direito de todos* – descrevo um caminho que conduz as identidades à inscrição no campo do direito, a partir de duas vias principais, sejam elas: a cultura e a economia.

No capítulo dois – *Modos de abordagem: dos contornos da pesquisa* – circunscrevo a fundamentação teórica e metodológica que orienta este estudo, os materiais que compõem a superfície analítica e os contornos que outras pesquisas já deram para o objeto de estudo. Na seção 2.1 – *Dos materiais* – trago uma

caracterização detalhada da materialidade que compõem a superfície analítica. Na seção 2.2 – *Das pesquisas sobre o tema* – trago pesquisas sobre o objeto de estudo, a partir de pontos que me ajudam a articular os modos de abordagem, olhando para o que já foi dito e recolhendo pistas que lançam possibilidades para perceber o que ainda há por dizer. Na seção 2.3 – *Das bases de sustentação da pesquisa: os marcos teóricos e metodológicos* – articulo as noções de *invenção, práticas e tecnologias*, de modo a organizar um pano de fundo para a pesquisa, e discuto as ferramentas conceituais: *discurso* e *governamento*, pautada nas teorizações que subsidiam este estudo. Vale uma pausa um pouco maior para descrever os materiais que serviram de base para a produção desta pesquisa.

Na Contemporaneidade, um expressivo contingente de materiais sobre as identidades circula na escola, para afirmar o que é ser negro, ser indígena, ser surdo, ser LGBT<sup>3</sup>, ser mulher, ser pobre, etc., e para ditar fórmulas para educar indivíduos que assumam para si tais modos de vida. Nas últimas duas décadas, o Ministério da Educação (MEC) se estabeleceu como principal porta de entrada desses discursos na escola, pela organização e publicação de um grande volume de materiais, que, no intuito de combater práticas de racismo, homofobia e qualquer forma de discriminação, aliam estratégias empreendidas em diferentes programas educacionais, especialmente direcionados à formação de professores. Esses programas e materiais se constituem na principal frente de ação em prol da diversidade na educação, a nível nacional, e tomam forma nas discussões empreendidas em seminários e eventos organizados pelo MEC, nos quais são definidas linhas de ação que se dedicam, sobretudo, a dois objetivos principais: 1) a promoção do acesso e da permanência de todos na educação – especialmente daqueles grupos discriminados negativamente<sup>4</sup> (CASTEL, 2011) – e 2) o combate a práticas de discriminação. Da compilação entre discussões e trabalhos apresentados nos seminários, associados a pesquisas empreendidas em outros âmbitos, nas

---

<sup>3</sup> A sigla LGBT abrange, atualmente, os grupos de indivíduos identificados como lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis e transgêneros. Ela evidencia uma tensão permanente no âmbito da identidade, pois, mesmo passando por inúmeras modificações e acréscimos ao longo de sua existência, ela não abrange todas as subjetividades que permeiam as expressões de gênero e as (as)sexualidades que reivindicam representatividade na sigla. Justifico o uso dessa versão da sigla, pela recorrência com que aparece nos materiais de análise e em estudos recentes sobre o tema (MOREIRA, J., 2016; SIERRA, 2013).

<sup>4</sup> Destaco, desde já, a preferência pelo uso da expressão grupo discriminado negativamente (CASTEL, 2011) em detrimento do termo minoria, no âmbito desta Tese, tendo em vista que minoria implica uma ideia de inferioridade numérica, muitas vezes incompatível com o contexto em que aparece.

quais sejam vislumbradas contribuições para alcançar os objetivos traçados pelos programas – sobretudo pela parceria do MEC com a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) – são organizadas publicações disponibilizadas na página eletrônica do MEC e impressas e distribuídas nas escolas, em tiragem limitada. Além desses, outros documentos são elaborados e publicados, de acordo com as demandas de cada programa.

Em paralelo a essas publicações, organizadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), um conjunto de revistas dirigidas ao campo educacional, a partir do Programa Nacional Biblioteca da Escola<sup>5</sup> – sejam elas: Nova Escola, Carta na Escola, Carta Fundamental, Presença Pedagógica, Filosofia Ciência e Vida, Geografia, Cálculo, Língua Portuguesa, História da Biblioteca Nacional e Raça Brasil –, possibilita a remessa periódica de cada um desses títulos para as escolas públicas espalhadas por todo o território brasileiro. Direcionadas a diversas áreas, estas revistas passaram a ser enviadas às escolas, desde os últimos seis anos, sob o selo do MEC. Desse conjunto de revistas optei por analisar as publicações da Revista Nova Escola, por constituir um material de amplo acesso e conhecimento entre os professores e por apresentar um significativo contingente de reportagens e textos que referem à diversidade – e por meio dela às identidades – e às condições que me parecem dar ensejo a ela no presente, especialmente nas edições mais recentes. Vejo os termos identidade e diversidade circular de um modo tímido nessas revistas, a partir do ano de 2002, e de modo expressivo desde o ano de 2009, num movimento crescente que afirma a presença consistente desses temas nos discursos atuais.

Um terceiro conjunto de materiais é organizado a partir de pesquisas e dados estatísticos publicados por agências vinculadas ao Estado, como o Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Uma série de materiais oriundos de pesquisas nacionais, publicadas por essas agências, levanta dados importantes para a composição do cenário educacional atual e me

---

<sup>5</sup> O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), ocupa-se de selecionar e remeter às escolas públicas de educação básica, materiais que sirvam de subsídio para as práticas pedagógicas, a partir de editais periódicos organizados por três eixos: livros didáticos, livros de literatura e periódicos.

ajuda a entender a ênfase dada às identidades, bem como a sua inscrição nesse cenário.

No cruzamento entre esses três conjuntos de materiais: 1) publicações do MEC; 2) publicação da Revista Nova Escola, e; 3) publicações de agências vinculadas ao Estado, são operacionalizados discursos que conduzem à escolarização como cartografia das diferenças, a partir de agrupamentos identitários dos escolares, usando a tolerância e o respeito como mecanismos de aproximação entre os distintos grupos, como poderá ser observado, especialmente, ao longo da terceira parte desta Tese. Em conjunto, esses documentos constituem a superfície analítica que permitiu a leitura dos discursos que inscrevem as identidades no campo educacional e marcam a produção desta pesquisa desde um coletivo. Ou seja, essa materialidade me permitiu olhar para o conjunto de grupos identitários abrigados pela diversidade. Desse modo, não concentro o foco deste estudo sobre um grupo identitário específico. Olho para as identidades no plural.

#### *Parte dois – Rumo ao porão: práticas de in/exclusão nos processos de escolarização e no posicionamento dos indivíduos*

Nessa parte, intento mostrar como as relações entre educação e diversidade cultural passam a ser incorporadas na agenda política do Estado brasileiro, ao longo do século XX. Para isso, tensiono as balizas históricas e políticas que estabelecem a educação para a diversidade como uma verdade deste tempo. Entendo que exclusão e discriminação negativa<sup>6</sup> produzem estigmas<sup>7</sup> que posicionam alguns indivíduos ou grupos em estratos específicos da organização social, determinando modos de vida economicamente limitados e fornecem as condições para que os discursos sobre as identidades se tornem necessários.

No capítulo três – *Da produção da dívida social: racismo, exclusão e discriminação negativa na composição da sociedade brasileira* – apresento os elementos que constituem aquilo que vem sendo denominado como *dívida social* do Estado junto a parcelas específicas da população. Essa dívida é descrita, nos

---

<sup>6</sup> A discriminação negativa é entendida por Robert Castel (2011, p. 14) como um “defeito indelével” que caracteriza o indivíduo, atribuindo-lhe uma condição de inferioridade.

<sup>7</sup> Para discutir a noção de estigma, que aparece ao longo do texto, pauto-me na descrição de Erving Goffman (1988, p. 13), entendendo-o como “um atributo profundamente depreciativo” que inabilita o indivíduo para a aceitação e participação social. Michel Wieviorka (2002) assinala que, para produzir uma identidade que mobilize os grupos em prol de um objetivo comum e lhes permita um tipo de vida coletiva, faz-se necessária a inversão desse estigma, criando referentes positivos que os impulsionem a olhar para si como potência.

materiais, como resultado de uma multiplicidade de práticas de exclusão e discriminação negativa, direcionadas a alguns grupos identitários. Na seção 3.1 – *Racismo de Estado: da ênfase biológica para a ênfase cultural* – tensiono o deslocamento entre duas ênfases no conceito de raça, desencadeado na primeira metade do século XX, como condição de possibilidade para a emergência dos discursos sobre as identidades, pela atribuição de uma característica cultural para a identificação e definição de alguns grupos identitários. Cumpre destacar que a produção de uma marca cultural que estabelece contornos identitários para os grupos não se dá ao mesmo tempo e tampouco da mesma forma em cada grupo. Alguns grupos sequer são produzidos nessa perspectiva, dentro das políticas de atenção à diversidade<sup>8</sup>. Essas políticas se constituem, no Brasil, por duas vias distintas e complementares. A primeira delas se organiza pela ênfase nas necessidades educacionais especiais<sup>9</sup> – movimento que vem reivindicando, por diferentes frentes, uma marcação cultural. Uma segunda via abriga as ações direcionadas a grupos identitários como negros, indígenas, LGBT, mulheres, etc. Embora não desconsidere o grupo caracterizado a partir de um conjunto de necessidades educacionais especiais, que implica diferentes práticas para a educação, direciono meu olhar, preponderantemente, para as identidades da segunda via, no âmbito desta Tese.

Na seção 3.2 – *O Brasil é uno justamente pela diversidade* – problematizo a incorporação da ênfase cultural no conceito de raça, no desbloqueio de uma perspectiva cultural mestiça como condição para a unificação do Estado brasileiro. Atento, ainda, para os efeitos da mestiçagem nas políticas e na educação ao longo do século XX. Na seção 3.3 – *Exclusão e discriminação negativa: os gatilhos da dívida* – olho para os discursos que descrevem, por um lado, a exclusão de uma parcela da população da escola e, por outro, a discriminação negativa como prática exercida durante a escolarização, quando estes grupos conseguem adentrar os portões escolares, evidenciando práticas de in/exclusão<sup>10</sup>. Ambos os processos

---

<sup>8</sup> Pela expressão políticas de atenção à diversidade circunscrevo o conjunto de políticas que se direciona aos diversos grupos identitários, estejam elas relacionadas, ou não, ao campo da educação. Entendo que essas políticas encontram condições para a sua operacionalização a partir de uma racionalidade inclusiva.

<sup>9</sup> Expressão que refere o público-alvo da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, em operação desde o ano de 2008. (BRASIL, 2008).

<sup>10</sup> Termo cunhado pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS) para “mostrar que, embora muitos estejam incluídos nas estatísticas e em alguns espaços físicos, boa parcela dos indivíduos ainda sofre com as práticas de inclusão excludentes”. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 74).



atuam na produção de estigmas que posicionaram algumas parcelas da população em estratos<sup>11</sup> inferiores da hierarquia social, produzindo as condições para a desigualdade tão combatida pela educação, na Contemporaneidade.

Aqui são visibilizadas as condições que possibilitaram a entrada dos grupos discriminados na escola, a partir de dois movimentos distintos. O primeiro movimento refere à reivindicação desses grupos por escolaridade, como uma das condições para equipará-los socialmente aqueles que, desde a invenção da escola, tiveram seu acesso a ela legitimado a partir do estrato social em que estavam posicionados. O acesso à escola passou a ser pleiteado pelos grupos com mais ênfase a partir da segunda metade do século XX e, associado às demandas de Estado, produziu, como principal efeito, a escolarização como direito de todos. O segundo movimento que emerge dos materiais articula a reivindicação dos grupos por escolaridade a movimentos do Estado nessa direção, a partir de duas condições produtivas para ele: a primeira destaca o acesso do Estado a uma parcela importante da população, a partir de uma série de dados produzidos sobre ela e; a segunda assinala a intervenção do Estado sobre um contingente maior de indivíduos, sobretudo, pela condução das condutas<sup>12</sup> escolares, produzindo, também nesses indivíduos, características que traduzam, por um lado, as condições para a inserção no jogo econômico (LOPES, M., 2009) e, por outro, comportamentos e modos de ser, aceitáveis para a sociedade em cada época. Assim, reverter o quadro de exclusão e discriminação negativa se mostra produtivo para o indivíduo que passa a instrumentalizar-se e produzir em si as condições de competir no jogo econômico, mas também para o Estado que passa a ter acesso a ele e fabricá-lo para participar desse jogo.

Nesse registro, as políticas educacionais incorporam a produção das condições para a equiparação social, na composição das atribuições escolares, como mostro no capítulo quatro – *Da desigualdade à diversidade: a educação como caminho para pagar a dívida*. Neste capítulo tensiono as tramas que circunscrevem à educação a responsabilidade pelo pagamento de uma dívida social herdada dos

---

<sup>11</sup> Uso o vocábulo estrato para delimitar posições de inferioridade a que alguns grupos de indivíduos foram submetidos, em distintos períodos da história, e que demarcaram condições desiguais para a vida em sociedade.

<sup>12</sup> Entendo a expressão *condução da conduta* a partir do sentido que a ela atribui Foucault (2008b, p. 255), na aula de 1º de março de 1978, do curso *Segurança, território e população*, quando a define como “a maneira como uma pessoa se conduz, a maneira como se deixa conduzir, a maneira como é conduzida e como, afinal de contas, ela se comporta sob o efeito de uma conduta que seria ato de conduta ou de condução”.



quadros históricos de exclusão e discriminação negativa, dando ensejo à proliferação de políticas de ações afirmativas. Na seção 4.1 – *Das metas para saldar a dívida: a diminuição das desigualdades educacionais* – tensiono a equiparação nas condições de acesso à educação como meta das políticas educacionais, desde a última década do século XX. Entendo que, ao instituir ações de discriminação positiva (CASTEL, 2013a), o Estado proporciona o acesso à escolarização e amplia as possibilidades de debate sobre a diversidade. Na seção 4.2 – *Da multiplicação das identidades culturais nas políticas de atenção à diversidade* – discuto a proliferação das identidades culturais nos primeiros anos do século XXI, a partir de uma racionalidade inclusiva. Nela se inscrevem as políticas de atenção à diversidade propagadas na educação contemporânea. Trazer todos para dentro da escola e aproximar indivíduos e grupos pelo compartilhamento do espaço escolar passam a ser movimentos chave na virada do século XX para o século XXI e fundamentais para entender a ênfase atual nas identidades, pois é pela reivindicação de acesso à escola e pela convivência entre os grupos que a necessidade de demarcação de pertencimentos se torna mais intensa. Na seção 4.3 – *Para reconhecer a diversidade: a necessidade de uma nova postura* – tensiono a ênfase no reconhecimento cultural, na organização das políticas de atenção à diversidade e a articulação de parcerias na produção e no ordenamento de práticas de governo identitário.

Ao conformar a escola como instituição privilegiada para a promoção da equiparação social, Estado e grupos estabelecem parcerias<sup>13</sup> que passam a definir práticas direcionadas à vida escolar de indivíduos e grupos específicos, bem como à escolarização de um modo geral (pela inserção de componentes específicos nos currículos escolares, por exemplo). Essa articulação me possibilita pensar o acionamento dos grupos pelo Estado, a partir de dois movimentos específicos: a declaração dos indivíduos sobre as suas práticas culturais, por meio de uma série de táticas de captura que passam a constituir conhecimentos sobre as características de cada grupo; e a participação de pesquisadores que integram os movimentos sociais, na composição de programas educacionais. Nesse âmbito, problematizar os

---

<sup>13</sup> Sierra (2013), em sua Tese de Doutorado, assinala a produtividade dessas parcerias para o governo de parcelas específicas da população, como os grupos LGBT, discutidos em sua Tese.

sentidos produzidos para os termos diversidade e diferença<sup>14</sup> no campo educacional, parece-me importante para entender como essa produtiva parceria entre Estado e grupos identitários transforma a desigualdade em diversidade, a partir da escolarização, e faz da diversidade um adjetivo atual para a identidade nacional. Entendo que a produção de um país múltiplo e miscigenado culturalmente perpassa a entrada dos grupos discriminados na escola e se potencializa na educação, pela possibilidade de acesso de um contingente maior de indivíduos à escola, contribuindo para que mais pessoas possam competir no jogo econômico.

### *Parte Três – Práticas culturais no direcionamento das ações pedagógicas*

Nessa parte problematizo a operacionalização de duas estratégias de governamento identitário que, aliadas a redução das desigualdades, mobilizam táticas organizadas em prol do esmaecimento da discriminação na educação escolar contemporânea. Objetivei compreender o modo como essas estratégias são produzidas pelas políticas de atenção à diversidade e orientam modos de ação sobre e entre os escolares. Entendo que, se a disposição de *todos* na escola potencializa a participação social, potencializa, também, distintos eventos mobilizados pela *discriminação negativa* entre os grupos identitários. Para atenuar episódios de intolerância, a escola – junto a outras instituições e mecanismos – passa a ser chamada a *inverter os estigmas*<sup>15</sup> – investimento primordial para a proliferação dos discursos sobre as identidades – e a possibilitar aos discriminados o investimento em si, a partir de marcas<sup>16</sup> positivas que impulsionem a sua permanência na escola e façam dela um trampolim para alcançar um modo de vida outro. As identidades culturais representam esses conjuntos de marcas que

---

<sup>14</sup> Ao tentar delimitar alguns contornos para os termos diferença e diversidade, percebo que, no conjunto dos materiais de análise, eles assumem sentidos muito próximos, quando não aparecem como sinônimos, e são usados para definir marcas culturais que caracterizam os grupos identitários. Aprofundo essa discussão na seção 4.2 – *Da multiplicação das identidades culturais nas políticas de atenção à diversidade*.

<sup>15</sup> De acordo com Wieviorka (2002), a inversão do estigma possibilita aos indivíduos deslocarem-se de uma posição de degradação, pela constituição de referentes positivos, que viabilizem investimentos em si e os impulsionem a buscar condições de vida outras.

<sup>16</sup> Utilizo o termo *marca* para, juntamente com Lopes e Veiga-Neto (2006), sinalizar um tipo de atributo relacional, operacionalizado na disposição dos indivíduos nas tramas sociais, a partir de algumas características previamente estabelecidas. Importa assinalar que, de acordo com os autores, as marcas “criadas para fixar, alocar ou estabelecer lugares distintos para os sujeitos só existem na relação com o outro”. (LOPES; VEIGA-NETO, 2006, p. 85). Nesse registro, marcas “não são somente traços materiais; marcas são, também, impressões que, ao informarem sobre como o outro nos vê, imprimem em nós sentimentos que nos constituem como um sujeito marcado pelo outro e, por isso, diferente em relação ao outro”. (LOPES; VEIGA-NETO, 2006, p. 84).

mobilizam os grupos e conduzem condutas pela positividade. O respeito às identidades, a partir de um princípio que estabelece a diferença como direito e como regra, permite uma convivência, na medida do possível, equilibrada entre os grupos, mantendo-os na escola.

Nesse registro, entendo que a constituição de agrupamentos identitários funciona como engrenagem que coloca em operação uma tecnologia de governo, a partir dessas duas estratégias principais: *a inversão do estigma* e *a produção da tolerância*. Para compreendê-las analisei a materialidade escolhida para compor o *corpus* desta pesquisa, delimitando um período histórico que se estende entre os anos de 1997 – a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais que, pela primeira vez na história da educação, colocam foco sobre a pluralidade cultural – até o presente.

No capítulo cinco – *Educar para a tolerância?* – tensiono os discursos que caracterizam a tolerância a partir de um posicionamento “politicamente correto”. Interessou-me entender como a disposição dos grupos no campo do “outro como alguém a tolerar” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011) pode viabilizar a convivência e articular um conjunto de práticas que permitem reconhecer qualidades no outro e nos seus modos de vida. A tolerância emerge, aqui, como conceito chave para desencadear uma série de práticas – a partir da conformação da diferença no campo dos direitos humanos – com vistas à convivência entre as diferenças. Não basta conhecer os conteúdos escolares, é necessário saber conviver com as diferenças.

No capítulo seis – *Para positivar as identidades culturais: a inversão do estigma* – trago os elementos que me permitem entender a inversão do estigma como um dos operadores que possibilita a exaltação das identidades. Entendo que a inversão do estigma constitui um processo fundamental para que os indivíduos passem a escolher modos de vida específicos e assumi-los para si, na condução de suas condutas, a partir do conhecimento de características previstas para uma dada identidade e do conhecimento de si. A positividade que passa a conformar as identidades a partir da inversão do estigma cria as condições para que os indivíduos desejem compartilhar de certas práticas e atribuir a si uma marca específica, que os vincule e os identifique, a partir de certos pertencimentos identitários.

\*

A partir dos elementos expostos até aqui, entendo que a escola, com maior ênfase nas duas últimas décadas, mapeia e produz indivíduos específicos e autorizados a participar de uma diversidade adjetivada como cultural. Pelo alargamento do espectro de identidades a quem se permite acesso à educação escolar – produzida como direito de todos – são expandidas as possibilidades de ser brasileiro, a partir da participação ativa de todos, na constituição deste país. Nesse registro, entendo que, mesmo que as políticas educacionais possibilitem um reposicionamento dos grupos identitários nas tramas sociais e tentem instrumentalizar os modos de convivência na diversidade, por meio de estratégias de governo identitário como: a inversão do estigma e a produção da tolerância, pouco conseguem fazer para esmaecer as práticas de discriminação. Nessa direção, defendo a seguinte Tese:

*As estratégias de governo identitário produzem um efeito ricochete sobre as práticas de discriminação.*

Pela expressão *efeito ricochete* circunscrevo o rebatimento que as estratégias de governo produzem sobre as práticas de discriminação. A inversão do estigma e a produção da tolerância produzem efeitos aleatórios que não interrompem a perpetuação das práticas de discriminação, ricocheteando-as. Nesse jogo de tensões, problematizar a proliferação discursiva das identidades culturais na educação contemporânea constitui o objetivo central desta Tese.

**PARTE UM**

**PARA CHEGAR ATÉ A CASA: A PROLIFERAÇÃO DAS IDENTIDADES CULTURAIS NA  
CONTEMPORANEIDADE**

*Uma constante ida aos porões da casa que habitamos [...] se faz necessária como o caminho mais seguro para compreendermos as origens e os possíveis desdobramentos e consequências dos muito atuais e variados fenômenos sociais e educacionais.* (VEIGA-NETO, 2012, p. 268).

“É preciso ir aos porões” alerta Veiga-Neto, em um texto publicado na *Revista Brasileira de Educação*, na segunda edição de 2012, no qual o autor faz uso da metáfora da casa – a partir de Gaston Bachelard – para olhar para a educação na Contemporaneidade. A casa, constituída por três partes, sejam elas: o porão, o piso intermediário e o sótão, dá a pensar sobre a educação como enraizada no porão, colocada em operação no andar intermediário e projetada no sótão. Ou seja, sua constituição histórica se dá no porão, lá estão fincadas as raízes dos processos educacionais que temos empreendido, diariamente, no andar intermediário, por meio de técnicas e estratégias específicas e voltadas à condução das condutas.

Para entender alguns dos elementos que se entrecruzam no cenário educacional atual, a realização de distintas viagens aos porões da história se mostra imprescindível, a fim de encontrar pistas que possibilitem exercitar alguns estranhamentos. Contudo, um primeiro esboço dos discursos sobre as identidades que circulam na escola, na Contemporaneidade, parece produtivo para lançar o mapa e as trilhas por onde se possa escavar. Desse modo, os investimentos iniciais desta Tese incidem no delineamento de um desenho que permita perceber o *surto das identidades culturais* (WIEVIORKA, 2002) e sua repercussão na educação escolarizada, para, em um segundo movimento, buscar pelas condições de sua emergência e, posteriormente, entender seus efeitos.

Tomo por empréstimo a metáfora explorada por Veiga-Neto (2012) pela importância que assumem, principalmente, o porão e o piso intermediário ao longo desta pesquisa. Pretendo vasculhar o porão de uma casa denominada identidade, em busca das condições que possibilitam a sua exaltação discursiva na Contemporaneidade, bem como a constituição desses modos de ser bastante específicos e limitados, que vem configurando as práticas docentes deste tempo. Pesquisar os pontos de emergência que permitem a sua exaltação, na atualidade, torna-se produtivo para este estudo na medida em que contribui para uma leitura do presente, ampliando os horizontes de compreensão sobre o campo educacional, a fim de tornar outras práticas possíveis, para além daquelas já conhecidas.

No andar intermediário dessa casa é possível localizar uma convergência discursiva que aponta para a proliferação das identidades culturais na educação, a partir de distintos pontos. Dentre outros fatores, a globalização, os aglomerados urbanos e, sobretudo, a obrigatoriedade da escolarização para todos, ao mesmo tempo em que aproximam indivíduos produzidos nos mais variados grupos de pertencimento, possibilitando o conhecimento, o acesso e a convivência entre eles, potencializam estranhamentos de toda ordem e, por consequência, discriminação, racismo e preconceito – pelo contato entre os grupos –, que se tornam obstáculos para a vida em sociedade e impulsionam iniciativas do Estado, principalmente, no âmbito educacional. Wieviorka (2002, p. 8) assinala a “articulação entre as identidades específicas (de gênero, nação, religião, etnia e outras) e a modernidade universal<sup>1</sup>” como um caminho para evitar dois riscos em potencial: “o diferencialismo extremo, que pode conduzir à intolerância, ao racismo, às guerras religiosas e nacionalistas; por outro lado, a valorização excessiva da modernidade do mundo ocidental, com as violências que a acompanham por vezes”. (WIEVIORKA, 2002, p. 8).

A distribuição ordenada dos escolares, orientada pelos vínculos identitários que os identificam, na educação escolarizada parece constituir a via encontrada pelo Estado para empreender a articulação discutida por Wieviorka (2002), mantendo todos sob as regras de um único jogo, o neoliberal. Ou seja, as identidades passam a ser alinhadas a um projeto social e econômico mais amplo, que permita o ordenamento social e a participação de todos – inclusive daqueles que permaneciam à margem –, a partir de jogos de poder que estipulem limites e concessões entre os interesses de grupos específicos, do mercado e do Estado – se ainda pudermos separar estes dois últimos. Entender os distintos modos de entrada dos discursos sobre as identidades na educação constituiu, assim, o objetivo principal dessa primeira parte da Tese, aliado ao delineamento dos contornos teóricos e metodológicos que pautaram a trajetória investigativa.

---

<sup>1</sup> Por *modernidade universal* o autor refere o conjunto de bens coletivos que (supostamente) indicaria elementos comuns aos membros de uma população.

**CAPÍTULO 1****IDENTIDADE E CULTURA NA DEFINIÇÃO DAS  
POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS**

---



Desde a invenção de modos de vida coletiva, pela organização de grupos ou tribos, os indivíduos se definem e conduzem as suas condutas a partir de regras criadas pelo grupo a que se vinculam. Cada um desses modos de vida passa a definir um tipo de identidade. Sem a existência dessas regras, seria pouco provável que os indivíduos conseguissem conviver entre si. Contudo, a definição e a importância que conforma as identidades no presente representa uma invenção bastante recente na história da humanidade. Pretendo mostrar que, no Brasil, as identidades ascenderam nos discursos e nas políticas públicas quando alguns grupos identitários passaram a se organizar em torno de reivindicações que visavam à garantia de direitos, sobretudo, à educação – com mais proeminência a partir da década de 1970 –, e o Estado passou a cartografar identidades que representassem riscos para a governabilidade do país – a partir dos primeiros anos do século XXI. Voltarei a isso na parte dois desta Tese.

Na atualidade, a utilização do termo identidade tem se pulverizado em uma multiplicidade de discursos e configurado aspectos importantes da vida dos indivíduos, convocando-os a manifestar algumas marcas que traduzam seus pertencimentos identitários. Pela proliferação dos discursos sobre as identidades, parece-me que o estabelecimento de vínculos do indivíduo com um ou mais grupos

---

<sup>1</sup> Fonte: <http://aaliancaeterna.blogspot.com.br/2012/06/em-busca-da-identidade-crista.html>.



específicos se torna um imperativo em um Estado que concede direitos pela reivindicação coletiva, agrupa a população a partir de seus pertencimentos identitários e cria políticas públicas direcionadas para cada um desses grupos. Ao longo deste capítulo, articulo os elementos que me parecem centrais para constituir a identidade como um tema de pesquisa, a partir de um quadro em que os indivíduos são pintados pelos seus elos de pertencimento a determinados grupos.

Quero mostrar como a identidade passa a constituir uma via de acesso a direitos exclusivos para alguns grupos que, ao se organizarem em torno dela, passam a existir, ganhar espaço nas estatísticas e nas políticas públicas e reclamar condições de circulação para as práticas fixadas no quadro que denominam como sua cultura. Entendo que, desde a invenção da cultura como invólucro que reúne as características de indivíduos diversos e os agrupa; desde a invenção das identidades como efeitos de sentido daquelas características nos indivíduos, passou-se a compor uma frente no campo do direito: o direito à diferença. A partir dela distintos grupos passaram a organizar as suas demandas e fazer as suas próprias reivindicações. Nesse circuito proliferam as identidades culturais, ao ponto de chegarmos a um estado de surto, como aponta Wieviorka (2002). Índícios desse surto podem ser observados na expressiva invenção e exposição de pertenças identitárias, manifestadas pelos indivíduos e/ou grupos em distintos contextos e cenários. Para perceber sua recorrência basta abrir jornais e revistas, ligar a televisão, acessar a internet, sair às ruas, transitar nas instituições escolares, buscar textos e pesquisas acadêmicas, entre outros meios por onde esse termo possa circular e produzir efeitos.

Em uma pesquisa realizada no dia 30 de março de 2014, pela página eletrônica do Google<sup>2</sup>, por meio da palavra-chave *identidade*, obtive mais de onze milhões de resultados, distribuídos entre notícias, artigos, pesquisas, blogs, projetos, imagens, campanhas publicitárias, etc. Uma nova busca no dia 1º de dezembro de 2014, pelo mesmo descritor, resultou em mais de trinta e cinco milhões de publicações, traduzindo uma explosão de usos para o termo e possibilitando uma primeira impressão sobre a sua ampla circulação nos discursos contemporâneos. Associados a este conceito, aparecem vários outros, dentre os quais destaco

---

<sup>2</sup> Empresa que presta serviços online, por meio de hospedagem de sítios eletrônicos cuja missão é “organizar as informações do mundo e torná-las mundialmente acessíveis e úteis” (<https://www.google.com.br/intl/pt-BR/about/>).

comunidade, diversidade, diferença, desigualdade, direito, tolerância, discriminação, racismo, entre outros, que conformam e caracterizam as identidades de determinadas maneiras e que, pela sua importância para as discussões desta Tese, serão tensionados em distintos momentos do texto.

Por enquanto, importa sublinhar um primeiro ponto pelo qual comecei a conformar meu olhar sobre as identidades nesta pesquisa, mobilizada por uma indagação de Esposito (2007, p. 100): “por acaso este automatismo – a identidade pressuposta de cada um com todos e de todos com cada um – não é o mecanismo totalizador de redução de muitos a um?”<sup>3</sup>. Não tenho a pretensão de responder a essa questão, gostaria apenas de destacar dois aspectos que suscitam em mim a partir dela, são eles: o entendimento da identidade como automatismo e a consequente redução de muitos a um. A sinalização destes pontos me coloca, desde já, numa posição de estranhamento aos múltiplos discursos que celebram as identidades na atualidade.

Entendo que uma identidade conforma algumas características que podem ser lidas na materialidade dos corpos daqueles que a ela aderem, nos modos de pensar, de vestir, de comunicar, na leitura que fazem dos acontecimentos, nas suas práticas, nas relações que estabelecem com o mundo, com os outros e consigo mesmos. Os indivíduos são levados a agir de acordo com um padrão, sua entrada nesse modo de vida (de uma identidade), infere a sua participação nas práticas instituídas por um grupo específico e definidas como marca/selo que indica um modo particular de ser no mundo – pela redução de muitos a um, caracterizados por atributos uniformes.

Parece-me que, se a possibilidade de existência de um tipo de indivíduo no mundo é empreendida a partir das identidades, pode-se dizer que ela não parte de um indivíduo isolado, mas da qualificação de uma coletividade que traduz um conjunto de características inteligíveis, padronizadas e inscritas nas condutas dos indivíduos. Esposito<sup>4</sup> (2007, p. 100) diz que “é como se ambos – indivíduo e sociedade – fossem incapazes de sair de seus limites, de acolher o outro sem

---

<sup>3</sup> Tradução livre, a partir do original: “¿Pero acaso este automatismo – la identidad presupuesta de cada uno con todos y de todos con cada uno – no es el mecanismo totalizador de reducción de muchos al uno?”. (ESPOSITO, 2007, p. 100).

<sup>4</sup> Reconheço as diferenças entre as vertentes teóricas a que se filiam autores como Esposito, Wieviorka, Touraine e Bauman. Uso-os, ao longo desta Tese, na medida em que me parecem contribuir com as discussões que empreendo.

absorvê-lo e incorporá-lo, fazendo dele parte de si”<sup>5</sup>. Nesse registro, o grupo passa a se constituir pelos indivíduos que o compõe e se traduz pela condução das condutas, de acordo com as regras que inventa. O indivíduo, por sua vez, nele se insere espontaneamente ou é inserido por condições alheias a sua vontade, como as *comunidades de vida ou de destino*, expressão usada por Bauman (2005) para referir os grupos aos quais o indivíduo passa a pertencer desde o nascimento. Depreende dessa fusão entre indivíduo e grupo, a possibilidade de produção de grades de inteligibilidade que identifiquem as práticas e as demandas de cada grupo e permitam o governo, pela definição de pertencimentos e consequente dedução de necessidades que, transformadas em estatísticas, geram políticas públicas e passam a agir sobre a população – discussão que será iniciada nesse capítulo e aprofundada mais à frente, no terceiro capítulo especificamente.

Nesse registro, importa marcar a contribuição das estatísticas no dimensionamento e na potencialização das identidades, pela incorporação de alguns perfis e pela invenção de outros no ordenamento e na classificação da população, pela instituição de normas que operam em cada grupo e na população como um todo. Popkewitz e Lindbland (2001, p. 126) assinalam que “os números governam, então, não como ‘puros’ números, mas por meio do entrecruzamento dos discursos paralelos que circulam pelos relatórios para traçar o perfil e inventariar pessoas”. Na visão dos autores a estatística contribuiu para a invenção de um tipo característico de grupo, por eles chamado de *minoría* – nesta pesquisa entendido a partir de critérios que inferem discriminação negativa. Os dados numéricos e os relatórios produzidos, a partir deles, possibilitam a criação de programas e estratégias de intervenção direcionadas a estas parcelas da população, que visam à equiparação social, a partir de questões como empregabilidade e educação e definem boa parte das situações envolvendo a diversidade, no presente. Nessa direção, como afirma Hacking (2009), as estatísticas inventam pessoas, criando condições para que um conjunto de características possa ser materializado. Elas exercem influência “sobre os modos como as pessoas são entendidas, governadas e veem a si mesmas” (HACKING, 2009, p. 115) e mais, “inventar pessoas altera o espaço de possibilidades para se ser uma pessoa”. (HACKING, 2009, p. 123). Para

---

<sup>5</sup> Tradução livre, a partir do original: “es como si ambos – individuo y sociedad – fueran incapaces de salir de sus límites; de acoger al outro sin absorberlo e incorporarlo, haciéndolo parte de sí”. (ESPOSITO, 2007, p. 100).

problematizar os modos como, no Brasil, a estatística foi definindo possibilidades de constituição para a população e instrumentalizando estratégias de governo, trago, na sequência, um conjunto de dados do censo demográfico brasileiro em suas distintas versões.

O último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no Brasil, no ano de 2010, traz exemplos bastante interessantes para ilustrar as possibilidades de vinculação identitária, associando educação e identidade para justificar posicionamentos de alguns grupos específicos e estimular a produção de políticas públicas. Nessa versão da pesquisa demográfica, a questão sobre cor ou raça foi incluída no questionário básico, direcionado ao contingente total da população, mapeando com maior precisão as condições de vida de alguns grupos discriminados negativamente, sobretudo negros, pardos e indígenas. Gostaria de me deter um pouco neste aspecto, pois me parece interessante entender as possibilidades de vinculação identitária nas diferentes versões da pesquisa censitária e as relações estabelecidas entre níveis de instrução escolar, rendimento e pertencimento identitário.

Na primeira edição do censo, durante o período da escravidão, em 1872 mais precisamente, era possível, ao recenseado livre, identificar-se “entre as opções: branco, preto, pardo ou caboclo, e era de sua competência a classificação dos seus escravos entre duas categorias: preto ou pardo”. (BRASIL, 2012b, p. 14). Nessa época o grande número de negros trazidos para o Brasil e que aqui permaneciam, sobretudo, na condição de escravos, estimulou a identificação por cor de pele nos dados coletados pelo censo. Importa ressaltar que os escravos somente poderiam ser identificados, por seus senhores, como pretos ou como pardos, aspecto que informa uma improvável condição de escravo para os indivíduos classificados como brancos e define posições para os grupos de indivíduos, nos diferentes estratos sociais.

Em sua edição seguinte, em 1890, dois anos após a abolição da escravatura, as categorias de identificação disponibilizadas ao recenseado eram: branco, preto, mestiço ou caboclo. Aqui aparece pela primeira e única vez o termo mestiço, evidenciando a problemática da mestiçagem que se estabeleceu a partir de uma ênfase biológica atribuída às questões raciais, entre os séculos XIX e XX, como afirma Kern (2012). Nos primeiros censos realizados no século XX, entre os anos de 1900 e 1920, as questões relativas à cor da pele desapareceram da pesquisa,

retornando a ela no ano de 1940. Nesta oportunidade, a população pôde identificar-se como: preta, branca ou amarela. “A inclusão da categoria amarela ocorreu em função da forte imigração japonesa para o País, fundamentalmente no período 1908 a 1930”. (BRASIL, 2012b, p. 14). Os indivíduos que não conseguiram se identificar com nenhuma das opções oferecidas puderam assinalar *outra opção*, categoria que agrupou indígenas, mulatos, caboclos, etc. Interessa, para este estudo, assinalar que, em meados do século XX, os indígenas ainda não dispunham de uma categoria que os representasse no censo demográfico, o que indica a negligência do Estado frente a este contingente populacional e a necessidade de elaboração de políticas públicas que atendessem as suas demandas coletivas. Somente no censo de 1960 a categoria indígena foi incluída no quesito cor, época em que, de acordo com Wieviorka (2002) começam a emergir, na Europa, os primeiros movimentos pela reivindicação de direitos para grupos humanos específicos.

A língua falada pela população passou a ser mapeada a partir do censo de 1940, permanecendo nos censos de 1950 e 1960. Sua inserção no censo sinaliza os investimentos na criação de uma nação brasileira unificada pelo predomínio da língua portuguesa. Sua oficialização pressupunha a anulação de outras línguas que, com ela concorriam. Estimar o número de línguas faladas e localizar os seus usuários permitia uma intervenção direta sobre eles, potencializando a disseminação de uma língua única para a pátria brasileira.

No censo de 1950 a população brasileira passou a ser distribuída em quatro grupos: branco, preto, pardo e amarelo, sendo acrescida a categoria indígena no censo de 1960. Contudo, essa identificação se restringia aos indivíduos organizados em aldeias e povoados, levando em conta sua localização geográfica. No censo seguinte, em 1970, a pesquisa por cor foi suprimida do censo mais uma vez, retornou a ele em 1980, no questionário de amostra – aplicado, apenas, às unidades domiciliares selecionadas –, sob os mesmos moldes de 1950, dividindo a população em quatro grupos, sem permitir a identificação da população indígena. Nos censos de 1991 e 2000 a pesquisa do quesito cor permaneceu no questionário de amostra, sendo recolocada no questionário básico durante o último censo, em 2010. Nas três últimas edições, a pesquisa por cor passou a considerar cinco categorias: branca, preta, parda, amarela e indígena.

Nessa última pesquisa censitária, pretos e pardos juntos somaram pouco mais de 50% da população, contingente nunca antes mensurado com tamanha

expressividade. Nas publicações do IBGE, uma suposta “ressignificação da identidade afrodescendente” (BRASIL, 2012c, p. 69) é apontada como fator de reconhecimento desta parcela da população, encorajando a expressão de um pertencimento racial. Diria que a inclusão deste critério no questionário básico possibilitou que mais pessoas pudessem pronunciar seus pertencimentos identitários. Contudo, conforme apontado no censo, a situação de desigualdade entre os diferentes grupos raciais, sobretudo no que se refere à questão educacional, ainda persiste, “independentemente desse possível resgate da identidade racial”. (BRASIL, 2012c, p. 70). As taxas de escolaridade para pessoas com 10 anos ou mais, apontadas no quadro sem instrução ou ensino fundamental incompleto, ainda apresentam diferenças consideráveis entre brancos (42%) e pretos e pardos (56%), sinalizando para a necessidade de investimentos educacionais, apontados como responsáveis por criar as condições de equiparação entre os grupos. (BRASIL, 2012c).

Para os indígenas foram elaboradas, dentre outras, questões que pudessem levantar dados sobre as etnias e as línguas com as quais esta parcela da população, que corresponde a 0,4% do total de habitantes do país, demonstra vínculos. O censo aponta que “as populações indígenas (denominadas em outros países também como nativas ou autóctones) se configuram como um dos segmentos mais desfavorecidos do ponto de vista econômico, habitacional, educacional e dos indicadores de saúde” (BRASIL, 2012b, p. 52), resultado de séculos de descaso do Estado ante as suas necessidades e seus modos de vida. Embora a primeira publicação desenvolvida a partir dos dados da pesquisa, no que tange à população indígena, aponte para níveis educacionais mais baixos para estes grupos, não há uma precisão sobre este aspecto.

Os resultados do Censo de 2010 também trazem dados sobre as pessoas com deficiência, que, de acordo com os últimos levantamentos, correspondem a 23,9% da população. (BRASIL, 2012a). No que tange a este contingente populacional, saliento dois aspectos que colocam novamente a escola em posição de centralidade. O primeiro aponta para uma elevação no número de pessoas com deficiência, a partir do início da fase escolar, como reflexo direto “do aumento da percepção das dificuldades na realização de tarefas e atividades escolares” (BRASIL, 2012a, p. 76), marcando a escola como importante lugar de diagnóstico. Um segundo ponto, indica diferenças significativas entre os níveis de instrução de



peças que se declararam com e sem deficiência. “Enquanto 61,1% da população de 15 anos ou mais de idade com deficiência não tinha instrução ou possuía apenas o fundamental incompleto, esse percentual era de 38,2% para as pessoas de 15 anos ou mais” que declararam não apresentar deficiências (BRASIL, 2012a, p. 82), alertando para uma lacuna importante no processo de escolarização.

Para fechar o circuito das identidades definidas em *situação de desigualdade*, a condição socioeconômica, também, aparece definindo posições para os indivíduos. De acordo com os dados do Censo, em 2010, “71,6% das pessoas de 25 anos ou mais de idade sem instrução ou com o fundamental incompleto estavam na classe sem rendimento até 1 salário mínimo de rendimento nominal mensal domiciliar *per capita*”. (BRASIL, 2012c, p. 65). Ou seja, a falta de acesso à escola ou a pouca escolaridade estariam diretamente relacionadas ao rendimento dos indivíduos, o que justifica e potencializa o investimento em políticas públicas que viabilizem o acesso de *todos* à escola e promovam a sua permanência. Associada aos critérios: cor ou raça e deficiência, aparece a condição socioeconômica como elemento direcionador de políticas públicas brasileiras, sobretudo educacionais. O mapeamento das desigualdades existentes entre os grupos, principalmente no que tange ao acesso à educação, impulsiona ações do Estado direcionadas a cada um desses grupos e orienta práticas pedagógicas para minimizar seus efeitos. Nesse registro, percebo que a redução das desigualdades sociais e econômicas desponta como elemento central no direcionamento dos discursos sobre as identidades para a educação. Ao admitir a existência de uma dívida social com esses grupos, o Estado institui a educação como responsável por saldá-la e impulsiona a disseminação desses discursos na escola.

Cabe destacar, ainda, um último aspecto que sublinha mais uma vez a necessidade de investimentos no campo educacional, quando se assevera o contingente de crianças de 10 anos de idade em condição de analfabetismo, atingindo um índice de 6,5%. (BRASIL, 2011). A preocupação com estes números se justifica pela invenção da alfabetização como prerrogativa para a participação social, constituindo-se como elemento imprescindível para o exercício da cidadania. O censo define a alfabetização como “uma ferramenta muito eficaz para combater a pobreza e a desigualdade, melhorar a saúde e o bem-estar social, e estabelecer as bases para um crescimento econômico sustentado e para uma democracia duradoura”. (BRASIL, 2011, p. 60). Nessa perspectiva, a alfabetização é produzida

como uma estratégia capaz de deslocar os indivíduos de posições de degradação e mobilizá-los a encontrar alternativas para se inserirem no jogo econômico, o que faz deste um investimento importante para o Estado, mobilizando a disposição de todos na escola.

Ao cartografar diferentes estratos da população e atribuir centralidade para a educação como um caminho para a redução das desigualdades apontadas, o censo fornece dados estatísticos que produzem a escola como lócus em potencial para tratar das identidades. Os conhecimentos produzidos pelo censo sobre a população, pela organização de dados referentes à sua distribuição geográfica, caracterização, processos de escolarização, rendimento, entre outros, associados aos conhecimentos produzidos por outras agências, representam importantes subsídios para as políticas públicas orientadas para governar os grupos inscritos na lógica da desigualdade e da discriminação, ambas inventadas recentemente no Brasil, conforme assinala Kern (2012). Conhecendo suas características e identificando-os no contingente escolar, ampliam-se as possibilidades de ação sobre eles e se potencializa a produção de estratégias específicas na escolarização desses grupos. A escola se constitui, assim, como uma das principais agências para o ordenamento de tipos humanos específicos e para a sua inserção na lógica neoliberal. A partir do quadro emoldurado pelas estatísticas censitárias, busco, na próxima seção, estabelecer as balizas que orientaram o meu olhar sobre as identidades como objeto de pesquisa. Nessa direção, trago, na sequência, uma discussão sobre o uso dos termos *identidade* e *cultura* para o exercício analítico que empreendo nesta Tese.

## 1.1 IDENTIDADE CULTURAL: UM DIREITO DE TODOS

*A identidade é uma ideia inescapavelmente ambígua, uma faca de dois gumes. Pode ser um grito de guerra de indivíduos ou das comunidades que desejam ser por estes imaginadas. Num momento o gume da identidade é utilizado contra as “pressões coletivas” por indivíduos que se ressentem da conformidade e se apegam as suas crenças (que “o grupo” execraria como preconceitos) e a seus próprios modos de vida (que “o grupo” condenaria como exemplos de “desvio” ou “estupidez”, mas em todo o caso de anormalidade, necessitando ser curados ou punidos). Em outro momento é o grupo que volta o gume contra um grupo maior, acusando-o de querer devorá-lo ou destruí-lo, de ter a intenção viciosa e ignóbil de apagar a diferença de um grupo menor, forçá-lo ou induzi-lo a se render ao seu próprio “ego coletivo”, perder prestígio, dissolver-se... Em ambos os casos, porém, a “identidade” parece um grito de guerra usado numa luta defensiva: um indivíduo contra o ataque de um grupo, um grupo menor e mais fraco (e*



*por isso ameaçado) contra uma totalidade maior e dotada de mais recursos (e por isso ameaçadora). (BAUMAN, 2005, p. 82).*

Abro esta seção com os apontamentos de Bauman (2005) para sinalizar alguns caminhos que me conduzem a entender a invenção das identidades culturais. Num movimento que tenta ultrapassar um possível engessamento atribuído a uma definição fixa dada às identidades – pela limitação de um modo único de ser para cada indivíduo –, trago aqui algumas possibilidades de leitura que orientam meu olhar sobre elas e as inscrevem no campo do direito. Proponho, com isso, um deslocamento no campo das identidades, deixando de olhá-las, unicamente, pela representatividade cultural de certos grupos, para entendê-las como categoria política na articulação de práticas que permitem alcançar outras formas de vida, inacessíveis a esses grupos em tempos passados, e ordenar a população.

Para isso, percorro duas trilhas principais ao longo desta seção. A primeira visibiliza um tipo de *luta defensiva* como aquela discutida pelo sociólogo, ao colocar foco sobre o aspecto cultural das identidades. Ao percorrê-la, passo a entender como os grupos se organizam em torno de características que atribuem a si, pela via cultural, para reivindicar direitos, seja à educação, seja à empregabilidade, seja à circulação de suas marcas culturais. Com Bauman (2005), percebo-a como um brado desferido contra, o que alguns grupos creem ser, formas de opressão que alimentam desigualdades. Dito de outro modo, as identidades constituem signos de lutas que reclamam respeito a determinados conjuntos de características que assinalam diferenças entre os grupos, nos modos de conduzir suas condutas, e pede acesso igualitário aos bens produzidos pela humanidade e à livre circulação na sociedade, sem ter de abrir mão dessas características, que as conformam culturalmente.

Nessa trilha me parecem encontrar ancoradouro teorizações bastante difundidas pelos estudos culturais na Contemporaneidade, ao conferir às identidades características como fluidez, mobilidade, multiplicidade, entre outras, em detrimento a um tipo de qualificação que as produz como estáticas ou fixas, inferindo uma continuidade temporal às características que as compõem. Tensiono cada uma dessas qualificações – fluidez, mobilidade e multiplicidade –, que constituem ponto comum em diferentes teorizações vinculadas aos Estudos Culturais, ao longo desta seção, pela relevância destes estudos para a proliferação discursiva das identidades culturais, na Contemporaneidade. Entretanto, a caracterização deste campo constitui

um exercício complexo, sobretudo se pensarmos, com Esposito (2007), que, ao mesmo tempo em que os pertencimentos identitários permitem a circulação de distintas expressões culturais, capturam o indivíduo a partir de um conjunto de preceitos organizados pelos grupos. Para o filósofo italiano, a vinculação do indivíduo a uma dada identidade implica uma dívida com o grupo. Para ter o direito de atribuir a si uma marca cultural, o indivíduo abriria mão de parte de sua individualidade, passando a orientar sua conduta, a partir das regras criadas pelo grupo. Aprofundarei este aspecto ao longo desta seção.

Trago estes apontamentos para pontuar um campo permeado de tensões. Nesse sentido, importa salientar que apresento, tão somente, um tipo de leitura num espectro possível dentro dos Estudos Culturais. A escolha desse caminho resulta da articulação entre os discursos operacionalizados nos materiais, que evidenciam relações de tensão e embates permanentes entre diferentes identidades, e as teorizações que pautam as problematizações que tento empreender.

Com isso, acrescento uma segunda via, que extrapola a pontuação de Bauman (2005) no excerto que abre essa seção, mas que me parece profundamente articulada à primeira, a via econômica. Por meio dela, percebo a invenção de grupos de indivíduos que representam riscos às engrenagens sociais, principalmente, pelas condições socioeconômicas em que se encontram e por posicionar-se nas bordas de diferentes curvas de normalidade<sup>6</sup>. Pelo mapeamento e definição desses grupos discriminados negativamente, o Estado cria possibilidades de intervenção sobre um conjunto particular de identidades, na composição do que se convencionou chamar de *sociedade civil*. (FOUCAULT, 2008a). De acordo com Foucault (2008a), as discussões e problemas que começam a aparecer por meio da utilização do conceito de sociedade civil são organizadas para responder a seguinte questão: “como governar, de acordo com as regras do direito, um espaço de soberania que tem o infortúnio ou a vantagem [...] de ser povoado por sujeitos econômicos?”. (FOUCAULT, 2008a, p. 402). Identificar e catalogar o maior número possível de identidades culturais, na composição da sociedade civil, permite a potencialização das ações do Estado sobre os indivíduos e contribui para inseri-los e

---

<sup>6</sup> Na aula de 25 de janeiro de 1978, do curso *Segurança, Território e População*, Michel Foucault (2008b) tensiona a produção de diferentes curvas de normalidade que são postas em jogo e que funcionam, umas em relação às outras, no interior das sociedades de normalização. Para ele, as tramas sociais são constituídas a partir de uma multiplicidade de normalidades a que os indivíduos se ligam. Tais normalidade regulariam a vida das distintas parcelas da população.

mantê-los no jogo econômico, como pretendo mostrar ainda nesta seção. Seja para pautar reivindicações, seja para inserir uma parcela maior da população no jogo econômico, parece-me que as duas vias induzem a um entendimento das identidades como direito<sup>7</sup> – voltarei a esta questão no capítulo quatro.

Pela primeira acepção é possível localizar uma série de teorizações que encontram em Stuart Hall (2005) um de seus maiores expoentes, no âmbito internacional, e em Tomaz Tadeu da Silva (2000) uma importante representatividade brasileira. No registro dos estudos culturais, as identidades referem um campo fluido, cambiante, em constante processo de transformação, desencadeado por vínculos que se fazem e desfazem à medida que surgem novas reivindicações e que estas são atendidas. Esses discursos ganham força com o avanço das discussões sobre os direitos humanos, em meados do século XX, e sobre garantias para a proteção e preservação de culturas, por longo tempo, menosprezadas em nome de uma (suposta) cultura hegemônica. Em 2001, como resultado de discussões que já vinham acontecendo desde, pelo menos, a década de 1970, a UNESCO organizou e divulgou a *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*, que fortaleceu, ainda mais, a articulação das manifestações culturais no campo do direito. No âmbito deste documento, a diversidade cultural é considerada patrimônio da humanidade, reconhecendo e legitimando a multiplicidade de culturas distribuídas ao redor do globo. Entendo que a produção e circulação desse documento contribuiu para o desbloqueio dos discursos sobre as identidades, que passaram a andar de mãos dadas com os discursos sobre as culturas, ao ponto de fundirem-se na constituição das *identidades culturais*.

Em seu artigo 2º, a declaração acentua que “em nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver”. (UNESCO, 2002, s/p). Nessa passagem, a ênfase dada a uma cultura de paz, atribui aos grupos uma capacidade de convivência ordenada e distanciada das guerras e da destruição que assolou a primeira metade do século XX, tentando produzir uma coesão social que possibilite a interação entre indivíduos e seus variados modos de vida. Romão (2005, p. 256)

---

<sup>7</sup> No âmbito dessa Tese, esse direito aparece a partir de expressões sinônimas, sendo nomeado como direito à identidade, direito à diferença ou como direito à diversidade, considerando que não há uma uniformidade nos materiais no que refere a este aspecto.

assinala que “depois da Segunda Guerra Mundial, no resguardo ante a brutalidade política contra as minorias étnicas, cristalizou-se uma defesa do direito à especificidade, à particularidade, em relação aos valores hegemônicos”. Floresceram das cinzas produzidas pelas guerras e pelos totalitarismos – destacadamente o nazista – as condições para que se pudesse falar em culturas, no plural, nas sociedades democráticas.

Deixar de prescrever um modo único de ser, como o modo mais aceitável, foi o primeiro passo para demarcar o fim dos massacres que caracterizaram eventos como o holocausto. A fim de possibilitar a convivência entre os povos e o respeito ao que se convencionou chamar de direitos humanos, três anos após o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1948, foi realizada uma assembleia geral entre os Países-membros da Organização das Nações Unidas (ONU), momento em que foi elaborada a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, que, em conjunto com o *Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos* (1966) e o *Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais* (1966), compõem a *Carta Internacional dos Direitos Humanos*. A partir dessa cena começam a ser difundidos programas e políticas públicas evocando direitos para todos, inclusive para aquelas parcelas da população que por um longo tempo representaram riscos para a hegemonia cultural de regiões específicas do globo, sobretudo a Europa.

Wieviorka (2002, p. 84) assinala que nessa época – na década de 1960 – a Europa vê nascer e começa a fazer circular uma noção de cultura, a partir da qual “a diferença cultural molda comunidades, grupos, solidariedades que podem decerto ser mais ou menos instáveis e têm em comum o facto de adiantarem certas reivindicações, a começar por uma exigência de reconhecimento”. Para o sociólogo francês, esse fenómeno representa uma afirmação coletiva, que traduz um tipo de aproximação entre escolhas individuais, orientadas por afinidades compartilhadas dentro de grupos específicos, dando ensejo a reivindicações, também, coletivas. Segundo ele, a partir dos anos 1960, a cultura tornou-se “um problema de identidade e de acção colectivas no interior das sociedades contemporâneas<sup>8</sup>”. (WIEVIORKA, 2002, p. 84).

Nessa época, as diferenciações paulatinamente abandonam a obscuridade e começam a encontrar abrigo na sociedade civil. Não se pode mais conceber um

---

<sup>8</sup> Na produção desta Tese mantive a escrita original desta obra e de outras redigidas em português lusitano.

corpo social imaginado como homogêneo, pois as dispersões começam a se firmar e ser reconhecidas, operacionalizando o que Foucault (2010, p. 59) propõe na aula de 28 de janeiro de 1976, no curso *Em defesa da sociedade, como princípio da heterogeneidade*, quando assinala que “a história de uns não é a história de outros”. O filósofo acentua que, por meio desse princípio “vai se aprender que a vitória para uns é derrota para outros. [...] O que é direito, lei ou obrigação, se olhamos a coisa do lado do poder, o novo discurso mostrará como abuso, como violência, como extorsão, se nos colocamos do outro lado”. (FOUCAULT, 2010, p. 59). Pela primeira vez na história, uma contra história é possível “pelo discurso daqueles que não têm a glória, ou daqueles que a perderam e se encontram agora, por uns tempos talvez, mas por muito tempo decerto, na obscuridade e no silêncio”. (FOUCAULT, 2010, p. 59). Para escrevê-la, cabe a cada um dos grupos mantidos na penumbra, “reivindicar direitos ignorados, ou seja, declarar guerra declarando direitos”. (FOUCAULT, 2010, p. 61).

Nesse âmbito – ainda no artigo 2º da *Declaração Universal sobre a diversidade cultural* (2001) –, o pluralismo cultural passa a constituir uma “resposta política à realidade da diversidade cultural. Inseparável de um contexto democrático, o pluralismo cultural é propício aos intercâmbios culturais e ao desenvolvimento das capacidades criadoras que alimentam a vida pública”. (UNESCO, 2002, s/p). Com o início das reivindicações por reconhecimento cultural – desencadeadas, no Brasil, por volta da década de 1970 –, impulsionadas pelas investidas dessa declaração e da *Convenção sobre a proteção e promoção da Diversidade das Expressões Culturais*<sup>9</sup>, realizada em Paris no ano de 2005, as tentativas de unificação nacional e de criação de uma cultura que representasse a nação ganharam outros contornos e a diversidade aos poucos foi se estabelecendo como característica da população brasileira. Nas últimas décadas do século XX, parecem ser criadas as condições para que as vozes dos grupos discriminados comecem a encontrar eco para as suas reivindicações, nas políticas públicas operacionalizadas pelo Estado, dando ensejo à proliferação das identidades.

Em uma analogia às teorizações de Paul Veyne (2011), parece-me pertinente olhar para as identidades – desde a sua multiplicação em tempos recentes – como aquários, nos quais o indivíduo mergulha enquanto lhe parece oportuno. Fora da

---

<sup>9</sup> Ratificada no Brasil, pelo Decreto nº 6.177, de 1º de agosto de 2007.

redoma que relegava à obscuridade práticas culturais não hegemônicas, o indivíduo parte em busca de satisfação para seus desejos e necessidades. Ele salta de um aquário para o outro e nessa busca são traduzidas as possibilidades de qualificação do múltiplo. No momento em que o indivíduo já não se prende mais a um tipo de vinculação *ad aeternum* e passa a buscar outros modos de vida, outros aquários, as identidades deixam de ser o elo permanente entre indivíduos de um mesmo grupo e passam a se caracterizar pela transitoriedade. Dito de outro modo, na passagem de um tipo de organização social, mais ligada ao território e aos traços que definem aqueles indivíduos vinculados a ele, pautada em uma modernidade sólida, na definição de Bauman (2001); para outro tipo de sociedade onde as fronteiras se diluem, os deslocamentos entre distintos pontos geográficos são facilitados e os contatos entre as diferentes culturas são estimulados, a partir de uma modernidade líquida (BAUMAN, 2001), mesclam-se características com as quais o indivíduo pode firmar distintos elos de pertencimento. Nesse registro, parece-me que a multiplicidade caracteriza as possibilidades de vínculo de que dispõe o indivíduo em um mundo globalizado, formando o que Hall (2005, p. 75) define como um *supermercado cultural*. De acordo com o sociólogo jamaicano, nós “somos confrontados por uma gama de diferentes identidades [...], dentre as quais parece possível fazer uma escolha”. (HALL, 2005, p. 75).

Depreende dessa discussão, um modo de olhar para as identidades e de entendê-las a partir de coletividades. Mesmo que o indivíduo possa vincular-se a um ou mais grupos, as marcas que assume para si correspondem a características definidas no coletivo dos grupos a que se vincula. Bauman (2003), ao discutir este aspecto, atribui à capacidade de organização e de reivindicação coletiva, as garantias obtidas pelos grupos no campo dos direitos humanos. “Para tornar-se um ‘direito’, a diferença tem que ser compartilhada por um grupo ou categoria de indivíduos suficientemente numeroso e determinado para merecer consideração: precisa tornar-se um cacife numa reivindicação *coletiva*”. (BAUMAN, 2003, p. 71, grifo meu). Sob esse prisma, sozinho, o indivíduo não alcançaria os benefícios concedidos pelo direito. Sua diferença, reivindicada individualmente, não passaria de excentricidade. Somente no coletivo, somado a características e reivindicações organizadas a partir de uma semelhança, o indivíduo poderia garantir sua diferença como direito. Nessa via parece ressoar o pensamento de Wieviorka (2002, p. 91),



circunscrevendo a pluralidade identitária a um limite que permita identificar e responder as suas demandas. Diz ele:

Se as identidades não podem ser qualificadas, categorizadas, consideradas sob o ângulo de uma certa estabilidade, se não estamos em condições de as nomear, então torna-se praticamente impossível reconhecê-las e dar resposta às suas exigências eventuais. Qualquer abordagem que se preocupe com integrar a questão do tratamento político e jurídico da diferença corre assim o risco de deparar com um desafio imenso: precisa de delimitar a diferença e, por isso, de a imobilizar.

O direito à identidade, de acordo com Wieviorka (2002), passa pela possibilidade de tradução. Nesse registro, somente uma certa linearidade que transgrida a contingência, o individual que se torne coletivo pela criação de amarras que prendam o indivíduo a um modo específico de conduzir a sua conduta, pode enfileirar-se junto ao conjunto das diferenças reconhecidas por direito. Se existe um direito à diferença, não é a qualquer diferença, mas a um tipo de diferença reclamada por um grupo de indivíduos que se unem em torno dela, permitindo que seja, suficientemente, nomeada e capturada pelas teias do conhecimento, para fornecer os subsídios necessários à sua inserção nas práticas governamentais.

Uma caricatura sobre a constituição de um tipo de diferença pode ser observada no filme *A Vila*<sup>10</sup>, superfície que serviu como material de análise para a obra *Fundamentalismo & Educação*. (GALLO; VEIGA-NETO, 2009). Trago, na sequência, alguns elementos dessa trama, que me parecem pertinentes para pensar a efervescência das identidades na atualidade. Além de retratar em tela um enredo instigante e muito atual, a escolha desta obra cinematográfica se deve ao seu conteúdo e às múltiplas possibilidades de leitura sobre a história que se passa. *A Vila* traz um ensaio sobre a conformação de modos de vida de um grupo de indivíduos que passa a se organizar coletivamente, a partir da ocorrência de uma série de incidentes violentos na vida de seus fundadores. A perda de familiares e amigos em eventos provocados por ondas de violência, desencadeadas nos grandes centros urbanos, leva um grupo de indivíduos a se deslocar da cidade para um cenário campestre e marca o início de uma comunidade privada de qualquer

---

<sup>10</sup> *A Vila* é um filme de M. Night Shyamalan que retrata a vida dos integrantes de uma comunidade que rompeu relações com os habitantes das cidades. Circunscritos a um pequeno território rodeado pela floresta – a qual nenhum de seus habitantes pode ultrapassar – os moradores d'*A Vila* inventam para si, um modo de vida peculiar.

comunicação com o mundo externo e regida pelas regras criadas pelos anciões, fundadores da vila.

Há um conjunto de normas, de permissões e proibições que orientam a vida na comunidade, tal qual acontece em qualquer agrupamento humano constituído para viver coletivamente. Essas regras produzem nos indivíduos modos bastante específicos de conduzir suas condutas, que atendam às necessidades do grupo a que se filiam e inventem demandas individuais derivadas daquelas regras. No caso d'A *Vila*, circunscrevem os indivíduos a limites territoriais e culturais bastante restritos e definem comportamentos aceitáveis dentro desse território, mantendo a ordem e possibilitando a continuidade desse modo de vida. Operando sobre cada um, as normas criadas para a manutenção d'A *Vila* imprimem na materialidade de seus corpos, características específicas que creditem a eles a marca de moradores daquele lugar – o modo de vestir, as práticas culturais, os meios de subsistência, etc. – e definem um modo de vida que se pode qualificar a partir de uma *identidade*. Foi o desejo coletivo de criação deste modo de vida específico que possibilitou a invenção das regras que o definem, num processo que se retroalimenta pelas práticas do grupo. A partir das normas criadas pelos anciões, um tipo particular de indivíduo emerge no mundo, o morador d'A *Vila*, ou seja, uma *identidade* é inventada e passa a conformar condutas, operando sobre todos os indivíduos que se filiam a esse grupo, por laços de pertencimento. Passa-se, assim, como afirma Hacking (2009), a inventar pessoas.

Entendo que a conformação de identidades operacionalizada n'A *Vila* traduz um exemplo interessante de condução das condutas, por meio de um conjunto de normas inventadas pelos indivíduos que compõem uma dada comunidade. Assim como retratado no filme, os indivíduos são produzidos histórica e socialmente, por meio de uma série de regras, acontecimentos e relações que, em conjunto, compõe o seu ser, numa trama complexa de características que vinculam cada indivíduo a um coletivo que o cerca, num meio onde uns agem sobre os outros reciprocamente, contribuindo para a constante manutenção dos componentes do grupo em “zonas de normalidade<sup>11</sup>” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 43) identitárias, ou seja, dentro de padrões aceitáveis e esperados pelo grupo. Distintos processos de regulação

---

<sup>11</sup> Por zonas de normalidade entendo, juntamente com as autoras (LOPES; FABRIS, 2013), os limites criados pelos grupos para estabelecer os pertencimentos identitários, pela configuração de características que identifiquem os componentes do grupo.



ocorrem no interior dos grupos, difundindo as regras estabelecidas (inventadas) para o pertencimento a cada um deles e determinando os modos pelos quais os indivíduos devem conduzir as suas condutas para ter o direito de atribuir a si uma marca específica, uma identidade.

Nesse registro, parece produtivo tensionar a experiência coletiva encenada n'A *Vila*, a partir das teorizações de Esposito (2007) sobre a *comunidad* (*communitas*), entendida pelo filósofo como *ser-com*, *ser-juntos*. Distanciando-se de uma descrição de comunidade como um lugar seguro e confortante, para a qual Zigmunt Bauman (2003) e o filme em questão podem ser bons exemplos, Esposito (2007) desenha a pertença comunitária como uma dívida, pela exigência de renúncia a uma (suposta) autenticidade individual, a um modo particular de ser, em nome de uma conduta fiel aos preceitos coletivos organizados pelo grupo. Para o filósofo,

um deber une os sujeitos da comunidade [...], faz com que não sejam inteiramente donos de si mesmos. Em termos mais precisos, expropria-lhe, em parte ou inteiramente, sua propriedade inicial, sua propriedade mais própria, [...] sua subjetividade<sup>12</sup>. (ESPOSITO, 2007, p. 30-31).

Esse é o ponto em que, para Foucault (2004a), a identidade perde a sua *utilidade*, quando deixa de ser apenas um jogo e passa a ser o ponto para o qual convergem todas as energias do indivíduo, escravizando-o. Para o filósofo, a identidade se mantém útil enquanto permite ao indivíduo uma certa liberdade, pelo acréscimo de características inventadas por ele à sua própria vida, sem limitar-se a viver exclusivamente orientado pelas normas do grupo. Nesse registro, ao mesmo tempo em que lhes oferece um lar longe dos perigos e da violência dos grandes centros urbanos, a comunidade representada n'A *Vila*, limita as condutas individuais, orientando-as de acordo com uma série de preceitos estabelecidos para a manutenção de um modo de vida coletivo. Viver juntos passa, então, a depender de uma condição de uniformidade.

À medida que se multiplicam os grandes centros urbanos, a regulação mais próxima e pontual, operada nas comunidades, começa a perder seu alcance e tomar outros contornos. A fidelidade comunitária passa a ser desencadeada dentro de

---

<sup>12</sup> Tradução livre, a partir do original: "Um deber une a los sujetos de la comunidad [...], hace que no sean enteramente dueños de sí mismos. En términos más precisos, les expropria, em parte o enteramente, su propiedad inicial, su propiedad más propia, [...] su subjetividad". (ESPOSITO, 2007, p. 30-31).

grupos menores, criados dentro do grande bolo social e continua a mobilizar redes de pertencimento identitário. Proliferam identidades que se expandem para além dos limites territoriais e angariam pertenças sustentadas pela identificação, pelos interesses de indivíduos que passam a se organizar em grupos que, diferentemente d'A *Vila*, prescindem de pontos geográficos em comum; alimentam identidades mesmo à distância e se filiam a elas pelo tempo em que atendam às suas necessidades pessoais. Lopes e Fabris (2013, p. 57) assinalam que,

diante de contextos econômicos e políticos (neo) liberais como os que temos vivido nos últimos tempos, a exaltação do indivíduo, o festejo de suas condições individuais, suas marcas identitárias, de gênero, étnico-raciais, linguísticas, etc., passam a operar como moeda de valorização dentro de um mercado determinado pela competição. As lutas coletivas tendem a esmaecer no sentido histórico e de estabelecimento de laços afetivos fortes, dando lugar às lutas reivindicatórias de direitos que se desfazem na medida em que são conquistados os elos que ligam os indivíduos, desfazendo também a noção de comunidade como lugar histórico de identificação, partilha, solidariedade, afetos e inclusão.

Encontro, nas palavras das autoras, uma possibilidade de tradução para a efemeridade característica das identidades culturais, na atualidade. Para Hall (2005, p. 88), esse é um dos efeitos da globalização que faz emergir, em toda parte, “identidades culturais que não são fixas, mas que estão suspensas, em *transição*, entre diferentes posições; que retiram seus recursos, ao mesmo tempo, de diferentes tradições culturais” (grifo do autor). Nesse cenário, importa marcar que, se hoje as identidades podem ser lidas como direito à expressão – mesmo que transitória – de modos de ser, que traduzem as convenções estabelecidas pelos grupos que compõem as redes sociais e praticadas pelos indivíduos que se vinculam a eles por elos de pertencimento, é porque a diferença encontrou condições favoráveis para se produzir como direito. Isso se deu em meio aos dois pontos já anunciados no início desta seção, sejam eles, a cultura, entendida como conjunto de convenções que criam “os esquemas perceptivos e representativos segundo os quais um grupo produz o discurso de sua relação com o mundo” (SANTANA; BERGAMO, 2005, p. 572); e a economia. Neste âmbito, as identidades são sempre reguladas, são escolhas que se tornam possíveis a partir de posicionamentos dos indivíduos, vinculadas a estes modos específicos de relacionar-se com os outros, com o mundo e consigo mesmos. Entender a perspectiva cultural atribuída para as

identidades me parece central para perceber as relações de imanência entre as regras estabelecidas pelo grupo ao qual se filiam e os modos de vida dos indivíduos.

Por outro lado, para se estabelecer como direito, as identidades dependem da capacidade reivindicatória e da força conjunta dos indivíduos que a elas se filiam, sobretudo, para colocar foco sobre situações intoleráveis, que representem entraves importantes à participação no jogo econômico e para obter visibilidade. Nesse sentido, Wieviorka (2002, p. 49-50), ressalta que “o aumento das desigualdades, a precariedade, a desestruturação da relação salarial, o desemprego, mas também a tomada de consciência dos ‘estragos do progresso’ inflectiram em profundidade o surto das identidades culturais”. Aqui emerge a via econômica, pela caracterização de grupos discriminados negativamente e pela definição de ações afirmativas que os desloquem de posições de degradação e os posicionem em pontos estratégicos para a sua inserção no jogo econômico. Para além de serem vistos e entendidos como seres de cultura, com base nesta acepção, os indivíduos passam a ser olhados pela sua produtividade econômica e inscritos em grades de inteligibilidade que referem seus pertencimentos identitários, como condição para a sua inserção em políticas públicas específicas. Ou seja, ser negro, ser indígena, ser surdo, ser homossexual, ser pobre, etc., implica, nesse registro, situações de vulnerabilidade social sobre as quais o Estado começa a intervir, a partir da virada do século XX para o XXI.

No Brasil, os discursos sobre as identidades culturais emergem em um cenário de exclusão e discriminação negativa – como aquele apontado por Wieviorka (2002) –, que vem sendo perpetuado por séculos. Aqui, as identidades passam a adquirir visibilidade a partir da definição dos grupos discriminados negativamente e começam a circular nos discursos educacionais, com mais ênfase, a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), em 1997, sob o tema transversal *Pluralidade Cultural*. Este documento evidencia a necessidade de discussão desta temática nas escolas, pautada em uma dificuldade na convivência entre as diferentes culturas. Parece-me que tal prerrogativa se baseia em estatísticas de exclusão que, de acordo com Freitas (1995), no ano de 1994, apontavam um contingente de mais de 10 milhões de crianças em idade escolar, afastadas dos bancos escolares, por distintos motivos. A maioria delas se localizava nos estratos economicamente desfavorecidos da população, constituídos, sobretudo

por negros e indígenas, tornando esses dois grupos os principais alvos das políticas de ações afirmativas, seguidos dos grupos LGBT.

A visibilidade dada a estes grupos, pelo Estado, com maior ênfase a partir dos primeiros anos do século XXI, encontra nos Ministérios da Educação e da Cultura, terreno fértil para a sua propagação, pelo direcionamento, para a educação, da responsabilidade pelo pagamento de uma *dívida social*<sup>13</sup> com os grupos discriminados negativamente. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), criada em 2004, passa a reunir temas referentes ao enfrentamento das desigualdades educacionais, colocando ênfase sobre os grupos discriminados. Em paralelo à organização desta secretaria, com temáticas afins, é criada, pelo Ministério da Cultura, em 2003, a Secretaria da Identidade e da Diversidade Cultural (SID), com o objetivo de valorizar e preservar a diversidade. A organização desta secretaria representa um marco nos investimentos do Estado para discutir e responder às demandas culturais. Com a criação dessas duas secretarias, o Estado passa a assumir a questão das identidades culturais como um problema seu. A partir de então, a diversidade passa a ganhar uma visibilidade nunca antes vista pelo Estado brasileiro. Eclode no Brasil o surto das identidades culturais e passa a vigorar a máxima proclamada pelo Ministro da Cultura, durante o primeiro *Seminário Diversidade Cultural Brasileira* (2004), organizado pela SID: “para o Governo brasileiro, proteger e promover as expressões culturais em sua diversidade é direito legítimo dos cidadãos, da sociedade civil e dos estados nacionais”. (MOREIRA, G., 2005, p. 8).

No decorrer do mesmo *Seminário Diversidade Cultural Brasileira*, o então chefe de pesquisa em História da Fundação Casa de Rui Barbosa, Antonio Herculano Lopes, questiona a tensão entre as reivindicações dos movimentos sociais e o universalismo presumido pela Carta Magna de 1988, sob a alegação de incompatibilidade entre um sistema jurídico que entenda a população a partir de uma uniformidade e as demandas diferenciadas de parcelas específicas da população. “A questão que se coloca para o debate é se a implementação do direito à diferença representa ou não o antagonismo entre uma cidadania universal-inclusiva e outra particular-plural”. (LOPES, A., 2005, p. 27). Aqui parece emergir uma questão bastante polêmica que mobiliza os sociólogos: como equacionar os particularismos

---

<sup>13</sup> Destaco que a ideia de dívida social emerge com as pastorais cristãs, antecedendo os documentos analisados nesta Tese.

de certos grupos e o universalismo atribuído à nação? Maia (2005, p. 114) sintetiza a questão na busca por equilíbrio entre, por um lado, o respeito às “expressões de nossa diversidade cultural e, por outro, [o fortalecimento d]os vínculos identitários capazes de garantir coesão simbólica e política à desigual e conflituosa realidade brasileira”. Para Wieviorka (2003) essas questões colocam um problema importante para as sociedades democráticas: “aprender a circular entre estes dois perigos, o da negação das pessoas singulares e o da negação dos particularismos identitários<sup>14</sup>”. (WIEVIORKA, 2003, p. 30-31). Para ele “devemos aprender a cessar de opor o particular e o universal para, ao contrário, articulá-los”. (WIEVIORKA, 2006, p. 154).

Alain Touraine (1998) lança a pergunta no título de uma de suas obras “poderemos viver juntos?”. A resposta a ela é dada já nas primeiras páginas de seu livro: nós já vivemos juntos. Para viabilizar essa convivência, o sociólogo tensiona três caminhos frequentemente adotados na atualidade. O primeiro “apela para a consciência coletiva e para a vontade geral, para a cidadania e para a lei” (TOURAINÉ, 1998, p. 15) e, na tentativa de estabelecimento de um tipo de unidade, acaba por excluir aqueles que, com ela, não se identificam ou a ela não se submetem. Um segundo caminho apregoa a diversidade, instituindo a diferença entre todos, sem uma possibilidade de uniformidade e tanto menos de diálogo. E o terceiro caminho, por fim, parece-me afinado com as políticas implementadas no Brasil, proclamando a possibilidade de “viver juntos, permanecendo diferentes”. (TOURAINÉ, 1998, p. 16). As principais estratégias empreendidas neste tipo de organização democrática operam a partir do “respeito [às] liberdades pessoais e coletivas, [d]a representação dos interesses, [da formalização] do debate público [e da institucionalização da] tolerância”. (TOURAINÉ, 1998, p. 16).

Percebo a ênfase na diversidade e na tolerância nos discursos veiculados pelo Estado brasileiro como resultado desse tipo de abordagem. Nela, de acordo com Touraine (1998), as diferenças seriam expostas em vitrines. Encerrando cada cultura em sua própria especificidade, a comunicação entre culturas distintas seria inviabilizada e a sociedade se transformaria em uma selva onde cada grupo lutaria em prol do atendimento exclusivo as suas necessidades. Não se pode negar que, em certa medida, já estejamos vivendo um tipo de “individualismo cultural”, pelo qual

---

<sup>14</sup> Traduzido a partir do original: “aprender a circular entre estos dos peligros, el de la negación de las personas singulares y el de la negación de los particularismos identitários”. (WIEVIORKA, 2003, p. 30-31).

os grupos reclamem direitos particulares, legitimados pelas ações afirmativas. No entanto, essas discussões parecem passar ao largo das políticas brasileiras. Desde os PCN's, o que tem sido observado traduz o caminho oposto, estabelecendo a ênfase na diversidade como possibilidade de diálogo.

A cultura pode assumir sentido de sobrevivência, estímulo e resistência. Quando valorizada, reconhecida como parte indispensável das identidades individuais e sociais, apresenta-se como componente do pluralismo próprio da vida democrática. Por isso, fortalecer a cultura de cada grupo social, cultural e étnico que compõe a sociedade brasileira, promover seu reconhecimento, valorização e conhecimento mútuo, é fortalecer a igualdade, a justiça, a liberdade, o diálogo e, portanto, a democracia. (BRASIL, 1997, p. 132).

Importa destacar, desse cenário, elementos que me auxiliem a compreender os discursos proliferados nas políticas educacionais desde a emergência das demandas culturais e identitárias nos PCN's, em 1997. Parece-me que a inserção da temática *pluralidade cultural* na composição dos parâmetros curriculares que norteariam a educação, entre os anos de 1995 e 2003, toma forma com a criação do Grupo de Trabalho Interministerial para a valorização da População Negra, em 1995 (SILVA, M., 2012), trazendo a questão racial como uma das demandas para o Estado, articulada ao Movimento Negro. A eleição de um sociólogo envolvido, dentre outras questões, com a temática racial, para o cargo de chefe de Estado, em 1994, também desponta como uma das condições para a emergência desses atravessamentos culturais nas políticas educacionais, a partir de 1997.

Desde então, têm sido acionadas uma série de pesquisas estatísticas que emanam de agências como IBGE, IPEA, UNESCO e UNICEF, para mapear e qualificar as diferenças, a partir, principalmente, de sua discriminação. Ao olhar para os grupos discriminados, os discursos operados por parte do conjunto de documentos analisados nesta Tese, inscrevem as identidades no campo econômico, pela responsabilização da educação no pagamento do que se convencionou chamar de *dívida social*. Promover as condições para que distintos grupos tenham acesso à escolarização, parece condição de possibilidade para que *todos* sejam instrumentalizados para a participação social e para competir no jogo econômico. Entender a inserção desses grupos nas políticas públicas, sobretudo pela condição de discriminados, parece-me importante para este estudo à medida que subsidia a

compreensão das tramas que constituem práticas de governo identitário, na Contemporaneidade.

Na encruzilhada entre demandas culturais e demandas econômicas – operadas em nome de uma justiça social – vale trazer uma última reflexão para encerrar essa seção, a partir das discussões de Bauman (2005) e de Wieviorka (2002). Bauman (2005) aponta para uma diferenciação entre as demandas por reconhecimento cultural e por redistribuição econômica, atribuindo à primeira a interrupção do diálogo, assim como já sinalizava Touraine (1998) mais acima e, à segunda uma possibilidade de integração, pela criação de oportunidades de acesso e participação de diferentes grupos. Wieviorka (2002), por sua vez, assinala a necessidade de articulação entre as duas vias, pelo estabelecimento de um equilíbrio entre elas, o que me parece bastante apropriado para evitar uma série de massacres e tragédias, como as que temos acompanhado nos últimos tempos, seja em nome de uma diferença cultural, seja em nome de condições econômicas e sociais intoleráveis. No cruzamento entre os discursos proliferados pelas distintas agências que se propõe a instrumentalizar o Estado – no exercício do governo da população – e os discursos proliferados na educação, percebo que ambas as vias alternam ênfases na produção de políticas de atenção à diversidade. Deste modo, estes aspectos não se esgotam nesta breve problematização, constituem uma base de sustentação para as discussões empreendidas ao longo de todo o texto.

Para continuar a descrição dos elementos que se tramam na constituição da ênfase discursiva atual nas identidades e sua íntima relação com a educação, trago, no próximo capítulo, o detalhamento dos materiais e de alguns estudos acadêmicos, resultantes de pesquisas de Mestrado e Doutorado, que possam contribuir para o delineamento desta Tese. Fiz distintas buscas nas bases de dados de agências brasileiras de fomento à pesquisa e, pela seleção e estudo destes textos, organizei a escrita do próximo capítulo. Apresento, ainda, o aporte teórico e metodológico que compõe esta Tese. Encontro inspiração nas teorizações empreendidas pelo filósofo francês Michel Foucault, para conformar ferramentas conceituais que permitem agrupar, tensionar e atribuir sentidos para os materiais escolhidos para a composição da superfície de análise. *Discurso e governo* despontam, dentre os conceitos propostos por Foucault, pela produtividade que conferem ao exercício analítico que empreendo nesta pesquisa. A constituição de um pano de fundo



tramado por noções importantes para compreender as trilhas percorridas até aqui, também será tarefa para o próximo capítulo. *Invenção, práticas e tecnologias* compõem, assim, o primeiro conjunto de pistas para compreender esta Tese.



## CAPÍTULO 2

### MODOS DE ABORDAGEM: DOS CONTORNOS DA PESQUISA

---

*Uma crítica não consiste em dizer que as coisas não estão bem como estão. Ela consiste em ver sobre que tipos de evidências, de familiaridades, de modos de pensamento adquiridos e não refletidos repousam as práticas que se aceitam. (FOUCAULT<sup>1</sup>, 1994, p. 180).*

Exercitar a crítica constitui um compromisso importante para empreender uma pesquisa. A crítica de que fala Foucault não é mobilizada por uma posição de pessimismo frente a algo que não está de acordo com o que imaginamos. Antes, se liga a um processo de trazer para a superfície as tramas que se articulam na composição do objeto produzido como foco de investigação. Vinculei-me a essa possibilidade de exercício, na tentativa de compreender os elementos que se engendraram para produzir a proliferação das identidades culturais na educação. Para apurar o olhar e melhor enxergar as *práticas que se aceitam* – no que refere ao objeto escolhido – elegi uma perspectiva teórica e metodológica possível a partir da articulação de dois campos teóricos distintos e, para este estudo, complementares. Circunscrevi, assim, a possibilidade desta pesquisa ao cruzamento entre as teorizações de Michel Foucault e teorizações que se filiam ao pensamento social contemporâneo. As escolhas que orientaram e organizaram a produção desta Tese estão, desse modo, descritas ao longo deste capítulo. Nele delimito alguns estudos acadêmicos, teorizações e materiais de análise que, articulados, permitiram que eu exercitasse a crítica inspirada nas *evidências, familiaridades e modos de pensamento*, sinalizada por Foucault.

#### 2.1 DOS MATERIAIS

*Se a identidade é apenas um jogo, apenas um procedimento para favorecer relações, relações sociais e as relações de prazer sexual que criem novas amizades, então ela é útil. Mas se a identidade se torna o problema mais importante da existência sexual, se as pessoas pensam que elas devem “desvendar” sua “identidade própria” e que esta identidade deva tornar-se a lei, o princípio, o código de sua existência, se a questão que se coloca continuamente é: “Isso está de acordo com minha identidade?”, então eu*

---

<sup>1</sup> Traduzido por Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: [https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1867822/mod\\_resource/content/1/Ent%C3%A3o%20%C3%A9%20importante%20pensar\\_1981.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1867822/mod_resource/content/1/Ent%C3%A3o%20%C3%A9%20importante%20pensar_1981.pdf).

*penso que fizeram um retorno a uma forma de ética muito próxima à da heterossexualidade tradicional. Se devemos nos posicionar em relação à questão da identidade, temos que partir do fato de que somos seres únicos. Mas as relações que devemos estabelecer conosco mesmos não são relações de identidade, elas devem ser antes relações de diferenciação, de criação, de inovação. É muito chato ser sempre o mesmo. Nós não devemos excluir a identidade se é pelo viés da identidade que as pessoas encontram seu prazer, mas não devemos considerar essa identidade como uma regra ética universal. (FOUCAULT, 2004a, p. 265-266).*

Abro esta seção com a advertência de Michel Foucault (2004a), para grifar um dos aspectos apontados pelo filósofo, que me parece diminuído, quando não ausente, nos discursos educacionais sobre as identidades: a sua utilidade para os indivíduos que a elas aderem. Na contramão do que propõe Foucault (2004a) percebo os discursos sobre as identidades desse tempo, traduzindo coletividades governáveis, pelo mapeamento e pela definição de modos de vida. Nesse registro, os discursos sobre as identidades que circulam na educação, de modo especial nos materiais escolhidos, não instrumentalizam uma discussão sobre os modos como os indivíduos assumem suas identidades, mas oferecem subsídios que me possibilitaram olhar para a condução das condutas escolares, a partir de determinadas disposições<sup>2</sup>. Assim, não me propus a analisar os modos como cada identidade se constitui e os efeitos que possa ter na vida dos indivíduos, mas a composição de políticas públicas que incorporaram essas identidades e, por meio delas, passaram a definir práticas governamentais. Trago, nesta seção, a descrição dos materiais que escolhi para analisar e que me permitiram constituir um modo de entender alguns aspectos sobre a educação deste tempo, olhando para a proliferação dos discursos sobre as identidades nesse campo.

Para compor essa pesquisa mantive-me em contato permanente com diversos materiais direcionados à formação docente, por meio de visitas à página eletrônica do Ministério da Educação, da leitura de diversas revistas que chegam mensalmente às escolas, bem como da busca por publicações de agências como o IBGE, o IPEA, a UNESCO e o UNICEF, nas quais procurei dados e materiais que me permitiram entender o cenário estudado. Desse modo, mais do que a materialidade que compõe uma superfície de análise, o que apresento aqui são três conjuntos de textos que formaram a base sobre a qual as identidades puderam se constituir enquanto objeto de pesquisa. Esses materiais orientaram o meu olhar

---

<sup>2</sup> Por disposição entendo a posição em que o indivíduo é colocado e onde se coloca a partir de seus pertencimentos identitários.

desde que comecei a me interessar pelas identidades, não tanto para discutir os programas que os originam, mas para mapear e entender os discursos que fazem circular. Assim, foi a partir deles que pude esboçar os primeiros movimentos investigativos; constituir pistas para compreendê-los; buscar por leituras que subsidiassem a sua análise; perceber recorrências discursivas; produzir categorias analíticas e, por fim; redigir o texto da Tese.

Iniciei as buscas olhando para os materiais remetidos à escola que, por integrarem o cotidiano dos professores, têm suas possibilidades de efeito ampliadas. Localizei na materialidade produzida e remetida para as escolas um potencial de circulação e de ação mais intenso do que em outros materiais que, por diversos motivos, podem nem chegar ao conhecimento dos professores. Entendo que os efeitos produzidos pelos discursos de ambos os materiais – disponíveis de forma impressa nas escolas e disponíveis em versão eletrônica ou que não chegam à escola – podem ser equiparados na medida em que as possibilidades de acesso se aproximam, contudo, a probabilidade de contato do professor com o material que circula na escola se potencializa pela acessibilidade. Pautada nesta prerrogativa encontrei, na biblioteca da escola pública onde atuei<sup>3</sup> até meados do primeiro semestre letivo de 2014, um conjunto de revistas, composto por dez títulos – Nova Escola, Carta na Escola, Carta Fundamental, Presença Pedagógica, Filosofia Ciência e Vida, Geografia, Cálculo, Língua Portuguesa, História da Biblioteca Nacional e Raça Brasil – remetidos periodicamente à escola, a partir do Programa Nacional Biblioteca da Escola.

À medida que tomava contato com as revistas, orientava meu olhar para outras pistas que buscava na página eletrônica do MEC, onde procurava por reportagens, artigos, chamadas publicitárias, etc., sobre as identidades. Ambas as pesquisas apontaram, preponderantemente, para a diversidade e me direcionaram para algumas publicações da Coleção *Educação para Todos* e do *Programa Ética e Cidadania*, organizados pelo MEC, bem como para publicações direcionadas a cada uma das identidades que compõem a diversidade, cujo foco principal se traduz na implementação de planos e programas voltados a aspectos da educação que

---

<sup>3</sup> Trata-se de uma escola municipal de Ensino Fundamental, localizada no município de Santa Rosa/RS. Atuei nessa instituição como educadora especial, entre os anos de 2012 e 2014. Cabe ressaltar que os materiais ali encontrados poderiam ser facilmente localizados em outras instituições. Desse modo, não interessa marcá-la como uma instituição especial ou mais importante, quero apenas informar o lugar onde encontrei uma materialidade importante para a pesquisa.

possam contemplar uma especificidade afirmada culturalmente. Importa destacar que essa pesquisa aconteceu concomitantemente à busca por estudos acadêmicos sobre as identidades, cuja descrição será tema da próxima seção.

Fiz uma primeira leitura exploratória dos materiais que encontrei na página eletrônica do Ministério da Educação e, a partir deles, busquei por outros materiais indicados nessas publicações. A leitura desse conjunto de textos me permitiu perceber recorrências discursivas que foram determinantes para a escolha da materialidade de análise. Nesses textos busquei pelos modos como referem e tratam as identidades e percebi que cada um desses documentos apresenta discussões sobre um tipo específico de identidade ou sobre vários grupos identitários no mesmo material, descrevendo a trajetória histórica de sua composição e os percalços que a acompanham. Todos eles referem ao termo diversidade para compor um coletivo de identidades ou para marcar um tipo de diferença em relação a outros grupos. Selecionei, assim, um primeiro bloco de materiais que referem a diversidade de grupos identitários e sua relação com a educação.

Os materiais que encontrei nessa primeira etapa da pesquisa conformam um bloco que denominei como *pedagógico*, devido ao seu caráter educativo, direcionado, sobretudo, a conduzir condutas escolares para um determinado tipo de escola, tolerante com as diferenças, e a distribuir alguns indivíduos dentro de uma gama de políticas para a diversidade, a partir de seus pertencimentos identitários. Os materiais desse bloco são direcionados à formação de professores e à produção de um suporte de ideias para as suas práticas, por isso, assumem um lugar privilegiado na conformação das condutas docentes e, por extensão, dos escolares. Distribuí esse bloco de materiais em dois conjuntos, o primeiro deles, organizado a partir dos materiais encontrados, principalmente, na página eletrônica do Ministério da Educação, apresenta uma coletânea de 23 documentos descritos, em ordem alfabética, no quadro abaixo.

Quadro 1 – Materiais direcionados aos professores – parte 1

<b>Título</b>	<b>Órgão de origem</b>	<b>Ano de publicação</b>
Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.	UNESCO	2005
As desigualdades na escolarização no Brasil: relatório de observação nº 5.	CDES	2014

<b>Título</b>	<b>Órgão de origem</b>	<b>Ano de publicação</b>
Diferentes diferenças: educação de qualidade para todos.	SECAD	2006
Direito a educação.	SDH/PR	2013
Diversidade cultural brasileira.	Casa de Rui Barbosa	2005
Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.	SECAD/ UNESCO	2009
Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei nº 10.639/03.	SECAD	2005
Educação como exercício de diversidade.	UNESCO/MEC/ ANPED	2005
Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola.	SECAD	2007
Educação na diversidade: como indicar as diferenças?	SECAD	2006
Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue.	SECAD/ UNESCO	2007
Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.	SECAD	2006
Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais.	SPM	2009
Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos.	SECAD	2007
História da Educação do Negro e outras histórias.	SECAD	2005
O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: SECAD, LACED/Museu Nacional, 2006.	SECAD/ LACED	2006
Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural.	SEF	1997
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.	MEC/UNESCO	2007
Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	SEESP	2008
Povos Indígenas e a Lei dos "Branços": o direito à diferença.	SECAD	2006
Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: inclusão e exclusão social. Módulo 1: Ética.	SEB	2007

<b>Título</b>	<b>Órgão de origem</b>	<b>Ano de publicação</b>
Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: relações étnico-raciais e de gênero. Módulo 1: Ética.	SEB	2007
Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: relações étnico-raciais e de gênero. Módulo 3: Direitos Humanos.	SEB	2007

Fonte: Materiais de pesquisa – conjunto um.

Em seu conjunto, esses materiais organizam e direcionam o que se convencionou chamar de *educação na diversidade*, ditando fórmulas para educar os escolares – organizadas a partir de seus pertencimentos identitários – que agem, sobretudo, pela proposição de ações voltadas ao esmaecimento da discriminação, do racismo e da homofobia que afetam alguns tipos de constituição identitária. Expressões como: *direito à educação; direito à diferença; combate ao racismo; problematização da homofobia; educação como exercício de diversidade*; entre outras, compõem os títulos dessas publicações e dão o tom de seu conteúdo, sinalizando alguns dos objetivos que orientam as políticas de atenção à diversidade, como o combate à discriminação e ao racismo, para constituir um tipo de aluno tolerante com a diversidade, em uma sociedade de direitos, dentre os quais se sobressaem o direito à educação e o direito à diferença.

Importa destacar que a publicação do tema transversal *pluralidade cultural* no conjunto de Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, constituiu o ponto de partida, a partir do qual começaram a circular, com mais expressividade, os discursos sobre as identidades culturais na educação. Entendo-o como um disparador para esses discursos, possibilitando que aparecessem em documentos posteriores. No entanto, as condições para a sua emergência se deram antes disso, nas primeiras décadas do século XX, e extrapolam os limites desse documento. Para entendê-las, alguns aspectos da história dos movimentos sociais, descritos nos materiais que compõem a coleção *Educação para Todos*, trouxeram pistas importantes, que localizam nas reivindicações organizadas pelos grupos, algumas das condições de possibilidade para elas. Uma incursão histórica, trazendo estes elementos entrelaçados a outras pistas que surgiram com a problematização, compõe a segunda parte desta Tese.

Um segundo conjunto de materiais, constituído pelas matérias publicadas nas revistas remetidas às escolas, integra-se a esse primeiro, assumindo o mesmo fim: conduzir as condutas docentes, embora de uma forma mais pontual e diretiva, orientada, sobretudo, para sugerir exercícios práticos operacionalizáveis pelo professor. Algumas revistas – como a Nova Escola – constituem um manual de atividades escolares, composto por uma multiplicidade de sugestões sobre como desenvolver uma aula, a partir de diversos temas. A diversidade compõe uma das temáticas que figuram com destaque entre as últimas edições, como pode ser visto pelo volume de textos sinalizado no quadro dois (abaixo).

O conjunto de revistas remetidas às escolas opera a partir de distintas frentes, alcançando professores de diferentes áreas, pelas temáticas que propõem, organizadas por campos de conhecimento que correspondem às disciplinas integrantes da matriz curricular das escolas. Nesses materiais é notável uma preocupação com os modos de proceder na educação, trazendo elementos mais voltados ao cotidiano escolar, que sinalizem, para o professor, como agir frente a uma variedade de situações que envolvem a diversidade.

Empreendi uma primeira seleção dos textos para a composição desse quadro a partir do título. Pela leitura, do mesmo modo que fiz com os materiais do primeiro conjunto, tentei perceber as recorrências discursivas entre estes textos e aqueles que já vinha selecionando para o primeiro quadro. Descartei vários textos daquele grupo selecionado previamente, por ampliar demasiadamente os horizontes desta pesquisa – ao tratar sobre questões específicas de cada grupo –, entendendo que posso voltar a eles em outro momento. Pelo volume de materiais e por tratar-se de uma revista conhecida pelos docentes e com ampla circulação no ambiente escolar, optei por concentrar as análises sobre os textos publicados na Revista Nova Escola. Os elementos conjugados pela aproximação entre esses dois conjuntos de materiais me permitiram estabelecer algumas pistas iniciais e escolher os pontos que necessitavam de mais estudo. Pela ênfase discursiva sobre distintos processos de discriminação negativa e de exclusão de distintos grupos identitários, estabeleci esses fenômenos como primeiro ponto de análise.

Desse quadro importa destacar o número crescente de publicações envolvendo as identidades ao longo dos últimos anos. Mesmo que em 2002 já se possa observar, pelo menos, uma publicação sobre a temática, é a partir do ano de 2009 que começam a circular, com mais expressividade, os textos que tratam, em



alguma medida, das identidades e das condições que dão ensejo a sua proliferação nos discursos educacionais. Parece-me que a tensão que perpassa as recentes discussões sobre as ações afirmativas e sobre a homofobia, tem contribuído para elevar o número de publicações nesses últimos números. Questões envolvendo a desigualdade e o racismo continuam a aparecer nos materiais, acrescidas de outras questões que integram a problemática da diversidade. No quadro que segue organizei 21 textos pela ordem cronológica decrescente de sua publicação (dos mais recentes aos mais antigos).

Quadro 2 – Materiais direcionados aos professores – parte 2

<b>Título do texto</b>	<b>Ano de publicação</b>
Precisamos falar sobre Romeo...	2015
Reflexões sobre o ensino para todos e o respeito à diversidade	2015
Combater a discriminação para promover a liberdade	2014
Como e por que conhecer os indígenas	2014
Por um ensino de várias cores	2014
Uma inclusão só no papel	2014
Diversidade docente	2013
A escola na luta contra a homofobia	2012
Aulas práticas sobre diversidade e respeito	2012
Crianças indígenas de ontem e hoje	2012
Diversidade se aprende na escola	2012
Diversidade sociocultural brasileira em debate	2011
A cultura que se fortalece na escola	2011
Como combater a homofobia	2009
Diferenças: respeito versus preconceito	2009
Diversidade sempre, desde a Educação Infantil	2009
Na escola pública, maioria não tolera diferenças	2009
O preconceito está em nós	2008
A escola que é de todas as crianças	2005
Educação não tem cor	2004
Respeitar as diferenças	2002

Fonte: Materiais de pesquisa – conjunto dois.



Esse segundo quadro traduz títulos que dispõem elementos importantes para compreender a proliferação das identidades na educação. Percebo uma complementaridade entre o primeiro e o segundo quadro. Embora a abordagem de cada um dos conjuntos de materiais seja diferente – o primeiro, produzido dentro de uma linguagem acadêmica e da legislação, traz resultados de pesquisas e orientações dispostas a partir de documentos legais; o segundo organizado a partir de uma linguagem pedagógica, traz exemplos e discussões oriundos de práticas pedagógicas colocadas em marcha nas salas de aula – parece-me possível inferir *semelhanças de família* entre os conteúdos dos dois conjuntos. Uso a expressão *semelhanças de família*, no sentido atribuído a ela por Veiga-Neto e Lopes (2007), a partir de Wittgenstein. Os autores sinalizam que as semelhanças de família unem os elementos de uma determinada classe, sem a necessidade de “algum atributo comum a todos os elementos da classe”. (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 11). Dado o fim a que se destina cada um dos conjuntos de materiais, percebi recorrências discursivas que se articulam por semelhanças de família entre esses materiais.

Nesse segundo conjunto, assim como no primeiro, localizo elementos históricos que se entrelaçam na produção de uma exclusão educacional cuja redução passa a integrar as metas governamentais nos últimos anos do século XX e cuja herança permanece produzindo efeitos sobre a educação no presente. As ênfases postas sobre a discriminação educacional; sobre as conquistas recentes de alguns grupos identitários e; sobre a inclusão como um imperativo num tempo em que a diversidade já não pode mais ser negada na escola, remetem à necessidade de reconfiguração das práticas pedagógicas, pela instituição de outros referentes. Cada um dos textos descritos nesse segundo conjunto, contribui para a constituição de um itinerário para a educação na diversidade, orientando os docentes sobre os modos mais adequados para atender às necessidades colocadas recentemente para o exercício de sua profissão. Algumas táticas como: reconhecer o preconceito que perpassa a sua prática; tratar sobre as bases culturais que constituem as identidades discriminadas negativamente e; constituir uma matriz positiva e tolerante para o relacionamento com a diversidade, compõem as recorrências discursivas que ficam evidentes desde os títulos e direcionam a prática docente deste tempo.

Para complementar o primeiro bloco de materiais – cujo foco centraliza a escola e as práticas pedagógicas, trazendo dados que produzem as desigualdades sociais como uma verdade deste tempo e atribuindo à exclusão educacional a sua

causa principal – trago um segundo bloco de documentos, que denominei como *estatístico-governamental*. Essa materialidade foi organizada a partir de indicações localizadas nos documentos que compõe o primeiro bloco. Nela encontrei dados, sobretudo estatísticos, que me permitiram, por um lado, perceber características catalogadas e descritas sobre os modos de vida de cada um dos grupos discriminados negativamente e, por outro, entender como os aspectos econômicos vêm interferindo, intensivamente, na educação e atribuindo a ela a responsabilidade pela redução das desigualdades. Estes documentos descrevem estatisticamente as condições de vida da população e, assim, conjugam quadros onde as políticas públicas possam surtir efeitos mais intensos, instrumentalizando o governo.

As publicações de agências como IPEA, IBGE, UNESCO e UNICEF oferecem subsídios para o desenho de um cenário social e econômico que atribui centralidade à educação, como ferramenta principal, para atingir as metas de equiparação social propostas por agências internacionais, por meio de acordos, nos quais o Brasil aparece como signatário. O par escola-trabalho figura, nos dados visibilizados por esse conjunto de documentos, como condição de possibilidade para que alguns grupos se desloquem de condições de pobreza extrema e se integrem, de um modo participativo, à sociedade, ascendendo na escala social. Trazer esses elementos para esta Tese me pareceu pertinente na medida em que tornou mais claras as condições que desencadeiam o surto das identidades. Na sequência trago um quadro com a descrição de 16 materiais para a composição desse segundo bloco, organizados em ordem alfabética.

Quadro 3 – Para além da docência: elementos que compõem o cenário educacional

<b>Título</b>	<b>Órgão de origem</b>	<b>Ano de publicação</b>
A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos.	IPEA	2009
Alcançar os excluídos da educação básica: crianças e jovens fora da escola no Brasil.	UNESCO	2012
Alcançar os marginalizados: Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos.	UNESCO	2010
Convenção sobre a proteção e promoção de diversidades das expressões culturais.	UNESCO	2005
Declaração de princípios sobre a tolerância.	UNESCO	1995
Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural.	UNESCO	2002

<b>Título</b>	<b>Órgão de origem</b>	<b>Ano de publicação</b>
Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção Governamental.	IPEA	2002
Exclusão intraescolar nas escolas públicas brasileiras: um estudo com dados da Provas Brasil 2005, 2007 e 2009.	UNESCO	2012
Faces da desigualdade de gênero e raça no Brasil.	IPEA	2011
Fora da escola não pode! O desafio da exclusão escolar.	UNICEF	2013
Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras.	IPEA	2005
Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.	UNESCO	2004
Políticas sociais: acompanhamento e análise.	IPEA	2014
Retrato das desigualdades de gênero e raça.	IPEA	2011
Síntese dos indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Informação Demográfica e Socioeconômica n. 27.	IBGE	2010
Síntese dos indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Informação Demográfica e Socioeconômica n. 34.	IBGE	2014

Fonte: Materiais de pesquisa – conjunto três.

Cabe ressaltar que a separação dos materiais em grupos distintos cumpre uma função organizativa, que se propõe a facilitar o entendimento sobre o conjunto da materialidade que selecionei para compor esta pesquisa. Excertos e análises de ambos os grupos aparecerão na medida em que contribuem para as discussões que desenvolvo ao longo do texto. A partir de distintas leituras dos materiais organizei quadros de excertos que me parecem constituir os elementos centrais na composição da materialidade escolhida e que serão discutidos ao longo do texto. Para diferenciar os excertos de materiais que compõem a superfície analítica desta Tese, dos demais excertos retirados de outros textos utilizados na pesquisa e que constituem a base de sustentação teórica para as discussões, fiz como Hattge (2014) em sua Tese de Doutorado, intitulada *Performatividade e inclusão no movimento Todos Pela Educação*<sup>4</sup>, apresentando-os sob três formas distintas: 1) em

<sup>4</sup> Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado a Universidade do Vale do Rio dos Sinos, sob orientação da professora Dra. Maura Corcini Lopes, no ano de 2014.

conjuntos de vinhetas no início dos capítulos; 2) em quadros destacados do restante do texto e; 3) como citações diretas e indiretas no texto.

Importa ressaltar que grande parte dos materiais, que compõe a superfície de análise, foi produzida na forma de coletânea e, por isso, apresenta uma multiplicidade de autores, articulando textos de representantes de cada grupo identitário e/ou de pesquisadores que têm nas práticas dos grupos seu objeto de pesquisa, para responder às demandas produzidas pelos grupos. O grande número de autores pulveriza sentidos para educação na diversidade e seus propósitos e traduz a criação de políticas educacionais que tentam atender as especificidades de cada grupo.

Distintas estratégias buscam responder a demandas pontuais, por meio de ações voltadas a cada um dos grupos, organizadas a partir da descrição de sua constituição histórica e de suas necessidades. Assim, os conjuntos de excertos que trago na composição das partes dois e três, desta Tese, foram organizados a partir das aproximações possíveis entre as distintas perspectivas visibilizadas nos documentos, buscando pontos em comum entre elas – *semelhanças de família* –, divergências e silenciamentos, sem concentrar o foco desta pesquisa sobre um grupo específico ou sobre a constituição de cada grupo identitário nos discursos dos materiais. Reconheço que a participação de cada grupo na elaboração de políticas governamentais é resultado de um esforço coletivo para tornar suas demandas visíveis e importantes, e que essa participação, mesmo atendendo a uma grande parcela da população, continuará sendo negada a alguns, enquanto as identidades continuarem a se multiplicar. Nessas condições, procurei perceber recorrências discursivas que me permitissem agrupar excertos e produzir sentidos, olhando para o coletivo das identidades. Para compreender a ênfase discursiva sobre as identidades, observada nos materiais, e refinar o olhar sobre o objeto de estudo busquei por pesquisas acadêmicas disponíveis nos bancos de teses e dissertações de universidades brasileiras. Descrevo os resultados dessa busca na próxima seção.

## 2.2 DAS PESQUISAS SOBRE O TEMA

[...] *faz sentido começar por perguntar como aconteceu esse problematizar das coisas.* (MILLER; ROSE, 2012, p. 25).

Nesta seção organizei algumas pesquisas<sup>5</sup> que me ajudaram a dar forma para esta Tese. Olhei para os caminhos já percorridos por outros pesquisadores, para tentar entender a conformação discursiva das identidades no presente e para buscar pistas que sinalizassem o não dito. Cercar o objeto de estudo, por meio do que já foi produzido academicamente sobre ele, contribuiu para a constituição de um olhar mais apurado e para o refinamento da temática de estudo. Assim, a busca e a leitura de pesquisas sobre o tema apontaram caminhos para produzir a Tese.

Um primeiro exercício, nesse sentido, movimentou meus interesses diretamente para o objeto de estudo, buscando pelo descritor *identidade* nas bases de dados de agências brasileiras de fomento à pesquisa como o Banco de Teses da CAPES, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD) e o portal Domínio Público. Essa primeira busca resultou numa profusão de 2.745 pesquisas, pelas quais é possível atribuir uma multiplicidade de sentidos para este descritor. O expressivo número de estudos encontrados mostrou-se compatível com o contingente de achados, pelo mesmo descritor, em pesquisa na internet e me levou a inferir que o uso do termo vem se propagando em múltiplos meios, dentre eles o acadêmico.

Para viabilizar as buscas, refinei a pesquisa acrescentando o descritor *educação* e, dentre os resultados obtidos, selecionei quarenta estudos pelo título. Por meio dos resumos escolhi onze pesquisas para leitura, mas encontrei somente oito a disposição nos bancos de teses e dissertações das universidades onde foram produzidas. Pela leitura dos textos escolhidos percebi o uso conceitual do termo *identidade* para definir tipos de indivíduos específicos, ou seja, cada pesquisa aborda a temática a partir de uma identidade em particular, seja para tratar de surdos, de negros, de indígenas, de LGBT, de ribeirinhos, de quilombolas, de professores, etc., instituindo a identidade como articuladora de direitos para grupos específicos, dentro dos quais algumas características se produzem como legítimas na condução das condutas e movimentam bandeiras de luta. Parece-me que a identidade se firma a partir de dois pontos principais: pela centralidade no direito a diferença cultural, expressivamente constituído nos primeiros anos do século XXI; e pela ênfase numa desigualdade, até certo ponto, previsível e esperada para uma sociedade estratificada como a nossa, ratificando as duas vias pelas quais

---

<sup>5</sup> Importa marcar, desde já, que estudos pontuais serão trazidos em outros momentos do texto, onde suas contribuições me parecem mais produtivas.

caracterizei a constituição das identidades no primeiro capítulo. Para sair dessa posição desigual e galgar posições mais elevadas na hierarquia social, os grupos passaram a se organizar em torno de atributos que os aproximassem e reclamar direitos que minimizassem as desigualdades sociais, constituindo as reivindicações coletivas de que fala Wieviorka (2002), como apontei no capítulo anterior. Depreendem da associação entre estes pontos, elementos que impulsionam a profusão atual de reivindicações identitárias e a organização de estudos a partir de grupos determinados.

Entendo que as próprias pesquisas despontam como ferramenta de luta, articuladas aos movimentos sociais organizados dentro dos grupos, por meio de duas situações que se sobressaem: 1) a representatividade do próprio pesquisador como membro do grupo identitário que se torna objeto de pesquisa e, 2) a vinculação afetiva do pesquisador com algum de seus membros. As duas vias envolvem elos que, por vezes, direcionam as pesquisas para um tipo de *luta defensiva* (BAUMAN, 2005) das identidades em estudo. Observar essa dinâmica me parece crucial para entender uma ênfase identitária que vem se organizando ao mesmo tempo em que produz essa pesquisa, assinalando um caminho incerto e minado de armadilhas que demandam atenção e cuidado.

A primeira dessas armadilhas, para uma pesquisa que pretende tensionar os usos que têm sido feitos das identidades, localiza-se nas intensas aproximações entre os textos selecionados e o campo dos estudos culturais em educação, olhando para os grupos sobre os quais se debruçam pela via da diferença cultural, muitas vezes, para mostrar a centralidade da cultura e para exaltar a identidade e a diferença. Tais aproximações podem conduzir a uma cilada, na medida em que as pesquisas se pautam nos estudos culturais para acentuar características atribuídas culturalmente a um grupo para exaltá-lo e para, na mesma onda de grande parte dos movimentos recentes, celebrar as diferenças. Importa marcar que essa celebração das identidades pode desencadear um tipo de obediência irrefletida a regras que, supostamente, inscrevem os indivíduos em modos, sempre mais, corretos de conduzir a vida e, frequentemente, colocar em marcha práticas fundamentalistas. Veiga-Neto (2009, p. 79) utiliza este conceito – o fundamentalismo – para “designar qualquer postura ou movimento social cujos partidários mantêm estrita, inarredável e intransigente obediência a determinados princípios fundamentais”. Esposito (2007) também refere um tipo de automatismo que passa a reger a vida a partir das

identidades, como já ressaltai mais acima. Wieviorka (2003, p. 25) segue na mesma direção ao afirmar que

uma vez que uma identidade coletiva se constrói, conhece toda sorte de tensões internas. Por um lado, pode estar tentada pelo fundamentalismo, pelo integrismo ou pelo comunitarismo, que tendem a encerrar o grupo em si mesmo. Às vezes, em seu seio, os indivíduos devem submeter-se a lei do grupo ou de seus líderes. [...] Também, uma comunidade fechada em si mesma, frequentemente, não sabe comunicar-se com o exterior e corre o risco permanente de estar tentada pela violência<sup>6</sup>.

Seja entendendo esse fenômeno como obediência, seja como automatismo, seja apontando para o risco de produzir a relação com o outro a partir da violência, interessa para este estudo olhar para o fundamentalismo como uma armadilha que amordaça o indivíduo e o leva a conduzir suas condutas de acordo com alguns princípios fundamentais. (VEIGA-NETO, 2009). Em sociedades democráticas como a nossa, o fundamentalismo é uma prática amplamente repudiada, embora possa ser observada com certa frequência. Na convivência entre distintos grupos são perceptíveis situações nas quais a sobreposição de princípios desencadeia conflitos pautados na defesa de supostas verdades, contidas nos fundamentos que produzem a base cultural de cada grupo. Dito de outra maneira, as identidades assumidas pelos indivíduos, muitas vezes, trazem em seu bojo uma intenção de verdade que pode entrar em confronto com outras igualmente mais verdadeiras. Em uma sociedade de direitos, os embates são atenuados por concessões, geralmente intermediadas pelo Estado, com garantias de atendimento a reivindicações de cada grupo, na medida em que possibilitem a conservação da ordem e de um suposto bem comum.

Por outro lado, os conflitos podem ter difícil resolução à medida que o território habitado pelos grupos entra em disputa. No Brasil, um caso emblemático pode ser ilustrado no confronto entre indígenas e seringueiros nos estados do Norte – sobretudo no Amazonas. Ambos disputam, há anos, a posse de terras<sup>7</sup>, que

---

<sup>6</sup> Tradução livre, a partir do original: “una vez que una identidad colectiva se construye, conoce toda suerte de tensiones internas. Por un lado, puede estar tentada por el fundamentalismo, el integrismo o el comunitarismo, que tienden a encerrar al grupo sobre sí mismo. A veces, en su seno, los individuos deben someterse a la ley del grupo o de sus líderes. [...] Además, una comunidad replegada sobre ella misma frecuentemente no sabe comunicarse con el exterior y corre el riesgo permanente de estar tentada por la violencia. (WIEVIORKA, 2003, p. 25).

<sup>7</sup> “A garantia do acesso à terra constitui, atualmente, um elemento central da política indigenista do Estado brasileiro. O processo de demarcação é o meio administrativo para explicitar os limites do território tradicionalmente ocupado pelos povos indígenas. Busca-se, assim, resgatar uma dívida



caracterizam como marcos importantes para a manutenção de atributos tanto de um grupo como de outro, por meio de embates que, muitas vezes, resultam na morte de integrantes de ambos os grupos. Os enfrentamentos identitários podem assumir consequências ainda mais sérias, quando levados a cabo por grupos que assumem ao extremo as características inventadas pela identidade cultural a que se filiam, como pode ser observado em territórios que se mantêm em conflito constante, sobretudo religioso, como é o caso de alguns países africanos e asiáticos.

O recente atentado contra o jornal francês *Charlie Hebdo*, em 07 de janeiro de 2015, também parece ilustrar um tipo de fundamentalismo em ação. Há indícios de que a publicação de caricaturas de líderes muçulmanos pelo jornal, em 2011, tenha desencadeado uma ação que resultou na morte de 10 jornalistas e 2 policiais. Ameaças recorrentes vinham sendo remetidas ao jornal desde a publicação da sátira, culminando com o ataque em janeiro de 2015. Em outro caso, as reações a uma publicação da cantora tradicionalista gaúcha Shana Müller em uma página de relacionamentos – em que manifestava apoio ao Brasil durante a Copa do Mundo de 2014 –, ilustram práticas menos aterrorizantes, mas igualmente fundamentalistas. Neste episódio diversas pessoas manifestaram repúdio à publicação da cantora, indagando-a sobre o seu *orgulho gaúcho* e indicando que sua identificação com o Rio Grande do Sul deveria prevalecer sobre qualquer tipo de patriotismo pela seleção brasileira de futebol. As duas situações implicam uma devoção incondicional a um tipo de identidade, seja para liquidar com o que parece ser uma ameaça aos seus princípios, como no caso francês; seja para reivindicar um tipo de comportamento condizente com os preceitos estabelecidos para ser gaúcho, como no caso sul-rio-grandense.

Neste recorte, Nancy (2007, p. 12) ressalta que,

como sabemos muito bem, o pavoroso recurso ao dado de uma comunidade não cessa de desencadear massacres que parecem organizados dentro de uma ordem mundial cujos efeitos de direito, quando não simplesmente impotentes, podem valer a justo título como efeitos perversos de uma dominação sem rosto que move umas contra outras as supostas identidades<sup>8</sup>.

---

histórica com esse segmento da população brasileira e propiciar as condições fundamentais para as sobrevivências física e cultural dos indígenas”. (BRASIL, 2012b, p. 16).

<sup>8</sup> Tradução livre, a partir do original: “Como sabemos demasiado bien, el pavoroso recurso a lo dado de una comunidad no cesa de desencadenar masacres que parecen organizadas dentro de un orden mundial cuyos efectos de derecho, cuando no simplemente impotentes, pueden valer a justo título como efectos perversos de una dominación sin rostro que mueve unas contra otras las supuestas identidades”. (NANCY, 2007, p. 12).



Trago estes tensionamentos para marcar uma posição de estranhamento à celebração das identidades, que me move nesta pesquisa. Inquieta-me a sua exaltação no presente, principalmente pela possibilidade de obediência cega a alguns preceitos, que pode levar a um *esquecimento* de que na relação de uns com os outros sempre haverá vidas, que sentem, que sofrem e que podem ter fim. Tento distanciar-me, assim, de qualquer perspectiva festiva, quero tensionar os usos e problematizar a naturalidade com que as identidades aparecem nos discursos. Assim, optei por não me demorar na descrição desses primeiros estudos selecionados e avançar em direção a outras pesquisas que possam mobilizar meu pensamento.

Pelo estranhamento à recorrência discursiva sobre as identidades, passei a me perguntar como se chegou a ela. Vasculhei a página eletrônica do Ministério da Educação, procurando por indícios que pudessem sinalizar a circulação das identidades nos discursos educacionais. Encontrei a publicação de uma série de materiais sobre *educação na diversidade* e passei a perseguir esse conceito. Ao olhar para esses materiais me deparei com a descrição de práticas direcionadas para cada uma das identidades inscritas no campo da diversidade. A partir dessa nova pista, comecei a entender que as identidades culturais aparecem nos discursos educacionais pela via da diversidade, atribuindo ênfase ao coletivo, seja por entender a escola como um espaço coletivo, seja por entender a diversidade como coletivo de identidades.

Retornei às buscas nos bancos de teses e dissertações utilizando os descritores *diversidade*, *diferença* e *educação*, para tentar cercar a temática a partir de outros pontos e encontrei, dentre outras, uma Tese de Doutorado intitulada *A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas*<sup>9</sup>, de autoria de Tatiane Cosentino Rodrigues (2011). Em seu estudo, a pesquisadora discute a emergência discursiva da diversidade nas políticas educacionais brasileiras, a partir de materiais e programas organizados pelo Estado, entre os anos de 2003 e 2006. Rodrigues (2011) pontua que não há uma uniformidade de sentidos atribuída à diversidade nos materiais escolhidos para análise – o que pode ser, até certo ponto, previsível considerando que no período estudado ainda se configuravam os

---

<sup>9</sup> Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado a Universidade Federal de São Carlos, sob orientação da professora Dra. Anete Abramowicz, no ano de 2011.

primeiros investimentos sobre a temática – e acena alguns deslocamentos de sentido para os conceitos de nação e de direitos coletivos, entre as décadas de 1940 e 1980, apontados como prováveis condições de possibilidade para a ênfase atual na diversidade. Para a autora o entendimento de nação como unidade linguística e cultural dá lugar a um entendimento de nação multicultural que se firma pelos discursos que acentuam a diversidade como direito e como condição indispensável para o “diálogo entre os povos”. (RODRIGUES, 2011, p. 16). O conceito de direito coletivo também sofre transformações ao longo desse período, segundo Rodrigues (2011), através de um processo de pluralização cultural, a partir do qual começam a ser colocadas em operação estratégias de valorização das formas de vida de alguns grupos anteriormente discriminados. Passa-se, assim, a olhar para características mais pontuais que possam ser lidas como marcas de uma identidade – que transita do homogêneo para o multicultural – e assumidas como direitos individuais, pela escolha de modos de identificação e de condução das condutas.

Entendo que os deslocamentos apontados por Rodrigues (2011) podem ser entendidos como uma das condições de possibilidade para a ênfase discursiva atual sobre a diversidade, que, parece-me, passa a adjetivar uma ideia de identidade brasileira na Contemporaneidade. Nessa linha, Gustavo da Silva Kern (2012), em sua Dissertação de Mestrado, intitulada *Ações afirmativas e educação: um estudo genealógico sobre as relações raciais no Brasil*<sup>10</sup>, tensiona os diferentes sentidos atribuídos ao racismo ao longo da história e sinaliza que as marcas da mestiçagem acompanham a constituição de uma identidade nacional brasileira, desde as primeiras preocupações com este tema, e possibilitam o alargamento do espectro de identidades abarcadas pela expressão *ser brasileiro*, na Contemporaneidade. Contudo, a mestiçagem prevista e aceita como brasileira, durante o período do Estado Novo (1937-1945), encontrava-se circunscrita aos estratos sociais atribuídos biologicamente a cada tipo de indivíduo que compunha a nação brasileira.

Kern (2012) assinala um deslocamento da ênfase biológica para a ênfase política do conceito de raça no pensamento brasileiro, desencadeado a partir da cena política vivida na virada da década de 1920 para 1930. Contudo, somente na última década do século XX e na passagem para o século XXI – impulsionado pelo

---

<sup>10</sup> Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação do professor Dr. Alfredo Veiga-Neto, no ano de 2012.

discurso do, então, Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, na abertura de um seminário internacional *Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos*, no ano de 1996, ocasião em que o chefe de Estado brasileiro enuncia oficialmente a existência de racismo no país; e pela *III Conferência Mundial das Nações Unidas de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia, e Intolerância Correlata*, em Durban/África do Sul, no ano de 2001 –, o Estado brasileiro passa a se reconhecer como racista, o que desencadeia uma série de programas e estratégias que passam a visar à redução do racismo, da discriminação e de todas as formas de intolerância, abrindo caminho para os discursos sobre as identidades.

Os movimentos descritos detalhadamente por Kern (2012) me parecem centrais para os investimentos atuais em políticas educacionais que almejam a equiparação social, pela redução das desigualdades herdadas por séculos de predomínio de hierarquias impostas biologicamente na definição das relações sociais. Tais investimentos apontam para a constituição da diferença/diversidade<sup>11</sup> como direito de todos e reivindicam a tolerância e o respeito a elas, como retratam os dois estudos em questão. Associada aos deslocamentos de ênfase no conceito de raça, Kern (2012) tensiona as práticas de governo operacionalizadas pelos diferentes acentos colocados sobre esse conceito. O pesquisador, assim como Rodrigues (2011) sinaliza a articulação entre Estado e movimentos sociais na constituição de políticas públicas que conduzam as condutas de grupos específicos e viabilizem o governo da população.

Jamil Cabral Sierra (2013) em sua Tese de Doutorado, intitulada *Marcos da vida viável, marcas da vida vivível: o governo da diversidade sexual e o desafio de uma ética/estética pós-identitária para a teorização político-educacional LGBT*<sup>12</sup>, investe mais a fundo nessa questão e indica o estabelecimento de grades de inteligibilidade sobre cada identidade, a partir da parceria entre Estado e movimentos sociais. O pesquisador sinaliza a constituição dessas parcerias, tanto no que refere a demandas por direitos civis, como na conformação de programas, projetos e currículos educacionais (SIERRA, 2013), o que me possibilita pensar o

---

<sup>11</sup> A necessária diferenciação entre estes dois termos *diferença* e *diversidade* será empreendida no capítulo quatro. Por enquanto importa assinalar que, muitas vezes, aparecem como sinônimos nos materiais que compõem o *corpus* de análise da presente pesquisa.

<sup>12</sup> Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado a Universidade Federal do Paraná, sob orientação da professora Dra. Maria Rita de Assis César, no ano de 2013.

acionamento dos grupos pelo Estado, a partir de dois movimentos específicos: as declarações de si e de suas práticas culturais, operadas por meio de uma série de táticas de captura desenvolvidas pelo Estado e articuladas a partir de um conjunto de programas que formam bancos de dados com descrições de práticas culturais associadas a cada grupo, numa espécie de biblioteca cultural, e; a participação de pesquisadores que integram os movimentos sociais, na composição de programas educacionais – esta última interessa especialmente para esta Tese, pois se faz notável nos materiais de análise. A produtiva parceria entre as duas instâncias (Estado e movimentos sociais) parece levar a diversidade a adjetivar, na Contemporaneidade, a ideia de identidade nacional e se potencializar na educação.

As sementes de uma ideia de identidade nacional já floresciam no período do Estado Novo (1937-1945), no Brasil, embora com outros acentos. Naquela época os indivíduos eram submetidos a práticas que os vinculassem ao país, como demonstra Pedro Henrique Witches (2014), em sua Dissertação de Mestrado, intitulada *A educação de surdos no Estado Novo: práticas que constituem uma brasilidade surda*<sup>13</sup>. Em sua pesquisa, Witches (2014) problematizou a produção de uma *brasilidade surda*, no recorte temporal do Estado Novo. O esforço empreendido na constituição de características que pudessem imprimir nos surdos um modo de ser brasileiro permeou todo um investimento educativo de uma época, produzindo identidades surdas que pudessem integrar a composição de uma identidade nacional, vinculada ao território brasileiro, por meio do ensino escolar da escrita e da leitura da língua vernácula. Fazer dos surdos cidadãos brasileiros ativos e em condições de ocupar posições no mercado de trabalho tornou-se uma das metas do projeto nacionalizador. Importa demarcar a continuidade de uma concepção de identidade nacional, embora com outros contornos, como poderá ser percebido pelas ênfases dos materiais.

A articulação entre os estudos aqui expostos possibilita-me entender que o projeto nacionalizador, operado no Estado Novo, produziu ressonâncias na educação, na escola e nos modos de ser professor na Contemporaneidade. Hoje, seu raio de ações alargou-se, trazendo para o seu domínio uma multiplicidade de grupos e de indivíduos antes dispersos em comunidades distintas e sobre as quais

---

<sup>13</sup> Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado a Universidade do Vale do Rio dos Sinos, sob orientação da professora Dra. Maura Corcini Lopes, no ano de 2014.

as redes de conhecimento tinham pouco alcance. Os investimentos atuais continuam usando o campo da educação como palco principal, por meio de práticas que se expandem para além dos domínios linguísticos; formam redes de saberes e poderes que agem a partir do conhecimento e da produção de características que compõem uma dada identidade, usando-as no governo da população.

Conhecer as identidades, as práticas que articulam, os modos como conformam condutas, passa a ser crucial para o Estado, pois viabiliza o governo justamente no ponto em que se cruzam os conhecimentos marcados nos programas educacionais (pela parceria entre Estado e movimentos sociais) sobre as identidades, como afirma Sierra (2013) e os modos como cada identidade conduz condutas. Nessa intersecção são produzidas identificações que acionam o indivíduo pelo desejo de permanecer em um circuito cultural onde é (supostamente) compreendido e onde *pode ser quem é*. Assim as identidades culturais, pela via da diversidade, assumem papel central na educação contemporânea e como objeto de estudo desta Tese. Na próxima seção trarei os elementos que compõem as perspectivas teórica e metodológica na circunscrição deste estudo.

### 2.3 DAS BASES DE SUSTENTAÇÃO DA PESQUISA: OS MARCOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

*Meu problema, ou a única possibilidade teórica que sinto, seria a de deixar somente o desenho o mais inteligível possível, o traço do movimento pelo qual eu não estou mais no lugar onde eu estava agora pouco. Daí [...] essa perpétua necessidade de realçar, de algum modo, o ponto de passagem que cada deslocamento arrisca modificar se não o conjunto, pelo menos a maneira pela qual se lê ou pela qual se apreende o que pode ter de inteligível. Essa necessidade, portanto, não aparece jamais como plano de um edifício permanente; [...] trata-se, ainda uma vez, de traçar um deslocamento, quer dizer, traçar não edifícios teóricos, mas deslocamentos pelos quais as posições teóricas não cessem de se transformar. (FOUCAULT, 2011, p. 69).*

Trago as palavras de Foucault (2011) para abrir essa seção e estabelecer algumas balizas que orientaram o meu olhar sobre o objeto de pesquisa e me posicionaram em pontos específicos, a partir dos quais me pus a analisá-lo. Assim como o filósofo, desejei tornar um objeto inteligível, traçando um desenho possível para ele, a partir dos deslocamentos, rupturas e contingências que constituem uma pesquisa, sem pretender alcançar uma suposta verdade última sobre ele – sequer

acredito nessa possibilidade. Nesse registro, a palavra *perspectiva* me parece adequada para situar o que pretendi fazer ao longo desta seção: articular as principais teorizações que me instrumentalizaram e compuseram uma base de apoio para esta pesquisa, ou seja, desejei circunscrever os conceitos que serviram de ferramentas<sup>14</sup> para tensionar as práticas que produzem uma centralidade sobre as identidades culturais na educação contemporânea e sinalizam a perspectiva a partir da qual empreendi os exercícios analíticos e desenvolvi esta Tese. Perceber a recorrência discursiva sobre as identidades mobilizou-me a produzir uma das questões centrais para esta pesquisa, assim organizada:

*Como os discursos sobre as identidades culturais são incorporados pela educação e pela escola na formação dos indivíduos, a partir da segunda metade do século XX?*

A partir de uma busca histórica pelas condições de possibilidade para a emergência dos discursos sobre as identidades, organizei uma segunda questão, direcionada para os modos de operação desses discursos no campo da educação, qual seja:

*Que estratégias as identidades culturais mobilizam na educação escolar?*

Na interseção entre essas duas questões pude produzir esta Tese. Contudo, cada uma delas cumpriu um objetivo diferente. A partir da primeira consegui tramar alguns elementos de fundo, que permitiram a articulação da ênfase discursiva sobre as identidades. A segunda pergunta constituiu um desdobramento da primeira e orientou a produção do eixo central desta Tese, qual seja: **as estratégias mobilizadas pelas políticas educacionais, a partir da proliferação discursiva das identidades na educação**. Para engendrar e responder a essas questões, inspirei-me em teorizações que se colocam no cruzamento de dois campos teóricos distintos: os escritos de Michel Foucault e estudos que se filiam ao pensamento social contemporâneo. Do primeiro campo emergem os conceitos que, assumindo a

---

<sup>14</sup> Importa marcar que, por ferramentas, caracterizei o conjunto de conceitos utilizados para trabalhar com os materiais, pautada na discussão de Michel Foucault (2006), em entrevista com Gilles Deleuze, sobre a produtividade de um conceito como ferramenta para mobilizar o pensamento.

função de ferramentas, instrumentalizaram a análise dos materiais que compõem o *corpus* analítico desta Tese, quais sejam: *discurso* e *governamento*. Do segundo campo emergem elementos que me possibilitaram compreender distintas cenas sociais, em pontos específicos da história, na composição de um pano de fundo para as articulações que engendram os discursos sobre as identidades na educação. Em ambos os campos encontrei elementos que me permitiram compreender e tensionar as tramas que compõem a escolarização no presente. Entendê-la a partir de uma série de práticas que conformam modos de vida na sociedade Contemporânea, pareceu-me produtivo na medida em que me possibilitou olhar para os diferentes fatores que configuram aquilo que acontece na escola, como parte integrante do social.

Nesse registro, importa marcar que o conceito de *sociedade civil*, problematizado por Foucault (2008a), na aula de 4 de abril de 1979, do curso *Nascimento da Biopolítica*, constituiu um referente importante na produção desta tese, pois permitiu entender o engendramento de distintos grupos, que se vinculam a uma multiplicidade de identidades, na composição daquilo que Foucault (2008a) denominou como *sociedade civil*. Para ele, a sociedade civil conforma “conjuntos do mesmo nível ou conjuntos de nível diferente que vão agrupar os indivíduos num certo número de núcleos. É a sociedade civil, diz Ferguson, que faz que o indivíduo ‘abraça a causa de uma tribo ou de uma comunidade’”. (FOUCAULT, 2008a, p. 410). Entender, então, os modos como as distintas identidades, que compõem os grupos articulados pela sociedade civil, são forjadas nas políticas de Estado e, mais especificamente, nas políticas educacionais, constituiu um dos focos desta Tese, no cruzamento dos campos teóricos acima descritos.

De modo a desenhar um itinerário que permita a compreensão da base que sustenta a pesquisa, sinalizo, ao longo desta seção, um caminho que me levou a entender as tramas que constituem o objeto sobre o qual me debrucei, a partir de seu caráter inventivo e sempre contingente, compreendendo-o através das redes discursivas que o produzem tal como o entendemos hoje. Para orientar o leitor ao longo do texto, organizei um mapa que se propõe a facilitar o trânsito e a leitura destes escritos, a partir de dois grupos de pistas. O primeiro grupo põe ênfase sobre algumas noções que possibilitam uma leitura de fundo, na articulação dos contextos teórico e metodológico que escolhi para fundar o alicerce sobre o qual produzi esta pesquisa. Desdubro três noções principais que me pareceram necessitar



investimentos – *invenção, práticas e tecnologias* – na composição do que me moveu e do que propus como pesquisa. O segundo grupo de pistas coloca foco sobre os conceitos metodológicos que viabilizaram um tipo de trabalho com os materiais. As discussões sobre *governo* e *discurso* emergem nessa parte do texto, para conceituar as ferramentas analíticas e vincular esta Tese a um referencial que encontrou nas teorizações empreendidas por Michel Foucault sua inspiração principal. Importa marcar que a necessidade de discussão sobre cada um desses pontos é resultado do trabalho com os materiais e das recorrências discursivas que deles emergem. Para melhor entendê-las, articulei o conjunto de pistas aqui proposto.

A noção de *invenção* traduz a primeira das pistas que permitem entender as trilhas por onde andei para produzir esta Tese. Tensionar as tramas que constituem as identidades, atentando para a sua *invenção* e, por consequência, para a sua provisoriedade, deslocou-me de um campo teórico que conduzia meus modos de perceber as práticas, a partir de algumas condições dadas *a priori* e me lançou em uma empreitada potencializada pela dúvida, pelo estranhamento a supostos fundamentos universais. (VEIGA-NETO, 2012). “Aquilo que é inventado não é uma ilusão; constitui nossa verdade”, pontua Rose (2011, p. 13), para dirimir qualquer correspondência entre invenção e fantasia. Trata-se, sobremaneira, da invenção de práticas que possibilitaram e potencializaram determinados modos de vida ao longo da história. Assim, o que a pesquisa analisou foram as condições que possibilitaram a invenção de um fragmento específico da história, neste caso, de uma peça que compõe um quebra-cabeça chamado presente.

Pareceu-me crucial entender essa virada possibilitada pelo acesso a um campo teórico distinto daquele a que me mantinha vinculada desde a Graduação até o Mestrado. Constituir um outro olhar sobre o fazer pesquisa tornou-se uma tarefa cheia de encontros e descobertas. Produzir uma investigação a partir desse ângulo aguçou meus sentidos para questões que, provavelmente, não fariam sentido se me mantivesse no lugar onde estava, e me incentivou a pensar de outros modos. (FOUCAULT, 1998). Um exercício que, segundo Veiga-Neto e Lopes (2010, p. 163), é possível por meio da “suspeita sobre o próprio pensamento e suas pretensas verdades, [d]a dúvida constante, [d]a crítica radical, [d]a experimentação cuidadosa e [d]a permanente releitura do que parece já dado e tranquilo”. Da descrição das tramas que se unem para compor o objeto, da atenção e suspeição sobre as suas



contingências, emergem possibilidades de tensionamento que permitem a crítica de que falam os autores. Perseguindo cuidadosamente as práticas é provável que cheguemos às tramas pelas quais algumas “questões emergiram [foram inventadas], como problemas para a atenção das autoridades, bem como as maneiras pelas quais uma variedade de forças e grupos passaram a encará-las como importantes”. (ROSE, 2011, p. 146). Nesse registro, assumi que as identidades passaram a se constituir e adquirir importância, por meio de diferentes acontecimentos que se ligaram ao longo da história e produziram o que hoje entendemos por identidades culturais. Entendo que a sua proliferação discursiva no presente é resultado de um conjunto de tramas que as inventaram. Olhar para a invenção desse conjunto de tramas me auxiliou a problematizá-lo, a tensionar a sua produção, distanciando-me de qualquer pressuposto universal, como já sinalizei mais acima.

Uma segunda pista se desenha na noção de *práticas*. Entendo as práticas inspirada no sentido que a elas atribui Foucault, como assinala Castro-Gómez (2010, p. 28), referindo “ao que os homens realmente fazem quando falam ou quando atuam”<sup>15</sup>. As práticas não se restringem, assim, as ações que os indivíduos empreendem, mas se materializam, também, em seus discursos. Castro-Gómez (2010, p. 29) sinaliza, ainda, que “para Foucault não existem práticas que sejam independentes do conjunto de relações históricas nas quais funcionam. Por isso, ainda que as práticas sejam singulares e múltiplas, devem ser estudadas como formando parte de uma malha/teia, de um dispositivo que as articula”<sup>16</sup>. Ou seja, elas aparecem em momentos específicos da história e são desencadeadas no coletivo, dentro dos grupos que passam a inventar regras específicas para regê-las. Nessa esteira, Castro, E. (2009, p. 338), em seu *Vocabulário de Foucault*, ao findar a discussão sobre a noção de práticas, diz que o filósofo as entendia como “a racionalidade ou a regularidade que organiza o que os homens fazem”. De modo a sistematizar um entendimento sobre práticas, sem, contudo, atribuir-lhes um sentido fixo, digo que elas caracterizam as ações que os indivíduos empreendem e aquilo que dizem, a partir de pontos específicos, de acordo com os quais lhes é possível pensar e articular ações e discursos. Assumindo esse sentido, problematizar as

<sup>15</sup> Tradução livre, a partir do original: “Por *práctica* Foucault se refiere a lo que los hombres *realmente hacen cuando hablan o cuando atúan*”. (CASTRO-GÓMEZ, 2010, p. 28, grifos do autor).

<sup>16</sup> Tradução livre, a partir do original: “para Foucault no existen prácticas que Sean independientes del conjunto de relaciones históricas en las cuales funcionan. Por eso, aunque las prácticas son singulares y múltiples, deben ser estudiadas como formando parte de un ensamblaje, de un *dispositivo* que las articula”. (CASTRO-GÓMEZ, 2010, p. 29).

práticas que aparecem nos materiais de análise, pelas conexões, rupturas e fios que as produzem, tornou-se crucial para entender a proliferação dos discursos sobre as identidades na educação. Sinalizo, assim, que olhei para as práticas com um fim específico, queria entender os discursos que operam por dentro delas e as constituem.

Marín-Díaz (2012) serviu-se dessa noção, em sua Tese de Doutorado, intitulada *Autoajuda e educação: uma genealogia das antropotécnicas contemporâneas*<sup>17</sup>, para problematizar práticas de governo articuladas pela literatura de autoajuda. Para ela, assim como para Castro, E. (2009), as práticas traduzem um tipo de racionalidade organizada pelas tecnologias. “Estudar as práticas como técnicas ou tecnologia consiste em situá-las em um campo que se define pela relação entre os meios (táticas) e fins (estratégia)”. (CASTRO, E., 2009, p. 412). Pela ligação e pela mútua constituição entre práticas e tecnologias, emerge a terceira pista no mapa deste estudo: pensar a constituição de uma tecnologia de governo. A partir dela, passei a entender que os discursos e as ações não dependem somente dos indivíduos, da sua vontade, mas, sobretudo, daquilo que o contexto onde estão inseridos, lhes permite pensar, dizer e fazer. Compreender as tramas que se ligam para constituir o cenário de uma época específica e permitir a circulação de certos discursos, pareceu-me fundamental para entender os modos como as práticas se articulam e conformam tecnologias.

Entendo por tecnologia aquilo que Rose (2011, p. 45), inspirado em Foucault, descreve como “qualquer conjunto estruturado por uma racionalidade prática governada por uma meta mais ou menos consciente”. Castro-Gómez (2010, p. 34), também entende tecnologia, a partir de Foucault, como a “aplicação de uns meios orientados de forma consciente pela reflexão e pela experiência para alcançar certos fins”<sup>18</sup>. O autor utiliza a expressão tecnologias políticas para denominar “a condução eficaz da conduta de outros para atingir certos fins, pelas estratégias que se aplicará racionalmente para que as pessoas se comportem de acordo com esses objetivos, e pelo cálculo adequado para eleger e implementar essas estratégias”<sup>19</sup>. (CASTRO-

---

<sup>17</sup> Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação do professor Dr. Alfredo Veiga-Neto, no ano de 2012.

<sup>18</sup> Tradução livre, a partir do original: “la aplicación de unos medios orientados de forma consciente por la reflexión y la experiencia para alcanzar ciertos fines”. (CASTRO-GÓMEZ, 2010, p. 34).

<sup>19</sup> Tradução livre, a partir do original: “la conducción eficaz de la conducta de otros para el logro de ciertos fines, por las estrategias que han de aplicarse razonadamente para lograr que las personas se

GÓMEZ, 2010, p. 13). Entendo que a circunscrição das práticas culturais operadas dentro de determinados grupos caracterize um modo de conduzir condutas, pela padronização de certos modos de vida. Nesse registro, a noção de tecnologia – que aqui aparece na delimitação de um pano de fundo para a pesquisa – permite um exercício importante para pensar os modos como as práticas culturais são incorporadas nos discursos que sustentam e organizam as políticas governamentais, para estabelecer contornos para as identidades e conformar estratégias que colocam em operação um tipo de tecnologia de governo, pelas identidades.

No seminário proferido no outono de 1982, sob o título *Tecnologias de si*, na Universidade de Vermont, Michel Foucault descreve quatro tipos principais de tecnologias que fazem funcionar, cada uma delas, práticas específicas, mas que dificilmente operam separadamente. São elas:

1) tecnologias de produção, que nos permitem produzir, transformar ou manipular coisas; 2) tecnologias de sistemas de signos, que nos permitem utilizar signos, sentidos, símbolos ou significações; 3) tecnologias de poder, que determinam a conduta dos indivíduos, os submetem a certo tipo de fins ou de dominação, e consistem em uma objetivação do sujeito; 4) tecnologias do eu, que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser. (FOUCAULT, 2004b, p. 323).

Como indica Castro-Gómez (2010), dois anos após essa primeira caracterização, Foucault incluiu uma quinta qualificação que denomina *tecnologias de governo*. Interessa especialmente para este estudo formular uma compreensão sobre essas tecnologias, pois olhei para a identidade como um tipo de engrenagem que faz funcionar uma tecnologia de governo na educação. Para Castro-Gómez (2010, p. 39), as tecnologias de governo “não buscam simplesmente determinar a conduta dos outros, mas *dirigi-la* de um modo eficaz, já que pressupõem a capacidade de ação (liberdade) daquelas pessoas que devem ser governadas”<sup>20</sup>. Por outro lado, “ainda que os objetivos do governo sejam executados livremente pelos governados, não são postos por eles mesmos, senão

---

comporten conforme a esos objetivos, y por el cálculo adecuado para elegir e implementar esas estrategias". (CASTRO-GÓMEZ, 2010, p. 13).

<sup>20</sup>Tradução livre, a partir do original: “no buscan simplemente determinar la conducta de los otros, sino *dirigirla* de un modo eficaz, ya que presuponen la capacidad de acción (libertad) de aquellas personas que deben ser gobernadas”. (CASTRO-GÓMEZ, 2010, p. 39).

por uma racionalidade exterior”<sup>21</sup>. (CASTRO-GÓMEZ, 2010, p. 39). Nos discursos propagados pelas políticas brasileiras, sobretudo aquelas direcionadas à educação, as identidades aparecem articulando práticas que têm em seu horizonte o governo dos grupos discriminados negativamente ao longo da história do Brasil, fazendo deles, recentemente, cidadãos com direitos, em um país cuja diversidade começa a aflorar; o que os torna aliados do Estado, por meio de práticas que se instituem pela liberdade, como enfatizam Rose (2011) e Castro-Gómez (2010), a partir do conhecimento das motivações e das demandas dos governados.

Silva, R. (2011), em sua Tese de Doutorado, intitulada *A constituição da docência no Ensino Médio no Brasil Contemporâneo: uma analítica de governo*, concorre com o conceito de tecnologia de governo que venho tentando articular até aqui. De acordo com o autor, tal tecnologia constitui “um conjunto articulado de estratégias de governo e, de outro modo, [...] a disposição de um conjunto de saberes para governar”. (SILVA, R., 2011, p. 120). Olhei para as identidades como uma das engrenagens que compõe esse conjunto e movimentam um tipo de tecnologia que encontra no governo um propósito específico. Para entender essas engrenagens e os modos como fazem funcionar essa tecnologia, pelo recrutamento dos grupos na formação de saberes e de estatísticas que permitam o seu governo, pareceu-me necessário posicioná-las no quadro descrito por Foucault e aproximar as lentes de outras teorizações que, por dar continuidade aos estudos do filósofo, permitem aprofundar o tema das tecnologias de governo e produzir algumas ramificações para elas. Nikolas Rose (2011, p. 168) é um dos autores que empreende esse exercício ao conceituar o conhecimento como uma tecnologia de governo, a partir de “agenciamentos de modos de ver e diagnosticar, técnicas de cálculo e julgamento”. Para o autor essas *tecnologias intelectuais* adquirem importância nas distintas práticas em que operam e são fundamentais para o governo. Segundo Rose (2011, p. 168),

governar um território é exercer uma forma de domínio intelectual sobre ele, isolar um setor da realidade, identificar características e processos que lhes sejam próprios, tornar suas características notáveis, exprimíveis em palavras ditas ou escritas, prover explicações sobre ele de acordo com esquemas explicativos.

---

<sup>21</sup> Tradução livre, a partir do original: “aunque los objetivos del gobierno son hechos suyos libremente por los gobernados, no son *puestos* por ellos mismos sino por una racionalidad exterior”. (CASTRO-GÓMEZ, 2010, p. 39).

Conhecer a população, os modos como se comporta, os riscos que representa e as suas necessidades parece fundamental para governá-la. Sem acesso a informações que possam compor uma base sobre a qual seja possível formular linhas de ação na organização de políticas públicas, o governo se torna inviável. É nesse ponto que Rose (2011) vai além das discussões propostas por Foucault sobre as tecnologias, pois descreve o conhecimento como elemento determinante para o governo. O conhecimento de uma série de informações sobre a população e sobre os grupos que a compõe, sobretudo pela estatística, viabiliza a articulação de um conjunto de práticas que têm no governo a sua meta principal.

Tomando por base as teorizações de Foucault e de Rose sobre tecnologias e as ênfases colocadas nos materiais, pareceu-me possível pensar a identidade como engrenagem que possibilita uma tecnologia de governo. Entendo que, a partir do ordenamento pelas identidades, é possível traçar algumas metas governamentais que se estendem sobre parcelas específicas da população. Pensar as formas de exercer o governo e a incorporação de certos temas, como as identidades culturais, nas práticas governamentais implica a entrada no segundo conjunto de pistas que articulei com o intuito de possibilitar a compreensão dos caminhos percorridos para produzir esta Tese e, sobretudo, para mostrar os conceitos que me instrumentalizaram nessa produção. Busquei, assim, os conceitos-ferramenta *discurso* e *governo*, para a realização das análises dos materiais. Embora não seja possível delimitar limites claros para cada um dos conceitos aqui expostos, considero importante mostrar os modos como compreendo cada um deles, a partir do referencial escolhido, e explicitar as relações que estabelecem entre si e os modos como contribuem para a produção desta Tese.

Estudar o conceito de governo me fez entender que, pela definição de pertencimentos identitários, os indivíduos se ligam a determinadas práticas que acionam modos específicos de condução das condutas e produzem indivíduos de um certo tipo. Nessa linha, Rose (2011) descreve as implicações envolvidas no processo de tornar-se um gênero. Sua descrição, pautada nas teorizações de Judith Butler, pareceu-me adequada para pensar os percursos trilhados pelo indivíduo para produzir em si características que o vinculem a uma identidade específica. De acordo com ele, a filiação a uma dada identidade

implica seguir uma prescrição meticulosa e continuamente repetida de conduta, de aparência, de fala, de pensamento, de paixão, de vontade, de intelecto, na qual pessoas são reunidas por serem conectadas não somente com vocabulários, mas também com regimes de conduta (andar, olhar, gesticular), com artefatos (roupas, sapatos, maquiagem, carros, painéis, instrumentos de escrita, livros), com espaços e lugares (sala de aula, bibliotecas, estações de trem, museus) e com os objetos que os habitam (mesas, cadeiras, livros, plataformas, vitrines). (ROSE, 2011, p. 258).

O inventário das características inscritas no indivíduo, por meio de cada uma dessas práticas, circunscreve tipos de cultura e nos permite adjetivar as identidades deste tempo como culturais. Os primeiros grupos submetidos ao escrutínio desse campo constituem os grupos discriminados negativamente. Identidade e conhecimento se acoplam e passam a produzir efeitos no cruzamento de caracterizações que compõem um conjunto de saberes sobre cada um desses grupos e da sua circunscrição às práticas cartografadas, como assinala Wieviorka (2002). O conhecimento das práticas culturais que caracterizam cada grupo permite delimitar as margens de suas ações e de suas demandas, mapeando modos de vida e inscrevendo neles certos tipos de indivíduos. Conhecer as diferentes parcelas da população que compõem a sociedade civil é crucial para agrupá-las a partir de características que possam aproximar os indivíduos, delimitar sua diferença e permitir o governo dos grupos.

Miller e Rose (2012, p. 116) descrevem um tipo de governo contemporâneo, em que os conhecimentos sobre a população, distribuída em um território nacional, perdem espaço para os conhecimentos sobre grupos espalhados ao longo desse território e se organizam a partir “das relações entre as pessoas e ‘suas comunidades’”. Os autores entendem a *comunidade* como um *meio* para governar: “seus vínculos, seus laços, forças e afiliações devem ser celebradas, encorajadas, nutridas, modeladas e instrumentalizadas na esperança de produzir consequências que são desejáveis para todos e para cada um”. (MILLER; ROSE, 2012, p. 116). Com eles, entendi que as práticas de governo deste século são reguladas pelas ligações do indivíduo aos grupos com o quais se identifica, a partir de distintos quadros que emolduram, limitam e caracterizam os grupos. É como se tivéssemos ao nosso dispor um cardápio de identidades, qualificadas pelas práticas que empreendem, as quais pudéssemos nos ligar a qualquer momento.

Pela rapidez com que os laços se fazem e desfazem, é difícil inferir um tipo de fidelidade eterna a uma comunidade, como era esperado em tempos anteriores, o



que torna necessária uma cartografia mais ampla das diferenças, para possibilitar o governo a partir de cada grupo a que o indivíduo se vincula. Desse quadro, deduzi, com Rose (2011, p. 234), que as

práticas regulatórias procuram governar indivíduos de uma maneira mais vinculada à sua subjetividade do que em qualquer outro momento, e os conceitos de identidade e seus cognatos adquiriram uma maior relevância em muitas das práticas em que os seres humanos se envolvem.

A organização de demandas para reivindicar direitos parece representar um dos últimos tipos de vínculos fortes entre os indivíduos, mesmo que se desfaçam a partir do atendimento às suas reclamações. Importa ressaltar que a identificação do indivíduo se dá com um tipo de caracterização que une uns e outros enquanto se veem como semelhantes, por meio de necessidades que seguem o mesmo fluxo. No redirecionamento de seus desejos, esses vínculos se desmancham e outras parcerias se formam. Assim parece-me que, o que move cada grupo são relações de parceria que se firmam em prol de uma demanda, em detrimento da fidelidade e da união de outrora. Nesse ponto, preferi utilizar o termo grupo para denominar um tipo de aglomeração que se move a partir de uma dada identidade, abrindo mão do conceito de comunidade.

O estabelecimento de um segundo tipo de parceria que extrapola os limites do grupo e se liga ao Estado, constituindo elos entre Estado e grupos, como aponta Sierra (2013), possibilita o reposicionamento de alguns grupos de indivíduos nas tramas sociais, que lhes viabiliza outras formas de vida, impensadas a partir da lógica da exclusão e do preconceito, que vigorava até as últimas décadas do século XX. A sua inscrição em um certo número de práticas culturais e o redirecionamento de práticas pedagógicas constituem elementos chave para esse movimento. Nesse registro, a articulação entre o conhecimento como tecnologia, proposto por Rose (2011), e a identidade como engrenagem fundamental para fazer funcionar uma tecnologia de governo, como venho propondo aqui, permite que se estabeleça, entre Estado e indivíduos, o que Foucault (2014) denominou como *governamentalidade*, no cruzamento das ações do Estado sobre o indivíduo e do próprio indivíduo sobre si. Rose, inspirado na definição que Foucault deu para o conceito de governamentalidade, assim o descreve:

‘Governamentalidade’, ou ‘mentalidades de governo’: o complexo de noções, cálculos, estratégias e táticas através das quais diversas autoridades – políticas, militares, econômicas, teológicas, médicas e assim por diante – procuram agir sobre as vidas e condutas de cada um e de todos de forma a evitar os males e atingir estados desejáveis como saúde, felicidade, riqueza e tranquilidade. (ROSE, 2011, p. 212).

Nesse registro, atribui-se uma positividade ao conceito, que opera para que as engrenagens sejam suficientemente lubrificadas e permitam o bom funcionamento da maquinaria social. Importa sinalizar que não existe apenas um tipo de governamentalidade, mas governamentalidades, no plural, como resultado de “combinações de *racionalidades políticas e tecnologias humanas*” (ROSE, 2011, p. 99, grifo do autor), para determinar “a maneira como se conduz a conduta dos homens”. (FOUCAULT, 2008a, p. 258). Nessa esteira, o governo dos homens toma forma pela administração das questões de cada grupo e do coletivo de indivíduos que compõem a sociedade civil, de modo a atingir certo número de objetivos. Uma ênfase relacional emerge dessa perspectiva de governo, pois as demandas dos grupos e as demandas do Estado são postas em ação no exercício das práticas governamentais. Como diz Foucault (2008a, p. 17), “o governo dos homens é uma prática que não é imposta pelos que governam aos que são governados, mas uma prática que fixa a definição e a posição respectiva dos governados e dos governantes uns diante dos outros e em relação aos outros”, a partir de jogos de interesses. Cada uma das partes desse jogo é mobilizada por conjuntos de interesses, circunscritos como peças chave para que o governo se torne uma prática possível. Para o filósofo francês, “os interesses são, no fundo, aquilo por intermédio do que o governo pode agir sobre todas estas coisas que são, para ele, os indivíduos, os atos, as palavras, as riquezas, os recursos, a propriedade, os direitos, etc.”. (FOUCAULT, 2008a, p. 61). Olhar para os interesses que mobilizam as parcerias entre os grupos e o Estado, na articulação de uma educação na diversidade, pareceu produtivo para entender os modos como as políticas que se engendram para atender a esse propósito são compostas, embora não constitua o objetivo central desta Tese.

Para compor a última pista do mapa que propus nesta seção, trago o conceito de discurso como ferramenta que permitiu entender algumas ênfases que se produzem a partir de uma ou mais racionalidades. Foucault (2013a, p. 46) em sua aula inaugural no Collège de France, em dezembro de 1970, problematiza o



conceito de discurso, assinalando que ele “nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante dos nossos olhos”. Nessa linha, percebi, nos discursos, uma possibilidade de entender distintos fenômenos. Entendo que eles representam a racionalidade de uma determinada época, posto que, ao traduzir o pensamento do indivíduo que fala ou escreve, traduz-se o que é possível pensar dentro de cada racionalidade. Assim, ao olhar para os discursos olho, também, para os contextos em que sua emergência se tornou possível. Perceber as ênfases discursivas que aparecem nos materiais me permitiu entender as práticas que se articulam em uma determinada época, os modos como se tramam para direcionar o governo da população e os efeitos que produzem nas relações entre os indivíduos. Utilizando o discurso como ferramenta metodológica busco conhecer as práticas visibilizadas a partir de determinadas ênfases discursivas. Marco, assim, uma profunda conexão entre discursos e práticas, embora assumam funções diferentes dentro dos contornos metodológicos desta pesquisa.

Convém sublinhar, ainda, a íntima relação que Foucault (2013a, p. 41) estabeleceu entre a educação e os discursos, quando diz que “todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. Pareceu-me apropriado compreender a escola como instituição em potencial para fazer circular discursos específicos em cada época. Os discursos deste tempo dizem da diversidade e colocam ênfase nas distintas identidades que a compõe. Pela observação de recorrências discursivas que acomodam e prescrevem práticas de um certo tipo na educação, é possível deduzir a invenção de indivíduos que passam a conduzir as suas condutas de acordo com tais prescrições. Se hoje vemos emergir uma série de discursos que fazem proliferar as identidades na educação, supõe-se que os escolares, que por ela passam, constituam em si certas características que lhes permitam conviver com as distintas identidades com que possam se deparar mundo a fora.

As ferramentas descritas aqui me permitiram entender a produção das identidades culturais como peças que articulam uma tecnologia de governo, que coloca em operação uma série de práticas que conduzem a escola a produzir-se como uma “máquina para o registro das diferenças humanas” (ROSE, 2011) e potencializam o governo da população a partir dos agrupamentos identitários.

Conhecimento e identidade articulam uma série de programas e estratégias que assumem, ao fim e ao cabo, o governo da população como meta principal.

Para finalizar este capítulo e colocar em suspenso as discussões iniciais que compõem o quadro teórico e metodológico que sustentou a produção desta Tese, enfatizo que todo o percurso desta pesquisa teve nas identidades o eixo que desencadeou os movimentos de reconhecimento dos distintos processos de exclusão e de discriminação negativa; de centralização da escola como instituição responsável pela reversão desses processos, a partir da constituição de uma racionalidade inclusiva; e de constituição de indivíduos capazes de olhar para si a partir de uma positividade, de conviver entre si e de respeitar uns aos outros, nas diferenças. Para a composição da parte dois, busquei, na história, as tramas que se articularam para fazer emergir a ênfase discursiva sobre as identidades e possibilitar esses três movimentos principais.

## **PARTE DOIS**

### **RUMO AO PORÃO: PRÁTICAS DE IN/EXCLUSÃO NOS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E NO POSICIONAMENTO DOS INDIVÍDUOS**

*O que era mestiço torna-se nacional.* (ORTIZ, 2012, p. 41).

*É a partir do reconhecimento e da valorização da diversidade que se torna possível incorporar nos sistemas de ensino, nas redes municipais e estaduais, a ideia de que não é admissível manter os padrões de desigualdade verificados no Brasil. Somente com a valorização da diferença é possível reduzir a desigualdade.* (BRASIL, 2006a, p. 05).

Organizo a segunda parte dessa Tese para mostrar como as relações entre educação e diversidade cultural se estabelecem nos materiais analisados e passam a ser incorporadas na agenda política do Estado brasileiro, ao longo do século XX. Por meio de um recuo na história, para entender as tramas que possibilitaram a articulação dessas relações, identifiquei a década de 1930 como importante ponto de partida. Nesse momento histórico foram dados os primeiros passos para o deslocamento de uma ênfase biológica para uma ênfase cultural no conceito de raça, que permitiu a constituição de outros modos de entender e de se relacionar com os negros e com os indígenas e possibilitou uma série de desdobramentos que permanecem sendo constituídos na atualidade. No momento em que o mestiço se torna nacional, como destaca Ortiz (2012), há o desbloqueio dos discursos sobre cultura no Brasil, como pretendo mostrar ao longo do capítulo três. Olhar para negros e indígenas a partir de um viés cultural implica abrir mão de um conjunto de características biológicas, que determinavam uma condição de inferioridade para eles, e dar um passo importante para o reconhecimento dos distintos processos de exclusão social a que estavam submetidos. Na passagem de uma ênfase para a outra são visibilizadas as desigualdades social e econômica existentes entre os diferentes extratos da população, na constituição da sociedade civil, compondo o que se convencionou chamar de *dívida social*.

Como desdobramento do movimento descrito no capítulo três, entendi que o reconhecimento da condição de exclusão a que alguns grupos estavam expostos centralizou a escola como instituição responsável pela reversão desses processos, por meio de uma racionalidade inclusiva, que se instituiu nos últimos anos do século XX. Tensionar as complexas tramas que incumbiram a escola de saldar essa dívida social, constituiu o mote do capítulo quatro, para compreender os modos como os discursos sobre as identidades culturais passaram a ser ampliados no contexto inclusivo, abarcando um conjunto cada vez mais vasto de grupos identitários. No momento em que a diversidade cultural passou a ser garantida pelo direito, a escola

foi acionada para pagar uma dívida produzida por séculos de exclusão e discriminação negativa. Distintas políticas de ações afirmativas passaram a ser colocadas em marcha, juntamente a outras práticas que visam o combate à discriminação, com o objetivo central de promover a equiparação social entre os grupos. Juntos, esses dois movimentos centrais são problematizados nos capítulos que compõe essa parte da Tese.

## CAPÍTULO 3

### DA PRODUÇÃO DA DÍVIDA SOCIAL: RACISMO, EXCLUSÃO E DISCRIMINAÇÃO NEGATIVA NA COMPOSIÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA

---

*Uma das maiores consequências da escravatura é a enorme dívida social para com a população que ganhou a liberdade.* Nos diversos períodos da República, essa dívida nunca foi prioridade. Seu efeito mais perverso é a sedimentação do atraso socioeducacional e das formas de discriminação no mercado de trabalho e em outras dimensões da vida cotidiana. (BRASIL, 2006b, p. 126, grifo meu).

*Hoje, o maior desafio de qualquer instância governamental é reduzir, de forma estável, as desigualdades sociais.* E é com esse foco que o governo federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em 2004. (BRASIL, 2006a, p. 5, grifo meu).

É fundamental a sinergia entre Estado e sociedade civil no caminho da *desejada transformação da realidade de exclusão social*, com base no *reconhecimento do diferente e da diversidade como riquezas* a serem exploradas e não como o “exótico” a ser observado, negado ou marginalizado. (FÁVERO; IRELAND, 2005, p. 9, grifos meus).

Além de reverter séculos de políticas e projetos homogeneizantes, anuladores das identidades e diferenças étnicas, *é preciso transformar mentalidades, concepções e práticas estatais*, levando em consideração novos paradigmas legais e conceituais, que estão possibilitando processos de democratização de nossa sociedade e *reduzindo desigualdades sociais produzidas e reproduzidas pela exclusão de segmentos sociais portadores de identidades contrastantes*. (HERNAIZ, 2007, p. 6-7, grifos meus).

No Brasil, *a exclusão social de que os negros são as principais vítimas deriva de alguns fatores, dentre os quais figura o esquema perverso de distribuição de recursos públicos em matéria de educação.* A educação é a mais importante dentre as diversas prestações que o indivíduo recebe ou tem legítima expectativa de receber do Estado. (SANTOS, 2005, p. 60, grifo meu).

*Historicamente, no Brasil, tentou-se justificar [...] injustiças cometidas contra povos indígenas, contra africanos e seus descendentes, desde a barbárie da escravidão a formas contemporâneas de discriminação e exclusão destes e de outros grupos étnicos e culturais, em diferentes graus e formas.* A escola deve posicionar-se criticamente em relação a esses fatos, mediante informações corretas, cooperando no *esforço histórico de superação do racismo e da discriminação*. (BRASIL, 1997, p. 133, grifos meus).

A exclusão dos negros e dos indígenas – exemplares de raças inferiorizadas biologicamente – constitui um dos elementos de que tratam as políticas de atenção à diversidade no presente. Junto a eles, a exclusão e a discriminação negativa de diferentes grupos identitários passou a pautar ações organizadas pelo mesmo conjunto de políticas, desde os primeiros anos do século XXI. Entender como esses grupos passaram a constituir o foco de interesse para uma série de intervenções do Estado, sobretudo pela ênfase na escolarização, constitui o mote deste capítulo. Nele tensiono os elementos que aparecem no conjunto de excertos dispostos na abertura acima, sejam eles: exclusão, discriminação negativa e racismo. Juntos, eles

articulam um quadro de desigualdades socioeconômicas, atribuído a parcelas específicas da população e assumido como *dívida* pelo Estado.

A composição desse quadro é resultado dos distintos investimentos que fiz, na leitura dos materiais. Embora, depois de me envolver com leituras diversas, seja dos materiais analisados, seja de outros textos, não possa mais separar ou definir de onde emergem as ênfases do que me foi possível pensar, tentei, na organização deste capítulo, articular essas recorrências discursivas com alguns estudos e textos que fornecessem pistas para subsidiar a sua compreensão, em diferentes momentos da pesquisa. Em uma leitura exploratória dos materiais, ao final do primeiro ano do curso de Doutorado, em 2013, concentrei minha atenção nos discursos sobre *exclusão*, que emergiam dos documentos e, com eles, organizei grupos de excertos para atribuir sentidos a esse fenômeno. Percebi a exclusão sendo produzida como gatilho para um conjunto de ações educacionais, que permitiram a entrada de distintos grupos na escola e constituindo parte importante dos discursos sobre as identidades culturais. Encontrei, nos materiais, a descrição de um longo período de exclusão que manteve alguns grupos afastados da escola e passei a percebê-la como condição de possibilidade, associada à discriminação negativa e ao racismo, para a organização e manifestação de diversos grupos na reivindicação por direitos humanos, dentre os quais se destaca o direito à educação.

A ênfase na exclusão me levou a buscar leituras que possibilitassem entendê-la e tensioná-la. Recorri a Robert Castel (2011) para diferenciar exclusão e discriminação negativa e entender que a entrada na escola não significa, necessariamente, o fim da exclusão. Ao adentrar os portões escolares, alguns grupos passam a participar de distintos processos de *in/exclusão*<sup>1</sup>. Esse fenômeno se constitui relacionalmente, nas distintas situações experimentadas na escola, e se manifesta ora pela participação nas práticas escolares, ora pela manutenção de alguns grupos à margem da escolarização. Os materiais não referem a essa expressão (*in/exclusão*), mas descrevem processos de inclusão excludente que atribuem, sobretudo, a fatores como discriminação e preconceito, (re) produzidos na escola.

---

<sup>1</sup> Conceito cunhado pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão da Unisinos (GEPI/CNPq), para referir processos de inclusão excludente, pelos quais o indivíduo seja inserido na instituição escolar (neste caso), mas permaneça excluído relacionalmente das práticas escolares.

Nessa fase da pesquisa, as leituras de Castel (2011; 2013), de Wieviorka (2002; 2007) e de Foucault (2010) possibilitaram a articulação entre algumas de suas teorizações – que versam sobre exclusão, discriminação negativa e racismo – e os discursos dos materiais, na composição deste capítulo. Nesse quadro são inscritos os elementos que evidenciam a produção de estigmas que excluem e discriminam grupos específicos da sociedade. Retomar a leitura dos materiais me fez perceber que a exclusão e a discriminação negativa são entendidas, nos documentos, como fatores determinantes para a produção das desigualdades socioeconômicas no Brasil.

A relação de imanência estabelecida entre educação e trabalho, evidencia que os grupos afastados da escola ou que, por distintos motivos, não tiveram uma escolarização satisfatória, encontram dificuldades para se inserir no mercado de trabalho, constituindo, assim, um dos argumentos que direciona para a educação a responsabilidade pelo pagamento dessa *dívida social* e, conseqüentemente, pela redução das desigualdades brasileiras, apontadas por várias agências. Percebo o diagnóstico das desigualdades socioeconômicas como uma porta de entrada para os discursos sobre as identidades culturais na educação, pois mobiliza políticas educacionais que impulsionam alguns grupos para fora dos padrões de pobreza extrema, possibilitando outras condições de vida, e abre espaço para as discussões sobre diversidade na escola.

Entendo que as relações entre educação e diversidade cultural encontraram na produção da *dívida social* uma condição importante, que as levou a serem incorporadas à agenda política do Estado, no transcorrer do século XX. Localizo, assim, algumas pistas que me permitem voltar aos porões da história e vasculhá-los para encontrar outros elementos que me possibilitem entender o presente. Para isso, problematizo, ao longo da próxima seção, um deslocamento de sentidos para as relações raciais, que as direcionou de uma ênfase biológica para uma ênfase cultural e abriu caminho para que outras práticas se tornassem possíveis.

### 3.1 RACISMO DE ESTADO: DA ÊNFASE BIOLÓGICA PARA A ÊNFASE CULTURAL

*Foi o estudo de antropologia sob a orientação do professor Boas que primeiro me revelou o negro e o mulato no seu justo valor – separados dos traços de raça os efeitos do ambiente ou da experiência cultural. Aprendi a considerar fundamental a diferença entre raça e cultura; a discriminar entre*



*os efeitos de relações puramente genéticas e os de influências sociais, de herança cultural e de meio.* (FREYRE, 2003, p. 32).

A compreensão da atmosfera de uma época é tarefa fundamental para situar as práticas possíveis dentro de uma dada racionalidade. Assumindo que o século XX constituiu terreno fértil para a articulação de práticas que, tramadas entre si, possibilitaram a emergência discursiva das identidades culturais contemporâneas, cumpre assinalar que a racionalidade predominante no período analisado neste capítulo – de 1930 a 1990 – se pauta pela lógica da exclusão. Demarco esse período, pois entendo que nele são constituídas as condições para que se possa falar em cultura – conceito chave para as reivindicações das identidades culturais no campo do direito. Desse modo, faço um uso interessado de distintos elementos da história para compor um quadro que me permita entender determinadas tramas e seus efeitos na educação, desde uma perspectiva orientada pela exclusão, para apontar no direcionamento recente de práticas inclusivas.

Para desenhar um esboço dos elementos que me parecem importantes na composição de um quadro geral, que subsidie a compreensão do que vejo, parto de uma cena específica – de um fio muito peculiar na invenção de uma nacionalidade brasileira –, ocorrida na década de 1930<sup>2</sup>, período em que Gilberto Freyre – sob influência de uma corrente culturalista norte-americana, no campo da antropologia – publicou a obra de onde foi retirado o excerto que abre esta seção. Em *Casa-grande & senzala*<sup>3</sup>, Freyre (2003) faz uma diferenciação entre as características biológicas e as características culturais na conjugação de fatores que produziram os componentes humanos na articulação da nação brasileira, na primeira metade do século XX, e dá um passo importante para que outros elementos pudessem entrar no jogo de posicionamentos sociais, dos diferentes estratos da população que compunham a sociedade civil, após a abolição da escravatura. O autor apresenta uma possibilidade de *pensar de outros modos* dentro da atmosfera de uma época – a década de 1930, mais precisamente –, em que se atribuíam um peso excessivo às características biológicas como determinantes para os comportamentos e para as

---

<sup>2</sup> A década de 1930 é caracterizada como um período de importantes reformas na constituição do Estado brasileiro. No ano de 1930 é criado – pelo Decreto 19.402, de 14 de novembro de 1930 – o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública que, em 1937 passa a se chamar Ministério da Educação e Saúde. O artigo 2º do referido decreto atribui a esse Ministério “o estudo e despacho de todos os assuntos relativos ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar”. A partir dessa cena as questões referentes ao ensino passam a receber mais atenção do Estado.

<sup>3</sup> Obra publicada originariamente no ano de 1933 e reeditada mais de cinquenta vezes no Brasil.

posições sociais ocupadas, sobretudo, por negros e indígenas. Cumpre lembrar que, dentro dessa racionalidade, a composição da população brasileira se dava pela conjugação de três raças: o branco, o negro e o indígena, sendo o primeiro superior aos demais pelas características que lhe eram conferidas biologicamente. Marco, assim, esse período histórico como ponto de partida para as problematizações que empreendo ao longo deste capítulo, com o objetivo de entender os contornos que as questões culturais foram assumindo para o Estado ao longo do século XX e os modos como essas questões impulsionaram a proliferação das identidades culturais.

Dessas primeiras décadas do século XX interessam, para esta pesquisa, os elementos que mobilizaram a nação – no ímpeto por constituir uma identidade nacional – a incorporar a cultura como um elemento importante para a produção de uma nacionalidade brasileira, considerando que das últimas décadas do século XIX até o início do século XX, a miscigenação se constituiu como problemática central para a nação, pois o cruzamento entre as três raças<sup>4</sup> – branco, preto e indígena – compunha um obstáculo para o desenvolvimento nacional, pela grande proporção de *degenerados*<sup>5</sup> que resultavam de tal cruzamento, na concepção de importantes pensadores da época, como Euclides da Cunha e Nina Rodrigues. Parto das questões que instituem a mestiçagem como problema para o desenvolvimento do Brasil, para entender os fatores que contribuíram para a constituição de uma identidade nacional<sup>6</sup> mestiça.

Para Ortiz (2012, p. 42), Gilberto Freyre, a partir da publicação de *Casa-grande & senzala*, “transforma a negatividade do mestiço em positividade, o que permite completar definitivamente os contornos de uma identidade que há muito vinha sendo desenhada”. Os efeitos dessa positivação podem ser percebidos com a divulgação dos resultados do primeiro censo realizado após a publicação dessa obra, em 1940. No ano de 1941, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) publicou a obra *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*, de autoria de Fernando de Azevedo (1944), como introdução aos resultados do recenseamento geral. Seu autor descreve, com riqueza de detalhes, os elementos

---

<sup>4</sup> Kehl (1923) aprofunda essa discussão na obra *A cura da fealdade*.

<sup>5</sup> O termo *degenerados* atribui um peso negativo a mistura entre raças consideradas inferiores (negros e indígenas) e a raça considerada superior (a raça branca). No Brasil, um grande número de pesquisas vem tratando sobre dessas questões na sua interface com a eugenia, dentre elas destaco: Souza, V. (2006b; 2008) e Rocha (2010).

<sup>6</sup> Reconheço que outras questões perpassaram a produção de uma nacionalidade, como, por exemplo, a unificação da língua falada. Contudo, no âmbito desta Tese, ater-me-ei aos aspectos culturais.

que compõe a produção de uma cultura brasileira capaz de representar a nação e valida a positividade empreendida por Freyre, poucos anos antes. Nestes escritos – encomendados pelo Estado –, Azevedo (1944, p. 5) destaca a contribuição de cada grupo na unificação da nação – pela cultura ora inventada – e sinaliza que a cultura será:

tanto mais autêntica e original quanto mais rica e substancial fôr a seiva que subir de suas raízes mergulhadas no *humus* nacional, mas não poderá desabrochar como uma verdadeira flor de civilização, se não se abrir, na plenitude de sua fôrça, para todos os tempos e para todos os povos. (AZEVEDO, 1944, p. 5).

Ao escrever essas palavras, Azevedo indica que, na primeira metade do século XX, foram reunidas as condições para dar início ao processo de ordenamento de características que produziram a cultura do país, a partir de elementos dos três grupos que compunham sua base, na época. Inventava-se, assim, uma cultura brasileira mestiça. Roy Wagner (2010), na obra *A invenção da cultura*, caracteriza a cultura como uma *invenção* que se materializa pelo uso de elementos simbólicos incorporados em um dado contexto. Para ele, “esses elementos só têm significado [...] mediante suas *associações*, que adquirem ao ser associados ou opostos uns aos outros em toda sorte de *contextos*”. (WAGNER, 2010, p. 77, grifos do autor). Com ele, entendo que a positividade racial dos grupos que continuaram ocupando as posições inferiores na hierarquia social, até os primeiros anos do século XXI, produziu elementos simbólicos determinantes para que a invenção de uma cultura brasileira, pautada na articulação das três raças, com ênfase nos elementos culturais que contribuem para a formação de uma identidade nacional, fosse possível. Com isso quero marcar um deslocamento nos modos de entender e de se relacionar com as raças, pela valorização da mestiçagem por longo tempo condenada como tradução de degenerescência. Essa valorização “orienta a ação do governo na área cultural ao glorificar a cultura popular mestiça, elevando-a a símbolo nacional”. (BARBALHO, 2007, p. 41). Nessa direção, entendo que, ainda na primeira metade do século XX, o Estado inventa outro sentido para a mestiçagem, pela incorporação das ideias trazidas ao Brasil, por Gilberto Freyre, à política de governo. A mestiçagem transfigura-se de problema para solução na produção de uma unidade para a nação e, assim, passa a compor “o húmus biológico para florir uma nova

civilização”. (AZEVEDO, 1944, p. 33). Mesmo que para isso as demais raças permaneçam sendo “assimiladas pelo branco”. (AZEVEDO, 1944, p. 33).

Dessa cena depreende que, o reconhecimento de uma nacionalidade, cuja base de formação é mestiça, constituiu um passo importante para que outros modos de vida fossem possíveis, mas não foi suficiente para modificar uma organização social pautada em hierarquias cujos contornos são bem delimitados. Gadea (2013b, p. 566) sinaliza que “as condições de existência da população afro-brasileira não comportaram a ‘lógica igualitária’ pretendida pelo projeto de nação”. Entendo que as condições para a produção de uma igualdade racial ainda não estavam postas nesse período, a começar pela concepção elitizada de cultura, predominante na época – aprofundarei as discussões sobre esse campo na próxima seção.

Assim, ao longo do século XX, os brancos não se deslocaram da posição de superioridade racial e social e permaneceram legitimando o que Foucault denominou como “racismo de Estado”, no curso *Em defesa da sociedade* (1975-1976). O filósofo francês assinala que o racismo se desenvolve juntamente ao processo de colonização, como “genocídio colonizador” (2010, p. 216). Para ele, a inferiorização de parcelas específicas da população legitima a sua eliminação, como condição necessária para a purificação da raça considerada superior. Por meio dessa lógica, os distintos processos de subjugação vividos, sobretudo, por negros e indígenas durante o período de colonização resultaram, quando não em massacre, na exclusão destes grupos, de grande parte dos espaços de convivência coletiva, como é o caso da escola, até as últimas décadas do século XX.

Para Silva, M. (2012, p. 195), o conceito de raça orientou, ao longo do século XIX, um tipo de governo da população que “colocará em movimentos as estratégias de limpeza racial, higiene, melhoria da espécie – entenda-se o corpo-espécie da população –, e que será, de fato, o critério político e científico que implicará no direito de viver”. Nessa linha, Foucault (2010, p. 214) define o racismo como “o meio de introduzir afinal, nesse domínio da vida de que o poder se incumbiu, um corte: o corte entre o que deve viver e o que deve morrer”. O direito à vida permanecia associado àqueles que ocupavam melhores posições na hierarquia social – os brancos –, restando a morte para as camadas menos favorecidas. Importa marcar que, por morte, Foucault (2010, p. 216) infere uma multiplicidade de práticas que extraem do indivíduo a constituição de direito, como o que ele denomina de “morte política”, pela impossibilidade de participação na vida pública.

Assim, morrer caracteriza, além do fim da vida, a exclusão social que assume como fim a limpeza racial.

Entendo que a ênfase cultural atribuída ao conceito de raça, como venho argumentando ao longo dessa seção, produziu um movimento importante na constituição de um tipo de direito à vida, de caráter político, como afirma Foucault (2010). Mesmo que efeitos imediatos para esse deslocamento sejam pouco perceptíveis, penso que, por meio dele, foi gradativamente possível “elevar homens-máquinas-animais à posição suprema *de homens*” (FANON, 2008, 182, grifo do autor), direcionando-os da condição de degenerados para a condição de humanos e aproximando as raças de uma condição de igualdade. Cabe grifar que entendo esse deslocamento como efeito de uma série de práticas exercitadas por diferentes indivíduos e grupos ao longo da história. Tomo-o isoladamente pela contribuição que traz para a compreensão da temática analisada nesta Tese.

Ainda no que refere ao racismo, fenômeno de importância central na composição social do país e que continua a produzir efeitos na Contemporaneidade, Wieviorka (2007, p. 09), na obra que dedica a esta temática – *Racismo, uma introdução* –, sinaliza que, por meio desse fenômeno são inventados “atributos naturais, eles próprios associados às características intelectuais e morais que valem para cada indivíduo dependente desse conjunto e, a partir disso, [são postas] eventualmente em execução práticas de inferiorização e exclusão”. Uma matriz *natural*, atribuída a partir de critérios biológicos, passa a determinar posições para os indivíduos e cria as condições para que se possa falar em racismo. Para Wieviorka (2007, p. 19), o racismo assume duas apresentações distintas: o *racismo clássico* – que se vale dessa matriz *natural* e começa a se difundir no final do século XVIII e se perpetua no século XIX – dispõe do conceito de raça a partir de uma perspectiva biológica e pauta a “ideia de uma diferença essencial, inscrita na própria natureza dos grupos humanos, em suas características físicas”. Nesse registro, infere-se uma suposta superioridade da raça branca sobre qualquer outra, cujos fundamentos seriam passíveis de comprovação pelas distintas características biológicas atribuídas a cada um dos grupos. Pela via do racismo clássico podem ser lidas, dentre outras, as práticas discriminatórias empreendidas pelos colonizadores junto aos grupos de negros e indígenas durante a colonização e, também, depois dela. Contudo, como assinala Gadea (2013b, p. 567), “não é possível [...] considerar que os ‘sentimentos de superioridade’ racial se produziram durante o regime

escravocrata, senão que se deve compreender que esse regime só gerou uma forma particular de racismo”.

Uma segunda lógica para o racismo é proposta por Wieviorka (2007): o *racismo contemporâneo* ou *novo racismo*. Para o autor se trata de uma expressão mais atual do mesmo fenômeno, embora utilize outros referentes sobre os quais a discriminação passa a ser exercida. Nesta versão, a inferioridade biológica já não encontra mais sentido e a hierarquização cede espaço para a “diferença cultural na legitimação do discurso racista” (WIEVIORKA, 2007, p. 34), que passa a operar pela lógica do diferencialismo cultural, estabelecido na recusa de contatos e na impossibilidade de convivência entre distintos grupos organizados por vínculos de pertencimento a múltiplas identidades culturais.

A argumentação racista não se fundamenta mais na hierarquia, mas na “diferença”, não mais nos atributos naturais imputados ao grupo “racizado”, mas na sua cultura, sua língua, sua religião, suas tradições, seus costumes. O *novo racismo*, nessa perspectiva, insiste na ameaça que a diferença dos grupos visados faria pesar sobre a identidade do grupo dominante. (WIEVIORKA, 2007, p. 34).

Para Wieviorka (2003, p. 25-26) “o racismo diferencialista brota quando as lógicas de fechamento prevalecem e quem as encarna considera que a alteridade é uma ameaça, rapidamente naturalizada e, então, transformada em raça<sup>7</sup>”. No exercício de práticas racistas deste segundo tipo, o conceito de *cultura* adquire importância central. A partir de uma concepção de diferença cultural, todo um conjunto de práticas discriminatórias que desencadeiam a homofobia, o sexismo, o antissemitismo e mais uma série de “ismos” que se multiplicam na atualidade, encontra sustentação e ganha força, pois, na descrição de Wieviorka, o eixo que orienta o *racismo contemporâneo* está localizado na diferença. Se considerarmos que “hoje, a produção das diferenças encontra-se no coração do trabalho das sociedades sobre si próprias” (WIEVIORKA, 2002, p. 149), perceberemos, cada vez mais, sendo produzidas as condições que dão ensejo à discriminação, pela afirmação das diferenças culturais.

Nada mais atual num tempo em que distintas manifestações de ódio nos chegam pelo jornalismo diário. Eventos desencadeados em várias partes do globo

---

<sup>7</sup> Traduzido a partir do original: “el racismo diferencialista brota cuando las lógicas de cierre prevalecen y quienes encarnan el cierre consideran que la alteridade es una amenaza, rápidamente naturalizada y, entonces, transformada en raza”. (WIEVIORKA, 2003, p. 25-26).



traduzem expressões agudas para o *racismo contemporâneo*. Um exemplo lamentável aconteceu em uma boate LGBT em Orlando, nos Estados Unidos, em junho de 2016. Nesse episódio, um homem invadiu o local e matou 50 pessoas a tiros, mobilizado por motivos de ordem cultural, pelo ódio direcionado à diferença. Dias depois, em 28 de junho de 2016, três homens abriram fogo com fuzis contra passageiros do aeroporto internacional de Istambul, na Turquia, matando 36 pessoas. Em 4 de julho de 2016, explosões de carros-bomba em um centro comercial em Bagdá, no Iraque, resultaram num número em torno de 300 mortos. Ambos os ataques se voltaram contra aqueles considerados *infiéis* pelo Estado Islâmico<sup>8</sup> e acentuam manifestações de ódio pelo outro e pela diferença cultural. Entendo, assim, que o racismo<sup>9</sup> não se resume a questões restritas a raça, mas se alastra pelo campo cultural, nutrido pela intolerância ao outro, trazendo para o seu domínio uma multiplicidade de formas de discriminação. Justifico, com isso, que não aprofundarei as discussões sobre o contingente, cada vez maior, de práticas discriminatórias mobilizadas pelas diferenças culturais, pois assumo que estejam incorporadas neste conceito. Para compreender a sua constituição – do racismo contemporâneo – e a dimensão que adquire para a temática que problematizo nesta Tese, volto a olhar, na próxima seção, para o conceito de cultura.

### 3.2 O BRASIL É UNO JUSTAMENTE PELA DIVERSIDADE<sup>10</sup>

*Finalmente a cultura descobre a história e serve ao homem.*

(BRANDÃO, 1982, p. 5).

Em um dado momento da história, alguns grupos identitários passam a ser reconhecidos socialmente a partir de suas práticas culturais, entendidas, desde então, pela via do direito. Para chegar a esse momento foi necessária a articulação de uma série de tramas que permitiram a incorporação da cultura na conjugação de

---

<sup>8</sup> Grupo extremista islâmico que vem ganhando expressividade pelo uso de excessiva violência em práticas disseminadas em diversas partes do mundo, contra aqueles que, de acordo com as interpretações do grupo, não seguem os preceitos do Islamismo.

<sup>9</sup> Destaco que não desconheço as discussões atuais sobre o racismo e não minimizo os modos como os grupos identitários vêm tentando dar visibilidade às práticas de discriminação. Contudo, dados os limites dessa pesquisa, optei por não adentrar em questões mais específicas, acolhendo a definição que Wieviorka (2007) produz para o conceito de racismo contemporâneo para circunscrevê-las.

<sup>10</sup> Fragmento do relatório final do Encontro de Secretários de Cultura, realizado no ano de 1976, em Salvador/BA. (BARBALHO, 2007, p. 46).

políticas de Estado, ao longo do século XX. Entender como o conceito de cultura foi tomando corpo no âmbito governamental, nesse período, constitui o foco desta seção. Para isso visitei documentos que evidenciam a presença desse conceito na agenda política e percebi dois movimentos importantes que ora se aproximam, ora se distanciam, na produção de sentidos para o termo cultura. Cada um deles se articula profundamente à cena política vivida na época em que emerge e traduz práticas de certo tipo, no desenho dos modos de governo da população.

O primeiro movimento instituiu a cultura como patrimônio, como monumento que necessita de proteção. Proteger, conservar e disseminar o patrimônio cultural brasileiro são ações que passaram a ser empreendidas e reguladas pelo Estado a partir de 1937, pela conjugação de bens culturais que caracterizassem distintas influências na composição da cultura brasileira. No segundo movimento, percebendo o abismo criado entre uma cultura entendida e difundida como erudita e outra de caráter popular, o Estado buscou empreender uma aproximação com as práticas culturais da população menos favorecida, elegendo a educação como meio para fazê-lo. Aqui se materializou uma das vias de entrada para as discussões sobre diversidade cultural na educação.

Antes de adentrar cenas específicas que configuraram as ênfases observadas, quero destacar um elemento que compôs o pano de fundo de todo o período analisado e mobilizou ações do Estado e de diferentes grupos identitários. Sinalizo, desde o título desta seção, a invenção de uma unidade brasileira pela ideia da mestiçagem, possível pela atribuição de uma marca cultural para o conceito de raça. Nessa perspectiva, o povo brasileiro seria constituído pela união harmoniosa das três raças, produzindo uma identidade brasileira mestiça, ao longo do século XX. Importa marcar que, desde a década de 1930, o conceito de cultura vem se aproximando do conceito de civilização, no campo político. Por essa via, ser culto passou, algumas vezes, a ser sinônimo de ser civilizado. Sobre esse aspecto, Azevedo, em sua caracterização da cultura brasileira, alerta:

Que a civilização se apresenta, entre nós, com os seus caracteres fundamentais, não há sombra de dúvida. A doçura de costumes, o respeito à pessoa humana, a tolerância e a hospitalidade, nas relações entre os cidadãos e em face do estrangeiro, o espírito de ordem e o culto da paz, o aperfeiçoamento constante da organização jurídica e da técnica social e, mais recentemente, o sentido do conforto, desenvolvido com as aplicações das ciências à vida material, põem à evidência o grau de civilização que já atingimos. (AZEVEDO, 1944, p. 11).



Nessa passagem, parece claro que as condições para uma convivência harmoniosa entre as raças se deram no mesmo momento em que Freyre aventou a possibilidade de entendê-las pela via cultural. Civilizados, os indivíduos que habitavam o Brasil na época, já se mostrariam suficientemente capazes de coabitar pacificamente o país. A miscigenação, nesse âmbito, “revela uma realidade sem contradições, já que o resultado do encontro entre as culturas passa por cima das possíveis divergências, e acaba por qualificar a cultura brasileira como democrática, harmônica, espontânea, sincrética e plural”. (BARBALHO, 2007, p. 43).

Esse argumento político é facilmente questionado quando olhamos para a história de mobilização de distintos grupos identitários, contudo, permaneceu pautando as políticas de Estado ao longo do século XX. Uma análise da constituição dos movimentos sociais ampliaria demasiadamente os horizontes desta Tese, no entanto, entendo que os modos de organização social, em muito, impulsionam e refletem as demandas reivindicadas pelos grupos. Assim, percebo uma intrincada relação entre as condições de vida da população e a emergência dos movimentos sociais para denunciar situações de degradação da vida, como descreve Wieviorka (2002) e mostrar que a convivência entre as diferentes raças não era tão pacífica como o Estado dava a ver.

Descrevo um evento, a título de exemplo, que lança a suspeita sobre a convivência pacífica e ordeira que perpassa os discursos governamentais. No ano de 1931, aconteceu um protesto organizado pela *Frente Negra Brasileira*, na cidade de São Paulo, para denunciar práticas de racismo e reivindicar direitos, sobretudo o direito à educação, que continuava sendo negado às *peças de cor*. Nesse momento, de acordo com Gonçalves e Silva (2005), 100 mil pessoas se reuniram para protestar, mostrando a insatisfação de um contingente importante de indivíduos, frente às práticas governamentais. Como esse, outros movimentos sociais já se organizavam na época e em anos posteriores, em diversas cidades do país – principalmente nas capitais –, para contestar o discurso de uma *democracia racial*, amplamente defendido pelo Estado e que passou a ser tensionado nas políticas educacionais, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997. Em sua introdução, os PCN's indicam que “o país evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por ‘mitos’ que veicularam uma imagem de um Brasil

homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta ‘democracia racial’”. (BRASIL, 1997, p. 20).

Para ampliar o alcance de suas ações e fortalecer o discurso da unidade nacional, o Estado precisava criar estratégias governamentais, dentre as quais se destacava a criação de políticas de preservação do patrimônio cultural, pela articulação de expressões artísticas produzidas por diferentes grupos, na invenção de uma cultura brasileira. Mário de Andrade foi o precursor dessa proposta. Para ele, a reunião e proteção dos bens culturais que se encontravam dispersos em distintos pontos do território brasileiro, caracterizava um trabalho necessário para subsidiar a produção de uma cultura nacional. (SIVIERO, 2015). Retorno ao ano de 1936 – momento em que Mário de Andrade, na condição de diretor do recém-fundado Departamento de Cultura do Município de São Paulo, propôs a criação de um serviço de proteção para os monumentos nacionais –, para compreender como se deu a constituição de uma ênfase que orientou as práticas culturais durante parte do século XX. A proposta de Andrade pautou a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), em 1937 – há época vinculado ao Ministério da Educação e Saúde – e inaugurou as políticas de proteção e preservação do patrimônio cultural<sup>11</sup>. Nessa fase, a atenção dispensada à cultura se direcionava à materialidade de objetos e representações produzidos por distintos grupos, ao longo de toda a extensão territorial brasileira. “A ideia central era ‘coleccionar’ monumentos para contemplação e para construção simbólica da identidade nacional como povo civilizado”. (SIVIERO, 2015, p. 90).

Coleccionar e propagar poderiam caracterizar *slogans* adequados para o período, considerando que as principais ações do Estado, no campo da cultura, direcionavam-se para a abertura de museus, bibliotecas, teatros, entendidos como meios para que a população fosse instruída culturalmente e se tornasse erudita, a partir do patrimônio cultural nacional. Barbalho (2007, p. 43), em sua análise das políticas culturais no Brasil, aponta que, “para atuar na área cultural, o regime [militar] cria em 1966 o Conselho Federal de Cultura (CFC) que reúne intelectuais renomados e de perfil tradicional com função de elaborar a sua política cultural”. O

---

<sup>11</sup> Atualmente as políticas de proteção e conservação do patrimônio nacional estão a cargo do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), “autarquia federal vinculada ao Ministério da Cultura que responde pela preservação do Patrimônio Cultural Brasileiro. Cabe ao Iphan proteger e promover os bens culturais do País, assegurando sua permanência e usufruto para as gerações presentes e futuras”. (Retirado da página do IPHAN: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/872>. Acesso em: 16 jul. 2016).

CFC passou a representar um tipo de cultura tido como erudito, que foi disseminado no país. Para dar continuidade a essa concepção e fortalecer o conceito de *cultura brasileira*, é lançada, no ano de 1975, a *Política Nacional de Cultura*, caracterizando o “primeiro plano de ação governamental no país que trata de princípios norteadores de uma política cultural”. (BARBALHO, 2007, p. 44). Este documento expõe, dentre outras, uma necessidade de valorizar as diferenças regionais em um país do tamanho do Brasil. Contudo, mais uma vez, contou com a colaboração do Conselho Federal de Cultura para a sua elaboração, o que implica uma continuidade nas políticas culturais que já vinham sendo empreendidas a nível federal.

Ao produzir discursivamente a cultura a partir de um conjunto de símbolos cujo fim seria a contemplação, o Estado instituiu uma importante separação entre a erudição e os modos de vida da população. Pela ênfase na proteção e conservação do patrimônio cultural, o Estado direcionou para a educação da época a responsabilidade por contribuir com a disseminação da cultura, instituída como “conjunto dos caracteres que apresenta aos olhos de um observador a vida coletiva de um grupo humano”. (AZEVEDO, 1944, p. 2). Entendo que a figura do observador pode ser traduzida, aqui, por grande parte da população, que não se via representada nos modos de vida colocados à mostra pela cultura brasileira da época.

O desmembramento do Ministério da Educação e Saúde, que resultou na criação, em 1953, do Ministério da Saúde e do Ministério da Educação e Cultura (MEC), coaduna as ideias da época, lançando para a educação a tarefa de propagar uma imagem de cultura unificada. Como competências atribuídas ao recém-criado MEC, são destacadas pelo Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967: “I – Educação, ensino (exceto o militar), magistério; II – Cultura – letras e artes; III – Patrimônio histórico, arqueológico, científico, cultural e artístico; IV – Desportos”. (BRASIL, 1967, s/p). A articulação entre educação e cultura, presente desde a criação do Ministério, traduz práticas que se propõe a integrar a nação, a partir de uma cultura unificada. Para isso, era necessário disseminar, dentre outras agências, pela escola, um conjunto de características culturais que pudesse representar o povo brasileiro, mesmo que essa imagem fosse pouco compatível com os modos de vida das, assim chamadas, *camadas populares*. Cumpre lembrar que a educação da época atendia apenas uma pequena parcela da população. Voltarei a esta questão na próxima seção.

A próxima cena transcorre na década de 1980, quando é lançado, pelo Ministério da Educação e Cultura, o *III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto*, para o período de 1980 a 1985. Segundo Brandão (1982), a partir da elaboração desse plano é possível identificar uma perspectiva de acolhimento para as práticas culturais das classes populares, até então consideradas a partir de uma perspectiva folclórica na composição da cultura brasileira. Faço inferência ao termo folclore, sobretudo, pela criação da *Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro*, normatizada pelo Decreto nº 43.178, de 5 de fevereiro de 1958. A referida campanha objetivou, de acordo com o artigo 2º do Decreto, “promover, em âmbito nacional, o estudo, a pesquisa a divulgação e a defesa do folclore brasileiro”. (BRASIL, 1958, s/p). Nessa linha, compreendo que diversas práticas culturais puderam ser conhecidas, sem, contudo, compor parte da cultura considerada erudita, mantiveram-se no campo do folclore. Marco essa diferenciação para explicitar um deslocamento nos modos como se entende a cultura a partir do plano lançado pelo MEC, em 1980.

O referido documento, organizado por linhas programáticas, assumiu o *desenvolvimento cultural* como meta importante no direcionamento das ações do Ministério. Para tanto, abdicou de uma compreensão de cultura pela representação das elites intelectuais, para defini-la na promoção de múltiplas formas de manifestações culturais, e solicitou “que se abr[is]se] o acesso mais amplo possível a elas, numa perspectiva de desenvolvimento integrado em que se complement[ass]em, sob a ótica da identidade nacional, as manifestações populares e eruditas da cultura brasileira”. (BRASIL, 1982, p. 18). Na continuidade do documento é acentuado que “o desenvolvimento cultural oferece o condicionamento próprio da educação permanente e fomenta os valores participativos da sociedade, que, ao lado dos traços da identidade, cultivam as peculiaridades criativas locais”. (BRASIL, 1982, p. 18).

Entendo que esse documento conjurou elementos que permitem ver, na década de 1980, uma abertura política para as práticas culturais que extrapolam as concepções do CFC na composição da cultura brasileira. O que se propôs, nesse período, foi a aproximação entre as práticas escolares e os modos de vida da população menos favorecida. Para tanto, a Secretaria de Cultura, vinculada ao Ministério de Educação e Cultura, organizou, no ano de 1981, as *Diretrizes para a*

*operacionalização da política cultural do MEC*, a partir de cinco linhas de ação, sejam elas:

- 1) estímulo à criação, produção e difusão cultural; 2) preservação dos bens culturais em sua dinâmica; 3) interação entre a educação básica e os diferentes contextos culturais existentes no país; 4) captação, guarda, fluxo e uso de informações relativas à cultura no sistema SEC/MEC; e 5) formação de recursos humanos na área cultural. (BRASIL, 1981, p. 7).

Importa, para esta Tese, pôr em relevo a terceira linha, que propôs a *interação entre a educação básica e os diferentes contextos culturais existentes no país*. No mesmo ano da proposição dessas diretrizes o MEC lançou o *Projeto Interação* que, de acordo com Florêncio (2012, p. 23), “quis associar a prática escolar [...] da educação básica à realidade [...] de cada contexto cultural, tal como ele existe e se reproduz, para tornar essa realidade mais acentuada e, criticamente, um instrumento de sua própria transformação”. Por meio desse projeto, entendo que a interação entre as práticas escolares e as práticas culturais do contexto em que cada escola estaria inserida, possibilitaria uma valorização da diversidade cultural brasileira. Segundo Cabral (1987, p. 3) “a idéia básica do Projeto Interação era repensar a escola brasileira, [como] uma escola que fortalecesse o processo de construção da identidade, respeitando a pluralidade e diversidade do país”. Tem-se, assim, pela primeira vez na história da escolarização brasileira, um projeto que assumiu os grupos identitários como público e visou à aproximação das suas práticas culturais.

Contudo, sua operacionalização restringiu-se a poucas práticas isoladas e destinadas a grupos identitários organizados em comunidades. As ações mais relevantes desse projeto referiram a práticas empreendidas na educação indígena, na busca por uma aproximação entre as culturas e as línguas características desses povos e os modos de escolarização exercidos em suas comunidades. Desse modo, os efeitos do referido projeto passaram ao largo da escolarização comum, direcionando-se a grupos específicos e pouco contribuindo para desmistificar a ideia de diferença racial que persistia na época.

Entendo que, mesmo sem ter efeitos importantes sobre a escolarização comum, a possibilidade de pensar a articulação entre a educação e as práticas culturais de diferentes grupos identitários foi lançada no *Projeto Interação*, como resultado do entrecruzamento de uma série de fatores. Wieviorka (2006) sinaliza que

a década de 1960 constituiu, no mundo inteiro, período fértil para que as discussões sobre as identidades culturais pudessem acontecer. Nessa época, as lutas por reconhecimento desencadearam transformações sociais que repercutiram na articulação de políticas governamentais, como essa que apresentei aqui. Para o sociólogo francês, “a partir do fim da década de 1970, [...] desenvolvem-se expressões da diferença cultural que [...] têm por característica principal conjugar demandas de reconhecimento propriamente cultural e demandas sociais”. (WIEVIORKA, 2006, p. 142). Pierucci (1999, p. 07) segue na mesma direção ao afirmar que “a começar da segunda metade dos anos 70, passamos a nos ver envolvidos numa atmosfera cultural e ideológica inteiramente nova, na qual parece generalizar-se, em ritmo acelerado e perturbador, a consciência de que nós, os humanos, somos diferentes de fato”. No Brasil, os movimentos sociais marcaram esse cenário, cada um conjugando reivindicações pelo reconhecimento de suas práticas culturais, associadas a uma pauta comum, produzida sobre o direito à educação e sobre a necessidade de discussão das práticas discriminatórias, que dificultavam e/ou impediam a participação social de alguns grupos identitários.

Entre as cenas discutidas nessa seção, percebo uma transição entre dois tipos de resposta às diferenças culturais, propostas por Wieviorka (2006), a *tolerância* e o *reconhecimento*. A tolerância, “que aceita as diferenças na vida privada, mas também, eventualmente, no espaço público, enquanto não criem dificuldades, não perturbem a ordem pública, não gerem violência ou conflito” (WIEVIORKA, 2006, p. 151), pode ser lida nas práticas governamentais que instituíram a mestiçagem como unidade para a nação. Nesse registro, as diferenças eram pacificamente aceitas como parte de um todo nacional, enquanto não provocassem fissuras na imagem de um Brasil unificado. Para manter essa imagem foram acionados os discursos que constituíram a tolerância na relação com o outro. Entendo que essa ênfase continua sendo posta nas práticas atuais, com outros contornos, mas sem se distanciar do sentido que ela atribui Wieviorka. Voltarei a esse ponto no capítulo cinco.

Já o reconhecimento, “que propõe acordar direitos culturais às minorias e não apenas tolerá-las” (WIEVIORKA, 2006, p. 151), passou a constituir uma resposta possível, a partir da segunda cena discutida nesta seção. Mesmo entendendo que a década de 1980 não constituiu solo firme para empreender o reconhecimento dos grupos identitários, percebo que as condições para que isso se tornasse possível



nos primeiros anos do século XXI, foram colocadas ali. No campo educacional foram realizadas seis *Conferências Brasileiras de Educação*, em diferentes estados do Brasil, ao longo da década de 1980. A ênfase central dessas conferências situou a exclusão de grande parte da população em idade escolar como problema para uma sociedade em processo de redemocratização, lançando discussões e propostas para este cenário. Dentre as problematizações, apontava-se a necessidade de respeitar a diversidade cultural, com destaque para a conferência realizada em Belo Horizonte, no ano de 1982, momento em que foi organizada uma mesa redonda para discutir a discriminação nos sistemas de ensino, como apontam Gonçalves e Silva (2005).

Nessa chave, a *Declaração do México* – elaborada durante Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais, em 1985 – traduziu um movimento global que centralizou na cultura um importante campo de intervenção para promover a paz e articular direitos individuais, num cenário pós-guerra. Nesse documento se postulou que “constitui a essência mesma do pluralismo cultural o reconhecimento de múltiplas identidades culturais onde coexistem diversas tradições”. (IPHAN, 1985, p. 2). O reconhecimento das diferentes culturas, aliado aos eventos descritos até aqui, parece subsidiar a produção de uma seção exclusiva para o campo da cultura, na versão mais recente da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988. No seu art. 215 se assinala que, “o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”.

O conjunto dessas cenas me pareceu dar ensejo à produção de políticas governamentais orientadas pelo reconhecimento das diferenças culturais descrito por Wieviorka (2006). Acrescento a ele a organização e publicação, em 1997, do tema transversal *Pluralidade Cultural*, no conjunto dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Destaco que o tema transversal, apresentado no documento, atribuiu centralidade às diferenças culturais no campo da educação, descrevendo a necessidade de respeito às especificidades de cada grupo identitário, na dinâmica escolar. Nesse quadro, entendo que a incorporação da temática cultural na agenda política do Estado, ao longo do século XX, constituiu fator importante para a emergência discursiva das identidades culturais no campo da educação, nos primeiros anos do século XXI. Aliada ao cenário de exclusão educacional incompatível a um contexto de redemocratização, a ênfase na diversidade cultural instrumentalizou o diagnóstico de um quadro sistêmico de discriminação e exclusão.

A partir de um prognóstico negativo sobre esses fenômenos, a instituição de outras práticas para a educação se torna um imperativo na produção de uma escola que atenda às necessidades desse tempo. Desse modo, problematizo, ao longo da próxima seção, a exclusão e a discriminação negativa como fenômenos que perduram por séculos, mas que agora encontram, finalmente, as condições para se tornarem problemas sociais e mobilizar políticas governamentais.

### 3.3 EXCLUSÃO E DISCRIMINAÇÃO NEGATIVA: OS GATILHOS DA *DÍVIDA*

*A inferiorização, a dominação, a exclusão não se aplicam apenas a indivíduos enquanto tais. São ainda mais eficazes e temíveis pelo facto de encerrarem os indivíduos em categorias colectivas mais susceptíveis que outras de serem subordinadas ou inferiorizadas: crianças, mulheres, grupos racializados, deficientes, populações ditas de “risco”, religiões minoritárias, etc. As desigualdades económicas e a injustiça social não afectam apenas pessoas, assentam sobre lógicas de discriminação ou de segregação que definem os mais frágeis e os mais vulneráveis em termos culturais geralmente fáceis de naturalizar. (WIEVIORKA, 2002, p. 55).*

No Brasil, a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014b, s/p) constitui uma das diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência entre os anos de 2014 e 2024 e traduz a atualidade das discussões sobre o tema. Nessa linha, problematizar a exclusão escolar que se instituiu historicamente no país e produziu o quadro de desigualdades educacionais a que se refere a meta posta acima, bem como os processos de discriminação a que continuam expostos diversos grupos identitários, no âmbito escolar, constitui o foco desta seção. O tensionamento desses fenômenos constituiu tarefa fundamental para compreender as práticas que se filiam à racionalidade inclusiva – que passou a predominar no cenário mundial desde os últimos anos do século XX – e para desenhar os contornos que as políticas de atenção à diversidade foram assumindo no Brasil. Entendo que o reconhecimento de um quadro de exclusão escolar possibilitou um primeiro direcionamento dessas políticas, se considerarmos que a equiparação das condições de acesso à educação constituiu uma das principais bandeiras de luta de alguns grupos identitários, até o momento em que a racionalidade inclusiva passou a ser instituída.



Dois estudos desenvolvidos pela UNESCO no Brasil e publicados em abril de 2012, levantaram informações sobre a exclusão educacional na última década e, ao posicionar esses indivíduos nas estatísticas, sinalizam dois sentidos possíveis para o termo exclusão no campo educacional, além de apontarem para a necessidade de investimento em políticas educacionais, como caminho para saldar a *dívida social*. O primeiro desses estudos traz dados sobre o contingente de crianças e jovens, em idade escolar, que não têm acesso à escola e sinaliza que a exclusão dos processos de escolarização e, por consequência, de oportunidades de aprendizagem na idade esperada para tal, impossibilita, a uma parcela da população, o acesso aos “instrumentos básicos para se inserir na sociedade contemporânea com condições dignas de trabalho e de cidadania”. (UNESCO, 2012a, p. 05). Não frequentar a escola representa, aqui, a inviabilização da participação social e da constituição de modos de vida que se configuram a partir das relações de produtividade no mercado de trabalho, pela instituição da remuneração trabalhista como garantia de sustento financeiro de cada indivíduo.

Nesse registro, a produtividade dos indivíduos passou a ser potencializada pela escolarização e o Estado passou a investir em políticas públicas que visassem atenuar a exclusão escolar, para que um número maior de indivíduos pudesse tornar-se engrenagem e manter a sociedade em movimento. Atento a esses aspectos, Castel (2013b, p. 311) assinala que “há pelo menos dois séculos, toda a nossa organização social gravita em torno do trabalho”. Para garantir aos indivíduos condições para acessá-lo, um número expressivo de estratégias opera para trazer e manter todos na escola, sobretudo, na última década deste século e, embora o estudo da UNESCO aponte um decréscimo da exclusão entre os anos de 2001 e 2009, os números mais recentes ainda traduzem um contingente importante de crianças e jovens fora da escola, como mostra o quadro abaixo. Importa assinalar que, de acordo com o estudo, o fenômeno da exclusão atinge com maior impacto alguns grupos específicos como indígenas, negros, pobres e moradores de zonas rurais.

Quadro 4 – Excluídos do sistema educacional

<b>Tabela 4: Percentuais e números de excluídos do sistema educacional segundo faixas etárias e raça/cor (Brasil, 2009)</b>								
Grandes Regiões	Percentual de excluídos				Total de excluídos			
	Faixas etárias				Faixas etárias			
	0 a 3	4 e 5	6 a 14	15 a 17	0 a 3	4 e 5	6 a 14	15 a 17
<b>Brasil</b>	<b>81,6</b>	<b>25,2</b>	<b>2,4</b>	<b>14,8</b>	<b>8.599.457</b>	<b>1.419.981</b>	<b>730.777</b>	<b>1.539.811</b>
Indígenas	97,5	63,5	8,5	19,6	15.572	6.201	4.055	4.304
Branco	79,8	23,6	2,0	13,1	4.171.722	612.548	261.945	592.966
Pretos	77,9	26,7	2,6	15,3	355.785	73.409	43.494	100.190
Amarelos	83,6	1,6	1,1	9,2	22.904	197	969	2.762
Pardos	83,8	26,4	2,7	16,2	4.028.834	725.482	408.863	837.491

Fonte: Microdados da PNAD/IBGE, processados pela UNESCO.

Fonte: Dados referentes à exclusão educacional no Brasil, com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2009). Tabela retirada da pesquisa *Alcançar os excluídos da educação básica: crianças e jovens fora da escola no Brasil*. (UNESCO, 2012a, p. 12).

A pesquisa descreve alguns fatores “associados à exclusão social, como pobreza, local de moradia, etnicidade, gênero e deficiências” (UNESCO, 2012a, p. 30), o que justificaria a maior incidência sobre os grupos descritos. Os mesmos grupos são identificados, em distintos estudos, como alvos em potencial para a exclusão escolar, produzindo as condições para a desigualdade social, pela limitação de possibilidades de criação de outros modos de vida, e restringindo oportunidades de ascensão social para uma parcela importante da população. Cumpre ressaltar que a experiência em sala de aula é apontada como prática com potencial tanto para abrandar como para acentuar os fatores enumerados para a exclusão, o que deposita na escola e na prática docente uma dose considerável de responsabilidade sobre o futuro dos escolares e me remete ao segundo estudo, que tensionou a exclusão intraescolar, a partir de avaliações de desempenho de estudantes em diferentes etapas da escolarização, pelas quais é questionada a proficiência dos escolares para habilidades como leitura e cálculo.

Os resultados da pesquisa *Exclusão intraescolar nas escolas públicas brasileiras* apontam que, entre 2005 e 2009, 22% dos estudantes concluíram o ensino fundamental com nível insatisfatório para leitura, na prova Brasil e 39% não atingiram níveis satisfatórios na resolução de problemas. (UNESCO, 2012b). Ainda no ano de 2009, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística levantou dados

sobre o analfabetismo funcional<sup>12</sup> no Brasil, indicando um contingente populacional de 20,3% de analfabetos funcionais (IBGE, 2010), estimativa aproximada àquela obtida na Prova Brasil na avaliação de leitura. Por meio desses dados é possível inferir, com Fávero e Ireland (2005, p. 118), que “no conjunto da população, assiste-se à gradativa substituição dos analfabetos absolutos por um numeroso grupo de jovens e adultos cujo domínio precário da leitura, da escrita e do cálculo vem sendo tipificado como analfabetismo funcional”.

O desempenho insatisfatório dos estudantes é considerado, no estudo da UNESCO, um indicador de exclusão intraescolar, pelo estabelecimento de relações entre o desempenho acadêmico e as possibilidades de participação no jogo econômico, pela entrada no mercado de trabalho. A não aprendizagem, nesse registro, minimiza as chances desses indivíduos alcançarem um tipo de produtividade que garante proventos para o seu sustento e representa “um novo tipo de exclusão educacional: antes as crianças não podiam frequentar a escola por ausência de vagas, hoje ingressam na escola, mas não aprendem e dela são excluídas antes de concluir os estudos com êxito”. (FÁVERO, IRELAND, 2005, p. 117). Importa destacar que, assim como no estudo anterior, foram enumerados como fatores que contribuem para o baixo desempenho dos estudantes, o nível socioeconômico, indicando a pobreza como fator sobressalente na definição da vida acadêmica de alguns indivíduos, juntamente com a etnicidade.

Deste segundo estudo depreende um quadro de *in/exclusão* (LOPES; DAL'IGNA, 2007), desencadeado pela ênfase no acesso ao espaço físico da escola, sem atentar para os distintos fatores que impedem ou dificultam a aprendizagem. O conceito de *in/exclusão* – cunhado pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão da Unisinos (GEPI/CNPq) – refere processos relacionais pelos quais os indivíduos se encontram em constante trânsito entre zonas de inclusão e zonas de exclusão, que mantêm linhas divisórias tênues entre si. Nesse registro, entende-se que práticas inclusivas e de exclusão estão dispostas em uma mesma escola, em uma mesma sala de aula, alternando ênfases e efeitos sobre os escolares.

Desses estudos, cumpre assinalar, que ambas as situações, estar fora da escola e estar dentro da escola e não aprender o esperado, traduzem sentidos para

---

<sup>12</sup> Analfabetismo funcional é entendido, aqui, como a incompatibilidade entre a leitura e a compreensão do texto lido. O analfabeto funcional consegue codificar letras e, até mesmo, formar palavras e frases, mas tem dificuldade em compreender o que lê.

o termo exclusão e potencializam desigualdades, sobretudo, porque os contingentes mais afetados por elas são justamente aqueles que já trazem um histórico de discriminação negativa, seja pela etnicidade, seja pela condição socioeconômica. A partir desses dados, pareceu-me importante aproximar as lentes do termo *exclusão* e da expressão *discriminação negativa*, para entender as relações que estabelecem entre si, os efeitos que provocam nas políticas educacionais e como contribuem para a entrada dos discursos sobre as identidades culturais na educação. Entendo que os movimentos que dão visibilidade à diversidade pontuam um investimento nacional para a suplantação de quadros de *exclusão*, *discriminação negativa* e *in/exclusão* criados e perpetuados por séculos no Brasil.

Segundo Castel (2011, p. 14), a discriminação negativa “marca seu portador com um defeito indelével” que justifica um tratamento diferencial para determinados indivíduos e viola o princípio constitucional da igualdade. Discriminados negativamente, alguns indivíduos somente poderiam ocupar posições subalternas na sociedade, legitimando uma suposta superioridade de um tipo específico de indivíduo que estaria desde sempre predestinado a ocupar as mais altas posições na hierarquia social, como discuti na primeira seção deste capítulo. Os materiais sinalizam intensivamente a existência de uma dívida histórica resultante de desequilíbrios nas balanças social e econômica, engendrados pelas hierarquias herdadas, sobretudo, da colonização. Essa dívida traduziria os efeitos de múltiplos processos de discriminação negativa sofridos por alguns grupos específicos, dentre os quais se destacam indígenas e negros. No Brasil, esses processos vêm sendo comumente denominados pelo termo exclusão, juntamente a tantos outros episódios que marcam uma escala desigual de participação entre os indivíduos, em diferentes âmbitos, dentre os quais, importa para esse estudo, o educacional. Nessa direção, parece-me oportuno tensionar possíveis sentidos atribuídos aos dois termos, bem como trazer, desde já, excertos dos materiais que possam sinalizar compreensões e efeitos para cada um deles.

Para Castel (2011, p. 14) a *discriminação negativa* consiste na atribuição de “características que não se escolhe, mas que os outros [...] devolvem como uma espécie de estigma”. Tais características colocariam o indivíduo numa posição de inferioridade com relação aos demais, dificultando e, muitas vezes, impedindo a sua participação na vida coletiva. A discriminação como um processo de desqualificação de um grupo, pela atribuição a ele, de características que o inferiorizam, retrata um

processo histórico que deixou marcas intensas no Brasil, a partir da chegada dos colonizadores portugueses e espanhóis, operando por meio de uma lógica de hierarquização, como aquela proposta por Wieviorka (2007), pela qual ele descreve a discriminação que desencadeia o racismo.

Pelo estabelecimento de hierarquias, os indígenas que aqui viviam foram cultural e biologicamente inferiorizados pelos colonizadores e, por esta razão, subjugados, explorados e violentados durante boa parte do período de colonização, com efeitos que continuam a se propagar na sociedade brasileira. Por meio de “processos históricos de opressão e discriminação, além de terem sido expulsos de suas terras tradicionais, viram-se obrigados a esconder a sua própria identidade enquanto indígenas, como condição mesma para a sua sobrevivência”. (ARAÚJO et al., 2006, p. 71). Em 2015, conflitos entre indígenas e fazendeiros, pela disputa de terras, continuaram a perpetuar a lógica da discriminação, pela ausência de demarcação das terras indígenas. Em votação no Congresso Nacional, a Proposta de Emenda à Constituição 215/00 (PEC 215) fragiliza ainda mais a situação dos grupos indígenas, em nome de interesses de uma das bancadas organizadas no congresso, a ruralista. A referida PEC 215 ilustra um tipo de proposta que representa um dos grupos que compõem o congresso nacional vigente. Com o objetivo de atender parcelas específicas da população, o congresso se divide em frentes que trabalham em função de um objetivo comum, como sinaliza a revista *Superinteressante*, na edição de julho de 2013. Cada uma dessas frentes representa um conjunto de interesses no cenário político nacional, que podem representar – e muitas vezes representam – reivindicações identitárias e, por vezes, jogam contra a própria Constituição, como garantia de um bem coletivo. Trago esse exemplo para mostrar que as questões identitárias, também, atravessam o congresso nacional e ilustram um tipo de governo que opera a partir dos pertencimentos identitários.

Ainda na época da colonização, os negros que para cá foram trazidos sofreram processos discriminatórios semelhantes – senão mais intensos –, carregando, também eles, as marcas quase indelévels da discriminação negativa. As práticas observadas na Contemporaneidade, por sua vez, parecem ilustrar quadros de discriminação de distintos grupos – resultantes da exploração e da exclusão sofridas – pelos quais é outorgado a estes grupos “um *status que lhes permite coexistir na comunidade*, mas com a privação de certos direitos e da participação em certas atividades sociais”. (CASTEL, 2013a, p. 49, grifos do autor). A constituição

destes quadros foi disparada no Brasil, pela hierarquização entre os grupos, inventando uma supremacia branca que definiu posições para os indivíduos e desencadeou processos de exclusão, cujas práticas, como explica Castel (2013a), podem ser definidas a partir de três subconjuntos, dentre os quais o primeiro determina possibilidades de participação distintas, como descrito acima. O segundo procede a “*supressão completa da comunidade*” (CASTEL, 2013a, p. 48, grifos do autor), erradicando os indivíduos do meio social pelo uso de diferentes estratégias, dentre as quais se destacam a expulsão, a condenação à morte e o genocídio, assumindo a forma mais extrema. Um terceiro conjunto consiste na construção de “*espaços fechados ou isolados da comunidade*” (CASTEL, 2013a, p. 49, grifos do autor), nos quais é possível ser exercida uma exclusão por enclausuramento, como é o caso de prisões e asilos.

Dentre as práticas de exclusão descritas pelo autor, a atribuição de *status* distintos e conseqüente supressão de direitos específicos, bem como de possibilidades de participação social, encontra maior expressividade no histórico de exclusão produzido no Brasil, pela imposição de “uma *condição específica* que repousa sobre regras, mobiliza aparelhos especializados e se completa por meio de rituais” (CASTEL, 2013a, p. 50, grifos do autor) direcionados a alguns grupos, mantendo-os em situação<sup>13</sup> de exclusão. Em contrapartida, quando olhamos para a história da educação especial e dos grupos identitários marcados pela deficiência, somos remetidos ao terceiro tipo de exclusão levantado pelo autor, pela segregação de alguns grupos de indivíduos a espaços isolados; em um primeiro momento a asilos e mais tarde, em escolas e classes especiais.

Nessa ótica, percebo que os discursos propagados pelos movimentos sociais, ao longo da última década e inscritos nos materiais de análise, denunciam processos de exclusão na medida em que retratam situações relacionadas, sobretudo, às questões raciais – dentre as quais estão incluídas aquelas que referem negros e indígenas – e atreladas às deficiências, pela falta de acesso à escolarização. Destaca-se que esses processos de exclusão foram, predominantemente, desencadeados em épocas passadas, sob os auspícios do *racismo clássico*, o que não implica o seu desaparecimento, indicando, apenas, um

---

<sup>13</sup> Digo situação para acentuar a sua contingência e a sua invenção, o que faz dela mutável, embora possa estender-se ao longo de toda a vida.



esmaecimento dessas práticas. O quadro abaixo traz excertos dos materiais que afirmam processos históricos de exclusão educacional.

Quadro 5 – A histórica exclusão educacional brasileira

Quando relemos as críticas lançadas à *atual situação educacional dos negros brasileiros*, encontramos dois eixos sobre os quais elas foram estruturadas: *exclusão* e abandono. Tanto uma quanto o outro têm *origem longínqua em nossa história*. (GONÇALVES; SILVA, 2005, p. 182, grifos meus).

No Brasil, *os direitos políticos, culturais e educacionais conquistados pelos povos indígenas*, por meio de suas lutas e resistências, afirmados na Constituição Federal de 1988, constituem um instigante desafio para as políticas públicas. Isso porque, além de *reverter séculos de políticas e projetos homogeneizantes, anuladores das identidades e diferenças étnicas*, é preciso transformar mentalidades, concepções e práticas estatais, levando em consideração novos paradigmas legais e conceituais, que estão possibilitando *processos de democratização de nossa sociedade e reduzindo desigualdades sociais produzidas e reproduzidas pela exclusão de segmentos sociais portadores de identidades contrastantes*. (HERNAIZ, 2007, p. 7-8, grifos meus).

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a *escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social*. A partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar. (BRASIL, 2008, p. 06, grifos meus).

A escola apresenta muita dificuldade no trato da orientação sexual e de identidade de gênero, mostrando-se muitas vezes insegura e perdida diante das cenas que não estão presentes em seus manuais. Neste sentido, *reifica os modelos sociais de exclusão por meio de ações de violência (discriminação e expulsão) ou de descaso, fazendo de conta que nada está acontecendo (não escuta as denúncias da dor da discriminação)*. (PERES, 2009, p. 245, grifos meus).

Fonte: Materiais de pesquisa.

Dados levantados por José Cleber de Freitas (1995), em sua Dissertação de Mestrado, intitulada *Exclusão escolar no Brasil: tramas histórico-culturais e possibilidades de superação*<sup>14</sup>, assinalam não ser necessária uma retrospectiva que ultrapasse um século de história para constatar o fenômeno da exclusão educacional. As estimativas trazidas em sua pesquisa apontam que, em 1920, 69,9% da população brasileira era analfabeta, sobretudo, por não ter acesso à escola. Em 1980, a taxa de frequência escolar atingiu 80,4 %, entre escolares com

<sup>14</sup> Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da professora Dra. Ana Maria Saul, no ano de 1995.

idade entre 7 e 14 anos. Contudo, parte desse contingente abandonaria a escola ou seria reprovada no ano de seu ingresso, como pode ser observado nos dados que traduzem as matrículas para a 2ª série do Primeiro Grau<sup>15</sup>, em 1985, restritas a 58% da população com a idade esperada para cursar a 2ª série e compondo uma massa de alunos reprovados ou evadidos da escola. Segundo Freitas (1995) as dificuldades de acesso e de permanência na educação atingiam com mais intensidade as parcelas da população que viviam na pobreza, com renda mensal entre ¼ e 1 salário mínimo por família, segundo dados da Fundação Getúlio Vargas para o ano de 1994.

Estimativas mais recentes, organizadas pelo IBGE, indicam que no ano de 2013 o analfabetismo ainda atingia 11,5% da população declarada como preta ou parda e 13,9% do quinto mais pobre da população. (IBGE, 2014). Mesmo que 92,5% da população com idade entre 6 e 14 anos esteja frequentando o Ensino Fundamental, ainda é possível verificar uma discrepância na frequência ao Ensino Médio entre jovens pelos critérios raça/cor. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2013 apontam que 63,6% dos jovens brancos entre 15 e 17 anos frequentam esta etapa do ensino, em detrimento a 49,5% dos jovens pretos ou pardos da mesma idade. A entrada no Ensino Superior é ainda mais difícil para pretos ou pardos, considerando que apenas 10,8% desses jovens entre 18 e 24 anos se encontra nesta modalidade de ensino, comparado a 23,4 % de jovens brancos na mesma idade. (IBGE, 2014). Esses números evidenciam uma equiparação no acesso ao Ensino Fundamental – entre os grupos identitários considerados nos estudos –, mas ainda denunciam uma diferença consistente na frequência aos Ensinos Médio e Superior. Em todas as pesquisas descritas a condição socioeconômica e a etnicidade indicam posições de desigualdade educacional que favorecem a exclusão destas parcelas da população, tanto no acesso à escola, como na permanência e no desempenho educacional. Importa assinalar que outras marcas identitárias não foram mencionadas em nenhum dos estudos e, por isso, não puderam ser analisadas no âmbito desta Tese.

Pelas distintas ênfases atribuídas ao termo exclusão, percebo um acento sendo colocado nas condições de desigualdade geradas a partir de processos

---

<sup>15</sup> Hoje denominado como Ensino Fundamental, compõe uma das etapas da Educação Básica obrigatória que passou a ser acompanhada de Educação Infantil e Ensino Médio, a partir da Lei 12.796, de 04 de abril de 2013, que altera o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao instituir a obrigatoriedade do ensino dos 04 aos 17 anos.



históricos de manutenção de uma parte da população afastada da escola, que produzem efeitos na condição atual de escolarização de alguns grupos. A partir da disposição de grande parte da população, em idade escolar, no ensino comum, há um alargamento de sentidos para o termo exclusão, que, além das barreiras no acesso, passa a traduzir o desempenho escolar e as condições para a aprendizagem. As políticas de educação inclusiva, desdobradas pelas políticas de ações afirmativas<sup>16</sup> – que traduzem uma ênfase no reconhecimento das diferenças culturais –, tentam colocar todos na escola e restringem as chances de exclusão – entendida como estar fora. A própria Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) assume, como principal motivo para a sua criação, a existência de um processo histórico de exclusão que desencadeou desigualdades de acesso à escola e nas condições de permanência nela.

#### Quadro 6 – Criação da Secad

A Secad é criada com o objetivo de institucionalizar no Sistema Nacional de Ensino o *reconhecimento da diversidade sociocultural* como princípio para a política pública educacional, evidenciando a relação entre *desigualdade de acesso e permanência com sucesso na escola* com a histórica exclusão fomentada pela desvalorização e desconsideração das diferenças étnico-raciais, culturais, de identidade sexual e de gênero, nas escolas brasileiras. (BRASIL, 2007a, p. 17, grifos meus).

Fonte: fragmento retirado do material *Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*. (BRASIL, 2007a).

Tendo resolvido parte dos problemas de acesso, parece-me que os processos de discriminação negativa passam a se constituir problemáticos para a escolarização na Contemporaneidade, a partir de uma perspectiva que traduz práticas afinadas com o que Wieviorka (2007) descreve como *racismo contemporâneo*, ao gerar processos sutis de discriminação e *in/excluir* os indivíduos das relações sociais, nos espaços que ocupam. Em um Estado democrático de direito e inclusivo, onde todos devem mobilizar-se, cada vez mais, em torno da cidadania e da igualdade de direitos, tornam-se escassas as possibilidades de exclusão no campo educacional, o que não impede a perpetuação de alguns dos mecanismos que a produzem, como a discriminação, o preconceito e o racismo, pela ênfase na diferença. Assim, mesmo que não disponham das mesmas condições para competir, os indivíduos mantêm-se

<sup>16</sup> As ações afirmativas “constituem medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo de igualdade, com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, as mulheres, dentre outros grupos”. (PIOVESAN, 2005, p. 40).

no jogo, o que não faz deles excluídos, apenas os coloca em condição de desigualdade. Nessa esteira, os materiais reiteram percursos de discriminação negativa experimentados por distintos grupos – que se estendem para além de negros e indígenas e alcançam uma infinidade cada vez maior de indivíduos – e confirmam que “as práticas concretas de discriminação, mesmo que ilegais como no período da escravidão, em princípio proibidas pela lei e pelo direito, continuam na ordem do dia”. (CASTEL, 2011, p. 93).

Na mesma direção, Candau (2012, p. 236) afirma que “inúmeros têm sido os estudos e pesquisas que identificam, descrevem e denunciam situações em que alunos/as com determinadas marcas identitárias são rejeitados/as, objeto de discriminações e inferiorizados no dia a dia das nossas escolas”. No momento em que se universaliza o acesso à escola, equiparam-se as possibilidades de entrada no seu espaço físico. No entanto, o estranhamento entre as diferenças culturais provoca uma multiplicidade de práticas de discriminação negativa, no âmbito da educação escolarizada, como mostra o quadro abaixo, elaborado a partir de excertos dos materiais:

#### Quadro 7 – A discriminação negativa nas escolas

*Com quantas situações de preconceito e discriminação você se depara todos os dias? (BENCINI, 2004, s/p, grifos meus).*

*A discriminação continua sendo um fator estrutural de desigualdade e de violência simbólica no sistema educacional e na vida cotidiana das escolas, coerente com a estrutura social da sociedade. (CASTRO, G., 2007 p, 138, grifos meus).*

*Preconceitos, rótulos, discriminação. É inevitável: desde muito cedo, os pequenos entram em contato com esses discursos negativos. (MARTINS, 2009, s/p, grifos meus).*

*A escola configura-se um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT. (JUNQUEIRA, 2009b, p. 15, grifos meus).*

*Uma das questões fundamentais de serem trabalhadas no cotidiano escolar, na perspectiva da promoção de uma educação atenta à diversidade cultural e à diferença, diz respeito ao combate à discriminação e ao preconceito, tão presentes na nossa sociedade e nas nossas escolas. (MOREIRA; CANDAU, 2005, p. 49, grifos meus).*

*A educação escolar foi utilizada como uma ferramenta de catequização, como aliada na discriminação e na visão ideológica do “índio”, que influenciou a formação do povo brasileiro. São construções ideológicas de desvalorização da imagem do outro, feitas pelo “branco europeu”, que foram inseridas nos currículos escolares, e se perpetuaram por muitos séculos, contribuindo para o massacre cultural dos povos indígenas. (ÂNGELO, 2006, p. 208, grifos meus).*

As causas das desigualdades – passadas e presentes – entre as trajetórias escolares e os indicadores educacionais de brancos e negros não podem ser explicadas somente por diferenças sócio-econômicas das famílias, mas também devem ser procuradas no âmbito do *sistema escolar*. De fato, os dados indicam que *parte significativa das diferenças encontradas neste campo podem ser atribuídas a alguma forma de discriminação ou de tratamento da temática racial no interior das escolas que impactam negativamente o desempenho dos alunos negros*. (THEODORO; JACCOUD, 2005, p. 111, grifos meus).

Fonte: Materiais de pesquisa.

No ano de 2009, foram divulgados os resultados de uma pesquisa coordenada por José Afonso Mazzon, intitulada *Preconceito e discriminação no ambiente escolar*. Essa pesquisa, empreendida no âmbito da Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) – vinculada à Universidade de São Paulo –, em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), assume por objetivo analisar “a incidência de preconceito e discriminação nas escolas públicas”. (MAZZON, 2009, p. 6). Com dados produzidos por meio de entrevistas com diretores, professores, funcionários, alunos e pais de 501 escolas públicas localizadas em diversos pontos geográficos do Brasil, essa pesquisa constatou que uma multiplicidade de práticas, mobilizadas pelo preconceito e pela discriminação, estão efetivamente presentes no cotidiano escolar. De acordo com o relatório da pesquisa, é possível afirmar que “o preconceito é uma realidade nas escolas públicas brasileiras nas sete áreas temáticas de discriminação pesquisadas (étnico-racial, de deficiência, de gênero, geracional, socioeconômica, territorial e de identidade de gênero)” (MAZZON, 2009, p. 352) e se materializa por meio de um conjunto de “atitudes, crenças e valores” (MAZZON, 2009, p. 352) que foram percebidos nas respostas apresentadas por todos os segmentos participantes.

O conjunto de excertos e os resultados apresentados pela pesquisa descrita acima, enunciam práticas discriminatórias que atravessam o cotidiano escolar, direcionando-se aos mais variados grupos identitários e orientam importantes frentes de ação para as políticas educacionais, como mostro na terceira parte desta Tese. Entendo que os altos índices de “discriminação em relação a gênero (38,2%), seguid[os] pelas áreas referentes à discriminação geracional (37,9%), em relação à deficiência (32,4%), à identidade de gênero (26,1%), à socioeconômica (25,1%), à étnico-racial (22,9%) e à territorial (20,6%)” (MAZZON, 2009, p. 6), produzem-se sobre os moldes de uma sociedade estratificada, que, inicialmente, projetou a educação para atender às necessidades de instrução de uma parcela muito

pequena da população. Seus efeitos continuam a se propagar, mesmo com o advento da *educação para todos*<sup>17</sup>, por meio de práticas que não cessam de inventar posições mais legítimas para os indivíduos, pelas quais uma suposta superioridade de uns em relação aos outros continua a ser materializada na multiplicidade de acontecimentos, encontros e relações praticados na escola. Contudo, o acento recentemente colocado sobre o termo discriminação, em detrimento do termo exclusão, parece-me resultado desses intensivos investimentos em políticas de inclusão educacional, nas últimas décadas, no Brasil. A partir do momento em que grande parte da população está na escola, outros problemas passam a se colocar para a educação, pela aproximação e pelo contato entre um grande contingente de indivíduos, dentre os quais se sobressaem a discriminação e o preconceito.

Entendo que, ao dar visibilidade ao quadro de exclusão, que se constituiu durante séculos da história de formação desse país, o Estado brasileiro reconhece uma *dívida social* com grupos identitários específicos, produzida pela falta de acesso à educação e, por consequência, a melhores condições de trabalho, potencializada pela ausência de políticas de reconhecimento das diferenças culturais, até a última década do século XX. Com o advento da inclusão – posta pelos distintos movimentos mundiais que transcorrem na década de 1990 – as políticas educacionais passaram a ser reformuladas para atender a *todos*. Nesse registro, percebo que, ao assumir para si o pagamento da *dívida social* e receber indivíduos oriundos dos mais diversos pertencimentos identitários, a escola produz condições de acesso para todos, mas precisa discutir estratégias de convivência entre as diferenças. Esse será o mote das discussões que empreendo no próximo capítulo.

---

<sup>17</sup> *Educação para todos* é um movimento global que objetiva possibilitar o acesso e a permanência na educação, para toda a população. O Brasil aderiu a esta campanha desde o seu princípio, tornando-se signatário de vários documentos que assumem a *educação para todos* como meta, desde a década de 1990.

## CAPÍTULO 4

### DA DESIGUALDADE À DIVERSIDADE:

#### A EDUCAÇÃO COMO CAMINHO PARA PAGAR A DÍVIDA

---

Nas sociedades de democracias liberais, *o reconhecimento das identidades dos grupos sociais se constitui numa justificativa para o acesso aos direitos individuais e coletivos específicos*. Pela via da identidade, os grupos adquirem direitos, conservando seus valores particulares e específicos. (CUNHA JUNIOR, 2005, p. 256, grifo meu).

*O grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade.* (BRASIL, 1997, p. 117, grifo meu).

Em 2003, tem início no Ministério da Educação um movimento para a inserção e enraizamento do *reconhecimento da diversidade sociocultural da sociedade brasileira nas políticas e ações educacionais*, que se consolida com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). (BRASIL, 2007a, p. 17, grifo meu).

A criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) no Ministério da Educação marcou o reconhecimento da necessidade de estabelecer políticas específicas que pudessem, de um lado, garantir a inclusão educacional de diferentes segmentos da população brasileira à educação, e, de outro, *valorizar a nossa diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional*. Para tanto, tem se buscado construir políticas educacionais que garantam não só o acesso e permanência na escola, mas qualidade na educação, redimensionando ações em busca da superação da desigualdade, do preconceito e da intolerância. (GRUPIONI, 2006, p. 07, grifo meu).

Educar para a diversidade implica introduzir no processo pedagógico o conhecimento do “outro”, pois uma das formas mais resilientes do preconceito e da exclusão é o desconhecimento do distinto e do diferente. O conhecimento do “outro” é um dos principais fatores que contribuem para o fim da segregação, pois, ao nos conhecermos uns aos outros, passamos não somente a nos familiarizar com o que é diferente, como também aprendemos *a respeitar e admirar a diversidade*. (TELES; FRANCO, 2006, p. 58, grifo meu).

*Assumir a diversidade cultural significa muito mais do que um elogio às diferenças*. Representa não somente fazer uma reflexão mais densa sobre as particularidades dos grupos sociais mas, também, *implementar políticas públicas, alterar relações de poder, redefinir escolhas, tomar novos rumos e questionar a nossa visão de democracia*. (BRASIL, 2007e, p. 24, grifos meus).

A escola, por seus propósitos, pela obrigatoriedade legal e por abrigar distintas diversidades (de origem, de gênero, sexual, étnico-racial, cultural etc), *torna-se responsável* – juntamente com estudantes, familiares, comunidade, organizações governamentais e não governamentais – por construir caminhos *para a eliminação de preconceitos e de práticas discriminatórias*. *Educar para a valorização da diversidade não é, portanto, tarefa apenas daqueles/as que fazem parte do cotidiano da escola; é responsabilidade de toda a sociedade e do Estado*. (BRASIL, 2009, p. 31, grifos meus).

Educar para a diversidade não significa apenas *reconhecer outros e outras como diferentes*, mas refletir sobre as relações e os direitos de todos/as. E a escola é o espaço sociocultural em que as

diferentes identidades se encontram e se modelam, caracterizando-se, portanto, como *um dos lugares mais importantes para se educar com vias ao respeito à diferença*. (BRASIL, 2009, p. 263, grifos meus).

A crescente mobilização de diversos setores sociais em favor do *reconhecimento da legitimidade de suas diferenças* tem correspondido a uma percepção cada vez mais aguda do papel estratégico da educação para a diversidade. Ela é vista como fator essencial para garantir inclusão, promover igualdade de oportunidades e enfrentar toda sorte de preconceito, discriminação e violência. (BRASIL, 2007b, p. 09, grifo meu).

O conjunto de vinhetas que compõe a abertura deste capítulo anuncia elementos importantes na articulação das tramas que fazem emergir e acentuar os discursos recentes sobre as identidades culturais na educação escolarizada. A ênfase recorrente em termos como *reconhecimento* e *valorização* da diversidade convoca a educação a reinventar-se a partir de outros referentes, distintos daqueles que provocaram – e continuam provocando – a exclusão e a discriminação negativa de alguns grupos identitários. Sob esse enfoque e para o que interessa nesta Tese, escolarizar, na Contemporaneidade, significa, além de instrumentalizar os indivíduos para a inserção no jogo econômico, produzir as condições para conviver em uma sociedade plural. Percebo que as questões voltadas à diversidade cultural e à convivência com as diferenças ganharam expressividade, na educação escolar, no cruzamento entre a impossibilidade de acessar a educação e a invisibilidade de certas práticas culturais no ambiente escolar. Com a instituição de uma racionalidade inclusiva, os discursos que circulam na educação e que, de alguma maneira, tratam sobre a diversidade, passam a mobilizar-se pelo acréscimo dessa função, atribuída à escola desde os primeiros anos do século XXI: reconhecer e valorizar a diversidade.

O desenho de um quadro de discriminação negativa e de exclusão – discutido no capítulo anterior – posiciona esses fenômenos entre as causas das acentuadas desigualdades em nosso país. A educação desse tempo é inscrita nesse cenário, como caminho para saldar o que se convencionou chamar de *dívida social*. O conteúdo dessa dívida articula elementos dos campos educacional, trabalhista e social, dos quais os grupos discriminados estariam excluídos ou em posição de desvantagem. Entendo que, no momento em que a escolarização passou a ser produzida como prerrogativa para a entrada no jogo econômico, sobretudo desde a Revolução Industrial, foi delineada uma parte importante das condições para que se pudesse destinar a ela a responsabilidade pelo saldo da dívida, pois se entende que,



por meio dela serão proporcionadas as condições para a participação social e assegurada a qualificação para o trabalho.

Por outro lado, junto aos elementos já lançados, a possibilidade de uma vida digna e o estabelecimento das condições para que o indivíduo possa exercer a cidadania – que lhe é garantida por direito – são questões chave na mobilização das políticas de atenção à diversidade. Nesse âmbito o *reconhecimento* e a *valorização* da diversidade, apontados desde a abertura deste capítulo, ganham força e produzem uma segunda ênfase para a *dívida social*. Não se trata somente de equiparar as condições de instrumentalização de certos grupos identitários, é necessário criar as condições para o acolhimento de suas diferenças, para que a convivência social seja possível. Entender como, no cruzamento desses discursos, são lançadas as bases de distintos programas e estratégias elaborados pelo Ministério da Educação e como chegaram a ganhar a proporção que têm hoje, delineia-se como objetivo principal deste capítulo, pois permite compreender como as identidades vêm sendo engendradas na e pela educação. Para isso, na próxima seção, problematizo a desigualdade educacional como ênfase primeira na composição das políticas de atenção à diversidade.

#### 4.1 DAS METAS PARA SALDAR A DÍVIDA: A REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

*Não temos, atrás de nós, continuidade; não temos, atrás de nós, a grande e gloriosa genealogia em que a lei e o poder se mostram em sua força e em seu brilho. Saímos da sombra, não tínhamos direitos e não tínhamos glória, e é precisamente por isso que tomamos a palavra e começamos a contar nossa história.* (FOUCAULT, 2010, p. 59-60).

A reportagem de capa da Revista *Superinteressante*, na edição de dezembro de 2014, anuncia o abismo existente entre os 67 indivíduos mais ricos do mundo e o restante da população do planeta. Segundo dados da revista, o patrimônio financeiro dessas poucas pessoas equivale ao que somam os 3,5 bilhões de indivíduos que se encontram na base da pirâmide social. Diferença econômica que traduz um tipo de desigualdade pela qual os modos de vida de uns se mostram extremamente frágeis em relação aos de outros, tomando como parâmetro a condição financeira. A revista afirma que essa desigualdade tende a aumentar, como consequência das



sucessivas crises do mercado financeiro, desencadeadas em diferentes partes do mundo. Percebo, nesses dados, uma tradução extrema para o vocábulo *desigualdade*, pelos contrastes econômicos acentuados entre uma parcela expressiva da população e um pequeno grupo de indivíduos.

De acordo com o dicionário Houaiss (2009, p. 654), *desigualdade* implica, dentre outros significados, uma relação “1) cuja qualidade, quantidade, natureza diferem, nos objetos ou casos considerados; 2) que não usufrui das mesmas capacidades ou vantagens; 3) que favorece um em detrimento de outro”. Essa última acepção caracteriza, com precisão, tanto as relações estabelecidas no campo econômico, que leva uns a fazer fortuna enquanto outros são mantidos na pobreza; como no campo social, que distancia bruscamente as condições de vida de uns e outros. Entendo que o abismo histórico produzido entre as condições de vida de escravos e de seus senhores, pelo favorecimento desses últimos, associado ao estabelecimento de hierarquias bem delimitadas na organização social, constituíram elementos importantes na instauração do que, hoje, chamamos de desigualdade social e econômica no Brasil. Ambas mantêm entre si relações de imanência que nos permitem transformá-las em um único termo pelo agrupamento de seus sentidos, para referir a um tipo de desigualdade socioeconômica.

Essa desigualdade – forjada ao longo de séculos de exclusão e discriminação negativa de parcelas da população – veio a alojar-se na educação, mobilizada, também, pelas escalas desiguais de importância entre a cultura erudita e a cultura popular, na composição da cultura nacional, como discuti no capítulo anterior. O reconhecimento do quadro desigual de acesso à educação, aos bens culturais e ao mercado de trabalho impulsionou demandas dos movimentos sociais e – juntamente às prerrogativas estabelecidas no cenário mundial, nas últimas décadas do século XX, para a constituição de uma racionalidade inclusiva – orientou as políticas governamentais. A partir dessa racionalidade, pelos investimentos na universalização do acesso à educação, tornou-se possível mobilizar condições de vida outras, atribuindo ênfase à equiparação social.

Importa marcar que a inscrição dessas desigualdades nas políticas educacionais, desde a última década do século XX, distancia-se de uma provável equiparação entre ricos e pobres. Pela redistribuição de recursos e pela ampliação do acesso à escola, o Estado pretendeu deslocar alguns grupos das linhas da miséria e da pobreza extrema, saldando uma dívida social. Ao atentar para os

*slogans* de governo dos quatro últimos mandatos da Presidência da República isso fica mais claro. Entre os anos de 2003 e 2006 o *slogan*: *País rico é país sem miséria* destacava a necessidade de reunir esforços governamentais para acabar com a miséria no país. Já entre os anos de 2007 e 2014 – em dois mandatos presidenciais – o *slogan*: *País rico é país sem pobreza* marca um esmaecimento da miséria e centraliza a redução da pobreza extrema, como prioridade governamental. No mandato vigente – com início no ano de 2015 – o *slogan*: *Brasil, Pátria Educadora*<sup>1</sup> dá uma nova direção à política de governo, assumindo a qualificação do ensino público, como tarefa fundamental. Cumpre assinalar que, com a descrição desses *slogans* quero, tão somente, mostrar os propósitos governamentais na redução das desigualdades socioeconômicas do Brasil e a centralização na educação. Embora tenha conhecimento das múltiplas críticas que pesam sobre cada um desses *slogans* e do aparato mobilizado para colocá-los em marcha, não tenho como objetivo analisar seus efeitos nas práticas governamentais. Desejo, apenas, mostrar como o Estado vem deslocando as políticas públicas de uma ênfase na desigualdade para uma ênfase na educação.

Instrumentalizar os grupos de indivíduos que, por longo tempo, foram mantidos fora da escola constitui a necessidade primeira para a redução das desigualdades educacionais e, por consequência, socioeconômicas, atendendo aos clamores dos grupos identitários que, até os últimos anos de século XX, reivindicavam acesso à escola, e aos interesses do Estado que, pela ampliação da parcela produtiva da população, impulsiona a economia. Nesse registro, a desigualdade socioeconômica é entendida como resultado da escolarização insuficiente, quando “o baixo nível educacional histórico da população brasileira é tido como um dos principais determinantes dos elevados níveis de desigualdade no Brasil”. (TELES; FRANCO, 2006, p. 109). Sem acesso à escola, uma parte importante da população permaneceu à margem, também, do jogo econômico.

Hoje, mesmo com a universalização do acesso ao ensino fundamental, um duplo desafio permanece: “de um lado, ampliar e promover melhorias qualitativas na educação básica e, de outro, prover qualificações específicas requeridas pelo sistema produtivo”. (IPEA, 2014, p. 10). O relatório anual de acompanhamento de políticas sociais, organizado pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas

---

<sup>1</sup> Esse projeto foi interrompido com o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff em meados de 2016 e o *slogan* substituído por *Ordem e Progresso* – copiado da inscrição da bandeira do Brasil.

(IPEA), no ano de 2014, aponta que “o estado educativo dos brasileiros ainda é notavelmente insatisfatório e pode estar comprometendo sua inserção no sistema produtivo, tanto quanto, de resto, a qualidade da participação política e dos padrões de sociabilidade”. (IPEA, 2014, p. 270). De acordo com o relatório, a ampliação do acesso aos níveis ainda não universalizados da educação básica e obrigatória, como a educação infantil e o nível médio, e os investimentos em qualidade conjugam ações que potencializariam a entrada no mercado de trabalho e impulsionariam a roda da economia. O *Relatório de Monitoramento Global*, do ano de 2010, ratifica os dados do IPEA em âmbito mundial e indica um contingente de “72 milhões de crianças que têm seu direito à educação negado simplesmente em função de seu local de nascimento ou das características de sua família”. (UNESCO, 2010, p. 3). Esse relatório sinaliza, ainda, que “milhões de jovens saem da escola sem as habilidades de que necessitam para conseguir manter-se na força de trabalho, e o direito à alfabetização é negado a um em cada seis adultos”. (UNESCO, 2010, p. 3).

De modo a contribuir com o esmaecimento dessas desigualdades, desde 2004, com a criação da SECAD, espera-se que

#### Quadro 8 – Educação, emprego e redução da pobreza

as ações empreendidas pela Secretaria [SECAD] *contribuam* para o progresso do nível educacional geral da população, o que, por sua vez, *contribui* para o aumento das oportunidades de emprego e do nível de renda e, ao fim, *contribui* para a redução da pobreza no País, ou seja, para a *melhoria social ampla de longo prazo*. (TELES; FRANCO, 2006, p. 44, grifos dos autores).

Fonte: fragmento retirado do material *Educação na diversidade: como indicar as diferenças?* (TELES; FRANCO, 2006).

Kamila Lockmann (2013) discute, em sua Tese de Doutorado intitulada *A proliferação das Políticas de Assistência Social na Educação Escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal*<sup>2</sup>, os modos como um fenômeno denominado *educacionalização do social* se articula na proliferação de políticas de assistência social. Segundo ela, a *educacionalização do social* constitui “um

<sup>2</sup> Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação do professor Dr. Alfredo Veiga-Neto, no ano de 2013.

movimento que faz com que problemas da ordem da saúde, da produtividade, do emprego, do uso de drogas, da gravidez na adolescência, se tornem, em nossa sociedade contemporânea, problemas a serem gerenciados pela Educação”. (LOCKMANN, 2013, p. 109-110). Ao colocar foco sobre questões socioeconômicas e articulá-las à produção desigual de condições de acesso à escola, o Estado alarga as funções da educação e contribui com a expansão do fenômeno problematizado por Lockmann (2013), atribuindo à escola uma dívida gestada no social, como pode ser percebido no conjunto de excertos.

#### Quadro 9 – A produção da dívida

A desigualdade e as assimetrias socioeducacionais – em qualquer das suas dimensões – enfrentadas pelos *segmentos da população historicamente marginalizados e excluídos do sistema educacional e, em consequência, do desenvolvimento socioeconômico e da própria vida republicana*, representam uma *dívida do País* para com esses setores, que deve ser saldada com urgência. (TELES; FRANCO, 2006, p. 39, grifos meus).

*A educação está na origem e na perpetuação dessa desigualdade*. Pela forma heterogênea com que se distribui educação de qualidade, criou-se uma cidadania de primeira classe e outra de segunda. E isso tem raízes históricas [...]. O que passa a ser estratégico é atuar na dimensão da educação por essa posição privilegiada que tem, diante das condições mínimas, mas plenas e integrais, de constituir uma cidadania na sociedade contemporânea. (BRASIL, 2006a, p. 7, grifos meus).

Uma das maiores consequências da escravatura é a *enorme dívida social para com a população que ganhou a liberdade*. Nos diversos períodos da República, essa dívida nunca foi prioridade. Seu efeito mais perverso é a *sedimentação do atraso socioeducacional e das formas de discriminação no mercado de trabalho e em outras dimensões da vida cotidiana*. (TELES; FRANCO, 2006, p. 126, grifos meus).

Grande parcela da *dívida sociocultural e ambiental* contraída pelo predatório processo colonizador, ao longo de cinco séculos de dominação sobre os povos indígenas, já não pode ser resgatada. O que nos compete fazer, no atual contexto, com respaldo legal e *pela via da Educação Escolar Indígena*, é buscar *reverter o ritmo do processo de negação das diferenças étnicas, da descaracterização sociocultural, da destituição territorial, da degradação ambiental e da despopulação dos povos indígenas que ainda vivem no território brasileiro*. (HENRIQUES et al., 2007a, p. 113, grifos meus).

No caso brasileiro, o desafio colocado as políticas públicas educacionais é o de *superar uma enorme dívida histórica que nos distancia da situação alcançada pelos países desenvolvidos*, ao mesmo tempo em que buscamos nos inserir na chamada sociedade do conhecimento. Ou seja, *perseguimos o fim das distâncias e desigualdades acumuladas no passado, e precisamos evitar que novas distâncias e desigualdades possam ser geradas no presente*. (BRASIL, 2014a, p. 17, grifos meus).

Fonte: Materiais de pesquisa.

Para Lockmann (2016), o fenômeno da *educacionalização do social* produz dois efeitos sobre a escola: 1) expande as suas funções, ao trazer para dentro dela um conjunto de demandas provenientes do âmbito social – como a redução das desigualdades socioeconômicas – e; 2) redefine os conhecimentos escolares, ao acrescentar e fazer circular uma série de conhecimentos, para atender a essas novas demandas. Assim como Lockmann (2016) percebe que, ao direcionar o saldo da dívida social para a educação, o Estado acrescenta mais uma função para a escola. Saldar essa dívida histórica, de acesso à escolarização, e contribuir com a redução das desigualdades passou, assim, a ser tarefa da educação na virada do século XX para o século XXI.

Importa marcar que a produção das políticas educacionais que referem à diversidade encontra na redução das desigualdades um disparador importante, considerando que parte das demandas dos movimentos sociais reclamou, até os últimos anos do século XX, pela equiparação nas condições de escolarização, seja para reivindicar acesso à educação, seja para pedir qualidade na educação oferecida. A redução das desigualdades constituiu-se, assim, como uma das primeiras metas da *educação na diversidade*. Nessa direção, os PCN's estabelecem uma relação umbilical entre diversidade e desigualdade, ao assinalar que “explicitar a diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade brasileira, compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas” (BRASIL, 1997, p. 121), constituem os objetivos principais do documento.

Para entender os modos como as desigualdades assumem importância nas políticas educacionais e, com elas, trazem a temática da diversidade, pareceu-me fundamental atentar para a constituição da educação como direito de todos, a partir de uma racionalidade inclusiva. Pela análise dos materiais, consegui agrupar um conjunto de excertos que faz circular discursos que inscrevem a educação no campo do direito, como pode ser observado na sequência:

#### Quadro 10 – Direito à educação

*O direito à educação é reconhecido como um direito social. No âmbito internacional, sua consolidação se deu após a 2ª Guerra Mundial, no processo empreendido pela ONU de proteção e regularização dos direitos humanos. (BRASIL, 2013, p. 21, grifos meus).*

A promoção da diversidade numa sociedade democrática e pluralista passa necessariamente pelo reconhecimento do direito cidadão por meio da *cobertura de serviços*

*públicos – entre eles a Educação – independente de qualquer forma de identidade, seja de gênero, raça, área geográfica, nível de renda e outros. (TELES; FRANCO, 2006, p. 154, grifos meus).*

Desde seu manifesto primeiro até os desdobramentos que sofreu ao longo de 20 anos, com a proliferação de inúmeras entidades negras em todo país, o Movimento Negro pós-78 tem colocado *a educação como prioridade de sua luta. (GONÇALVES; SILVA, 2005, p. 209, grifos meus).*

Já nos anos de 1970 surgiram movimentos de professores indígenas que produziram documentos escritos – o mesmo instrumento utilizado pela sociedade civil organizada – para *garantir o direito de uma educação específica às suas realidades. (PAES, 2005, p. 460, grifos meus).*

*A demanda por educação é um fenômeno atual. Não só a demanda por acesso, mas também a demanda por uma educação de qualidade. (BRASIL, 2013, p. 31, grifos meus).*

Fonte: Materiais de pesquisa.

Ao produzir a escola como instituição que instrumentaliza os indivíduos para competir no jogo econômico, para que, pelo acesso a ela, alguns grupos possam diminuir as suas desvantagens, o Estado passou a constituí-la como peça chave na redução do fenômeno das desigualdades. Instituído-a como direito de *todos*, produziu uma primeira ênfase às políticas de atenção à diversidade. Sem condições para competir, muitos indivíduos ficariam excluídos das redes de consumo e permaneceriam em condições precárias de vida. Trazê-los para a escola representa proporcionar-lhes os instrumentos necessários para que possam deslocar-se de condições de degradação e alcançar outros modos de vida.

As ações afirmativas representaram movimentos importantes nessa direção. Para Wieviorka (2006, p. 153) elas constituem parte das práticas orientadas pelas políticas sociais e reivindicadas pelos grupos identitários, para “dar melhores chances aos indivíduos de ascender ao emprego, aos estudos, aos mercados, etc. colocando em prática meios específicos que lhes são destinados”. Essas práticas compensariam “as desvantagens que tais pessoas sofrem devido à sua pertinência aos grupos minoritários maltratados pela história”. (WIEVIORKA, 2006, p. 153). Oriundo do campo do direito, Gomes, J. (2005a, p. 55) assinala que as ações afirmativas visam “à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido – o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito”. Moehleck (2002, p. 200) segue na mesma direção ao



apontar a “necessidade de promover a representação de grupos inferiorizados na sociedade e conferir-lhes uma preferência a fim de assegurar seu acesso a determinados bens, econômicos ou não”. Para ela, o objetivo dessas ações caracteriza-se por restituir “uma igualdade que foi rompida ou que nunca existiu”. (MOEHLECKE, 2002, p. 200).

Em seu estudo sobre as ações afirmativas no Brasil, Moehlecke (2002) discute duas modalidades para elas: reparatória e preventiva. A primeira repara um dano, restitui a um indivíduo ou grupo uma condição de acesso, no âmbito desta Tese, à educação. A segunda atua para prevenir que um indivíduo ou grupo venha a ser impedido de acessar determinados espaços ou oportunidades. Ao olhar para a história dos movimentos sociais, percebo que a educação foi acionada para conceder a alguns grupos identitários a oportunidade de escolarizar-se, desde uma lógica em que a educação se constituía como privilégio de poucos, e continua operando de modo a fazer com que todos acessem à escola e nela permaneçam, a partir de uma racionalidade inclusiva.

Em que pesem as críticas a essas ações, importa marcar, no que interessa para esta Tese, que as condições de acesso à escolarização se constituíram sobre uma base acentuadamente desigual, que começa a ser alterada pelas políticas de inclusão. Mesmo que as ações afirmativas possam dar ensejo a práticas discriminatórias nos espaços por onde alguns grupos começam a circular, como afirma Castel (2013a), ainda assim, em alguns casos, é por meio delas que esses grupos são autorizados a acessar a educação universitária, para citar apenas um exemplo. Ao possibilitar a sua circulação nesses espaços, as ações afirmativas impulsionam práticas que encontram na redução da discriminação a sua meta principal – discussão que permeará a terceira parte desta Tese. Por enquanto, importa marcar, aqui, um último objetivo para as ações afirmativas, sinalizado por Gomes, J. (2005a, p. 51), que se aproxima da meta de reduzir a discriminação, pelo “engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, aptas a inculcar nos atores sociais a utilidade e a necessidade da observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas da convivência humana”.

Nessa direção, entendo que a produção de uma racionalidade inclusiva como um imperativo deste tempo, como discute Eliana da Costa Pereira de Menezes (2011), em sua Tese de Doutorado, intitulada *A maquinaria escolar na produção de*



*subjetividades para uma sociedade inclusiva*<sup>3</sup>, como uma condição de que não se pode abdicar, em uma sociedade de direito, permitiu que as questões relativas à diversidade fossem ampliadas de uma condição de desigualdade, para abranger o múltiplo campo das identidades culturais. Como sinaliza Costa (2008, p. 490) “a questão da diferença surge no pensamento pedagógico brasileiro dos últimos vinte anos, embutida nos debates que ampliam, complexificam e matizam o escopo da abordagem das desigualdades sociais e educacionais”.

Entendo que o saldo da dívida atribuída à educação somente poderá ser liquidado com a entrada de *todos* na escola, impulsionada pela inclusão. Olhar para esses desdobramentos me pareceu pertinente na medida em que possibilitou perceber os deslocamentos que a entrada na escola viabilizou para alguns grupos identitários. Vejo a identidade operando quando a inclusão de *todos* se torna obrigatória e, junto com ela, uma série de conhecimentos sobre a cultura de cada um desses grupos começa a circular na escola, para desmistificá-los culturalmente e permitir um tipo de convivência coletiva. Ao colocar *todos* na escola, as desigualdades são atenuadas, pela possibilidade de acesso aos bens produzidos pela humanidade. A partir da escola são agregadas outras questões à problemática da desigualdade, para compor o quadro da diversidade e mobilizar ações direcionadas a um conjunto de grupos identitários, no campo pedagógico. Essa discussão permeará a próxima seção, ao longo da qual procuro mostrar como frações da diversidade são conjugadas nas políticas de inclusão operacionalizadas no Brasil, desde os primeiros anos do século XXI.

## 4.2 DA MULTIPLICAÇÃO DAS IDENTIDADES CULTURAIS NAS POLÍTICAS DE ATENÇÃO À DIVERSIDADE

*Se se constituem diferenças, é, pelo menos no que a muitas delas se refere, porque existem desigualdades, fenómenos de queda e de ascensão social, exclusão, discriminação, segregação; é porque há indivíduos que entendem fazer frente colectivamente a mecanismos de opressão, dar um sentido aos seus esforços para porem fim a modos de desqualificação que tornam a vida pessoal insustentável, ou ainda para marcarem uma distância, vincarem uma superioridade. (WIEVIORKA, 2002, p. 150).*

---

<sup>3</sup> Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado a Universidade do Vale do Rio dos Sinos, sob orientação da professora Dra. Maura Corcini Lopes, no ano de 2011.

*Quanto mais festejamos a diferença no Brasil – tomada como sinônimo de diversidade e de identidade – mais trilhamos o caminho inverso àquilo que seria estar simplesmente disponível e aberto ao outro. Portanto, as discussões da inclusão ganham expressão na mesma medida em que as discussões da identidade e da comunidade aumentam e na mesma medida em que viver com o outro, sem ter uma pauta de como olhá-lo ou narrá-lo, se perde.* (LOPES; FABRIS, 2013, p. 17).

Em julho de 2016, um estudante da Universidade Federal do Rio de Janeiro foi assassinado. O jornal *El País*<sup>4</sup> noticiou esse episódio sob o título “assassinato de estudante negro e *gay* escancara intolerância na universidade”. (MARTÍN, 2016, s/p). Esse episódio e a reportagem que o retrata colocam foco sobre a violência que ameaça a vida de alguns indivíduos, que assumem publicamente certos tipos de identidade, e marcam uma dificuldade em viver com o outro. Segundo a descrição do jornal, a vida do estudante vinha sendo ameaçada nos meses que antecederam o crime, a partir de uma dupla motivação: além das marcas identitárias que colocava em evidência, ele era porta-voz de denúncias a situações de violência que vinham ocorrendo no *campus* da universidade. Desse modo, dava a ver uma violência que se materializa por meio da discriminação negativa e do preconceito – operados discursiva e fisicamente – e que assume sua versão mais extrema com o fim da vida. Esse assassinato integra uma estatística que sinaliza para um homicídio a cada 28 horas, motivado por violência contra indivíduos que manifestem pertença identitária ao grupo LGBT, segundo dados do disque 100 – serviço organizado pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), que recebe denúncias relacionadas a práticas que atentem contra os direitos humanos.

Importa marcar que a homofobia<sup>5</sup> – conceituada, no âmbito desta Tese, como prática que se estende sobre o grupo de identidades abrigado na sigla LGBT – ainda não passou pelo crivo dos legisladores brasileiros na composição do que se considera como crime neste país. Portanto, nem mesmo é possível denunciá-la como tal. Dentre os muitos estudos sobre a violência no Brasil, que compõe um vasto arsenal de dados sobre homicídios e agressões, divididos por grupos

---

<sup>4</sup> Notícia retirada da edição virtual do jornal espanhol *El País*, cuja sede está situada em Madrid. O jornal publica, diariamente, notícias sobre o Brasil, em uma seção específica de sua página virtual.

<sup>5</sup> Junqueira (2009a) empreende uma discussão importante sobre o termo homofobia, trazendo aspectos históricos que lhe conferem, desde a sua invenção, uma concepção patologizante. Para ele, uma acepção produtiva para o conceito associa-o “a *situações e mecanismos sociais* relacionados a preconceitos, discriminações e violências contra homossexuais (gays e lésbicas), bissexuais e transgêneros (especialmente travestis e transexuais), seus comportamentos, aparências e estilos de vida”. (JUNQUEIRA, 2009a, p. 372, grifos do autor).

identitários como negros, mulheres, jovens, etc., são irrisórias as pesquisas – vinculadas a qualquer órgão do Governo Federal – que traduzam em números as agressões e as mortes ligadas à homofobia nos últimos anos. Identifico, no silêncio sobre esse tipo de violência, um dos elementos que fundamentam a produção de uma diferença, a partir dos critérios estabelecidos por Wieviorka (2002), na abertura desse capítulo. Para *pôr fim a uma desqualificação* e tornar a vida viável – no sentido que Sierra (2013) atribui a essa expressão – parece necessário produzir outros referentes, que possam caracterizar esse grupo de indivíduos de forma positiva.

Ainda no que refere à violência, o *Atlas da violência 2016*, organizado pelo IPEA, a partir de dados retroativos ao ano de 2014 e divulgado no início de 2016, traz informações importantes sobre a violência direcionada às mulheres, aos negros e aos jovens – abstendo-se de olhar para os grupos LGBT. O estudo aponta que, no ano de 2014, a Central de Atendimento à Mulher<sup>6</sup> (Ligue 180) recebeu 52.957 denúncias de violência contra a mulher. Dentre essas, “77% afirmaram ser vítimas semanais de agressões, e em 80% dos casos o agressor tinha vínculo afetivo com a vítima (marido, namorado, ex-companheiro). [...] 80% dessas vítimas possuem filhos, e 64% destes presenciaram ou também sofreram violência”. (CERQUEIRA et al., 2016, p. 28-29). Sobre a violência direcionada a indivíduos identificados como pretos e pardos, o estudo sinaliza que, “aos 21 anos de idade, quando há o pico das chances de uma pessoa sofrer homicídio no Brasil, pretos e pardos possuem 147% a mais de chances de ser vitimados por homicídios, em relação a indivíduos brancos, amarelos e indígenas”. (CERQUEIRA et al., 2016, p. 22). O estudo aponta, ainda, que “as chances de um indivíduo com até sete anos de estudo sofrer homicídio no Brasil são 15,9 vezes maiores do que as de alguém que ingressou no ensino superior, o que demonstra que a educação é um verdadeiro escudo contra os homicídios”. (CERQUEIRA et al., 2016, p. 21).

Ao cruzar os dados dessa pesquisa com as publicações anuais do *Mapa da violência*, percebo uma completa ausência de dados sobre a violência contra grupos LGBT. O *Mapa da violência* constitui uma publicação anual, organizada pela

---

<sup>6</sup> Serviço organizado pela Secretaria de Políticas para a Mulheres, no ano de 2005, com o objetivo de orientar a população feminina sobre direitos e serviços públicos. Em março de 2014, foi transformado em disque-denúncia e passou a receber denúncias de violência. Fonte: <http://www.spm.gov.br/ligue-180>.

Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), desde o ano de 1998. Tais publicações retratam *grupos de risco* no que refere à violência. Cada edição se destina a um grupo ou temática específica. Contudo, a violência contra grupos LGBT não é retratada em nenhuma de suas versões. Em uma iniciativa recente, a Secretaria Especial de Direitos Humanos do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, publicou um total de três relatórios sobre a violência homofóbica no Brasil, cruzando dados obtidos por meio de denúncias ao Disque 100 e às ouvidorias do SUS e da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) – nos anos de 2011, 2012 e 2013 –, com notícias sobre violência homofóbica, publicadas em jornais brasileiros. (BRASIL, 2016). Contudo, como sinalizam Diniz e Oliveira (2014, p. 14) em uma pesquisa<sup>7</sup> sobre as formas como a violência homofóbica é noticiada no Brasil, a palavra *homofobia* aparece esmaecida, quando não ausente na notícia que a relata. Para as autoras, “não nomear a violência que recai sobre os que estão fora da norma heterossexual, torná-la uma violência geral, sem nome, mantém a norma hétero invisível e cria obstáculos à organização social e política”. Desse modo e no âmbito das estatísticas que instrumentalizam as práticas governamentais, a homofobia parece subestimada como materialidade e como demanda para a produção de políticas públicas.

Se, como descreve Wieviorka (2002), uma diferença se constitui, dentre outras motivações, a partir de uma situação insustentável, entendo que os dados sobre a violência, expostos acima, traduzam um dos elementos capazes de articular alguns grupos de indivíduos, desde um conjunto de características comuns, para produzir outros modos de vida, para produzir uma diferença e reivindicar seu reconhecimento. Marcam, ainda, uma demanda urgente para a escola como agência que produz marcas importantes nos indivíduos. No caso específico dos grupos LGBT, para além da violência física e verbal, a omissão e o silêncio sobre essas práticas acabam por tornar algumas situações insuportáveis. A pesquisa *O perfil dos professores brasileiros*, patrocinada pela UNESCO e empreendida no ano de 2004, a partir de questionários respondidos por 5.000 professores de escolas públicas e privadas, distribuídos nas 27 unidades da federação, destaca que 59,7% dos professores consideram inadmissíveis as relações homossexuais. (UNESCO, 2004).

---

<sup>7</sup> Essa pesquisa foi organizada a partir de dados coletados pelo Observatório sobre Direitos Sexuais na Mídias Brasileiras, no período entre 1 de janeiro e 30 de junho de 2013, e contou com o financiamento da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

Entendo que tanto as práticas de violência exercidas contra esses grupos, quanto a não aceitação de um tipo específico de relação entre os indivíduos, produzem-se a partir de uma pauta que tem no estigma uma causa importante.

Nos processos de estigmatização, é paulatinamente estabelecido todo um sistema de depreciação e desvalorização que leva a pessoa a se inferiorizar, perder a auto-estima e aceitar toda a imposição dos estigmas, em decorrência da introjeção de valores como verdades absolutas e de modos de ver que justificariam a sua desqualificação e exclusão como algo natural, justo e inevitável. (PERES, 2009, p. 238).

Sua produção se dá pela desqualificação das práticas atribuídas a determinados grupos, fazendo pesar sobre elas uma carga negativa que justificaria o distanciamento e as agressões. Para Goffman (1988, p. 13) o estigma caracteriza um “atributo profundamente depreciativo” que acaba por orientar os modos como os indivíduos se relacionam. Nesse registro, o estranhamento provocado pelas diferenças, dar-se-ia pautado em um conjunto de características projetado sobre certos grupos de indivíduos, que tornaria a sua diferença incômoda, a ponto de, em situações extremas, desencadear atos de violência. Para Veiga-Neto (2013, p. 17, grifos do autor) “*relações de violência e relações de poder* podem ser compreendidas como *modalidades de relações de dominação*”. Para ele as *relações de dominação* constituem operações “em que uma parte quer trazer a(s) outra(s) para o seu domínio, ou seja, para a sua casa, seu domo, sua morada”. (VEIGA-NETO, 2013, p. 20). O modo como se empreende essa operação se orienta pelo tipo de relação que se estabelece com o outro. Para Foucault (2013b, p. 287-288)

uma relação de violência age sobre um corpo, sobre as coisas: ela força, dobra, destrói; ela fecha todas as possibilidades; não tem, portanto, junto a si, outro polo senão o da passividade; e, se encontra uma resistência, a única escolha é tentar reduzi-la. Uma relação de poder, ao contrário, se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis para ser exatamente uma relação de poder: que ‘o outro’ (aquele sobre o qual ela se exerce) seja reconhecido e mantido até o fim como o sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis.

Entendo que a recusa do outro em ser igual pode produzir os elementos que fundamentam um tipo de relação de violência, pois inviabiliza a aproximação do outro, dificulta a sua entrada no domínio do uno. Veiga-Neto (2013) destaca que a educação escolar constitui um exercício de dominação. Para ele, “ao educar o outro,

nós os aproximamos de nossa morada, do nosso domínio, graças a variadas formas de dominação que estabelecemos *com* ele e, muitas vezes, *sobre* ele”. (VEIGANETO, 2013, p. 30, grifos do autor). Nesse registro, entendo que, no exercício educativo, podem se estabelecer relações de poder e relações de violência, ambas compondo o gradiente de relações de dominação, se entendemos que uma das funções da educação escolarizada, como sinaliza Hannah Arendt (2005), é possibilitar que os recém-chegados tomem contato com o que já existia no mundo antes deles, para que entrem em seu domínio.

Parece-me importante olhar para essas questões à medida que as relações educativas assumem como uma de suas pautas, na Contemporaneidade, a inversão do estigma, de modo a contribuir para o esmaecimento das relações de violência que protagonizam algumas práticas no âmbito da diversidade. Entendo que os dados estatísticos que sinalizam números alarmantes sobre a violência praticada sobre certos grupos de indivíduos traduzem, em certa medida, uma incapacidade de convivência. Ao produzir dados sobre ela e reconhecê-la, o Estado aciona a escola para potencializar a tolerância e o respeito ao outro. Desse modo, trazê-lo para o domínio escolar, passou a significar, também, fazer com que todos aprendam a conviver com as diferenças.

Entendo que todas essas engrenagens operam a partir de uma outra lógica, que se distancia da ênfase na exclusão e institui a racionalidade inclusiva. A produção dessa racionalidade, no âmbito da educação brasileira, parece-me potencializada pelo cruzamento dos elementos apresentados até aqui: as lógicas de exclusão e discriminação negativa que mantiveram alguns grupos à margem da escolarização; a desigualdade socioeconômica produzida, dentre outros motivos, pela impossibilidade de acessar à escola, e; as práticas de violência que podem mobilizar alguns grupos na organização de um conjunto de características que possa impulsioná-los para fora de uma condição de degradação. Tanto a discriminação negativa e a exclusão, como a desigualdade e a violência contribuem com a produção dos *estigmas* que a escola é chamada a inverter, desde a entrada neste século XXI.

A compreensão dessas práticas e o direcionamento de sua resolução para a escola resultam das reivindicações dos movimentos sociais e de uma série de acordos internacionais, que visam promover a *educação para todos*, desde os primeiros anos do século XXI. Nesse cenário passaram a ser produzidas, no Brasil,



políticas educacionais organizadas sob o manto do movimento *Todos pela Educação*, que desencadearam distintos processos de inclusão dos grupos identitários que hoje compõe o que se convencionou chamar de diversidade. Sierra (2013, p. 36) sinaliza que, dos anos 2000 para cá, o “apelo à diversidade não deixa mais de povoar nossos espaços discursivos de uma maneira bastante insistente e onipresente. Difícil é, hoje em dia, não encontrar essa palavra no vocabulário político, social, cultural, midiático e, principalmente, educacional”.

No Brasil é possível perceber os desdobramentos das políticas de atenção à diversidade na organização de duas grandes frentes de ação, vinculadas às políticas de inclusão: uma direcionada aos indivíduos com necessidades educacionais especiais, divididos em três grupos: deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e; outra voltada para a diversidade centrada em aspectos referentes à identidade cultural de grupos específicos. Entendo que as duas frentes conjugam uma série de ações que percorrem caminhos distintos entre si e que conformam a inclusão como meta principal. Por meio delas uma multiplicidade de estratégias é colocada em marcha, para atender as necessidades de cada grupo identitário. Embora as práticas operacionalizadas por cada uma dessas frentes difiram entre si, entendo que sejam mobilizadas por uma mesma racionalidade, ou seja, ambas tentam forjar um referencial que oriente as condutas escolares, pela positivação das características dos grupos com os quais operam. Portanto, no exercício analítico desta Tese, localizo as necessidades educacionais especiais na composição de mais um grupo identitário dentro do amplo conceito da diversidade.

Nas políticas públicas brasileiras, diferença e diversidade são conceitos que facilmente assumem o mesmo sentido. Para delimitar os modos como venho olhando para eles nessa pesquisa e como aparecem nos materiais, articulo, na sequência, o tensionamento de algumas teorizações sobre este campo. Wieviorka (2002) propõe duas condições complementares para a produção da *diferença*: a primeira infere a existência de desigualdades sociais, como aquelas assinaladas na seção anterior. Para ele uma das possibilidades de conformação de um tipo de diferença se constitui na reversão de um cenário de dominação, que passa pela mobilização dos indivíduos para “fazer frente coletivamente a mecanismos de opressão, dar um sentido aos seus esforços para porem fim a modos de desqualificação que tornam a vida pessoal insustentável, ou ainda para marcarem



uma distância, vincarem uma superioridade” (WIEVIORKA, 2002, p. 150), na mesma linha do que propõe Bauman (2005), como pontuei no primeiro capítulo. A segunda condição perpassa a constituição de características positivas, capazes de reposicionar os indivíduos num processo de *inversão do estigma*<sup>8</sup>, pelo qual “a vergonha de ser vítima se vira contra o mundo que a inflige. [...] No mesmo lance, a preocupação da identificação com o modelo dominante desaparece e dá lugar à reivindicação da singularidade”. (WIEVIORKA, 2002, p. 156).

Para exemplificar sua discussão, Wieviorka (2002) refere ao grupo dos surdos que, gradativamente, foi produzindo uma imagem positiva que os identificasse, a partir de uma condição linguística diferenciada, e os deslocou do campo da deficiência, para inseri-los no campo da diferença. Esse movimento pode ser percebido, no Brasil, na retomada recente das políticas educacionais direcionadas aos escolares surdos. Em 2014, a constituição de um grupo de trabalho organizado pelo Ministério da Educação objetivou rever as políticas educacionais voltadas para a educação bilíngue para surdos no país e, como resultado, esboçou uma intencionalidade de movimentar este grupo identitário das políticas voltadas às necessidades educacionais especiais, para as políticas direcionadas à diversidade cultural.

Na conjugação dessas duas condições – a mobilização contra uma situação de desigualdade e a composição de um princípio positivo que impulse o deslocamento de uma posição de degradação – emerge um tipo de diferença que caracteriza uma identidade coletiva e abre possibilidade para outros modos de vida para os grupos. Num cenário social constituído sobre uma base desigual, pela qual a hierarquização ditou posições para cada um dos grupos ao longo da história, as mobilizações produtoras de diferenças nas políticas públicas só encontram condições favoráveis para a sua emergência nas últimas décadas do século XX e se desenvolvem com mais força nestes primeiros anos do século XXI, o que justifica a proliferação das identidades culturais na atualidade, provocando a difusão desta temática na educação Contemporânea.

Múltiplas são as possibilidades de leitura do fenômeno das diferenças e Burbules (2012) me ajudou a compreender esta questão com a sua *gramática da diferença*, onde propõe a discussão dos, muito variados, usos que têm sido feitos

---

<sup>8</sup> Aprofundarei as discussões sobre a *inversão do estigma* no capítulo seis.

deste termo, descrevendo oito formas de falar e pensar sobre a diferença. Dentre a classificação proposta pelo autor, ater-me-ei àquelas qualificações que traduzam, de algum modo, a diferença no âmbito da educação brasileira, entendida, sobretudo, como diversidade. Burbules (2012) assinala duas fases em seus estudos, na primeira fase ele definiu cinco tipos de diferenças conjugadas no grupo da “diferença entre” (BURBULES, 2012, p. 190), todas elas representativas da diversidade. A primeira delas caracteriza a *diferença como variedade*, organizando “diferentes tipos no interior de uma categoria particular”. (BURBULES, 2012, p. 185). A segunda trata da *diferença em grau*, implicando “pontos diferentes ao longo de um *continuum* de qualidades”. (BURBULES, 2012, p. 186). O exemplo mais elucidativo, aqui, remete a cor da pele, característica que segue produzindo posições para os indivíduos em muitas esferas da vida social, inclusive na educação.

A diferença de *variação*, por sua vez, pode ser expressa pelos “diferentes tipos de corpos ou dos diferentes graus de capacidade ou incapacidade, considerados não como desvios de um tipo de corpo ‘normal’, mas sim como estados alternativos legítimos da identidade corporal”. (BURBULES, 2012, p. 187). Percebo nessa caracterização uma tentativa de *inversão do estigma* da deficiência que traz formas outras para um corpo que, olhado por este ângulo, passa a ser visto como diferente e não mais como deficiente, como no caso dos surdos, descrito acima. Uma quarta visão da diferença é denominada, pelo autor, como *versão*, pela qual são agrupadas distintas formas de vivenciar as identidades sexuais, por exemplo. Essa perspectiva coloca em jogo o conceito de desempenho, pelo qual as identidades podem ser assumidas pelos indivíduos, alternando versões de acordo com a situação. Para fechar o quadro destes cinco primeiros tipos de diferença, Burbules propõe a diferença de *analogia* para descrever um “sentido mais abstrato [que refere] modelos paralelos comparáveis [dentre os quais é possível destacar, por exemplo,] uma diversidade de distinções e categorias morais”. (BURBULES, 2012, p. 187).

Uma série de situações que compõe o cotidiano escolar pode ser pensada, a partir das cinco definições descritas acima. Olhar para as diferenças que habitam a escola pela ótica da variedade dentro da categoria aluno, por exemplo, possibilita alguns agrupamentos naturalizados na educação, como os alunos mais inteligentes, os alunos bagunceiros, os conversadores, os atrasados, etc. Estabelece, também, um distanciamento hierárquico insuperável entre professor e aluno, da ordem do

pertencimento a categorias distintas, além de fixar pontos estáticos de comparação que não obedecem à fluidez das diferenças vividas. Burbules (2012, p. 189) assinala a produtividade dessas classificações “para compreender uma série de formas pelas quais as pessoas fazem diferenciações no âmbito de um discurso da diversidade”, mas esclarece a limitação desse quadro, pois não abrange a dinamicidade das diferenças, entendendo-as como pontos fixos, que servem muito mais como parâmetros “externos de comparação e contraste, [...] do que como elementos de uma identidade vivida”. (BURBULES, 2012, p. 188). Uma diferença produzida nesta lógica, não leva em conta a condição de desigualdade e o princípio positivo – condições descritas por Wieviorka (2002) –, além de só existir pelo contraste. Assim, quando não há o estabelecimento de padrões de comparabilidade, não há diferença, ela só existe a partir da fixação de um conjunto de características e marca uma representatividade.

Ao manter as categorias e normas que são coerentes com os interesses dos grupos dominantes, e às vezes definidas por eles, os discursos da diversidade são uma forma de domesticar a diferença, permitindo-lhe ‘livre expressão’, mas em um âmbito extremamente limitado. (BURBULES, 2012 p. 190).

A escola, na medida em que empreende o registro das diferenças, passa a estabelecer certos padrões, pelo comparativo entre os alunos, aliados a possíveis pertencimentos étnicos e/ou culturais, que conferem um conjunto limitado de características aos escolares e os inscrevem em campos determinados. A partir da incompletude desse quadro, Burbules (2012) sugere a adição de três definições: a *diferença além*, a *diferença no interior* e a *diferença contra*, que “representam críticas diretas à visão da diferença como diversidade e às políticas que nascem dessa visão”. (BURBULES, 2012, p. 191). A primeira delas – a *diferença além* – é proposta a partir dos pensamentos de Jean-François Lyotard e Emmanuel Levinas, estabelecendo que “a diferença de um Outro sempre contém algo além de nossa capacidade de compreensão; inevitavelmente nos deparamos com um ponto além do qual a linguagem e a explanação não podem continuar”. (BURBULES, 2012, p. 192). Esse ponto *além* foge da caracterização, impede o encerramento, possibilita o imprevisto, mas não encontra espaço nas políticas públicas, pois inviabiliza a captura e a organização de demandas – aspectos necessários para que se possam estabelecer políticas públicas direcionadas a cada uma das diferenças.

A *diferença no interior*, por sua vez, traz uma dinamicidade, criando espaços “para compreender as formas pelas quais a diferença é vivida; como as pessoas expressam as diferenças, brincam com elas, transgridem-nas, cruzam as fronteiras entre elas” (BURBULES, 2012, p. 193); ao passo que a *diferença contra* assume os moldes da crítica, constituindo uma forma de resistência. “Representa uma reação direta ao ‘pluralismo’, no sentido em que este é normalmente compreendido; a diferença constitui uma ‘oposição’ às normas e valores de uma sociedade dominante, não apenas uma incorporação”. (BURBULES, 2012, p. 194). Esta última traz em seu cerne a mobilização capaz de deslocar o indivíduo ou o grupo de uma posição de desigualdade, produzida a partir de uma superioridade atribuída a um grupo dominante, quando ainda não foi transformada em diversidade.

Entendo que as políticas de atenção à diversidade descrevem as identidades culturais, sobretudo, pela composição das diferenças descritas no primeiro grupo, instituindo representações fixas que caracterizem e delimitem cada grupo. Contudo, o trânsito desses grupos entre as condições de desigualdade e a diversidade, opera a partir das diferenças do segundo grupo. Entre zonas de resistência e de captura, percebo a operacionalização de políticas que ultrapassam a composição identitária, como campo puramente representacional, e produzem movimentos que deslocam os grupos identitários de posições de privação social e econômica, pela constituição de referentes positivos sobre eles e de possibilidades de ascensão social, pelo acesso à escolarização. Dito de outro modo, as políticas educacionais, que tomam as identidades como fundamento, direcionam-se para um tipo de equiparação social pelo deslocamento dos grupos, definindo-os pela enumeração de suas características, para instituir políticas que os mobilizem e impulsionem a convivência entre as diferenças. Importa marcar conceitualmente cada um desses vocábulos. Pelo rastreamento do termo diversidade, nos materiais, consegui fazer o seguinte agrupamento:

#### Quadro 11 – A diversidade

*"Diversidade cultural" 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. (UNESCO, 2005, p. 4,*

grifos meus).

*A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras.* (UNESCO, 2002, p. 3, grifos meus).

A diversidade marca a vida social brasileira. *Diferentes características regionais e manifestações de cosmologias ordenam de maneiras diferenciadas a apreensão do mundo, a organização social nos grupos e regiões, os modos de relação com a natureza, a vivência do sagrado e sua relação com o profano.* O campo e a cidade propiciam às suas populações vivências e respostas culturais diversas, que implicam ritmos de vida, ensinamentos de valores e formas de solidariedade distintas. Os processos migratórios colocam em contato *grupos sociais com diferenças de fala, de costumes, de valores, de projetos de vida.* (BRASIL, 1997, p. 125, grifos meus).

Ora, *do ponto de vista cultural* eu diria que *o entendimento da diversidade enquanto variedade é o que nos parece, hoje, menos difícil, por ser o que mais se coaduna com uma certa visão ecológica agora comum:* em primeiro lugar, admite-se que *é natural que as culturas sejam diversificadas;* em seguida, que *é também natural que possam conviver harmonicamente;* finalmente, que *quanto mais variada for uma tradição cultural, mais rica ela será.* (BRANDÃO, 2005, p. 52, grifos meus).

Fonte: Materiais de pesquisa.

Pelo rastreo do termo diferença, agrupei, abaixo, alguns excertos que traduzem a aproximação de sentidos entre os termos diferença e diversidade nos materiais:

#### Quadro 12 – A diferença

A escola pública brasileira vive hoje o desafio de aceitar os “diferentes”, aqueles desde sempre ausentes do espaço escolar, ou que nele estiveram apenas por breves passagens, sendo logo excluídos. *São diferenças de raça, etnia, classe social e econômica, orientação sexual, organização familiar, pertencimento religioso, diferenças físicas em termos de possibilidades do corpo (cadeirantes, alunos com deficiências físicas como a surdez), diferenças de geração (alunos mais jovens e alunos mais velhos misturados na mesma turma), e muitas outras.* (SEFFNER, 2009, p. 128, grifos meus).

A Constituição Federal de 1988 veio reconhecer aos povos indígenas o *direito à diferença, consubstanciada no reconhecimento de sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.* (ARAÚJO, 2006, p. 87, grifos meus).

Fonte: Materiais de pesquisa.

Nesse exercício analítico percebo que, nos materiais selecionados, ambos os vocábulos – *diversidade* e *diferença* – parecem tratar de um mesmo fenômeno, que atribui um conjunto de características a cada grupo e, por meio delas, diferencia-o culturalmente dos demais. A diferença, assim como a diversidade, constitui uma multiplicidade de culturas na composição de uma identidade brasileira. Por outro lado, como sinalizam Rodrigues e Abramowicz (2013, p. 18), a diversidade assume um sentido de esvaziamento da diferença, considerando que “o diverso contém em si a ideia de identidades que se relacionam, compõem-se e toleram-se como se fosse possível estabelecer diálogos igualitários sem as hierarquias de poder/saber, sendo que a função própria da diferença é borrar as identidades e não instituí-las”.

Moheleck (2009, p. 478) assinala a existência de um conjunto variado de significados para o termo diversidade nas políticas públicas brasileiras. De acordo com ela, há “pelo menos três sentidos distintos e, por vezes, contraditórios, associados a ele nesse contexto: o de inclusão social, de ações afirmativas e de políticas de diferença”. Entendo que esses três sentidos produzem efeitos e ênfases que se conjugam e se matizam nas políticas de atenção à diversidade, pelos movimentos descritos até aqui. A inclusão social aparece quando se atribui ênfase às desigualdades socioeconômicas que a educação é chamada a atenuar; as ações afirmativas configuram parte das ações governamentais pela ênfase no acesso à educação, dentre outras políticas sociais, e; a política da diferença se pauta pelo reconhecimento de direitos que passam a ser atribuídos aos grupos discriminados. Para entender a articulação dessas ênfases e os modos como a proliferação das identidades se organizou nas políticas públicas, no século XXI, abro, na sequência, uma nova frente de trabalho. Nela olho para a ênfase no reconhecimento – como sinalizo desde a abertura deste capítulo – e para as parcerias que viabilizam a produção de práticas específicas no governo dos grupos identitários.

### 4.3 PARA RECONHECER A DIVERSIDADE: A NECESSIDADE DE UMA NOVA POSTURA

*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. (BONIN, RIPOLL, GUIZZO, 2016, p. 26).*



A diversidade cultural constitui tema central de um dos últimos números da revista *Em aberto*, publicada quadrimestralmente pelo INEP. No excerto que abre esta seção, as autoras do texto principal sinalizam um consenso sobre o reconhecimento da diversidade cultural e apontam para um aspecto que consideram necessitar de investimentos: a redução das desigualdades de acesso a *recursos e bens culturais*. Para elas são operadas, no Brasil, práticas que segmentam o reconhecimento cultural e a redução das desigualdades, considerando que o primeiro “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”. (BONIN, RIPOLL, GUIZZO, 2016, p. 26).

Se as políticas brasileiras direcionadas para a diversidade cultural se constituem a partir de um cenário de desigualdade social, instituindo a educação como responsável por saldar essa dívida, como discuti na primeira seção deste capítulo, e se direcionam ao combate à discriminação, visando atenuar possíveis práticas de violência entre os grupos e promover o respeito às diferenças, penso que é na articulação entre esses dois campos que elas se produzem, o que me leva a discordar, em parte, do que apontam as autoras. Diria que as práticas direcionadas ao reconhecimento da diversidade estão na ordem do dia, depois de uma primeira ênfase na redução das desigualdades. Para compreender o cenário em que se inscrevem e se cruzam tais práticas, articulo, nesta seção, teorizações e excertos de materiais que me permitem produzir alguns contornos para as políticas de atenção à diversidade, na educação escolar contemporânea.

Wieviorka (2006, p. 152), descreve o multiculturalismo como “uma política pública inscrita nas instituições, no direito, na ação governamental (ou local) para dar às diferenças culturais ou, ao menos a algumas dentre elas, um reconhecimento no espaço público”. O sociólogo francês identifica dois grandes modelos para o multiculturalismo, classificando-os como *integrado* e *fragmentado*, a partir de critérios que constituem o primeiro como capaz de ocupar-se, “numa mesma ação, das demandas de reconhecimento cultural e do combate contra as desigualdades sociais”. (WIEVIORKA, 2006, p. 152). Já o segundo “preconiza, pelo contrário, um tratamento para a diferença cultural e outro para as desigualdades sociais”. (WIEVIORKA, 2006, p. 153). Entendo que as políticas de atenção à diversidade, operadas no Brasil, são conduzidas a partir de uma lógica que ora se aproxima ao



que Wieviorka nomeia como *multiculturalismo integrado*, ora se caracteriza pelo *multiculturalismo fragmentado*. As práticas empreendidas desde essas políticas são mobilizadas por frentes que se colocam na ordem do reconhecimento cultural e, também, destinam-se a amenizar as desigualdades sociais, por meio do combate à discriminação e de ações afirmativas que procuram possibilitar o acesso, sobretudo, à educação.

Para Nancy Fraser (2006, p. 231), “demandas por ‘reconhecimento da diferença’ dão combustível às lutas de grupos mobilizados sob as bandeiras da nacionalidade, etnicidade, ‘raça’, gênero e sexualidade”. Fraser (2006) caracteriza as ênfases no reconhecimento da diferença e na redistribuição de recursos, a partir de um quadro que assume a justiça como motivação principal. Para ela, “somente integrando reconhecimento e redistribuição que chegaremos a um quadro conceitual adequado às demandas de nossa era”. (FRASER, 2006, p. 232). Essa integração aparece, segundo ela, nos efeitos que o reconhecimento (ou não) da diferença assume para os grupos identitários. Nesse registro, “o não reconhecimento [...] não significa depreciação e deformação da identidade de grupo. Ao contrário, ele significa *subordinação social* no sentido de ser privado de *participar como um igual* na vida social”. (FRASER, 2007, p. 107, grifos da autora). Desse modo, não ter a diferença cultural reconhecida implica uma desigualdade na posição social de determinados grupos, bem como condições de participação social distintas.

Para reverter esse quadro e equiparar as condições de participação seria necessário, desde essa perspectiva, que as diferenças culturais fossem reconhecidas. As práticas que visam garantir a equiparação social entre os grupos vêm sendo produzidas desde as últimas décadas do século XX, pela via do direito. Entretanto, seus efeitos sobre o campo representacional ainda são bastante limitados. Para Fraser,

O remédio para a injustiça cultural [...] é alguma espécie de mudança cultural ou simbólica. Pode envolver a revalorização das identidades desrespeitadas e dos produtos culturais dos grupos difamados. Pode envolver, também, o reconhecimento e a valorização positiva da diversidade cultural. Mais radicalmente ainda, pode envolver uma transformação abrangente dos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação, de modo a transformar o sentido do eu de *todas as pessoas*. (FRASER, 2006, p. 232, grifo da autora).

Na direção do que aponta Fraser (2006), reconhecer a diversidade cultural significa produzir uma representação positiva na caracterização de cada grupo. Ao serem reconhecidos, os grupos que ocupavam posições subalternas na hierarquia social teriam as suas possibilidades de participação potencializadas, pois deixariam de ser inferiorizados nas relações sociais. Para ascender socialmente e ocupar posições a eles negadas por um longo período na história, outros modos de perceber e de se relacionar com os grupos discriminados passam a ser necessários. Inverter o estigma se constitui, assim, como tarefa fundamental para que os grupos possam ser reconhecidos. Essa lógica, para Fraser (2006, p. 236), produz-se pelo “reconhecimento positivo a um grupo especificamente desvalorizado”.

No Brasil, as reivindicações coletivas, organizadas pelos grupos identitários, encontraram na redução das desigualdades sociais uma primeira pauta de mobilização, para, em um segundo momento, reivindicar por reconhecimento cultural, como discuti no capítulo três. Entendo que, no momento em que a escola assume a reponsabilidade pelo saldo da dívida social, as demandas por reconhecimento cultural incorporam a redução das desigualdades à reivindicação pelo respeito à diferença. Essa tarefa é nominada como uma das *vocações* da Secad, de acordo com Teles e Franco (2006). Para eles, a “vocação de reconhecimento da diferença e da pluralidade vem sendo resgatada pela Secad como um dos objetivos principais de sua ação”. (TELES; FRANCO, 2006, p. 58). Os mesmos autores descrevem três pilares fundamentais que constituem metas para a educação brasileira, sejam elas: “diminuir as desigualdades socioeducacionais históricas entre diversos grupos e áreas; educar respeitando a diversidade do Brasil; e educar para a diversidade promovendo o respeito e a admiração pelo que é diferente”. (TELES; FRANCO, 2006, p. 58). A redução das desigualdades e a promoção das condições para que o respeito às diferenças seja possível, são cruzadas na articulação desses objetivos, bem como em outros excertos dos materiais, organizados no quadro que segue:

#### Quadro 13 – O reconhecimento da diferença cultural

Respeitar ou reconhecer a diferença significa aqui <i>considerar as histórias, as necessidades, as reivindicações e as especificidades de indivíduos ou grupos</i> e, ao lado disso, <i>considerar as circunstâncias sociais, políticas e históricas da produção da diferença, as relações assimétricas que nortearam e norteiam sua produção e os conjuntos de representações sociais em circulação</i> . (JUNQUEIRA, 2009a, p. 398-399, grifos meus).
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

[...] as ações afirmativas [constituem] importante mecanismo de *promoção da igualdade substantiva, do reconhecimento e da valorização da cultura dos negros*. (SANTOS, 2005, p. 26, grifos meus).

A crescente mobilização de diversos setores sociais em favor do reconhecimento da legitimidade de suas diferenças tem correspondido a uma percepção cada vez mais aguda do papel estratégico da *educação para a diversidade*. *Ela é vista como fator essencial para garantir inclusão, promover igualdade de oportunidades e enfrentar toda sorte de preconceito, discriminação e violência*. (HENRIQUES et al., 2007, p. 9, grifo meu).

*O desafio aqui é duplo: por um lado, diminuir as assimetrias e desigualdades educacionais desses contingentes humanos; por outro, fazê-lo respeitando e valorizando as suas diversidades culturais, lingüísticas e regionais*. (FONTES et al., 2006, p. 38, grifo meu).

Fonte: Materiais de pesquisa.

Uma centralidade nas especificidades de cada cultura é constituída a partir dessa compreensão. Aliando estratégias de promoção de acesso à escolarização e estratégias que visam minimizar os estranhamentos entre as diferenças, essa primeira ênfase amplia os efeitos das políticas de atenção à diversidade, na direção do que propõem Bonin, Ripoll e Guizzo (2016), na abertura desta seção. Entendo que a ênfase no respeito às diferenças só é possível pela redução das desigualdades de acesso à educação escolar, pois se não houver uma equiparação no acesso, permitindo que todos estejam na escola, não haverá possibilidade de tensionamento das práticas cotidianas de discriminação escolar, pois os indivíduos alvo de tais práticas não circularão nos espaços escolares. Assim, parece-me que a ênfase no respeito e na valorização das diferenças requer um primeiro investimento na equiparação do acesso à educação escolar, o que não inviabiliza a desigualdade de acesso a outras agências e espaços de convivência social.

Pelo estudo dos materiais, encontrei uma segunda ênfase para o termo reconhecimento, que objetiva valorizar as diferenças, a partir do conhecimento e do contato com o *outro*, possibilitados pela convivência escolar. Entende-se que a produção dessa habilidade nos escolares seria possível, a partir de uma postura receptiva em relação ao outro, para que, pelo contato com ele, se possa conhecê-lo e, pelo conhecimento, promover a aproximação, atenuando possíveis estranhamentos – aspecto que será aprofundado no capítulo cinco. Desse modo, o respeito ao outro é entendido como uma tradução do reconhecimento à diferença, como pode ser percebido no conjunto de excertos abaixo:

## Quadro 14 – Reconhecer é respeitar e valorizar o outro

Educar na diversidade [...] pressupõe o empenho para desestabilizar qualquer pretensão, ressentimento, intolerância ou ódio alimentados pelo “narcisismo das pequenas diferenças”. Requer, portanto, o desenvolvimento de uma *postura de abertura em relação ao “outro”: de acolhimento, de reconhecimento da legitimidade da diferença e de rediscussão acerca dos processos de produção de diferenças e dos mecanismos de distinção e hierarquização entre todos os sujeitos envolvidos*. (JUNQUEIRA, 2009a, p. 413, grifos meus).

*O tema do respeito é necessariamente indexado às particularidades individuais, naturais ou reivindicadas, exigindo o reconhecimento de características e de experiências específicas*. (DUBET, 2005, p. 33, grifos meus).

A mudança necessária é profundamente cultural. *Trata-se de uma brusca mudança histórica, de uma vontade de construção de um país em que a interculturalidade, ou seja, a relação de respeito e valorização entre culturas diferentes, seja um ingrediente fundamental de seu projeto democrático*. (HERNAIZ, 2007, p. 154, grifos meus).

Estas demandas têm de ser entendidas como indenizações devidas, pela sociedade, àqueles a quem ela tem impedido vida digna e saudável, trabalho, moradia, educação, respeito a suas raízes culturais, à sua religião. *O pagamento da dívida precisa ser concretizado mediante políticas, organizadas em programa de ações afirmativas, que eliminem as diferenças sociais, valorizando as étnico-raciais e culturais*. (SILVÉRIO, 2005, p. 146, grifos meus).

Em vez de preservar uma tradição monocultural, *a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças*. (MOREIRA; CANDAU, 2005, p. 45, grifos meus).

*Refletir sobre a escola e a diversidade cultural significa reconhecer as diferenças, respeitá-las, aceitá-las e colocá-las na pauta das nossas reivindicações, no cerne do processo educativo*. (BRASIL, 2007e, p. 22, grifos meus).

Fonte: Materiais de pesquisa.

O reconhecimento traduzido na valorização e no respeito às diferenças implica uma série de mudanças no cotidiano escolar, implica um reposicionamento dos indivíduos que constituem a escola, de modo a possibilitar que outras práticas possam habitá-la, pautadas em outras visões de mundo, outros modos de ser, outras culturas. Para Junqueira (2009a, p. 411) “parece ser minimamente desejável ao se falar em educação *para* a diversidade, *na* diversidade e *pela* diversidade [...] a transformação da relação pedagógica”. Nessa direção, reconhecer a diferença envolve o deslocamento de uma ênfase na mestiçagem, que se produziu na unificação de toda a diferença, para uma ênfase na diversidade, que respeita as diferenças culturais. A necessidade de uma nova postura diante das diferenças fica clara desde o seu reconhecimento pela educação escolar, depois de um longo

período de reivindicações pelos grupos identitários. Retomo aqui a produção das identidades culturais como um direito, estabelecido na última década do século XX e reiterado nos materiais dispostos no quadro abaixo:

Quadro 15 – O reconhecimento do direito à diferença

*Os direitos culturais são [...] um campo complexo, que inclui vários conjuntos de direitos e garantias, entre os quais me interessa destacar, para essa reflexão, os seguintes: o reconhecimento da diversidade, o exercício da identidade como povos, o uso irrestrito do idioma, uma educação própria e o respeito pelo patrimônio cultural. (GUERRERO, 2007, p. 93, grifos meus).*

*Os direitos sociais são regidos e reconhecidos pela via das identidades sociais. Estão baseados no direito de expressões e de visões de mundo próprias dos diversos grupos sociais. São os direitos a especificidades e a particularidades culturais. [...] Neste sentido o tema da identidade cultural tem um significado político forte, corresponde aos direitos de inclusão social sem a perda de identidade, sem perder os valores próprios. (CUNHA JUNIOR, 2005, p. 256, grifos meus).*

*O reconhecimento das diferenças individuais e coletivas é condição de cidadania quando as identidades diversas são reconhecidas como direitos civis e políticos, conseqüentemente absorvidos pelos sistemas políticos e jurídicos no âmbito do Estado Nacional. (LUCIANO, 2006, p. 49, grifos meus).*

Fonte: Materiais de pesquisa.

Para reduzir as desigualdades e esmaecer as práticas de discriminação parece-me necessária a participação de uma multiplicidade de indivíduos e agências na articulação de parcerias. (SIERRA, 2013). Entendo que o cruzamento desses dois focos na composição de metas para a educação e a sua operacionalização no cotidiano escolar foi possível a partir de distintas mobilizações sociais, que resultaram em parcerias entre o Estado e os grupos identitários, trazendo representantes de cada grupo para compor, dentre outras, as ações voltadas à escolarização na diversidade. Desse modo, ao operar, as chamadas políticas de atenção à diversidade, cruzam e mobilizam esse conjunto de metas produzido a partir de reivindicações, de levantamentos de demandas e de concessões entre Estado e movimentos sociais. Para Sierra (2013, p. 52), estas parcerias viabilizam a proliferação de discursos sobre a diversidade na educação e potencializam a “divisão de responsabilidade entre os dois agentes (movimentos sociais e Estado) de modo que, ambos, sejam partícipes no processo de controle das condutas”. O Ministério da Educação, também, prevê, a construção de “relações de aliança e intercâmbio com setores da sociedade e do Estado” (FÁVERO; IRELAND, 2005, p.

378), como meio para garantir a manutenção dos direitos conquistados pelos grupos.

Para a diretora de Políticas do Campo e Diversidade da SECADI/MEC – em 2011 – Viviane Farias, em entrevista à Revista Nova Escola, a implementação dessas políticas tem “um duplo valor: atender às demandas de diferentes realidades socioculturais, ouvindo seus representantes, compreendendo suas expectativas [...]; e valorizar a diversidade sociocultural dentro dos Sistemas de Ensino, mudando mentalidades, práticas pedagógicas e administrativas”. (QUEEN, 2011, s/p). Calabre (2007) sinaliza a produção de parcerias como um dos caminhos para a organização de políticas, pelo envolvimento dos indivíduos e grupos a quem se destinam. Para ela, “o país vive hoje um movimento contínuo de construção de projetos coletivos de gestão pública nas mais variadas áreas. São cada vez mais atuantes os conselhos que contam com a participação efetiva da sociedade civil”. (CALABRE, 2007, p. 100-101). Na mesma direção, a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural – elaborada em 2002 – prevê o envolvimento de “diferentes setores da sociedade civil na definição das políticas públicas de salvaguarda e promoção da diversidade cultural”. (UNESCO, 2002, p. 07).

No Brasil, essas parcerias se constituem, sobretudo, pela representatividade de membros dos grupos identitários, que passam a assumir funções específicas em órgãos governamentais que organizam, regulamentam e fiscalizam a implementação de políticas específicas; pelo incentivo à produção e à circulação de pesquisas que têm nos grupos seu foco de análise, e; pela incorporação e manutenção de diferentes práticas – reconhecidas pelo Estado – no cotidiano dos grupos identitários. Importa marcar que essas parcerias permitem ao Estado exercer o governo identitário – que se orienta pelas demandas e pelas práticas culturais de cada grupo. A sua descrição (das práticas culturais) – empreendida por membros de cada grupo – tem por objetivo aproximar e tornar ativos os próprios indivíduos que o compõe, fazendo deles parceiros na disseminação de políticas e na produção de conhecimentos que permitam delimitar fronteiras para as suas práticas.

Uma multiplicidade de ações traduz a captação de informações sobre cada grupo e compõe um processo colaborativo entre Estado e grupos. Dentre elas destaco a criação do Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais, vinculado ao Sistema Nacional de Cultura, do Ministério da Cultura (MinC). O referido sistema permite o cadastro de práticas culturais representativas de cada

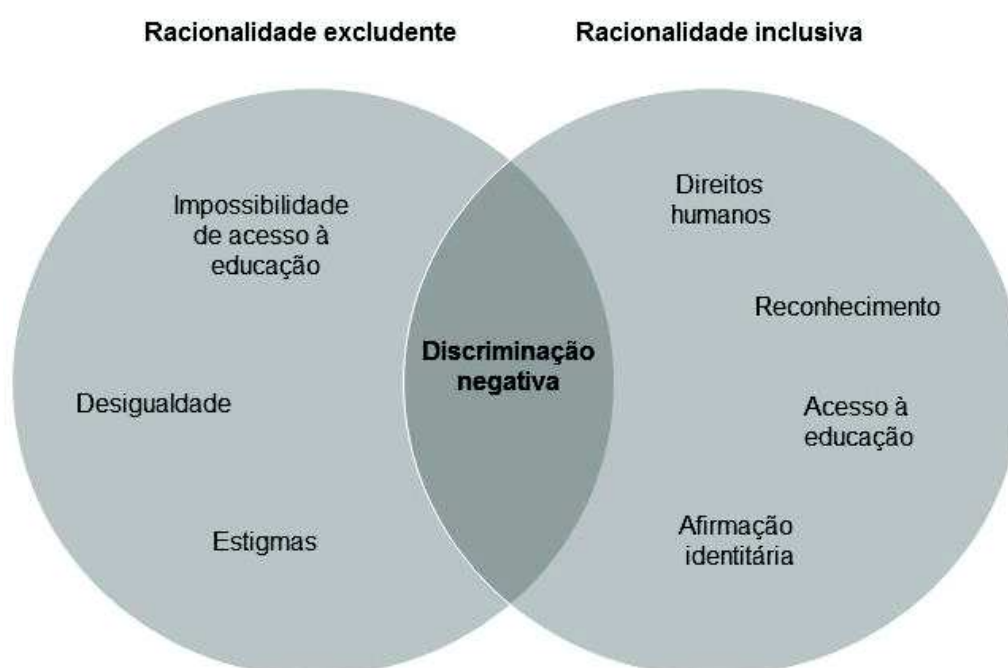


grupo para a organização de um banco de dados sobre a cultura brasileira. Pelo sistema, cada grupo fornece informações que o alimentam e permitem o mapeamento das práticas culturais distribuídas em todo o território brasileiro. Visualizo nesse sistema um exemplo de parceria entre Estado e grupos, na configuração de conhecimentos que permitam circunscrever uma série de características na composição dos grupos e instrumentalizar práticas de governo.

\*

Pelo cruzamento dos elementos dispostos até aqui, parece-me possível delinear duas grandes metas para a educação na diversidade: a redução das desigualdades e o esmaecimento das práticas discriminatórias. Articulando elementos provenientes de duas racionalidades distintas – uma orientada por práticas de exclusão e outra orientada por práticas de inclusão –, essas metas são engendradas em parceria entre Estado e grupos identitários. Para compreender os elementos que se cruzam a partir dessas duas racionalidades, para compor as políticas de atenção à diversidade, elaborei o esquema que segue:

Figura 1 – Da emergência das políticas de atenção à diversidade



Fonte: elaborado por mim.



A partir desse quadro limitado de elementos – caracterizado por palavras-chave e expressões que descrevem ambas as racionalidades – entendo que as desigualdades produzidas pela impossibilidade de acessar a escola e, conseqüentemente, outros espaços sociais, ativaram os movimentos sociais e mobilizaram lutas que produziram a redução das desigualdades como meta a ser alcançada pela educação escolar. Entendo que essa meta constituiu o primeiro foco central das políticas de atenção à diversidade. Ao possibilitar o acesso de todos à escola, uma parte da dívida é paga pelo Estado, contudo, dela emerge a necessidade de reorganização das práticas escolares, a partir de referentes que permitam ampliar o repertório de coletividades governáveis e aceitáveis na composição social. Pelo reconhecimento cultural dos grupos discriminados e pela possibilidade de escolarização para todos, a redução das práticas discriminatórias passa a constituir o foco central das políticas de atenção à diversidade e mobilizar estratégias de governo identitário, que impulsionem o seu esmaecimento. Importa marcar que ambos os focos seguem operando nesse conjunto de políticas, embora a centralidade atual aponte para um esforço mais acentuado para atender a segunda meta. Compreender os modos como essas políticas operam e conduzem práticas empreendidas na escola, a partir de estratégias específicas, organizadas a partir da identificação e caracterização dos grupos identitários, constitui o foco da última parte desta Tese.

**PARTE TRÊS**

**PRÁTICAS CULTURAIS NO DIRECIONAMENTO DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS**

*Para enfrentar as desigualdades que se refletem na educação, as redes de ensino precisam reconhecer e eliminar os fatores que aprofundam a discriminação de crianças e adolescentes negros, indígenas e quilombolas, que se encontram em desvantagem em todos os indicadores sociais e educacionais em relação à população branca. A eliminação da discriminação requer que todas as ações e políticas reconheçam, respeitem e efetivem o direito à educação específica, diferenciada, intercultural, comunitária e de qualidade para todos e todas. (UNICEF, 2013, p. 41).*

*É indispensável desenvolver um novo olhar, uma nova ótica, uma sensibilidade diferente. (MOREIRA; CANDAU, 2005, p. 54).*

Na produção desta terceira parte da Tese, objetivei conhecer o modo como as políticas de atenção à diversidade repercutem na educação escolar e definem formas de ação sobre os escolares. Com esse fim, vasculhei, por diversas vezes, os materiais para perceber as ênfases discursivas e visualizar as estratégias articuladas, desde uma racionalidade inclusiva, para alcançar a *todos*, proporcionar-lhes o acesso à escola e garantir a sua permanência. Pautei essa busca pelas seguintes questões: Como a educação opera com a mistura de pertencas identitárias que definem distintos modos de vida? De que estratégias as políticas educacionais lançam mão para evitar ou amenizar possíveis enfrentamentos entre as diferentes concepções que passaram a habitar a escola, a partir da obrigatoriedade da inclusão escolar?

Tentando encontrar respostas para essas questões, deparei-me com duas estratégias principais que me parecem centrais para a educação na diversidade e que servem ao governo identitário. Percebi uma primeira estratégia, a partir da discussão de Michel Wieviorka (2002) sobre a inversão do estigma. Com ele entendi que, se a exclusão criava estigmas que impossibilitavam a convivência e a participação de certas parcelas na população na vida coletiva, invertê-los seria uma das tarefas da educação para saldar a *dívida*. Para empreender essa inversão, entra em cena um escrutínio das práticas de cada um desses grupos, de modo a produzir referentes positivos que permitam um tipo de investimento em si e viabilizem o seu deslocamento das posições de degradação em que eram mantidos até então. A produção de um olhar positivo, que atribua potência para os grupos discriminados, constitui o foco de análise do capítulo seis.

O deslocamento empreendido pela inversão do estigma é ativado a partir do respeito ao outro, constituindo uma segunda estratégia para a educação na diversidade. A produção de uma (suposta) igualdade entre os grupos impulsiona a ênfase na tolerância, pelo respeito a características que marquem uma

especificidade para cada grupo, que, entendida como diferença e não mais como inferioridade, permita o exercício de um tipo de vida coletiva. Uma tensão permanente marca esse investimento nos materiais, como pretendo mostrar no próximo capítulo.

Entendo que essas estratégias são articuladas de modo interdependente, desde uma ênfase na inclusão, para movimentar uma tecnologia de governo identitário. A partir da possibilidade de acesso de *todos* à educação, a produção de referentes positivos, pela inversão do estigma, e o respeito ao outro, pela produção da tolerância, subsidiam-se mutuamente e constituem o núcleo das políticas de atenção à diversidade – que seguem informando sobre a produção de uma sociedade justa e democrática, como meta para o exercício da docência. Tendo discutido as condições, dadas pelos materiais, para estabelecer a desigualdade como uma dívida a ser saldada pela educação e as implicações dessa dívida para os processos educacionais, ao longo da segunda parte desta Tese, centralizo o foco desta terceira parte na problematização das estratégias direcionadas para a escola – desde o reconhecimento das diferenças culturais que possibilitou à redução das práticas discriminatórias constituir-se como foco para a educação na diversidade –, sejam elas: a produção da tolerância e a inversão do estigma.

## CAPÍTULO 5

### EDUCAR PARA A TOLERÂNCIA?

---

Nos termos já firmados no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, a educação contribui também para: a) criar uma cultura universal dos direitos humanos; b) *exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades* (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações; c) assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre. (BRASIL, 2007c, p. 25, grifo meu).

*A educação para a tolerância e para o respeito do outro, condição necessária à democracia, deve ser considerada como uma tarefa geral e permanente.* (BRASIL, 2007d, p. 21, grifo meu).

Convém pois ultrapassar a simples noção de tolerância em favor de uma *educação para o pluralismo* fundada sobre o *respeito e o apreço das outras culturas*. (BRASIL, 2007d, p. 22, grifos meus).

A mobilização global para a educação em direitos humanos está imbricada no conceito de *educação para uma cultura democrática*, na compreensão dos contextos nacional e internacional, *nos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social e na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade*. (BRASIL, 2007c, p. 24, grifos meus).

*Somente com a valorização à diferença é possível reduzir a desigualdade.* (BRASIL, 2006a, p. 5, grifo meu).

Era agosto de 2016, duas famílias se instalaram lado a lado na areia da praia da Barra da Tijuca, no Rio de Janeiro. Tudo parecia bem até o momento em que uma das mulheres começa a reclamar da presença incômoda da outra naquele espaço. A outra trazia em seu corpo as marcas de uma identidade negra, há pouco autorizada a frequentar o mesmo espaço na praia. Contudo, mesmo com o advento da igualdade racial e da proliferação das identidades culturais, a mulher que reclama sustenta sua queixa na afirmação de que os *pretos* deveriam permanecer no lugar a eles destinado como sub-raça – como aponta a matéria da Folha de S. Paulo (BUSTAMANTE; VASCONCELOS, 2016) – e não deveriam *invadir* a praia (local destinado aos brancos). Há dois aspectos que gostaria de assinalar a partir desse lamentável episódio. O primeiro deles refere à consistência de práticas discriminatórias – para as quais essa história ilustra apenas um dos inúmeros exemplos possíveis – presentes no cotidiano dos vários espaços sociais que habitamos diariamente. O segundo sublinha a concepção de uma pedagoga, sobre as possibilidades de convivência com indivíduos cujas marcas identitárias se mostrem distintas das que ela apresenta. Sendo professora, a autora da injúria

racial, sou levada a supor que as políticas de atenção à diversidade não estejam surtindo o efeito por elas esperado. A partir dessa cena delimito as linhas iniciais para o eixo central na composição desse capítulo: a *tolerância*.

Desde, pelo menos, a última década do século XX, a educação escolarizada passou a assumir papel importante na constituição de uma cultura de paz. Depois de duas grandes guerras mundiais, que transformaram em cinzas cidade inteiras, as Nações Unidas incluíram a tolerância – fixada como respeito entre os povos e às distintas culturas – como meta para que cada nação contribua com a produção de um cenário de paz mundial. Souza, M. (2006a, p. 151), em sua Tese de Doutorado, intitulada *Tolerar é pouco? Por uma filosofia da educação a partir do conceito de tolerância*<sup>1</sup>, perseguiu os significados que o termo *tolerância* foi adquirindo, desde a Renascença, até aportar nos dias atuais e afirma que “a tolerância não é uma virtude ou uma atitude primeira, mas uma reação defensiva e necessária diante da intolerância, que com frequência é assassina no seu ódio à diversidade alheia”. Nesse registro, é possível inferir que a tolerância emerge, nos discursos educacionais, como uma reação à multiplicidade de práticas de intolerância desencadeadas nas relações sociais e diante dos horrores provocados pela violência e pela guerra.

Para compreender a ênfase discursiva sobre a tolerância e as suas ressonâncias nos discursos sobre as identidades culturais na educação, voltei ao conjunto de materiais, de onde extraí os dados que me possibilitaram articular as análises que apresento aqui. Optei por uma escrita contínua na organização deste capítulo, sem uma divisão em subtítulos, dada a interconexão entre as práticas observadas, não sendo possível estabelecer limites claros entre elas. Parto da instituição da tolerância como uma habilidade a ser constituída pelos países membros da ONU, desde o ano de 1995 – a partir da publicação *Declaração de princípios sobre a tolerância* –, para entender os modos como é incorporada pelas políticas educacionais e passa a orientar práticas no campo da educação. Um certo incômodo com o vocábulo *tolerância*, presente nos documentos, levou-me a perseguir sentidos produzidos para ele, nos distintos textos que compõem os

---

<sup>1</sup> Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, sob orientação do professor Dr. Leandro Konder, no ano de 2006.

materiais, e entender que este conceito se produz a partir de tensões que me parecem constituir um terreno fértil para a problematização empreendida nesta Tese.

Na *Declaração de princípios sobre a tolerância*, assinada pelos Estados membros da Organização das Nações Unidas, em 1995, esse conceito é assim definido:

a tolerância é o respeito, a aceitação e o apreço da riqueza e da diversidade das culturas de nosso mundo, de nossos modos de expressão e de nossas maneiras de exprimir nossa qualidade de seres humanos. É fomentada pelo conhecimento, a abertura de espírito, a comunicação e a liberdade de pensamento, de consciência e de crença. A tolerância é a harmonia na diferença. Não é só um dever de ordem ética; é igualmente uma necessidade política e jurídica. A tolerância é uma virtude que torna a paz possível e contribui para substituir uma cultura da guerra por uma cultura da paz. (UNESCO, 1995, p. 11).

Para Souza, M. (2006a) a ONU vem se esforçando, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), para constituir uma centralidade para a tolerância no cenário mundial, a partir de uma agenda política que faça dela uma pauta comum a todas as nações. Segundo ele, a tolerância, nos documentos que a circunscrevem, afasta-se de uma posição de passividade e tenta afirmar uma “postura positiva e propositiva” (SOUZA, M., 2006a, p. 119), nas relações entre diferentes identidades culturais. Desse modo, ao caracterizar a tolerância como respeito e como aceitação das diferenças, a Declaração de princípios sobre a tolerância fixa um sentido diverso daquele predominantemente apresentado pelo dicionário, onde figura como “ato ou efeito de tolerar, indulgência, condescendência”. (HOUAISS, 2009, p. 1852). O verbete que caracteriza o ato de tolerar, no âmbito das relações entre indivíduos, remete a “1) suportar com indulgência; aceitar; 2) consentir, permitir tacitamente, não impedir; 3) suportar-se reciprocamente”. (HOUAISS, 2009, p. 1852). Mourão (2015) em sua Dissertação de Mestrado, intitulada *As práticas de preconceito e de tolerância no contexto escolar: o outro como questão*<sup>2</sup>, ao tensionar o vocábulo tolerância, recorre aos estudos de Lins (2005), para quem a palavra assume distintos sentidos, dentre os quais a autora destaca:

---

<sup>2</sup> Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, vinculado a Universidade Federal do Ceará, sob orientação da professora Dra. Luciana Lobo Miranda, no ano de 2015.



Em uma concepção grega, significa conter e reter; no sentido encontrado na maioria das línguas, francês, hindu, indo-europeu, indo-iraniano, indo-árico, sânscrito, húngaro, significa aturar, suportar, sofrer; no idioma árabe e turco significa perdoar, no árabe-turco perdão recíproco; na língua oriental (japonês, chinês, coreano e vietnamita) significa permitir. Em suma, a tolerância nesse conjunto de definições se afere a não-violência em uma esfera passiva e conformista. (MOURÃO, 2015, p. 124).

Entendo que o movimento pró-tolerância colocado em marcha pela ONU, objetiva fixá-la como uma “tendência a admitir, nos outros, maneiras de pensar, de agir e de sentir diferentes ou mesmo diametralmente opostas às adotadas por si mesmo”. (HOUAISS, 2009, p. 1852). Sua promoção passa a constituir uma das responsabilidades da educação que, de acordo com o artigo 4º, da Declaração de princípios sobre a tolerância, constitui o “meio mais eficaz de prevenir a intolerância”. (UNESCO, 1995, p. 15). Nesse registro, a tolerância constitui uma garantia para a convivência em uma sociedade organizada e produzida por diferenças. Partindo desse princípio, estimulados pelos PCN’s e pela referida declaração da UNESCO, vejo proliferar discursos que instituem a tolerância na educação e, viabilizando a convivência entre os escolares, ampliam as possibilidades de instrumentalização de indivíduos para competir no jogo econômico, já que, sendo respeitados, os indivíduos não mais abandonariam a escola.

Pelo desrespeito aos seus marcadores culturais, nos espaços escolares, muitos indivíduos desistiram de escolarizar-se ao longo da história, como demonstrei no capítulo três, constituindo uma das justificativas para a criação de uma educação tolerante. Nesse ponto, a tolerância constitui uma habilidade que deve ser produzida e cultivada no indivíduo para possibilitar a sua livre circulação e expressão, em distintos espaços sociais, e contribuir para a redução das desigualdades educacionais, pela permanência dos indivíduos, anteriormente discriminados, na escola e pela sua instrumentalização para a convivência em outros espaços sociais.

Fávero e Ireland (2005, p. 460), no documento *Educação como exercício de diversidade*, sinalizam para a necessária constituição de uma educação que saiba “respeitar a diversidade cultural de forma a não sobrepôr uma cultura à outra, mas sim valorizar as trocas de experiências interculturais”. A equiparação entre culturas passa a compor um quadro em que a hegemonia de uma cultura branca começa a perder espaço e os grupos historicamente discriminados avançam alguns degraus na hierarquia cultural. Para isso cumpre “colocar no centro da política pública em educação o valor das diferenças e a diversidade com seus conteúdos étnico-racial,

geracional, de pessoas com deficiência, de gênero, de orientação sexual, regional, religioso, cultural e ambiental” (BRASIL, 2006a, p. 8), como sinaliza o documento *Diferentes Diferenças*.

Para compreender os elementos que instrumentalizam a produção da tolerância no quadro de metas para a educação, busquei uma pesquisa – já mencionada no capítulo quatro – realizada pela UNESCO, em parceria com algumas universidades brasileiras, com cinco mil professores de escolas públicas e privadas, nas 27 unidades da federação, entre abril e maio de 2002, que traçou o perfil dos professores que atuam na educação básica – ensino fundamental e médio – e concluiu que, em relação aos grupos “que vêm sendo foco das chamadas políticas de ação afirmativa na última década no Brasil, como é o caso dos índios, negros, idosos e homossexuais, os professores apresentaram um elevado grau de tolerância”. (UNESCO, 2004, p. 177).

Importa destacar que, articulada a outros três objetivos, a tolerância aparece como uma das metas do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos – representado no Brasil pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos –, que prevê no seu artigo 2º:

a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; b) promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana; c) fomentar o entendimento, a *tolerância*, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; d) estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito; e) construir, promover e manter a paz. (BRASIL, 2007c, p. 24, grifo meu).

Balizada por políticas nacionais e internacionais, a tolerância se produz como meta a alcançar na constituição de uma sociedade democrática. Nessa direção, os resultados da pesquisa da UNESCO apontam para o cumprimento de uma parte importante desta meta, ao anunciar a posição de tolerância dos docentes, contradizendo as práticas discriminatórias afirmadas pelos materiais. Numa matriz que contrapõe tolerância e discriminação, a pesquisa infere que os referidos resultados, podem ser interpretados como reflexos de “políticas e legislações inclusivas” (UNESCO, 2004, p. 177), dado que merece algumas ponderações. A primeira refere ao tipo de questionamento que gerou essa asserção, considerando que a pergunta feita aos professores indagava sobre uma possível vizinhança com

os diferentes grupos que compõem a diversidade, para a qual o entrevistado deveria se posicionar entre as opções “gostaria”, “não gostaria” ou “indiferente”. Grande parte dos docentes assinalou a opção “indiferente” para a maioria dos grupos, dado que possibilitou a sua qualificação nos termos da tolerância, pela generalização de uma situação pontual – que não se refere ao campo educacional –, na constituição de um quadro que infere a tolerância dos professores. Importa assinalar que 59,7% dos docentes indicaram ser inadmissível que as pessoas tenham “experiências homossexuais” (UNESCO, 2004, p. 144), em outra questão da mesma pesquisa, informação desconsiderada na elaboração do critério *tolerância*.

Dois alertas me parecem pertinentes no âmbito das discussões sobre a tolerância. O primeiro deles é levantado por Burbules (2012, p. 178-179), ao referir que “a posição pluralista de tolerância à diversidade [...] significa acomodação daquelas características da diferença que podem ser compreendidas e classificadas em termos dos modelos dominantes, ignorando ou negligenciando outras espécies de diferença”. Nesse registro, o outro é sempre condenado a ser mais parecido com um padrão estabelecido como dominante e passa a ser visto e avaliado a partir dele, na ordem da normalidade. A tolerância, aqui, ficaria circunscrita à condição de igualdade ou de proximidade ao igual. Gomes, N. (2005c, p. 237) assinala que “a escola impõe padrões de currículo, de conhecimento, de comportamentos e também de estética. Para estar dentro da escola é preciso apresentar-se fisicamente dentro de um padrão, uniformizar-se”. Aqui aparece uma das tensões provocadas pela diversidade na educação. Ao produzirem-se, a partir de práticas que não seguem a mesma linha do discurso dominante (TOURAINÉ, 2009), as diferentes identidades culturais que passam a habitar a escola, desacomodam algumas práticas escolares e, como já sinalizava Junqueira (2009a), no capítulo anterior, exigem outros referentes que possam orientá-las, mobilizados pelo respeito às diferenças.

Nessa direção, Burbules (2012) chama novamente a atenção para as práticas que vem sendo empreendidas em nome de uma educação na diversidade. Para ele “mesmo a reivindicação aparentemente mais inclusiva para ‘celebrar a diversidade’ muitas vezes significa apenas a exorcização da diferença, do Outro, como algo exótico, fascinante ou curioso”. (BURBULES, 2012, p. 179). Nos materiais, a ideia de tolerância também é caracterizada como “perigosa e escorregadia” (FELIPE, BELLO, 2009, p. 152), implicando uma concepção de suportabilidade entre os diferentes grupos, sem necessariamente aferir uma aceitação, podendo, inclusive,

“disfarçar a não aceitação, especialmente em tempos de diversidade, quando as pessoas começam a se sentir impelidas a se dar conta do que é e do que não é ‘politicamente correto’ dizer ou fazer”. (FELIPE, BELLO, 2009, p. 152). Essa lógica coloca sob nova suspeita os resultados da pesquisa em questão, pela invenção recente de posições antidiscriminatórias e antipreconceituosas no campo do “politicamente correto”, levando os indivíduos a referirem a si mesmos como portadores dessa desejável qualidade e mascarando, muitas vezes, a sua participação na perpetuação dessas práticas. Constitui-se, assim, um “racismo brasileiro, sem racista autoidentificado, autorreconhecido, ou seja, sem aquele que se reconhece como discriminador” (SANTOS, 2005, p. 16), como sinaliza a matéria *O racismo confrontado*, divulgada em 28 de novembro de 2008, pelo jornal *Folha de S. Paulo*. Nesta reportagem são confrontados os dados de pesquisas sobre o racismo, realizadas nos anos de 1995 e 2008, pelo instituto Datafolha. Os dados indicam uma queda no número de pessoas que se declaram racistas de 10% para 3%, ao longo dos treze anos entre uma pesquisa e outra, embora 91% dos entrevistados continuem afirmando a existência de racismo no Brasil. (RACISMO, 2008).

Nesse registro, ressalto novamente uma possível “significação problemática que o conceito [de tolerância] evoca, pois tolerar pode ser traduzido como suportar, aturar, permitir, deixando transparecer um gesto de benevolência, de altruísmo em relação a algo que apesar de indesejável deve ser manifestado livremente”. (SILVA, N., 2005a, p. 128). Importa assinalar as tensões que envolvem esse conceito, pois as relações entre as identidades na educação parecem se instituir sobre bases que tomam a educação como mola propulsora para a viabilização da convivência entre os indivíduos. Formar indivíduos tolerantes se constitui como um dos objetivos da educação, de acordo com a *Declaração de princípios sobre a tolerância*. (UNESCO, 1995). Exclusão e discriminação negativa caracterizavam a racionalidade da época de sua criação e preocupavam as nações que organizaram este documento, fazendo com que se comprometessem a operacionalizar ações que tivessem a propagação da tolerância em seu horizonte. Uma década e meia após a assinatura da declaração, em 2010, a UNESCO continua sinalizando para a necessidade de investimento em um tipo de educação para a tolerância, ao afirmar que, a atividade educativa “não se limita a alfabetizar e lançar as bases para uma vida produtiva: a escola desempenha também um papel crucial na promoção de tolerância, paz e

entendimento entre as pessoas, e no combate a todos os tipos de discriminação”. (UNESCO, 2010, p. 3, grifo meu).

Ainda na última década do século XX, a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, previu quatro pilares para a educação ao longo da vida, sejam eles: aprender a conhecer, aprender a fazer; aprender a viver juntos, e; aprender a ser. Importa, para esta Tese, olhar para o terceiro pilar, produzido com o intuito de dirimir prováveis tensões e amenizar o choque entre culturas. Para a sua operacionalização, a Comissão prescreve duas vias complementares, sem mencionar o termo tolerância, mas sustentadas na mesma base que possibilitou o seu uso: o respeito à diferença. O relatório aponta a necessidade, num primeiro nível, da “descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes”. (DELORS et al., 1998, p. 97). No âmbito deste documento, a descoberta do outro parece tarefa central para evitar embates e possibilitar a convivência pacífica entre todos. No registro do que expus até aqui, percebo três táticas principais sendo operadas na educação escolar, pela ênfase na *tolerância*, sejam elas: *conhecer o outro*; *respeitar as diferenças* e *conviver*. Discuto cada uma delas ao longo deste capítulo.

Termos como descoberta, respeito e valorização circulam com facilidade nas orientações do Ministério da Educação, para o exercício da docência, desde a última década do século XX. No Brasil, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS's), em 1997, marca a aparição da tolerância e do respeito ao outro como fins educacionais. Segundo os PCN's (1997, p. 117) “o trabalho com Pluralidade Cultural se dá a cada instante, exige que a escola alimente uma ‘Cultura da Paz’, baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos e na noção de cidadania compartilhada por todos os brasileiros”. Ao assumir o compromisso com a tolerância, as políticas educacionais brasileiras primam pela articulação entre discursos e materiais (preferencialmente direcionados aos professores) que viabilizem o conhecimento do outro, do diferente, de modo a, pelas redes de conhecimento, promover a aproximação e a convivência entre os escolares.

A produção de conhecimentos sobre a diferença como tática para a instituição da tolerância fica clara na definição de educação para a diversidade, como responsável por introduzir “no processo pedagógico o conhecimento do ‘outro’, pois uma das formas mais resilientes do preconceito e da exclusão é o desconhecimento

do distinto e do diferente”. (TELES; FRANCO, 2006, p. 58). Ao definir e nomear os indivíduos e os grupos aos quais se vinculam, a escola mapeia e circunscreve as diferenças que a compõe. Conhecer o outro, nestes termos, significa tirá-lo do campo do “outro como fonte de todo o mal” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011, p. 121) e trazê-lo ora para o campo do “outro como sujeito pleno de uma marca cultural” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011, p. 127), ora para o campo do “outro como alguém a tolerar”. (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011, p. 134). Para os autores, ambos os campos conformam riscos para as práticas escolares já que, entender o *outro como sujeito pleno de uma marca cultural* pode significar uma delimitação para os modos de ser, de grupos específicos. Como discuti no primeiro capítulo desta Tese, uma cartografia das diferenças é necessária para incluir as identidades em determinadas políticas e práticas de governmentação, o que não significa uma redução do outro a esses modos bastante limitados de ser – nas relações que estabelece –, mas o conhecimento e o registro das suas práticas culturais, a partir de um campo restrito de referentes.

Perceber a diferença desde o campo do *outro como alguém a tolerar*, indica, para Duschatzky e Skliar (2011), uma lógica que se produz a partir de duas vias: a indiferença diante do outro, ou seja, o conhecimento das características de certos grupos permite a sua assimilação a uma lógica dominante. Rodrigues e Abramowicz (2013, p. 18) concordam com os autores ao afirmarem que, “sob o manto da diversidade, o reconhecimento das várias identidades e/ou culturas é atravessado pela questão da tolerância, tão em voga, já que pedir tolerância ainda significa manter intactas as hierarquias do que é considerado hegemônico”. Por outro lado, como é propagado pelas políticas de *atenção à diversidade*, o conhecimento de grupos específicos pode representar o seu reconhecimento, operando pelo respeito à diferença. Ao tomar essa direção, como diz Junqueira (2009a, p. 400), “o risco é que o respeito e o reconhecimento da diferença se reifiquem numa espécie de mera ‘celebração da singularidade’ ou de elogio à diferença, freqüentemente estetizada e quase invariavelmente engessada”.

Entendo que as práticas escolares direcionadas à diferença se deslocam entre os campos referidos acima, pela produção de “normalidades diferenciais<sup>3</sup>”.

---

<sup>3</sup> De acordo com Foucault (2008b), a normalização faz com que as diferentes normalidades funcionem umas com relação às outras. No âmbito desta pesquisa, entendo que cada grupo identitário produz as normas que permitem que o indivíduo se nomeie a partir de uma dada



(FOUCAULT, 2008b, p. 82). Para o filósofo, “a operação de normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras”. (FOUCAULT, 2008b, p. 82-83). Sendo a escola um espaço coletivo e compartilhado por indivíduos que afirmam distintas pertencimentos culturais, parece produtivo delimitar as características de cada cultura para constituir diferentes normalidades engendradas de modo a permitir o bom funcionamento da maquinaria escolar. (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992). Como acentua Camilo (2014, p. 33), “só se respeita o que se conhece”. Ao circunscrever as práticas culturais de certos grupos, pelas redes de conhecimento, a escola espera atenuar os estranhamentos e possibilitar o compartilhamento de um mesmo espaço por todos, tarefas para as quais o auxílio e o engajamento da educação são fundamentais, mas que não seriam possíveis sem as parcerias, já mencionadas, entre Estado e movimentos sociais.

Neste ponto, percebo que o conhecimento das identidades culturais permite posicionar os indivíduos, desde a sua inscrição em um número limitado de práticas culturais, que definem seus pertencimentos identitários. Conhecer os indivíduos, seus hábitos, seus gostos, torna a convivência possível, por meio de uma aproximação segura dentro de um espaço limitado e regido por regras específicas como a escola. Ao delinear a possibilidade de uma convivência pacífica, as políticas educacionais objetivam imprimir, nos indivíduos, um tipo de confiança que faz com que se tornem mais propensos a admitir e tolerar as diferenças, mesmo fora da escola, produzindo, em certa medida, uma sociedade capaz de conviver com elas.

Na linha do que me foi possível compreender pela análise dos materiais, a valorização e o respeito à diferença constituem uma segunda tática operada a partir da ênfase na *tolerância*. O uso recorrente desses termos para referir modos de escolarização, que atendam aos princípios de uma educação na diversidade, fica explícito no extenso quadro abaixo:

#### Quadro 16 – Respeitar e valorizar a diferença

*A valorização do outro e, não somente isso, o respeito ao outro, são elementos fundamentais, que devem ser ensinados tanto dentro quanto fora da escola. E algo que deve ser social e culturalmente construído a cada dia, de forma contínua.* (TELES; FRANCO, 2006, p. 93, grifo meu).

---

identidade e oriente a sua conduta. Na diversidade parece produtivo pensar em normalidades diferenciais, pois há múltiplas normalidades em jogo.



*O tema do respeito é necessariamente indexado às particularidades individuais, naturais ou reivindicadas, exigindo o reconhecimento de características e de experiências específicas. Peço que me respeitem enquanto mulher, minoria cultural, comunidade de convicção; peço que me reconheçam como tal para que eu não seja destruída pelo choque entre as duas formas da igualdade. (DUBET, 2005, p. 33-34, grifo meu).*

*A substituição da perspectiva incorporativista pelo respeito à diversidade étnica e cultural é o aspecto central que fundamenta a nova base de relacionamento dos povos indígenas com o Estado. Agora, cabe ao Estado e aos cidadãos compreenderem e conhecerem os valores das comunidades indígenas. O esforço para a compreensão e convivência com os povos indígenas agora é da sociedade brasileira. (SILVA, R. H., 2005b, p. 385, grifos meus).*

*A adoção de uma pedagogia, de políticas públicas que respeitem incondicionalmente os aspectos culturais, históricos, a organização social, a linguagem e os processos diferenciados de aprendizagem dos povos, para que os mesmos não se solidifiquem como herdeiros de uma educação autoritária, excludente, e que possam ser condutores do seu próprio processo de aprendizagem. (HERNAIZ, 2007, p. 15, grifo meu).*

*A educação de qualidade para todos passa, na realidade brasileira, pelo respeito e valorização da diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, de orientação sexual, social e regional e, portanto, pela construção de instrumentos que assegurem, nos sistemas de ensino, o direito à diferença. (HENRIQUES; CAVALLEIRO, 2005, p. 223, grifo meu).*

*É pungente que todos(as) os(as) educadores(as) digam não ao racismo e juntos promovam o respeito mútuo e a possibilidade de se falar sobre as diferenças humanas sem medo, sem receio, sem preconceito e, acima de tudo, sem discriminação. (CAVALLEIRO, 2005, p. 12, grifo meu).*

*A identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma. (GOMES, N., 2005b, p. 44, grifo meu).*

*[...] criação de espaços de respeito e convívio pacífico entre os atores que compõem as redes de ensino, fazendo com que as escolas constituam espaços de escuta, também dotados de diretrizes curriculares e projetos político-pedagógicos que promovam e garantam o efetivo enfrentamento da homofobia/travestifobia/transfobia e de seus processos de estigmatização. (JUNQUEIRA, 2009b, p. 40, grifo meu).*

*O respeito à diversidade é elemento imprescindível para se garantir a formação para cidadania e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem – convém repetir, em favor de cada pessoa. (JUNQUEIRA, 2009a, p. 404, grifo meu).*

*Em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças. (MOREIRA; CANDAU, 2005, p. 45, grifo meu).*

*Não haverá educação de qualidade na escola pública sem uma preocupação verdadeira com a inclusão escolar. E não haverá inclusão escolar verdadeira sem uma preocupação genuína com a valorização da – e o respeito pela – diversidade sexual presente no mundo contemporâneo, e na escola, em particular. Sem isto não estaremos preparando adequadamente as crianças e os jovens para um outro mundo possível. (SEFFNER,*

2009, p. 137, grifo meu).

[...] *valorização do patrimônio cultural de povos e comunidades diferenciadas que formam a sociedade brasileira e que devem ser reconhecidos e respeitados. Assim, promovemos a superação de atitudes de preconceito e discriminação, decorrentes muitas vezes do desconhecimento dessas realidades.* (QUEEN, 2011, s/p).

Fonte: Materiais de pesquisa.

Independentemente do grupo a que refira, parece haver um consenso sobre a necessidade de produção de uma atmosfera de respeito às diferenças, na escola. Valorizar cada uma das diferenças por longo tempo inferiorizadas parece fundamental para que possam sentir-se acolhidas. Entendo que a operacionalização do respeito à diferença requer a articulação de duas práticas principais: a valorização dos indivíduos pertencentes a grupos identitários historicamente menosprezados, e; a valorização do outro, a partir da equiparação do valor de cada uma das identidades culturais que compõem a diversidade – aprofundarei essa discussão no capítulo seis.

A partir do quadro de materiais exposto, percebo outras traduções possíveis para o respeito/valorização das diferenças. Entendo que essa prática deve produzir *ações contínuas* no cotidiano escolar, cabendo aos professores incorporá-la ao exercício diário da docência, o que significa a desconstrução de alguns padrões que a orientavam e a produção de outros referentes que coloquem em evidência a positividade das diferenças. Essa característica pode ser identificada desde a organização dos PCN's (BRASIL, 1997), pela transversalidade de ações que, continuamente, perpassam os distintos campos que compõe o currículo escolar.

Nos materiais, o respeito às diferenças é tido como um *dever social*, produzido a partir de uma responsabilidade estatal, colocada em marcha pelas distintas agências que compõe o Estado, dentre elas a escola. Ao operar, as práticas empreendidas com esse fim, fabricam os *instrumentos que asseguram a diferença como direito*, pela garantia de que as demandas identitárias dos grupos culturalmente reconhecidos venham a ser atendidas, e possibilitam a articulação de uma *nova base de relacionamento* entre o Estado e os grupos identitários. Sobre essa base são produzidas as parcerias que permitem a manutenção e o aprimoramento das políticas de atenção à diversidade.

No conjunto dos significados atribuídos à tática aqui descrita, conjugo, também, o *enfrentamento dos processos de estigmatização* que marcam a trajetória

histórica de cada um dos grupos inscritos na diversidade. Conhecer a sua história, os distintos processos discriminatórios, por eles sofridos, e as reivindicações que deles resultam, permite a organização de ações direcionadas para cada grupo. Ao fazê-lo a escola se constitui como um *espaço de escuta*, onde as diferenças estão autorizadas a serem o que são, desde que estejam inscritas – e suficientemente mapeadas – no campo da diversidade. Para Sennett (2012, p. 31) “a escuta atenta gera conversas de dois tipos, a dialética e a dialógica. Na dialética, como aprendemos na escola, o jogo verbal de opostos deve levar gradualmente a uma síntese”. Das várias relações possíveis desde essa acepção, parece-me importante pensar que esse tipo de escuta produz uma incorporação da diferença, uniformizando-a. Sobre a conversa dialógica, Sennett (2012, p. 32) argumenta que “embora não se chegue a um acordo, nesse processo de troca as pessoas podem se conscientizar mais de seus próprios pontos de vista e ampliar a compreensão recíproca”. Parece-me pertinente pensar a escola como um espaço de escuta, nessa segunda via, pela ampliação das possibilidades de *compreensão recíproca*, sobretudo num cenário que se desenha desde a diversidade.

Pelo estudo dos materiais, enxerguei na *convivência* uma terceira tática operada pela ênfase na *tolerância*. Como foi projetado desde a idealização de uma *Educação para o século XXI* (DELORS et al., 1998), a criação das condições para uma convivência pacífica configura um investimento necessário para a educação na diversidade, como mostro no quadro que segue:

#### Quadro 17 – Conviver com as diferenças

*A educação na, para e pela diversidade [...] procura dizer respeito ao aprendizado da existência compartilhada, pacífica, cidadã e democrática, além de possuir um papel estratégico na promoção do diálogo permanente voltado para garantir igualdade de oportunidades, inclusão e integração social e o desfazimento das condições de reprodução de iniquidades materiais e simbólicas. (JUNQUEIRA, 2009a, p. 411, grifo meu).*

*No multiculturalismo objetiva-se a convivência entre diferentes. Diferentes “raças”, etnias, valores, costumes, hábitos, religiões e culturas em que se tenta extrair a partir do diálogo das diferenças pontos de convergência que impulsionem o desenvolvimento das nações. (VIEIRA JÚNIOR, 2005, p. 96, grifo meu).*

*A escola é um espaço de diversidade privilegiado para aprender a resolver conflitos e saborear a graça do convívio com a diferença. (MENEZES, L., 2008, s/p, grifo meu).*

*A escola é, por excelência, o lugar em que meninos e meninas aprendem a conviver com as diferenças e a deixar de lado preconceitos e estereótipos que encontram nas demais*

esferas sociais. (AMARAL, 2012, s/p, grifo meu).

*A escola deveria ser um espaço de diversidade onde se aprende a conviver com as diferenças.* (MENEZES, L., 2009, s/p, grifo meu).

*Não há dúvida de que a escola tem como um de seus papéis forma cidadãos para a boa convivência em sociedade, certo? Para isso, os alunos devem aprender a respeitar as diferenças.* (AMARAL, 2012, s/p, grifo meu).

Fonte: Materiais de pesquisa.

Com base nesse quadro, entendo que a possibilidade de convivência, num cenário composto por diferenças, aparece associada a uma concepção de *existência compartilhada*. Esposito (2007, p. 157) afirma que “a existência é ‘com’, com-existência, ou não existe. O *cum* não é algo que se agregue desde o exterior ao ser da existência. É precisamente o que a faz ser quem é<sup>4</sup>”. Para ele, “a existência só pode conjugar-se em primeira pessoa do plural: nós somos<sup>5</sup>”. (ESPOSITO, 2007, p. 157). Ao assumir esse pressuposto, assinalo que a palavra *compartilhada*, que segue o termo *existência*, produz uma expressão redundante, já que a existência só seria possível com os outros. Pensar a existência no âmbito da educação, presume um coletivo de indivíduos que habita o espaço escolar. A existência nesse espaço obriga a convivência entre um conjunto de indivíduos que, no mínimo, participa de uma série de atividades comuns, previstas para o ano escolar em que se encontram matriculados. Para evitar a *inexistência* de alguns outros – que se traduz na invisibilidade de certos indivíduos ou grupos na educação – e para evitar a constituição de relações do tipo “nós-contra-eles” (SENNETT, 2012, p. 13), as políticas de atenção à diversidade interrogam pela habilidade da educação para estabelecer o diálogo.

Pela aproximação entre os termos diálogo e conversa, busco em Sennett (2012), um sentido para esta habilidade. Para ele, “a conversa é como um ensaio, que depende da capacidade de escuta”. (SENNETT, 2012, p. 37). Entendo que o estabelecimento de diálogo parte desse mesmo pressuposto – cuja importância já foi mencionada na articulação da valorização da diferença, mais acima –, pela atenção cuidadosa ao que os indivíduos colocam em evidência, independente do meio que

<sup>4</sup> Traduzido a partir do original: “la existencia es ‘con’, con-existencia, o no existe. El *cum* no es algo que se agregue desde el exterior al ser de la existencia. Es precisamente lo que lo hace ser el ser que es”. (ESPOSITO, 2007, p. 157).

<sup>5</sup> Traduzido a partir do original: “la existencia sólo puede conjugarse en primera persona plural: nosotros somos”. (ESPOSITO, 2007, p. 157).

usam para fazê-lo. O diálogo escolar, parece-me, pressupõe a produção de parcerias – como aquelas descritas no capítulo quatro – entre os distintos indivíduos que existem na escola. Como descrevem os materiais, os estranhamentos e a discriminação que seguem perpassando as práticas escolares, só encontrarão possibilidades de esmaecimento, pela operacionalização entrecruzada de táticas de *conhecimento do outro*, de *respeito/valorização das diferenças* e de *convivência*. Alguns direcionamentos são empreendidos, nos materiais, na organização de um itinerário que possibilite outros referentes e instrumentalize esse conjunto de táticas.

A formação de professores é apontada como um dos caminhos para a educação na diversidade. Para Queen (2011, s/p), a formação de professores deve “discutir a revisão das bases curriculares dos projetos pedagógicos das escolas contemplando as temáticas das legislações e a disponibilidade de obras para qualificar os projetos”. Soares (2015, p. 31) sinaliza que “para que se respeite a diversidade, as formações de professores precisam abordar o assunto”. A importância da inserção de estudos sobre a formação cultural de cada nação, na formação de professores, já foi registrada na Declaração de princípios sobre a tolerância. No âmbito desse documento, “torna-se necessário dar atenção especial à melhoria da formação dos docentes, dos programas de ensino, do conteúdo dos manuais e cursos e de outros tipos de material pedagógico”. (UNESCO, 1995, p. 16). Parece clara a necessidade de instituição de uma nova base para a educação na diversidade, orientada pelas identidades culturais.

A revisão dos documentos que balizam a organização e as práticas escolares, também é apontada como necessária para a educação na diversidade. Para Seffner (2009, p. 135-136), as questões referentes à diversidade devem ser claramente descritas “[n]o Projeto Político Pedagógico (PPP), [n]o Regimento Escolar, [n]os Planos de Ensino e de Estudo etc. Esses temas devem ser discutidos com a comunidade escolar, e precisam ser traçadas diretrizes claras sobre o que se deseja com esta discussão”. Para Sá (2014, s/p), essas discussões precisam vir acompanhadas de “uma autoanálise constante, motivada pela noção de que o papel dos educadores na sala de aula não é reproduzir valores e crenças pessoais, mas corroborar com essa formação cidadã prevista no PPP das instituições de ensino e na Constituição”. Entendo que a autoanálise aqui referida seja possível desde uma perspectiva de repúdio a práticas discriminatórias, como aquelas apontadas por Müzell (2014) e Pelegrini (2002). Para as autoras, é imprescindível que os docentes

assumam uma posição de reprovação diante de práticas discriminatórias, expondo claramente os limites do que é aceitável e do que não é, para uma educação na diversidade. Martins (2009, s/p) destaca, ainda, que “uma providência essencial é adquirir materiais didáticos que valorizem as diferentes raças, pessoas com deficiências físicas e mental e mostrem meninos e meninas em posição de igualdade”. Vinha (2011) segue na mesma direção ao apontar que uma abordagem multidisciplinar para os conteúdos escolares deve incorporar a diversidade, seja no uso de recursos e materiais didáticos, seja na exposição, nos exemplos utilizados pelo professor.

Ao longo desse capítulo, apresentei um conjunto de táticas orientadas pela constituição da tolerância como uma das estratégias organizadas pelas políticas de atenção à diversidade. Localizei, nos materiais, uma série de prescrições que direcionam as ações pedagógicas e intencionam fazer da escola um espaço tolerante com as diferenças. Entendo que a condução docente figura como uma das táticas principais, no conjunto dos materiais escolhidos, pois o professor é o agente de (trans)formação nas escolas, o que justifica os investimentos contínuos na sua (trans)formação. Nesse caminho, rastreei uma série de investimentos que me fez voltar ao início deste capítulo e interrogar novamente: se há uma multiplicidade de documentos e regulamentações legais que, há mais de duas décadas, vem orientando e prescrevendo uma educação para a tolerância, como estratégia eficaz para reduzir as práticas de discriminação, por que seguimos assistindo à propagação dessas práticas em uma multiplicidade de espaços sociais, noticiada todos os dias por diversos veículos de comunicação, bem como por um volume considerável de quadros estatísticos que as colocam em evidência? Será a educação para a tolerância estratégia suficiente para esmaecer o seu reverso – a intolerância?

Em tempos em que a tolerância se faz cada vez mais presente em múltiplos campos de discussão, para além da educação escolar; em que os temas de redação do Exame Nacional do Ensino Médio<sup>6</sup> (ENEM), no ano de 2016, colocam em evidência práticas de discriminação disseminadas no Brasil, a partir dos temas:

---

<sup>6</sup> No ano de 2016, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi aplicado em duas edições. O MEC adiou a aplicação do exame nas escolas ocupadas pelos estudantes. As ocupações aconteceram em várias escolas brasileiras, mobilizadas por protestos contra a reforma do Ensino Médio e a PEC 241/2016 – que fixa o limite para as despesas primárias dos poderes Executivo, Judiciário e Legislativo ao valor do ano anterior, corrigido pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA).



*caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil e caminhos para combater o racismo no Brasil*; em que o canal de televisão aberta mais assistido pelos brasileiros promove, no segundo semestre de 2016, uma campanha publicitária intitulada *tudo começa pelo respeito*, que visa incentivar o respeito por e entre todos; por que ainda assistimos à proliferação diária da violência contra as diferenças?

Essas questões me levam a seguir operando com os materiais, redirecionando o olhar para uma segunda estratégia centralizada pelas políticas de atenção à diversidade: a inversão do estigma. Entendo que a produção de uma base tolerante para a educação é condição necessária para a inversão do estigma, pois é pelo conhecimento, pelo respeito à diferença e pela convivência – como táticas operadas desde uma ênfase na tolerância – que se poderá produzir referentes positivos na relação dos indivíduos consigo mesmos e com os outros. Da mesma forma, entendo que a inversão do estigma faz operar táticas fundamentais para a produção da tolerância. É pela constituição de referentes positivos, que possibilitem a equiparação entre as culturas, que o respeito entre elas será potencializado. Desse modo, o núcleo de uma educação na diversidade – que serve ao governo identitário –, tal qual ela se apresenta na Contemporaneidade, produz-se no cruzamento entre estas estratégias. A apresentação e a problematização da inversão do estigma constitui, assim, o foco do próximo capítulo.



## CAPÍTULO 6

## PARA POSITIVAR AS IDENTIDADES CULTURAIS: A INVERSÃO DO ESTIGMA

---

Estimular dinâmicas de relacionamento, de *reconhecimento mútuo, aceitação e valorização do “outro”*, diálogo intercultural, de modo a favorecer a construção de um *autoconceito e uma auto-estima positivos em todos(as) os(as) alunos(as)* constitui uma preocupação fundamental para se desenrolarem *práticas educativas multiculturais*. (MOREIRA; CANDAU, 2005, p. 52, grifos meus).

Em uma sociedade pluralista e democrática, *é necessário educar para a diversidade*, o que significa promover não somente a coexistência respeitosa com a diferença, mas, principalmente, a *incorporação da diversidade como valor societário positivo*. (TELES; FRANCO, 2006, p. 38, grifos meus).

O combate à discriminação [...] deve objetivar a *promoção de comportamentos considerados positivos*, que atuam sobre a sociedade *alterando a posição subalterna em que determinado grupo se encontra*. (JACCOUD; BEGHIN, 2002, p. 42, grifos meus).

Temos que acelerar a velocidade da oferta de educação de qualidade para todos e fazer isso com velocidade maior para aqueles que estão estruturalmente excluídos do sistema de ensino. Dar conta, portanto, de *colocar no centro da política pública em educação, o valor das diferenças e a diversidade* com seus conteúdos étnico-racial, geracional, de pessoas com deficiência, de gênero, de orientação sexual, regional, religioso, cultural e ambiental. (BRASIL, 2006a, p. 8, grifo meu).

Romper com essa inércia, *reverter o estigma, recuperar a auto-estima*, afirmar a igualdade dos direitos, agir para que a lei garanta as mesmas oportunidades a todos têm sido algumas das principais bandeiras do Movimento Negro. (JACCOUD; BEGHIN, 2002, p. 15, grifo meu).

Trata-se de *ampliar o horizonte de referência do aluno*, despertando sua curiosidade para o mundo que o cerca. Será a possibilidade de desenvolver um novo olhar sobre fatos e relações que os meios de comunicação aproximam da criança, vinculando-os à sua realidade. Será também a oportunidade de *oferecer informações que contribuam para a superação do preconceito e da estigmatização, trabalhando a valorização da história de povos que, tendo construído o Brasil, foram injustiçados, como os índios e negros*. (BRASIL, 1997, p. 154, grifo meu).

“Eles todos estavam me dizendo para ir embora” afirma Anano, atriz que protagonizou uma campanha do UNICEF (2016) Angola – publicitada na internet no ano de 2016 –, cujo propósito foi problematizar os modos como as pessoas olham para as crianças, desde os seus modos de vestir e de indicações que marquem a sua posição social. Anano tem seis anos e, muito bem vestida, foi deixada na calçada de uma rua movimentada de *Tbilisi*, na Geórgia. Assim que a viram sozinha, várias pessoas se aproximaram para perguntar o seu nome e se havia se perdido de seus pais, oferecendo-lhe ajuda. Na sequência, suas roupas foram trocadas e seu rosto foi maquiado para que parecesse sujo. Anunciando uma condição de pobreza

– por sua caracterização –, Anano passou algum tempo na mesma calçada e nenhuma pessoa se aproximou. A mesma experiência foi repetida em um restaurante e, quando Anano estava bem vestida, as pessoas a abraçavam, deixavam que ficasse sentada à mesa com elas. Mas quando seu figurino foi alterado, Anano passou a ser rejeitada e as pessoas lhe pediam que se retirasse dali. Essa cena – que já foi repetida em outros países, com resultados muito próximos à experiência da Geórgia – caracteriza situações que se orientam por um estigma, como uma marca que antecede e representa o indivíduo. Nas relações pautadas pelo estigma, o indivíduo estigmatizado é desautorizado a ser qualquer coisa diferente daquilo que o estigma possa informar sobre ele. Perceber que essas marcas seguem definindo relações na Contemporaneidade, informa sobre a permanência de práticas orientadas por uma racionalidade excludente, no que refere a determinados grupos identitários, produzindo um afastamento entre os indivíduos, potencializado pelas marcas visibilizadas por alguns grupos. Diria que tal racionalidade vem intensificando efeitos, sobretudo pela onda conservadora que, nos últimos anos, vem tomando partes específicas do mundo, como alguns países da Europa, os Estados Unidos e o Brasil. Problematizar os contornos estabelecidos pelas políticas educacionais, para inverter os estigmas que conformam relações escolares, pela via cultural, constitui o mote deste capítulo.

“Promover, por meio da educação, uma tomada de consciência do *valor positivo da diversidade cultural* e aperfeiçoar, com esse fim, tanto a formulação dos programas escolares como a formação dos docentes” (UNESCO, 2002, p. 06, grifo meu), constitui um dos objetivos assumidos pelos países signatários da *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*, produzida pela UNESCO e assinada em 2001. Cheguei a esta declaração pela leitura de um dos materiais publicados pelo Ministério da Educação, pelo *Programa Ética e Cidadania*. O módulo três, intitulado *Construindo valores na escola e na sociedade: relações étnico-raciais e de gênero*, versa sobre os direitos humanos e sinaliza, entre outros aspectos, para a importância dessa declaração na reversão de um quadro de negação do outro, na composição histórica do Brasil. (BRASIL, 2007f). Pelo estudo da referida declaração entendi que agrupar um conjunto de características sob o selo de uma cultura, constitui um investimento chave para amenizar a recusa do outro e potencializar o governo identitário.

Olhar para o outro pela via cultural não é o mesmo que olhá-lo a partir de uma hierarquia que o posiciona um degrau abaixo. Uma mudança de concepção parece implícita nesse deslocamento, reposicionando os indivíduos que olham e os que são olhados, a partir de perspectivas que admitam a atribuição de uma potência aos grupos por longo tempo discriminados. Entendo que, para que a diferença encontrasse lugar na escola, a persecução desse outro modo de ver os grupos discriminados assumiu um papel central, pela possibilidade de acesso a bens e espaços sociais e por fazer crer na produção de um olhar de potência para os excluídos, os discriminados e os in/excluídos. Na fenda entre a negação paralisante da diferença e a sua valorização como potência, as identidades se produzem na educação Contemporânea, entre festejos e denúncias de discriminação. A escola, como instituição por onde passa a maior parte dos indivíduos, é descrita como peça chave, nos materiais, para a constituição de referentes positivos que esmaçam práticas discriminatórias entre as diferentes culturas e abram caminho para a convivência salutar entre todos, na tentativa de fazer a balança pesar mais para o lado da valorização do que para a discriminação.

Nesse registro, as discussões de Wieviorka (2002), sobre a inversão do estigma, ajudam-me a compreender as políticas de atenção à diversidade, especialmente no que refere as estratégias traçadas para reduzir as práticas de discriminação. Inverter o estigma constitui um elemento central para esse fim. Para Wieviorka (2002, p. 39), pela inversão do estigma, “uma identidade até então escondida, recalcada, mais ou menos envergonhada ou reduzida à imagem de uma natureza se transforma em afirmação cultural visível ou assumida”. Para o sociólogo francês, essa inversão potencializa a existência de certos indivíduos ou grupos, pois é o “princípio de identidade positiva que autoriza o respeito próprio e a esperança no futuro”. (WIEVIORKA, 2002, p. 45). Como discuti nos capítulos três e quatro, distintos grupos identitários sofreram estigmatizações mais ou menos semelhantes, que lhes conferiram uma cidadania de segunda classe, ao longo da história, pela supressão de direitos e pela omissão do Estado. Nesse registro, produzir outros referentes, que instrumentalizem as relações entre os indivíduos, parece fundamental para que a escola obtenha êxito na tarefa de educar na diversidade.

A inversão do estigma, como descreve Wieviorka (2002), pressupõe duas condições fundamentais: 1) a atribuição de uma marca positiva que mobilize um conjunto de indivíduos na orientação de suas condutas e os impulse a sair de

uma condição de degradação social, e; 2) o reconhecimento e a valorização coletiva das marcas culturais de certos grupos, com vistas a produzir um outro modo de olhar para e de se relacionar com eles. Desse modo, “a inversão do estigma comporta necessariamente duas dimensões entrelaçadas[:] trabalho do actor sobre si próprio e confronto com a sociedade, reação perante o olhar de invalidação que aquela fazia incidir sobre ele até então, ou que ele assim percebia”. (WIEVIORKA, 2002, p. 154). Parece-me que o confronto referido pelo sociólogo, pactua com a visão de Bauman (2005) ao discutir a produção das identidades como um tipo de luta defensiva – como discuti no capítulo um. Na luta contra algumas formas de degradação, os grupos retomam e reforçam as suas marcas culturais como impulso para sair dessa posição. Desdobro, na sequência, as dimensões discutidas por Wieviorka (2002) – entendendo-as como táticas na operacionalização da inversão do estigma como estratégia proposta para a materialização de uma educação na diversidade –, para melhor entender suas conexões com e seus efeitos sobre as práticas escolares, desde o direcionamento dado a elas pelas políticas educacionais.

Entendo que os movimentos sociais tiveram uma contribuição fundamental para que os grupos pudessem pautar as suas práticas a partir de referentes positivos. Importa marcar que práticas de positivação das identidades vêm sendo empreendidas pelos grupos, com mais ênfase, desde a segunda metade do século XX, mesmo que alguns exercícios nessa direção possam ser observados desde os primeiros anos daquele século. O movimento negro ilustra perfeitamente essas práticas nas publicações de um quinzenário ilustrado, intitulado *Quilombo*, cujo propósito consistia em “trabalhar pela valorização e valoração do negro brasileiro em todos os setores: social, cultural, educacional, político, econômico e artístico”. (NOSSO, 1950, p. 3). Trazendo histórias de negros que se destacavam no cenário social e notícias que mobilizassem os negros a reagir frente às distintas situações que lhe negavam possibilidades de participação social, a publicação constituiu-se como importante material de divulgação das ações do movimento negro e de mobilização.

No entanto, para Garcia (2007), mesmo com os intensivos movimentos provocados pela militância negra, esses grupos seguem sendo tratados a partir de uma condição de inferioridade nos materiais didáticos. Segundo ela, os materiais que circulam na escola não retratam os “excelentes carpinteiros, marceneiros, canoeiros, vendedores, além de agricultores e pecuaristas, negros, do Brasil-Colônia

e do Brasil-Império, no sentido de reverter esta visão negativa – do escravizado submisso e animalizado”. (GARCIA, 2007, p. 20). Esse quadro indica que, mesmo que os negros tenham produzido um olhar positivo para si – o que pode ser percebido nos números levantados pelo último censo do IBGE, que, em 2010, dimensiona um percentual de mais de 50% da população identificada entre negros e pardos, como sinalizei no capítulo um –, esses referentes ainda não produzem os efeitos esperados sobre a materialidade utilizada como subsídio para a escolarização no país, e sobre o conjunto da população brasileira.

Práticas de inversão do estigma também são percebidas na história do movimento LGBT. Sierra (2013, p. 34) descreve práticas que objetivaram positivar a identidade, no âmbito do movimento gay, ainda na década de 1970. Para ele,

O movimento gay setentista convidava [...] ao *outing* tão bravamente gritado nos megafones dos anos 70. O *outing*, naqueles anos de calça boca de sino e da jaqueta de couro era um gesto contra o tão condenado *closet* de homossexuais que, por diferentes motivos preferiam omitir sua orientação sexual [...]. Para homossexuais, fazer o *outing* era, portanto, um gesto político e uma estratégia de militância muito importante, já que *reforçaria a afirmação de sua identidade [...] e marcaria sua posição como sujeito de direito diante da esfera social e do Estado* (grifo meu).

Na mesma direção, Ferrari (2004, p. 107) afirma que o movimento gay emerge a partir de duas frentes principais, a primeira delas objetiva “esclarecer e dominar os parâmetros de sua organização e de classificação da homossexualidade, [e a segunda] *desconstruir as identidades homossexuais cristalizadas em busca de novas possibilidades de vivências mais positivas*” (grifo meu). Ambas as situações inferem um movimento que visa produzir um impulso que possibilite o reposicionamento dos grupos, desde uma lógica pautada na positividade de suas práticas. Para Wieviorka (2002) essa é uma condição fundamental para que se constitua uma diferença, pois os indivíduos, em suas relações e no âmbito do que é possível pensar e fazer, mobilizam-se a partir de um construto positivo que lhes permita agregar algo de bom ao mundo em que vivem. Perceber a si desde uma condição positiva e de aceitação no meio social, seria, assim, uma condição fundamental para que os indivíduos desejassem atribuir a si as marcas de uma certa identidade. Para o sociólogo, a falta de “um certo número de orientações existenciais aos que decidem reconhecer-se e investir-se nela [a identidade] – significações culturais, uma ética, uma moral, um modo de vida, uma religião, uma referência,

ainda que mítica, a esta ou àquela origem” (WIEVIORKA, 2002, p. 150) – torna difícil a sua escolha. Dito de outro modo, caso não veicule uma potência, uma contribuição positiva que instrumentalize o indivíduo a orgulhar-se de produzir certos traços em si, a identidade o deixa “desprovido de meios, e oferece-lhe apenas, para se constituir a si próprio, desencadear uma acção ou avançar, uma definição negativa da sua identidade, uma carência, um vazio”. (WIEVIORKA, 2002, p. 150). Por esse ângulo, a afirmação de uma identidade cultural, para além de circunscrever as possibilidades de ser de um indivíduo a um campo restrito de práticas culturais, necessita de um vetor positivo que impulse a sua existência. Depreendem das cenas descritas acima, práticas que tinham na inversão do estigma o seu fim principal e que já eram operadas por alguns grupos, mesmo antes da sua entrada na escola. Contudo, é pela escola que essa discussão ganha outros contornos, pois alcança um número maior de indivíduos.

Moheleck (2009, p. 464) reitera a posição de Wieviorka (2002), ao sinalizar que “a luta pelo direito à diferença deve passar primeiro pela desconstrução da autoimagem negativa atribuída pelo colonizador a diferentes povos”. Ainda segundo a autora, “a autodepreciação transforma-se no instrumento mais poderoso de opressão, e o principal objetivo desses grupos deve ser a libertação dessa forma destrutiva de identidade”. (MOHELECKE, 2009, p. 464). Reverter esses quadros parece crucial para possibilitar a ativação dos grupos discriminados e a sua participação na vida coletiva. Para Gonçalves e Silva (2005, p. 209), essa reversão não se dá somente pela escolarização, mas envolve a produção de “uma radical revisão dos mapas culturais, que as elites e, por consequência, os currículos escolares, elaboraram sobre o povo brasileiro”, ou seja, não basta que os grupos produzam um olhar positivo para si, se esse mesmo olhar não encontrar espaço no meio social. Caso a positivação não se produza socialmente, as relações entre os grupos seguirão sendo pautadas pela inferiorização de práticas culturais específicas e dos indivíduos que as colocam em circulação.

Wieviorka (2003, p. 25) descreve, em detalhes, a trajetória que mobiliza alguns grupos a reivindicar uma marca positiva para as suas práticas, ao assinalar que



Frequentemente, no início, há o sentimento de ter uma identidade vergonhosa, que não assegura o seu lugar, que deve ser mais ou menos ocultada, porque não é a da maioria, porque é associada a imagens que a desqualificam, porque é estigmatizada. Por exemplo: ser homossexual, há trinta ou quarenta anos, devia ser absolutamente escondido. [...] afirmar-se é incomodar aos outros, é reclamar um reconhecimento, é dizer que sua identidade coletiva assegura um lugar, que não é uma infâmia ou uma barbárie ou a carência devida a uma inferioridade, como diz o discurso dominante; é reverter uma definição negativa ou que faz de alguém um ser inexistente, em uma definição positiva – o que não é desde logo fácil<sup>1</sup>.

Nesse registro, cumpre grifar, entender os distintos processos que forjaram posições de inferioridade para alguns grupos constitui um investimento primário nos discursos dos materiais. Percebo um tom de denúncia sobre a discriminação sofrida em grande parte dos textos, seja para falar de negros, de surdos, de indígenas, de LGBT, etc. Cada grupo utiliza um espaço dentro das publicações para relatar os modos como a escola continua a propagar preconceitos e práticas de discriminação produzidas historicamente – como mostrei no capítulo quatro. A partir de uma conscientização sobre os elementos que continuam a se difundir e produzir in/exclusões na educação, o foco das ações do MEC passa a ser direcionado para a produção de uma imagem positiva para os grupos. A escola é, nesse âmbito, acionada como uma das instituições mais habilitadas a promover uma relação positiva entre as diferenças. Perceber que a educação escolarizada, agindo sobre todos e sobre cada um, potencializa o alcance das políticas de atenção à diversidade, levou-me a perseguir as práticas que constituem o conjunto de ações que visa o esmaecimento da discriminação negativa e a invenção e proliferação, na escola, de potencialidades que possam identificar os grupos e possibilitar-lhes outros modos de vida. A partir de que investimentos a educação produziria tal efeito?

Retomei os materiais para encontrar respostas para esta questão. Entendo que, se há elementos que me permitem perceber uma ênfase histórica na produção de alguns estigmas e a necessidade de sua inversão pela escola, provavelmente, há descrições de práticas que operacionalizem esse deslocamento. Um conjunto de

---

<sup>1</sup> Traduzido a partir do original: Frecuentemente, al inicio, hay el sentimiento de tener una identidad vergonzosa, que no amerita su lugar, que debe ser más o menos ocultada, porque no es la de la mayoría, porque es asociada a imágenes que la descalifican, porque es estigmatizada. Por ejemplo: ser homosexual, hace treinta o cuarenta años, debía ser absolutamente ocultado. [...] Afirmarse es molestar a los otros, es reclamar un reconocimiento, es decir que su identidad colectiva amerita un lugar, que no es una infamia o una barbarie o la carencia debida a una inferioridad, como lo dice el discurso dominante; es revertir una definición negativa o que hace de alguien un ser inexistente, en una definición positiva — lo cual no es desde luego fácil. (WIEVIORKA, 2003, p. 25).



materiais direcionado à formação docente, possivelmente indicaria os caminhos para produzir uma série de ações na escola. Na superfície dos materiais, não foi difícil encontrar passagens que referem à discriminação e à negação do outro, articuladas à descrição de procedimentos que sinalizem um caminho a percorrer para a sua reversão. Escolhi algumas delas para compor o extenso quadro que apresento abaixo.

#### Quadro 18 – Para positivar as diferenças culturais

O processo de reafirmação da identidade indígena e o sentimento de orgulho de ser índio estão ajudando a recuperar gradativamente a auto-estima indígena perdida ao longo dos anos de repressão colonizadora. Os dois sentimentos caros aos povos indígenas estão possibilitando a *retomada de atitudes e de comportamentos mais positivos entre eles, diante de um horizonte sociocultural mais promissor e esperançoso*. As atuais gerações indígenas nascem, crescem e vivem com *um novo olhar para o futuro, potencialmente possível e alentador, diferente das gerações passadas que nasciam e viviam conscientes da tragédia do desaparecimento de seus povos*. A reafirmação da identidade não é apenas um detalhe na vida dos povos indígenas, mas sim um momento profundo em suas histórias milenares e um monumento de conquista e vitória que se introduz e marca a *reviravolta na história traçada pelos colonizadores europeus, isto é, uma revolução de fato na própria história do Brasil*. (LUCIANO, 2006, p. 42-43, grifos meus).

Estimular dinâmicas de relacionamento, de reconhecimento mútuo, aceitação e valorização do “outro”, diálogo intercultural, de modo a favorecer a *construção de um autoconceito e uma auto-estima positivos em todos(as) os(as) alunos(as) constitui uma preocupação fundamental para se desenrolarem práticas educativas multiculturais*. (FÁVERO; IRELAND, 2005, p. 52, grifo meu).

A proposta é articular os atores sociais e gestores para que os desafios que foram postos estabeleçam novos campos conceituais e práticas de planejamento e gestão, renovadas pela *valorização da diversidade sociocultural, que transformem radicalmente posições preconceituosas e discriminatórias*. (ARAÚJO, 2006, p. 10, grifo meu).

Negros em posição de prestígio na sociedade servem como *modelo para crianças negras*, o que é um *reforço à auto-estima* da criança e da comunidade, um incentivo ao desenvolvimento de aspirações vocacionais e ao aprendizado por parte de estudantes negros. (SANTOS, 2005, p. 186, grifos meus).

*Mais uma vez será central o papel da educação*. Mesmo com todas as dificuldades, a escola é um espaço no interior do qual e a partir do qual podem ser construídos novos padrões de aprendizado, convivência, produção e transmissão de conhecimento, *sobretudo se forem ali subvertidos ou abalados valores, crenças, representações e práticas associados a preconceitos, discriminações e violências de ordem racista, sexista, misógina e homofóbica*. (JUNQUEIRA, 2009b, p. 36, grifos meus).

Faz-se necessário contextualizar o currículo, “cultivar uma cultura de abertura ao novo, para

ser capaz de absorver e reconhecer a importância da afirmação da identidade, levando em conta os valores culturais” dos/as estudantes e seus familiares, favorecendo que *estudantes e educadores/as respeitem os valores positivos que emergem do confronto dessas diferenças, possibilitando, ainda, desativar a carga negativa e eivada de preconceitos que marca a visão discriminatória de grupos sociais, com base em sua origem étnico-racial, suas crenças religiosas, suas práticas culturais, seu modo de viver a sexualidade.* (BRASIL, 2009, p. 33, grifo meu).

Mais do que o simples pagamento de uma indenização pecuniária que direciona erroneamente o instituto da responsabilidade civil do Estado para uma perspectiva civilista, *a adoção compulsória de políticas públicas específicas em benefício dos negros tem a nítida vantagem de proporcionar condições para o desmonte, mediante processos educativos e de comunicação, do estigma de inferioridade que carrega a população negra no Brasil e, dessa forma, contribuir efetivamente para a instituição de uma sociedade mais igualitária, multicultural e democrática,* em que seja reconhecida a existência de diversas culturas e a elas seja conferido o mesmo grau de importância. (VIEIRA JÚNIOR, 2005, p. 98).

O trabalho de educação anti-racista deve começar cedo. Na Educação Infantil, o primeiro desafio é o entendimento da identidade. *A criança negra precisa se ver como negra, aprender a respeitar a imagem que tem de si e ter modelos que confirmem essa expectativa.* (BENCINI, 2004, s/p).

*Construir a figura do negro como sujeito ativo e não apenas como vítima.* (CAMILO, 2014, p. 32, grifo meu).

Fonte: materiais de pesquisa

Entender a educação como campo que prolifera um conjunto de conhecimentos e que, como lugar privilegiado, pode cessar a difusão de certas concepções discriminatórias sobre o outro, a partir da invenção de uma positividade que o valoriza, parece constituir o elemento central que congrega esses excertos e perpassa o conjunto dos materiais. O foco aqui, muito mais do que na aprendizagem de conteúdos, está em aprender a viver juntos e a valorizar o outro, a partir de relações de equivalência, entendendo que os indivíduos têm o mesmo valor, independente de seus pertencimentos identitários e das prováveis diferenças que venham a existir.

Exemplos de indivíduos que se sobressaem e que assumem outras posições sociais, impensadas para um certo grupo, como no caso dos negros descrito acima, possibilitam a produção de referentes que sirvam de modelo para que outros indivíduos do mesmo grupo se impulsionem a perseguir objetivos semelhantes. Olhar para si e para o seu grupo a partir de uma perspectiva de futuro para as suas práticas culturais, como no caso dos indígenas, permite a produção de expectativas

para a continuidade da própria vida, sem o assombro constante provocado pelo medo do extermínio, de vidas e de propósitos. A definição negativa de indivíduos de um certo tipo inviabiliza a sua inserção e a sua participação social, pela pouca (ou nenhuma) expectativa criada sobre eles e por eles, paralisando-os. Inverter essa lógica parece crucial para a constituição de uma sociedade inclusiva, justa e democrática, anunciada em distintas políticas educacionais – como as que compõem a materialidade desta Tese – e para a produção de uma perspectiva de futuro.

As primeiras discussões sobre a pluralidade cultural na escolarização brasileira, previstas nos PCN's (1997), já indicavam a necessidade de reposicionar os grupos discriminados negativamente a partir da decomposição dos estereótipos que os mantinham em estratos inferiores da hierarquia social. Os PCN's (BRASIL, 1997, p. 137) afirmam que a valorização da diversidade cultural brasileira “propicia ao aluno a compreensão de seu próprio valor, promovendo sua auto-estima como ser humano pleno de dignidade”. Nesse registro, Gadea (2013a), a partir da obra *O que é negritude* de Zilá Bernd, também descreve a constituição de referentes que mobilizam o movimento denominado como negritude. Para ele, dentro do referido movimento “assumia-se a negritude como ‘denominação negativamente conotada para reverter-lhe o sentido, permitindo assim que a partir de então as comunidades negras passassem a ostentá-la com orgulho e não mais com vergonha ou revolta”’. (GADEA, 2013a, p. 78). Embora não refira as teorizações de Michel Wieviorka (2002), sobre esse aspecto, uma aproximação entre as discussões dos dois autores, parece-me apropriada para a problematização que tento estabelecer sobre a inversão do estigma. Wieviorka (2002, p. 155) a descreve como um movimento pelo qual os grupos “fazem a escolha de assumir publicamente uma diferença e significam, pelo seu compromisso, que o olhar lançado pela sociedade sobre eles não deverá, não poderá continuar a ser de desprezo”.

Ao deslocar o indivíduo de uma posição de degradação e possibilitar-lhe um outro olhar sobre si, a educação passa a inscrevê-lo em uma lógica produtiva e participativa de uma esfera social que lhe foi negada até então, mas pouco consegue fazer para mobilizar outros referentes que pautem as relações entre as diferenças. Nessas fissuras, a inversão do estigma se constitui como uma das estratégias de governo identitário, que concede, aos grupos, acesso a uma multiplicidade de espaços sociais, mas continua mantendo-os em condições de inferioridade, pelos efeitos irrisórios que produz sobre o conjunto da população.

Ao constatar uma multiplicidade de práticas de discriminação que continuam a se propagar, os materiais de análise objetivam fazer da escola uma agência elementar, na produção de potências identitárias. Além de mobilizar o indivíduo a agir sobre si mesmo e estimular a ação do grupo contra uma desqualificação a ele atribuída, a escola opera sobre todos, conformando estratégias que visam forjar outros modos de perceber as diferenças e de conviver com elas. Dito de outro modo, ao passar pela escola, além de representar uma luta de um indivíduo ou de um grupo para minar um tipo de desqualificação, as diferenças passam a mobilizar práticas pedagógicas que contribuam com essa inversão, no coletivo.

Pelo exercício analítico empreendido até aqui, entendo que há uma clara sinalização sobre o papel da escola em diminuir os estranhamentos entre as diferenças, a partir da desativação de uma carga negativa que marca alguns grupos identitários. Há quase duas décadas, essa vem sendo uma tarefa desenhada para a educação, que se prolifera nos discursos educacionais; faz-se ver nos programas de formações de professores, nos materiais didáticos e nos projetos e diretrizes que organizam a vida escolar. Se essa ênfase vem ocupando cotidianamente a vida acadêmica e escolar, se ela ganha espaços em distintas práticas, por que seguimos alarmados com os números que traduzem a discriminação? Se nos cabe, enquanto educação, *cultivar uma cultura aberta ao outro e respeitar os valores positivos que emergem do confronto entre as diferenças*, por que a violência contra as diferenças só faz aumentar?

Gostaria de arriscar uma resposta. Entendo que a inversão do estigma só alcança um resultado parcial, que permite a constituição de direitos para os grupos, possibilitando o acesso aos bens e espaços sociais, mas não produz o efeito positivo sobre a coletividade, fazendo com que os grupos identitários continuem sendo olhados desde uma marca negativa. Uma reportagem publicada na Folha de S. Paulo, em junho de 2016, ajudou-me a compreender os contornos desse cenário. Ao tratar sobre os efeitos que a arte e a cultura podem ter sobre os estigmas que circulam na periferia, a matéria levanta a concepção de um antropólogo, para quem é positivo “ter orgulho de sua identidade sem aceitar a condição de desigualdade [...], mas ainda falta o ‘outro lado’. É preciso que as pessoas que estigmatizam esses jovens rompam essa barreira. É isso que ainda não mudou neste país”. (BIDERMAN, 2016, s/p). Nesse registro, Wieviorka (2002) destaca que a

mobilização do grupo sobre si, precisa vir acompanhada de uma capacidade social de legitimar a positivação de seus marcadores culturais.

Se a sociedade é indiferente ao discurso da consciência orgulhosa, se não se apercebe dela ou, pior, não pode deixar de a considerar mítica, então a inversão que a produziu representa o risco de isolar o actor na loucura, na autodestruição ou no sectarismo, em vez de lhe permitir a construção de um lugar reconhecido na vida colectiva. A inversão do estigma só evita estes efeitos devastadores se for acompanhada pela capacidade por parte dos actores de se fazerem ouvir e pela capacidade, por parte da sociedade de os escutar". (WIEVIORKA, 2002, p. 160).

Depreende dessa discussão, que a inversão do estigma só se completa no cruzamento entre a capacidade de o indivíduo produzir um olhar positivo sobre si e de mobilizar uma atenção, uma escuta social que instrumentalize a produção de um outro olhar sobre a sua identidade, pelos outros. Como a produção desse olhar positivo, desde o coletivo, ainda se caracteriza por iniciativas isoladas e esporádicas, seguimos observando uma multiplicidade de práticas que se orientam pela lógica da discriminação. Se, como indiquei desde a abertura dessa terceira parte, a inversão do estigma e a produção da tolerância, como estratégias que visam o esmaecimento de práticas de discriminação, produzem-se numa relação de interdependência, em não se produzindo uma, a outra também não se completa. Nesse ciclo a educação acaba por colocar em circulação uma série de discursos que delineiam objetivos pouco materializados no cotidiano escolar e que continuam a fazer ressoar os discursos dominantes. Colocadas dessa forma, **as estratégias de governo identitário produzem um efeito ricochete sobre as práticas de discriminação.**

## PARA COLOCAR EM SUSPENSO: É POSSÍVEL TRANSGREDIR?

---

*A cada hora e meia, uma mulher é assassinada por um homem no Brasil, apenas por ser mulher. (DEBELAK; DIAS; GARCIA, 2015, s/p).*

*Diariamente, mais de dez jovens entre 16 e 17 anos são mortos [no Brasil], dos quais 93% são negros. (WELLE, 2015, s/p).*

*A cada 27 horas, um homossexual é assassinado no país. Só no ano passado, foram registradas 318 mortes de gays, travestis, lésbicas e bissexuais. (AZEVEDO; BRETAS, 2016, s/p).*

*A proteção e a segurança dos povos indígenas brasileiros foi tema de debate [...] no Parlamento Europeu (PE), que aprovou uma resolução sobre o assunto. Os eurodeputados, além de condenarem os atos de violência contra os integrantes da etnia Guarani-Kaiowá, apelaram às autoridades brasileiras para que tomem medidas imediatas de manutenção dos direitos humanos daquelas minorias do Estado do Mato Grosso do Sul. (PARLAMENTO, 2016, s/p).*

O itinerário percorrido ao longo desses quatro anos de pesquisa, nas muitas idas e vindas em meio à multiplicidade de materiais selecionados; às leituras feitas, e; às tantas notícias que foram sendo agregadas, levou-me a perceber uma série de elementos que tento articular nesse texto de encerramento. Trago as notícias que abrem esse escrito para uma provocação de antemão, que será retomada ao final, mas que me perturbou em distintos momentos do percurso investigativo: *que práticas têm sido mobilizadas a partir das identidades?*

Na primeira parte desse estudo descrevi os traços iniciais que me levaram a produzir as identidades como objeto de pesquisa; a buscar compreender os modos como são inscritas no campo de interesses das políticas educacionais, como problema de pesquisa, e; a conformar a sua proliferação discursiva na educação contemporânea, como tema a investigar. Descrevi os caminhos que segui para produzir a Tese, discutindo a perspectiva teórica que considerei pertinente, alinhada aos estudos realizados nos grupos de orientação e de pesquisa de que participei na UNISINOS.

Para compreender a produção discursiva das identidades, trouxe, para o texto, algumas discussões mobilizadas a partir de campos como a cultura e a economia. Entendo que essas duas vias se cruzam nos discursos propagados na educação, produzindo efeitos que dão sustentação ao *surto das identidades*. Para

entender e organizar as ênfases discursivas, pautei-me na leitura de uma multiplicidade de materiais, descritos em diversos momentos do texto; de um conjunto de estudos acadêmicos, selecionados a partir de pesquisas em distintos bancos de teses e dissertações disponíveis na internet, e; de uma série de livros e artigos, aos quais voltei por diversas vezes ao longo do curso de Doutorado. A recorrência de alguns conceitos na articulação entre os estudos acadêmicos, os materiais e as teorizações, possibilitou a organização do que me pareceu um caminho que engendra a emergência de termos como *identidade*, *diversidade* e *cultura* nos materiais direcionados aos professores, a partir dos últimos anos do século XX.

Pautada nesses elementos, persegui algumas práticas que deram ensejo à produção das identidades como bandeira de luta de alguns grupos, contra formas de desqualificação e de exclusão, e entendi que as políticas educacionais desenham a educação escolar como uma engrenagem potente para que os grupos produzam, em si e nos outros, concepções positivas sobre as identidades e para instrumentalizar a convivência respeitosa entre todos. Nesses caminhos entendi que a exclusão e a discriminação negativa de alguns grupos constituíram condições para a organização e a disseminação de movimentos sociais, que reivindicaram possibilidades de educação para as parcelas da população excluídas da escola, ao mesmo tempo que impulsionaram a incorporação de suas demandas na agenda política, ainda na segunda metade do século XX.

Compreendi que, no cruzamento entre as condições degradantes de vida durante o período de industrialização; os efeitos corrosivos de duas grandes guerras mundiais; a escravidão; entre outros fatores, foram criadas as condições para a instalação de um fosso profundo de desigualdades econômicas e sociais – que produziram estigmas em grupos específicos de indivíduos –, que só encontrariam condições para a sua reversão, a partir da ênfase em uma racionalidade inclusiva. A partir desses elementos, produziu-se um cenário favorável para que questões relativas às identidades culturais passassem a pautar as políticas educacionais, no deslocamento de ênfase entre uma racionalidade excludente e uma racionalidade inclusiva.

Dada essa condição de partida, passei a me perguntar: como a escola operaria desde uma ênfase nas identidades? Como agiria para que as práticas de discriminação, disseminadas no corpo social, não se perpetuassem nas relações



escolares? Ao buscar respostas para essas questões, entendi que, para manter todos na escola – possibilitando um tipo de vida coletiva que organiza os grupos, desde os seus pertencimentos identitários, e, pela convivência entre todos, gerencia os diferentes tipos humanos –, a educação lança mão de duas estratégias principais: a inversão do estigma e a produção da tolerância. Os materiais me permitiram identificar essas estratégias de governo identitário, no núcleo das políticas que assumem como propósito a educação na diversidade e, paralelamente, tencionam diminuir práticas discriminatórias.

Entender a operacionalização dessas estratégias levou-me a seguir perguntando: se temos uma multiplicidade de frentes reverberando a necessidade de olhar para as diferenças com olhos de respeito; se atribuir a elas uma marca positiva, que paute a relação do indivíduo consigo mesmo e as relações que estabelece com os outros, é uma tarefa desenhada para a educação, por que as notícias que abrem esse texto de encerramento ainda seguem chegando a nós todos os dias? Por que, mesmo com a ênfase discursiva nas identidades, um material proposto pelo MEC, para tensionar a homofobia nas escolas, foi nomeado como *kit gay* e barrado no congresso nacional, no ano de 2011? Por que vemos multiplicar as estatísticas que denunciam a violência contra alguns grupos identitários?

Acredito que a ênfase atual na diversidade deslocou o sentido de uma identidade nacional gestada na unificação do Estado, para outro tipo de identidade nacional que pluraliza modos de vida e cartografa as diferenças para afirmar um país mestiço, governado por meio da regulação das liberdades de escolha de cada um, dentro de um quadro de identidades reconhecidas e legitimadas. A fixação das identidades é uma estratégia bastante eficaz para o governo, pois determina conjuntos populacionais; mapeia os modos de vida e regula as liberdades, a partir de um conjunto de conhecimentos, produzidos em parcerias estabelecidas com cada grupo identitário. No entanto, ao produzir limites claros para cada grupo, ao cartografar e informar os pertencimentos identitários de cada um – definindo quem são e como tratar as diferenças – as políticas educacionais produzem limites, também, para os relacionamentos.

“Ligar corpos [...] a identidades e causas e dividir lugares e partes com base em interesses, preferências e opiniões é de fato uma constituição simbólica do social e instala um tipo particular de subjetivação governamental”. (MASSCHELEIN;

SIMONS, 2014, p. 141). Identificar e agrupar constituem, no registro do que pontuam os autores e do que venho mostrando ao longo da Tese, meios para exercer o governo. No entanto, o direcionamento dessas mesmas estratégias no campo educacional produz resultados que se afastam da meta de redução das práticas de discriminação. Ao delimitar as identidades e circunscrever as suas práticas culturais, a educação produz mais distanciamento do que aproximação e atualiza o fosso entre as diferenças. Ao produzir a tolerância como estratégia de convivência; ao inverter parcialmente o estigma – limitando seus efeitos à positivação das práticas dentro de cada grupo –, as políticas de atenção à diversidade estabelecem limites identitários que acabam por ricochetear nas práticas de discriminação. Esse efeito se produz de modo aleatório e pouco contribui para o esmaecimento dessas práticas, pois se limita a rebatê-las como uma pedra que salta sobre a água, quando atirada no sentido horizontal. As marcas momentâneas do contato se propagam instantaneamente, mas se dissipam na mesma velocidade em que foram produzidas. Os efeitos das políticas de atenção à diversidade se dão de modo semelhante. Mesmo que os indivíduos reconheçam, momentaneamente, a necessidade de produção de outros referentes que pautem as relações com uma diversidade de identidades culturais, as práticas operadas nas relações cotidianas seguem reproduzindo uma lógica de discriminação entre as diferenças.

Reconheço que os agrupamentos identitários garantem a mobilização dos grupos e o acesso a bens e serviços sociais, bem como garantem aos grupos um conjunto limitado de direitos, que atendem as suas necessidades específicas. Reconheço, também, que as identidades têm um papel importante na educação escolar, ao instrumentalizar os grupos e ao possibilitar que mais indivíduos conheçam uma multiplicidade de práticas culturais. Entretanto, mesmo que sejam, constantemente, “instruídos a reconhecer as diferenças e proteger as minorias” (TOURAINÉ, 2009, p. 14), os indivíduos pouco direcionam, aos grupos discriminados, um olhar de potência e seguem nutrindo a inferiorização das diferenças. Nessa esteira, ao olhar para as práticas de discriminação e violência, colocadas em evidência cotidianamente pelas estatísticas, percebo que, na Contemporaneidade, os outros seguem sendo menos.

Entendo que as identidades constituem critérios importantes na promoção do acesso à educação e a outros espaços sociais, e para instrumentalizar os indivíduos, com referentes que lhes permitam olhar para si, desde uma equiparação que os

conduza a perceber e a operar relacionalmente, a partir de marcas positivas. Dito isso, satisfeitas as necessidades para a equiparação, parece-me oportuno que a educação deixe de se pautar pelos limites impostos pelas identidades culturais e perceba cada indivíduo em sua singularidade, de modo a instrumentalizar a todos, independentemente de seus vínculos identitários. Uma educação transgressora, que se organize por uma pauta que ultrapasse as identidades e que não se prenda aos limites colocados por elas, soa-me como uma possibilidade interessante para o tempo em que vivemos.

Importa marcar que a transgressão não constitui objeto de análise desta Tese, tampouco aparece no conjunto de materiais analisados, justamente por se pautar nas identidades. Ela emerge no momento em que me disponho a finalizar a pesquisa, como possibilidade de escape às políticas identitárias. Destaco que, práticas que operam pela transgressão “como ato de passar além, de ir mais longe do que se crê possível e, por tal ato, prosseguir com as descontinuidades”, como descreve Sardinha (2010, p. 186), devam existir dentro das escolas, mas não as vi no material que analisei. Mencioná-las ao final desse texto cumpre dois fins específicos, levantar uma possibilidade de transgredir um campo limitado de ação, que se pauta nas identidades, e indicar a necessidade de ultrapassar as análises que empreendi, para seguir pensando. Entendo que, fora do campo das identidades, outras formas de reação e de relacionamento são possíveis. Buscá-las pode constituir um investimento interessante para produzir uma educação para todos, se considerarmos que sempre é possível fazer de outras formas, dentro do espaço da escola. Por fim, dado o extenso conjunto de materiais que analisei, muitos desdobramentos são possíveis e outros modos de ver e de pensar podem ir além do que trouxe, dizer o que eu não disse e tornar outras práticas possíveis. Lanço o desafio, a mim mesma e a quem mais desejar.

## REFERÊNCIAS

---

AMARAL, Aurelio. Diversidade se aprende na escola. In: **Revista Nova Escola**. Dez. 2012. Disponível em: <http://acervo.novaescola.org.br/formacao/respeito-diversidade-se-aprende-escola-726960.shtml>. Acesso em: 10 abr. 2016.

ÂNGELO, Francisca Novatino P. de. A educação escolar indígena e a diversidade cultural no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: SECAD, 2006.

ARAÚJO, Ana Valéria Araújo. et al. **Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”**: o direito à diferença. Brasília: SECAD, LACED/Museu Nacional, 2006.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Bahia, Pará, Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1944.

AZEVEDO, Rita; BRETAS, Valéria. Um retrato da violência contra homossexuais no Brasil. In: **Exame.com**. 29 maio 2016. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/brasil/um-retrato-da-violencia-contr-homossexuais-no-brasil/>. Acesso em: 29 nov. 2016.

BARBALHO, Alexandre. Políticas culturais no Brasil: identidade e diversidade sem diferença. In: RUBIM, Antonio Albino Canelas (Org.). **Políticas culturais no Brasil**. Salvador: Edufba, 2007.

BAUMAN, Zigmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BAUMAN, Zigmunt. **Identidade**: entrevista com Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BENCINI, Roberta. Educação não tem cor. In: **Revista Nova Escola**. Nov. 2004. Disponível em: <http://novaescola.org.br/conteudo/410/educacao-nao-tem-cor>. Acesso em: 10 abr. 2016.

BIDERMAN, Iara. Arte e cultura podem transformar estigma da periferia, dia antropóloga. In: **Folha de S. Paulo** (edição virtual). Jun. 2016. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/06/1781606-arte-e-cultura-podem-transformar-estigma-da-periferia-diz-antropologa.shtml>. Acesso em: 23 nov. 2016.

BONIN, Iara Tatiana; RIPOLL, Daniela; GUIZZO, Bianca Salazar. Para pensar a educação e as diferenças sob um enfoque cultural. In: **Em Aberto**. Brasília: Instituto

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 29, n. 95, jan./abr. 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Cultura, Estado e Sociedade. In: BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Em aberto**. Brasília, ano 1, n. 11, nov. 1982.

BRANDÃO, Jacynto Lins. A tradição da diversidade cultural (ensaio de tipologia). In: LOPES, Antonio Herculano; CALABRE, Lia. **Diversidade cultural brasileira**. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2005.

BRASIL. Casa Civil. **As desigualdades na escolarização no Brasil**: relatório de observação nº 5. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES, 2014a.

BRASIL. **Boletim do SPHAN**. Brasília, n. 14, set./out., 1981. Disponível em: [http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=bol\\_sphan&pagfis=273&pesq=](http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=bol_sphan&pagfis=273&pesq=). Acesso em: 15 jul. 2016.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Censo Demográfico 2010**: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2012a.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Censo Demográfico 2010**: Características gerais dos indígenas (Resultados do universo). Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2012b.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Censo Demográfico 2010**: Educação e Deslocamento (Resultados da amostra). Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2012c.

BRASIL. **Decreto 19.402**, de 14 de novembro de 1930 – cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Brasília: Câmara dos Deputados, 1930.

BRASIL. **Decreto nº 43.178**, de 5 de fevereiro de 1958 – institui a campanha de defesa do folclore brasileiro. Brasília: Câmara dos deputados, 1958.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto-lei nº 200**, de 25 de fevereiro de 1967 – Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1967.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diferentes diferenças**: educação de qualidade para todos. Brasília: SECAD, 2006a.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Direito a educação**. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Escolar Indígena**: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola (Cadernos SECAD – 3). Brasília: SECAD, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação na diversidade**: como indicar as diferenças? Brasília: SECAD, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola**: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília: SECAD, 2007b.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Indicadores sociais municipais**: Uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014 – Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2014b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Pluralidade Cultural. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Ética e Cidadania**: construindo valores na escola e na sociedade: inclusão e exclusão social. Módulo 1: Ética. Brasília: SEB, 2007d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Ética e Cidadania**: construindo valores na escola e na sociedade: relações étnico-raciais e de gênero. Módulo 1: Ética. Brasília: SEB, 2007e.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Ética e Cidadania**: construindo valores na escola e na sociedade: relações étnico-raciais e de gênero. Módulo 3: Direitos Humanos. Brasília: SEB, 2007f.

BRASIL. **Relatório de violência homofóbica no Brasil**: ano 2013. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **III plano setorial de educação, cultura e esporte**: 1980/1985. Brasília: MEC/CCS, 1982.

BURBULES, Nicholas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2012.

BUSTAMANTE, Luisa; VASCONCELOS, Gabriel. Mulher é presa em flagrante por racismo na praia da Barra, no Rio. In: **Folha de S. Paulo**. 31 ago. 2016. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/08/1808817-mulher-e-presa-em-flagrante-por-racismo-na-praia-da-barra-no-rio.shtml>. Acesso em: 13 nov. 2016.

CABRAL, Ana Suelly (Org.). **Por uma educação indígena diferenciada**. Brasília: Fundação Nacional Pró-Memória, 1987.

CALABRE, Lia. Políticas culturais no Brasil: balanço & perspectivas. In: RUBIM, Antonio Albino Canelas (Org.). **Políticas culturais no Brasil**. Salvador: Edufba, 2007.

CAMILO, Camila. Por um ensino de várias cores. In: **Revista Nova Escola**. N. 277, Nov. 2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 118, jan./mar. 2012.

CASTEL, Robert. **A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: BELFIORE-WANDERLEY, Mariangela, BÓGUS, Lucia; YAZBEK, Maria Carmelita. **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 2013a.

CASTEL, Robert. As transformações da questão social. In: BELFIORE-WANDERLEY, Mariangela, BÓGUS, Lucia; YAZBEK, Maria Carmelita. **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 2013b.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CASTRO, Guillermo Williamson. Reflexão Político-Pedagógica sobre a Diversidade e a Educação Intercultural Bilíngue. In: HERNALIZ, Ignacio. **Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue**. Brasília: SECAD, UNESCO, 2007.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Historia de la gubernamentalidad**. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Pontificia Universidad Javeriana – Instituto Pensar, Universidad Santo Tomás de Aquino, 2010.



CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Introdução. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela lei nº 10.639/03. Brasília: SECAD, 2005.

CERQUEIRA, Daniel. et al. Atlas da violência 2016. In: **Nota técnica**. Brasília: IPEA, n. 17, mar. 2016.

COMERCIAL da Copa do Mundo de futebol 2014. Brasília: SECOM, 24 abr. 2014. Campanha publicitária. 1 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EWZHVFxrMuE>. Acesso em: 15 maio 2014.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e pedagogia em tempo de proliferação da diferença: In: ENDIPE, 14, 2008, Porto Alegre. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: sujeitos, currículos e culturas Porto Alegre, RS: Edipucrs, 2008. Disponível em: <http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/CurriculoePedagogiaemTemposCOSTA.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2016.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Nós, afro-descendentes: história africana e afrodescendente na cultura brasileira. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: SECAD, 2005.

DEBELAK, Catherine Debelak; DIAS, Letícia Dias; GARCIA, Marina. **Feminicídio no Brasil**: a cultura de matar mulheres. Disponível em: <http://feminicidionobrasil.com.br/#expediente>. Acesso em: 29 nov. 2016.

DELORS, Jacques. et al. **Educação**: um tesouro a descobrir (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI). Brasília: UNESCO, 1998.

DINIZ, Débora; OLIVEIRA, Rosana Medeiros de. **Notícias de homofobia no Brasil**. Brasília: Letras Livres, 2014.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. In: FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis (Org.). **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ESPOSITO, Roberto. **Communitas**: origen y destino de la comunidad. Buenos Aires: Amorrortu, 2007.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis (Org.). **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005.

FELIPE, Jane; BELLO, Alexandre Toaldo. Construção de Comportamentos Homofóbicos no Cotidiano da Educação Infantil. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: SECAD, UNESCO, 2009.

FERRARI, Anderson. Revisando o passado e construindo o presente: o movimento gay como espaço educativo. In: **Revista Brasileira de Educação**. N. 25 Jan/Fev/Mar/Abr, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a09.pdf>. Acesso em: 19 set. 2016.

FLORENCIO, Sônia Regina Rampim. Educação Patrimonial: um processo de mediação. In: TOLENTINO, Átila Bezerra (Org.). **Educação patrimonial**: reflexões e práticas. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012.

FONTES, Adriana. et al. O sistema de monitoramento e avaliação baseado em resultados (sm&a-r) para as metas do Programa – Educação para a Diversidade e Cidadania. In: TELES, Jorge Luiz Teles; FRANCO, Cláudia Tereza Signori (Org.). **Educação na diversidade**: como indicar as diferenças? Brasília: SECAD, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2013a.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**: Curso dado no Collège de France, 1979-1980 (excertos). São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: Curso dado no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. Est-il donc important de penser? In: FOUCAULT, M. **Dits et écrits IV**. Paris: Gallimard, 1994.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade. **Revista Verve**. N. 05, 2004a.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**: Curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder. In: **Ditos e escritos IV**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013b.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**: Curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. Tecnologias de si. In: **Revista Verve**. N. 6, 2004b. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/viewFile/5017/3559>. Acesso em: 9 abr. 2015.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. In: **Cadernos de campo**. São Paulo, n. 14/15, 2006.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? In: **Lua Nova**. São Paulo, n. 70, 2007.

FREITAS, José Cleber de. **Exclusão escolar no Brasil**: tramas histórico-culturais e possibilidades de superação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2003.

GADEA, Carlos Alfredo. **Negritude e pós-africanidade**: críticas das relações raciais contemporâneas. Porto Alegre: Sulina, 2013a.

GADEA, Carlos Alfredo. O espaço da negritude e o reverso da africanidade: crítica sobre as relações raciais Contemporâneas. In: **CADERNO CRH**, Salvador, v. 26, n. 69, Set./Dez. 2013b.

GALLO, Silvio; VEIGA-NETO, Alfredo. **Fundamentalismo & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade fragmentada**: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira: 1993-2005. Brasília: INEP, 2007.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOMES, Joaquim Barbosa. A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. In: SANTOS, Sales Augusto (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: UNESCO, 2005a.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela lei nº 10.639/03. Brasília: SECAD, 2005b.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? In: FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis (Org.). **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005c.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. In: FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis (Org.). **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: SECAD, 2006.

GUERRERO, Diego Alfonso Iturralde. Direitos Culturais Indígenas e Educação Intercultural Bilíngüe: a situação legal na América Central In: HERNAIZ, Ignácio (Org.). **Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngüe**. Brasília: SECAD, UNESCO, 2007.

HACKING, Ian. **Ontologia histórica**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HATTGE, Morgana Domênica. **Performatividade e inclusão no movimento todos pela educação**. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2014.

HENRIQUES, Ricardo; CAVALLEIRO, Eliane. Educação e Políticas Públicas Afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação. In: SANTOS, Sales Augusto (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: UNESCO, 2005.

HENRIQUES, Ricardo. et al. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Brasília: SECAD, 2007.

HERNAIZ, Ignácio (Org.). **Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngüe**. Brasília: SECAD, UNESCO, 2007.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese dos indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Informação Demográfica e Socioeconômica n. 27. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese dos indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Informação Demográfica e Socioeconômica n. 34. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Políticas sociais: acompanhamento e análise**. Brasília: IPEA, 2014.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Declaração do México**. Brasília: IPHAN, 1985. Disponível em:

<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Declaracao%20do%20Mexico%201985.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2016.

JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil**: um balanço da intervenção governamental. Brasília: IPEA, 2002.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Educação e Homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: SECAD, UNESCO, 2009a.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Introdução: Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: SECAD, UNESCO, 2009b.

KEHL, Renato F. **A Cura da Fealdade**: Eugenia e Medicina Social. São Paulo: Monteiro Lobato & Co. Editora, 1923.

KERN, Gustavo. **Ações afirmativas e educação**: um estudo genealógico sobre as relações raciais no Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

LINS, Daniel. Tolerância ou imagem do pensamento? In: PASSETI, Edson; OLIVEIRA, Salete de. **A Tolerância e o intempestivo**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005.

LOCKMANN, Kamila. A educacionalização do social e as implicações na escola contemporânea. In: **Educação Unisinos**. São Leopoldo, v. 20, n. 1, jan./abr. 2016.

LOCKMANN, Kamila. **A proliferação das Políticas da Assistência Social na Educação Escolarizada**: estratégias da governamentalidade neoliberal. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

LOPES, Antonio Herculano. Diversidade cultural: o que fazer? In: LOPES, Antonio Herculano; CALABRE, Lia. **Diversidade cultural brasileira**. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2005.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. **In/exclusão**: nas tramas da escola. Canoas: Ed. ULBRA, 2007.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. In: **Perspectiva**. Florianópolis, v. 24, n. Especial, jul./dez. 2006.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de Inclusão e Governamentalidade. In: **Educação & Realidade**. V.34, n.2. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, maio/ago. 2009.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: SECAD, LACED/Museu Nacional, 2006.

MAIA, Antônio Cavalcanti. Diversidade cultural, identidade nacional brasileira e patriotismo constitucional. In: LOPES, Antonio Herculano; CALABRE, Lia. **Diversidade cultural brasileira**. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2005.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. **Autoajuda e educação**: uma genealogia das antropotécnicas contemporâneas. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MARTÍN, María. Assassinato de estudante negro e *gay* escancara intolerância na universidade. In: **El país**. Rio de Janeiro, 7 jul. 2016. Disponível em: [http://brasil.elpais.com/brasil/2016/07/05/politica/1467723193\\_955040.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2016/07/05/politica/1467723193_955040.html). Acesso em: 30 ago. 2016.

MARTINS, Ana Rita. Diversidade sempre, desde a Educação Infantil. In: **Revista Nova Escola**. N. 219, Jan./Fev. 2009. Disponível em: <http://acervo.novaescola.org.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/diversidade-sempre-427144.shtml>. Acesso em: 10 abr. 2016.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MAZZON, José Afonso. **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar**, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual (relatório analítico final). São Paulo: FIPE, MEC, INEP, 2009.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

MENEZES, Luis Carlos de. Diferenças: respeito versus preconceito. In: **Revista Nova Escola**. N. 228, 2009. Disponível em: <http://acervo.novaescola.org.br/formacao/formacao-continuada/diferencas-respeito-versus-preconceito-diversidade-518778.shtml>. Acesso em: 10 abr. 2016.

MENEZES, Luis Carlos de. O preconceito está em nós. In: **Revista Nova Escola**. N. 216. Out. 2008. Disponível em: <http://acervo.novaescola.org.br/crianca-e-adolescente/comportamento/preconceito-466789.shtml>. Acesso em: 10 abr. 2016.



MILLER, Peter; ROSE, Nikolas. **Governando o presente**: gerenciando a vida econômica, social e pessoal. São Paulo: Paulus, 2012.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, nov. 2002.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. In: **Cadernos de Pesquisa**. V. 3, n. 137, p. 461/487, maio/ago. 2009.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis (Org.). **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005.

MOREIRA, Gilberto Gil. Apresentação. In: LOPES, Antonio Herculano; CALABRE, Lia. **Diversidade Cultural Brasileira**. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2005.

MOREIRA, Jasmine. **Janelas fechadas**: o percurso da pauta LGBT no PNE 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

MOURÃO, Lorrana Caliope Castelo Branco. **As práticas de preconceito e de tolerância no contexto escolar**: o outro como questão. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

MÜZELL, Lúcia. Pap Ndiaye: "Não nascemos racistas, nos tornamos racistas". In: **Revista Nova Escola**. N. 272, Maio. 2014. Disponível em: <http://acervo.novaescola.org.br/formacao/pap-ndiaye-nao-nascemos-racistas-tornamos-racistas-negro-791980.shtml>. Acesso em: 27 abr. 2016.

NANCY, Jean-Luc. Conloquium. In: ESPOSITO, Roberto. **Communitas**: origen y destino de la comunidad. Buenos Aires: Amorrortu, 2007.

NOSSO programa. **Quilombo**: vida, problemas e aspirações do negro. Rio de Janeiro, ano II, n. 5, jan. 1950. Brasil, p. 3.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

PAES, Maria Helena Rodrigues. "Cara ou coroa": uma provocação sobre educação para índios. In: FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis (Org.). **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005.

PARLAMENTO europeu condena violência contra Guarani-Kaiowá. Terra, 29 nov. 2016. Disponível em: <https://noticias.terra.com.br/brasil/parlamento-europeu-condena-violencia-contraindigenas-guarani-kaiowa,6a1109497544de746be2c89b0e8a7879asynbuff.html>. Acesso em: 29 nov. 2016.



PELEGRINI, Denise. Respeitar as diferenças. In: **Revista Nova Escola**. Abr. 2002 Disponível em: <http://novaescola.org.br/conteudo/294/respeitar-diferencas>. Acesso em: 10 abr. 2016.

PERES, Wiliam Siqueira. Cenas de Exclusões Anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: SECAD, UNESCO, 2009.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. In: SANTOS, Sales Augusto (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: UNESCO, 2005.

POPKEWITZ, Tom; LINDBLAND, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. In: **Educação & Sociedade**. Ano XXII, n. 75, Ago./2001.

QUEEN, Mariana. Diversidade sociocultural brasileira em debate. In: **Revista Nova Escola**. Out. 2011. Disponível em: <http://acervo.novaescola.org.br/formacao/preciso-valorizar-diversidade-sociocultural-dentro-sistemas-ensino-643786.shtml>. Acesso em: 10 abr. 2016.

RACISMO confrontado. Folha de São Paulo. São Paulo, 23 nov. 2008. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/paywall/login.shtml?http://www1.folha.uol.com.br/fsp/especial/fj2311200801.htm>. Acesso em: 06 ago. 2014.

ROCHA, Simone. **Eugenia no Brasil**: análise do discurso “científico” no Boletim de Eugenia: 1929-1933. Tese (Doutorado em História da Ciência) – Programa de Pós-Graduação em História da Ciência, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013.

ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: SECAD, 2005.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos selfs**: Psicologia, poder e subjetividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ROUSSEFF, Dilma. **Pronunciamento da Presidenta da República**, Dilma Rousseff, em cadeia de rádio e televisão, sobre a Copa do Mundo 2014. Palácio da

Alvorada, Brasília, Distrito Federal, 10 de junho de 2014. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/discursos-da-presidenta/pronunciamento-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-em-cadeia-de-radio-e-televisao-sobre-a-copa-do-mundo-2014>. Acesso em: 15 jun. 2014.

SÁ, Leonardo. Combater a discriminação para promover a liberdade. In: **Revista Nova Escola**. N. 272, maio 2014. Disponível em: <http://acervo.novaescola.org.br/formacao/combater-discriminacao-promover-liberdade-preconceito-791985.shtml>. Acesso em: 21 abr. 2016.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. In: **Educação & Sociedade**. V. 26, n. 91. Maio/Ago. 2005.

SANTOS, Sales Augusto (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: UNESCO, 2005.

SARDINHA, Diogo. Duas ontologias críticas de Foucault: da transgressão à ética. In: **Trans/Form/Ação**. Marília, v.33, n.2, 2010

SARTRE, Jean Paul. **O ser e o nada**: Ensaio de ontologia fenomenológica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SEFFNER, Fernando. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: SECAD, UNESCO, 2009.

SENNETT, Richard. **Juntos**: os rituais, os prazeres e as políticas de cooperação. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SIERRA, Jamil Cabral. **Marcos da vida viável, marcas da vida vivível**: o governo da diversidade sexual e o desafio de uma ética/estética pós-identitária para a teorização político-educacional LGBT. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SILVA, Mozart Linhares da. Miscigenação e Biopolítica no Brasil. In: **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. V. 4 n. 8, Dez. 2012.

SILVA, Nelson Fernando Inocêncio da. Africanidade e religiosidade: uma possibilidade de abordagem sobre as sagradas matrizes africanas na escola. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela lei nº 10.639/03. Brasília: SECAD, 2005a.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **A constituição da docência no ensino médio no Brasil Contemporâneo**: uma analítica de governo. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa: relações de autonomia, escola e construção de cidadanias. In: FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis (Org.). **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005b.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ações afirmativas e diversidade étnico-racial. In: SANTOS, Sales Augusto (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: UNESCO, 2005.

SIVIERO, Fernando Pascuotte. Educação e patrimônio cultural: uma encruzilhada nas políticas públicas de preservação. In: **Revista CPC**. São Paulo, n.19, jun. 2015.

SOARES, Wellington. Precisamos falar sobre Romeo... In: **Revista Nova Escola**. N 279, fev. 2015.

SOUZA, Marcelo Gustavo Andrade de. **Tolerar é pouco? Por uma filosofia da educação a partir do conceito de tolerância**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006a.

SOUZA, Vanderlei Sebastião de. **Política biológica como projeto**: a “eugenia negativa” e a construção da nacionalidade na trajetória de Renato Kehl. 1917/1932. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Programa de Pós-Graduação em História das Ciências da Saúde, Casa de Oswaldo Cruz – Fiocruz, Rio de Janeiro, 2006b.

SOUZA, Vanderlei Sebastião de. **Por uma nação eugênica**: higiene, raça e identidade nacional no movimento eugênico brasileiro dos anos 1910 e 1920. *Revista Brasileira de História da Ciência*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, jul./dez. 2008. Disponível em: [www.sbhc.org.br/arquivo/download?ID\\_ARQUIVO=74](http://www.sbhc.org.br/arquivo/download?ID_ARQUIVO=74). Acesso em: 21 jun. 2016.

SUPERINTERESSANTE. **Ultrarricos**: os verdadeiros donos do mundo. São Paulo: Editora Abril, nº 341, dez./2014.

SUPERINTERESSANTE. **Por que nossa política é tão burra**. São Paulo: Editora Abril, nº 320, jul./2013.

TELES, Jorge Luiz Teles; FRANCO, Cláudia Tereza Signori (Org.). **Educação na diversidade**: como indicar as diferenças? Brasília: SECAD, 2006.

THEODORO, Mário; JACCOUD, Luciana. Raça e Educação: os limites das políticas universalistas. In: SANTOS, Sales Augusto (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: UNESCO, 2005.

TOURAINÉ, Alain. **Pensar outramente o discurso interpretativo dominante**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TOURAINÉ, Alain. **Poderemos viver juntos?** Iguais e diferentes. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

UNESCO. **Alcançar os excluídos da educação básica:** crianças e jovens fora da escola no Brasil. Brasília: UNESCO, 2012a.

UNESCO. **Alcançar os marginalizados:** Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos. São Paulo: Moderna, 2010.

UNESCO. **Convenção sobre a proteção e promoção de diversidades das expressões culturais.** Brasília: UNESCO, 2005.

UNESCO. **Declaração de princípios sobre a tolerância.** Brasília: UNESCO, 1995.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural.** Brasília: UNESCO, 2002.

UNESCO. **Exclusão intraescolar nas escolas públicas brasileiras:** um estudo com dados da Provas Brasil 2005, 2007 e 2009. Brasília: UNESCO, 2012b.

UNESCO. **Perfil dos professores brasileiros:** o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

UNICEF. Escritório Angola. **O que você faria se visse essa menina na rua?** Luanda, ANG, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1kRSuFBZm3U>. Acesso em: 23 nov. 2016.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. In: **Teoria & Educação**. N. 6, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 17 n. 50 maio./ago. 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Identidade, cultura e semelhanças de família: as contribuições da virada linguística. In: BIZARRO, Rosa (org.). **Eu e o outro:** Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais. Porto: Areal, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. In: **Educação temática digital**. Campinas, v.12, n.1, p.147-166, jul./dez. 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. Uma vila voltada para trás. In: GALLO, Sílvio; VEIGA-NETO, Alfredo. **Fundamentalismo & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

VEYNE, Paul. **Foucault: seu pensamento, sua pessoa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

VIEIRA JÚNIOR, Ronaldo Jorge. Rumo ao Multiculturalismo: a adoção compulsória de ações afirmativas pelo Estado brasileiro como reparação dos danos atuais sofridos pela população negra. In: SANTOS, Sales Augusto (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: UNESCO, 2005.

VINHA, Telma. O que fazer quando os estudantes manifestam preconceito? In: **Revista Nova Escola**. N. 242, maio. 2011. Disponível em: <http://acervo.novaescola.org.br/formacao/fazer-estudantes-manifestam-preconceitos-629508.shtml>. Acesso em: 20 abr. 2016.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

WELLE, Deutsche. A guerra diária do Brasil contra os jovens. In: **Carta Capital**, 21 out. 2015. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-guerra-diaria-do-brasil-contra-os-jovens.html>. Acesso em: 29 nov. 2016.

WIEVIORKA, Michel. **A diferença**. Lisboa: Fenda, 2002.

WIEVIORKA, Michel. Diferencias culturales, racismo y democracia. In: MATO, Daniel (org.). **Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización**. Caracas: FACES – UCV, 2003.

WIEVIORKA, Michel. **Em que mundo viveremos?** São Paulo: Perspectiva, 2006.

WIEVIORKA, Michel. **O racismo: uma introdução**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

WITCHES, Pedro Henrique. **A educação de surdos no Estado Novo: práticas que constituem uma brasilidade surda**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.