

ESCOLA, CULTURA E IDENTIDADE

AUTORES

Priscila Turchiello

Fernanda de Camargo Machado

Luís Fernando Lazzarin



EDUCAÇÃO ESPECIAL

ESCOLA, CULTURA E IDENTIDADE

AUTORES

Priscila Turchiello

Fernanda de Camargo Machado

Luís Fernando Lazzarin

1ª Edição

UAB/NTE/UFSM

Santa Maria | RS

2018

©Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE.

Este caderno foi elaborado pelo Núcleo de Tecnologia Educacional da Universidade Federal de Santa Maria para os cursos da UAB.

PRESIDENTE DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

Michel Temer

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Mendonça Filho

PRESIDENTE DA CAPES

Abilio A. Baeta Neves

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

REITOR

Paulo Afonso Burmann

VICE-REITOR

Paulo Bayard Dias Gonçalves

PRÓ-REITOR DE PLANEJAMENTO

Frank Leonardo Casado

PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO

Martha Bohrer Adaime

COORDENADOR DE PLANEJAMENTO ACADÊMICO E DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Jerônimo Siqueira Tybusch

COORDENADOR DO CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

José Luiz Padilha Damilano

NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

DIRETOR DO NTE

Paulo Roberto Colusso

COORDENADOR UAB

Reisoli Bender Filho

COORDENADOR ADJUNTO UAB

Paulo Roberto Colusso

NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

DIRETOR DO NTE

Paulo Roberto Colusso

ELABORAÇÃO DO CONTEÚDO

Fernanda de Camargo Machado

Luís Fernando Lazzarin

Priscila Turchiello

REVISÃO LINGUÍSTICA

Camila Marchesan Cargnelutti

APOIO PEDAGÓGICO

Magda Schmidt

Siméia Tussi Jacques

EQUIPE DE DESIGN

Ana Letícia Oliveira do Amaral

Carlo Pozzobon de Moraes

Matheus Tanuri Pascotini

PROJETO GRÁFICO

Ana Letícia Oliveira do Amaral



T932e Turchiello, Priscila

Escola, cultura e identidade [recurso eletrônico] / Priscila Turchiello, Fernanda de Camargo Machado, Luís Fernando Lazzarin. – 1. ed. – Santa Maria, RS : UFSM, UAB, NTE, 2018. 1 e-book.

Este caderno foi elaborado pelo Núcleo de Tecnologia Educacional da Universidade Federal de Santa Maria para os cursos da UAB. Acima do título: Educação especial. ISBN 978-85-8341-259-5

1. Sociologia 2. Identidade cultural 3. Políticas públicas 4. Inclusão social 5. Globalização I. Machado, Fernanda de Camargo II. Lazzarin, Luis Fernando III. Universidade Federal de Santa Maria. Núcleo de Tecnologia Educacional IV. Universidade Aberta do Brasil V. Título.

CDU 316.42
316.7

Ficha catalográfica elaborada por Shana Vidarte Velasco - CRB-10/1896
Biblioteca Central da UFSM



Ministério da
Educação



APRESENTAÇÃO

Este material didático foi elaborado para a disciplina *Escola, Cultura e Identidade* do curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria, objetivando apresentar e discutir esses temas contemporâneos que perpassam várias áreas da pesquisa acadêmica. O conteúdo da disciplina está dividido em três unidades. A primeira trata das políticas públicas de inclusão e problematiza os efeitos de verdade dos discursos oficiais do Ministério da Educação. A segunda unidade questiona o que significa ser incluído a partir da análise de um artefato cultural produzido pela mídia e os sentidos que ela institui sobre inclusão. Na terceira unidade, são articulados os temas da globalização e das identidades culturais, tendo em vista as configurações contemporâneas de luta pela cidadania (movimentos sociais e ONGs). Ao longo do texto são apresentados links interessantes (de texto e vídeo) e indicações de bibliografia, além daquelas que constam ao final de cada unidade, que poderão ampliar a leitura e o conhecimento sobre os temas tratados. Em cada unidade são propostas atividades de discussão, a partir de questões importantes para fixação dos conteúdos. Ao final do material, disponibilizamos uma relação de links relacionados com a temática dessa disciplina.

Os Autores:

UNIDADE 1:

Priscila Turchiello: Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – PPGE/UFSM. Docente de Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IF Farroupilha, Campus Jaguari/RS.

UNIDADE 2:

Fernanda de Camargo Machado: Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – Educação Especial – Atendimento Educacional Especializado, no Instituto Federal Farroupilha (IF Farroupilha). Líder do Grupo de Estudos em Políticas Públicas e Educação Especial (GEPPEE/CNPq).

UNIDADE 3:

Luís Fernando Lazzarin: Professor associado do Departamento de Administração Escolar da Universidade Federal de Santa Maria. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Vice-líder do grupo de pesquisa DEC – Diferença, Educação e Cultura/CNPq. Professor do curso de Licenciatura em Educação Especial a distância da UFSM desde 2009. É também autor do material didático das disciplinas de *Pesquisa em Educação*, *Introdução à escrita acadêmica*, *Bases Epistemológicas da Pesquisa em Educação* e *Educação Musical*, do Curso de Educação Especial a distância da UFSM.

Desejamos a todos bons estudos!

Os autores.

ENTENDA OS ÍCONES



ATENÇÃO: faz uma chamada ao leitor sobre um assunto, abordado no texto, que merece destaque pela relevância.



INTERATIVIDADE: aponta recursos disponíveis na internet (sites, vídeos, jogos, artigos, objetos de aprendizagem) que auxiliam na compreensão do conteúdo da disciplina.



SAIBA MAIS: traz sugestões de conhecimentos relacionados ao tema abordado, facilitando a aprendizagem do aluno.



TERMO DO GLOSSÁRIO: indica definição mais detalhada de um termo, palavra ou expressão utilizada no texto.

SUMÁRIO

▷ APRESENTAÇÃO ·9

▷ UNIDADE 1 – INCLUSÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS ·13

Introdução ·15

1.1 As políticas de inclusão na vitrine ·16

1.2 Para não finalizar... ·23

▷ UNIDADE 2 – A MÍDIA E A PRODUÇÃO DAS IDENTIDADES CONTEMPORÂNEAS ·25

Introdução ·27

2.1 A publicidade falando de inclusão social ·28

2.2 A dinâmica de encobrir/enaltecer o outro: um exemplo ·30

2.3 Para pensar... ·33

▷ UNIDADE 3- GLOBALIZAÇÃO, CIDADANIA E IDENTIDADE CULTURAL ·35

Introdução ·37

3.1 Globalização e identidades culturais ·38

3.2 Cidadania ·40

▷ CONSIDERAÇÕES FINAIS ·45

▷ REFERÊNCIAS ·46

▷ ATIVIDADES DE REFLEXÃO ·51

1

INCLUSÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Priscila Turchiello

INTRODUÇÃO

Esta unidade propõe uma análise dos documentos oficiais e a produção de discursos no contexto contemporâneo que vêm posicionando a inclusão como um projeto necessário, uma verdade inquestionável. O que se pretende é problematizar os efeitos de verdade dos discursos oficiais que têm capturado os educadores, as famílias, a sociedade e os próprios sujeitos-alvo das políticas de inclusão, a partir das ações empreendidas pelo Ministério da Educação em parceria com a Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP.

1.1

AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA VITRINE

Ao nos depararmos com o significativo número de programas, políticas e dados estatísticos voltados à produção de discursos sobre a inclusão, bem como seus efeitos nas escolas, nos municípios, nas famílias e na mídia, podemos perceber o quanto esse tema tem sido apresentada como um fato inquestionável, uma verdade absoluta.

Levando em consideração que boa parte das pessoas com deficiência enfrenta condições de pobreza, analfabetismo, baixo índice de escolarização, altas taxas de evasão escolar e inserção reduzida no mercado de trabalho, esses sujeitos podem ser compreendidos como comunidade de risco, tornando-se alvo de ações políticas que visam através da inclusão gerenciar, controlar e prevenir o risco (LUNARDI, 2003).

Nesse jogo, as políticas de **inclusão** constituem-se como uma forma de vigilância mais eficaz, que passa a investir sobre a população dos sujeitos deficientes, colocando em funcionamento diferentes mecanismos para gerenciar o risco dessa população encontrar-se excluída, tornando-se necessário pensar na constituição de políticas preventivas (TURCHIELLO, 2009).



SAIBA MAIS: para ampliar as leituras sobre o entendimento de que a inclusão é um imperativo, consultar as obras do pesquisador Alfredo Veiga-Neto.

O que se pretende é uma otimização da vida dos sujeitos com deficiência. Para tanto, passa-se a atentar aos fenômenos relacionados à saúde, educação, força produtiva, buscando identificar os problemas enfrentados por essa população para, assim, acionar estratégias que possibilitem gerenciar o risco social. Segundo Traversini (2003):

A invenção do risco possibilitou classificar espaços e indivíduos, ou um conjunto deles, com determinadas características – analfabetos, pobres, doentes, com baixa expectativa de vida, cegos, surdos, etc. – como problemáticos, necessitando ser administrados de determinado modo para evitar sua multiplicação e geração de elevadas despesas para o Estado (TRAVERSINI, 2003, p. 111).

Dessa maneira, a discussão apresentada nessa unidade não intenta a realização de um mapeamento de todas as políticas públicas, programas e ações engendradas pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Secretaria de Educação Especial (SEESP), mas dar visibilidade a alguns recortes e acontecimentos, voltando-se para sua produtividade e seus efeitos num terreno em que a inclusão é posicionada como um imperativo.

Vimos no Brasil um grande investimento, principalmente a partir do início do século XXI, no desenvolvimento das políticas de inclusão. Esse discurso apresenta como principal objetivo “ressignificar” o ideário social e educacional acerca das pessoas com deficiência – “trata-se de uma mudança profunda no comportamento e na atitude das pessoas” (BRASIL, 2006, p. 6). Nesse âmbito, as ações do Governo, por meio do MEC/SEESP, têm buscado “apoio” em instituições, profissionais, famílias e comunidade, contando com o “envolvimento de todos” para criar estratégias que possibilitem a participação social e a inclusão daqueles que historicamente têm sido produzidos como excluídos (TURCHIELLO, 2009).

Com sua participação na Conferência de Jomtien, promovida pela UNESCO, o Brasil toma o discurso da “Educação para Todos” como uma diretriz de ação para o desenvolvimento de práticas que busquem uma “profunda transformação do sistema educacional brasileiro, de forma a poder acolher a todos, indiscriminadamente, com qualidade e igualdade de condições” (BRASIL, 2005, p. 31). Com outros países, o Brasil assume atingir o objetivo da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, inclusive atentando às pessoas com deficiência, estando assim em conformidade com o artigo três, “universalizar o acesso à educação e promover a equidade” (DECLARAÇÃO, 2009, p. 4).



SAIBA MAIS: conheça o documento na íntegra em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

Considerando os pressupostos de uma “Educação para Todos”, o que se produz é um discurso em que ninguém deve ficar fora do contexto educativo. Todos devem participar de alguma forma para que se tenha garantia de permanência e participação no jogo social, possibilitando com isso o controle e a normalização da população que se encontra posicionada na zona de risco. Dentro dessa lógica em que todos devem estar incluídos, considera-se complicado que pessoas com deficiência, produzidas como uma população de risco, não estejam participando desses espaços educativos (LUNARDI, 2003).

Na busca pelo gerenciamento dos fatores de risco, o MEC/SEESP passa a investir em políticas de inclusão que estejam voltadas à organização da escola como um espaço inclusivo, priorizando nesse jogo a produção de saberes voltados à Educação Especial, que pode ser pensada como “uma estratégia para garantir a segurança do processo de inclusão” (LUNARDI, 2003, p. 163), bem como à formação dos professores e gestores das escolas comuns.

Para Veiga-Neto e Lopes (2007),

as políticas de inclusão escolar funcionam como um poderoso e efetivo dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações. Em outras palavras, coloque-se apenas no plano discursivo ou de fato materialize-se no plano das práticas concretas, ao fim e ao cabo a inclusão escolar tem em seu horizonte a diminuição do risco social (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 949).

Desse modo, procurando dar continuidade aos seus projetos na área da educação de pessoas com deficiência, o Brasil participa no ano de 1994 da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca – Espanha. A Conferência reuniu representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais, com o objetivo de discutir ações que contribuíssem para a capacitação das escolas no que se refere ao atendimento de todas as crianças – princípio da Educação para Todos (BRASIL, 1997).

Considerada um “marco” para o desenvolvimento da inclusão, a **Declaração de Salamanca** acabou por legitimar o conceito de escola inclusiva, estando a ele atrelado a concepção de uma escola que atenda a todos os alunos, “independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (BRASIL, 1997, p. 17).



SAIBA MAIS: para os conferencistas de Salamanca, “as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo” (BRASIL, 1997, p. 10). Isso nos possibilita compreender a produção da escola como lugar de chegada para todos e como espaço produtivo para se colocar em funcionamento os diferentes mecanismos de controle e gerenciamento da inclusão.

A escola é pensada como um dos espaços em que melhor se operam as práticas de vigilância e controle dos sujeitos para normalizá-los. Na esteira das políticas de inclusão, a inserção de alunos com deficiência torna a escola comum um local privilegiado para o gerenciamento do risco, onde “práticas de correção são postas em funcionamento para que eles [os alunos ditos incluídos] aprendam e passem a comportar-se a partir da ótica da normalidade” (MENEZES, 2008, p. 115).

Na intenção de desenvolver a proposta inclusiva, passam então a ser formulados documentos e leis no Brasil, que buscam promover o atendimento educacional dos alunos com deficiência. Em 1994, é publicada a *Política Nacional de Educação Especial* com o objetivo de garantir este atendimento e contribuir para o desenvolvimento de ações da Educação Especial no ensino regular. No ano de 1996, é aprovada a nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – nº 9.394/96, considerada um avanço em termos políticos e educacionais por dedicar um capítulo inteiro à educação especial e por reconhecê-la como “modalidade de educação escolar” ofertada “preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, p. 21).

Ao produzir a educação especial como uma modalidade que perpassa todas as etapas e níveis da educação escolar, os discursos oficiais posicionam-na como um mecanismo que contribui para garantir a inclusão das pessoas com deficiência no ensino comum, gerenciando o risco desses alunos evadirem. De acordo com Lunardi (2003), a educação especial funciona como uma “profilaxia” para as políticas de inclusão, que “pode ser vista como aquelas medidas colocadas à disposição dos professores da escola regular”, medidas estas que associadas aos

saberes de um corpo de *expertises* possibilitam intervir sobre os sujeitos deficientes “desde a prevenção de um risco até a possibilidade de recuperação de algum desvio” (LUNARDI, 2003, p. 165).

Vamos ver ainda em 2001, com a aprovação das *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* – Resolução CNE/CEB n. 02/2001, que a educação especial é produzida como área de saber que deve “apoiar”, “complementar”, “suplementar” os serviços educacionais desenvolvidos nas escolas comuns (BRASIL, 2001, p. 27), o que corrobora com a ideia de profilaxia apresentada por Lunardi (2003). Dessa maneira, a educação especial funciona como parte de uma maquinaria, que apresenta entre suas funções criar condições para que os alunos com deficiência permaneçam na escola.



SAIBA MAIS: o material completo das diretrizes está disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>

Com a elaboração dos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*, no ano de 1999, o MEC busca subsidiar os educadores sobre as possíveis adaptações que serão necessárias ao atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos. Isso implicaria na “eficiência” da educação para todos, visto que a partir da adoção do princípio da “Educação para Todos” e da “Educação Inclusiva” tornou-se necessário um grande investimento em ações que garantam além do acesso, a permanência de “todos” na escola, pois nesse contexto a educação é considerada “um meio privilegiado de favorecer o processo de inclusão social dos cidadãos, tendo como mediadora uma escola *realmente para todos*, como instância sociocultural” (BRASIL, 1999, p. 18).



SAIBA MAIS: conheça os Parâmetros em: http://www.abc.gov.br/media/common/Downloads_PCN.PDF

Nesse cenário, importa para o Estado brasileiro e, principalmente, para o MEC, direcionar suas propostas à formação dos professores e à organização das escolas. Nesse conjunto discursivo, é no espaço institucional que as políticas de inclusão parecem encontrar as “bases” para se firmar, já que se pressupõe que a escola prepara para o exercício da cidadania, o que levaria à “autorrealização” do aluno “crítico”, “reflexivo” e conseqüentemente “consciente” de seu papel na sociedade. No entanto, esse investimento na escola torna-se eficaz por esta ser compreendida como uma das instituições que mais sutilmente aciona mecanismos de normalização, intervindo de forma consentida na vida da população (TURCHIELLO, 2009).

Dentro da escola, esses alunos com deficiência serão melhor administrados, eles serão mantidos sob controle e vigilância. Estarão inseridos em um espaço em que serão interpelados por processos de objetivação (a partir dos quais se tornarão conhecidos) e por processos de subjetivação (a partir dos quais serão

constituídos, construirão sua identidade), minimizando, dessa forma, os fatores de risco que os transformam em um perigo para si próprios e para a sociedade (HATTGE, 2007, p. 193).

As políticas de inclusão colocam em movimento discursos que posicionam a escola comum como lugar que deve ser frequentado por “todos” os alunos, o que torna necessário o acionamento de práticas de vigilância e controle no espaço escolar, que permitam o estabelecimento da normalidade, isto é, “colocar os sujeitos com deficiência nesse espaço pode significar também trabalhar para sua normalização” (MENEZES, 2008, p. 115). Tais significados sobre os alunos incluídos, construídos nas redes discursivas das políticas de inclusão, não só acabam por descrever esses sujeitos, como também colaboram para que eles sejam gerenciados. Dessa forma “incluir está para vigiar e controlar, assim como educar está para disciplinar” (LOPES, 2004 apud HATTGE, 2007, p. 193).

No ano de 2003, o Ministério da Educação implementa o *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, com o objetivo de promover a formação continuada de professores e gestores das escolas brasileiras no contexto da educação inclusiva, tornando possível que as políticas de inclusão sejam difundidas nos municípios. Para tanto, a formação é primeiramente realizada através de seminários nacionais de formação de gestores e educadores do programa e, posteriormente, se dá a realização de cursos de formação de gestores e educadores nos municípios-polo e suas áreas de abrangência, constituindo-se assim uma “rede de multiplicadores” que buscarão garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência nas escolas regulares (BRASIL, 2005a).



SAIBA MAIS: de acordo com a Secretaria de Educação Especial, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade realizou, no período de 2003 a 2007, a formação de 94.695 profissionais, entre professores e gestores, abrangendo 5.564 municípios do país, estando atualmente em funcionamento em 162 municípios-polo (SECRETARIA, 2009). Esses números mostram o avanço das ações empreendidas pelo MEC/SEEP no que diz respeito à implantação das políticas de inclusão no território brasileiro. Contudo, busca-se pensar que, a partir desses números, são produzidas verdades sobre as ações das políticas de inclusão, que servem para reforçar a inclusão como um imperativo na contemporaneidade, sendo possível perceber certa intencionalidade dos órgãos oficiais em demonstrar a “eficácia da inclusão”.

Nessa esteira, um ano após o lançamento do programa, a Secretaria de Educação Especial publica os *Referenciais do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, composto por quatro cadernos: 1. A Fundamentação Filosófica; 2. O Município; 3. A Escola; 4. A Família. Esses materiais foram formulados para subsidiar a gestão da educação atentando para “uma concepção da educação especial tendo como pressuposto os direitos humanos” (BRASIL, 2004).

As políticas de inclusão, através de diferentes mecanismos, passam então a constituir um conjunto de saberes com o objetivo de conduzir a vida da população, configurando a produção de um determinado tipo de sujeito que se espera

na sociedade contemporânea – um sujeito incluído. No caso dos referenciais aqui citados, são colocados em funcionamento mecanismos voltados à formulação de dados estatísticos que produzem determinada realidade, permitindo assim que se definam estratégias, ações e mudanças necessárias a uma sociedade inclusiva (TURCHIELLO, 2009).

Além disso, com a publicação desses documentos, é possível perceber o quanto as políticas de inclusão investem na produção de narrativas em que todos são chamados para a missão da inclusão. Os discursos oficiais posicionam diferentes profissionais, instituições, as famílias e a sociedade como um todo, como agentes da inclusão. Dessa maneira, intervir nas diferentes localidades onde se pretende implantar as políticas de inclusão consiste em um processo que aponta para a administração das condutas dos sujeitos com deficiência, das famílias, dos professores e gestores das escolas e da sociedade, através de relações de poder-saber, em que o poder está sendo investido por diferentes saberes sobre a vida da população deficiente. De acordo com Traversini (2003):

Os saberes construídos por diferentes instituições e experts, que se servem de uma infinita gama de dados coletados e registrados, subsidiam as decisões administrativas para manter e otimizar as características desejáveis da população. Esses saberes são aproveitados, também, e principalmente, para projetar maneiras de intervir naquela parcela da população que está imersa em problemas sociais diversos, tais como a pobreza, o analfabetismo, as doenças e o desemprego (TRAVERSINI, 2003, p. 40).

É nesse contexto que se dá a publicação da primeira edição do material *A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva*, em 2006, contribuindo para a produção de discursos sobre a importância da participação da família para a construção de escolas e de uma sociedade inclusiva, temática presente nas edições dos seminários nacionais e cursos de formação de educadores e gestores do *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*.



INTERATIVIDADE: você encontra a cartilha no seguinte endereço: http://www.sorri.com.br/cartilha_a_hora_e_a_vez_da_familia

Nesse exercício de poder-saber, são produzidas por meio dos discursos oficiais determinadas maneiras de ver e narrar as famílias de pessoas com deficiências, bem como práticas para gerenciar o risco dessas pessoas permanecerem excluídas da escola e da sociedade. Em uma sociedade inclusiva, a família é capturada para ajudar no governo dessa população de sujeitos com deficiência. Portanto, os discursos das políticas de inclusão têm efeitos sobre a conduta das famílias de pessoas com deficiência, e também sobre a maneira de pensar e agir em relação à exclusão como um problema social (TURCHIELLO, 2009).

O Ministério da Educação lança ainda, no ano de 2007, o *Plano de Desenvolvimento da Educação* – PDE, documento de grande importância para as discussões que passam a ser tecidas em âmbito político, visto que reafirma a necessidade de

se pensar a educação superando a oposição entre educação regular e educação especial. Tais discussões, tecidas especialmente no Ministério da Educação e na Secretaria de Educação Especial, acabam por convergir com a elaboração da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, publicada em 2008, que “acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2008, p. 5).



INTERATIVIDADE: o acesso ao documento você tem aqui <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>

A elaboração deste último documento, que apresenta as diretrizes da educação especial numa perspectiva inclusiva, veio corroborar e dar legitimidade às ações que vêm sendo implementadas desde 2003 pelo Ministério da Educação em parceria com a Secretaria de Educação Especial. Isso contribui para que a política de inclusão seja considerada pela sociedade, famílias e comunidade escolar como um conceito naturalizado e, portanto, inquestionável.

É possível perceber, a partir do que foi dito, uma naturalização dos discursos das políticas de inclusão, que são tomados como uma verdade imperiosa, legitimada por diferentes campos de saber.

1.2

PARA NÃO FINALIZAR...

O que foi aqui exposto não se constitui como um histórico das políticas de inclusão no Brasil, mas buscou-se pontuar como o Estado tem investido em estratégias políticas que buscam a normalização dos sujeitos com deficiência, no intuito de manter todos (vistos como “normais” ou “anormais”) “sob um mesmo teto”, (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 958). Considera-se ainda que as estratégias de trazer para junto dos ditos normais as pessoas com deficiência, constitui-se como uma economia para o Estado, pois as políticas de inclusão possibilitam gerenciar não só a vida desses sujeitos, mas também de suas famílias.

É possível compreender como a inclusão tomou força de lei, buscando garantir a igualdade de condições e o direito de participação das pessoas com deficiência nos espaços comuns da sociedade. Dessa maneira, diferentes discursos são articulados na produção de uma política de verdade que cria as condições para que a inclusão seja tomada como lugar de chegada para todos.

Os discursos das políticas de inclusão são ativados por mecanismos de regulamentação da vida, na tentativa de controlar e gerenciar fatores de risco social, como uma forma de segurança da população. A produção do risco a partir da identificação estatística de alguns fatores ou condições de risco – que no caso da inclusão estão relacionados à segregação, exclusão, baixa escolarização, analfabetismo, evasão escolar, falta de empregos, entre outros –, acaba por solicitar tais estratégias como investimentos para maximizar a vida produtiva do coletivo populacional.

Assim, compreendendo que os grupos vulneráveis aos fatores de risco são aqueles produzidos como população alvo das ações do Estado, considera-se que as políticas de inclusão investem sobre as pessoas com deficiência acionando diferentes estratégias e mecanismos.

2

A MÍDIA E A PRODUÇÃO
DAS IDENTIDADES
CONTEMPORÂNEAS

Fernanda de Camargo Machado

INTRODUÇÃO

Na unidade anterior, visualizamos a forma como as políticas educacionais concebem a inclusão e as estratégias que acionam para efetivá-la como medida de Estado. Vamos continuar discutindo formas de in/exclusão, a partir das narrativas das diferentes mídias que nos atravessam na atualidade. O que significa dizer que alguém está incluído? Como se define quem deve ser incluído e de que forma isso deve ser feito? Esta unidade pretende provocar esses questionamentos, no sentido de entender como os sujeitos vão sendo posicionados nos espaços sociais.

2.1

A PUBLICIDADE FALANDO DE INCLUSÃO SOCIAL

O cenário cultural utiliza diferentes espaços para criar, circular e validar sentidos. Um dos espaços que mais ganha visibilidade no contexto contemporâneo é a publicidade. Entre outras coisas, o discurso publicitário produz saberes e valores, circula comportamentos, constrói identidades. Enfim, ensina modos de ser e de viver. Nessa perspectiva, muito mais do que persuadir o/a consumidor/a a obter determinado produto, a publicidade é um espaço pedagógico. Portanto, trata-se de uma forma de aprendizagem, que interpela um elevado número de pessoas, já que a sociedade da mídia e da informação inventa estratégias que possam transpor barreiras de diferentes ordens – geográficas, culturais ou econômicas.

Nesse sentido, os variados produtos criados no e pelo discurso publicitário disseminam sentidos ao instituir realidades. São espaços de materialização de uma política da **representação**, visto que se constituem como dispositivos culturais que produzem significados. Trata-se, nesse registro, de uma pedagogia cultural. “Tal como a educação – salienta Silva (2001, p. 139), as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também ensinam alguma coisa”. Daí a relevância da discussão sobre a produtividade dos artefatos midiáticos, neste caso, do discurso publicitário.



ATENÇÃO: O conceito de REPRESENTAÇÃO diz respeito aos sentidos que se constroem sobre um objeto, pessoa, situação. Nessa unidade, utilizaremos o conceito de “representação cultural”, que se trata das formas pelas quais a linguagem institui significados. Os artefatos midiáticos (propagandas, vídeos, reportagens), por exemplo, são formas de linguagem que criam significados de como as coisas ou pessoas devem ser, fazer ou estar.

O que se pretende nessa unidade é provocar interrogações que se constituam como insumo para outros questionamentos. Em outras palavras, exercitar o giro de inverter a direção do olhar, atentar para aquilo que está para além do cotidiano. Enfim, trilhar outros contornos na complexa cena pós-moderna que traça de diferentes formas o lugar do outro na educação.

Diante disso, convém destacar o comentário de Escosteguy (2004, p. 146-147):

Discordando do entendimento dos meios de comunicação de massa como simples instrumentos de manipulação e controle da classe dirigente, os Estudos Culturais compreendem os produtos culturais como agentes de reprodução social, acentuando sua natureza complexa, dinâmica e ativa na construção da hegemonia (ESCOSTEGUY, 2004, p. 146-147).

Daí a importância do estudo das diferentes instâncias culturais, entre elas, a mídia, visto que os textos culturais são um *lócus* onde os significados culturais são negociados e disseminados. Para tanto, selecionam-se imagens, cores e contextos que, muito mais que persuadir, criam realidades. Dito de outra forma, assinalam-se regimes de verdade, os quais exercem o poder de representar as posições e papéis sociais dos sujeitos. De acordo com Silva (1999, p. 15), é preciso “compreender [...] como funciona essa nova economia do afeto e do sentimento, na qual a apropriada utilização da mídia adquire um papel central”.

No contexto contemporâneo, em que o discurso da diversidade trafega com muita força na arena cultural, é oportuno problematizar a criação social de representações sobre a mesmidade e a alteridade, o normal e o anormal, a partir do investimento de poder exercido pelo discurso publicitário.

2.2

A DINÂMICA DE ENCOBRIR/ENALTECER O OUTRO: UM EXEMPLO

Ao propor o espaço publicitário como um aparato cultural – e, nessa relação, pedagógico – faz-se necessário discorrer brevemente acerca dos entrecruzamentos históricos que tecem sua configuração. Jacks e Piedras (2005) argumentam que a partir da Revolução Industrial a área da publicidade tomou impulso. Nesta linha, Kellner (2002) cita os trabalhos de Postman, o qual ressalta a predominância de anúncios informativos, impressos ou verbalmente sedutores no século XIX e o uso de imagens a partir de 1890.

Além disso, o autor afirma que o século XX, caracterizado pelo movimento da globalização neoliberal, consolidou a publicidade, especialmente a televisiva, como discurso público hegemônico, marcado pelo viés do consumismo. Assim, para ele, a mídia é hoje uma das mais importantes formas de produção cultural.

Para discutir algumas questões referentes à produção cultural da diferença, julgou-se conveniente utilizar um anúncio publicitário para servir de referência a esta breve problematização. Longe de pôr em pauta aqui o mérito do comercial, pensa-se que é relevante desnaturalizar como estes significados sobre a alteridade deficiente estão sendo produzidos e os efeitos de verdades que assumem na lógica contemporânea.

A propaganda eleita para análise foi veiculada em caráter nacional, via televisão aberta. Trata-se de um anúncio que divulga uma instituição dedicada à reabilitação de crianças com necessidades especiais, conforme segue:

O comercial tem início com a imagem de um menino de aproximadamente dez anos, loiro, utilizando muletas. Ele está numa biblioteca e tenta usar seu instrumento de locomoção para pegar um livro numa prateleira alta de uma das estantes. Ao notar a tentativa frustrada do garoto, uma menina de saia de pregas, aparentando um uniforme escolar, sobe a escada disponível e entrega a ele o livro. Em seguida, ele visualiza outra garota e tem a mesma atitude, qual seja, simula a tentativa de pegar um livro numa prateleira alta, buscando a atenção de outra menina, também de saia, fazendo-a subir na escada. Ele ri, a menina entrega outro livro e balança a cabeça com um leve sorriso. Então, surge a seguinte frase: **“Meninos são todos iguais. Todos. As diferenças acabam aqui.”** Em seguida, aparece o logotipo da instituição.



INTERATIVIDADE: veja o vídeo no Youtube <http://www.youtube.com/watch?v=lqRnjaFdjpU>

O primeiro aspecto que parece oportuno trazer ao debate é a forma como este anúncio, enquanto artefato cultural, produz a diferença como contrário de igualdade. Ao proclamar que as diferenças são passíveis de acabar, tal propaganda dis-

semina sentidos que remetem à totalidade, à homogeneização, à eliminação da outridade como pretensa garantia de igualdade. Assim, estabelece uma separação de igualdade e diferença em polos opostos.

Conforme Skliar (1999), diferença não é uma oposição à igualdade. O contrário de igualdade é desigualdade. Diferença e identidade fazem parte do mesmo jogo, estão interligadas. Isto porque a identidade é produzida a partir da diferença (Silva, 1999). A noção de diversidade, disseminada no contexto contemporâneo de globalização, acaba por encobrir as diferenças, como se elas pudessem ser toleradas, criando um inventivo acordo de igualdade. Desta forma, o discurso da inclusão de todos na aldeia global sob o manto do politicamente correto torna-se recorrente, como se fosse possível mascarar ou eliminar as diferenças.

Nesta direção, a perspectiva do **multiculturalismo**, que celebra a naturalização das diferenças a partir das noções de aceitação, tolerância, respeito e convivência, seria mais uma tentativa de normalização das alteridades. Na tentativa de aproximar do polo convencionalizado normal aqueles que estão à margem, produz-se a naturalização de seu posicionamento na tangente. Desta maneira, os ditos “normais” seriam os politicamente corretos ao permitir o ingresso, ainda que parcial, dos “outros deficientes” ao mundo dos “perfeitos”, desconsiderando-se as correlações entre poder/saber imbricadas nesta relação binária.



ATENÇÃO: existe uma diferenciação entre “multicultural” e “multiculturalismo”. Multicultural é um adjetivo que descreve sociedades compostas por diferentes grupos e comunidades diferentes entre si, que precisam conviver e construir uma vida comum, ao mesmo tempo em que tentam manter uma identidade “original”. Multiculturalismo é um substantivo que se refere a políticas e estratégias para administrar problemas de multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais.

O discurso publicitário do comercial, ao privilegiar a questão do gênero como baliza de igualdade, deixa de enfatizar outras, como a acessibilidade necessária à condição física específica do garoto, por exemplo. Não se está aqui julgando tal discurso, mas provocando o leitor para os efeitos de sentidos que esta racionalidade produz. Parece ser muito mais confortável aos que estão na posição de normalidade narrá-lo como igual a partir do gênero e se manter inalterável no que se refere à diferença.

A própria ênfase no masculino – “Meninos são todos iguais. Todos” – produz uma dupla supressão das diferenças. Neste caso, encobre tanto a discussão sobre a acessibilidade necessária à deficiência física, como as inúmeras formas de experimentar a masculinidade. A este respeito, é interessante notar que tal propaganda naturaliza a malandragem e o desejo de atenção da menina, ou melhor, de várias meninas, como algo inerente ao homem (heterossexual), mesmo que ainda criança.

E outra provocação: o sorriso das meninas, como que concordando com a atitude do garoto, produz tanto a noção de que se trata de algo “normal” aos meninos quanto uma atitude a ser perdoada em razão de se tratar de um deficiente, o recorrente discurso da tolerância. Nesse caso, parece haver uma oscilação, já que há momentos em que é mais conveniente enaltecer e tolerar o outro e há momen-

tos em que é mais oportuno não o evidenciar, como se não houvesse traços da diferença (MACHADO; LUNARDI-LAZZARIN, 2010).

A questão da tolerância, muito mais do que “acabar com o problema” da diferença, proclamando uma utópica harmonia, enaltece o quanto o diferente incomoda. Afinal, o tolerado ou tolerável é aquele que de alguma forma me incomoda, mas que eu tolero. Portanto, eu sou a referência do que é correto, eu não preciso sair da minha posição de normalidade. É sempre o outro que é o problema, não eu.

Talvez estas indagações não cruzem as discussões dos milhares de telespectadores do referido comercial, mas certamente os significados que ele circula ensinam a respeito da diferença, da igualdade, do homem, da mulher. Talvez o teor da propaganda fosse outro se a criança deficiente em questão fosse uma menina. Daí emerge outra pergunta: seria possível simplesmente trocar o menino e as duas meninas do anúncio original por uma menina deficiente e dois meninos? Provavelmente não. Afinal, meninos e meninas são narrados de forma diferente, ocupam lugares diferentes e isto não se deve às suas características biológicas, mas aos locais instituídos culturalmente para cada um.

Skliar (1999, p. 18) ressalta que “a alteridade resulta de uma produção histórica e linguística, da invenção desses Outros que não somos, em aparência, nós mesmos. Porém que utilizamos para podermos ser nós mesmos”. Desta forma, a mesmidade e a alteridade não são o que são naturalmente, são produtos da cultura.

Assim, compreende-se que a diferença não é natural. Pelo contrário, a alteridade é uma construção social resultante de processos conflituosos e de significados negociados, em estreita conexão com o poder. Em outras palavras, o foco da discussão não está na deficiência, mas na produção social desta. A normalidade instituída culturalmente dá vozes às identidades, nomeando-as e posicionando-as nos limites ou à margem da norma.

Conforme Silva (2000, p. 100), “antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida”. Assim, torna-se produtivo traçar um mapeamento da construção política do outro, para que se compreenda o processo de alterização dos sujeitos. Isso porque o cerne da questão não é o local que a diferença ocupa, mas a racionalidade que a posiciona ali.

2.3

PARA PENSAR...

Se a alteridade é condição para a diferença e esta é produto de complexas tramas de poder/saber, então é preciso ampliar o debate, aprofundando os superficialismos com que são discutidas as questões que se referem às diferenças atualmente. Esta noção vai para além da “celebração da diversidade”, já que propõe a problematização dos dispositivos culturais, que categorizam e nomeiam o outro fora da curva da normalidade.

Na perspectiva teórico-metodológica a que se filia este texto, é possível verificar os movimentos discursivos que produzem a eliminação da diferença como garantia de igualdade. Para tanto, questões como gênero são enaltecidas e naturalizadas para encobrir o incômodo que a alteridade deficiente causa. Em outras palavras, torna-se mais confortável e menos perturbador à normalidade instituída enfatizar a masculinidade do que pisar o terreno desconhecido da deficiência. Com isso, naturalizam-se determinadas características daquela condição que se convencionou chamar de identidade heterossexual.

Contudo, há momentos em que se torna politicamente correto trazer o outro para perto, numa distância que permita tolerá-lo. Assim, a diferença é inscrita no campo da diversidade. De uma forma ou de outra, é possível averiguar a norma cumprindo seu papel de ordenamento, seja pela abolição ou pela aproximação da diferença (MACHADO;LUNARDI-LAZZARIN, 2010).

A partir desta unidade, pretende-se dar destaque a outras formas de olhar para as representações da normalidade e da anormalidade no espaço da mídia televisiva. Seu propósito não é apontar um caminho a seguir, pois se reconhece que o olhar do pesquisador é perpassado por suas histórias, emoldurado por discursos e interpelado por experiências – assim como de todos os sujeitos envolvidos com o texto a ser analisado (publicitários, contratantes, atores, telespectadores, leitores). Isto pressupõe uma múltipla gama de relações intersubjetivas e significados possíveis, o que vai além das intencionalidades e possibilidades deste estudo. Do contrário, correr-se-ia o risco de impor outra verdade científica, premissa que contraria sua matriz teórico-metodológica.

Ao compreender que as produções culturais nos subjetivam e que a publicidade tem sido considerada um espaço privilegiado de circulação de discursos em nossa sociedade, novamente reitera-se que não se intenta de forma alguma tecer um juízo de valor sobre a instituição ou sobre os criadores deste comercial. O foco deste debate não é o estabelecimento em si, mas as representações sobre a alteridade implicadas num de seus anúncios publicitários, bem como os efeitos que estes significados assumem no circuito contemporâneo.

3

GLOBALIZAÇÃO,
CIDADANIA E
IDENTIDADE CULTURAL

Luís Fernando Lazzarin

INTRODUÇÃO

Na unidade 2, foram discutidas formas de in/exclusão e como os sujeitos vão sendo posicionados socialmente a partir da mídia. Nesta unidade, são apresentados três temas muito presentes nas discussões de diversas áreas de pesquisa, articulados com as questões sobre inclusão social: globalização, cidadania e identidade cultural. Globalização é entendida aqui como a intensificação dos contatos interculturais. Cultura é compreendida em dois sentidos: ao mesmo tempo em que é o “território” em que se produzem identidades – pertencimentos a modos de vida específicos –, também se torna recurso a ser consumido e empregado na produção de novas formas de organização da **sociedade civil**.



SAIBA MAIS: a definição de sociedade civil “está preferencialmente relacionada à esfera da defesa da cidadania e suas respectivas formas de organização em torno de interesses públicos e valores, incluindo-se o de gratuidade/altruísmo, distinguindo-se assim de dois outros setores que compõem a realidade (Estado e Mercado) que estão orientados, também preferencialmente, pelas racionalidades do poder, da regulação e da economia” (SCHE-RER-WARREN, 2006, p. 2).

3.1

GLOBALIZAÇÃO

Globalização pode ser definida como “o conjunto de processos globais que atravessa fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaços e de tempos, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado” (HALL, 2006, p. 67).

Esse contato constante, muitas vezes em tempo real, deflagra um processo dinâmico e constante de troca de significações entre as diferentes culturas. Neste ponto, é importante salientar que aqui se trata de um entendimento específico da palavra cultura, compreendida como “o conjunto dos processos sociais de significação, ou, de um modo mais complexo, dos processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social” (CANCLINI, 2008), colocados em movimento pela linguagem verbal (língua). É no “território” da cultura que acontecem as disputas simbólicas entre grupos que ocupam diferentes posições de poder e se estabelece quem é quem e quem ocupa qual lugar. Assim, identidade cultural “é algo que se estabelece simbólica e discursivamente em meio às relações de poder que permeiam as lutas pelo significado nas práticas sociais de grupos assimetricamente posicionados” (COSTA, 2008, p. 491). Quando se consideram os processos contemporâneos de globalização, é preciso ter em conta as confrontações e as recusas, as discriminações e as hostilidades constituintes dos contatos, cada vez mais intensificados, entre as diferentes culturas. Interessa-nos, aqui, o efeito que os contatos interculturais, promovidos e intensificados pela globalização, produzem nas diferentes formas de vida e de pertencimento.

Canclini (1998) chama de hibridização das culturas o processo em que práticas particulares que existiam de formas isoladas combinam-se para gerar outras estruturas e práticas. O contato com as diferenças culturais transforma-nos sempre em algo de “híbridos”, de misturados, em um processo dinâmico de apropriação de valores, atitudes, comportamentos e pertencimentos, afastando a ideia de que existam culturas separadas, estáveis e puras em sua origem. Esse processo tem um aspecto de dinâmica reconstrução e ressignificação de mundo e de pessoas, tempos e espaços.

Moramos em nosso bairro, mas apropriamo-nos de outros significados quando entramos no Youtube, compramos um produto importado em Rivera, assistimos TV ou lemos um livro. Por isso, não há mais como pensar em identidades isoladas em sua cultura, tampouco que as identidades existam em uma pureza ou essência original, que deva ser preservada contra alguma ameaça de corrupção ou extinção. É preciso considerar que as identidades culturais são artefatos abertos e flexíveis, tornando-se “desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem flutuar livremente” (HALL, 2006, p. 75). O importante da noção de hibridação é a ideia de processo dinâmico de negociação das identidades que estão em contato entre si.

Como foi mencionado na unidade 2, as instâncias e artefatos culturais diretamente envolvidos na produção de identidades, ou seja, na transmissão de uma variedade de formas de conhecimento, de formas de vida e modos de ser, têm sido conhecidas pela denominação de pedagogias culturais. Aqui há uma aproximação de dois âmbitos: o cultural torna-se pedagógico e o pedagógico torna-se cultural. Tal como a escola, também os filmes, os livros, a publicidade, os meios de comunicação, a Internet, as artes visuais e o CTG, por exemplo, ensinam alguma coisa e influenciam de forma determinante o comportamento das pessoas, embora não possuam um currículo no sentido estrito de uma organização e um planejamento daquilo que deve ser ensinado. Como consequência, embora ainda ocupe uma posição importante como instância pedagógica, é preciso considerar que a escola é uma dentre tantas instâncias envolvidas na produção e na transformação de identidade e subjetividade. Em vez de um afastamento e uma distinção entre os dois âmbitos, o que se observa é uma permeabilidade e uma interpenetração entre as pedagogias culturais mais amplas e a pedagogia escolar (SILVA, 1999).

3.2

CIDADANIA

Em uma definição clássica, cidadão é o habitante da *civitas* (cidade, em latim), que tem a possibilidade de participação ativa nas decisões sobre a vida política e social. Atualmente, a cidadania é a garantia a uma série de direitos individuais e coletivos, que pressupõem uma contrapartida de deveres para com os demais componentes da sociedade. No Brasil, a partir da Constituição de 1988, novos instrumentos jurídicos foram colocados à disposição da cidadania, ampliando seus sentidos: Ação Popular, Ação Civil Pública, Mandado de Injunção, Mandado de Segurança, além da instituição do Ministério Público, importante instrumento na defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses fundamentais da sociedade e dos indivíduos.

Em função dos processos de globalização apresentados anteriormente, a noção de cidadania tem se modificado, ampliando seus sentidos. Cidadania, inclusão social e consumo estão intimamente relacionadas, pois não ter cidadania significa estar excluído das decisões sobre os destinos da vida social e econômica da sociedade. Muitas vezes as noções de cidadão e consumidor estão intimamente relacionadas. Ser cidadão é ser contemplado com direitos básicos (acesso à educação, saúde, habitação, saneamento básico), mas, ao mesmo tempo, também é estar incluído no mercado de trabalho e poder participar das relações econômicas da sociedade, ou seja, adquirir bens e usufruir de serviços. Exemplos dessa relação entre cidadania e consumo são o Código de Defesa do Consumidor, o novo Código de Trânsito, o novo Código Civil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Estatuto do Idoso, o Estatuto do Torcedor. Portanto, cidadania:

não tem a ver apenas com os direitos reconhecidos pelos aparelhos estatais para os que nasceram em um território, mas também com as práticas sociais e culturais que dão sentido de pertencimento, e fazem com que se sintam diferentes os que possuem uma mesma língua, formas semelhantes de organização e de satisfação das necessidades (CANCLINI, 2006, p.46).

Por outro lado, muitos **movimentos sociais**, organizados em torno de modos e condições específicas de vida também lutam pelo reconhecimento e reivindicam direitos civis e políticos em favor de comunidades ou grupos considerados em condição minoritária de gênero, etnia e cultura, ampliando a noção de cidadania. Como exemplos, temos o MST (Movimento dos Sem Terra), o Movimento LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais), o Movimento Negro, o Movimento Surdo. Como salienta Canclini (2008), as lutas dos movimentos sociais levam a uma redefinição do que significa ser cidadão, não apenas em relação aos direitos à igualdade, mas também, e principalmente, pelo direito à diferença. Isso

pode ser percebido no fato de que nas culturas globalizadas, em sua característica intercultural, as identidades tornam-se cada vez mais plurais e heterogêneas e suas lutas por cidadania:

incluem, frequentemente, múltiplas dimensões do self, de gênero, étnica, de classe, regional, mas também dimensões de afinidades ou de opções políticas e de valores: pela igualdade, pela liberdade, pela paz, pelo ecologicamente correto, pela sustentabilidade social e ambiental, pelo respeito à diversidade e às diferenças culturais, etc (SCHERER-WARREN, 2006, p. 7).



SAIBA MAIS: uma das definições clássicas de movimento social é dada por Manuel Castells, cuja natureza é a de transformar a estrutura do sistema, seja através de ações revolucionárias ou não, numa correlação classista e, em última instância, o poder estatal (SCHERER-WARREN, 2006, p. 2).

Muito presente nos dias de hoje em defesa e afirmação da cidadania, as **Organizações Não Governamentais (ONGs)** desenvolvem projetos com ações de defesa do meio ambiente, de participação voluntária em favor da educação, de prevenção e retirada de pessoas em situação de risco social (drogas, doenças sexualmente transmissíveis, abuso de crianças, violência contra mulheres), dentre outras. Tais ações têm recebido apoio do poder público através de campanhas publicitárias e de financiamento. A articulação entre consumo, cidadania e identidades culturais se dá na medida em que a cultura passou a ser tomada como recurso para melhoria de condições de vida, prevenção do risco social, incentivo ao empreendedorismo, valorização do patrimônio cultural (tradições, história).



SAIBA MAIS: embora não haja consenso sobre uma definição para ONG, ela pode compreender “um grupo social organizado, sem fins lucrativos, constituído formal e autonomamente, caracterizado por ações de solidariedade no campo das políticas públicas e pelo legítimo exercício de pressões políticas em proveito de populações excluídas das condições da cidadania” (CAMPOS, 2011, p. 4).

Cultura, assim, é recurso, como a matéria-prima ou a mão de obra, no sentido de que é instrumento para melhoria de condições de vida e de assistência social. Vejam-se os exemplos de programas de incentivo ao aumento de renda e à redução das desigualdades sociais, por meio de projetos de apoio a artesãos ou de oficinas de arte (música, dança, grafite) para atender jovens de comunidades de periferia em situação de risco social. Todos esses exemplos remetem para usos da cultura como um instrumento de melhoria de condições de vida, seja pelo aumento direto da renda, seja através da assistência e inclusão sociais ou, ainda, pela qualificação para o trabalho.

Dessa forma, cultura e consumo estão irremediavelmente unidos e estabelecem um novo modelo, que contempla as parcerias com o setor privado, nas quais se evidencia a atuação das Organizações Não Governamentais (ONGs). Yúdice

(2004), chama a atenção para uma ambiguidade presente na atuação das ONGs, como atual encarnação da sociedade civil: primeiramente, procurar garantir a estabilidade e a legitimação política do neoliberalismo e, em segundo lugar, organizar a população em nome da sobrevivência face ao ajuste estrutural. As ONGs surgem como fonte de resistência e, ao mesmo tempo, como recurso para a exploração capitalista (YÚDICE, 2004, p. 122). Esse processo de “ong-ização” enfraqueceria e reduziria a atuação da esfera pública, o inverso do que os movimentos sociais necessitam e reivindicam. Segundo o autor, ao longo da história, a sociedade civil brotou com força contra o autoritarismo, mas floresceu sob o neoliberalismo e se integrou ao Estado e ao Mercado.

Para Gohn (2011), o modelo de funcionamento das ONGs baseia-se no empreendedorismo social, uma categoria advinda da cidadania empresarial, em que líderes comunitários se transformam em gestores de projetos sociais. Ao exibir apenas os resultados, sem mostrar como os projetos se articulam em seus processos, seus conflitos e suas idiossincrasias, as reportagens da mídia transformam os movimentos sociais em “lugares de identificação, eliminando do processo de identidade propriamente dito, a diferenciação, a luta, a resistência” (GOHN, 2011, p. 2). Haja vista os programas veiculados pelas grandes redes de televisão, que apresentam a periferia em uma constante comemoração de sua capacidade de superação da pobreza, da falta de emprego, das péssimas condições de vida, como que exorcizando, ou tentando exorcizar, sua condição marginal.

Em certos casos, alguns meios de comunicação têm apresentado as comunidades ditas “de periferia” de um ponto de vista celebrador, em que os movimentos identitários são reportados como ações coletivas, fruto de projetos assistencialistas focalizados e coordenados por indivíduos empreendedores. Nesses casos, colocada em termos de participação e responsabilidade individual dos “marginalizados”, a cidadania preserva o modelo liberal de autossuperação de dificuldades em direção ao sucesso, celebrando as adversidades das condições de vida como uma prova necessária para a perseverança e a força da vontade individual. A luta não é mais coletiva, mas unicamente dependente da capacidade de superação individual e baseada na competitividade.

Como resultado desse processo haveria, portanto, o risco de que o Estado se desincumbia de atribuições que lhe cabiam anteriormente, ao mesmo tempo em que apela para ações de participação e de voluntariado, cujas campanhas são muito intensas, sobretudo na área de educação. Haja vista os programas Amigo da Escola, Alfabetização Solidária e Escola Aberta, do Ministério da Educação, que incentivam e promovem a cidadania através da participação de alunos e professores pais na melhoria das condições de ensino, ao mesmo tempo em que amenizam a responsabilidade do setor público.

Scherer-Warren (2006) propõe o conceito de “redes de movimento social” que explicita esta tensão, existente nas configurações contemporâneas de luta pela cidadania, entre participar “com e através do Estado para a formulação e a implementação de políticas públicas ou em ser um agente de pressão autônoma da sociedade civil” (SCHERER-WARREN, 2006, p. 5). O conceito pretende dar conta da necessidade de articulação conjunta que as ONGs comunitárias ou setorializadas (feministas, ecologistas, étnicas, por exemplo), as associações locais, os movimentos

sociais (de moradores, sem teto, sem terra) e outros grupos com identificações sociais e políticas compartilhadas precisam ter para “ganhar visibilidade, produzir impacto na esfera pública e obter conquistas para a cidadania” (SCHERER-WARREN, 2006, p. 6).



INTERATIVIDADE: saiba mais em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922006000100007

Nesta unidade tratamos de algumas articulações que podem ser estabelecidas entre globalização, cidadania e identidades culturais na contemporaneidade. As sociedades contemporâneas experimentam cada vez uma maior pluralidade de modos de vida e de pertencimento, em que as reivindicações por direitos e por participação nas decisões coletivas ampliam-se para além dos conceitos tradicionais de cidadania. Nesse sentido, é preciso problematizar as possibilidades de negociação simbólica entre as identidades culturais, em direção de garantias mínimas para o reconhecimento da diferença e da manifestação democrática das variadas concepções de mundo “através do aprofundamento da autonomia relativa da sociedade civil organizada” (SCHERER-WARREN, 2006, p. 15).



INTERATIVIDADE:

Vídeos:

Boneca negra: <http://www.youtube.com/watch?v=CrKyISFnwGE>

Mandingas Nikefutebol.com: <http://www.youtube.com/watch?v=ip-VxkyPpYSs>

As Américas têm cor: http://www.youtube.com/results?search_query=americas+tem+cor&aq=f

Dona Cristina perdeu a memória: <http://www.youtube.com/watch?v=3ZT-nC9pcC3U>

O que significa cidadania? <http://www.youtube.com/watch?v=z6bLJKb1Fh0>
Criança, a alma do negócio: <http://www.youtube.com/watch?v=dX-ND-0G8PRU>

Sites:

Empresa Municipal de Multimeios/Multirio: www.rj.gov.br

África e africanidades: www.africaeaficanidades.com.br

Currículo sem fronteiras: <http://www.curriculosemfronteiras.org>

Ministério da Educação: www.mec.gov.br

Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP: www.inep.gov.br

Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul: www.educacao.rs.gov.br

Associação Nacional Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED: www.anped.org.br

Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade: <http://www.ufrgs.br/neccso/downloadtextos.html>

Educação, subjetividade e cultura nos espaços midiáticos. Texto de Rosa Fischer: http://www.midiativa.tv/blog/?ibegin_share_action=get_content&id=523

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este material didático, salientamos que pensar, nos dias de hoje, inclusão social e cidadania, significa colocar em cena a complexidade das relações entre diferentes modos de vida, concepções de mundo, confrontos políticos e lutas por reconhecimento de direitos. Essa complexidade torna-se crescente na medida em que a globalização – o movimento de aproximação entre culturas, que não é novo na história – se intensifica, tornando-se um imperativo em relação ao qual não se pode permanecer indiferente. Captar, descrever e analisar esses elementos e seus sentidos é extremamente importante para a formação dos futuros educadores especiais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 07 jan. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2008.

BRASIL. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais**. Tradução de Edílson Alkmim da Cunha. 2. ed. Brasília: CORDE, 1997.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001.

BRASIL. **Educação inclusiva: a família**. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. (Série: Educação Inclusiva; v. 4).

BRASIL. **Educação Inclusiva: direito à diversidade: documento orientador**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005a.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. São Paulo: Brasil, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, Secretaria de Educação Especial, 1999.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 1994.

BRASIL. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

CAMPOS, J. R. B. **Organizações Não-Governamentais nas Áreas Ambiental, Indígena e Mineral**. Disponível em <http://www.senado.gov.br/senado/conleg/artigos/especiais/OrganizacoesNaoGovernamentais.pdf>. Acesso em: 29 fev. /02/2011.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: Edusp, 1998.

CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos.** Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2006.

COSTA, M. V. Currículo e pedagogia em tempos de proliferação da diferença. In: XIV ENDIPE, 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre, 2008, p. 1-14.

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos: Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien, 5 a 9 de mar. 1990. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/>>. Acesso em: 05 mar. 2009.

ESCOSTEGUY, A. C. **Estudos Culturais: uma introdução.** In: SILVA, T. T. O que é, afinal, Estudos Culturais? 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GOHN, M. G. **Movimentos sociais: espaços de educação não-formal da sociedade civil.** Disponível em: <http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2004/04/02/519734/movimentos-sociais-espaos-educacao-no-formal-da-sociedade-civil.html>. Acesso em: 10 de mai. de 2011.

HALL, S. **Identidades culturais da pós-modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

HATTGE, M. D. **A gestão da inclusão na escola: estratégia de controle do risco social.** In: LOPES, M. C.; DAL'IGNA, M. C. (Orgs.). In/Exclusão: nas tramas da escola. Canoas: ULBRA, 2007. p. 189-200.

JACKS, N.; PIEDRAS, E. **A publicidade e o mundo social: uma articulação pela ótica dos Estudos Culturais.** Contemporânea, vol. 3, n. 2, p. 197-2156, jul./dez. 2005.

KELLNER, D. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, T. T. s. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

LUNARDI, M. L. **A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial.** 2003. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2003. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3444/000388228.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

MACHADO, F. C.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. Outros domínios pedagógicos: a mídia ensinando sobre a mesmidade e a alteridade. **Educação Especial**, v. 23, n. 37, p. 207-216, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/educacao-especial/article/view/1425/1271>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

MENEZES, E. C. P. **Inclusão**: entre pedagogias, espaços e saberes. In: RECHICO, C. F.; FORTES, V. G. A educação e a inclusão na contemporaneidade. Boa Vista: Ed. da UFRR, 2008. p. 109-139.

SCHERER-WARREN, I. Das mobilizações às redes de movimentos sociais. In: **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 21, n. 1, p. 109-130, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/estado/article/viewFile/3565/3120>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999.

SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SKLIAR, C. A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade. Tradução de Márcia Lise Lunardi. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 15-32, jul./dez. 1999. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/55373/33644>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

TRAVERSINI, C. S. **Programa Alfabetização Solidária**: o governo de todos e de cada um. 2003. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13257/000370932.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

TURCHIELLO, P. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva**: problematizando discursos oficiais. 2009. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/401707-A-hora-e-a-vez-da-familia-em-uma-sociedade-inclusiva-problematizando-discursos-oficiais.html>>. Acesso em 16 ago. 2016.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e Governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-964, out. 2007.

YÚDICE, G. **A conveniência da cultura**. Tradução de Marie Anne Kremer. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

ATIVIDADES

1. Como as políticas públicas da educação brasileira entendem o sentido de inclusão?
2. Que estratégias estão sendo colocadas em ação, pelo Estado, para o desenvolvimento da proposta de inclusão?
3. Escolha um artefato da mídia (anúncio ou vídeo publicitário veiculado pela mídia, pela música) e faça um exercício de análise de como são produzidas as representações sobre os sujeitos incluídos/excluídos nele.
4. É possível pensar nos grupos “marginalizados” como cidadãos?
5. Existe relação entre cidadania, inclusão e mercado? Qual?
6. Qual a tensão entre as configurações existentes de luta pela cidadania (movimentos sociais e ONGs)?