

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO A DISTÂNCIA EM
GESTÃO EM ARQUIVOS



EDUCAÇÃO, IDENTIDADE E DIFERENÇA

2º semestre



Ministério
da Educação



Presidente da República Federativa do Brasil

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministério da Educação

Fernando Haddad

Ministro do Estado da Educação

Ronaldo Mota

Secretário de Educação Superior

Carlos Eduardo Bielschowsky

Secretário da Educação a Distância

Universidade Federal de Santa Maria

Clóvis Silva Lima

Reitor

Felipe Martins Muller

Vice-Reitor

João Manoel Espina Rossés

Chefe de Gabinete do Reitor

André Luís Kieling Ries

Pró-Reitor de Administração

José Francisco Silva Dias

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis

João Rodolfo Amaral Flores

Pró-Reitor de Extensão

Jorge Luiz da Cunha

Pró-Reitor de Graduação

Charles Jacques Prade

Pró-Reitor de Planejamento

Helio Leães Hey

Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa

João Pillar Pacheco de Campos

Pró-Reitor de Recursos Humanos

Fernando Bordin da Rocha

Diretor do CPD

Coordenação de Educação a Distância

Cleuza Maria Maximino Carvalho Alonso

Coordenadora de EaD

Roseclea Duarte Medina

Vice-Coodenadora de EaD

Roberto Cassol

Coordenador de Pólos

José Orion Martins Ribeiro

Gestão Financeira

Centro de Ciências Sociais e Humanas

Rogério Ferrer Koff

Diretor do Centro de Ciências Sociais e Humanas

Denise Molon Castanho

Coordenadora do Curso de Pós-Graduação

Especialização a Distância em Gestão em Arquivos

Elaboração do Conteúdo

Marcia Lise Lunardi Lazzarin

Maria Alcione Munhóz

Professoras pesquisadoras/conteudistas

Equipe Multidisciplinar de Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação - ETIC

Carlos Gustavo Matins Hoelzel

Coordenador da Equipe Multidisciplinar

Cleuza Maria Maximino Carvalho Alonso

Rosiclei Aparecida Cavichioli Laudermann

Silvia Helena Lovato do Nascimento

Ceres Helena Ziegler Bevilaqua

André Krusser Dalmazzo

Edgardo Gustavo Fernández

Marcos Vinícius Bittencourt de Souza

Desenvolvimento da Plataforma

Ligia Motta Reis

Gestão Administrativa

Flávia Cirolini Weber

Gestão do Design

Evandro Bertol

Designer

ETIC - Bolsistas e Colaboradores

Orientação Pedagógica

Elias Bortolotto

Fabício Viero de Araujo

Gilse A. Morgental Falkembach

Leila Maria Araújo Santos

Revisão de Português

Andréa Ad Reginatto

Ceres Helena Ziegler Bevilaqua

Maísa Augusta Borin

Silvia Helena Lovato do Nascimento

Ilustração e Diagramação

Camila Rizzatti Marqui

Evandro Bertol

Flávia Cirolini Weber

Helena Ruiz de Souza

Lucia Cristina Mazetti Palmeiro

Ricardo Antunes Machado

Suporte Técnico

Adílson Heck

Cleber Righi

Sumário

APRESENTAÇÃO	5
UNIDADE A	
ÉGIDE DA MODERNIDADE – TEMPO DA ORDEM	6
Objetivos	6
Introdução	6
1 Estratégias de controle e regulação da alteridade.....	6
2 Processos de inclusão/exclusão: lógica perversa da sociedade moderna.....	13
3 Pluralismo, diversidade, multiculturalismo e tolerância: retóricas da modernidade ...	17
Referências Bibliográficas.....	22
UNIDADE B	
A PRODUÇÃO DAS IDENTIDADES CULTURAIS	24
Objetivos	24
Introdução	24
1 A compreensão do espaço/tempo e a identidade.....	24
2 Identidades híbridas – traçando novos mapas culturais	31
3 Identidades e diferenças: uma questão de representação.....	34
Referências Bibliográficas.....	39
UNIDADE C	
PEDAGOGIA DA DIFERENÇA	41
Objetivos.....	41
Introdução	41
1 Produzindo o outro na cultura e na educação	41
2 A perturbação da diferença.....	47
3 Os não-lugares da educação do outro	52
Referências Bibliográficas.....	57

APRESENTAÇÃO

A disciplina Educação, Identidade e Diferença vem ao encontro de uma perspectiva que aborda a relação entre as dinâmicas sociais a partir das representações mediadas pela cultura e da identidade dos sujeitos.

Na primeira unidade, são abordadas as concepções que envolvem os processos de inclusão/exclusão, no contexto da sociedade moderna, procurando mediar aspectos pertinentes entre pluralismo, diversidade, multiculturalismo e tolerância. Nessa perspectiva, para entendermos a produção da alteridade, torna-se imprescindível a compreensão da noção de norma.

Nas demais unidades, propomos uma discussão sobre as noções de identidade, diferença e deficiência atreladas à representação e aos estereótipos que produzem os sujeitos que são os atores de uma sociedade multicultural. Para tanto, partimos de uma análise acerca das relações de poder instituídas nas relações sociais que demarcam discursos “normalizadores” sobre grupos culturais minoritários.

UNIDADE A

ÉGIDE DA MODERNIDADE – TEMPO DA ORDEM

Objetivos

Ao final da unidade, queremos que você seja capaz de:

- emitir sua opinião sobre as estratégias de controle e alteridade que resultam em processos de inclusão/exclusão, a partir da compreensão da lógica perversa da sociedade moderna;
- identificar como as retóricas da modernidade, pluralismo, diversidade, multiculturalismo e tolerância, podem produzir processos de inclusão e exclusão.

Introdução

Esta unidade propõe inicialmente a problematização sobre as estratégias de controle da sociedade moderna que se encontram atreladas aos processos de inclusão/exclusão de grupos sociais minoritários. Para tanto, procuraremos, no decorrer da unidade, compreender as retóricas da modernidade: pluralismo, diversidade, multiculturalismo e tolerância que fazem parte de um campo discursivo que tem no seu centro a questão da alteridade.

1 Estratégias de controle e regulação da alteridade

Parece que na atualidade se tornou muito comum falarmos de direito à igualdade, respeito à diferença e educação para todos. Mas qual o sentido de todos esses apelos? Por que será que o chamado à tolerância, à solidariedade se tornou tão importante nesses tempos contemporâneos?

Basta circularmos pelas ruas das nossas cidades, pelos canais de televisão, pelas diferentes instituições sociais, entre elas a escola, para percebermos o quanto se torna difícil convivermos com aquilo e/ou aqueles que não se encaixam nos padrões estéticos, intelectuais e morais estabelecidos pela sociedade. Por exemplo, cada vez mais, a indústria da moda vem ditando o que significa ter um corpo perfeito, as pedagogias indicando quem é o aluno ideal, as religiões estabelecendo quem são os verdadeiros cristãos, entre outras normas que são construídas pelos membros de uma sociedade.

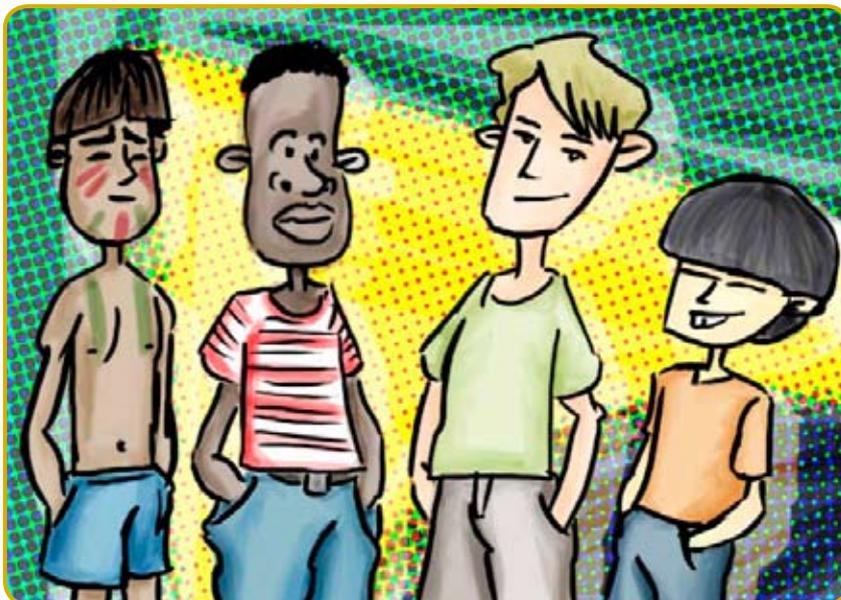


FIGURA A1 - A diversidade da população

Sabemos que todo ser humano é visto como sujeito de direito, isso significa que ele tem de ser respeitado nas suas particularidades e peculiaridades. É nesse sentido que o sujeito negro, por exemplo, não pode ser discriminado por sua cor; ou o sujeito surdo, por sua falta de audição; ou o estrangeiro, por sua língua. Essas especificidades não devem ser elemento para a construção de desigualdades, discriminações ou exclusões, mas, sim, devem ser norteadoras de políticas afirmativas de respeito à diversidade. Sob a égide dessa sociedade democrática, que se considera “pluralista”, a escola surge como uma das instituições que coloca em funcionamento essa pluralidade, sob os parâmetros da compreensividade ou da solidariedade. Tais valores são enaltecidos quando o que está em discussão é a educação das **Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais**. Nesse processo, a escola é tomada como um “laboratório para a diversidade”, em que o princípio da democracia se constitui como uma das bases que todos devemos conhecer e praticar, pois é ele que “estabelece as bases para viabilizar a igualdade de oportunidades e também um modo de sociabilidade que permite a expressão das diferenças, a expressão de conflitos, em uma palavra, a ‘pluralidade’” (Brasil, MEC/SEESP. 2001, p. 19).

A idéia da “preservação da dignidade humana”, da “busca da identidade” e do “exercício da cidadania” – princípios que fundamentam o direito à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais – coloca na ordem do dia determinados discursos, sem os quais é praticamente impossível pensar uma educação baseada na equidade e no respeito.

AE GLOSSÁRIO

Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - é relevante frisar que este termo se refere às pessoas que antes eram chamadas de “deficientes”.

Mas o que significa respeitar a diferença? Há como limitar o que seja diferença e não diferença? Onde se estabelece a fronteira entre a diferença do outro e a minha? Até que ponto conseguimos conviver com a diferença do outro sem tocarmos naquilo que entendemos como normalidade? Ou melhor, uma normalidade em que a diversidade é “aceita” e “promovida”, desde que as identidades do “outro” sejam representadas por padrões estáticos e hegemônicos, quer dizer, pelas referências da norma: homem branco, letrado, ouvinte, vidente, etc.?

Essas são questões bastante complexas e difíceis de serem respondidas, mas que, no entanto, permeiam constantemente nossas relações com os grupos aos quais pertencemos, por exemplo, a família, a escola, a igreja, o clube, a associação, etc. Vamos imaginar que, em algum desses grupos, se encontram algumas pessoas que, por diferentes razões, não se assemelham ao nosso padrão de normalidade, poderíamos falar de uma criança surda, ou um adulto cadeirante. Como você, reagiria ao defrontar-se com esses sujeitos? Por alguns minutos pense sobre essa ação e tente responder essas questões: como eu reajo em relação ao outro que não é igual a mim? Que sentimentos esse outro desperta em mim?

Entre as inúmeras reflexões a essas indagações, talvez alguma das suas respostas se encontrem retratadas por sentimentos como de pena, benevolência, repulsa e tolerância, ou também, por afirmações do tipo “que bom que eu não sou igual a ele, eu tenho minha audição perfeita”, “que incrível, mesmo sem a mobilidade das pernas, ele consegue realizar coisas que eu, uma pessoa ‘normal’, não faria”. Ou, quantas vezes não fugimos de um surdo por ter medo de não conseguirmos nos comunicar.



FIGURA A2 - O medo ao estranho

Esses são alguns exemplos de sentimentos e atitudes que costumamos produzir quando nos defrontamos com o outro. Mas de onde vêm esses sentimentos, essas atitudes? Como construímos esses sentimentos? Uma das respostas está associada as nossas representações em relação ao outro, ou seja, esses sentimentos não são provocados porque somos pessoas más, mas porque, ao longo da nossa vida, fomos ouvindo e vendo coisas sobre esses sujeitos que despertaram esses sentimentos em nós. Isso é muito comum em relação às pessoas com necessidades educacionais especiais.

Quem de nós já não pensou que a deficiência é uma doença de natureza incurável, ou que a pessoa que possui alguma deficiência estaria possuída por alguma entidade demoníaca. Esses discursos foram sendo construídos ao longo da história da humanidade e chegam até nós por diversas formas; fazem com que, a partir deles, construamos nossas próprias formas de representar esses sujeitos. Por isso, para muitos, deficiência e diferença continuam sendo vistas como sinônimas. Talvez seja interessante, nesse momento, definirmos o que significam essas duas palavras que, muitas vezes, se tornam tão caras para aqueles que atuam na área da Educação Especial.

As noções de diferença e deficiência fazem parte de um campo

discursivo que tem no seu centro a questão do outro, da alteridade. No entanto, para entendermos a produção da alteridade, torna-se imprescindível a compreensão da noção de norma. Fica muito difícil estabelecer o limite entre diferença e deficiência na relação com o outro sem entendermos o que significa ser normal e anormal.

Num primeiro momento, podemos ficar chocados, pois a impressão que temos é de que estas palavras, normal/anormal, fazem parte de uma época muito remota, passaram de moda; como é possível falar de anormalidade em tempos de pluralidade e diversidade? No entanto, elas são a origem daquilo que estabelecemos como deficiência e diferença.

Cabe destacar que as pessoas “estranhas”, “deficientes”, “diferentes” têm existido ao longo de toda história da humanidade – elas não “surgem” somente com a institucionalização da Educação Especial; pelo contrário, são essas figuras que acabam por constituir as condições que possibilitaram o surgimento de quem agora é visto como sujeito deficiente. Nesse contexto, interessa percorrer alguns fragmentos históricos que permitirão compreender como se foram deslocando ou simplesmente se reforçando as representações acerca dos sujeitos ditos anormais.

De uma forma bastante resumida, poderíamos dizer que a noção de anormal e, por isso, de deficiência inicia nas sociedades primitivas, período em que a luta pela sobrevivência dependia totalmente daquilo que a natureza proporcionava (caça, pesca, cavernas) e em que o nomadismo era constante. Consideremos que a necessidade desses povos era ter sujeitos fortes e preparados para as intempéries desse tipo de vida, “razão pela qual é indispensável que cada um baste por si e ainda colabore com o grupo” (Bianchetti, 1998, p. 15). Nesse sentido, todos aqueles sujeitos que apresentavam algum tipo de deficiência natural que os impedisse de lutar por sua sobrevivência eram considerados “inúteis”, “sem necessidade”; portanto, eram abandonados sem nenhum tipo de constrangimento. Poder-se-ia dizer que não há, nesse período, uma preocupação moral com esse fenômeno. Há, simplesmente, uma espécie de seleção natural em que os mais fortes sobrevivem.

O mesmo não acontece na época clássica, que se vale de razões de natureza demoníaca ou divina para explicar a conduta humana quando ela se desviava da “norma”. Algumas perturbações do tipo mental, como a loucura e a epilepsia, que eram de origem não-visível e que não podiam ser cientificamente interpretadas – devido ao desconhecimento, naquela época, acerca de algumas ciências como a Anatomia, a Fisiologia e a Psicologia – eram explicadas através do **misticismo**. A característica de possuir algum tipo de deficiência, malformação ou

AE GLOSSÁRIO

Misticismo - crença ou doutrina religiosa dos místicos. Místico é sinônimo de devoto, religioso, contemplativo, piedoso.

até mesmo alguma enfermidade poderia levar a pessoa a ser segregada e, em muitos casos, a ser eliminada fisicamente, principalmente os recém-nascidos.

A prática do **infanticídio** era comum nas sociedades espartanas em que também eram eliminados os inválidos e os velhos. Nessas sociedades, em que a guerra exigia corpos perfeitos e a ginástica e a estética eram valorizadas, o defeito deveria ser extinguido. Se, ao nascer, uma criança apresentasse algum tipo de deficiência, praticava-se uma eugenia radical. É conveniente ressaltar que a eliminação física era uma prática que, no contexto daquela época, se estendia a toda infância. A idéia dos pais como proprietários dos filhos permitia que decidissem sobre a vida de seus filhos, eliminando não apenas os que não respondiam à norma, mas também, em algumas ocasiões, as filhas e os gêmeos.

O ideal espartano do corpo perfeito traz à tona a própria noção de ideal, pois convém lembrar a figura da Vênus de Milo, considerada o máximo de beleza e erotismo ocidental, embora sua imagem esteja sem braços e desfigurada. Outro exemplo da construção dessa noção faz referência à Afrodite, figura pintada pelos artistas gregos, composta por partes perfeitas de diferentes mulheres de carne e osso. Para que servissem de modelo, algumas ofereciam seus braços, seios, outras, seu rosto, etc. O que temos aqui são figuras humanas emprestando seus corpos, servindo como modelos para a construção de um corpo ideal, ou seja, de um modelo que nunca encarnará o humano, pois o ideal não pode ser encontrado neste mundo, isto é, não é deste mundo. Para Davis (1997), a noção do corpo ideal, exemplificado pela Vênus de Milo, apresenta a idéia de um corpo “mito-poético” que está ligado ao dos deuses. Segundo esse autor, esse corpo divino, ideal não é atingível por um humano. A noção de um ideal implica que, neste caso, o corpo humano, tal como visualizado na arte ou na imaginação, deve ser composto a partir de partes ideais de modelos vivos. Esses modelos individualmente não podem nunca corporificar um ideal, já que um ideal, por definição, não pode ser encontrado nunca neste mundo (p. 10).

Poderíamos, neste espaço, perguntar: o que faz com que uma figura sem braços, sem mãos, com uma cicatriz no seu rosto e com seu lábio inferior arrancado seja, assim mesmo, considerada uma das figuras mais belas do mundo? Por que ela, diferentemente de outras nessa mesma condição, não é considerada deficiente ou anormal? Talvez uma das respostas possa ser encontrada na relação com a idéia do corpo divino, da representação da mitologia e do mundo divino discutida anteriormente. Mas poderíamos também nos concentrar em um outro argumento: a noção de uma norma, do que seja normal, algo que se refere muito menos a uma condição humana do que a uma característica de um certo tipo de sociedade. Com isso, quero dizer que a deficiência, a “discapacidade”, é uma construção histórica e social que

+ SAIBA MAIS

Infanticídio - Segundo Martinez e Vila Suñé (1999, p. 85) a prática do infanticídio pode ser entendida a partir de Plutarco (48-122 D.C.): “quem nos descreve a famosa Lei de Licurgo da sociedade espartana, através da qual, se um ancião da comunidade detectava alguma ‘deformidade’ nos recém-nascidos, estes eram jogados do Monte Taijeto”. Em Roma, abandonar ou jogar as crianças nas águas do rio Tiber e/ou Roca Tarpeia cumpriam a mesma função.



FIGURA A3 - Vênus de Milo

foi vista de maneira diferente da forma como a representamos agora.

Voltemos à figura do corpo ideal para discutir melhor essa questão. Por generalização, poderíamos dizer que algum conceito de norma sempre existiu, algo que poderia ser entendido como um precedente da noção moderna de norma. Davis, em seu artigo “Constructing Normalcy” (1997), apresenta a palavra “ideal” como um “antecedente” da noção de norma. Segundo o autor, a palavra “ideal” é encontrada a partir do século XVII e faz referência à idéia do corpo ideal, já exemplificada na tradição das Vênus nuas, ou seja, o ideal do mundo divino, que não pertence a este mundo. Isso faz pensar que poderia existir um mundo no qual a hegemonia da normalidade não existisse. Para as sociedades gregas e espartanas, todos os membros da população estão abaixo do ideal, quer dizer, ninguém apresenta a forma do corpo ideal: “Não há em tais sociedades nenhuma exigência para que as populações tenham corpos que se conformem ao ideal” (Davis, 1997, p. 10).

Se o “ideal” referia-se ao mundo divino, ao mundo mitológico, aos corpos que não pertenciam ao mundo humano, qual era a condição dos corpos humanos, das pessoas de carne e osso? Qual era o contraste do ideal? Para Davis, outra noção representava esse contraste, o significado de “grotesco”. Segundo o autor, “o grotesco, como forma visual, estava inversamente relacionado ao conceito de ideal e seu corolário de que todos os corpos são, em algum sentido, deficientes. Desse modo, o grotesco é um significante da pessoa, da vida comum” (Davis, 1997, p. 10). Nesse sentido, o grotesco estava relacionado, de algum modo, com o não-ideal, com o cotidiano, com pessoas de carne e osso, com a norma e, ao contrário do que poderia parecer, esse termo não era equivalente a “deficiência”, a “anormalidade”: “O grotesco permeava a cultura e significava a norma, enquanto que o corpo deficiente, um conceito recente, foi formulado como, por definição, excluído da cultura, da sociedade, da norma” (Davis, 1997, p. 10).

Cabe destacar que a noção de corpo normal aparece somente no século XIX com o nascimento da estatística. É esse ramo que se inicia no período moderno com o nome de “aritmética política”, justificando a entrada dos conceitos de norma e média somente a partir do século XIX.

No entanto, não podemos perder de vista que a noção de norma e normalidade está atrelada à forma como representamos e compreendemos a noção de deficiência.

ATIVIDADE

Atividade A.1 - Entre em contato com o professor para receber as informações referentes a esta atividade.

2 Processos de inclusão/exclusão: lógica perversa da sociedade moderna

As discussões atuais sobre igualdade e justiça para todos giram em torno do problema da inclusão/exclusão, que, por meio de estratégias de poder, define quais são os grupos que participam dessa relação. Isso envolve um imperativo em que campanhas, políticas públicas, documentos oficiais, entre outros artefatos, acabem por identificar quais são os grupos não-representados, não-beneficiados pelo bem público para, em seguida, encontrar maneiras de incluí-los. Essa inclusão é atravessada pelas idéias de participação, “uma noção que emergiu nos últimos tempos, construída a partir de conceitos burgueses europeus de democracia e capitalismo e, mais recentemente, nos EUA, a partir da administração pelo Estado das questões sociais, tais como as da ‘pobreza’” (Popkewitz, 2001, p. 164). Tem-se assumido, através das políticas educacionais, um compromisso com a idéia de uma sociedade inclusiva, com uma preocupação em buscar estratégias que permitem uma distribuição de participação mais eqüitativa aos grupos populacionais que têm sido excluídos. Essas questões não fogem ao contexto das políticas voltadas para o atendimento das pessoas que se encontram inseridas no campo da Educação Especial; pelo contrário, dão uma maior visibilidade a elas; afinal, sua bandeira é a inclusão dos sujeitos portadores de necessidades educativas especiais no âmbito educacional. Mas por que existem pessoas incluídas e outras excluídas? E, mais, podemos dizer que estamos incluídos e, portanto, excluídos? Como funcionam esses processos?

Em outras palavras, trata-se de um jogo em que a exclusão não se sustenta pelo seu contrário, pela sua oposição; em que ser excluído é o antônimo de ser incluído. Isso pode ser visível no caso do indivíduo leproso e da vítima da peste, em que coincidia a questão do indivíduo com a condição de incluído e excluído. Porém, na complexidade das sociedades contemporâneas, tal relação é praticamente inverificável. Atualmente, a problemática da inclusão/exclusão vem atingindo a todos, nas suas mais diversas formas, ou seja, todos podem ser excluídos de alguma situação e incluídos em outra, não existe alguém completamente incluído ou completamente excluído; o que há são jogos de poder, em que, dependendo da situação, da localização e da representação, alguns são enquadrados e outros não (ibidem).



FIGURA A4 - Um grupo de pessoas incluídas e outras excluídas

Logo, incluir e excluir estão no campo do discurso; quanto mais discursivamente se vão definindo os excluídos, maior é a possibilidade de incluí-los. Assim sendo, maior é a tendência à democracia, ao “politicamente correto”; o reverso também é válido: quanto menos discursivamente conhecido for o excluído, maior é a exclusão e, por isso, maior a possibilidade de um discurso autoritário e conservador. Esses discursos corroboram a promoção e divulgação das políticas de inclusão preconizadas por órgãos; daí a necessidade constante desses documentos indicarem quem é a pessoa que deve ser incluída.

O estiramento da noção de quem é o sujeito partícipe das políticas de inclusão permite quadricular, dividir, categorizar e fixar cada vez mais a figura do anormal. Para isso, as práticas de inclusão constituem, num primeiro momento, uma “operação de ordenamento” (Veiga-Neto, 2001). Isso significa, antes de tudo, um movimento de aproximação, talvez aquilo que se chama, nas atuais propostas pedagógicas, de “convivência positiva”. Aproximar, trazer junto, conviver no mesmo espaço são situações que provocam a necessidade de reconhecimento do outro. Há a implicação de um campo de saber, o que quer dizer que, para incluir, é necessário que se estabeleça um saber sobre esse outro, é importante que se marque a diferença entre o anormal e o normal ou, como diz Veiga-Neto, “detectada alguma diferença, se estabelece um estranhamento, seguido de uma oposição por dicotomia” (idem, p. 113).

Nesse deslizar de parte e reparte, há um exercício de poder sendo operado, é claro, por aquele que está realizando a ação do repartir; um exercício que permite construir uma lógica em que, ao se incluir

o anormal, se estaria proporcionando a esse sujeito uma certa segurança e proteção, ao mesmo tempo em que a “convivência” com a anormalidade despertaria, no sujeito normal, a tolerância e a singularidade. O que quero dizer é que há, nas estratégias de inclusão, uma afirmação constante, pontuando quem é o outro e quem é o normal, permitindo, assim, a produção da exclusão pela inclusão.



FIGURA A5 - A convivência com a anormalidade despertando a solidariedade

Todos estamos incluídos, mas alguns mais que outros, pois a norma opera em mão dupla: ao mesmo tempo em que inclui, possibilita um estranhamento que permite manter os anormais a uma distância em que é possível que se estabeleçam as práticas da exclusão e também de normalização. Somos iguais, talvez porque somos da mesma espécie, do mesmo gênero, mas, no interior dessas qualidades, somos diferentes, tu usas aparelho auditivo, eu não. Novamente, aquilo que está em visibilidade é o desvio, aquilo que nos distingue dos outros.

Desse modo, ao incluir está-se normalizando, estão-se colocando em operação vários aparatos para analisar, examinar, classificar e recuperar; em outras palavras, estão em funcionamento as tecnologias de normalização. Para Rabinow (1999), o que é essencial nessas tecnologias é que elas desempenham um papel-chave na sistemática, criação, classificação e controle de anomalias no corpo social. Para esse autor, duas são as reivindicações que inscrevem sua materialidade: primeiro, que certas tecnologias servem para isolar anomalias e, segundo, que é possível normalizá-las através de procedimentos corretivos ou terapêuticos, determinados por outras tecnologias relacionadas. “Em ambos os casos, as tecnologias de normalização são técnicas supostamente imparciais no trato de perigosos desvios sociais” (idem, p. 45).

Talvez uma das operações que é colocada em funcionamento pela inclusão, como estratégia de normalização, é a própria busca da ordem. Essa preocupação, que caracteriza a Modernidade como “um tempo marcado pela vontade da ordem” (Veiga-Neto, 2001, p. 112), é que permite pensar que a sociedade inclusiva e, então, a escola inclusiva poderiam estar operando como restauradoras do caos, “sendo o caos aquilo que está fora da ordem, o negativo da ordem” (ibidem). A idéia da ordem como um controlador do caos se estabelece a partir da instauração do Estado Moderno, pois, como coloca Bauman (1998), “foi este (...) que legislou a ordem para a existência e definiu a ordem como clareza de aglutinar divisões, classificações, distribuições e fronteiras” (p. 28).

ATIVIDADE

Atividade A.2 - Entre em contato com o professor para receber as informações referentes a esta atividade.

3 Pluralismo, diversidade, multiculturalismo e tolerância: retóricas da modernidade

Para o entendimento dessa problematização, convém assinalar, nesse momento, o que significa “diferença”. Recorremos, num primeiro momento, a um dos instrumentos fundamentais quando se trata de entender palavras, o dicionário. Segundo o dicionário Houaiss (2001), “diferença” significa “qualidade do que é diferente; o que distingue uma coisa de outra; falta de igualdade ou de semelhança; característica do que é vário”. Portanto, o que significa ser diferente, ser diverso no contexto da escola?

Essa pergunta nos reporta a um alerta: precisamos estar atentos para que a diferença não fique resumida a simples formas de vestir, de comer, de dançar, de se comunicar; marcando, nesse sentido, que ser diferente é vestir um outro tipo de roupa, usar uma outra língua, ou ter outros hábitos alimentares, como é o caso das diversas regiões do país. Por exemplo, não somos diferentes simplesmente porque comemos churrasco, ou acarajé, ou vestimos roupas africanas, a diferença não se constrói assim, ela é fruto das experiências culturais, históricas e políticas de um povo.

A diferença não pode ser marcada pela contradição, a desconformidade do outro em relação a mim, a normalidade. Se ela for vivenciada assim estaremos falando de deficiência. A deficiência, como vimos anteriormente, é representada como algo indesejável, incomum, devido ao seu tom de anormalidade, estranheza e exotismo.

Em muitos momentos, na escola, percebe-se o apelo em estratégias didáticas a fim de tornar o “deficiente” o mais familiarizado possível com os “não-deficientes”. Por exemplo, convidamos os ditos normais a passarem para o outro lado, a viverem nem que seja por alguns instantes, o que é ser uma pessoa “deficiente”. Fazer esse exercício não é tarefa muito difícil, principalmente quando o que importa é aprender a perceber e conviver com as diferenças.

A escola é um dos espaços privilegiados onde as questões das diferenças e diversidades saltam aos olhos, pois são nesses espaços em que tradicionalmente se constrói a fronteira entre aqueles da normalidade e da anormalidade.

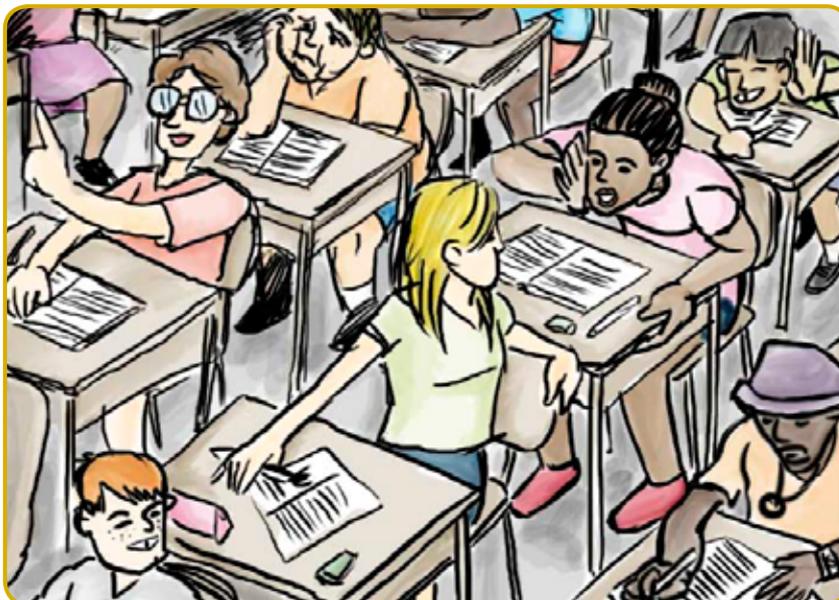


FIGURA A6 - Uma sala de aula marcando as diferenças entre alunos

Para Lopes (2004, p.33), “na contemporaneidade muitos são os estranhos e os indivíduos a corrigir presentes nas instituições de ensino. Com a intenção de enquadrá-los, de corrigi-los e com o avanço da ciência e do número crescente de especialistas, inventamos clínicas, escolas especiais, serviços de apoio pedagógico, asilos, presídios e outras instituições de seqüestro dos sujeitos”. Esta situação vem ao encontro da busca da ordem, que a sociedade organiza para manter a norma, ou seja, é necessário, ainda conforme Lopes (2004), criarmos saberes e pedagogias que permitem trabalhar com diferentes sujeitos na tentativa de resgatar a condição humana que lhes constitui: a educabilidade.

A sociedade contemporânea necessita do trabalho da área da educação, no que se refere ao conjunto das relações interpessoais, para promover a inclusão, a acessibilidade ao mercado de trabalho, visto que cada vez mais se prioriza a perfeição e a beleza.

Seguindo esse pensamento, Lopes (2004), destaca que o papel da escola na contemporaneidade é o de formadora de homens e mulheres íntegros, capazes de agirem dentro de princípios éticos, estéticos, morais e políticos, visto que esses princípios devem ocupar o lugar de disciplinados para a manutenção da ordem social.

De certa forma, podemos nos questionar o que vem a ser essa norma, ou melhor ainda, retomando aspectos apresentados anteriormente, seria necessário enfatizar a relação de significados entre diversidade e diferença, visto que esses termos são sempre empregados às Pessoas com Necessidades Especiais tomando uma conotação de

certa forma equivocada, talvez pela nossa ignorância em relação ao assunto.

Assim, Klein (2004), destaca que o oposto da tão almejada igualdade é a desigualdade. Mas diferença também não é sinônimo de diversidade, como pode parecer numa primeira aproximação. Diversidade remete a uma norma 'transparente' construída na sociedade [...] a diversidade parte do reconhecimento, da aceitação, da tolerância para com o outro. Ou seja, alguém hospeda, tolerantemente, o outro em seu espaço. Quanto às diferenças, elas são construídas histórica, social e politicamente. As diferenças são sempre diferenças.

Para que se torne possível uma compreensão mais ampla desta colocação que, a princípio, é bastante complexa, vejamos o caso da surdez, em que a diferença serve como referência a uma minoria lingüística que se utiliza de uma outra Língua, ou seja, a Língua de Sinais. No que se refere à diversidade, a surdez passaria então a ser vista como uma deficiência, passando então a serem realizadas ações que visam à normalização, ou seja, tornar o surdo um ouvinte.

Os estudos que abrangem a área da Educação Especial requerem uma constante revisão de terminologias, de práticas, de pesquisas para que se possa trabalhar no contexto da inclusão. Vivemos numa sociedade na qual o sujeito é constituído pela cultura que passa a ser representada pela linguagem e esta, por sua vez, é passível de transformações. Desta forma, o sujeito deve ser entendido como incompleto e de múltiplas identidades, sendo constituído pelas suas relações sociais e seus suportes culturais. Para Lopes (2004, p.39), "a escola foi inventada tendo entre seus propósitos formar sujeitos disciplinados, cristãos e subservientes. Ela empenhou-se e empenha-se até hoje em formar corpos dóceis e úteis dentro de uma ordem pré-estabelecida para as relações. As crianças vão à escola para que possam ser disciplinadas e civilizadas".

As narrativas acerca das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, vem sempre representadas por um grau pejorativo, de assistencialismo ou filantropia, sendo que, a partir disso, constituem uma visão muito aquém daquilo que realmente se pretende na educação e na acessibilidade destes sujeitos. Neste sentido, Klein (2004), destaca que, "a racionalidade política dos programas de formação profissional, por exemplo, procura evitar 'o estrago que a discriminação, o preconceito, o racismo, **os estereótipos** causam na sociedade'. Para isso, coloca em funcionamento a tecnologia da diversidade e da igualdade de oportunidades, através de variadas estratégias que estimulem a boa vontade e bons sentimentos, em que a diversidade cultural deve ser tolerada e respeitada" (p. 87-88).

AE GLOSSÁRIO

Estereótipos: Fôrma compacta obtida pelo processo estereotípico, estereotíпия, clichê, lugar comum, chavão.



FIGURA A7 - Imagem produzindo de forma estereotipada um indígena (usando cocar, penas....)

Como já foi mencionado anteriormente, no que se refere à inclusão, é necessário que tenhamos claro que, na sociedade contemporânea, a complexidade das relações sociais permite que ora estejamos incluídos em determinadas situações e excluídos de outras. Neste sentido, torna-se evidente que o sujeito, para se incluir, seja na escola, no mercado de trabalho ou em qualquer outro espaço social, necessita de determinados atributos, que, na maioria das vezes, fazem referência a uma norma. Isso deflagra aquela afirmação geral de que é responsabilidade de cada indivíduo zelar pela sua inclusão/exclusão. Entretanto se torna óbvio que essa colocação é totalmente problemática quando se refere à capacidade de o sujeito estar incluído/excluído, sabendo-se que os discursos que permeiam esta ideologia são marcados por atribuições que tratam das “faltas” do indivíduo.

Portanto, o ambiente da educação deve ser um espaço no qual se torne possível o convívio, o respeito e especialmente a ética para com as diferenças de cada ser humano. Educar para a diferença exige do professor que ele saiba trabalhar conscientemente com a capacidade e as dificuldades de seu aluno e não somente com aqueles que se encontram inseridos no discurso da educação especial, mas também alunos negros, indígenas, estrangeiros ou de outras identidades que se encontram numa situação diferente daquela vivida pela grande maioria da população.

A educação abrange atualmente um campo em que se deflagram inúmeras possibilidades de análise sobre a estrutura social, sobre as normas de disciplinas impostas pela sociedade, a normalização dos

indivíduos e a idéia de controle social. Dessa forma, tornam-se perceptíveis as mudanças que a dinâmica escolar deve promover no contexto educacional, a fim de potencializar a inclusão, entendendo a inclusão como um dos grandes desafios da escola na atualidade. Vale lembrar que, com a inclusão, não serão extintas todas as conquistas já atingidas em relação às diferenças, pois nelas podemos incluir as diferenças culturais, raciais, sociais, religiosas e étnicas.

Diante desse olhar, torna-se imprescindível ficarmos atentos para não tratarmos as questões da diferença a partir de discursos conservadores e colonialistas, a de instalar-nos na indiferença frente ao “outro”, o que, em nenhum momento, tem a ver com a falta de conhecimento ou com a perda de valor, mas, pelo contrário, “a indiferença é a qualidade de um ser idêntico, dotado de uma identidade firme, fechada e segura” (LARROSA, 2002, p. 76). Portanto, quando os discursos educacionais chamam professores, alunos e comunidade educativa para aceitar e respeitar o diferente, precisamos questionar os mecanismos de controle e normalização que, sob o rótulo de tolerância, nada mais fazem que reafirmar a inferioridade do outro.

Pensar em uma pedagogia que trate das questões do outro significa ir além das benevolentes e solidárias ações de boa vontade voltadas para com a diferença, que somente enaltecem e reconhecem o outro. É preciso, em primeiro lugar, perceber que a noção “diferença” não substitui, simplesmente, a de diversidade, ou de pluralidade, e muito menos a de deficiência ou de necessidades especiais; também não ocupa o mesmo espaço discursivo. Segundo Skliar (1999), a possibilidade de entendimento da noção de diferença poderia estar inscrita em algumas marcas:

As diferenças não são uma obviedade cultural nem uma marca de “pluralidade”; as diferenças se constroem histórica, social e politicamente; não podem caracterizar-se como totalidades fixas, essenciais e inalteráveis; as diferenças são sempre diferenças; não devem ser entendidas como um estado não-desejável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará à normalidade; as diferenças dentro de uma cultura devem ser definidas como diferenças políticas – e não simplesmente como diferenças formais, textuais ou lingüísticas; as diferenças, ainda que vistas como totalidades ou colocadas em relação com outras diferenças, não são facilmente permeáveis nem perdem de vista suas próprias fronteiras; a existência de diferenças existe independentemente da autorização, da aceitação, do respeito ou da permissão outorgado da normalidade (p. 22-23).

Ao estabelecerem-se essas marcas, pode-se perceber o quanto muitos dos discursos que falam da pluralidade, da tolerância se afastam da noção de diferença como algo que é múltiplo, que está em ação, que produz, que se dissemina e prolifera e que se recusa a fundir-se com o idêntico para aproximar-se daquela idéia do diverso, do estático, do dado, daquilo que reafirma o idêntico no apagamento das diferenças

Na sociedade moderna e, então, normativa, tudo o que é externo, tudo o que está fora do lugar incomoda, daí, a necessidade constante de estar ordenando e normalizando. No entanto, trata-se de um modelo de ordem que se desloca; portanto, que gera sempre novos alvos e, por isso, torna-se “indistinguível da proclamação de sempre novas anormalidades, traçando sempre novas linhas divisórias, identificando e separando sempre novos estranhos” (BAUMANN, 1998, p. 20).

ATIVIDADE

Atividade A.3 - Entre em contato com o professor para receber as informações referentes a esta atividade.

ATIVIDADE FINAL DA UNIDADE

Entre em contato com o professor para receber as informações referentes a esta atividade.

Referências Bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. **O mal estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara (orgs.). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas: Papyrus, 1998.

BRASIL, MEC/SEESP. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001.

DAVIS, Leonard. Constructing normalcy: the Bell curve, the novel, and the invention of the disabled body in the nineteenth century. In: L. Davies (Ed.). **The disability studies reader**. Nueva York: Routledge, 1997.

HOUAISS. **Dicionário eletrônico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro:

ro: Objetiva, 2001.

KLEIN, Madalena. Cultura surda e inclusão no mercado de trabalho. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A Invenção da Surdez**: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

LARROSA, Jorge. Para qué nos sirven los extranjeros? In: **Educación e Sociedad**. Campinas, n.º 79, ago., 2002, p. 67-84.

LOPES, Maura Corcini. A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A Invenção da Surdez**: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

MARTÍNEZ, Paco Jiménez; VILÁ SUÑÉ, Montserrat. **De educación especial a educación em la diversidad**. España: Ediciones Aljibe, 1999.

POPKEWITZ, Thomaz S. **Lutando em defesa da alma**: a política de ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RABINOW, Paul. **Antropologia da razão**: ensaios de Paul Rabinow. Rio de Janeiro: Relume Damará, 1999.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade. In: **Educación e Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n.º 2, jul./dez., 1999, p. 15-32.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 105-118.

UNIDADE B

A PRODUÇÃO DAS IDENTIDADES CULTURAIS

Objetivos

Ao concluir esta unidade, esperamos que você tenha conhecimento para:

- compreender como o espaço/tempo se constitui em elementos coadjuvantes do processo de reprodução ideológica, dos diferentes grupos sociais e, dessa forma, se constitui também em diferentes identidades;
- relacionar as diferentes interfaces que interferem no processo de constituição de identidades dos sujeitos, tendo como elementos centrais o próprio conceito de identidade e suas representações.

Introdução

A abordagem desta unidade está voltada para a compreensão acerca do amplo sistema da constituição dos sujeitos, na sua identidade cultural a partir da produção social da diferença. Nesse sentido, procuraremos ampliar e aprofundar essa discussão trazendo como ponto central o próprio conceito de identidade. Trata-se de privilegiar a marca identitária que se constrói em torno da representação cultural no processo de produção de subjetividade do sujeito.

1 A compreensão do espaço/tempo e a identidade

Vivemos num tempo de avanço tecnológico e importantes transformações culturais, que assumem um papel central na organização da sociedade. A civilização ocidental vivencia aquilo que **Hall** (2003) chama de “revolução cultural”, ou seja, uma expansão nas formas de produção de circulação e trocas culturais. Nesse processo, a mídia vem assumindo um papel relevante junto as demais formas de dinamização e expansão da cultura.

Segundo Fabris (2000, p. 257):

O que temos agora, através da mídia e das novas tecnologias, é um processo globalizante onde nossos mundos se interconectam, se cruzam e o que se produz no mundo todo em termos de mercadoria e informações está ao nosso alcance, e se torna

i PERSONALIDADE

Stuart Hall, jamaicano de origem, mora na Grã-Bretanha desde 1951 e, por ser migrante, vive no que ele considera “a condição arquetípica da modernidade tardia”. Foi um dos fundadores e dirigiu, durante seu período mais fértil entre 1968 e 1979, o centro que foi o berço dos Estudos Culturais na Universidade de Birmingham (Inglaterra), de onde se transferiu para a Open University. Sua trajetória deságua, nos últimos vinte anos, na preocupação em repensar a cultura no meio de uma globalização complexa e contraditória.

difícil saber o que é próprio de um lugar, de um povo, de uma cultura.

Nesse sentido percebe-se que, cada vez mais, a noção de distância vem sendo re-significada; pois o que ocorre em um lugar poderá estar ocorrendo em qualquer parte, ou seja, o local não tem mais uma identidade que não esteja relacionada com o global. Não há como determinar a origem dos nossos conhecimentos e de nossas culturas, como idealizou a Modernidade, no sentido de nos sentirmos autônomos, únicos e essenciais.

Para iniciarmos a discussão, podemos nos questionar sobre qual ou quais são os fatores contribuintes para esse processo de descentralização? O que vem deslocando as identidades nacionais no final do século XX? A resposta mais adequada a esse questionamento se encontra num processo de mudança mais conhecido como “globalização”.

Giddens (apud HALL, 2000, p.67), analisa que:

A globalização implica um movimento de distanciamento da idéia sociológica clássica da ‘sociedade’ como um sistema bem delimitado e sua substituição por uma perspectiva que se concentra na forma como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço.

Na contextualização de Woodward (2000), a globalização envolve fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, constituindo identidades novas e globalizadas. Nessa perspectiva, entende-se que, através da globalização, a homogeneidade cultural que é proporcionada pelo mercado global pode acusar um distanciamento da identidade à cultura e aos aspectos vivenciados por uma determinada comunidade.

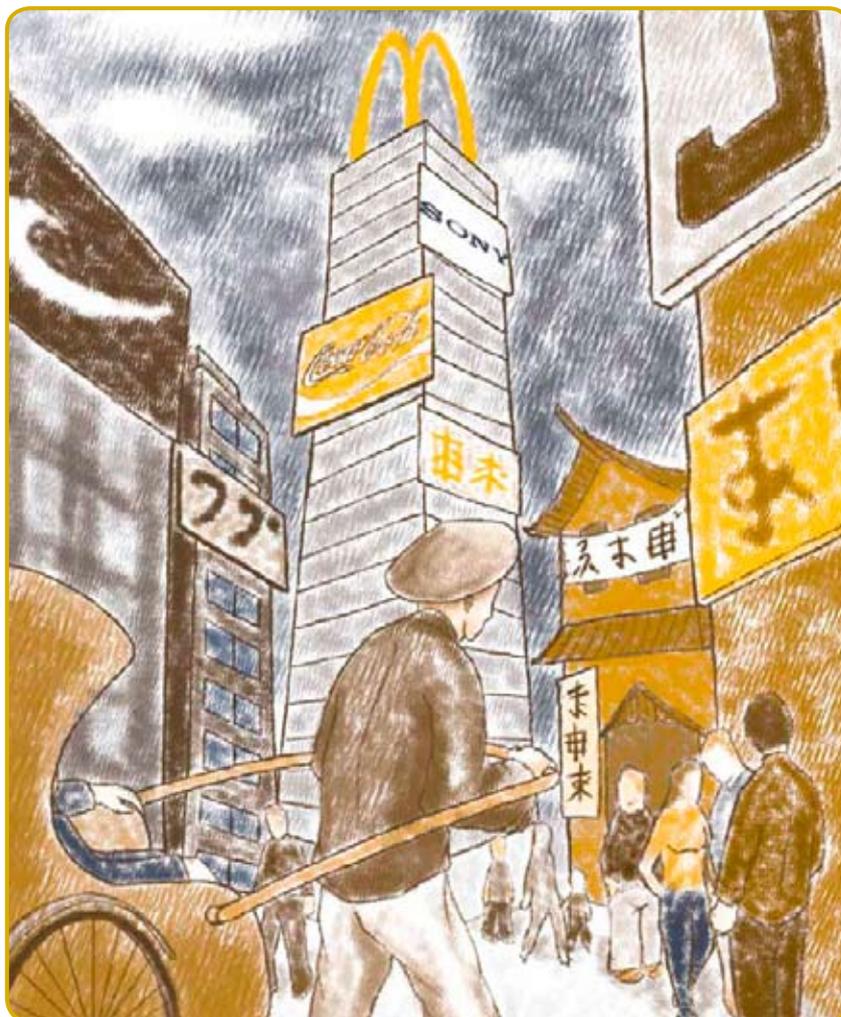


Figura B1 - Homogeneidade cultural e a globalização

Uma das conseqüências das mudanças na economia global é a dispersão de grupos humanos ao redor do mundo. A **migração** de trabalhadores, motivados pela necessidade econômica, provoca impactos sobre seu país de origem e também sobre o país de destino, e segundo Woodward, “a migração produz identidades plurais, mas também identidades contestadas, em um processo que é caracterizado por grandes desigualdades” (apud HALL, 2000, p.21).

Esse processo de migração tem produzido identidades que são moldadas e localizadas em diferentes lugares e por diferentes lugares, isso nos remete à concepção de que essas identidades podem ser desestabilizadas e simultaneamente desestabilizadoras.

Para Woodward (apud HALL, 2000, p.24);

[...] as mudanças e transformações globais nas estruturas políticas econômicas no mundo contemporâneo colocam em relevo as questões de identi-

AE GLOSSÁRIO

Migração pode ser entendido como: mudar periodicamente, ou passar de uma região para outra, de um país para outro.

dade e as lutas pela afirmação e manutenção das identidades nacionais e étnicas. Mesmo que o passado que as identidades atuais reconstruem seja, sempre, apenas imaginado, ele proporciona alguma certeza e um clima que é de mudança, fluidez e crescente incerteza. As identidades em conflito estão localizadas no interior de mudanças sociais, políticas e econômicas, mudanças para as quais elas contribuem. As identidades que são construídas pela cultura são contestadas sob formas particulares no mundo contemporâneo – num mundo que se pode chamar de pós-colonial.

É importante, a partir do estudo que segue, visualizarmos a concepção de que a identidade nacional é inteiramente dependente da idéia que fazemos dela. Isto significa que não seria possível conhecer todas as pessoas que compartilham conosco a mesma identidade nacional. E por outro lado, sabemos que uma identidade nacional é fragmentada, ou seja, existem diversas identidades nacionais que são concebidas pelas diferentes formas pelas quais elas são imaginadas.

No que se refere aos aspectos históricos da constituição das identidades nacionais, considera-se que a afirmação política da identidade necessita de alguma forma de autenticação. Sendo que, em grande parte dos casos, essa autenticação é realizada por reivindicações históricas. Dessa forma, Woodward (apud HALL, 2000, p.27), analisa que:

[...] ao afirmar uma determinada identidade, podemos buscar legitimá-la por referência a um suposto e autêntico passado – possivelmente um passado glorioso, mas de qualquer forma, um passado que parece 'real' – que poderia validar a identidade que reivindicamos.

Nesse sentido, as questões culturais são centrais numa sociedade contemporânea, pois são elas que permitem o transitar constante entre fronteiras. Portanto, os sujeitos que cruzam essas fronteiras sempre falarão a partir de uma posição histórica e cultural específica.

As características que nos produzem se fragmentam, somos seres híbridos constituídos por múltiplas identidades. Essas complexas mudanças sociais colocam em xeque as formas tradicionais como a família, a igreja, a escola, interferem nos processos de subjetivação dos sujeitos. Não podemos mais analisar as questões sociais sem nos debruçarmos sobre a forma como essas transformações culturais vêm interferindo no processo de construção das identidades sociais.

Estamos sempre em processo de formação cultural. Para Hall (2003, p.44), "a cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar". Para esse autor as identidades concebidas como estabelecidas e estáveis estão desaparecendo dando espaços para outras

formas de produção de identidade. E nesse sentido, percebemos que a cultura é uma produção vista como um campo e terreno de luta. Segundo Moreira e Silva (2002, p.27), “a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos”.

Esse é um tempo em que estão ocorrendo mudanças que afetam as bases culturais nacionais, ou seja, que colocam em xeque questões que, até então, pareciam inatingíveis. Experienciamos manifestações de gênero, de classe, de etnia, de raça, etc., que provocam outras formas de narrar as questões culturais e identitárias e instituem mudanças na nossa própria identidade. Esse processo pode ser entendido como “duplo descentramento” das identidades, pois somos ao mesmo tempo deslocados do nosso mundo cultural e social e também de nós próprios, caracterizando, assim, conforme Hall (2000), uma “crise de identidade”.

Conforme Mercer (apud HALL, 2000, p. 35);

[...] a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza. Essa crise é vivenciada pelo sujeito na pós-modernidade, sendo que se torna oportuno analisar as suas complicações na estrutura individual, cultural e principalmente social dos sujeitos que lutam para construir e adquirir o respeito de grande parcela da sociedade, junto a uma identidade própria.

Contudo, para que se torne realmente possível um estudo a respeito da identidade e da diferença, é necessário que tenhamos fundamentos referentes às identidades. Para isso, é importante que nos reportemos também a alguns aspectos históricos e culturais e principalmente a um estudo mais profundo da determinação e constituição das identidades pelos sujeitos.

Com efeito, Hall (2000, p. 40) menciona que “as identidades têm a ver com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos”, ou seja, a relação da identidade com os aspectos recém mencionados refere-se à maneira pela qual nós temos sido representados. O sujeito passa a ser entendido como sendo construído no interior da história e estando também a ela conectado, sendo que o próprio conceito de sujeito pode ser considerado como uma invenção historicamente determinada.

As identidades adquirem sentido através da linguagem e dos siste-

mas simbólicos pelos quais elas são representadas. Sendo a linguagem um fenômeno heterogêneo e dinâmico, é importante a compreensão de que a linguagem é a **alteridade** e, portanto, não existe a homogeneidade, como não existe em nenhum aspecto da realidade humana. Woodward (2000, p. 18), analisa que:

[...] todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e que é excluído. A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade.

As sociedades e culturas em que vivemos são dirigidas por poderosas ordens discursivas que regem o que deve ser dito e o que deve ser calado, e os próprios sujeitos não estão isentos desses efeitos. “A linguagem, as narrativas, os textos, os discursos não apenas descrevem ou falam sobre as coisas, ao fazer isto eles instituem as coisas, inventando sua identidade” (SILVA, 2000, p.32).

A identidade é marcada por símbolos, ou seja, ocorre uma relação entre a identidade da pessoa e o que ela usa, assim como ela também é relacional. Com efeito, de primeira mão parece complexa essa definição, porém a identidade necessita, para a sua existência, de algo fora dela, isto é, para a constituição da minha identidade brasileira, eu necessito que existam outras identidades, como a identidade argentina, paraguaia, francesa, alemã e assim por diante, que, por sua vez, diferem da identidade brasileira, mas que, por outro lado, fornecem as condições para que ela exista. Dessa forma, a identidade passa a ser marcada pela diferença e essa se sustenta na exclusão, isto é, ao passo que sou brasileiro, não posso ser argentino e vice-versa.

Nos estudos de Silva (2000, p. 84):

[...] o processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la. É um processo semelhante ao que ocorre com os mecanismos discursivos e lingüísticos nos quais se sustenta a produção da identidade.

A esse respeito, é visto que a língua é um dos elementos centrais na formação, por exemplo, das identidades nacionais. Essas apelam

AE GLOSSÁRIO

Alteridade: condição de ser o outro. A alteridade resulta de uma produção histórica e lingüística, da invenção desse Outro, que não somos, em aparência, nós vemos. Alteridade deficiente: expressão que remete não a um indivíduo ou a um grupo de indivíduos deficientes ou à sua deficiência específica, mas à sua invenção, à sua produção como outro (SKLIAR, 1999, p. 23).

para mitos que as fundamentem, pois sua identidade precisa ser inventada, imaginada em torno de um determinado agrupamento, vindo, assim, a criar laços imaginários que “liguem” pessoas que, de outra forma, seriam apenas indivíduos isolados. Entretanto, ao lado da língua são criados também símbolos que identificam a identidade da nação, como, por exemplo, o hino, o brasão, aspectos culturais e sociais que a definem como uma identidade.



Figura B2 - Pessoas de diferentes nacionalidades

ATIVIDADE

Atividade B.1 - Entre em contato com o professor para receber as informações referentes a esta atividade.

2 Identidades híbridas – traçando novos mapas culturais

No instante em que passamos a analisar a identidade dos sujeitos no contexto atual, é relevante que possamos nos remeter aos aspectos centrais que norteiam o discurso em torno do conceito de “identidade”, sem perder de vista que esse conceito também está sujeito a uma severa crítica. Segundo Hall (2000, p. 103), “se está efetuando uma completa desconstrução das perspectivas identitárias em uma variedade de áreas disciplinares, todas as quais, de uma forma ou outra, criticam a idéia de uma identidade integral, originária e unificada”.

Trata-se aqui de pensar a questão da identidade associada ao campo cultural, pois todas as identidades são construídas dentro das culturas e não fora delas. Isso significa que as identidades são produzidas nos discursos culturais, ou seja, a cultura da qual fazemos parte determina a forma como vemos, explicamos e compreendemos o mundo. Se tivéssemos que encontrar um conceito para identidade, nessa perspectiva cultural, como a definiríamos?

Para responder essa pergunta, é necessário entendermos que estamos tomando a noção de identidade a partir do campo cultural, ou seja, não a estamos associando a um terreno puramente psicológico, em que, muitas vezes, identidade é entendida como uma essência, uma coisa da natureza, algo que nasce com o indivíduo e está sempre ali, é sempre a mesma. A identidade cultural ou social é o conjunto daquelas características pelas quais os grupos sociais se definem como grupos, ou seja, aquilo que eles são. Para muitos autores do campo dos **Estudos Culturais**, entre eles **Hall, Woodward, Bhabha**, a identidade não existe naturalmente, ela é construída pelo próprio grupo e pelos outros, portanto ela não é única, fixa, tampouco estável.

Se estamos relacionando identidade com cultura, ou melhor, entendendo que a identidade é construída por meio da cultura, precisamos definir o que é a cultura. Esse questionamento é bastante complexo e difícil, no entanto vamos tentar trazer alguns elementos que nos ajudem a compreender, ainda que superficialmente, a noção de cultura. Para a Antropologia, campo especializado no estudo das culturas, não há como estabelecer uma hierarquia entre as culturas humanas, não há como determinar que uma cultura possa ter mais valor que outra, pois todas as culturas são antropológicamente equivalentes. É impossível estabelecer algum critério que diga que determinada cultura possa ser julgada superior a outra.

Um exemplo dessa dificuldade de dividir as questões culturais entre o que seria cultura e o que não seria está no fato de pensarmos como as comunidades de grupos subalternos vivem suas experiências culturais. Poderíamos afirmar que as línguas faladas em determinadas

AE GLOSSÁRIO

Estudos Culturais é um campo de teorização e investigação surgido em 1964, no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, Inglaterra. A preocupação central desse campo de estudos está na análise cultural.

+ SAIBA MAIS

Se você tiver interesse em conhecer mais a teoria dos Estudos Culturais, consulte a obra HALL, Stuart. *Da Diáspora: identidades e mediações Culturais*. Trad. RESENDE, Adelaine La Guardia [et al]. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

tribos indígenas não são línguas? Há como dizer que a cultura negra é uma cultura inferior? Ou que as mulheres são mais sentimentais que os homens e que, por isso, são menos inteligentes?

Todas essas perguntas podem ter respostas tanto positivas, quanto negativas, isso vai depender das representações que vamos construindo sobre esses grupos ao longo da nossa trajetória de vida. Se no transcorrer do nosso cotidiano somos bombardeados por informações que são veiculadas pelos diferentes meios de comunicação que, por exemplo, narram os ciganos como sujeitos que são sujos, alcoólatras, promíscuos, que tipo de representação se produzirá sobre esses sujeitos? O mesmo ocorre com os chamados Portadores de Necessidades Educacionais Especiais, se estamos habituados a vê-los como “coitadinhos”, “doentes”, “incapazes”, o que esperar desses sujeitos?



Figura B3 - Diferentes representações dos sujeitos.

No entanto, todas essas representações, formas como vemos, narramos e produzimos o outro estão associadas ao campo cultural. Vejamos como isso ocorre no cotidiano da nossa sala de aula. Se partirmos de um currículo, onde a centralidade do trabalho está em atender somente aos padrões culturais dos grupos dominantes, é claro que a cultura dos grupos que não se encaixam nessa “cultura normal” será discriminada e normalizada. É o caso, por exemplo, dos alunos de outras imigrações (alemães, italianas, judaicas), que precisam se submeter a um currículo onde as variações lingüísticas são banidas em nome do “falar corretamente o português”. O que dizer então de comunidades lingüísticas que não falam a língua da maioria, como é o caso da comunidade de surdos. Esses, muitas vezes, são obrigados a negar sua língua, sua identidade, porque o currículo não favorece o desenvolvimento da sua língua; afinal, para muitos, isso não é uma língua, é um conjunto de gestos, de mímicas, já que língua é a língua oral, aquela falada pela maioria das pessoas.

Como esses, existem muitos outros exemplos da forma como, por meio de um conjunto de representações, algumas culturas são inven-

tadas como “alta cultura” e outras como “baixa cultura”. Vale lembrar, como já nos referimos anteriormente, não se trata de entender a cultura a partir dessa divisão, o que estamos tentando mostrar é como essa divisão se estabelece a partir do jogo diário das representações. E mais, cultura não é somente o modo de vida de uma sociedade ou a experiência vivida por qualquer agrupamento humano, ela é um campo de luta em torno da significação do social. Na perspectiva abordada por Silva (2003, p. 134), “a cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pelas imposições de seus significados à sociedade mais ampla”. Talvez seja por isso que cultura e identidade se constituem num binômio, em duas palavras que não se separam.

Por isso temos vislumbrado a luta dos grupos minoritários, por meio dos movimentos sociais, para manter sua cultura, sejam os grupos afrodescendentes, as comunidades indígenas, o movimento sem-terra, os grupos que apresentam necessidades educacionais especiais (cegos, surdos, cadeirantes, déficit cognitivo, etc.), todos estão envolvidos nesse jogo que é a busca de suas identidades sociais e culturais.



Figura B4 - Grupos culturais minoritários

ATIVIDADE

Atividade B.2 - Entre em contato com o professor para receber as informações referentes a esta atividade.

3 Identidades e diferenças: uma questão de representação

Em parte, a constituição de um sujeito sem uma identidade fixa revela-se pelo fato de estarmos, também, inseridos numa sociedade de mudanças constantes, rápidas e permanentes. Essas mudanças acabam interferindo de maneira objetiva e direta nas relações entre os sujeitos, em suas concepções e, por que não, na constituição de suas identidades.

Laclau (apud HALL, 2000, p. 17) afirma que;

[...] 'as sociedades da modernidade tardia', são caracterizadas pela 'diferença'; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos que produzem uma variedade de diferentes 'posições do sujeito' – isto é, identidades – para os indivíduos. Se tais sociedades não se desintegram totalmente, não é porque elas são unificadas, mas porque seus diferentes elementos e identidades podem, sob certas circunstâncias, ser conjuntamente articulados. Mas essa articulação é sempre parcial: a estrutura da identidade permanece aberta.

Hall (2000, p.109) aproxima a questão da representação da identidade do sujeito aos aspectos da inclusão/exclusão social quando verifica que:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específico, no interior de formações e de práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma "identidade" em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inerte, sem diferenciação interna.

Dessa forma, percebe-se objetivamente que as identidades são realmente construídas por meio da diferença, ou seja, para que eu afirme de maneira potencial a minha "identidade", eu a construo na relação com o Outro, ou ainda, com o que falta, ainda que silenciado

e inarticulado. Com isso, torna-se possível afirmar que as identidades estão calcadas no interior de um jogo de poder e de exclusão.



Figura B5 - Diferentes representações dos sujeitos.

Segundo as abordagens de Silva (2000), acerca do que tange a identidade e a diferença, a identidade é aquilo que se é: “sou brasileiro”, “sou homem”, “sou branco” etc.; e a diferença, em oposição à identidade, é concebida como aquilo que o outro é: “ela é velha”, “ela é mulher”, “ela é branca”. Assim, ambas, a identidade e a diferença, são auto-referenciadas de si próprio e ambas simplesmente existem.

Portanto podemos perceber que identidade e diferença estabelecem uma relação de dependência. Quando afirmo que “sou brasileiro”, passo a uma extensa cadeia de “negações”, pois, assim, posso interpretar que “não sou russo”, “não sou alemão” etc. Porém, no momento em que afirmo que ‘sou brasileiro, essa afirmação somente me é possível porque existem outros seres humanos que não são brasileiros.

Da mesma forma, quando afirmo que “ela é japonesa”, estou numa cadeia de negações, pois seria como dizer “ela não é brasileira”, “ela não é argentina” e principalmente, ela não é o que eu sou. Para tal, Silva (2000, p.75) menciona que:

[...] ‘em geral’, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos.

Podemos analisar a identidade e a diferença como sendo produtos ou criações sociais e culturais, assim, elas necessitam ser continuamente produzidas. Elas são produzidas por meio de atos da linguagem, isto é, se analisarmos a identidade brasileira, ela é produzida pela linguagem, definindo-a como sendo diferente de outras identidades.

Com efeito, é recorrente a afirmação de que a identidade e a diferença são relações sociais, e que, portanto, estão sujeitas a vetores de força, ou relações de poder. As suas relações não são harmoniosas, mesmo que sendo interdependentes, elas são disputadas e impostas. Segundo o autor acima citado:

A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estrita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e demarcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (2000, p. 81).

É nessa perspectiva que passamos a abordar grande parte de nossos estudos. Vale lembrar que afirmar a identidade significa também demarcar fronteiras, isto é, simultaneamente passo a incluir e excluir. No instante em que passo a afirmar o que “eu sou”, também, significa que passo a afirmar o que “eu não sou”.

Diferentemente de nossas concepções, é primordial averiguar que a identidade e a diferença estão relacionadas às formas com que a sociedade produz e utiliza as classificações. Essas são realizadas no ponto de vista da identidade, entretanto, dividir e classificar, nesse contexto, também significa hierarquizar. O que se percebe é que as classificações são concomitantemente relações binárias, nas quais não ocorre uma expressão simples da divisão de mundo, e, sim, a concepção de duas classes. Nessas classes certamente ocorrerá uma simetria, ou seja, um dos termos será privilegiado, ocupando uma posição e um valor positivo, enquanto que o outro termo receberá um atributo negativo. Neste sentido, todas as relações de identidade e diferença ordenam-se em torno de posições binárias, como pode ser observado no exemplo: branco/negro, ouvinte/surdo, masculino/feminino.

Após uma reflexão sobre essas colocações, é perceptível que sempre temos afirmado primordialmente os termos referentes a uma parcela da população que pertence à “norma”, para posteriormente apresentarmos o atributo “negativo” de uma parcela que se encontra na margem da sociedade. Visto isto, questionamos qual é o critério que se adota para essa relação?

Neste sentido, Silva (2000, p.83) destaca que:

[...] fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e da diferença. A normali-

zação é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação as quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única.

Portanto, analisando desta forma, é visível que, para esta categorização, contribui a influência de uma hierarquia do poder instituído como socialmente correto e “normal”. Assim, também é possível compreender que a identidade é um significado cultural e socialmente atribuído.



Figura B6 - A normalização das Identidades

A representação, na perspectiva pós-estruturalista, é uma forma de atribuição de sentido, sendo assim, ela é um sistema lingüístico e cultural. Dessa concepção de representação decorre a ligação entre a identidade e a diferença, analisada por Silva (2000, p.91) da seguinte maneira: “é também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade”. Nesse contexto, no momento em que questionamos a identidade e a diferença, se torna necessário questionar também os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação.

Cabe, nesta situação, à pedagogia e ao currículo fornecer oportunidades para a análise crítica e o questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença.

Para Fabris e Lopes (2002, p. 457):

[...] a produção do outro anormal é marcada nos discursos. Produzimos os outros cotidianamente em diferentes espaços sociais, entre eles: o asilo, a fábrica, o hospital, o hospício, as prisões, as escolas e outras maquinarias dedicadas a manter a ordem. Associados a essas instituições existem artefatos culturais que desenvolvem pedagogias que disciplinam o olhar dos sujeitos naturalizando o outro como diferente. Essa diferença está sendo tomada pelo discurso includente da modernidade como algo que sugere a incapacidade e a necessidade de normalização.

Em grande parte dos casos, a identidade, na visão de uma “identidade normal”, assume uma forma única, um jeito único de viver suas diferenças. Percebemos isso quando nos deparamos com discursos que exaltam que os negros experienciam sua negritude do mesmo jeito, ou que todos os índios vivem a sua condição de raça da mesma forma. Essas asserções são possíveis no momento em que consideramos a identidade normal como a única identidade e, a partir dela, todas as outras são classificadas e hierarquizadas. Nesse sentido, apontamos a complexidade e amplitude em que estão envolvidas as questões acerca das identidades. No aspecto da identidade surda, por exemplo, também não existe uma identidade unificada, que abrange uma forma de significar a surdez.

Segundo Fabris e Lopes (2002, p. 459):

[...] os discursos políticos sobre a deficiência silenciam a discussão em torno da alteralidade deficiente, que surge ao inventarmos o outro como diferente. Esses discursos reforçam o caráter assistencialista e compensatório lançados pelas instituições destinadas a educar/normalizar os corpos mutilados pela deficiência.

A deficiência é uma construção cultural, que atravessa a materialidade do corpo, “a deficiência é uma das marcas, que, por ser considerada especial por um corpo de especialistas e pela escola, colabora com o empalidecimento de outras identidades”.

Em outros casos, ocorre um processo em que, além da diferença no corpo, ocorre a invenção de uma possibilidade de aceitação dessa diferença. Por isso, e por muitas outras considerações que serão lançadas no decorrer dessa disciplina, é que devemos pensar em viven-

ciar a diferença como DIFERENÇA, e não apenas como tolerância ou convívio pacífico com o diferente.

ATIVIDADE

Atividade B.3 - Entre em contato com o professor para receber as informações referentes a esta atividade.

ATIVIDADE

Atividade Final da Unidade B - Entre em contato com o professor para receber as informações referentes a esta atividade.

Referências Bibliográficas

FABRIS, Eli H. Hollywood e a produção de sentidos sobre os estudantes. In COSTA, Marisa Vorraber. (org). **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: UFRGS, 2000, p. 257-286.

FABRIS, Eli T.; LOPES, Maura C. O Olhar do cinema sobre a diferença. In: LOPES, Luiz Paulo M. BASTOS, Lílíana C. **Identidades: recortes multi e interdisciplinares.** São Paulo: Mercado das Letras, 2002, p. 451-468.

HALL, Stuart. **Identidades Culturais na Pós-modernidade.** Trad. SILVA, Tomaz Tadeu da; LOURO, Guacira Lopes. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Da Diáspora: identidades e mediações Culturais.** Trad. RESENDE, Adelaine La Guardia [et all]. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MOREIRA, Antonio F. e SILVA, Tomaz T. **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 73-102

_____. **O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade. In: **Educação e Realidade,** Porto Alegre, v. 24, n.º 2, jul./dez., 1999, p. 15-32.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 07-72.

UNIDADE C

PEDAGOGIA DA DIFERENÇA

Tempo da instabilidade e da incerteza

Objetivos

Ao final da unidade, queremos que você seja capaz de:

- compreender como são constituídas as Identidades Culturais na modernidade e pós-modernidade;
- analisar a constituição do sujeito multicultural relacionando aspectos apresentados pelo multiculturalismo e a construção das identidades das pessoas entendendo como a língua, a cultura e a identidade contribuem na produção social da diferença.

Introdução

Nesta unidade serão abordadas questões referentes às identidades culturais dos sujeitos situados no contexto da modernidade, bem como da pós-modernidade. A centralidade de nosso trabalho está em compreender o sujeito a partir do multiculturalismo, relacionando os aspectos abordados nas unidades anteriores que se referem à língua, cultura e identidade num amplo contexto das relações de poder.

1 Produzindo o outro na cultura e na educação

A idéia de uma sociedade multicultural emerge como um dos pilares das sociedades democráticas e plurais, por isso o discurso do **multiculturalismo** vem sendo utilizado para falar da possibilidade de convivência harmônica de diferentes raças e culturas. Ao vasculharmos os atuais discursos em torno dessa questão, percebemos uma insistência na utilização de termos como “identidade”, “diferença”, “diversidade”, “igualdade”, “dignidade”, a ponto de tornarem-se um manual etimológico, quando se trata de falar sobre as questões do outro. No entanto, tal arsenal sustenta-se a partir das chamadas sociedades democráticas, que carregam consigo uma trama discursiva que permite trazer à tona um conjunto de enunciados que as caracterizam: participação, liberdade, igualdade de oportunidades, justiça, pluralismo, respeito mútuo, tolerância e solidariedade, entre outros.

Estamos diante de um paradoxo, pois, ao mesmo tempo em que

AE GLOSSÁRIO

O chamado **multiculturalismo** é um fenômeno que, claramente, tem sua origem nos países dominantes do norte. Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países para a cultura nacional dominante (SILVA, 1999, p.85).

se celebra o multiculturalismo e a diferença, se mantêm estratégias de colonização e homogeneização cultural, pois, para muitos, ser multicultural pode “significar apenas o incremento de políticas em que elas devem ser incorporadas, convocadas, não interessa que tipo de violência se exerça para que esta ilusão se verifique. Esses ‘outros’ são, simultaneamente consumidos e transformados em consumidores” (COSTA, 2002, p.03), como, por exemplo, o caso da moda.



FIGURA C.1 - Tendência da homogeneização pela moda

O caráter paradoxal do multiculturalismo constitui um dos reflexos mais significativos da crise da Modernidade, pois segundo Laclau (apud HALL, 2000, p.17) a sociedade pós-moderna ou da modernidade tardia

[...] são caracterizadas pela ‘diferença’, elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos que produzem uma variedade de diferentes ‘posições de sujeito’ - isto é, identidades - para os indivíduos. Se tais sociedades não se desintegram totalmente não é porque elas são unificadas, mas porque seus diferentes elementos e identidades podem, sob certas circunstâncias, ser conjuntamente articulados.

Diante da caracterização dessas sociedades, é que inscrevemos e reafirmamos a noção das identidades plurais e multifacetadas, pois, em tempos de descentralização de sujeitos, a estrutura da identidade permanece sempre aberta para as mudanças vivenciadas pela socie-

dade, passando, desta forma, a serem assimiladas pelo sujeito e incorporadas na sua vivência e interação social.

Cabe compreender que a prática do multiculturalismo em muitos contextos mundiais tem-se tornado simplesmente uma questão de atitude ou, num âmbito mais acadêmico, um enfrentamento de discursos, com o objetivo de desviar a atenção das injustiças sociais, das práticas hegemônicas, que configuram o mapa social destes países.

No entanto, não é neste contexto, nem neste sentido que gostaríamos de abordar a questão do multiculturalismo no contexto da educação das pessoas com necessidades educacionais especiais; pelo contrário, a preocupação dessa discussão é abordar a questão da educação multicultural como uma diferença política, e não apenas como diferenças lingüísticas físicas, sensoriais, entre outras.

A possibilidade de estarmos diante de uma outra concepção de sujeito faz com que tenhamos que revisar as formas como nossa cultura vem lidando com a diferença e como essas diferenças são levadas a efeito pela maquinaria escolar. No entanto, antes de mergulharmos nesse cenário tão complexo que nos incita a cruzar fronteiras e a não nos fixarmos em territórios e pertencimentos, vamos procurar entender as condições de emergência que possibilitaram a produção de uma narrativa a qual pudéssemos falar de um sujeito descentrado.

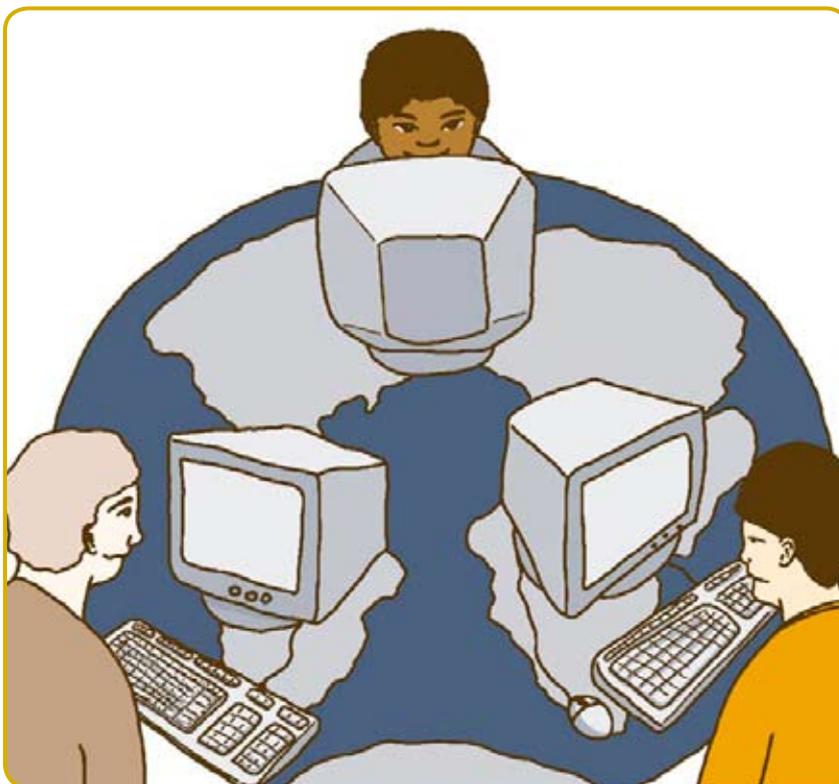


FIGURA C.2 - A idéia de descentralização

No cenário histórico, muitas foram as maneiras pelas quais os sujeitos passaram a se constituir diante das perspectivas sociais, assim:

[...] muitos movimentos importantes no pensamento e na cultura ocidentais contribuíram para a emergência dessa nova concepção: a Reforma e o Protestantismo, que libertaram a consciência individual das instituições religiosas da Igreja e a expuseram diretamente aos olhos de Deus; o Humanismo Renascentista, que colocou o Homem no centro do universo; as revoluções científicas, que conferiram ao homem a faculdade e as capacidades para inquirir, investigar e decifrar os mistérios da natureza; e o Iluminismo, centrado na imagem do Homem racional, científico, libertado do dogma e da intolerância, e diante do qual se estendia a totalidade da história humana, para ser compreendida e dominada (HALL, 2000, p. 25).

Mediante essa perspectiva, é relevante abrir campos para uma reflexão que Hall (2000) apresenta como sendo um esboço de cinco grandes avanços na teoria social e nas ciências humanas ocorridos no pensamento moderno.

Para o autor referido acima, a primeira descentração importante refere-se às tradições de pensamento marxista. Um dos modos pelos quais o trabalho de **Marx** foi redescoberto e reinterpretado refere-se a sua afirmação de que “os homens fazem a sua história, mas apenas sob as condições que lhes são dadas”. Seus intérpretes leram essa afirmação como sendo equivocada, visto que os indivíduos não poderiam de nenhuma forma ser os “autores” ou agentes da história. Eles somente poderiam agir com base nas condições históricas criadas por outros, utilizando-se de recursos materiais e de cultura que lhes foram fornecidos pelas gerações anteriores.

O segundo dos grandes “descentramentos” se embasa na descoberta do inconsciente por **Freud**. Sua teoria a respeito de nossas identidades, nossa sexualidade e a estrutura de nossos desejos é constituída com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, que funcionam de acordo com uma “Lógica” muito diferente daquela da Razão. Arrasa o conceito de sujeito cognoscente e racional provido de uma identidade fixa e unificada sendo que, segundo autores como Lacan (apud HALL, 2000), a identidade é algo formado ao longo do tempo, por processos inconscientes.

O terceiro dos descentramentos analisados por Hall (2000) refere-

i PERSONALIDADE

Karl Heinrich Marx, nascido em Tréveris, Alemanha, em 5 de maio de 1818, foi fundador de uma das grandes teorias que iria influenciar os séculos dezoito e vinte. Intelectual alemão, economista, foi considerado um dos fundadores da Sociologia e militante da Primeira e Segunda Internacional.

+ SAIBA MAIS

Para maior aprofundamento teórico acerca de **Freud** e de sua teoria, leia os artigos presentes no seguinte endereço eletrônico: <http://www.psiqweb.med.br/persona/freud.html>

se aos estudos de **Ferdinand Saussure**. Para Saussure, nós não somos, em nenhum sentido, os 'autores' das afirmações que fazemos, porém, utilizamo-nos da língua para produzir significados apenas nos posicionando no interior das regras da língua e dos sistemas de significado de nossa cultura.

Outro descentramento ocorre com relação aos estudos do filósofo e historiador **Michel Foucault** (apud HALL, 2000, p.42), que afirmava que:

O poder disciplinar está preocupado, em primeiro lugar, com a regulação, a vigilância é o governo da espécie humana ou de populações inteiras e, em segundo lugar do indivíduo e do corpo. Seus locais são aquelas novas instituições que se desenvolveram ao longo do século XIX e que 'policiam' e disciplinam as populações modernas – oficinas, quartéis, escolas, prisões, hospitais, clínicas e assim por diante.

Neste sentido, para Foucault, esse objetivo se detém em manter a vida, as atividades, o trabalho e o lazer do indivíduo sob uma disciplina.

E o quinto descentramento abordado por Hall (2000) se estrutura no impacto provocado pelo feminismo, como uma crítica social. Visto que esse movimento teve uma abrangência ampla no que se refere ao público e ao privado, construiu uma ampla contestação política, politizou a subjetividade, a identidade como um processo de identificação e também questionou a noção de que homens e mulheres eram parte da mesma identidade.

O que pretendemos mostrar com essas mudanças conceituais foram justamente os efeitos do deslocamento de um sujeito centrado, visto como possuidor de uma identidade fixa e estável, portanto, o SUJEITO ILUMINISTA, para um sujeito descentrado, constituído de identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, o SUJEITO PÓS-MODERNO.

A explicitação dessas cinco formas de descentramentos do pensamento moderno adquire aqui certa importância, pois possibilitará, uma deslocalização das identidades e uma leitura crítica acerca das chamadas políticas multiculturais e sua relação na produção das identidades das pessoas com necessidades educacionais especiais.

De uma forma ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder, pois são essas que, antes de qualquer coisa, obrigaram diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço. Segundo Silva (1999, p.85):

PERSONALIDADE

Ferdinand Saussure, nascido em Genebra, Suíça, em 1857, foi um dos mais engajados lingüistas de nossa história. Estudou em Leipzig, Alemanha, escola onde os chamados "novos gramáticos" estavam renovando os métodos da gramática comparada. Saussure dedicou sua vida ao estudo e o ensino do sânscrito (antiga língua sagrada e literária da Índia, pertencente ao grupo Indo-Europeu), gramática comparada e, nos últimos anos de sua vida, lingüística geral. Saussure faleceu em 1913.

Michel Foucault, filósofo francês, nascido em 1926, em Poitiers, França. Segundo estudioso de sua obra, Foucault "foi aquele que melhor nos mostrou como as práticas e os saberes vêm funcionando, nos últimos quatro séculos, para fabricar a Modernidade e o assim chamado sujeito moderno" (Veiga-Neto, 2003, p.17).

[...] a atração que movimenta os enormes fluxos imigratórios em direção aos países ricos não pode ser separada das relações de exploração que são responsáveis pelos profundos desníveis entre as nações do mundo.

Não podemos perder de vista que é justamente esse caráter ambíguo do multiculturalismo que permite representá-lo como uma importante ferramenta de luta política, pois ele permite trazer para o campo político as questões culturais que estavam associadas, durante muito tempo, ao campo da Antropologia.

Diante desse emaranhado de formas de representar o multiculturalismo, cabe questionar quais as implicações que essas diferentes representações provocam no terreno das identidades. A possibilidade de trabalhar com as idéias do multiculturalismo crítico nos permite optar pelo caminho em que as identidades dos sujeitos com necessidades especiais são produzidas a partir do conceito de diferença e não de deficiência. Aqui implica distanciarmo-nos do conceito de diferença como exclusão, marginalização daqueles que são considerados como “outros”, daqueles que parecem estar “fora do lugar”. No entanto, devemos considerar que a diferença vem sendo interpretada historicamente através do discurso da diversidade, da variedade e, também, da deficiência.

ATIVIDADE

Atividade C.1 - Entre em contato com o professor para receber as informações referentes a esta atividade.

2 A perturbação da diferença

Entendendo a sociedade moderna como uma sociedade de normalização, onde o imperativo da norma estabelece os padrões de aceitação e inclusão social, como pensar as questões da diferença? Será que o “direito a ser diferente”, na atual retórica, distancia-se tanto daquela outra retórica que advogava em favor de uma estratégia de “assimilação da diferença”? Será que poderíamos afirmar que o discurso da diversidade, que instiga, no “princípio da eqüidade”, o reconhecimento da diferença, está tão longe daquele que pretende transformar a diferença em semelhança através do anuviamento das diferenças culturais e lingüísticas de grupos culturalmente distintos?

Para o entendimento dessa problematização, convém assinalar, nesse momento, a distinção entre os termos “diferença” e “diversidade”. Recorremos, num primeiro momento, a um dos instrumentos fundamentais quando se trata de entender palavras, o dicionário. Segundo o dicionário Houaiss (2001), “diferença” significa “qualidade do que é diferente; o que distingue uma coisa de outra; falta de igualdade ou de semelhança; característica do que é vário”; e “diversidade” é a “qualidade daquilo que é diverso, diferente, variado; variedade; conjunto variado; multiplicidade; desacordo, contradição, oposição”.

Analisando essas primeiras noções, parece haver um consenso entre “diferença” e “diversidade”, ambas fazem parte de um mecanismo comum que coloca na mesma rede discursiva seus significados, ou seja, “diferença e diversidade permitem-nos distinguir o outro do um, o outro do mesmo. Quer dizer que o diferente ou diverso é o contrário do idêntico” (FERRE, 2001, p. 195).

Percebemos que esse consenso é chave para entender o quanto esses dois termos aparecem como sinônimos nas atuais discussões acerca da educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. Num primeiro plano e numa análise mais rápida, parece não haver nenhum dilema, tampouco ambigüidades nos discursos da igualdade, tolerância e solidariedade. Mas será que essas definições tão precisas não mereciam um outro olhar, ou uma (re) volta desse olhar? Os apelos ao respeito às diferenças e às diversidades dos sujeitos, como atributos que marcam aquilo que “distingue uma coisa da outra”, como uma característica daquilo que está em “desacordo”, em “contradição”, não estariam novamente marcando os cânones da normalidade? Ou seja, marcando o que deva ser corrente, habitual, correto e normal em cada um de nós?

É possível que sim, pois, novamente, o que se vislumbra nessa sinonímia diferença/diversidade nada mais é do que o estabelecimento de uma medida comum, de um padrão de comparabilidade que permite continuar traçando a fronteira entre situações designadas como

normais e anormais; contudo, agora, talvez isso esteja acontecendo através de uma estratégia mais astuta, mais refinada – a do deslocamento constante dessa fronteira. Em outras palavras, não basta simplesmente anular ou excluir o anormal; o que é preciso é tornar visíveis as linhas de fronteira que fazem com que esses sujeitos deslizem pelos limiares entre a anormalidade e a normalidade, pois, clareando-as, fica mais fácil capturá-los e, assim, corrigi-los. É justamente o ato de “obscurecer e eclipsar as linhas fronteiras” que faz com que algumas pessoas se tornem, perante a norma, um problema. Portanto, dependendo da situação e do momento, algumas fronteiras devem ser vistas mais que outras (BAUMAN, 1998).



FIGURA C.3 - Situação de fronteira na qual os sujeitos que estão na clandestinidade se constituem como um problema

Para Bauman (1998), a perturbação causada pela presença do outro tem procurado, sob o anseio moderno da constituição da ordem, um espaço onde esse diferente possa ser marcado e, ao mesmo tempo, corrigido, até porque, na ordem harmoniosa e relacional, não há espaço para aqueles que constroem e alteram a serenidade e a tranquilidade dos demais, os que são caracterizados pelo “espelhis-mo” da normalidade. Para buscar a ordem e manter a tranquilidade dos demais, é preciso continuar demarcando as linhas divisórias e as balizas entre nós – os normais, os capacitados, os iguais – e eles – os anormais, os diferentes, os descapitados. No entanto, essa demarcação de território vê-se travestida sob o slogan da igualdade, da homogeneidade e da tolerância, em especial por essa última, que nos convida a aceitar e conviver com a diferença. Nesse contexto, somos todos convidados a “neutralizar o poder letal das fronteiras” e começar

a nos sentir “sempre do outro lado”, colocando-nos “sempre do lado da outra parte” (ibid).

Quando nos reportamos ao estudo das questões que norteiam também aspectos culturais referentes a determinados grupos sociais, verifica-se a fragmentação dos discursos da cultura moderna. Assim, no interior de cada grupo cultural, ocorre uma tensão de sobrevivência cultural, do direito de ser diferente. Esses aspectos são amplamente perceptíveis no que se refere aos surdos, paralisados cerebrais, homossexuais, e outros grupos que lutam para conquistar seu espaço social e cultural. No entanto, não podemos deixar de continuar problematizando a normalização das identidades e das diferenças.



FIGURA C.4 - Grupos culturais minoritários

É visível o quanto a sociedade da normalização prima pelo belo, pelo perfeito e imprime, junto aos sujeitos, um ideal de beleza, de cor, de religião, portanto um ideal de normalidade. Será a diferença de cor um contribuinte para a classificação dos sujeitos como sendo aptos para desempenhar tarefas de significativa importância? Por que os homossexuais devem ser vistos como transmissores de doenças? Qual a diferença em usar a língua oral e a Língua de Sinais?

Nesta perspectiva é relevante analisarmos a questão da norma como um dispositivo que regula, classifica e disciplina os sujeitos. Portanto, para a norma, “cada indivíduo torna-se um caso”, porque, na medida que ele é descrito, mensurado e comparado a outros e a si em sua própria individualidade, ele é passível de ser classificado, treinado, recuperado e normalizado.

Pensar no surdo, no cego, no homossexual, no índio, como um

caso da norma, é vê-los num processo de individualidade que, ao mesmo tempo em que os individualiza, torna-os comparáveis; portanto, ao classificar, no caso da surdez, os indivíduos surdos como portadores de surdez “leve”, “moderada”, “profunda”, dá-se uma visibilidade aos desvios e às diferenças que os distinguem entre si e em comparação com os outros. Nesse processo, podemos dizer que a norma iguala, ou seja, ela permite que cada indivíduo seja comparável a outro, portanto, ela fornece uma medida comum.

As noções de “anormais”, “deficientes”, “portadores de necessidades educativas especiais” não são entidades, não são em si ou ontologicamente isso ou aquilo, tampouco são aquilo que poderíamos chamar de desvios naturais a partir de uma essência normal; são identidades construídas nos jogos de linguagem e de poder e assumem os significados que elas têm.

Portanto, pode-se afirmar que o ouvinte, tal como o surdo; o cego, tal como o vidente encontram-se na norma, mesmo distinguindo-se uns dos outros e opondo-se entre si. A norma é voraz, capta tudo, não há meio de fugir dela, ela opera sem exclusão. Sujeitos à norma, os surdos já não se opõem por suas qualidades, mas por diferenças no interior da qualidade, ou seja, o ouvinte e o surdo não designam diferença de natureza, mas somente diferenças de graus numa escala de audição.

Deste modo, sob o saber da norma, “nada, nem ninguém, seja qual for a diferença que ostente, pode alguma vez pretender-se exterior, reivindicar uma alteridade tal que o torne um outro” (EWALD, 2000, p. 87). O que acontece é que, ao retirar da exterioridade os surdos, os cegos, os deficientes mentais, através do exercício constante da descrição, da classificação, do diagnóstico – para normalizá-los, discipliná-los, “ouvintizá-los” –, a norma também os enquadra a uma distância que não os permite aproximar-se do normal, ou seja, do centro da norma. Assim, “ao fazer de um desconhecido um conhecido anormal, a norma faz desse anormal mais um caso seu” (VEIGA-NETO, 2001, p. 08).

Segundo Davis (apud SILVA, 1997, p. 08), a noção de norma e de normalidade é uma invenção relativamente recente. Embora, como diz o autor, a tendência a fazer comparações seja muito antiga, ele localiza a gênese da idéia de norma e de normalidade nos séculos XVIII e XIX, em conexão com o processo de industrialização e de transformação capitalista. Desenvolveu-se, aí, associado com noções sobre nacionalidade, raça, gênero, criminalidade, orientação sexual, um conjunto de práticas e discursos centrados ao redor da noção de norma e de normalidade.

O conceito de norma aparece ligado ao conceito de “média”, o que

a distingue da noção de regra. Isso quer dizer que norma e regra já não são mais sinônimas, a referência da norma já não é mais o esquadro, idéia de retidão – “aquilo que não se inclina nem para a esquerda nem para a direita, portanto o que se conserva num justo meio termo” (CANGUILHEM, 2000, p. 95) – a referência da norma é, então, similar à da média. Trata-se de um princípio estatístico que vai “designar os tipos de regras”, uma medida que serve para “apreciar o que está conforme a regra” (ibid.). Sob esse saber, a norma assume um caráter de valorização, toma seu lugar no jogo das comparações, da oposição entre normal e anormal. Portanto, o normal pode ser entendido como aquele que está na média, que se encontra na maior parte dos casos de uma espécie determinada.

ATIVIDADE

Atividade C.2 - Entre em contato com o professor para receber as informações referentes a esta atividade.

3 Os não-lugares da educação do outro

Não interpretar as diferenças como oposições significa entendê-las a partir do conceito de Ebert: “a diferença não é uma obviedade cultural, tal como: negro versus branco ou latino versus europeu ou anglo-americano; em vez disso, as diferenças são construções históricas” (apud MACLAREN, 1997, p.79). Portanto, ser cego não é oposto de ser vidente, não é nessa lógica binária que discutimos uma educação multicultural para as pessoas com necessidades educacionais especiais.

A interface com outras discussões, outros textos, outros autores no permite trazer a questão da diferença para o campo da Educação Especial e lançar um novo olhar para a educação de surdos e, portanto, reinterpretar nossas narrativas e representações acerca do “ser surdo”. Por exemplo, ao nos aproximarmos de temas sobre identidades, diferenças, é possível perceber que o “ser surdo” ultrapassa as características de uma identidade hegemônica, “essencializada”, construída através de alguns traços comuns, únicos e universais. Falar em identidade surda é referir-se a uma identidade constituída num processo histórico, é vê-la como algo incompleto que está sempre em construção.

A possibilidade de trabalhar com as idéias de uma pedagogia para a diferença nos permite optar pelo caminho em que a surdez é vista como uma diferença política e uma experiência visual e, assim, pensarmos as identidades surdas a partir do conceito de diferença e não a partir do de deficiência. Isso implica distanciarmo-nos do conceito de diferença como exclusão, marginalização daqueles considerados como “outros”, aqueles que parecem estar “fora do lugar”. No entanto, devemos considerar que a diferença vem sendo interpelada historicamente, através do discurso da diversidade, da variedade e também da deficiência.



FIGURA C.5 - Exclusão pela deficiência. Quando a diferença se torna deficiência.

Essas discussões nos permitem pensar na possibilidade de uma pedagogia para as diferenças, na qual as culturas que fazem parte desse contexto podem ser traduzidas como “*identidades de fronteira*”. Essas identidades são entendidas como:

Espaços intersubjetivos de tradução cultural – espaços lingüísticos multivalentes de diálogo intercultural, espaços onde se pode encontrar uma sobreposição de códigos, uma multiplicidade de posições de sujeito inscritas culturalmente, um deslocamento dos códigos de referência normativos e uma montagem polivalente de novos significados culturais. (MCLAREN, 1997, p.147-148).

A possibilidade de os estudantes viverem num espaço de fronteira é a de viver uma experiência “*anticentradora*”, na medida que o espaço escolar seja constantemente modificado. Neste espaço descentralizado, torna-se possível questionar, interrogar e historicizar as diferenças, sem pensar numa sobreposição ou uma superação de uma sobre a outra. A questão incide em levar os interrogantes, que levaram as histórias, culturas e identidades dos grupos considerados marginalizados,

a assumirem uma relação subordinada na configuração escolar existente. O que acontece é uma negociação diária, que depende das relações de poder e do momento em que, como, por quem, para quem elas estão sendo utilizadas.

Sabemos o quanto a cultura majoritária apodera-se do direito de representar os outros, a alteridade deficiente, tornando-os uma categoria dependente da representação do sujeito normal, assumindo sempre a posição gramatical do “ele”, nunca do “eu” ou do “tu”. Talvez essa relação possa ser entendida através da analogia com a cultura branca, enquanto uma norma invisível.

Os grupos dominantes sempre vão querer ocupar a posição de poder gramatical; isto é, assumir o papel externo, objetivo e de julgamento do ele sugerindo que o uso que eles fazem da língua é livre de preconceito (...). Por exemplo, oposições binárias [sic] tais como [sic] “brancos em oposição a não-brancos” sempre ocupam a posição gramatical do ele nunca do eu ou do tu, e sabemos que, na cultura branca, a branquidade irá prevalecer e continuará sendo parasítica do significado de negritude (MCLAREN, 1997, p.137).

Neste sentido, fica clara a existência de uma norma cultural neutra e universal possibilitando que o “outro” seja instrumento de manipulação das práticas colonialistas. Essas considerações podem ser entendidas e aceitas na idéia de um multiculturalismo conservador, que se posiciona a favor de uma cultura comum que vê na “branquidade”, por exemplo, uma norma na qual outras etnias e outras culturas são julgadas.



FIGURA C.6 - Supremacia da cultura branca ocidental

As diferenças, quando elas falam sobre si mesmas – e não quando o discurso hegemônico fala por elas -, podem gerar certo tipo de contra memória em torno do conhecimento oficial e, claro está, poderiam originar também uma denúncia e uma crítica sobre a educação tradicional. As questões ligadas à raça, gênero, etnia, sexualidade, idade, linguagem etc. constituem hoje a matriz na qual se assentam as bases para uma discussão educacional que provoque uma ruptura com as tradições de normalização, homogeneidade e identidades subalternas (SKLIAR, 2001). Portanto, a escola e o currículo não devem ficar alheios à discussão multicultural.

É nesse contexto que se pode observar que a diferença e a diversidade são vistas como sinônimas, como fazendo parte de um mesmo campo conceitual. Porém, essa forma simplista de ver as diferenças dentro da escola mascara outros interesses, que adotam o termo da diversidade para encobrir a ideologia da assimilação. Nessa visão, fala-se de um pluralismo cultural, referindo-se a um consenso cultural e normativo.

Entendendo a diversidade “como condição de existência”, fica útil e fácil reconhecê-la; no entanto, o que os grupos culturalmente diferentes esperam dessa questão é obscurecido, tornando-se alvo fácil de estratégias conservadoras, como é o caso de se eleger um conteúdo curricular em nome de uma política cultural nacional, deslegitimando e excluindo valores de outros grupos sociais.

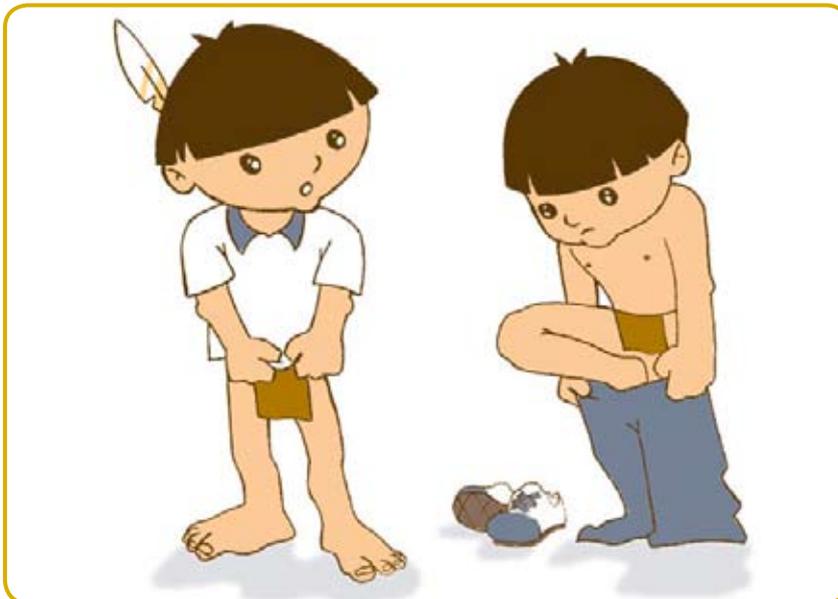


FIGURA C.7 - Alunos indígenas, sendo expostos massivamente à cultura ocidental.

Numa atmosfera de educação multicultural, é preciso resgatar, em nível de política educacional, as culturas negadas e silenciadas no es-

paço escolar. É preciso mais do que apenas referenciá-las enquanto culturas isoladas, em determinados momentos e datas específicas, ou apenas constituir um currículo reduzido a determinadas lições e unidades didáticas, ou, como chama Santomé (1995), “currículos turísticos”.

A possibilidade de construção de um currículo multicultural na escola não pode ficar externa às relações de poder existentes entre as diferentes culturas que compõem o cenário educativo, como também não pode ser concebida como uma simples convivência entre essas culturas, pois, a partir de uma perspectiva multiculturalista crítica, “não existe nenhuma posição transcendental, privilegiada, a partir da qual se possam definir certos valores ou instituições como universais. Essa posição é sempre enunciativa, isto é, ela depende da posição de poder de quem afirma, de quem a anuncia” (SILVA, 1999, p.90).

Portanto, a idéia de pensar uma educação multicultural deve ser uma luta política não só dos grupos culturalmente diferentes, ela tem que estar na agenda das políticas públicas educacionais, propondo novas diretrizes, principalmente para o ensino dos grupos étnicos e das pessoas com necessidades educacionais especiais, e importantes reformulações de currículos e ambientes escolares, articulando cultura e identidade, formação de professores e diferença. Uma política multicultural nos faz lembrar que a obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente; para isso é preciso, principalmente, refletir acerca das formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria.

ATIVIDADE

Atividade C.3 - Entre em contato com o professor para receber as informações referentes a esta atividade.

ATIVIDADE

Atividade Final da Unidade C - Entre em contato com o professor para receber as informações referentes a esta atividade.

Referências Bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. **O mal estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 5º ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

COSTA, Marisa Vorraber. **Babel e uma conversa sobre diversidade e multiculturalismo**. <http://www.ufrgs.br/neccso>. Texto capturado em 2002.

EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito**. 2º ed. Lisboa: Vega, 2000.

FERRE, Núria Perez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 195-210.

HALL, Stuart. **Identidades Culturais na Pós-modernidade**. Trad. SILVA, Tomaz Tadeu da; LOURO, Guacira Lopes. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HOUAISS. **Dicionário eletrônico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MACLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo, Ed. Cortez, 1997.

SANTOMÉ, Jurgio T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995, p.159-178.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A política e a epistemologia da normalização do corpo. In: **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n.º 8, jul./dez., 1997, p. 03-15.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SKLIAR, Carlos. Pluralismo X norma ideal. In: VEIGA-NETO, Alfredo e SCHMIDT, Sarai. **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 21-24.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 105-118.

_____. **Michel Foucault e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.